



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Educar para la igualdad: perspectivas feministas, evaluación crítica e innovación educativa para la atención a la diversidad

Coords.

María Pulido Moreno
Catalina Solís Ceballos

Dykinson, S.L.

EDUCAR PARA LA IGUALDAD:
PERSPECTIVAS FEMINISTAS, EVALUACIÓN CRÍTICA
E INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EDUCAR PARA LA IGUALDAD:
PERSPECTIVAS FEMINISTAS, EVALUACIÓN
CRÍTICA E INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Coords.

MARÍA PULIDO MORENO
CATALINA SOLÍS CEBALLOS

Dykinson, S.L.

2026



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

EDUCAR PARA LA IGUALDAD: PERSPECTIVAS FEMINISTAS, EVALUACIÓN CRÍTICA E INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2026

N.º 297 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2026

ISBN: 979-13-7006-638-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	13

MARÍA PULIDO MORENO
CATALINA SOLÍS CEBALLOS

SECCIÓN I. PEDAGOGÍAS FEMINISTAS PARA UN CURRÍCULO SENSIBLE AL GÉNERO

CAPÍTULO 1. COMPETENCIAS DOCENTES COEDUCATIVAS PARA LA PREVENCIÓN DE LAS VIOLENCIAS MACHISTAS: HACIA UN MARCO COMÚN.....	18

MARÍA PULIDO MORENO
ROCÍO DIEZ ROS
LUISA VEGA CARO

CAPÍTULO 2. PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA: CREANDO UNA HERRAMIENTA PARA EL AUTODIAGNÓSTICO	37

ÁNGELES REBOLLO-CATALÁN
CATALINA SOLÍS-CEBALLOS

CAPÍTULO 3 LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA COMO HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA DOCENCIA	58

LUISA VEGA CARO
ÁNGELES REBOLLO CATALÁN
RAFAEL GARCÍA PÉREZ

CAPÍTULO 4 FUNDAMENTOS Y METODOLOGÍA PARA ELABORAR UN “MAPA DEL CLIMA DE GÉNERO”: APLICACIÓN EN UN CENTRO UNIVERSITARIO	77

RAFAEL GARCÍA-PÉREZ
MANUEL RODRÍGUEZ-LÓPEZ
MANUELA PABÓN-FIGUERAS

CAPÍTULO 5 FORMARSE COMO MAESTRAS: EL VALOR DE RECONOCERSE EN UNA GENEALOGÍA FEMENINA	101

FÁTIMA RAMOS ANDREU
NIEVES BLANCO GARCÍA

CAPÍTULO 6. EL CUERPO COMO TERRITORIO EDUCATIVO: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ABORDAR LA VIOLENCIA REPRODUCTIVA DESDE LA COEDUCACIÓN CRÍTICA.....	121

ARANTXA ERRASTI CUEVAS

CAPÍTULO 7 LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS TRABAJOS FIN DE GRADO Y DE MÁSTER: RETOS Y OPORTUNIDADES.....	141
ANA Mª MORAL MORA	
GENOVEVA RAMOS SANTANA	
INMACULADA CHIVA SANCHIS	
CAPÍTULO 8 DIAGNOSTICAR LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA: UN ESTUDIO DE CASO	158
RUBÉN SUBIRÓN VALENZUELA	
ANTONIA GARCÍA LUQUE	
CAPÍTULO 9. BO PEEP Y WOODY EN TOY STORY IV. ¿PUEDEN SER UN RECURSO COEDUCATIVO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL?.....	181
JENNIFER MARÍA MORENO ROMERO	
CARMEN DE LA MATA AGUDO	
CAPÍTULO 10. PARA UNA SOCIEDAD DIGITAL EQUITATIVA. ABORDAJES DOCENTES PARA AFRONTAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO MEDIADA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL.....	198
AWATEF KETITI	
CAPÍTULO 11 LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA. UNA PROPUESTA PARA LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA	219
CARMEN MORAL MORAL	
CAPÍTULO 12. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: CREACIÓN Y DIFUSIÓN DE CONTENIDOS PARA IMPARTIR “COMUNICACIÓN Y GÉNERO”.....	235
CARLOTA CORONADO RUIZ	
CAPÍTULO 13. UNA VISIÓN DE LA ARQUITECTURA DEL SIGLO XX DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO. APLICACIÓN DIDÁCTICA EN 2º DE BACHILLERATO: MUJERES Y HOMBRES CONSTRUYENDO EL FUTURO	254
LAURA VALDIVIA CATENA	
CAPÍTULO 14. CONOCIMIENTOS SOBRE LA COEDUCACIÓN EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	276
NOEMI PÉREZ HERRERA	
CAPÍTULO 15. COEDUCAR DESDE LA ARQUEOLOGÍA EXPERIMENTAL EN LA ESO: LAS ACTIVIDADES DE MANTENIMIENTO EN LA SOCIEDAD IBERA	289
VIRGINIA FUENTES CRUZ	

CAPÍTULO 16. LAS MATERIAS DE PROYECTOS ARQUITECTÓNICOS DE QUINTO CURSO. INTEGRANDO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PROGRAMAS DE NECESIDADES	313

MARÍA CARREIRO OTERO
CÁNDIDO LÓPEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 17. EUROVISIÓN EN PRO DE LA IGUALDAD DE GÉNERO	329

PUERTO PALOMERA BÁRCENA

CAPÍTULO 18. ANÁLISIS DE LA ATMOSFERA DE GÉNERO EN UN CENTRO DE FORMACIÓN PROFESIONAL	348

SOLEDAD GARCÍA CARO

SECCIÓN II.

INNOVACIÓN, INCLUSIÓN Y TRANSFORMACIÓN EN CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

CAPÍTULO 19. CARTOGRAFIANDO LA DIVERSIDAD: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA INTEGRACIÓN DE LA PERSPECTIVA LGTBIQ+ EN EL ANÁLISIS GEOGRÁFICO REGIONAL DEL MUNDO	377

JONATAN ARIAS-GARCÍA

CAPÍTULO 20. EL LADO LUMINOSO DE LA INCLUSIÓN. INNOVACIÓN EDUCATIVA Y RIESGOS PSICOSOCIALES EN EL AULA A TRAVÉS DE STAR WARS	402

FRANCISCO JOSÉ BORGE MORÓN

CAPÍTULO 21 EL DEBATE COMO APRENDIZAJE COLABORATIVO...	417

CRISTINA VERÁSTEGUI-ESCOLANO

INMACULADA PÉREZ-LÓPEZ

ANA ARROBA-ESPINOSA

JAVIER CORDERO CHOQUET DE ISLA

CAPÍTULO 22. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN CAFYD: DEL AULA A LA CIUDAD	438

JUAN LUIS MARTÍN TORO

CAPÍTULO 23 AULA VIVA: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE SIEMBRA DE ALIMENTO Y SIEMBRA DE AGUA CON UNA COMUNIDAD CAMPESINA DE ARBELÁEZ, COLOMBIA, DESDE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	452

YEISMY AMANDA CASTIBLANCO VENEGAS

JOHANNA MARINA VARGAS COLLANTE

YESSICA LORENA GÓNGORA CASILIMAS

VIVIANA SEPÚLVEDA GÁLVEZ

CAPÍTULO 24. DUA E INCLUSIÓN EDUCATIVA: AVANCES, RETOS Y PERSPECTIVAS DESDE LA REVISIÓN SISTEMÁTICA	460
ISABEL FERNÁNDEZ-MENOR	
MARÍA DANIELA RODRÍGUEZ QUINTAL	
CAPÍTULO 25. EXPLORANDO LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.....	476
ANA VALERIA DE ORMAECHEA OTALORA	
CAROLINA QUIRÓS DOMÍNGUEZ	
MIHAELA VANCEA	
ANALÍA SILBERMAN SILBER	
CAPÍTULO 26. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UNA RESPUESTA INNOVADORA PARA EL POTENCIAL DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	494
ANTONIA PILAR PACHECO-UNGUETTI	
AZAHARA LEONOR MIRANDA GÁLVEZ	
CAPÍTULO 27. DISCAPACIDAD Y LEGISLACIÓN EN ESPAÑA: DE LA LEY MOYANO AL SISTEMA REPUBLICANO	515
MARÍA GONZÁLEZ-SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 28. HACIA UNA FORMACIÓN PERMANENTE, SOSTENIBLE Y COMPROMETIDA: RETOS Y PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN MÁS ACTIVA Y CON IMPACTO.....	531
JORGE CASTILLO AGUILERA	
CAPÍTULO 29 CEREBRO, EMOCIONES Y MIGRACIÓN: EXPLORANDO FACTORES DE RIESGO EN LA INTEGRACIÓN DE MENAS EN CONTEXTOS ERACIS	546
SARA ARENAS CARRANZA	
CAPÍTULO 30 UNIVERSIDAD Y ESCUELA EN COLABORACIÓN: PRÁCTICAS INNOVADORAS PARA LA LECTOESCRITURA, EL SENTIDO NUMÉRICO Y LA FORMACIÓN DOCENTE.....	563
ADRIÁN JESÚS SÁNCHEZ FUENTES	
CAPÍTULO 31. EDUCACIÓN EMPRENDEDORA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: ITINERARIOS DIDÁCTICOS PARA ROMPER ESTEREOTIPOS EN SECUNDARIA Y FP	577
COSIMO GIOVINE	
CAPÍTULO 32 METODOLOGÍAS ACTIVAS Y DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN POLÍTICA: PROPUESTAS DE INNOVACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	595
MATEO JAVIER HERNÁNDEZ TRISTÁN	

CAPÍTULO 33. INNOVACIÓN EDUCATIVA BASADA EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE E INDAGACIÓN PARA EXPLORAR LOS FUNDAMENTOS DEL SOPORTE VITAL BÁSICO DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	612

CARMEN MARÍA DAMAS HERMOSO
ANTONIO MANUEL CALLE ARJONA
NOELA RODRIGUEZ-LOSADA

CAPÍTULO 34 NARRATIVAS DE CAMBIO: MUJERES, EMPRENDIMIENTO Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA PARA LA SOSTENIBILIDAD SOCIAL.....	625

ASTRID BARRERA ENRÍQUEZ
M^a TERESA CASTILLA MESA
SALVADOR FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

SECCIÓN III.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA EL BIENESTAR EMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE INTEGRAL

CAPÍTULO 35. GÉNERO Y SOSTENIBILIDAD: EL PAPEL DE LAS EMPRENDEDORAS RURALES EN LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	633

ASTRID BARRERA ENRÍQUEZ
SALVADOR FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
M^a TERESA CASTILLA MESA

CAPÍTULO 36. LA MIRADA ETNOGRÁFICA EN EL AULA UNIVERSITARIA: APORTACIONES DE LA ANTROPOLOGÍA AL APRENDIZAJE COLABORATIVO.....	640

DIEGO ALLEN-PERKINS

CAPÍTULO 37. ATENCIÓN PLENA EN LA UNIVERSIDAD: INNOVACIÓN DOCENTE PARA TRANSFORMAR EL BIENESTAR Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	659

AZAHARA LEONOR MIRANDA GÁLVEZ
ANTONIA PILAR PACHECO-UNGUETTI

CAPÍTULO 38. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ALFABETIZACIÓN SENSORIAL: EXPERIENCIAS STEAM EN LA FORMACIÓN MUSICAL DE DOCENTES	681

ALEJANDRO SORIA-VÍLCHEZ

CAPÍTULO 39. EFECTOS PSICOLÓGICOS DE LA VIOLENCIA PSICOLÓGICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS.....	694

FLÉRIDA MORENO ALCARAZ
EVELIN MERCEDES SÁNCHEZ ALTAMIRANO

CAPÍTULO 40. MECANISMOS DE NORMALIZACIÓN DE LAS CIBERVIOLENCIAS EN LAS RELACIONES SENTIMENTALES JÓVENES.....	715
VERÓNICA C. CALA	
CAPÍTULO 41. PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO (APS): LIDERAZGO CÍVICO Y FORMACIÓN EN VALORES DEMOCRÁTICOS.....	733
IBIZA MELIÁN	
AGUSTÍN DORTA RODRÍGUEZ	
LILIA ALONSO GUTIÉRREZ	
SONIA PLASENCIA CARRILLO	
CAPÍTULO 42. FORTALECER LAS COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE TALLERES: EVALUACIÓN DE UN PROYECTO DE APS.....	753
SONIA PLASENCIA CARRILLO	
LILIA CLARA ALONSO GUTIÉRREZ	
AGUSTÍN DORTA RODRÍGUEZ	
MARÍA IBIZA GONZÁLEZ MELIÁN	
CAPÍTULO 43. LAS INTERVENCIONES ASISTIDAS POR ANIMALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA	767
JAIME MILLÁN CUELLO	
CAPÍTULO 44. SEÑAS QUE INCLUYEN: LA LENGUA DE SIGNOS EN EDUCACIÓN INFANTIL	787
ISABEL FERNÁNDEZ-MENOR	
ALBA IGLESIAS GÓMEZ	
CAPÍTULO 45 EL SÍNDROME DE BURNOUT Y SU IMPACTO EN LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN ESPECIAL.....	806
MARÍA DEL MAR MEGÍAS TORRES	
HUGO ANTONIO MARTÍNEZ CAÑESTRO	
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ	
CRISTÓBAL LÓPEZ SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 46. HACIA UN MODELO EDUCATIVO QUE NOS PERMITA LA DETECCIÓN PRECOZ DE ALTERACIONES DEL APRENDIZAJE.....	824
DAVID JOSÉ GARCÍA RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 47. FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: UNA APROXIMACIÓN DIDÁCTICA BASADA EN EL TRABAJO COOPERATIVO.	848
ANXO FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ	
ANDREA FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ	
JUAN JOSÉ LORENZO-CASTIÑEIRAS	

**CAPÍTULO 49. ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS, LA DISYUNTIVA ENTRE EL CONTENIDO
PROGRAMÁTICO Y EL LOGRO DE LA COMPETENCIA ACADÉMICA... 864**

VIVIANA SEPÚLVEDA GÁLVEZ

JOHANNA MARINA VARGAS COLLANTE

YESSICA LORENA GÓNGORA CASILIMAS

YEISMY AMANDA CASTIBLANCO VENEGAS

**CAPÍTULO 49. COMPETENCIAS INTERCULTURALES E
INTERRELIGIOSAS EN EL PROFESORADO EN FORMACIÓN:
APRENDIENDO A EDUCAR EN LA DIVERSIDAD..... 879**

CAROLINA QUIRÓS DOMÍNGUEZ

VALERIA DE ORMAECHEA OTAROLA

MIHAELA VANCEA

ANALÍA SILBERMAN SILBER

**CAPÍTULO 50. EXPLORANDO LA ELECCIÓN DE INGENIERÍA
BIOMÉDICA POR MUJERES EN EL CONTEXTO DE LA BRECHA DE
GENERO EN INGENIERÍA. UN ANÁLISIS DE CAUSAS,
PROYECCIONES MOTIVACIONALES Y METODOLOGÍAS DOCENTES
APLICABLES..... 898**

YOLANDA BLANCO ARCHILLA

CÉSAR VICENTE MOLINA DOMÍNGUEZ

ANTONIO MADRID LÓPEZ

JUDITH URTIAGA DE VIVAR GURUMETA

**CAPÍTULO 51 APRENDIZAJE-SERVICIO (APS) EN LA FORMACIÓN
CREATIVA UNIVERSITARIA..... 919**

EMMA TORRES-ROMAY

SILVIA GARCÍA-MIRÓN

Educar para la igualdad implica mucho más que celebrar efemérides o incorporar algunas actividades sensibles al género en el currículo: supone cuestionar las estructuras de poder que sostienen la escuela, revisar los saberes androcéntricos que legitimamos inconscientemente y repensar las formas de relación que se producen dentro y fuera del aula. Educar para la igualdad no es un complemento, sino una tarea estructural que obliga a revisar la organización de los centros, los materiales, las metodologías, la evaluación y la propia cultura profesional docente (Resa-Ocio, 2023; Gómez-Jarabo y Sánchez-Delgado, 2017).

En los últimos años, múltiples investigaciones feministas han mostrado que las desigualdades de género se entrelazan con otros ejes de exclusión, como la clase social, la etnia, la diversidad funcional, la orientación sexual o la lengua, por lo que es imprescindible abordar la igualdad desde una perspectiva interseccional y atenta a la complejidad de las identidades del alumnado (César-Delgado, 2022; UNESCO, 2019; Crenshaw, 1991).

En este contexto, las pedagogías feministas han ganado un renovado protagonismo, al proponer espacios de aprendizaje donde el diálogo, la experiencia personal, el cuidado y la corporeidad son elementos centrales del proceso educativo (Chamorro-Marabolí y Rifà-Valls, 2023; Foradada-Villar y López-Ruiz, 2023; Carrasco-Segovia y Hernández-Hernández, 2020). Autoras contemporáneas subrayan que una educación comprometida con la igualdad exige desnaturalizar los estereotipos de género, problematizar los discursos hegemónicos y abrir la escuela a voces y relatos históricamente silenciados, desde las mujeres en la ciencia y el arte hasta los movimientos sociales de base (Lorde, 2022; Gilligan, 2023). Esta perspectiva reivindica el aula como lugar de emancipación y no solo de transmisión de contenidos: el profesorado actúa como mediador crítico y el alumnado participa activamente en la construcción de significados, poniendo en diálogo su biografía, su contexto y los saberes académicos.

La evaluación crítica resulta imprescindible en el marco de estas pedagogías feministas. No basta con enseñar contenidos sobre igualdad si los procedimientos de evaluación reproducen lógicas competitivas, jerárquicas y excluyentes que penalizan a quienes parten de posiciones de desigualdad. Desde una mirada feminista, evaluar implica también preguntarse qué tipo de sujeto se está formando, qué valores se refuerzan y qué experiencias quedan sistemáticamente invisibilizadas o deslegitimadas. En los últimos años se ha insistido en la necesidad de construir sistemas de evaluación formativa, participativa y dialógica que permitan reconocer estos procesos, valorar la diversidad de ritmos y formas de aprender y darle al alumnado entidad para hablar con voz propia sobre su recorrido educativo (Espinosa-Fajardo, 2024).

Al mismo tiempo, la innovación educativa no puede entenderse como neutral. La incorporación de tecnologías digitales, metodologías activas o nuevos formatos de organización escolar debe examinarse siempre desde el prisma de la igualdad: ¿quién gana y quién pierde con cada cambio?, ¿qué brechas se reducen y cuáles se amplían?, ¿qué cuerpos, saberes y lenguas son reconocidos y cuáles permanecen en la periferia? Las aportaciones recientes señalan que muchas iniciativas innovadoras pueden reforzar la inclusión, el empoderamiento del alumnado y la atención a la diversidad cuando se diseñan desde marcos feministas e interseccionales, pero también se corre el riesgo de reproducir sesgos de género y nuevas formas de exclusión si no se acompañan de reflexión crítica y participación real de las comunidades educativas (UNESCO, 2023).

El libro *Educación para la igualdad: Perspectivas feministas, evaluación crítica e innovación educativa para la atención a la diversidad* se sitúa precisamente en el cruce entre teoría y práctica, entre deseo de transformación y conciencia de los límites. Reúne contribuciones que analizan las raíces estructurales de la desigualdad de género en la educación, estudios empíricos que exploran cómo se concreta la discriminación en aulas diversas, experiencias de innovación inspiradas en las pedagogías feministas y propuestas de evaluación crítica orientadas a la justicia social. A través de estas miradas múltiples, este volumen invita a pensar la igualdad desde la conciencia de que no es una meta alcanzada, sino un

proceso vivo que se construye día a día en las decisiones curriculares, metodológicas y evaluativas. Las lectoras y los lectores encontrarán aquí no solo diagnósticos rigurosos, sino también herramientas conceptuales y prácticas para avanzar hacia escuelas y universidades más igualitarias, capaces de acoger la diversidad y de formar personas críticas, autónomas y corresponsables en la construcción de sociedades más justas.

Este libro se organiza en tres secciones, dispuestas de la siguiente manera:

Sección 1, titulada *Pedagogías feministas para un currículo sensible al género*. Esta sección reúne capítulos que exploran cómo integrar la perspectiva de género en el diseño curricular y las prácticas docentes de diversas etapas: formación inicial del profesorado, Educación Infantil, Educación Secundaria... Se analizan genealogías femeninas que visibilizan trayectorias históricamente silenciadas, se plantean competencias coeducativas para prevenir violencias machistas y se exponen herramientas de autodiagnóstico para que el profesorado incorpore el feminismo en su praxis. Igual que en la Pedagogía Feminista, la variedad de trabajos es amplia, por lo que se abordan temas más específicos como la masculinidad hegemónica mediante estudios de caso, la violencia reproductiva tomando el cuerpo como territorio educativo o la inclusión de la perspectiva de género en Trabajos de Fin de Grado.

En conjunto, estos capítulos muestran que un currículo sensible al género no es un añadido puntual, sino que implica una revisión profunda de contenidos, metodologías y relaciones para desmontar estereotipos y empoderar al alumnado.

Sección 2, titulada *Innovación, inclusión y transformación en contextos socioeducativos*. Los capítulos incluidos en esta sección demuestran que la verdadera innovación socioeducativa no se limita a incorporar tecnologías o cambiar metodologías, sino que transforma relaciones, visibiliza voces marginadas y construye puentes entre la escuela y su entorno. Las propuestas aquí presentadas muestran que es posible educar para la justicia social mediante prácticas horizontales, contextualizadas y comprometidas que reconocen la diversidad como oportunidad para enriquecer el aprendizaje colectivo y fortalecer la convivencia democrática.

Sección 3, titulada “*Prácticas pedagógicas para el bienestar emocional y el aprendizaje integral*”. Esta sección reúne experiencias y reflexiones que posicionan el bienestar emocional como eje central de la educación, entendiendo el aprendizaje como un proceso holístico que integra mente, cuerpo y relaciones. Los capítulos exploran cómo las prácticas innovadoras pueden fortalecer la resiliencia emocional del alumnado, prevenir violencias relacionales y promover un desarrollo integral que trascienda los resultados académicos. Se presentan intervenciones que combinan atención plena, etnografía colaborativa y alfabetización sensorial para transformar el clima emocional de las aulas universitarias y escolares.

Se destacan propuestas que abordan el burnout docente, las ciberviolencias contra las mujeres en relaciones juveniles o los efectos psicológicos de dinámicas excluyentes, proponiendo desde el aprendizaje-servicio hasta intervenciones asistidas por animales como vías para construir entornos más seguros y empáticos. Otras contribuciones reivindican la lengua de signos y las competencias interculturales como derechos educativos básicos, mientras examinan estilos de aprendizaje que respetan la diversidad cognitiva y emocional.

Esta sección también subraya el poder transformador del arte, la creación y el trabajo cooperativo para educar en valores democráticos, detectar precozmente alteraciones del aprendizaje y fomentar liderazgo cívico. En conjunto, estas prácticas demuestran que educar para el bienestar es una necesidad estructural: aulas emocionalmente saludables generan aprendizajes más profundos, relaciones más justas y comunidades más resilientes. La innovación pedagógica, desde esta perspectiva, se convierte en cuidado colectivo que reconoce la vulnerabilidad como parte esencial del crecimiento humano.

MARÍA PULIDO MORENO
CATALINA SOLÍS CEBALLOS

SECCIÓN I.

PEDAGOGÍAS FEMINISTAS PARA UN CURRÍCULO
SENSIBLE AL GÉNERO

COMPETENCIAS DOCENTES COEDUCATIVAS PARA LA PREVENCIÓN DE LAS VIOLENCIAS MACHISTAS: HACIA UN MARCO COMÚN

MARÍA PULIDO MORENO
Universidad de Sevilla

ROCÍO DIEZ ROS
Universidad de Alicante

LUISA VEGA CARO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han desarrollado multitud de leyes y normativas, tanto a nivel nacional como internacional, que abogan por la búsqueda de la igualdad entre hombres y mujeres y la erradicación de las violencias machistas.

Uno de los precedentes señalados del marco normativo internacional es la de Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), llevada a cabo en 1979, y que se busca garantizar los derechos humanos básicos a las mujeres y niñas de todo el mundo.

También destacamos como ejemplo internacional desde la ONU los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y especialmente el 5, que pretende conseguir la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres. Todos ellos se presentan como interdependientes, pero para nuestro estudio resulta también de gran relevancia el ODS 4, enfocado en garantizar una educación básica que sea equitativa y que se sustente en la búsqueda de la igualdad de género.

A nivel nacional, destacamos el marco establecido por la Ley Orgánica 3/2007, de igualdad efectiva de hombres y mujeres, que pretende conseguir la equidad de ambos géneros en todos los ámbitos de la sociedad española. Además, impulsa el papel protagonista de la educación en la

erradicación de las violencias contra las mujeres, ya recogidas pocos años antes en la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; y, por lo tanto, establece un potente marco normativo en materia de educación, que aboga por la incorporación de la perspectiva de género y la coeducación en los centros escolares.

La normativa educativa de las últimas décadas ha incorporado estas directrices, destacando la actual Ley 3/2020 de Educación (LOMLOE) que hace referencia explícita a la incorporación de la perspectiva de género en todas las etapas educativas, así como el establecimiento de la coeducación como pilar sobre el que sustentar la vida educativa.

También la reciente Ley Orgánica 10/2022, de Garantía Integral de la Libertad Sexual, obliga a la formación del personal docente en contenidos que permitan sensibilizar y prevenir las violencias sexuales, distinguiendo la necesidad tanto en la formación inicial como en la permanente.

Por otra parte, la Ley 8/2021 de medidas de protección integral a la infancia y la adolescencia, establece la obligatoriedad de formar a cualquier persona que trabaje en contacto con menores en coeducación y perspectiva de género, siendo esto especialmente relevante en la función docente.

Toda esta legislación resulta de gran relevancia ya que formar en perspectiva de género y coeducación permite minimizar y erradicar las violencias machistas y la socialización diferenciada por géneros (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019; Murvartian *et al.*, 2025).

Además, es importante tener en cuenta que esta formación debe llevarse a cabo mediante competencias. Las directrices internacionales abogan por el desarrollo de marcos competenciales para la formación y evaluación tanto del profesorado como del alumnado (Consejo de Europa, 2018).

En este sentido, resulta imprescindible estudiar y establecer un marco común de competencias docentes coeducativas (CDCo) que permita, no solo cumplir con la legislación vigente, sino, además, mejorar la función docente y la vida democrática.

1.1. VIOLENCIAS MACHISTAS EN LA INFANCIA

Las violencias machistas son un fenómeno que afecta a mujeres y niñas en todo el mundo. Tanto es así que, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2025), en 2024 se registraron 1758 menores víctimas de violencia de género menores de 18 años. Asimismo, este organismo reporta que, en el mismo año, fueron denunciados 128 menores por ejercer violencia de género y 609 las denuncias por delitos sexuales a menores de 18 años.

Estos datos alertan de la existencia de víctimas y perpetradores de diversos tipos de violencias machistas ya desde la infancia y la adolescencia. Resulta más sencillo comprender estos datos teniendo en cuenta que, es precisamente desde la infancia, cuando comienzan a desarrollarse las primeras barreras de aprendizaje en torno a roles y estereotipos de género, además de que es la etapa en la que se desarrollan esquemas mentales en torno a las relaciones amorosas (Rodríguez y Arvayo-Mata, 2015; Gómez-Jarabo & Sánchez-Delgado, 2017).

Todos estos informes e investigaciones apelan a la Educación Primaria como una etapa crucial en la que ayudar al alumnado a desarrollarse de forma integral y a través de la igualdad de género y la coeducación (García-Tudela *et al.*, 2020).

Es por ello por lo que la escuela adquiere un importante papel en el desarrollo de la identidad y el bienestar del alumnado (Livny y Katz, 2018). Esto hace imprescindible que las escuelas se conviertan en espacios sensibles al género y atravesados por la perspectiva de género, permitiendo a niñas y niños crecer en igualdad de oportunidades y minimizando las violencias machistas.

En este sentido, Sánchez-Torrejón (2021), expone la necesidad de implementar la coeducación para eliminar las violencias machistas, resaltando el papel del profesorado, que no solo transmite contenidos teóricos, sino que, además, transmite modelos, valores y su forma de ver el mundo y la sociedad mediante el currículo oculto.

La figura del profesorado resulta importante e imprescindible para poder detectar la violencia que se da en las aulas, así como para poder desarrollar estrategias tanto de prevención como de atención que

permitan disminuirlas (Paz-Rodríguez, 2022). Sin embargo, estas estrategias no pueden llevarse a cabo sin una adecuada formación competencial en materia de igualdad y violencia de género (Rebollo-Catalán *et al.*, 2025; Sánchez-Torrejón y Barea-Villaba, 2019).

1.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COEDUCACIÓN

Existen investigaciones que se encargan de estudiar la formación docente recibida en materia de coeducación e igualdad, la inclusión de la perspectiva de género en el currículum y las competencias docentes en la materia. Estas investigaciones revelan que, a pesar de la amplia existencia tanto de legislación como de recursos en materia de coeducación e igualdad, la formación recibida es muy escasa o nula.

Algunas de estas investigaciones alertan de que, en la práctica, la formación recibida por el profesorado es insuficiente y, en muchas ocasiones no está sistematizada, es decir, que se rige por la voluntad individual de las personas (Resa-Ocio, 2021; Rogošić y Baranović, 2024).

Asimismo, en el currículum docente siguen persistiendo rasgos sexistas y androcéntricos como pueden ser la invisibilización de las mujeres (Diez-Ros *et al.*, 2020; Ortega-Sánchez y Pagès-Blanch, 2018) o el uso del lenguaje sexista y el masculino genérico (Resa-Ocio, 2023; Verge-Mestre y Alonso-Álvarez, 2019).

Esto implica que los cambios que se producen en la Educación Superior son lentos e imperceptibles (Ballarín-Domingo, 2017), por lo que sigue siendo necesario trabajar para incorporar la perspectiva de género en esta etapa formativa, así como dotar al cuerpo docente en competencias relacionadas con la igualdad.

Asimismo, son diversas las investigaciones que exponen que las prácticas docentes están cargadas de roles y estereotipos sexistas (Davies y Berger, 2019; Rebollo-Catalán y García-Pérez, 2023), lo que implica que el profesorado siga transmitiendo a niños y niñas estas creencias en torno al género.

Cabe destacar, además, que algunas investigaciones ponen en relieve que la falta de formación en la materia resulta alarmante ya que el

profesorado no está actuando como factor de protección en casos de violencia de género (Rebollo-Catalán & Mayor-Buzón, 2020; Rebollo-Catalán et al., 2022).

Esto se debe a que el profesorado no solo no entiende las desigualdades existentes en torno al género (Rebollo-Catalán *et al.*, 2025) por la falta de formación en la materia; sino que la concepción de violencia de género de la que parten esta sesgada por una gran cantidad de mitos y creencias falsas (Pulido-Moreno y Rebollo-Catalán, 2023).

Es necesario que esta formación docente permita adquirir competencias que puedan paliar todas estas carencias, resultando, además, imprescindible que esta formación incorpore el trabajo con otros profesionales de la educación y profesionales de otros ámbitos (Carnevale *et al.*, 2020; Cook *et al.*, 2019).

Los estudios existentes en torno a la formación y las competencias docentes en materia de coeducación son bastante variados. Sin embargo, son pocos los estudios que parten de las percepciones y voces del propio profesorado para estudiar las carencias y necesidades formativas que detectan en la materia.

2. OBJETIVOS

Esta investigación presenta resultados parciales de la tesis doctoral de María Pulido Moreno, que se enmarca dentro del proyecto de I+D “Hacia un currículum sensible al género en la formación inicial del profesorado” (acrónimo SIMONE), cuya referencia es PID2021-122206NB-I00 y su investigadora principal es Ángeles Rebollo Catalán. El objetivo que se plantea este proyecto es demostrar la mejora de las competencias docentes al incorporar la perspectiva de género en la formación inicial.

Asimismo, la Ley 3/2020 de Educación (LOMLOE) y la Ley 8/2021 de medidas de protección integral a la infancia y la adolescencia regulan la incorporación de la perspectiva de género y la coeducación en la formación de cualquier docente. Además, el Consejo de Europa (2018) propone la elaboración de un marco competencial común que permita

la planificación y toma de decisiones, así como favorecer el respeto por los derechos humanos.

En este sentido, el presente estudio se propone elaborar un esbozo inicial de este marco común de competencias docentes coeducativas (CDCo) a través del conocimiento y experiencias narradas por el profesorado, que permita abordar la violencia de género en contexto escolar. Para ello, además se establecen objetivos específicos:

- Conocer las percepciones del profesorado en torno a las competencias básicas para abordar la violencia de género en contexto escolar.
- Destacar las principales medidas y necesidades que el profesorado considera imprescindibles para la incorporación de estas competencias en su formación.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo de investigación se ha llevado a cabo mediante una metodología cualitativa, a través de la aplicación de grupos de discusión como método (Barbour & Morgan, 2017; Barbour, 2007) y siguiendo las pautas de investigación feminista (Aanand, 2013; Wilkinson, 2004).

3.1. PARTICIPANTES

Se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico, teórico y en bola de nieve a través del cual se han seleccionado a 25 personas participantes. Concretamente, participan 14 docentes en formación de Educación Primaria y 11 docentes en activo de Educación Primaria.

Con respecto a los criterios de selección, para la muestra en formación se establecen: a) cursar el 2º o 3º año del grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla y b) tener entre 19 y 25 años. Asimismo, los criterios para la muestra en activo son: a) ser docente en activo de Educación Primaria en un centro educativo y b) tener formación y experiencia en coeducación.

3.2. INSTRUMENTO

El instrumento elaborado consiste en una guía de preguntas mediante la cual se plantea una actividad de debate entre las personas participantes. Esta guía de preguntas pone el foco en las necesidades formativas que el profesorado participante detecta, ayudándose de diversos datos y hechos oficiales sobre violencia de género y situaciones de violencia de género en contexto escolar.

Esta guía de preguntas se compone de preguntas del tipo: ¿cuál es el nivel de formación en la materia del profesorado? ¿cuáles son las prioridades formativas? ¿cuáles son las líneas de actuación prioritarias? ¿qué o cómo mejoraríais la formación del profesorado en materia de género? ¿qué competencias consideráis clave en materia de coeducación e igualdad?

La intención de la propuesta es incentivar la reflexión de las personas participantes en torno a las carencias formativas principales que detectan en su formación en la igualdad y género y darles voz con respecto a las competencias que consideran básicas para trabajar la materia.

3.3. PROCEDIMIENTO

Para acceder a la muestra de profesorado en formación, se contactó mediante correo electrónico con profesorado del grado de Educación Primaria solicitando colaboración para explicar la actividad durante el último tramo de sus clases.

Con respecto a la muestra de profesorado en activo, se contacta a través de llamadas telefónicas con diversos Centros de Profesorado para explicar la actividad y solicitar el contacto de centros escolares que puedan tener interés en participar. Posteriormente, se contacta con estos centros escolares y se explica la actividad a la persona encargada de la coordinación de igualdad en el mismo.

Finalmente, se llevan a cabo 4 grupos de discusión. Dos de estos grupos está formado por profesorado de Educación Primaria en formación y dos están compuestos por el profesorado de Educación Primaria en activo. Del total de las 25 personas participantes, 22 de ellas son mujeres

y 3 son hombres. Cada uno de los grupos tuvo una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos.

En todos los grupos de discusión se explica que la actividad es voluntaria y anónima. Es por ello que cada participante firmó un consentimiento informado en el que se comunicaban los objetivos de la investigación, el uso de la información recogida, el cumplimiento de la confidencialidad y la protección de identidad y la necesidad de grabar las entrevistas para su posterior transcripción y análisis.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis utilizado es el análisis temático reflexivo ya que permite identificar y analizar patrones o temas en el conjunto de los datos obtenidos, permitiendo así mismo organizarlos y describirlos detalladamente (Braun & Clarke, 2017; Braun & Clarke, 2021).

Este análisis es llevado a cabo por dos investigadoras principales, añadiendo a una tercera investigadora en algunas de las etapas para cumplir con el proceso de triangulación. Estas tres investigadoras son mujeres blancas con experiencia en investigación educativa feminista.

El proceso de análisis se llevó a cabo adaptando las recomendaciones de Braun & Clarke (2006). Estas autoras proponen seguir seis fases diferenciadas para llevar a cabo el análisis: familiarizarse con los datos, generar códigos iniciales, buscar temáticas, revisar las temáticas, definir y nombrar temáticas y escribir el informe. Sin embargo, en esta investigación, algunas de estos pasos se llevaron a cabo de forma paralela, por lo que tan solo fueron necesarias 4 fases.

La primera fase de este proceso se llevó a cabo a través de una lectura inicial e individual de las entrevistas, por parte de las dos investigadoras principales, además del esbozo de códigos o temáticas iniciales sobre los que trabajar.

En segundo lugar, se establecen reuniones en las que poner en común el trabajo realizado previamente con la intención de llegar a acuerdos que permitiesen la elaboración de un libro de códigos y temas principales, que recogiese todas las ideas aportadas en los grupos de discusión.

A lo largo de la tercera fase se llevó a cabo un nuevo análisis, en mayor profundidad, a partir de las decisiones tomadas en la fase anterior. Este análisis fue elaborado paralelamente por las tres investigadoras participantes en la investigación. Esta fase culmina con la puesta en común de los resultados y la toma de decisiones final.

Por último, se llevó a cabo una fase que consistió en la redacción del informe. Asimismo, en esta fase, se seleccionaron extractos significativos que ejemplificasen cada uno de los resultados obtenidos.

A lo largo de todo este proceso, se hizo uso de diversas herramientas ofrecidas por el software Atlas.ti en su versión 9, para agilizar la categorización y codificación de los resultados.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir del análisis llevado a cabo muestran que el profesorado considera que su formación en materia de coeducación e igualdad debe estar compuesta de 6 competencias básicas e imprescindibles. Estas competencias son: el análisis con perspectiva de género; la comunicación y el uso del lenguaje inclusivo; la aplicación y conocimiento de protocolos; la resolución de conflictos con perspectiva de género; la comprensión de las desigualdades y el trabajo interdisciplinar y en equipo.

4.1. ANÁLISIS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Una de las principales competencias que se manifiestas reside en la capacidad de analizar los materiales didácticos con perspectiva de género. Esta competencia consiste en incorporar la categoría de género en el análisis de estos materiales, lo que permita reflexionar en torno a cómo es representada la realidad y si se perpetúan o no las desigualdades (Vaillo, 2016).

IEYD: Con vistas a la formación docente, podía ser eso una *capacitación en el análisis crítico de los materiales* que van a trabajar. (...) porque muchas veces dices “el de cono” y te vas al de cono que es el más obvio, pero, también el de matemáticas que los problemas son todos de los chicos, nada más que hay chicos, chicos y chicos (...) *Que se trabaje el análisis crítico de los materiales curriculares*, que muchas veces pasan, pero los niños se los están los estamos calando, poquito a poco

Asimismo, el personal docente considera que esta competencia debe ir más allá de analizar material pedagógico como libros de texto, sino que debe incorporar el análisis de otros materiales como canciones, anuncios o películas.

QTRN: (...) tiene que ser mucho más que la teoría que sean cosas que ellos vean, que se den cuenta *de análisis de publicidad*, de tal, de cómo hay una publicidad, (...) Entonces, *como se puede llegar a objetivizar tanto*, a cosificar tanto que lo tengamos tan, tan, tan metido dentro. *Y hasta que no se ve, no te das cuenta de esas cosas* (...) yo, por ejemplo, si trabajase publicidad les diría “tráeme anuncios sexistas y el por qué”.

4.2. COMUNICACIÓN Y USO DEL LENGUAJE INCLUSIVO

Otra de las competencias encontradas es la importancia de la comunicación y el lenguaje inclusivo. Esta competencia se basa en comprender la relación entre el lenguaje y el desarrollo igualitario de las personas, siendo imprescindible que el lenguaje utilizado sea respetuoso con hombres y mujeres y rechace las muestras e iniciativas de desigualdad (Resa-Ocio *et al.*, 2023).

XESP: Lenguaje inclusivo, *la importancia del lenguaje inclusivo, lo que no se nombra no existe*. (...) Vino una sustituta, una compañera interina, que será estupenda en su trabajo, pero que no usaba nada el lenguaje inclusivo porque la RAE para ella era todo, pero es que no estoy hablando de corrección ortográfica, ni semántica, ni pragmática, ni nada que tiene que ver con el lenguaje, *te estoy hablando de una corrección social y de una protección social y por eso es por lo que lo tienes que usar*.

El profesorado también hace referencia a la importancia de el lenguaje y el currículum oculto como trasmisor de conocimientos y como una potente herramienta que puede ayudar a paliar los efectos de la socialización de género, así como de los roles y estereotipos de género (Sánchez-Torrejón, 2021).

QTRN: Claro, y el cómo hacer ese currículum oculto. Osea porque en muchas ocasiones, yo digo muchas veces que hay muchos centros con mucha tecnología coeducativa; carteles no le falta ni uno, ahora te dicen “Hay que limpiar las mesas. Marta y Petra. Hay que llevar las cosas. Jose Luis y tatata”. Entonces, *yo perpetuo los estereotipos con el lenguaje*, pero te tengo ahí puesta a Frida Kahlo, muy bien, pero ambas cosas. (...). Entonces, en ese sentido, que creo que eso, *el lenguaje, por favor, que lo que no se nombra no existe*, (...)

4.3. APLICACIÓN Y CONOCIMIENTO DE PROTOCOLOS

Resalta, en gran medida, la necesidad de que el profesorado tenga claros cuáles son los diferentes protocolos de actuación existentes para prevenir las violencias machistas, así como las diferentes medidas a llevar a cabo para actuar correctamente (Rebollo-Catalán *et al.*, 2025).

LGBV: un poco lo que hemos hecho ahora, qué harías como docente, cómo actuarías, o busca en el libro de tal que es cómo lo harías tu y luego después a lo mejor a contrastar lo típico de ideas previas, actividades de contraste, tu primero cómo actuaría vale, y ahora busca en este manual que yo te voy a aportar y ahí ya estás aportando el recurso y que es lo que realmente crees que y *que sepan aplicar los protocolos*

Con respecto a esta competencia, se hace especial hincapié en el papel de la Universidad como organismo encargado de proporcionar formación que incorpore protocolos y formas de actuación frente a las violencias machistas y otros fenómenos.

MFR: Yo creo que es *una asignatura* que debería estar en la facultad, *acerca de esto, de protocolo bullying, protocolo violencia de género, protocolo violencia doméstica (...)* ¿Qué haces tú con una persona que, por ejemplo, ves que está rulando un video que incluso a ti como profesora te ha podido llegar o el rumor o lo que sea? ¿Qué haces tu con esa persona? ¿Hablas con ella, vas a dirección, vas a inspección, vas a asuntos sociales...?

4.4. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Esta competencia consiste en abordar cualquier situación que pueda producirse en el aula teniendo presente la diversidad de identidades masculinas y femeninas y los diferentes modelos familiares para integrar métodos de resolución de conflictos, convivencia y buen trato basados en la igualdad entre hombres y mujeres; evitando las discriminaciones y desigualdades por comportamientos sexistas (Resa-Ocio *et al.*, 2023).

IEYD: Que ellos lo que ven práctico es lo que tu vives en el día a día en el cole, y lo que pasa es que *muchos problemas de convivencia en primaria, en el fondo son futuros problemas de género*, bueno llámémosle de género, de igualdad o como queráis, en secundaria. *Porque en infantil o en primaria se viven como problemas de convivencia*, pero son falta de control de ira, son falta de control de la ansiedad que tienen, que están viviendo situaciones y es *porque están reproduciendo situaciones de violencia de género* en casa, pero el docente lo ve en primaria

como un problema de conducta una falta de habilidades sociales, se trabajan, se tratan así pero que eso después revierten en problemas, en secundaria

En este sentido, el profesorado no solo destaca la importancia de conocer cómo resolver conflictos con perspectiva de género, sino que, además, destaca la importancia de la formación emocional tanto entre docentes como discentes para que esta pueda llevarse a cabo:

MVKH: y ella también lo había dicho, el tema de las *habilidades personales y sociales para la gestión de emociones* porque todo parte de la base, bueno, *cómo resolver el conflicto*, cómo trabajar a través de la educación afectivo-sexual *con una perspectiva de género*, el tema de los vínculos de apego, que los vínculos de apego están muy relacionados con pues las relaciones que se establecen luego en la edad adulta, todo eso yo creo que es importante

4.5. COMPRENSIÓN DE DESIGUALDADES

Esta competencia hace referencia a la capacidad de detectar, a partir de la comprensión del sistema sexo-género, las diferentes acciones que provocan desigualdades entre hombres y mujeres, así como entender el origen social de estas desigualdades (Miralles-Cardona *et al.*, 2020; Rebollo-Catalán *et al.*, 2025)

MVKH: claro es que *habría que formar en feminismo*, historia del feminismo, eh *en los aprendizajes sociales y culturales que son las bases de esas desigualdades sociales*, y si tú crees que yo no que claro “yo lo conozco porque yo me considero feminista”, pero bueno, es que no conoces lo que hay detrás realmente de eso (...) también, algo importante, bueno, *conocer por ejemplo el ciclo de la violencia de género*, que hay veces que dicen “no, ¿por qué no ha denunciado? ¿y por qué no ha denunciado antes?” pues porque no ha podido, porque tiene una dependencia emocional, la autoestima que es súper importante pues la tiene dañada, *conocer todas las consecuencias* a nivel psicológico, físico, sexual, laboral, si estamos hablando de personas adultas, tienen la violencia.

El profesorado, además, destaca la necesidad de que esta competencia aborde la comprensión tanto de las características como de los mecanismos que sustentan las violencias machistas (Paz-Rodríguez, 2022).

ACI: Hombre, *conocer lo que es la violencia*, *conocer desde donde comienza hasta dónde puede llegar*; saber cómo tratarla, o sea, tanto a las víctimas, protocolos de intervención y yo creo que se me quedan muchas cosas, pero así principalmente eso.

4.6. TRABAJO INTERDISCIPLINAR Y EN EQUIPO

Esta última competencia se basa en la capacidad del profesorado de colaborar con otros perfiles profesionales para trabajar interdisciplinariamente en la búsqueda de la igualdad entre hombres y mujeres y la erradicación de las violencias machistas (Cook *et al.*, 2019).

DRFP: (...) creo que eso *en la formación universitaria debe de estar, que el trabajo en red y el trabajo en colaboración...* lo que pasa es que yo sé que en el ámbito de educación hay un hándicap gigante.

MVKH: Es que *el trabajo en red* es... Bueno, en todo el ámbito social, pero *en Violencia de Género y en igualdad, es fundamental*. Nosotros es que también somos un centro especial porque, claro, tenemos la familia de Servicios Sociales y a la Comunidad y estamos todos haciendo actividades continuamente en el centro y fuera del centro, entonces tenemos mucho contacto con Servicios Sociales, con igualdad... Pero es verdad que no es tampoco normal de un sitio

Así mismo, esta competencia debe permitir establecer redes de colaboración, no solo con otros profesionales, sin con el resto de profesorado del centro (Carnevale *et al.*, 2020).

DGKY: Por eso la *creación de grupos de trabajo* está muy bien en los centros educativos, son las modalidades auto formativas. Es la única manera en que las líneas de trabajo sedimenten por los centros, *que haya equipos, que no solamente haya personas*, que son las que normalmente llevan los proyectos; sino que haya equipos

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio permiten hacer un esbozo de las principales competencias coeducativas que destaca el profesorado a lo largo de este estudio; destacando seis competencias diferentes.

Algunas de ellas, como el análisis con perspectiva de género y la comprensión de las desigualdades, coinciden con las competencias destacadas en estudios previos que reportan la conciencia de género y la comprensión de la violencia de género como las principales competencias que debe adquirir el profesorado (Rebollo-Catalán *et al.*, 2025).

Por otra parte, también destacan competencias como el uso del lenguaje inclusivo, que también se manifiesta como competencia imprescindible

y contenido a incluir en la formación docente en algunos estudios previos (Resa-Ocio *et al.*, 2023).

El presente estudio, además, revela la importancia que dan las y los docentes al trabajo interdisciplinar en la prevención e intervención de las violencias machistas, lo que coincide con otras investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de la colaboración docente y de otros profesionales para actuar debidamente frente a este tipo de situaciones (Carnevale *et al.*, 2020; Cook *et al.*, 2019).

Asimismo, se revela como imprescindible para el profesorado que se capacite en la aplicación y uso de protocolos, lo que permita no solo conocerlos, sino, además, su correcta puesta en marcha. Esto ya se pone de manifiesto en investigaciones previas, en las que se establece la importancia del uso y conocimiento de protocolos como competencia que permita poner en marcha intervenciones adecuadas frente a las violencias machistas (Davis y Berger, 2019; Rebollo-Catalán *et al.*, 2025).

Por último, este estudio revela la necesidad de aprender a resolver conflictos con perspectiva de género. Son varios los estudios que concuerdan con la importancia de tener en cuenta la dimensión de género en todos los conflictos para poder resolverlos adecuadamente, siendo para ello imprescindible la conciencia de género y la comprensión de la violencia (Rebollo-Catalán *et al.*, 2025; Resa-Ocio *et al.*, 2023; Verge-Mestre y Alonso-Álvarez, 2019).

6. CONCLUSIONES

En conclusión, el profesorado de Educación Primaria considera que el marco común de Competencias Docentes Coeducativas (CDCo) debe estar compuesto de seis competencias principales que son: análisis con perspectiva de género; comunicación y uso del lenguaje inclusivo; aplicación y conocimiento de protocolos; resolución de conflictos con perspectiva de género; comprensión de desigualdades y trabajo interdisciplinar y en equipo.

Destacan especialmente esta última, ya que consideran imprescindible la colaboración con profesionales de diversos sectores para poder

prevenir e intervenir adecuadamente frente a las violencias machistas, así como para seguir complementando su formación permanente.

Por último, destacar el papel que se le da a la Universidad como organismo principal encargado de establecer y ofertar esta formación para cualquier profesional de la educación, sin que estas competencias sean adquiridas solo por aquellas personas que tengan interés en la materia.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo presenta resultados parciales de la tesis doctoral de María Pulido Moreno, que se encuentra vinculada al proyecto de investigación I+D «Hacia un currículo sensible al género en la formación inicial del profesorado» (PID2021-122206NB-I00), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Agradecemos tanto al estudiantado del Grado de Educación Primaria, como al profesorado de Educación Primaria su participación en la investigación a través de sus opiniones, ideas y experiencias en relación a la temática trabajada. Queremos reconocer y agradecer profundamente a todas las personas que han contribuido con su esfuerzo, compromiso y dedicación en la mejora de la educación y la lucha para erradicar las violencias machistas.

8. REFERENCIAS

- Aanand, Layand (2013). Feminist methodological approach towards focus group interview research. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(9), 50. <http://www.ijsrp.org/research-paper-0913.php?rp=P211741>
- Ballarin, Pilar (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Barbour, Rosaline & Morgan, David (2017). *A new era in focus group research: challenges, innovation and practice*. Palgrave Macmillan.
- Barbour, Rosaline (2007). *Doing Focus Groups*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849208956>

- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2021). *Thematic analysis: a practical guide to understanding and doing*. Sage Publications.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carnevale, Stefania, Di Napoli, Immacolata, Esposito, Ciro, Arcidiacono, Caterina, & Procentese, Fortuna (2020). Children who witness domestic violence in the voice of health and social professionals who face contrasting gender violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4463.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17124463C>
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (1979). Naciones Unidas. <https://bit.ly/46vY4IC>
- Consejo de Europa (2018). Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas.
<https://bit.ly/44RIoOG>
- Cook, Joan M., Newman, Elana, & Simiola, Vanessa (2019). Trauma Training: Competencies, Initiatives and Resources. *Psychotherapy*, 56(3), 409-421.
<https://doi.org/10.1037/pst0000233>
- Davies, Samantha, & Berger, Emily (2019). Teachers' Experiences in Responding to Students' Exposure to Domestic Violence. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(11), 96-109.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.6>
- Diez-Ros, Rocío, Domínguez-García, Andrea, Gómez-Trigueros, Isabel M. y Posada-López de Atalaya, Santiago (2020). Informe de Diagnóstico sobre la inclusión de la Perspectiva de género en los Títulos de Grado Implementados en la Universidad de Alicante, <https://bit.ly/4f71mUO>
- Ferrer-Pérez, Victoria A. y Bosch-Fiol, Esperanza (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: de la “ceguera” de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 69-76. <https://doi.org/10.5093/apj2019a3>
- García-Tudela, Antonio, Montiel-Ruiz, Francisco J., Porlán, Isabel G., & Prendes Espinosa, María Paz (2020). Formación del Profesorado de Primaria para promover la igualdad de género. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, (38).
<https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/371573/465209>

- Gómez-Jarabo, Inmaculada y Sánchez-Delgado, Primitivo (2017) Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (43), 53-68. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>
- INE (2025). Denunciados (con adopción de orden de protección o medidas cautelares) según edad y lugar de nacimientos. España: Instituto Nacional de Estadística, <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=36151>
- INE (2025). Estadística de Violencia doméstica y violencia de género (EVDVG). España: Instituto Nacional de Estadística, <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=34967>
- INE (2025). Víctimas (con orden de protección o medidas cautelares) según edad y tipo de relación con el denunciado. España: Instituto Nacional de Estadística, <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=49114>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, 42166–42197. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007. <https://bit.ly/2Wps8DQ>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-9347
- Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. *Boletín Oficial del Estado*, 213, 125600–125670. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/09/06/10>
- Livny, Karen A., & Katz, Carmit (2018). Schools, families, and the prevention of child maltreatment: Lessons that can be learned from a literature review. *Trauma, Violence & Abuse*. 19(2), 148-158. <https://doi.org/10.1177/1524838016650186>
- Miralles-Cardona, Cristina, Cardona-Moltó, María-Cristina, y Chiner, Esther (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Murvartian, Lara, Saavedra-Macías, Francisco Javier, & García-Jiménez, María (2025). The relationship between gender, training, experience and acceptance of myths about intimate partner violence against women and

- willingness to intervene among university students in Spain. *Journal of School Violence*, 24(1), 95–108.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2024.2393151>
- Organización de las Naciones Unidas (25 de septiembre de 2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/45k814l>
- Ortega-Sánchez, Delfín y Pagès-Blanch, Joan (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de didáctica de las ciencias sociales. *Contextos Educativos*, (21), 53-66.
<https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Paz-Rodríguez, Juan Ignacio (Coord.) (2022). *Violencia contra las mujeres: Conceptos básicos, marco normativo e intervención profesional e institucional. Manuales para el abordaje profesional integral de la violencia contra las mujeres*. Junta de Andalucía.
- Pulido-Moreno, María y Rebollo-Catalán (2023). Creencias y mitos del profesorado de Primaria sobre la violencia de género en Luisa Vega-Caro y Alba Vico-Bosch (Coords.), *Igualdad de género y atención a la diversidad* (80-95). Dykinson.
- Rebollo-Catalán, Ángeles & Mayor-Buzón, Virginia (2020). Adolescent bystanders witnessing cyber violence against women and girls: What they observe and how they respond. *Violence against women*, 26(15-16), 2024-2040. <https://doi.org/10.1177/1077801219888025>
- Rebollo-Catalán, Ángeles y García-Pérez, Rafael (2023). Enseñar con perspectiva de género. En Porto-Castro, Ana y Muñoz-Cantero, Jesús Miguel (Eds.). *Educación inclusiva y equitativa de calidad* (pp. 15-34). Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/b20084>
- Rebollo-Catalán, Ángeles, Pulido-Moreno, María, Vega-Caro, Luisa (2025). Competencias del profesorado en violencia de género: construyendo la igualdad de género desde la coeducación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 195-207.
<https://doi.org/10.6018/reifop.646021>
- Rebollo-Catalán, Ángeles; De los Santos-Martínez, Patricia y Jiménez-Cortés, Rocío (2022). Recursos que ayudan a las adolescentes a recuperarse de una experiencia de violencia de género en el noviazgo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 203-218.
<https://doi.org/10.6018/rie.463081>
- Resa-Ocio, Ainhoa (2023). Igualdad de género en la formación inicial docente: ¿utopía o realidad? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 27(1), 255-275.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>

- Resa-Ocio, Ainhoa, Lucas-Palacios, Laura, y Diez-Ros, Rocío (2023). Hacia unas Competencias Coeducativas en Educación Infantil para la formación docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *CLIO. History and History teaching*, 49, 209-233.
https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499540
- Resa-Ocio, Ainhoa. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *REIFOP -Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27.
<https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rodríguez, Anna, y Arvayo-Mata, Karla Lizbeth (2015). Roles de género, interacción verbal y tolerancia que presentan alumnos (as) en educación primaria. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(19), 7-31.
- Rogošić, Silvia, & Baranović, Branislava (2024). Gender sensitivity of Teacher Education Curricula in the Republic of Croatia. *Open Education Studies*, 6(1), e20220225. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0225>
- Sánchez-Torrejón, Begoña (2021). La formación del Profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253-266.
<https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Sánchez Torrejón, Begoña, & Barea Villalba, Zulema (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas*. 34, 76-92.
<https://doi.org/10.15366/tp2019.34.007>
- Vaillo, María (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos?. *Tendencias pedagógicas*, 27, 97-124.
<https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Verge-Mestre, Tania y Alonso-Álvarez, Alba (2019). La ceguera de género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), e135.
<https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003>
- Wilkinson, Sue (2004). Focus groups: A feminist method. In S.N. Hesse-Biber & M.L. Yaiser (Eds.) *Feminist perspectives on Social Research* (p. 271-295). New York: Oxford University Press.

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA: CREANDO UNA HERRAMIENTA PARA EL AUTODIAGNÓSTICO

ÁNGELES REBOLLO-CATALÁN
Universidad de Sevilla

CATALINA SOLÍS-CEBALLOS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Los organismos internacionales apuntan hacia la educación como mecanismo para la igualdad, poniendo el foco especialmente en la formación del profesorado (European Commission, 2023; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019; Organización de Naciones Unidas [ONU], 2015). En el caso concreto de España, contamos con una ley pionera en materia de igualdad, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres que establece que en la Educación Superior se debe fomentar la enseñanza y la investigación sobre la igualdad entre mujeres y hombres, además de la inclusión en los planes de estudio de enseñanzas en materia de igualdad. En general, el desarrollo legislativo apunta en la misma línea, incluyendo como contenido para todas las etapas obligatorias la coeducación, la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la violencia de género (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Cuando se habla de cuidado y protección de la infancia, la legislación española establece la obligatoriedad de formación para la prevención de las violencias de los y las profesionales que trabajen con menores (Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia). Y respecto a las universidades, su desarrollo normativo también indica la inclusión de

contenidos y competencias sobre igualdad de género (Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad).

Podemos concluir que el enclave legislativo pretende favorecer una educación que promueva la igualdad de género en todas las etapas educativas, incluyendo la enseñanza superior. Esto último es de suma importancia, ya que en las universidades se forma al que será el futuro profesorado de etapas educativas tanto obligatorias como no obligatorias. Garantizar una escuela que respete y promueva los derechos humanos y la igualdad pasa por una universidad que forme desde la misma mirada. Por ello los esfuerzos de las instituciones universitarias se han encaminado a la creación de planes de igualdad y la realización de acciones formativas relacionadas con la igualdad de género. Sin embargo, el desarrollo científico enfocado en este ámbito nos indica la necesidad de fortalecer estas acciones para introducir la perspectiva de género en la docencia (Epifanio y Calvo-Iglesias, 2024; Pastor-Gosálbez *et al.*, 2020). Además, los estudios enfocados en analizar la estructura de la formación en las universidades también nos muestran una realidad similar: no hay presencia de los contenidos sobre igualdad en los planes de estudio o su presencia es anecdótica, incumpliendo las indicaciones legislativas (Arias-Rodríguez *et al.*, 2021; Resa-Ocio, 2023; Villar-Varela *et al.*, 2023) y persistiendo la ausencia de la perspectiva de género en las guías docentes (Diez-Ros y Arias-Rodríguez, 2024; Cordero-Aliaga y Romero-López, 2024). Respecto a la inclusión de la perspectiva de género en la docencia y el currículo, se concluye que el profesorado universitario muestra resistencias (Hinton-Smith *et al.*, 2022; Verge-Mestre *et al.*, 2018). Es posible concluir que los cambios hasta ahora realizados no son suficientes en la Educación Superior (Ballarín, 2017; Resa-Ocio, 2021; Rogošić y Baranović, 2024).

Este fenómeno está relacionado con la ceguera de género y las resistencias persistentes. Por un lado, se identifica la ceguera de género en aquellos programas, proyectos, políticas y actitudes que no tienen en cuenta la dimensión de género para abordar e interpretar los problemas (European Institute for Gender Equality [EIGE], 2022; United Nations

Children's Fund [UNICEF], 2017). Esto se da por la falta de formación, pero también por la convicción de que el género no se relaciona con el problema en cuestión por diversas razones, entre las que se encuentra la resistencia a asumir este punto de vista (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019). Respecto a las resistencias, Emanuela Lombardo y Lut Mergaert (2013) identifican la negación de la necesidad de cambio, asumiendo que la desigualdad no es un problema; la negación de la importancia de las políticas de igualdad de género, considerándolas no prioritarias y entendiendo que los cambios necesarios vendrán de forma natural sin intervenciones y, finalmente, el rechazo a asumir la propia responsabilidad, considerando a las mujeres responsables de generar cambios.

Estas resistencias se traducen en argumentos que comparte el profesorado para negar la necesidad (incredulidad ante los datos, consideración de la perspectiva de género como algo ajeno a la disciplina, defender los roles de género como algo natural), trivializar las políticas (no son de relevancia para el trabajo del profesorado, hay necesidades más acuciantes, la desigualdad de género se resolverá con el tiempo, no hay autoras importantes en el campo de trabajo...) y rechazar la responsabilidad (no puede imponerse, no es de relevancia para la disciplina, no saber cómo hacerlo, rechazo al aprendizaje feminista...) (Verge-Mestre *et al.* 2018). No entender, asumir o incorporar los avances y las indicaciones tanto nacionales como internacionales, además de denotar la persistencia de la ceguera de género hace emerger otra problemática de suma importancia: la insensibilidad de género. Esta consiste en ignorar que el sexo y el género son socialmente relevantes e influyen en el contenido que se enseña, apelando a que los contenidos son “neutros” al género. La naturaleza sistémica e internalizada del sesgo hace que se entienda como neutro lo que realmente es ciego al género (UNICEF, 2017).

En las aulas universitarias, la práctica docente sigue atravesada por estereotipos de género (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Díaz de Greñu y Anguita-Martínez, 2017), lo que afecta negativamente al alumnado y su formación, ya que el profesorado influye al alumnado a través de hábitos y creencias, pero también a través de su propia práctica docente (García-Pérez *et al.*, 2011), siendo esta una práctica sesgada y estereotipada que conlleva la invisibilización de las mujeres en el

currículum oficial y los materiales obligatorios (Verge-Mestre y Alonso-Álvarez, 2019), el androcentrismo en la planificación de la enseñanza (Ortega-Sánchez y Pagès-Blanch, 2018), el uso de lenguaje sexista y no inclusivo (Resa-Ocio, 2023) y la infrarrepresentación e invisibilización de las mujeres en la bibliografía (Verge-Mestre y Alonso-Álvarez, 2019; Martínez-García y Ferrer, 2022; Resa-Ocio, 2023). También existen consecuencias que implican la desprotección de los y las menores: el profesorado es incapaz de responder de forma adecuada ante el alumnado expuesto a violencia de género (Davies & Berger, 2019; Rebollo-Catalán *et al.*, 2025) y no actúa como factor de protección puesto que no facilita una detección temprana y la posibilidad de que haya una respuesta educativa (Rebollo-Catalán & Mayor-Buzón, 2020).

Tanto las resistencias hacia la igualdad como la problemática derivada de la falta de formación del profesorado de etapas no universitarias si el profesorado universitario responsable de su formación sigue sin incluir el género en la planificación de su enseñanza (Miralles-Cardona *et al.*, 2020). Esto se traduce en el incumplimiento de la legislación vigente, que explicita la obligatoriedad de esta formación en los planes de estudio, con especial atención a la formación de los y las profesionales que trabajarán con menores.

Para enmendar esta situación, se propone la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria (Donoso-Vázquez, 2018), introduciendo la dimensión de género en los contenidos, recursos de aprendizaje, actividades... (Trbovc & Hofman, 2015) de forma que revierta en la formación de profesionales de la educación sensibles al género y capaces de intervenir en esta materia. Para lograr la inclusión de la perspectiva de género en la docencia la transversalidad de género en la Educación Superior puede ser una estrategia fundamental en tanto pretende garantizar que cada parte de la institución, la política y el currículo sea inclusiva y sensible al género (Martínez-Toledo *et al.*, 2023), contribuyendo a cumplir con la normativa y las indicaciones internacionales mencionadas. En esta línea, este trabajo se enfoca en fomentar cambios en la docencia y el currículo, facilitando una herramienta que permita al profesorado pensar su docencia desde la perspectiva de

género (AQU, 2019; Díez-Ros *et al.*, 2016; Donoso-Vázquez, 2018; Trovc & Hofman, 2015).

2. OBJETIVOS

Con este trabajo se busca presentar una herramienta para el autodiagnóstico de género en la docencia universitaria y su implementación piloto. Para alcanzar este objetivo general, nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Sintetizar e integrar los planteamientos de otras herramientas previas en un modelo integrado para el autodiagnóstico de género en la docencia universitaria
- Ayudar al profesorado a hacer un autodiagnóstico sobre el grado en que su docencia es inclusiva y sensible al género
- Promover la reflexión, sensibilización e implicación en los procesos de cambio institucional en materia de igualdad
- Compartir las valoraciones y reflexiones que genera el uso de la herramienta por parte del profesorado

3. METODOLOGÍA

Se realiza un estudio piloto con método mixto (Tashakkori & Teddlie, 2010) que permite revelar debilidades y fortalezas de la herramienta como medio para el diagnóstico del grado de inclusión de la perspectiva de género en la docencia, pero también como medio para la sensibilización e implicación del profesorado en la inclusión de la perspectiva de género en la docencia. Se utiliza como método primario el método cuantitativo basado en encuesta de autoinforme y como método secundario el método cualitativo basado en el análisis de producciones y reflexiones del profesorado participante.

3.1. MUESTRA

En el presente estudio participan 26 docentes de una universidad pública española de los cuales el 70% son mujeres, mayoritariamente de

la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Responden la encuesta de satisfacción el 58% de las personas participantes. Y se recogen 55 extractos de reflexiones emitidas por el profesorado.

3.2. HERRAMIENTA PARA EL AUTODIAGNÓSTICO

Presentamos en este apartado la herramienta creada para el autodiagnóstico del profesorado universitario sobre la inclusión de la perspectiva de género en sus guías docentes. Esta constituye la primera versión de la herramienta aplicada en este estudio piloto. Para su elaboración, nos basamos en herramientas y recomendaciones previas (Rebollo-Catalán y García-Pérez, 2023; Křišová y Polánková, 2020; AQU, 2019; EIGE, 2016; Díez-Ros *et al.*, 2016; Trbovc & Hofman, 2015).

Rebollo-Catalán y García-Pérez (2023) expresan la importancia de atender también al currículo oculto para trabajar por la igualdad y recopilan algunas de las preguntas que proponen previamente Křišová y Polánková (2020) para construir una lista de comprobación de 12 ítems que invitan a la reflexión sobre la propia práctica docente, la interacción con el alumnado y los materiales usados en el aula, entre otros.

Por su parte, la AQU (2019) propone dos herramientas para la evaluación de la perspectiva de género en las titulaciones universitarias. Por un lado, propone una serie de elementos diagnósticos en torno a la institución, el centro y el profesorado que permiten diagnosticar el apoyo y la promoción de la perspectiva de género en los ámbitos mencionados, conocer la capacitación e interés del profesorado e identificar los aspectos mejorables. En total, se recogen 36 afirmaciones divididas en 13 de institución, 19 de centro (subdivididos en 12 de planificación y estrategia y 7 de diseño y contenidos del plan de estudios) y 4 de profesorado. Por otro lado, facilitan un total de 20 indicadores de evaluación en torno a los desequilibrios o estereotipos de género existentes (7 indicadores), la formación del profesorado en perspectiva de género (3 indicadores), la elaboración de materiales (1 indicador), la información pública (1 indicador), el plan de estudios (7 indicadores) y la satisfacción del alumnado (1 indicador). Estos deben incluirse en los

autoinformes de las titulaciones dentro del ciclo VSMA (Verificación, Seguimiento, Modificación y Acreditación) y, además, facilitan los estándares para cada indicador correspondientes a los procesos de verificación y acreditación.

En el caso del EIGE (2016) se proponen guías de preguntas en torno a la investigación, la educación y la difusión que fundamentan una mirada crítica sobre la forma de hacer. En el caso de la educación proponen 12 preguntas que se dividen en 3 bloques: la elección educativa según el género, el reclutamiento de estudiantes y el entorno educativo (5 preguntas); condiciones del profesorado (3 preguntas); género e igualdad de género en el contenido y su implementación en las actividades docentes (4 preguntas).

También se consulta el instrumento para el análisis de las guías docentes propuesto por Díez-Ros *et al.* (2016) y Díez-Ros y Arias-Rodríguez (2024), que recoge un total de 11 preguntas para analizar el nivel de inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de la educación superior, además de un apartado abierto de posibles limitaciones. El instrumento se divide en los siguientes apartados: utilización del lenguaje inclusivo en las guías docentes (4 preguntas), contenidos coeducativos en el programa de la asignatura (4 preguntas), revisión de la bibliografía, recursos y materiales recomendados (3 preguntas) y posibles limitaciones (abierto).

Finalmente, se consulta la herramienta para la integración de un enfoque sensible al género en la enseñanza de Trbovc y Hofman (2015) que desarrollan en el marco del Proyecto García (*Gendering the Academy and Research; combating Career Instability and Asymmetries*). Las autoras crean dos listas de comprobación para evaluar la aplicación de este enfoque sensible al género, una para la investigación y otra para el currículum. Centrándonos en este último, encontramos 12 preguntas en torno a la planificación de la docencia y la inclusión de la perspectiva de género en ella.

Las herramientas consultadas nos permiten observar que existen distintas iniciativas que pretenden contribuir a sistematizar la inclusión de la perspectiva de género y el trabajo por la igualdad en la educación. Sin

embargo, algunas de ellas corresponden a recomendaciones de personas expertas, otras a listas de comprobación generales sobre la docencia y otras se asocian a proyectos y/o procesos de evaluación de los títulos universitarios. Por todo lo expuesto, nos propusimos crear una nueva lista de verificación pensada para que el propio profesorado aplique a su guía docente y pueda identificar de forma concisa y sencilla elementos que necesitan mejorar para planificar su asignatura sensible al género.

La herramienta incluye un total de 28 ítems divididos en 2 grandes apartados: cuestiones generales (subapartado 1) y cuestiones específicas (subapartados 2 a 7). Los apartados y los ítems correspondientes se presentan en la Tabla 1.

TABLA 1. *Lista de verificación*

Cuestiones generales		
Lenguaje	Sí	No
¿Se utilizan términos inclusivos respecto al género (alumnado, profesorado, las y los estudiantes...)?		
¿Se favorece el uso de términos genéricos, expresiones neutras o impersonales, evitando así el uso del masculino genérico (uso no marcado de la lengua)?		
Si detecto sexismos en el lenguaje en apartados de la guía que no puedo modificar ¿elevo la petición a quien tenga competencia para modificarlo?		
¿La herramienta para elaborar tu proyecto docente contiene un apartado específico donde puedas explicar cómo vas a incluir		
Cuestiones específicas		
Participación equilibrada	Sí	No
¿Hay mujeres en el equipo docente que imparte la asignatura?		
¿La mayoría del profesorado de la asignatura son hombres?		
¿El liderazgo/coordinación de la asignatura la asume un hombre?		
¿Hay mujeres en el tribunal titular de evaluación de la asignatura?		
¿La mayoría de miembros del tribunal titular de evaluación son hombres?		
¿Hay mujeres en el tribunal suplente de evaluación de la asignatura?		
¿La mayoría de miembros del tribunal suplemente de evaluación son mujeres?		
Objetivos y competencias	Sí	No
¿Se formulan objetivos docentes que impliquen aplicar la perspectiva de género en el desarrollo de la materia?		
¿Se contemplan competencias que impliquen aplicar la perspectiva de género en el desarrollo de la asignatura?		
Contenidos o bloques temáticos	Sí	No
¿Se incluyen contenidos que aborden la dimensión de género en el ámbito disciplinar (contribuciones de las mujeres, normativas y protocolos de actuación, sexismo implícito y explícito en prácticas profesionales, estereotipos de género, violencias machistas...)?		
¿Se incorporan contenidos para preparar a los y las estudiantes para ser profesionales sensibles al género?		
¿Se incluyen contenidos para concienciar a los y las estudiantes de las desigualdades de género que encararán como profesionales?		
¿Se hace referencia al uso de noticias, vídeos u otros recursos que traten la dimensión de género para el desarrollo de los contenidos de la asignatura?		
Metodología de enseñanza-aprendizaje y actividades formativas	Sí	No
¿Se incluye alguna referencia a la participación equilibrada por género en el desarrollo de las clases (promover grupos de trabajo mixtos por género, evitar grupos de un solo sexo cuando sea posible, evitar abusos en el uso de la palabra en intervenciones en el aula, prestar la misma atención a		

intervenciones de alumnas y alumnos, preguntar de la misma forma y con la misma frecuencia a alumnos y alumnas)?		
¿Se contempla de forma explícita dedicar, al menos, una clase a la cuestión de género en relación con la asignatura?		
¿Se proponen actividades formativas que aborden las implicaciones e impactos del género en el ámbito disciplinar para el ejercicio de la profesión?		
¿Se especifica si se usan materiales y recursos sensibles al género, libres de sexismo y estereotipos de género (lecturas, diapositivas, vídeos, ejemplos, etc.)?		

Fuente: elaboración propia

Esta herramienta para el autodiagnóstico se cierra con dos preguntas abiertas englobadas en el apartado “valoración/reflexión”:

- Describe debilidades o elementos de mejora que has identificado en el análisis de tu guía docente para incluir la perspectiva de género en la materia
- Resume las fortalezas o aspectos positivos que has identificado en tu guía docente en relación con la inclusión de la perspectiva de género

3.3. ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

Se aplica una encuesta de satisfacción en el uso de la herramienta mediante una escala tipo Likert (1 – Nada de acuerdo, 2 – En desacuerdo, 3 – Ni acuerdo ni desacuerdo, 4– De acuerdo, 5 – Totalmente de acuerdo) que pregunta sobre si le ha parecido interesante, si respondía a sus expectativas y si, en general, estaba satisfecha/o. La encuesta se alojó en GoogleForms compartiéndose al profesorado participante mediante un QR.

3.4. PROCEDIMIENTO

La implementación piloto de esta herramienta se da en el marco de un curso de formación de profesorado universitario creado e impartido por las autoras a través del Instituto de Ciencias de la Educación de una universidad pública y la herramienta se implementa como actividad.

Siendo la actividad obligatoria, la encuesta de satisfacción es opcional para el profesorado participante. La información se recaba a lo largo de dos ediciones del curso mencionado.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

Se realiza un análisis cualitativo de tipo descriptivo de lo recabado a través de las preguntas abiertas de la herramienta y un análisis cuantitativo descriptivo de los datos resultantes de la escala de satisfacción mediante Excel.

Para el análisis cualitativo, en una primera etapa las autoras trabajan de forma independiente realizando una lectura de los extractos y seleccionando unidades de significado recurrentes. En una segunda etapa se realiza la puesta en común del resultado del trabajo individual, contrastando las categorías que cada autora identificó para delimitar los 3 bloques que se presentan en resultados referidos a las necesidades del profesorado universitario. Como etapa final se procede a realizar la selección de extractos representativos entre las dos autoras.

Para el análisis cuantitativo la segunda autora crea una matriz de datos en Excel a partir de los datos obtenidos en la escala de satisfacción. Tras esto, se realizan análisis descriptivos básicos (medidas de tendencia central) para identificar los patrones generales en las respuestas.

4. RESULTADOS

En el presente apartado se exponen los resultados referidos a las preguntas abiertas de la herramienta y la escala de satisfacción.

4.1. INTERÉS, ADECUACIÓN Y SATISFACCIÓN

Los resultados de la escala de satisfacción se presentan en la Tabla 2.

TABLA 3. *Media de respuestas de la escala*

Ítem	Media	Media mujeres	Media hombres
Ha respondido a mis expectativas	4.60 (DT=0.63)	4.67 (DT=0.71)	4.6 (DT=0.55)
Me ha parecido interesante	4.73 (DT=0.59)	4.56 (DT=0.73)	5.00 (DT=0)
Me ha parecido adecuada	4.60 (DT=0.51)	4.56 (DT=0.53)	4.80 (DT=0.45)
En general, estoy satisfecha/o	4.67 (DT=0.49)	4.56 (DT=0.53)	4.8 (DT=0.45)

Fuente: elaboración propia

Las valoraciones generales del curso superan en su mayoría los 4 puntos (de acuerdo), siendo la Desviación Típica en algunos casos evidencia de variedad de respuestas. A pesar de ello, la satisfacción general es alta. No se aprecian diferencias reseñables según el sexo.

4.1. VALORACIONES Y REFLEXIONES

Respecto a las preguntas abiertas de la herramienta para el autodiagnóstico, se recaban un total de 55 extractos de reflexiones del profesorado participante respecto al uso de la herramienta y su aplicación en la actividad docente. En general, las respuestas son positivas, mostrando la utilidad percibida de la herramienta.

A pesar de ello, en el discurso del profesorado se identifican necesidades formativas relacionadas con la inclusión de la perspectiva de género en la docencia. Estas necesidades se agrupan en 3 bloques: buenas prácticas respecto al género en la planificación docente, metodologías que promueven la igualdad de género en el aula y estrategias de evaluación con perspectiva de género.

4.1.1. Tomando conciencia sobre buenas prácticas en planificación docente respecto al género

De las reflexiones del profesorado se desprende la ausencia de la inclusión de la perspectiva de género de dos formas.

Por un lado, se identifican casos en los que no se ha tenido en cuenta o no se ha sabido cómo incluir a perspectiva de género en la docencia.

“He podido comprobar, gracias a esta actividad y al cuestionario, que mi guía docente tiene bastantes carencias en cuanto a la inclusión de la *perspectiva* de género (...). Solo he podido ver una palabra neutra como “profesorado”, pero el resto está expresado en masculino por defecto. Tampoco hay contenidos específicos alusivos al género y se podría incluir en la bibliografía a más autoras”

Por otro lado, emergen casos en los que el profesorado, estando sensibilizado con la importancia de la inclusión de la perspectiva de género en la docencia, no incluye las iniciativas de aula en su planificación docente, no quedando reflejado en documentos oficiales.

“En esta materia no se aborda correctamente la perspectiva de género, cosa que no me he percatado hasta analizar la guía docente. (...).

Tampoco se ha considerado la disparidad de género en la evaluación, cosa que debería subsanarse de cara al curso siguiente por mi parte a través de varias herramientas. Creo que también podría mejorar cómo se incluye la perspectiva de género en el aula haciéndolo explícito en una clase, cosa que, lamentablemente, no he hecho”

4.1.2. Tomando conciencia sobre el uso de metodologías que promuevan la igualdad de género en el aula

Respecto a las metodologías para promover la igualdad de género en el aula, se observa una carencia casi unánime en todo el profesorado participante.

“(…) en relación con la metodología, no se establece de manera explícita la necesidad de garantizar la equidad en la composición de los grupos de trabajo ni se menciona que habrá sesiones específicas para abordar la perspectiva de género. Estos aspectos deberían ser presentados de manera más clara en la introducción de la asignatura”

Y aunque, a raíz del uso de la herramienta, proponen iniciativas para subsanar esta situación, plantean un abanico de opciones de carácter muy general para implementar una metodología sensible al género sin propuestas claras y concretas en el aula. Esto evidencia la necesidad de formar al profesorado universitario para que dispongan de recursos y conocimiento de estrategias para incluir metodologías para una práctica docente sensible al género.

“(…) creo que se incide con poco detalle en el apartado de prácticas de laboratorio, que quizás podría ser una buena oportunidad para introducir metodologías de trabajo cooperativas, mediante grupos mixtos donde se fomente la participación igualitaria de alumnos y alumnas en la resolución de problemas y planteamiento de hipótesis asociados al desarrollo de la actividad experimental”

4.1.3. Tomando conciencia sobre el uso de estrategias de evaluación con perspectiva de género

En el caso de las estrategias de evaluación con perspectiva de género los discursos giran en torno a la identificación de los puntos débiles, detallando aquellos elementos que no contemplan una evaluación con perspectiva de género. La ausencia de formación se traduce en que el

profesorado no proponga mejoras concretas, hecho que se atribuye a la falta de formación en este ámbito.

“En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje no se incluyen cuestiones de género. No se incluyen fórmulas de evaluación participativa, ni se incorpora la dimensión de género como criterio en la evaluación”

“El modelo de evaluación (...) no facilita la reflexión crítica sobre los temas, incluidos los relacionados con el género. Aunque se menciona la realización de debates y trabajos prácticos, no queda claro cómo se valoran ni cómo contribuyen a una evaluación más crítica sobre cuestiones de género”

5. DISCUSIÓN

En este trabajo se ha presentado la herramienta creada para el autodiagnóstico de género en la docencia universitaria y su implementación piloto que sintetiza e integra los planteamientos de herramientas previas en un modelo integrado.

Los resultados muestran la utilidad de la herramienta para la realización del autodiagnóstico sobre el grado en que la docencia es inclusiva y sensible al género, siendo las valoraciones positivas. Se forma así al profesorado para introducir la dimensión de género en todas las áreas de la enseñanza (Trbovc & Hofman, 2015) y garantizar que todo lo relativo a la institución universitaria, la política y el currículo sean inclusivos (Martínez-Toledo *et al.*, 2023). Se presenta así una iniciativa que se desarrolla de acuerdo con los avances legislativos en tanto promueve una docencia universitaria que fomenta la igualdad de género y, en consecuencia, la formación de profesionales de la educación y otros sectores desde el prisma de la igualdad (Ley Orgánica 3/2020; Ley Orgánica 8/2021; Real Decreto 822/2021).

Se han compartido las reflexiones del profesorado que muestran que ha sido posible la reflexión y sensibilización y la promoción de su implicación en los procesos de cambio institucional en materia de igualdad, extrayendo del análisis la capacidad de identificar puntos débiles y proponer cambios para mejorarlos. De esta forma, se observa que esta herramienta contribuye a la sensibilización y toma de conciencia sobre los

cambios docentes en materia de igualdad, fortaleciendo las acciones institucionales para introducir la perspectiva de género en la docencia (Epifanio y Calvo-Iglesias, 2024; Pastor-Gosálbez *et al.*, 2020).

También ha sido posible identificar las necesidades formativas en materia de género del profesorado universitario, que se muestra abierto al cambio pero falta de conocimiento para transformar su docencia. Coincidiendo con la literatura científica, se concluye que los cambios y mejoras realizados hasta ahora en pos de la igualdad no son suficientes en la Educación Superior (Ballarín, 2017; Resa-Ocio-2021; Rogošić y Baranović, 2024).

Además, el profesorado descubre con el uso de la herramienta que aquellos elementos que aplican en el aula para promover la igualdad de género no se reflejan en su planificación docente, coincidiendo con las aportaciones de estudios previos sobre la inclusión de la igualdad de género en los planes de estudio y la perspectiva de género en las guías docentes (Resa-Ocio, 2023; Villar-Varela *et al.*, 2023; Diez-Ros y Arias-Rodríguez, 2024; Cordero-Aliaga y Romero-López, 2024). Esto ha promovido actitudes proactivas hacia la mejora de la planificación docente, implicándose así en los procesos de cambio institucional en materia de igualdad. De esta forma, se favorece la mejora de la formación del futuro profesorado en tanto el profesorado universitario responsable se plantea la inclusión del género en la planificación de su enseñanza (Miralles-Cardona *et al.*, 2020).

Mediante la escala de satisfacción se han podido recabar las valoraciones del profesorado que son de forma general positivas. Esto contrasta con los resultados de otros estudios que concluye la existencia de resistencias del profesorado universitario a la inclusión de la perspectiva de género en la docencia y el currículo (Hinton-Smith *et al.*, 2022; Lombardo & Megaert, 2013; Verge-Mestre *et al.*, 2018). No obstante, esto es lógico puesto que este estudio piloto se enmarca en un curso de formación sobre perspectiva de género en la docencia al que el profesorado se apunta de forma voluntaria.

6. CONCLUSIONES

Este estudio piloto muestra la utilidad de la herramienta para el auto-diagnóstico de género para el profesorado universitario, permitiendo el análisis de su docencia y promoviendo la reflexión a partir del mismo.

Por otro lado, es posible concluir que el profesorado participante muestra una actitud proactiva respecto al cambio, identificando los elementos de mejora y promoviendo cambios para la inclusión de la perspectiva de género en su docencia. A la misma vez, las propuestas de cambio denotan la persistencia de necesidades formativas en el profesorado universitario que giran en torno a 3 bloques: buenas prácticas respecto al género en la planificación docente, metodologías que promueven la igualdad de género en el aula y estrategias de evaluación con perspectiva de género.

En último lugar, la valoración del profesorado es positiva de forma general, mostrando satisfacción con esta iniciativa.

Con todo lo expuesto se concluye que esta herramienta para el auto-diagnóstico fomenta cambios en la docencia y el currículo y permite al profesorado revisar su docencia con una nueva mirada desde la perspectiva de género (AQU, 2019; Díez-Ros *et al.*, 2016; Donoso-Vázquez, 2018; Trovc & Hofman, 2015).

Atendiendo a las conclusiones expuestas, se proponen como vías de mejora la conciencia de la persistencia de la ceguera de género en distintos ámbitos de la planificación universitaria y el refuerzo de iniciativas institucionales que promuevan la formación del profesorado universitario. En relación a este estudio piloto, se prevé la mejora y aplicación de esta herramienta en nuevas ediciones que permitan la difusión del conocimiento, la formación del profesorado en materia de igualdad y el perfeccionamiento de la herramienta para el autodiagnóstico de género.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a todos los agentes implicados y que nos permiten avanzar en la investigación para lograr sociedades más justas e igualitarias: el equipo del grupo de investigación Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos (HUM-883), el Instituto Interuniversitario Andaluz de

Investigación Educativa (IEdu), la Facultad de Ciencias de la Educación y la Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla. Gracias por el apoyo para el desarrollo de proyectos que contemplan la perspectiva de género.

Este trabajo presenta resultados parciales del proyecto I+D «Hacia un curriculum sensible al género en la formación inicial del profesorado» (ref. PID2021-122206NB-I00), financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

8. REFERENCIAS

- Arias-Rodríguez, Alicia, Fernández-Sánchez, Andrea y Lorenzo-Castiñeiras, Juan José (2021). Enfoque de género en las guías docentes de las titulaciones de Educación. En Angeles Rebollo-Catalán y Alicia Arias-Rodríguez (Coords.). *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior* (pp. 19-54). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/hacia-una-docencia-sensible-al-genero-en-la-educacion-superior/9788413776415/>
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. AQU CATALUNYA. <https://bit.ly/4mjiQQ4>
- Ballarín, Pilar (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Cordero-Aliaga, Stefany y Romero-López, M^a Asunción (2024). Temáticas de Género en los Programas de Educación Primaria de Universidades Chilenas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 133-150. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.008>
- Davies, Samantha & Berger, Emily (2019). Teachers' Experiences in Responding to Students' Exposure to Domestic Violence. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(11), 96-109. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.6>
- Díaz de Greñu, Sofia y Anguita-Martínez, Rocío (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>

- Díez-Ros, Rocío y Arias-Rodríguez, Alicia (2024). Guías docentes universitarias con perspectiva de género: protocolo para su análisis en Brandariz-Portela, Tania; Martínez-Rolán, Luis Xabier y Sánchez-Rodríguez, Virginia (Eds.), *Desde la óptica del género: el género como perspectiva* (pp. 137-148). Peter Lang.
- Díez-Ros, Rocío; Aguilar-Hernández, Bárbara María; Lozano-Cabezas, Inés; Vera-Muñoz, María Isabel; Iglesias-Martínez, Marcos J.; Gómez-Trigueros, Isabel María; Pérez-Castelló, Teresa Dolores; Menargues-Marcilla, María de la Asunción; Limiñana-Morcillo, Rubén; Luján-Feliu-Pascual, Isabel y Soriano-López, Carmen. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas de Didáctica en Roig-Vila, Rosabek; Blasco-Mira, Josefa Eugenia; Lledó-Carreres, Asunción y Pellín-Buades, Neus (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones* (pp. 403-420). Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación.
<http://hdl.handle.net/10045/59668>
- Donoso-Vázquez, Trinidad (2018). La perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación. En Ángeles Rebollo-Catalán, Estrella Ruíz-Pinto, y Luisa Vega-Caro (coords.). *La Universidad en clave de género* (pp. 23-52). Octaedro.
- Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Anna (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 71-88.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350006>
- Epifanio, Irene; y Calvo-Iglesias, Encina (2024). Acciones para la igualdad de género en las áreas científico-técnicas de las universidades españolas. *Educación XXI*, 27(2), 19-36. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38279>
- European Commission (2023). *Report on Gender Equality in the EU*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2838/4966>
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2016). *Guidelines for Gender Mainstreaming Academia*. Swedish Secretariat for Gender Research, University of Gothenburg. <https://bit.ly/3sIMcNo>
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2022). *Gender equality in Academia and Research. GEAR tool step-by-step guide*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2839/354799>

- Ferrer-Pérez, Victoria A. y Bosch-Fiol, Esperanza (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja de la “ceguera” de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 69-76. <https://doi.org/10.5093/apj2019a3>
- García-Pérez, Rafael; Rebollo-Catalán, M^a Ángeles; Vega-Caro, Luisa; Barragán-Sánchez, Raquel; Buzón, Olga y Piedra, Joaquín (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Hinton-Smith, T.; Marvell, R.; Morris, Ch.; Brayson, K. (2022). ‘It’s not something that we think about with regard to curriculum.’ Exploring gender and equality awareness in higher education curriculum and pedagogy. *Gender and Education*, 34 (5), 495-511. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1947472>
- Křišová, Dagmar & Polánková, Lenka (2020). *Towards gender sensitive education. A handbook for teachers trainers*. Comisión Europea. <https://gendersensed.eu/>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 24 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- Lombardo, Emanuela & Mergaert, Lut (2013). Gender Mainstreaming and Resistance to Gender Training: A Framework for Studying Implementation. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 21(4), 296-311. <https://doi.org/10.1080/08038740.2013.851115>
- Martínez-García, Luisa y Ferrer, Iliana (2022). Las guías docentes de las facultades de comunicación en España del profesorado con escasa perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 565-575. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.76308>
- Martínez-Toledo, Yanet, Vázquez-Rodríguez, Lucía Gloria & Vargas, María Soledad (2023). A Feminist Critique of Gender Mainstreaming in Journalism and Communication Education. In Margaret Gallagher & Aimée Vega Montiel (Eds.). *The Handbook of Gender, Communication, and Women’s Human Rights* (pp. 347-360). John Wiley and Sons Inc.

- Miralles-Cardona, Cristina; Cardona-Moltó, María Cristina & Chiner, Esther (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxxl.23899>
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/37g806E>
- Ortega-Sánchez, Delfín y Pagès-Blanch, Joan (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de didáctica de las ciencias sociales. *Contextos Educativos*, (21), 53-66. <https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Pastor-Gosálbez, Inma; Acosta-Sarmiento, Ana; Torres-Coronas, Teresa y Calvo-Merino, Marta (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XXI*, 23(1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educxxl.23873>
- Real Decreto 822/2021, de 29 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021, 119537–119578. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Rebollo-Catalán, Ángeles y Mayor-Buzón, Virginia (2020). Adolescent bystanders witnessing cyber violence against women and girls: What they observe and how they respond. *Violence against women*, 26(15-16), 2024-2040. <https://doi.org/10.1177/1077801219888025>
- Rebollo-Catalán, Ángeles y García-Pérez, Rafael (2023). Enseñar con perspectiva de género. En Ana María Porto-Castro y Jesús Miguel Muñoz-Cantero, (Eds.), *Educación inclusiva y equitativa de calidad* (pp. 15-34). Peter Lang.
- Rebollo Catalan, Ángeles, Pulido Moreno, María, & Vega Caro, Luisa (2025). Competencias del profesorado en violencia de género: construyendo la igualdad de género desde la coeducación. *REIFOP - Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 195–207. <https://doi.org/10.6018/reifop.646021>
- Resa-Ocio, Ainhoa (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Resa-Ocio, Ainhoa (2023). Igualdad de género y formación inicial del profesorado en España: entre la utopía y la realidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 255-275. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>

- Rogošić, Silvia & Baranović, Branislav (2024). Gender Sensitivity of Teaching Education Curricula in the Republic of Croatia. *Open Education Studies*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0225>
- Tashakkori, Abbas & Teddlie, Charles (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. SAGE Publications.
- Trbovc, Jovana Mihailovic & Hofman, Ana (2015). *Toolkit: integrating gender-sensitive approach into research and teaching. Gendering the academy and research: combating career instability and asymmetries* (Project GARCIA). <https://bit.ly/3jiFACg>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2017). *Gender Equality. Glossary of terms and concepts*. <https://www.unicef.org/rosa/media/1761/file/Gender>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). *From access to empowerment. UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369000>
- Verge-Mestre, Tània & Alonso-Álvarez, Alba (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), e135. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003>
- Verge-Mestre, Tània, Ferrer-Fons, Mariona & González, M^a José (2018). Resistances to Mainstreaming Gender into the Higher Education Curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Villar Varela, Milena, Méndez-Lois, María José, Barreiro Fernández, Felicidad, & Permuy Martínez, Aixa (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *EDUCAR*, 59(1), 49–64. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1571>

LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA COMO HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA DOCENCIA

LUISA VEGA CARO
Universidad de Sevilla

ÁNGELES REBOLLO CATALÁN
Universidad de Sevilla

RAFAEL GARCÍA PÉREZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas realidades sociales diversas e inclusivas demandan nuevas formas de evaluar los aprendizajes en el ámbito educativo. Informes europeos reclaman la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria, planteando una revisión de las prácticas evaluativas para hacerlas sensibles al género. Recientes trabajos revisan los enfoques y teorías sobre el papel de la evaluación en el aprendizaje (Ibarra-Saiz et al., 2020; Ibarra-Saiz et al., 2023), reivindicando fórmulas más participativas para conseguir un aprendizaje auténtico y transferible a contextos de práctica. Algunos trabajos pioneros en evaluación feminista también aportan claves para transformar las prácticas evaluativas en la Educación Superior (Brisolara, 2014; Bustelo, 2017; Falchikov, 2005).

En los últimos años estamos viendo la necesidad de incorporar al ámbito educativo nuevas formas de evaluar los aprendizajes (Basurto-Mendoza et al., 2021; Ibarra-Sáiz et al., 2020; Timmis et al., 2016). Las prácticas de evaluación tradicional, con su carácter jerárquico, representan modelos inadecuados para las nuevas realidades sociales diversas, inclusivas y participativas (Hutchison, 2021; Rebollo-Catalán y García-Pérez, 2005). Además, estos modelos tradicionales

jerarquizados en los que el poder de la evaluación reside exclusivamente en el profesorado premian de forma sistemática determinados estilos de aprendizaje frente a otros, siendo las formas más experienciales, colaborativas y reflexivas de aprender menos valoradas en estos modelos (Cochran-Smith, 1999; Kelly y Brandes, 2008).

Este conocimiento sobre los procesos evaluativos, concretamente en Educación Superior permite al alumnado estar más involucrado y rendir mejor en sus estudios (Brown, 2015), tener mayor confianza y competencia para realizar juicios razonados sobre sus propias producciones (Gómez, Ibarra y Rodríguez, 2020) y participar con garantías de forma razonada, consecuente y eficaz en cualquier fase de la evaluación universitaria (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019).

Otro elemento que fundamenta la utilización de estas metodologías evaluativas es que tiene como objetivo el logro del cambio social, empoderando a los y las participantes de la evaluación (Delgado, Medina, & Becerra, 2020), ya que se entiende como un proceso de construcción conjunta donde se tienen en cuenta todos los puntos de vista de los y las participantes. Sin embargo, no es una simple cuestión de participación, sino que implica un replanteamiento general de la práctica evaluativa a través de la cual el alumnado es responsable de cómo se desarrolla la evaluación asegurándose de que las necesidades de todos ellos/as son reconocidas. Llevar a cabo este tipo de estudio aporta diferentes beneficios al proceso evaluativo (Basurto, Moreira, Velásquez y Rodríguez, 2021): ayuda a detectar las necesidades reales del alumnado ya que son ellos mismos los que exponen qué quieren y necesitan, al profesorado nos da información muy relevante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, promueve el aprendizaje de estrategias y competencias que ayudaran a los estudiantes en su desarrollo integral y promueve el trabajo en equipo. Las estrategias que utiliza este enfoque son muy diversas, tales como la autoevaluación, evaluación por pares, evaluación colaborativa, etc. Esta investigación se centra en la coevaluación (co-assessment), el cual es entendido por parte de varios investigadores como Falchikov (2005), Hall (1995), Ramis, Payeras y Carrasco (2018), Ponce y Marcillo (2020), como ‘collaborative assessment’ y lo conciben como un proceso evaluativo colaborativo entre el

docente y el alumnado donde se realizan un análisis y valoración de forma colaborativa, conjunta y consensuada sobre las actuaciones y/o producciones de los estudiantes. La coevaluación se realiza entre pares (docentes y estudiantes), donde cada uno debe estar comprometido de cómo va a actuar en el momento requerido, se realiza mediante un diálogo entre las partes, donde da a conocer el valor que obtendrán en la misma. Deben estar de acuerdo en el criterio que se evaluará, de esta manera no exista inconveniente con los evaluadores, no está de más dar a conocer también la importancia y el momento en que se dará la coevaluación y todo esté claro (Gómez-Ruiz & Quesada-Serra, 2017). Este proceso aporta a la práctica pedagógica, ampliar las nociones de la evaluación, enfatiza las particularidades al encomendar una instrucción y optimiza el ser evaluado; de esta manera se evalúa con objetividad para dar fuerza a sus aprendizajes. Aunque es una estrategia de evaluación muy conocida por la comunidad educativa, autores como López, Pérez, Barba y Lorente, (2016), manifiestan que es poco utilizada en el contexto universitario, ya sea porque no es habitual su utilización o porque haya confusión entre la evaluación como práctica pedagógica y el método de calificación final (López, Manrique, & Vallés, 2011). Así, en las aportaciones de Álvarez Rojo, Padilla Carmona, Rodríguez Santero, Torres Gordillo y Suárez Ortega (2011) y Rodríguez Gómez, Ibarra Saiz, Gallego Noche, Gómez Ruiz y Quesada Serra (2012), en el contexto del Proyecto EvalPART6 sobre la participación de los estudiantes en la evaluación, se pone de manifiesto que, tanto en los programas de las asignaturas analizados como desde la perspectiva del profesorado y de los estudiantes, la modalidad de evaluación utilizada mayoritariamente es la evaluación realizada por el profesorado, seguida por la autoevaluación y evaluación entre iguales y en muy pocos casos se refieren a la coevaluación.

Con este reto de cambio metodológico podemos contribuir al enriquecimiento de los mecanismos de evaluación tradicional y valorar la necesidad de adoptar estrategias de evaluación alternativas, ya que es el soporte de un aprendizaje estratégico y a lo largo de la vida, en todos los niveles y fundamentalmente en la Educación Superior, así facilita la mejora de los sistemas educativos, de las personas, en definitiva, de una

sociedad plural y más equitativa (Martínez, 2016; Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2020)

1.1. EVALUACIÓN FEMINISTA: HACIENDO LA EVALUACIÓN SENSIBLE AL GÉNERO

La evaluación feminista no es solo un método, sino una filosofía y un enfoque que busca transformar el proceso de evaluación para que sea más equitativo y justo. Se basa en principios feministas como el empoderamiento, la participación y la reflexividad. La evaluación tradicional, a menudo vista como neutral y objetiva, es cuestionada por este enfoque, que argumenta que la objetividad es un mito y que los valores del evaluador siempre están presentes. Varios estudios de corte feminista (Ntshulwana, Lange 2019; Montenegro-González y Corvalán, 2020), muestran que evaluar los aprendizajes mediante pruebas objetivas de tipo test con penalización de errores castiga de forma sistemática más a las mujeres y no reflejan en toda su magnitud sus capacidades y logros. En este sentido, juega un papel muy importante la evaluación feminista, puesto que se centra en democratizar la evaluación, enfatizando la importancia de escuchar y valorar las múltiples voces que participan en el proceso de evaluación (Montenegro-González y Corvalán, 2020; Basurto-Mendoza et al., 2021). Estos procesos de evaluación feminista buscan impactar positivamente la provisión de la justicia social (Olesen, 2000).

Un elemento clave en una educación que trabaje por la justicia social es hacer una evaluación sensible al género, que lejos de estar dirigida a clasificar y ordenar al alumnado legitimando las desigualdades sociales, busca explícitamente contribuir al compromiso social y desarrollo crítico de los/las estudiantes mediante procesos evaluativos justos. En este sentido, Brisolara (2014), sostiene que la evaluación debe ir más allá de la simple medición de resultados para visibilizar las experiencias y perspectivas de las mujeres. En su trabajo, enfatiza la importancia de la subjetividad en el proceso de investigación y la necesidad de que los evaluadores reconozcan su propio posicionamiento. Su enfoque se centra en la ética de la evaluación, abogando por un proceso que no solo sea riguroso, sino también éticamente responsable y respetuoso con los participantes.

En esta misma línea Bustelo (2017), resalta cómo la evaluación puede ser una herramienta para dismantelar estructuras patriarcales en el diseño y la implementación de políticas. En sus estudios subraya la importancia de analizar cómo las políticas afectan de manera diferente a hombres y mujeres, y cómo los supuestos de género pueden influir en la efectividad y el impacto de un programa. Ella aboga por una evaluación con perspectiva de género que sea capaz de generar conocimiento para la toma de decisiones informada y equitativa. Teniendo en cuenta estas investigaciones la integración de la perspectiva de género en la evaluación aporta:

- La descentralizar el poder del evaluador/a y otorgar a los y las participantes (especialmente a las mujeres y a los grupos marginados) un control real sobre el proceso, desde la definición de las preguntas hasta la interpretación de los resultados. El objetivo es que la evaluación no solo evalúe, sino que también empodere a los participantes.
- Reciprocidad: La evaluación feminista concibe la relación entre la evaluadora y los participantes como un proceso de aprendizaje mutuo. Se aleja de la idea de la evaluadora como experta externa que "extrae" información de los participantes. En su lugar, promueve una relación recíproca donde se comparte el conocimiento y habilidades, así como las experiencias y saberes.

En resumen y siguiendo las palabras de Merterns (2008), la evaluación con perspectiva feminista no solo evalúa lo que se hace, sino que cuestiona cómo se hace, quién lo hace y para qué. Busca que la evaluación sea una herramienta para la justicia social y la transformación, y no solo un ejercicio técnico de rendición de cuentas.

2. OBJETIVOS

El propósito general de este estudio ha sido incorporar estrategias participativas de evaluación desde una perspectiva feminista, promoviendo el desarrollo de competencias evaluativas en estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria desde la reflexión sobre la

responsabilidad social que implica esta actividad. Los objetivos específicos se desglosan en:

- Aplicar tecnologías en la aplicación de estrategias participativas para la evaluación de los aprendizajes.
- Analizar los impactos de estas metodologías de forma desagregada por género.
- Lograr que los estudiantes se conviertan en los responsables de su propio proceso evaluativo.
- Desarrollar competencias docentes básicas por parte del futuro profesorado de Infantil y Primaria que les permitan implementar en su ejercicio profesional una evaluación participativa en el aula.

3. METODOLOGÍA

Se ha aplicado una metodología mixta que combina enfoques cualitativos y cuantitativos, Esta combinación fortalece la validez y la relevancia de los hallazgos, promoviendo investigaciones más completas y sensibles a las complejidades del género. La presente investigación integra enfoques cualitativos y cuantitativos con el propósito de ofrecer una comprensión más amplia y profunda de la problemática abordada. La elección de este diseño responde a la necesidad de analizar el fenómeno desde múltiples perspectivas, garantizando así una mayor validez, fiabilidad y pertinencia de los hallazgos (Creswell & Plano Clark, 2018; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

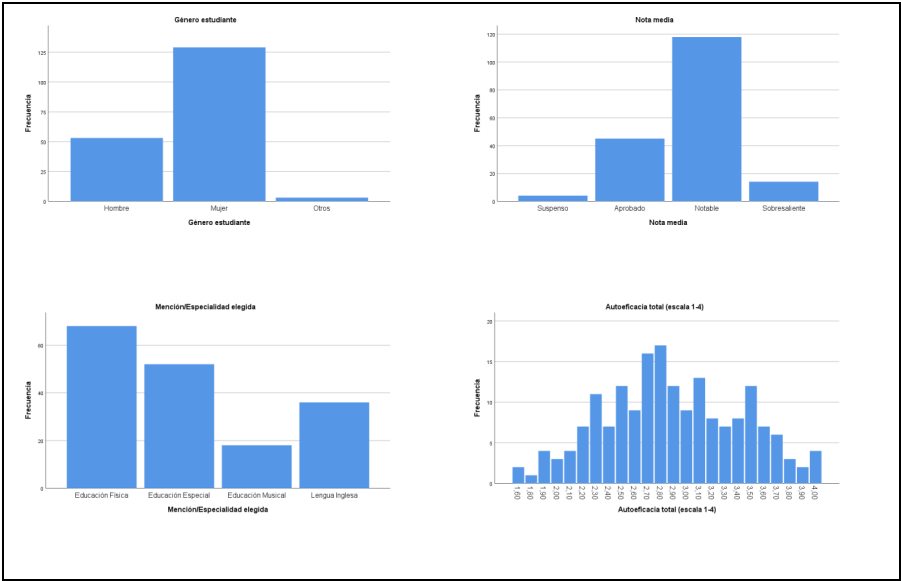
Desde el enfoque cuantitativo, se buscó identificar tendencias, frecuencias y correlaciones mediante la recolección y el análisis de datos numéricos. Este nivel permitió aportar evidencia empírica sólida que respalde los hallazgos generales del estudio. De manera complementaria, el enfoque cualitativo se centró en rescatar experiencias y percepciones en torno al tema investigado, brindando una aproximación más profunda y contextualizada que visibilizó dimensiones que los datos estadísticos por sí solos no alcanzan a revelar (Denzin & Lincoln, 2018; Flick, 2023).

La combinación de ambos enfoques responde a lo señalado por autores como Bryman (2016) y Tashakkori & Teddlie (2020), quienes destacan que la investigación mixta permite superar las limitaciones propias de un único diseño metodológico. En este sentido, la articulación de técnicas cualitativas y cuantitativas no solo refuerza la triangulación de los resultados, sino que también asegura una mirada más sensible a las complejidades del género, temática central del estudio.

3.1. PARTICIPANTES

En este estudio han participado 5 docentes y 185 participantes de 2º grado de Educación Primaria e Infantil, que han experimentado la innovación y se evalúan con procedimientos diversos cuantitativos y cualitativos. Con la parte cuantitativa, se genera una matriz de datos para SPSS (v. 26) y R (JAMOV, 2022) con los datos completos al 100% de todo el alumnado en las variables principales. Por tanto, el montante de datos perdidos o missing fue prácticamente inexistente y los pocos que hubo (que siempre fueron menos de 5% en toda las variables del estudio) se distribuyen de forma aleatoria (Little’s MCAR test, $\chi^2(880) = 150,75$, $p = 1.00$). La figura 1 caracteriza la muestra implicada en la evaluación.

FIGURA 1. Datos del alumnado participante en la evaluación cuantitativa



Como se observa la muestra es similar a la población de nuestras aulas en tanto que hay bastante más mujeres que hombres (H = 28.6%, M = 69.7% y Otros = 1.6%) y que integra con diversidad todos tipo de perfiles de notas académicas, especialidades y niveles de autoeficacia percibida, según se observa en las distribuciones.

3.2. INSTRUMENTO

Para la recogida de información sobre el grado de satisfacción y valoración del alumnado y profesorado participante en el estudio, se aplica una encuesta al alumnado que incluía sendas escalas las cuales pretende recoger información sobre el grado de satisfacción académica, la valoración de la actividad, la motivación y la autoeficacia percibida y 3 preguntas abiertas para que expresaran lo que más les había gustado, lo que menos y sus sugerencias de mejora. Al profesorado se les aplicó también la escala de valoración y se le sugirió una valoración abierta siguiendo una DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas, oportunidades).

La intención de la propuesta es incentivar la reflexión del profesorado participante en torno a las fortalezas y carencias formativas principales que detectan en formación en la igualdad y género y darles voz con respecto a las competencias que consideran básicas para trabajar la materia para conseguir una evaluación más equitativa.

3.3. PROCEDIMIENTO

Para recabar la información necesaria para la realización del estudio primero se contactó con el profesorado que impartía clases en los grado de Infantil y Primaria de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Una vez que teníamos a estos participantes pertenecientes a 3 asignaturas diferentes, se les explicó en qué consistía la innovación, lo que implicó el rediseño didáctico de todas las asignaturas involucradas para incorporar actividades de aprendizaje acordes con este planteamiento participativo y coevaluativo. Finalmente una vez finalizada la innovación se les pidió que rellenaran las diferentes escalas donde se les comunicaban los objetivos de la investigación, el uso de la información recogida, el cumplimiento de la confidencialidad y la protección de identidad.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando un enfoque de métodos mixtos. Los datos obtenidos de las escalas de valoración aplicadas a los participantes se analizaron mediante el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). El objetivo principal fue obtener una visión panorámica de la percepción general sobre la evaluación participativa y su grado de satisfacción. Se calcularon estadísticas descriptivas como medias, medianas, correlaciones y desviaciones estándar para cada ítem de la escala. Además, se realizaron análisis de frecuencias para identificar las valoraciones más comunes.

Para los datos cualitativos, se aplica el análisis temático reflexivo ya que permite identificar y analizar patrones o temas en el conjunto de los datos obtenidos, permitiendo así mismo organizarlos y describirlos detalladamente (Braun & Clarke, 2017; Braun & Clarke, 2021). Para ello, se ha hecho uso de diversas herramientas ofrecidas por el software Atlas.ti en su versión 9, para agilizar la categorización y codificación de los resultados.

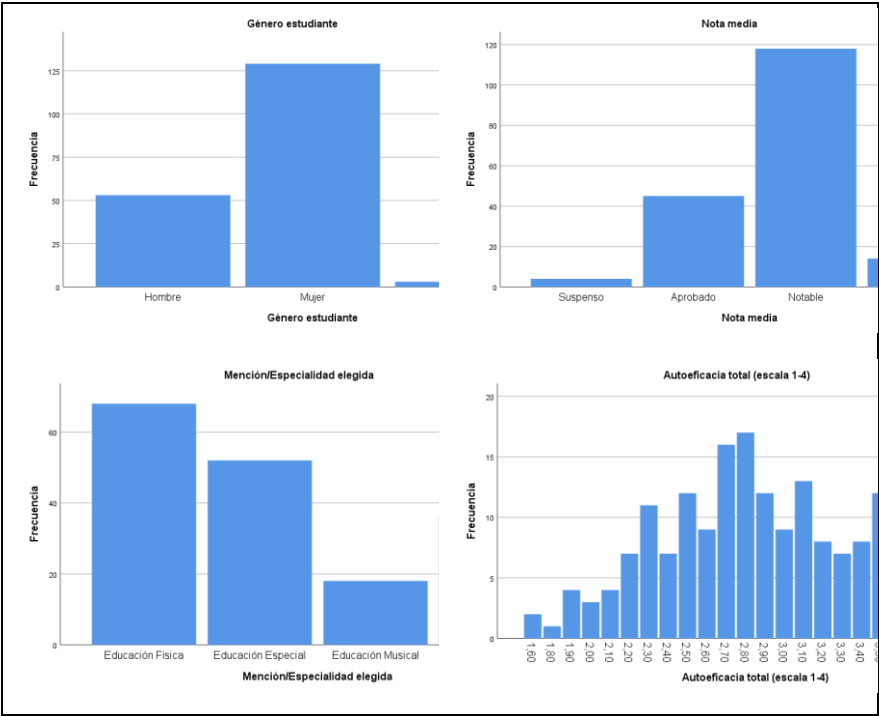
4. RESULTADOS

La sección de resultados se divide en dos partes: una que presenta la valoración que realiza el alumnado y por otra la del profesorado.

4.1. VALORACIÓN DEL ALUMNADO

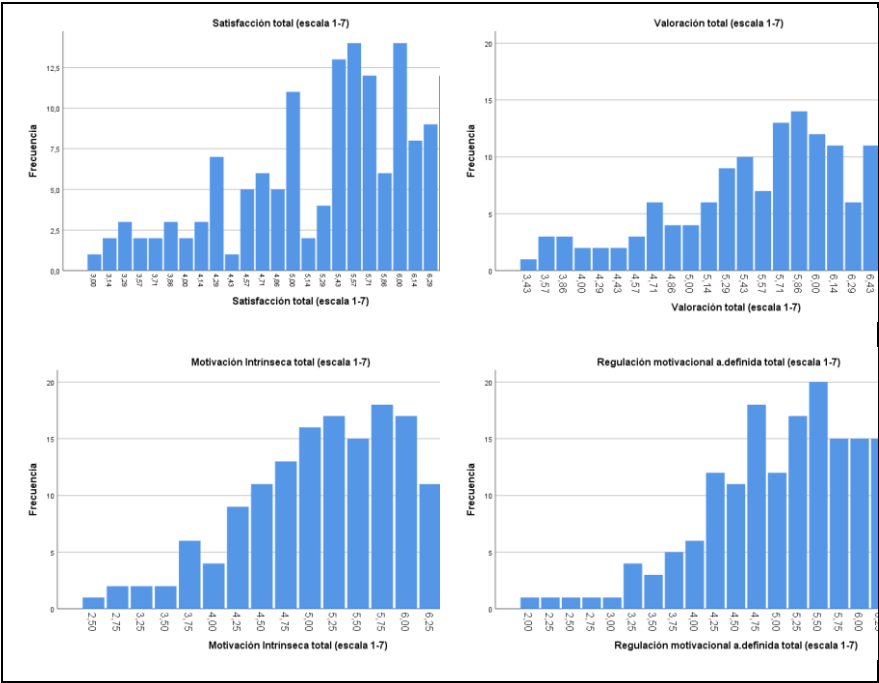
A partir de los datos de corte cuantitativo, se genera una matriz de datos para SPSS (v. 26) y R (JAMOV, 2022) con los datos completos al 100% de todo el alumnado en las variables principales. Por tanto, el montante de datos perdidos o *missing* fue prácticamente inexistente y los pocos que hubo (que siempre fueron menos de 5% en todas las variables del estudio) se distribuyen de forma aleatoria (Little's MCAR test, $\chi^2(880) = 150,75$, $p = 1.00$). La figura II caracteriza la muestra implicada en la evaluación.

Figura 2. Datos del alumnado participante en la evaluación cuantitativa



La Satisfacción Académica del alumnado (C1) alcanza un alto nivel ($M = 5.62$; $dt = .98$). Al igual que ocurre con (C2) la Valoración objetiva de la actividad ($M = 5.87$; $dt = .85$). La figura 3 presenta los indicadores principales de evaluación de la calidad global de la innovación. Se observa que, tanto (C3) la Motivación intrínseca global como (C4) la Regulación motivacional autodefinida del alumnado, alcanzan niveles de excelencia; respectivamente, ($M = 5.45$; $dt = .99$) y ($M = 5.28$; $dt = 1.04$).

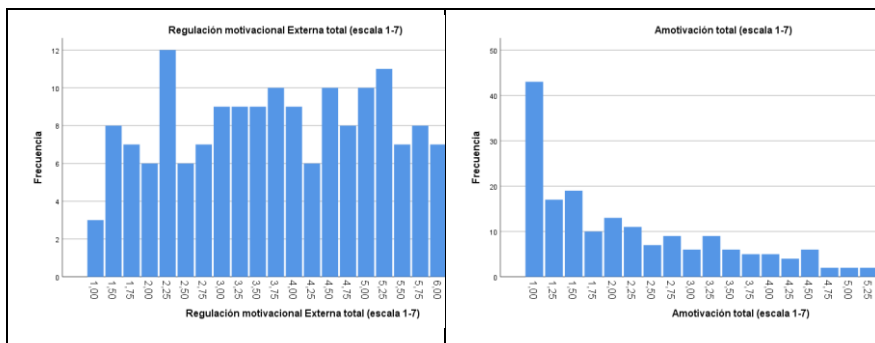
FIGURA 3. Indicadores de calidad global del proyecto de innovación MEVIES



Por otra parte (figura 4), y como se esperaba en el diseño de la innovación, no se pretendía reforzar (C5) la regulación motivacional externa (1-7) que se sitúa en niveles moderados ($M = 3.98$; $dt = 1.54$) lo que interpretamos normal para tareas de aprendizaje no conducentes a un producto académico inmediato y se consiguen niveles claramente muy moderados de (C6) Amotivación ($M = 2.32$; $dt = 1.34$), lo cual siempre es deseable en el desarrollo de la tarea educativa (figura 2).

Globalmente cabe interpretar muy positivamente la evaluación de la calidad del proyecto de innovación docente MEVIES, tanto por la satisfacción y alta valoración conseguida como por los elementos de regulación motivacional que ha movilizado en su desarrollo.

FIGURA 4. Indicadores de motivación de regulación externa y Amotivación hacia la actividad.



Obviamente los datos se estudian segregados y se comparan por género, posteriormente, en el contraste de hipótesis. En este apartado, el único aspecto globalmente evaluado es la calidad del proyecto MEVIES, y más concretamente, las actividades que constituyen la innovación.

En la vertiente cualitativa, el alumnado ha destacado positivamente tres aspectos: 1) la oportunidad de conocer mejor a los compañeros y fortalecer la cohesión y vínculos (plano social) *“gracias a esta actividad hemos podido conocernos más entre los compañeros y saber lo que cada uno lleva por dentro y lo que lleva vivido”* *“soy una persona a la que le cuesta relacionarse y me ha ayudado a establecer relaciones en clase”* *“me ha ayudado a salir de mi misma, a conocer y sobre todo a reconocer más”*; 2) las posibilidades que ha ofrecido la actividad para reflexionar sobre el propio camino, las decisiones académicas y la identidad docente (plano personal) *“conocerme más en profundidad yo mismo y hacerme reflexionar sobre mi pasado y mi futuro”* *“valoro que nos hagan cuestionarnos sobre nuestra historia personal y nuestra vocación real”* *“me ha aportado mucho reflexionar sobre mi futuro y las experiencias vividas cercanas a la docencia”* *“la actividad ayuda a mirarnos hacia atrás, analizar nuestra vida, sobre todo en aspectos académicos”* *“lo que más destaco de esta actividad es la capacidad de autorreflexión y el conocimiento de la educación impartida a lo largo de los cursos académicos que me ha aportado la motivación necesaria y el por qué elegí esta carrera”*; 3) el uso de una nueva herramienta PADLET que les ha servido no solo para esta asignatura (plano

tecnológico) “lo que más me ha aportado son los recursos tan originales y prácticos que hemos usado para realizarla” “el recurso es bastante útil y seguramente lo emplee en el futuro” “el uso de la herramienta la hace sencilla e interesante ya que se pueden añadir comentarios”. Entre los aspectos negativos, destacan la duración de la actividad que sugieren se debería ampliar con la finalidad de apoyar la tarea de coevaluación que reconocen ha sido la parte más costosa y complicada.

4.2. DIFERENCIAS DE GÉNERO

Para hacer el análisis desagregado por género mediante pruebas de contraste, realizamos los análisis con los casos asociados a género binario (hombre/mujer). La tabla 1 expone la probabilidad para los contrastes (se rechaza H_0 con $p \leq .05$) realizados con estadística no paramétrica (*U de Man-Whitney*) y el tamaño del efecto (*Rank Biserial Correlation*) asociado a las diferencias entre hombres y mujeres participantes de la innovación.

TABLA 1. Contrastes de Hipótesis según género (de dos colas, H_1 : Hombres $\neq$ Mujeres; H_0 : Hombres = Mujeres)

	Prueba	Estadístico	P	Correlación	Effect Size
C1	Mann-Whitney U	2960	0.177	Rank biserial C.	0.12751
C2	Mann-Whitney U	2415	0.006	Rank biserial C.	0.26297
C3	Mann-Whitney U	2979	0.304	Rank biserial C.	0.09782
C4	Mann-Whitney U	3411	0.981	Rank biserial C.	0.00234
C5	Mann-Whitney U	2892	0.248	Rank biserial C.	0.11031
C6	Mann-Whitney U	2744	0.049	Rank biserial C.	0.18467

C1: Satisfacción, C2: Valoración, C3: Motivación Intrínseca, C4: Regulación motivacional
C5: Regulación motivacional Externa y C6: Motivación Autodefinida

Los resultados de la prueba *U de Mann-Whitney* muestran diferencias de género en la valoración de la actividad (C2), siendo las respuestas de las estudiantes mujeres más positivas que las de los hombres y también en la amotivación (C6) siendo más elevada en estudiantes hombres que en mujeres. La tabla 2 incluye los datos descriptivos que muestran las diferencias de medias según el género.

TABLA 2. Datos descriptivos de los grupos según género

	Grupo	N	Media	Mediana	SD	SE
C1	0	53	5.49	5.57	1.009	0.139
	1	128	5.69	5.86	0.969	0.0857
C2	0	52	5.65	5.71	0.735	0.102
	1	126	5.96	6.07	0.890	0.0793
C3	0	52	5.32	5.25	1.019	0.141
	1	127	5.50	5.50	0.991	0.0879
C4	0	53	5.26	5.50	1.035	0.142
	1	129	5.29	5.25	1.058	0.0931
C5	0	52	4.18	4.25	1.432	0.199
	1	125	3.91	3.75	1.589	0.1421
C6	0	53	2.62	2.50	1.392	0.191
	1	127	2.20	1.75	1.310	0.1162

4.3. VALORACIÓN DEL PROFESORADO

La satisfacción del profesorado también es elevada y la valoración de la actividad la califican como muy beneficiosa y provechosa. Destacan especialmente el impacto positivo en el clima de clase (interacciones, cohesión y dinámicas) y en la oportunidad de conocer intereses, motivaciones, expectativas, etc., del alumnado para poder adaptar mejor su docencia. También destacan el componente reflexivo de la actividad desarrollada por los beneficios en la construcción colaborativa de conocimientos, ideas y de la propia identidad docente. No obstante, aunque destacan la vertiente feminista de la actividad en tanto que supone un desafío al modo tradicional de valorar y evaluar las acciones educativas, reconocen la necesidad de atender mejor a las implicaciones de estos procesos de coevaluación en las relaciones de género, por las presiones y comentarios, especialmente de los estudiantes hombres, cuando no reciben buenas puntuaciones y comentarios de sus compañeras/os. También se han observado resistencias a la realización de vídeos por parte de las estudiantes mujeres por la exposición a las críticas y comentarios del grupo.

5. DISCUSIÓN

Con este reto de cambio metodológico se ha podido valorar la necesidad de adoptar estrategias de evaluación alternativas, ya que es el soporte de un aprendizaje estratégico y a lo largo de la vida, en todos los niveles y fundamentalmente en la educación superior, así facilita la mejora de los sistemas educativos, de las personas, en definitiva, de una sociedad plural y más equitativa (Martínez, 2016; Ibarra-Sáiz y G. Rodríguez-Gómez, 2020).

El uso de las metodologías evaluativas participativas por parte del profesorado ha facilitado el desarrollo de actitudes, competencias, habilidades y destrezas, de ahí la necesidad de proporcionar a los estudiantes universitarios/as oportunidades y estrategias que les motiven en la ejecución de sus tareas, les permitan aprender de la experiencia y de los errores, y que concluyan en aprender a hacer. Ha permitido al alumnado estar más involucrados y rendir mejor en sus estudios (Brown, 2015), tener mayor confianza y competencia para realizar juicios razonados sobre sus propias producciones (Gómez, Ibarra y Rodríguez, 2020) y participar con garantías de forma razonada, consecuente y eficaz en cualquier fase de la evaluación universitaria (Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez, 2019).

6. CONCLUSIONES

La realización de este estudio nos muestra que la implementación de una evaluación participativa con un enfoque feminista en la educación superior no solo es viable, sino también altamente beneficiosa. Los hallazgos confirman la necesidad de trascender los modelos evaluativos tradicionales, que son jerárquicos y privilegian ciertos estilos de aprendizaje (Cochran-Smith, 1999; Kelly y Brandes, 2008). Esto se alinea con las visiones de expertos y expertas que reclaman prácticas más equitativas y reflexivas para lograr un aprendizaje auténtico y transferible a contextos de práctica profesional (Ibarra-Saiz et al., 2020; Ibarra-Saiz et al., 2023). La adopción de metodologías como la coevaluación, junto con herramientas tecnológicas como Padlet, demostró ser

una estrategia efectiva para fomentar la participación, la reflexión y el empoderamiento del estudiantado.

Los hallazgos del estudio confirman el éxito de la innovación, mostrando una alta satisfacción y valoración por parte de estudiantes y profesorado. Esto se debe, en gran medida, a que se lograron niveles de excelencia en la motivación intrínseca y la regulación motivacional autodefinida, elementos cruciales para un aprendizaje duradero. La actividad fomentó la cohesión social y promovió la autorreflexión sobre la identidad docente y la vocación profesional, aspectos que el alumnado valoró de forma muy positiva. El uso de la herramienta Padlet fue percibido como un recurso útil y práctico.

Un hallazgo significativo es la presencia de diferencias de género en la valoración de la actividad. Las estudiantes mujeres mostraron una valoración más positiva y una menor motivación que sus compañeros hombres. Este resultado refuerza la tesis de que las metodologías alternativas pueden resonar más eficazmente con las mujeres, quienes históricamente han sido penalizadas por sistemas de evaluación tradicionales (Montenegro-González y Corvalán, 2020; Notshulwana, Lange 2019). Este hallazgo subraya la importancia de la perspectiva de género en la evaluación para asegurar una mayor equidad.

En resumen, esta investigación evidencia que la evaluación feminista va más allá de un simple ejercicio técnico de calificación. Al cuestionar cómo se hace, quién lo hace y para qué (Mertens, 2008), se convierte en una herramienta para la justicia social y el empoderamiento. Las estrategias de evaluación participativa, al centrar el poder en el alumnado y promover la reciprocidad y el aprendizaje mutuo (Brisolara, 2014; Bustelo, 2017), contribuyen al desarrollo de competencias esenciales para la futura labor docente. En este sentido, el estudio concluye que las universidades deben continuar explorando y adoptando estos enfoques para alinear la evaluación con los principios de la equidad y la transformación social.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo presenta parte de los resultados del Proyecto MEVIES “Métodos de evaluación alternativa para la igualdad en Educación Superior” (código 23954). Financiado por el III Plan Propio de Docencia Apoyo a la Coordinación e Innovación Docente. Convocatoria 2021-2022. Modalidad B. Ref. 23954.

Agradecemos tanto al estudiantado del Grado de Educación Primaria e Infantil, como al profesorado su participación en la investigación a través de sus opiniones, ideas y experiencias en relación a la temática trabajada. Queremos reconocer y agradecer profundamente a todas las personas que han contribuido con su esfuerzo, compromiso y dedicación por una educación basada en la igualdad y la equidad.

8. REFERENCIAS

- Álvarez Rojo, V., Padilla Carmona, M. T., Rodríguez Santero, J., Torres Gordillo, J. C., & Suárez Ortega, F. (2011). Evaluación de la participación de los estudiantes en la evaluación. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1-20.
- Basurto-Mendoza, S. T., Moreira-Cedeño, J. A., Velásquez-Espinales, A. N., & Rodríguez-Gómez, M. (2021). *Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Polo del Conocimiento, 6(3), 828-845.
- Braun, V., & Clarke, V. (2017). Thematic Analysis. En P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative Research in Psychology* (pp. 57-78). SAGE Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE Publications.
- Brisolara, S., Seigart, D., & SenGupta, S. (2014). *Feminist Evaluation and Research: Theory and Practice*. The Guilford Press.
- Brown, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), artículo ME7.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5ª ed.). Oxford University Press.

- Bustelo, M. (2017). Evaluation from a gender+ perspective as a key element for (re)gendering the policymaking process. *Journal of Women, Politics & Policy*, 38(1), 84-101.
- Cochran-Smith, M. (1999). The politics of teacher research. *Educational Researcher*, 28(6), 22-26.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3ª ed.). SAGE Publications.
- Delgado, I., Medina, S., & Becerra, S. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. UNAM.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5ª ed.). SAGE Publications.
- Falchikov, N. (2005). *Assessing student achievement*. Routledge.
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7ª ed.). SAGE Publications.
- Gómez-Ruiz, M. Á., & Quesada-Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30.
- Hall, S. (1995). The rediscovery of ideology: The return of the repressed in media studies. En M. Gurevitch, T. Bennett, J. Curran, & J. Woollacott (Eds.), *Culture, Society and the Media* (pp. 56-90). Routledge.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hutchison, T. (2021). *The assessment of learning in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2019). La autoevaluación como herramienta para el aprendizaje auténtico en la universidad. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 59, 1-18.
- Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2020). Evaluando la evaluación. Validación mediante PLS-SEM de la escala ATAE para el análisis de las tareas de evaluación. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1).
- Ibarra-Sáiz, M. S., et al. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1).
- López, R. M., Manrique, D. G., & Vallés, M. C. (2011). *La evaluación del aprendizaje en la educación superior*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- López, R. M., Pérez, M., Barba, A., & Lorente, L. (2016). La coevaluación en el contexto universitario: un estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 127-142.
- Martínez, L. M. (2016). Evaluación para la justicia social. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 221-236.
- Montenegro-González, L., & Corvalán, A. (2020). Evaluación con perspectiva de género: un desafío para la educación superior. *Revista de Educación Superior*, 49(193), 97-114.
- Notshulwana, M., & Lange, E. (2019). Feminist evaluation in practice: A case study of a sexual and reproductive health program. *Journal of Social Change*, 11(2), 85-104.
- Olesen, V. (2000). Feminisms and qualitative research at and into the millennium. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed., pp. 215-256). SAGE Publications.
- Ponce, C., & Marcillo, C. (2020). La coevaluación en la práctica docente universitaria. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 2(1), 1-15.
- Ramis, J. R., Payeras, M., & Carrasco, P. (2018). La coevaluación y su impacto en la percepción de la competencia de aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 139-156.
- Rebollo-Catalán, M. A., & García-Pérez, M. (2005). Género y evaluación educativa: Una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 336, 319-338.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S., Gallego Noche, B., Gómez Ruiz, M., & Quesada Serra, V. (2012). La participación de los estudiantes en la evaluación. El proyecto EvalPART6. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 213-228.
- Timmis, S., Broadfoot, P., et al. (2016). *Re-thinking assessment in higher education: A narrative approach*. Palgrave Macmillan.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2020). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2ª ed.). SAGE Publications.

FUNDAMENTOS Y METODOLOGÍA PARA ELABORAR UN “MAPA DEL CLIMA DE GÉNERO”: APLICACIÓN EN UN CENTRO UNIVERSITARIO

RAFAEL GARCÍA-PÉREZ
Universidad de Sevilla

MANUEL RODRÍGUEZ-LÓPEZ
Universidad de Sevilla

MANUELA PABÓN-FIGUERAS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

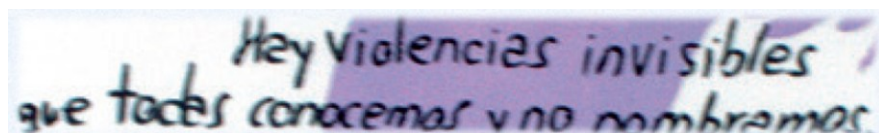
Este capítulo explica para qué usar y cómo elaborar “Mapas del Clima de Género” en los centros universitarios “autónomos”, que son aquellos facultados para la propia gobernanza (facultades); y que, por tanto, son de muy diferentes maneras y en algunos elementos claves, *responsables* del propio clima psicosocial de género. Nuestra aproximación implica establecer los indicadores climáticos de género en una organización educativa universitaria sin desconsiderar sus *vínculos causales con la gestión* micro-política de la misma en cuanto al bienestar/malestar que las mujeres experimentan en ella (Rodríguez-López y García-Pérez, 2024; García-Pérez, Rodríguez-López, Pabón-Figueras, 2025).

La preocupación por la equidad de género en la Educación Superior (UNESCO, 2021) y el problema del ambiente de género dentro y fuera del aula universitaria se aborda periódicamente desde hace tiempo (Hall & Sandler, 1986; Crawford & MacLeod, 1990; Janz & Pyke, 2000; Allan & Madden, 2006; Buquet et al., 2013; Rebollo-Catalán, Ruiz-Pinto y Vega-Caro, 2018; Puncheva-Michelotti et al., 2024; Rodríguez-López y García Pérez, 2024).

Obviamente, la organización universitaria no depende sólo de la autonomía y libertad de gestión democrática de cada una de sus facultades; pero, “la facultad” como unidad más básica organizativa universitaria es el contexto clave a investigar. Al final, las políticas de género universitarias más generales aterrizan en el contexto de un centro concreto. Las facultades universitarias son el mejor termómetro para el diagnóstico de género; porque, en ellas y entre ellas, se producen variaciones internas y diferencias en los climas de género. Sin las adecuadas micro-políticas de innovación y mejora de la equidad de género en cada centro, sus “atmósferas de género” van a determinar (casi siempre hacia peor), la calidad de vida académica y profesional de las mujeres en la Universidad.

El Proyecto Simone facilita aportar conciencia al respecto de estas variaciones del clima de género inter/intra facultades, porque pueden vincularse a algunos aspectos micro-políticos sobre la manera en que una facultad universitaria asume y desarrolla el problema de la igualdad de género (*perspectiva* de género), así como su *compromiso* y *apoyo* a las mujeres ante la todavía habitual presencia de raíces patriarcales institucionales, sean más o menos visibles según nivel de ceguera de género.

FIGURA 1. Fragmento de poema Tarha Erena Sarmiento López



Fuente: Casado (2021)

Las variaciones inter-especialidad tienen elementos diferenciales más globales, según el área de especialización universitaria (p.e. véanse las diferencias climáticas de género entre las facultades del área STEM y las de Ciencias de la Salud); pero, también existe una intra-varianza específica entre centros de la misma especialidad en distintas universidades; y como no, variación interna de cada centro que deriva de su cultura organizativa, de los modos de interacción social institucionalizados, la historia previa y el factor individual (incluyendo -llamémosle así de forma generalizada- la *aleatoria* presencia de “personas

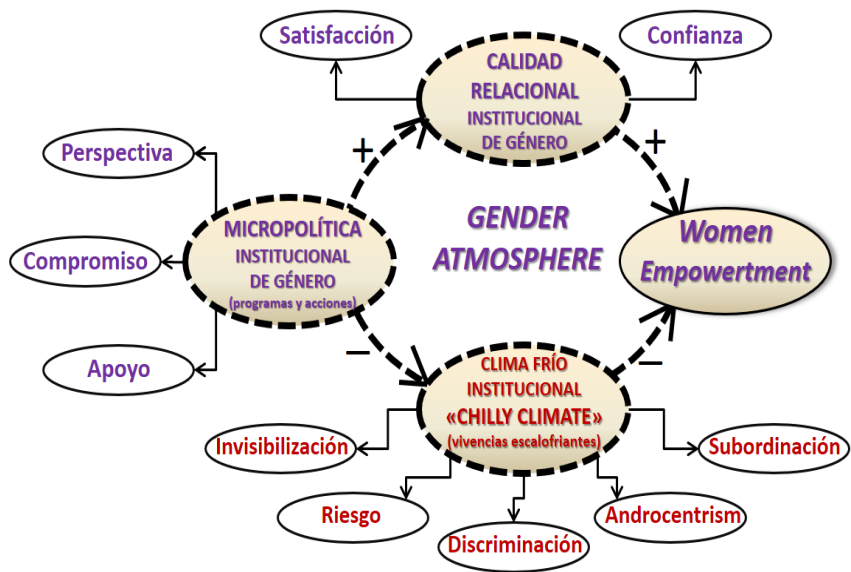
perpetradoras contra las mujeres” que aun enturbien más el clima psicosocial de género). En todo caso, entendemos que cada “ambiente” universitario, sea con respecto a las mujeres más habitualmente hostil (masculinizado/machista) o benévolo (feminizado/feminista), requiere sus propias mejoras para asegurar la equidad de género. Por tanto, aludimos a *transformaciones institucionales* de cada centro/facultad como caso particular.

El proceso de transformación de una facultad con perspectiva de género, orientado a la mejora de la vida académica y profesional de las mujeres en la universidad, requiere *evidencias* de su estado psicosocial. Las evidencias empíricas cuantitativas sirven como estímulo para el debate y toma de conciencia colectiva sobre el propio escenario universitario; y, con ello, facilitan la toma de decisiones sobre los programas y acciones “de género” a desarrollar en la propia facultad. Con todo ello, se está aludiendo a los elementos que determinan la propia micro-política de género como elemento causal de patrones climáticos mediacionales; y de sus consecuencias, en cuanto a empoderamiento o desamparo de las mujeres en cada centro universitario concreto.

1.1. MODELO PSICOSOCIAL SIMONE SOBRE “LA ATMÓSFERA DE GÉNERO”

La fusión teórico-empírica de dos vertientes conceptuales, en principio muy alejadas, permite operar metodológicamente la idea novedosa de “Atmósfera de Género institucional”, entendida como constructo psicosocio-cultural organizativo. Esta aproximación implica vincular: de un lado, 1) propuestas y aportaciones feministas sobre diagnóstico de las condiciones de las mujeres en los centros de Educación Superior; de otro, 2) aproximaciones desde el campo empresarial y del márketing sobre la “atractividad” de los climas psicosociales organizativos; y su calidad de relación institucional, hacia colectivos específicos (Mujeres, LGTBi...); lo que particularmente concretamos en las mujeres para poder elaborar el mapa de clima de género de una institución, vinculando los elementos causales y consecuenciales con los elementos climáticos.

FIGURA 2. Modelo integrado Simone sobre Atmósfera de Género



Fuente: Proyecto Simone (García-Pérez, Rodríguez-López, Pabón-Figueras, 2025)

La vertiente teórico-empírica *feminista* aludida en primer lugar, provee de constructos y líneas de medida, de entre las cuales identificamos como clave idea de “Chilly Climate” (Janz y Pike, 2000; Rodríguez-López y García-Pérez, 2024), la cual permite operativizar un balance métrico de aquellas “Vivencias Escalofrías” experimentadas por las mujeres en el normal desempeño de sus tareas académicas. Complementariamente, la vertiente *empresarial* aporta una larga tradición en el vínculo de las causas y consecuencias del clima organizacional. Aportando la medida de la Calidad Relacional institucional (Perceived Relationship Quality), que aplicamos “con perspectiva de género” (Rebollo-Catalán, García-Pérez y Sánchez-Franco, 2013, Rebollo-Catalán et al., 2014), aportando elementos causales y consecuenciales claves. El vínculo de ambas perspectivas permite caracterizar el clima/atmósfera que propicia una cultura organizativa o un “medium cultural”.

Esta integración, teórica y metodológicamente mestiza, completa la aproximación híbrida entre el bienestar y el malestar institucional que disfrutan/sufren las mujeres en una organización, propiciando el modelo de

análisis empírico y permitiendo explicar cómo desarrollamos los *mapas del clima de género*, así como su utilidad en el marco de procesos de diagnósticos orientados al cambio y la mejora de la Atmósfera de Género de una facultad universitaria. En el Proyecto SIMONE los utilizamos en Métodos Mixtos MMR (cuan-Cual) Secuenciales Transformativos, un modelo metodológico para la evaluación y calidad de las instituciones educativas universitarias con perspectiva de género.

1.2. PARA QUÉ SIRVE EL MAPA DEL CLIMA DE GÉNERO DE UN CENTRO

En el Proyecto SIMONE (PID2021-122206NB-I00), donde se origina esta propuesta, los mapas auxilian el desarrollo de grupos de discusión y la auto-reflexividad en la toma de conciencia de la comunidad a partir de evidencias empíricas sobre la propia atmósfera comunitaria (de género) del centro. Contar con estos mapas, debatirlos y reflexionar de forma colectiva e individual, facilita la toma de decisiones y la acción transformativa en una facultad. En definitiva, la metodología diagnóstica cuantitativa de los mapas que aquí presentamos sirve a procesos más amplios desarrollados mediante Métodos Mixtos secuenciales (cuan - Cual) transformativos.

FIGURA 3. Contexto de uso de los mapas de clima de género de las facultades universitarias



La *utilidad* del mapa para los grupos de discusión moderados es un criterio clave que ha guiado la toma de algunas decisiones metodológicas. En este sentido, su legibilidad y comprensión orientada por una persona experta del equipo de investigación es un aspecto a considerar, tanto

para incluir información como para seleccionar modos concretos de disponerla. Por este motivo, se han desarrollado una serie de indicadores y baremos de evaluación para el manejo y comprensión de los datos cuantitativos de un clima/atmósfera que se exponen en los resultados.

2. METODOLOGÍA PARA CONSTRUIR MAPAS DE CLIMA DE GÉNERO: EL CASO DE UN CENTRO UNIVERSITARIO

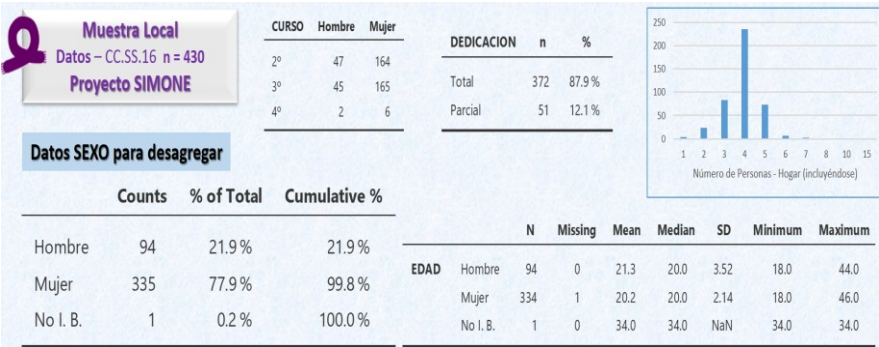
Los mapas de clima van referidos a un centro particular, que estudiamos como Estudio de Caso aplicando métodos mixtos secuenciales transformativos, donde los mapas juegan un papel de reducción y exposición de la información sobre los indicadores climáticos de bienestar/males-tar junto con los elementos causales y consecuenciales.

2.1. PARTICIPANTES

Para presentar los mapas de clima de género se aplican al caso (centro/facultad -anonimizado- de la US, en el campus de CC. Sociales y Jurídicas) 2 estudios con cuatro cursos académicos de diferencia; la primera es la prueba piloto de los instrumentos, y la segunda es el estudio del Proyecto Simone en dicho centro. En la primera aproximación se realizan 272 encuestas a alumnas de 2º (61.8%), 3º (34.9%) y 4º (3.3%); (edad, $X = 21.01$ años; $Sd. = 3.00$) de los grados de una Facultad (anonimizada-CC.SS.-Universidad de Sevilla) que estudiamos como caso particular (no mezclamos datos de distintos climas). El muestreo se realiza por conglomerados (aulas) al azar sistemático. Este estudio permite valorar y mejorar algunos aspectos de la medición (Rodríguez-López y García-Pérez, 2024) y definir unos primeros parámetros diagnósticos.

En el segundo estudio, que corresponde a la investigación del proyecto Simone, con el mismo procedimiento se recogen 430 casos de alumnado (con un 77.9% de mujeres), lo que supone una muestra equivalente a la anterior y comparable a efectos representativos (figura 4). Obviamente, como en este contamos con datos de alumnado masculino, se procede a la desagregación de indicadores en función del género de procedencia.

FIGURA 4. Muestra usada en el mapa de clima de género de la facultad estudiada (P. Simone)



Fuente: Proyecto SIMONE

El alumnado participa de forma voluntaria y gratuita rellenando la encuesta online. En el caso de que se invite al alumnado masculino a participar es muy conveniente segregar los datos. En nuestra experiencia son los datos de las mujeres los que nos dan una medida del clima de género válida y fiable; no obstante, la utilización de los datos de hombres puede servir a otros objetivos científico-educativos relacionados con el alumnado masculino (García-Pérez y Rodríguez-López, 2022).

Cabe advertir de la enorme dificultad de encontrar testimonios de mujeres en aquellos centros universitarios muy masculinizados, donde su presencia es muy minoritaria, en otros estudios pilotos que venimos realizando en distintas facultades como las de Ingenierías..., tratamos de conseguir al menos 30 casos (mujeres, seleccionadas al azar); en grandes facultades (más feminizadas como en CC. Sociales y Salud) que cuentan con muchas mujeres es igualmente efectivo usar el azar sistemático por conglomerados (aulas) para encuestar todos los casos. Se considera como criterio de *exclusión* muestral a estudiantes de primer curso por su aún *reducida vivencia institucional* en la facultad.

2.2. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN (CUAN) DE LA ATMÓSFERA DE GÉNERO IMPLICADOS EN EL MODELO DIAGNÓSTICO FEMINISTA “SIMONE”

El cuestionario online recoge una serie de variables sociológicas y de clasificación junto con las dos medidas principales que aplicamos mediante dos escalas Likert (figuras 5 y 6):

1. “Calidad Relacional institucional de Género” CRiG, tipo Likert (16 ítems / 1-6) ($\alpha = .96$; $\omega = .96$; $n = 272$), testada en el estudio piloto.

FIGURA 5. Escala Likert Calidad Relacional institucional de Género (CRiG)

Representa tu opinión (siendo 1 Totalmente en desacuerdo; 2 Moderadamente en desacuerdo; 3 Levemente en desacuerdo; 4 ni en desacuerdo/ni de acuerdo; 5 Levemente de acuerdo; 6 Moderadamente de acuerdo; 7 Totalmente de acuerdo.							
1. El ambiente institucional de relaciones (de los cargos/poderes con los/as docentes y del profesorado entre sí y con el alumnado) facilita el progreso académico de las mujeres.	1	2	3	4	5	6	7
2. Las mujeres pueden sentir como propia esta facultad, en la que son tan protagonistas como cualquiera.	1	2	3	4	5	6	7
3. Como participante de la comunidad universitaria de mi facultad, percibo un clima institucional satisfactorio para las mujeres.	1	2	3	4	5	6	7
4. Creo que en mi facultad una mujer puede tener confianza en su seguridad física o psicológica.	1	2	3	4	5	6	7
5. En mi facultad es igualmente fácil para una mujer mantener relaciones académicas relevantes (relaciones tutoriales, colaboraciones y/o mecenazgo académico, estancias e intercambios científicos, en recibir apoyo, trato cordial y respeto de cargos académicos y compañeros/as).	1	2	3	4	5	6	7
6. Las mujeres participan por igual en el poder y la representatividad académica de esta facultad.	1	2	3	4	5	6	7
7. Creo que en mi facultad hay un claro compromiso hacia la inclusión académica y profesional de las mujeres.	1	2	3	4	5	6	7
8. Creo que esta facultad se esfuerza para crear un clima de atraktividad y confort para las mujeres.	1	2	3	4	5	6	7
9. Me parece que las personas que ocupan cargos unipersonales en esta facultad están claramente comprometidas en mantener un clima inclusivo hacia las mujeres.	1	2	3	4	5	6	7
10. En esta facultad las mujeres reciben el apoyo afectivo y anímico que necesitan para su desempeño.	1	2	3	4	5	6	7
11. El clima institucional de esta facultad facilita que las mujeres consulten y aclaren dudas relacionadas con el desarrollo de su carrera.	1	2	3	4	5	6	7
12. El clima institucional de la facultad posibilita que las mujeres participen libremente y puedan aportar su identidad.	1	2	3	4	5	6	7
13. El clima institucional de esta facultad posibilita a las mujeres actuar de forma creativa y autónoma.	1	2	3	4	5	6	7
14. En esta facultad las mujeres desarrollan una parte muy significativa de la actividad institucional.	1	2	3	4	5	6	7
15. En nuestra cultura institucional es habitual que las mujeres propongan innovaciones relevantes.	1	2	3	4	5	6	7
16. No percibo resistencia o desinterés a la inclusión de la perspectiva feminista en la docencia, en la investigación y la gestión de esta facultad.	1	2	3	4	5	6	7
17. El ambiente institucional de género de esta facultad posibilita el liderazgo académico de las mujeres.	1	2	3	4	5	6	7

Fuente: Proyecto SIMONE

2. PCiCS_{VE} - Perceived Chilly institutional Climate Scale basada en Vivencias Escalofrantes- con 27 ítems que miden 5 factores – 1. Invisibilización ($\alpha = .81$; $\omega = .81$), 2. Riesgo ($\alpha = .56$; $\omega = .60$), 3. Discriminación ($\alpha = .79$; $\omega = .80$), 4. Androcentrismo ($\alpha = .72$; $\omega = .72$) y 5. Subordinación ($\alpha = .67$; $\omega = .67$); la fiabilidad de escala total es alta ($\alpha = .87$; $\omega = .87$) (Rodríguez-López y García-Pérez, 2024).

FIGURA 6. Escala Likert de Clima Frio (Chilly Climate) Vivencias escalofrías (PCiCS_{VE})

Hacia un Currículum Sensible al Género en la Formación Inicial del Profesorado
(PID2021-122206NB-I00)

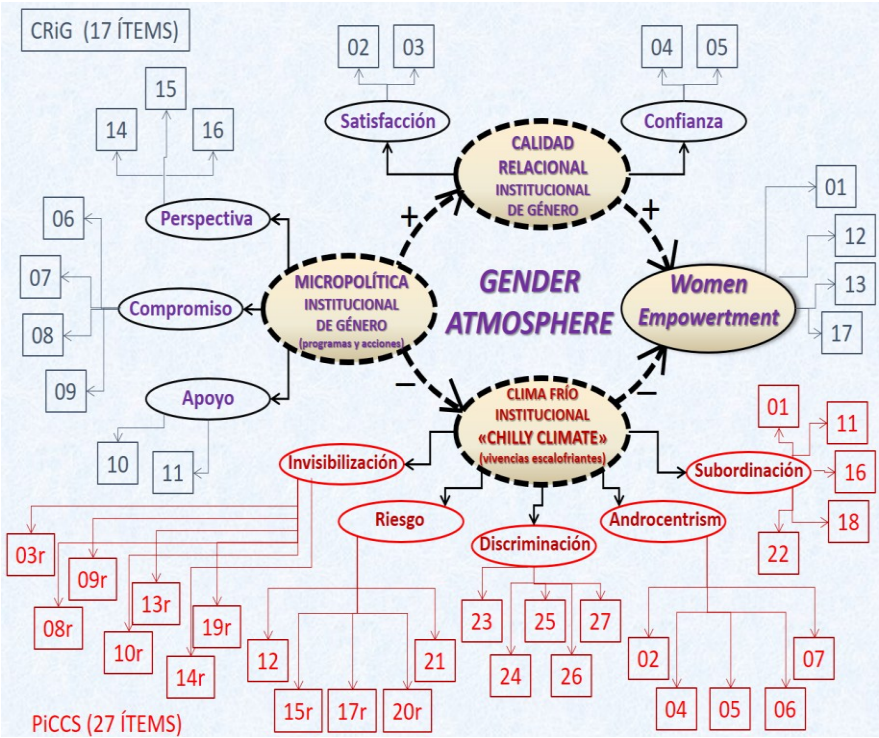


A continuación, te presentamos algunas manifestaciones sobre el clima o ambiente en la Facultad. Queremos saber tu percepción y experiencia durante el último año académico. Marca de forma sincera la opción que mejor representa tu opinión.						
1 Completamente en desacuerdo; 2 Moderadamente en desacuerdo; 3 Levemente en desacuerdo; 4 Levemente de acuerdo; 5 Moderadamente de acuerdo; 6 Completamente de acuerdo						
1. Algunos miembros del personal docente trata a sus estudiantes como si tuvieran una capacidad intelectual limitada	1	2	3	4	5	6
2. La mayoría del personal docente usa a menudo en sus presentaciones ejemplos y referentes masculinos	1	2	3	4	5	6
3*. En general, creo que el clima académico en esta universidad apoya mucho a las estudiantes	1	2	3	4	5	6
4. Una estudiante mujer debe destacar sobre sus compañeros varones para ser tomada en serio por el personal docente	1	2	3	4	5	6
5. Algunos miembros del personal docente han menospreciado a personas que plantean cuestiones feministas o adoptan una posición feminista en el aula.	1	2	3	4	5	6
6. En general el personal docente parece atribuir ocupaciones o logros en función del género (p. ej., al decir "supongamos que vas al médico y él..."; o "supongamos que hablas con una psicóloga y ella...").	1	2	3	4	5	6
7. Hay profesorado que hace comentarios sexistas en clase (por ejemplo, sugiriendo que las mujeres son demasiado emocionales para ser científicas, o que los hombres son demasiado agresivos para cuidar a los jóvenes o ancianos).	1	2	3	4	5	6
8. La mayoría del personal docente alienta y apoya a sus estudiantes a alcanzar sus metas académicas (por ejemplo, apoyo emocional, información importante, etc.)	1	2	3	4	5	6
9. Las contribuciones de las mujeres están integradas en el contenido de la asignatura en la mayoría de las clases que he tenido.	1	2	3	4	5	6
10. La mayoría del personal docente incluye lecturas que fueron escritas por mujeres.	1	2	3	4	5	6
11. Es posible recibir una calificación injusta por expresar diferencias de opinión con el profesorado	1	2	3	4	5	6
12. He ESCUCHADO que la mayoría de las/os estudiantes tiene miedo de ir solas/os al baño por la noche.	1	2	3	4	5	6
13. El contenido de la asignatura se presenta desde una amplia gama de perspectivas que incluye la perspectiva de feminista	1	2	3	4	5	6
14. La mayoría de los libros de texto para estudiar contienen ejemplos de investigación feminista.	1	2	3	4	5	6
15. La mayoría del personal docente parece responder igual de bien a estudiantes con independencia de su género, orientación sexual, origen social, etc.	1	2	3	4	5	6
16. El mismo comentario, idea u opinión puede ser sancionado-ignorado o reconocido-valorado por el profesorado según el/la estudiante que lo exprese	1	2	3	4	5	6
17. No tengo miedo de ir sola/o a la biblioteca por la noche.	1	2	3	4	5	6
18. Hay profesorado que reacciona de forma incorrecta a las preguntas del alumnado en clase	1	2	3	4	5	6
19. La mayoría del profesorado parece tener tiempo para atender las necesidades del alumnado	1	2	3	4	5	6
20. Esta facultad es un lugar relativamente seguro	1	2	3	4	5	6
21. Percibo un ambiente frío y desaplicable en esta Facultad que me hace sentir fuera de lugar como estudiante	1	2	3	4	5	6
22. Es preferible no participar en debates de clase para no exponerse a la crítica y la censura	1	2	3	4	5	6
23. He oído dentro de la facultad comentarios y expresiones despectivas sobre mujeres, gays, lesbianas, bisexuales y/o transgénero	1	2	3	4	5	6
24. He visto a estudiantes criticar o burlarse de otros/as por ser feministas	1	2	3	4	5	6
25. He oído a profesorado expresar creencias despectivas sobre mujeres, gays, lesbianas, bisexuales y/o transexuales.	1	2	3	4	5	6
26. He visto a profesorado ignorar comentarios o preguntas de estudiantes relacionados con el feminismo y la igualdad	1	2	3	4	5	6
27. He visto a algunos/as docentes utilizar el humor para ridiculizar o humillar a algún/a estudiante en clase	1	2	3	4	5	6

Fuente: Proyecto SIMONE

La figura 7 recoge el modelo métrico utilizado para el Diagnóstico de la Atmósfera de Género en el Proyecto Simone. De esta forma, ya se visualizan los elementos (ítems) que constituyen cada uno de los constructos del modelo. Algunos ítems (los marcados con una r, que constan en la figura 6 con asteriscos), van en el sentido contrario de la medida, por lo que es necesaria su recodificación inversa antes de sumarlos.

FIGURA 7. Ítems, constructos y modelo métrico de “Gender Atmosphere”



Fuente: Proyecto SIMONE

El modelo métrico Simone incluye a ambas medidas CRiG y PCiCS_{VE} (Rodríguez-López y García-Pérez, 2024), integradas, para calcular los valores de cada constructo y desarrollar indicadores descriptivos y correlacionales, cuyos resultados nos permiten “representar/mapear” la fuerzas y relaciones implicadas en la naturaleza y dinámica del clima de género.

Por ello, hablamos de dos tipos de mapas, el descriptivo y el relacional. Tomamos para la discusión en grupos de toma de conciencia (alumnado y profesorado) ambos tipos de mapa, siendo el más útil a la discusión el mapa de carácter descriptivo que indica los niveles de incidencia del clima frío contra las mujeres y, al tiempo, vemos los indicadores de los niveles de bienestar y empoderamiento junto con los de Perspectiva, Compromiso y Apoyo que perciben las mujeres de la institución. Por

su parte, los “mapas relacionales” son todavía una idea en proceso de estudio y evaluación metodológica de su modo de construcción, eficacia y utilidad para orientar debates y grupos de acción transformativa.

2.3. PROCEDIMIENTO

Para recabar la información necesaria para la realización del estudio, cumplir la confidencialidad y protección de las identidades, se aplican las encuestas online (formulario en google) pero con nuestra presencia en las aulas para solicitar, de acuerdo con el profesorado, un tiempo de 15 minutos al inicio de una clase para explicar al alumnado su participación y solicitar su consentimiento informado y el cuestionario.

En el almacenamiento y custodia de los datos contamos con el dictamen favorable del *Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Sevilla*, emitido el 05 de marzo de 2024 (código interno (PEIBA) de protocolo: 2083-N-23).

La preparación de los datos para el análisis es otro aspecto que destacamos en esta guía procedimental para el desarrollo de los mapas. Concretamente, la primera tarea es convertir los datos de encuesta en una matriz de datos codificados cuantitativamente en cada ítem, a la que se añaden los ítems negativos recodificados (a la inversa –los señalados con asterisco en la figura 6-). Con ello, podemos calcular los valores de los distintos constructos del modelo métrico sumando los ítems indicados en el mismo para calcularlos (figura 7). Estas nuevas variables procedente de la suma de ítems solemos reconvertirlas también en nuevas variables, dividiendo por el número de ítems que se sumó al cálculo de cada una, de forma que las medidas quedan en la misma escala de medida (1-6 y 1-7; respectivamente para PCiCS y CRiG) lo que facilita su interpretación dentro de los mapas del clima de género y la propia discusión sobre los mismos. Con esta disposición de los datos se procede al análisis con el objeto de derivar los indicadores para los mapas.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando SPSS. Se trata de calcular, a partir de la matriz de datos anteriormente descrita, los indicadores necesarios sobre cada dimensión del modelo que permiten elaborar el mapa.

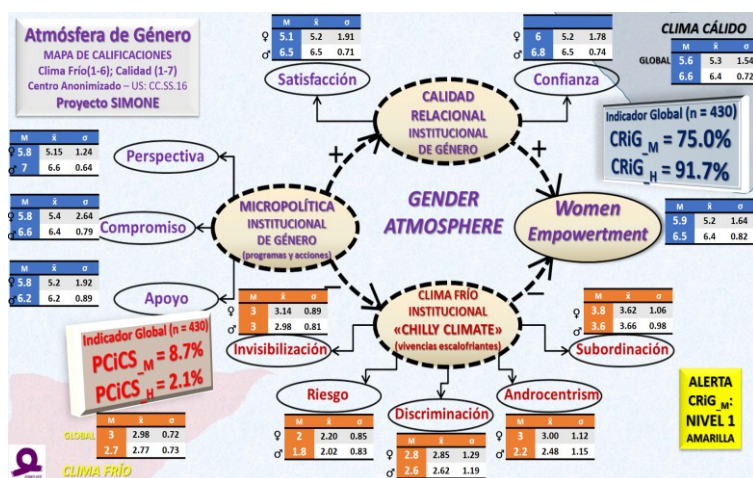
Se aplican dos tipos de técnicas, de un lado, estadística descriptiva para establecer los niveles de las medidas climáticas (medianas, medias y desviaciones típicas de mujeres y hombres); y de otro, el análisis de correlaciones canónicas para el desarrollo de los mapas de clima de carácter relacional. En el mapa relacional son indicadores claves: el ajuste del modelo y su capacidad predictiva que nos habla de la nitidez con que estamos observando esas relaciones entre dimensiones de la atmósfera de género; las varianzas globales, intra e inter Set de variables correlacionadas; y, finalmente, las cargas canónicas que indican el papel ejercido en el modelo (dirección y potencia) por cada una de las dimensiones de la atmósfera de género del centro. En el caso de los mapas relacionales, constituyen aun un desafío muy inicial porque se necesita experiencia en el manejo de tipo de datos que proporcionan. Además, como se hace constar en limitaciones, aún cabe pensar en otras posibilidades para su ejecución y estamos determinando los mejores caminos para consolidar su interés diagnóstico final en los grupos de discusión.

3. RESULTADOS

En la presentación de resultados en este capítulo, damos prioridad, en consonancia con el objetivo del mismo, no tanto a los datos estadísticos del clima obtenido por la facultad/caso en cada estudio, sino a la manera de presentar los mapas de clima de género. De esta forma, mostramos los dos tipos de mapas, descriptivo y relacional.

El *mapa descriptivo* (figura 8) expone el análisis diagnóstico, con datos desagregados por género, de la atmósfera de género de la facultad estudiada contando tanto con alumnos como con alumnas ($n = 430$; de estas, 335 son mujeres), destacamos este en primer lugar porque corresponde a los datos actuales y dan mejor cuenta del problema diagnóstico en estudio. Son datos que corresponden con el Proyecto Simone en la US.

Procedemos a interpretar cada tipo de mapa según la información que proveen. El mapa descriptivo nos da cuenta de una atmósfera de género, en general, bastante positiva y cálida (es un centro muy feminizado y con tradición feminista) aunque con algunos indicadores más sombríos. El desagregado de datos de los indicadores globales en tantos por ciento (%) de Clima Frío (PCiCS_{VE}) y Calidez relacional (CRiG), ya indican un gran desacuerdo entre las mujeres y los hombres. Para ellas, la atmósfera contiene vivencias escalofrantes para las mujeres en un 8,8%, mientras que el alumnado masculino indica tan solo un 2,1%. Igualmente en el indicador de calidad global se sitúa a los hombres en el 91,7% mientras que las mujeres lo rebajan al 75,0%. Es evidente que la percepción psicosocial de la “atmósfera de género” es muy distinta para los colectivos de hombres y mujeres.



El análisis de los distintos indicadores climáticos del modelo permite valorar la cuantía global del clima frío institucional (en color naranja sobre la figura 8), así como las dimensiones que se encuentran especialmente implicada en el estado climático de género del centro.

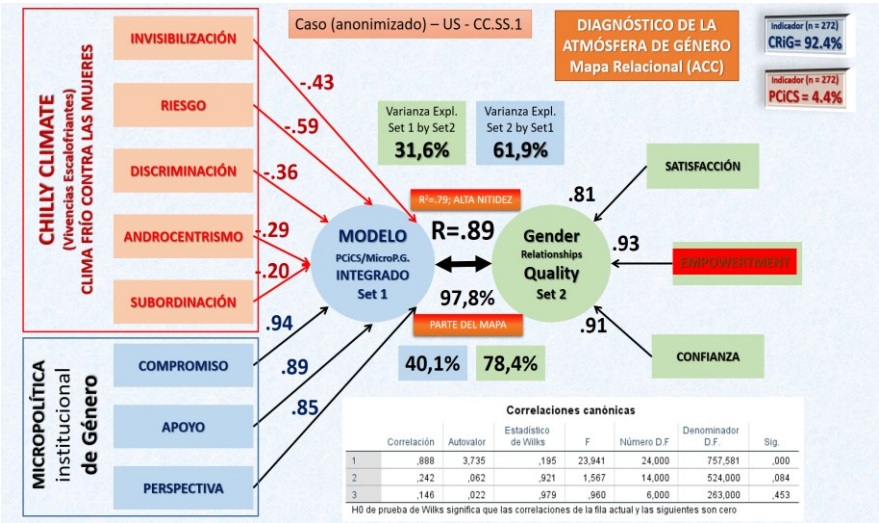
Como se mide el clima frío en escala 1-6, podemos usar el valor (> 3) en las medias como criterio de valoración o punto de corte conceptual. Así destacan las dimensiones de Subordinación, Invisibilización y Discriminación (véase también el valor de la desviación típica, habitualmente más elevado entre las mujeres porque hay en su propia distribución más variación que entre las de los hombres, lo que aboca a pensar que hay mujeres aportando puntuaciones bastante bajas –al tiempo que hay otras que las consideran más elevadas–; entre los hombres hay más uniformidad en la evaluación de clima frío, tal vez porque muchos de los indicadores de los instrumentos señalan violencias que suelen recibir las mujeres, viéndolas ellos de una forma más vicaria). En todo caso, globalmente, en clima frío no establecemos ningún nivel de alarma hasta $> 10\%$.

Por su parte, pero a la inversa, la calidad relacional de género, en todas sus dimensiones (en color azul sobre la figura 8), se mide en escala 1-7, por tanto, podemos elegir como punto de corte crítico el valor < 4 . Como avisamos con anterioridad, este caso presenta un clima bastante cálido en general, lo que se valora por encima del punto crítico en todas las dimensiones. Pero sabemos que globalmente, hay un 25% de mujeres que han valorado muy negativamente la situación de la calidad relacional (entre los indicadores del mapa, resalta la alarma amarilla por haber bajado, en las opiniones de mujeres, más allá del 80% de calidad relacional de género). Por lo que es necesario agudizar, en el proceso de interpretación del mapa, la vigilancia de las desviaciones típicas de los indicadores (de mujeres especialmente, pues sus indicadores nos parecen más acordes con la situación de los centros universitarios), en una escala de 1-7, una desviación típica de más de 1 punto supone un indicador de que esa media aritmética esconde grupos de opiniones que son bastante negativas (lejanas de la media). Hemos de ser permanentemente conscientes de que las medidas de tendencia central, sin su correspondiente desviación típica, no puede interpretarse directamente porque ocultan datos extremos. Los datos extremos no son desdeñables

en un estudio de clima porque el clima frío se vivencia de muchas formas circunstanciales y personales, junto a las vivencias estructurales de una organización.

En resumen, el mapa descriptivo va a dar pie a todo un proceso de discusión sobre la mejora del clima, aportando datos y evidencias sobre las que reflexionar y proponer acciones, proyectos y planes de género que suponen el reforzamiento de la micro-política de una facultad. Lógicamente los elementos de la fase cualitativa del estudio exceden los objetivos de este capítulo, que focalizamos en la explicación del cómo y por qué hacer los mapas de clima de género para procesos transformativos que requieren los centros universitarios con equidad de género.

FIGURA 9. Mapa del Clima de Género (relacional)



Fuente: Estudio piloto de la instrumentación para el Proyecto SIMONE

En segundo lugar, hemos presentado el mapa relacional resultante del estudio piloto desarrollado 4 años antes en el mismo centro/facultad. Cabe destacar, como indicador global, que este estudio también realizado con una amplia y representativa muestra de mujeres de la facultad (n = 272), aportó mejores indicadores globales que el estudio actual. Como se indica en el mapa relacional (esquina norte-este de la figura 9), las mujeres indicaron 92.4% de calidad relacional de género y solo

4,4% de clima frío, lo que corresponde con un clima aún mejor que el que valoramos hoy, con el proyecto Simone, en la misma facultad.

Ya hemos valorado las dimensiones en el mapa descriptivo del ejemplo/estudio anterior, ahora en este nuevo mapa el desafío es nuevo: descubrir el papel de cada dimensión causal del malestar del modelo (clima frío) junto con rol contrario jugado por la micro-política (perspectiva, compromiso y apoyo); todo ello, frente a los aspectos de bienestar (satisfacción, confianza y empoderamiento femenino). El análisis de correlación canónica nos permite calcular los indicadores del mapa relacional (figura 9).

Hay diversas formas de realizarlo, pero hemos optado por la versión más sencilla (aunque no exenta de limitaciones, como indicamos en el apartado correspondiente al final de las conclusiones). Esta es una técnica diagnóstica que estamos probando y tratando de estandarizar, pero no está al margen de todo un conjunto de dudas que la convierten en un campo de pruebas y análisis para ir afinando un procedimiento útil a la evaluación institucional de las micro-políticas de género de una facultad universitaria.

Interpretando el mapa del clima desarrollado bajo la lógica correlacional (figura 9), podemos comenzar interpretando la R (.888) valor predictivo global del modelo de correlación canónica (entre el set1 y el set2), basado en la primera fila indicativa de la primera correlación canónica, la única significativa. Ese valor al cuadrado ($R^2 = .79$), es el indicador de “nitidez” con que estamos observando la atmósfera de género (capacidad el mapa para representar el clima). Este aspecto puede valorarse considerando que valores inferiores a .30 o .40 son muy bajos y por tanto podemos considerar que el mapa “es opaco” a la lectura del clima de género. Con valores superiores a .60 o .70 ya reconoceríamos los elementos y dimensiones de la atmósfera y valores como el conseguido por el estudio piloto presentado suponen una garantía de nitidez cara a la interpretación.

Otro aspecto inmediato para considerar es “que parte del mapa tengo”, tal vez solo tenga una parte o tenga un mapa más completo. Este aspecto lo determina la varianza explicada global del modelo, esta es del 97,8%. De donde podemos interpretar que tenemos casi la totalidad del mapa

de la atmósfera de género que estamos valorando desde los constructos del modelo métrico Simone. Hay otros indicadores de varianza explicada intra-dimensión canónica de ambos set, y de la explicación de la varianza de cada set sobre el otro. En ambas interpretamos como útil el mapa relacional porque se explica bastante bien (78,4%) de la varianza del Set2 (bienestar) y esta es mejor explicada (61,9%) por el Set1 (combinación de clima frío y micro-política), cuyo papel vamos a desvelar a nivel de cada dimensión del modelo a partir de las cargas canónicas.

Para interpretar las cargas canónicas podemos seguir la misma lógica que en las correlaciones, siendo positivas o negativas, según la tendencia dentro del modelo y de mayor potencia conforme más alta es la carga (serían muy bajas por debajo de .30, medianas por debajo de .50 y elevadas entre .60 y .70, siendo muy elevadas las cargas $> .70$). En el mapa relacional se observa el buen papel jugado por la micro-política y el empuje negativo de algunas de las dimensiones de clima frío, resaltando especialmente en este contexto/facultad, pese a su buen clima general, la percepción de riesgo de las mujeres y también la invisibilización; y en bajo nivel la discriminación. Todo ello, da pie al estudio y evaluación de la micro-política de género de un centro.

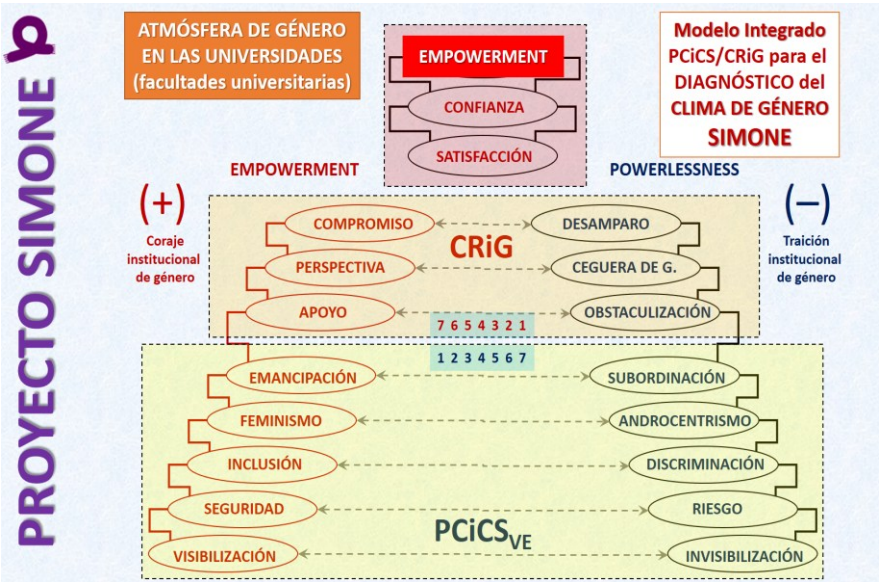
4. DISCUSIÓN

En nuestra experiencia, un centro de CC. Sociales no suele exceder del 15% en el indicador de clima frío (a menos que haya un problema muy especial en el centro), los que hemos analizado que pasan del 10% (alerta amarilla) superan lo que podríamos decir “niveles habituales de clima frío correspondientes al área y tipo de facultad” (no son lo mismo climas en Derecho, Educación, Comunicación o Economía) dentro de las ciencias sociales llegando al 12% ya es indicativo de que el centro tiene muchas dimensiones de clima frío activas (ese fue el caso de un estudio piloto en una facultad de Comunicación). Otra cosa son centros del ámbito de la Economía donde hemos hallado climas fríos por encima del 20% (alarma naranja) o de las Ingenierías, con climas fríos por encima de 40% en el indicador global, lo que supone ya una atmósfera prácticamente irrespirable para las mujeres. Son conocimientos

valorativos que hemos ido adquiriendo en muy diversos estudios pilotos realizados en diversas facultades y universidades, donde acompañamos el análisis cuantitativo de voces y entrevistas feministas que valoran la situación cualitativa.

Con este conocimiento previo podemos señalar que los indicadores climáticos del estudio piloto del caso en cuestión parecen dentro de los cánones de una atmósfera de género cálida, libre y respirable en más del 90% y con poco clima frío (< 5%), habiendo empeorado un poco en la investigación ulterior (P. Simone) en clima frío y sobre todo en calidad relacional de género. Se vislumbra una tendencia a considerar mejorable la calidad relacional, especialmente en los aspectos de la micro-política. No cabe desdeñar estos aspectos porque otros parezcan cubiertos, los sucesos y vivencias que generan malestar a las mujeres en las instituciones son muy a menudo inevitables por muy diferentes motivos. Todo miembro de una comunidad universitaria con una vivencia institucional escalofriante debería tener los canales institucionales de apoyo, dinámica institucional que no siempre ocurre en la Universidad.

Figura 10. Evaluación teórico-empírica de la tendencia institucional evidenciada en los mapas del clima de género



Fuente: Proyecto SIMONE

De manera orientativa, la figura 10 recoge esta perspectiva teórico-em-pírica para la discusión sobre el tipo de atmósfera que cada centro muestra globalmente y la tendencia o no hacia la mejora/empeora-miento en las cuestiones de equidad de género. Entendemos que este modelo aporta también elementos para la discusión y reflexión acerca de la Evaluación de la Calidad de las Instituciones Educativas de Edu-cación Superior, considerando en los modelos estándar de evaluación la cuestión del clima de género y la respuesta institucional en preven-ción primaria, secundaria y terciaria para proteger a las mujeres del cen-tro de macros y micros violencias.

Además, se reconoce que cualquier persona superviviente de cualquier violencia o malestar institucional, sufre tanto o con peor percepción que la propia violencia, la Traición de la propia institución. Es uno de los aspectos tremendos de la violencia contra las mujeres, niños y niñas, que las instituciones familiares, religiosas, educativas, del trabajo, etc., olviden a las víctimas/supervivientes de estos procesos e incluso jue-guen en su contra por haber puesto de manifiesto el lado oscuro de la vida institucional (igual en otras instituciones, como Iglesias u otras).

El análisis propuesto desde el modelo Simone de diagnóstico de la at-mósfera de género implica también saber ver, en los mapas y con los criterios interpretativos que hemos propuesto anteriormente, si las ins-tituciones se encuentran en el camino del Empowerment de las mujeres y del Coraje institucional de género; o, por el contrario, juegan al desamparo, traicionando la confianza y el propio proceso acadé-mico/institucional de las mujeres. Con ello, es posible movilizar la res-puesta colectiva que implica reflexión, formación, evaluación y acción.

Esta línea de reflexión sobre el clima de género de las facultades tam-bién discute algunas de sus raíces con aspectos vinculados a una vio-lencia menos invisible pero que opera también a nivel macro y micro contra las mujeres y forman parte de la atmósfera de género como es la violencia sexual y el acoso académico y profesional en la universidad (entre iguales y jerárquico, entre el profesorado, alumnado y PAS).

5. CONCLUSIONES

Cabe concluir que el Modelo de Diagnóstico de la Atmósfera de Género que propone el Proyecto Simone aporta elementos claves para propiciar la reflexión y la acción discursiva en torno a lo que hay abordar para la innovación institucional con perspectiva de género. De hecho, una de las principales claves de este modelo es la sencillez con que nos conduce al meollo de la cuestión ambiental de género en un centro universitario. Para llevar al éxito esa discusión con tantos elementos elicitors de controversia y debate, se hacen necesarios los mapas del clima como una herramienta más del proceso científico. Mapas al servicio de la construcción de conocimiento, conciencia y acción de género. Los mapas son solo una herramienta para la guía y la orientación, al servicio del proceso socio-cultural y científico transformativo de la institución.

Los “Mapas del Clima de Género” a que alude este capítulo tienen la misión de representar una cronotopía identitaria de la atmósfera de género de un centro universitario particular, en un momento histórico-cultural concreto. Esta perspectiva inédita para los participantes se pone a su servicio para el debate y la planificación, la evaluación en la acción y para orientar a las instituciones en la búsqueda y logro de su identidad.

Por ello, desarrollamos estos mapas desde el modelo métrico Simone, que vincula el diagnóstico a un proceso sociocultural transformativo orientado al empoderamiento de las mujeres en la organización. Cada proceso transformativo es un estudio de caso particular, de investigación acción feminista, utilizando las evidencias empíricas cuantitativas que nos ofrece el diagnóstico, para lograr toma de conciencia orientada a la acción (Doing Gender). Cabe señalar que puede ser de los pocos modelos que realmente se vinculen causalmente al empoderamiento femenino en una institución.

Se usan los resultados de este modelo integrado de diagnóstico cuantitativo de la atmósfera de género en el proceso comunitario de construcción de género, lo que se articula mediante grupos de discusión. Por ello, disponer de una herramienta de resumen y muy orientativa (como son los mapas del clima de género que proponemos) para articular los

procesos de discusión, nos permite trabajar la reflexividad necesaria en el proceso de toma de conciencia de género.

Es necesario, antes de terminar, señalar limitaciones respecto de la idea de mapa *relacional*, en este sentido cabe preguntarse aún sobre la idoneidad de tales mapas, que para facilitar la interpretación hemos basado en el análisis de correlaciones canónicas con dos set. Hay alternativas mejores métricamente, pero que complicarían la interpretación; por ejemplo, considerar tres Set en un análisis multigrupo e incluso realizar el análisis global mediante múltiples análisis (ACC, como el expuesto) por pares de Set_(1, 2, 3). También caben dudas si ya, puestos en una visión más compleja, puede ser más efectivo y conveniente desarrollar un Modelo de Ecuaciones Estructurales de la Atmósfera de Género con AMOS (covarianzas) o SmartPLS; y, con ello, desarrollar un sistema representacional de la medida. Seguimos investigando en ello.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo presenta ideas vinculadas al Proyecto SIMONE “Hacia un curriculum sensible al género en la formación inicial del profesorado” (Ref. PID2021-122206NB-100). Convocatoria «Proyectos de Generación de Conocimiento», Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023

Agradecemos tanto al estudiantado universitario, como al profesorado, su participación voluntaria y gratuita en los estudios que dan base a este capítulo, cuya perspectiva hemos enriquecido a través de los testimonios de sus experiencias, opiniones e ideas en relación con las facultades universitarias y la atmósfera de género para las mujeres en ellas. Finalmente, dedicamos estos estudios y el capítulo a las mujeres universitarias, alumnas y profesoras, que alcanzan cada día más altos niveles de logro y calidad en un ambiente de género todavía mejorable.

7. REFERENCIAS

Allan, E. J. & Madden, M. (2006) Chilly Classrooms for Female Undergraduate Students: A Question of Method? The Journal of Higher Education, 77(4), 684-711. <https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11772311>

- Britton, D. M. (2016). Beyond the Chilly Climate: The Salience of Gender in Women's Academic Careers. *Gender & Society*, 31(1), 5-27. <https://doi.org/10.1177/0891243216681494>
- Buzón-García (2009). Innovaciones en el EEES: enseñanza recíproca y nuevos roles del alumnado. XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE) Educación, investigación y desarrollo social. Huelva. Pp. 533-540. <https://encr.pw/mgTDV>
- Buquet, A.G.; Cooper, J.A.; Mingo, A.; Moreno, H. (2013). Intrusas en la Universidad. Universidad Autónoma de México. <https://bit.ly/3lV0nxa>
- Casado, M. (2021). Los gritos caídos. Ediciones Huerga & Fierro.
- Cortés-Álvarez, N. Y. y Marmolejo-Murillo, L. G. (2024). Ciencia en femenino: una revisión desde los aportes de las mujeres. Universidad de Guanajuato. 10.61437/UGTO.9786075800202
- Crawford, M. & MacLeod, M. (1990) Gender in the college classroom: An assessment of the "chilly climate" for women. *Sex Roles*, 23, 101-122. <https://doi.org/10.1007/BF00289859>
- Crosby L.A.; Evans K.R. y Cowles, D. (1990). Relationship quality in services selling: an interpersonal influence perspective. *Journal of Marketing*, 54(3), 68-81. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1251817>
- Dinamarca-Noack, C., & Trujillo-Cristoffanini, M. (2021). Educación superior chilena y violencia de género: demandas desde los feminismos universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-22. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4537>
- Donoso-Vázquez, T., Figuera, P. y Rodríguez-Moreno, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-212. <https://acortar.link/tTzTPH>
- Donoso-Vázquez, T. (2021). No eres tú, es el patriarcado. Participación y mujeres universitarias. [conferencia] Redes INNOVAESTIC 2021, Alicante, España.
- Dwyer, R., Schurr, P., Oh, S. (1987). Developing Buyer-Seller Relationships. *Journal of Marketing*. 51(2), 11-27. <https://doi.org/10.1177/002224298705100202>
- Gast, M. J., Mekawi, Y., Sajadi, K. H., Roelfs, D. J., & Nasraoui, O. (2025). Racial and gender disparities in faculty perceptions of discrimination, exclusion, and inequities across department and university levels. *Journal of Diversity in Higher Education*. Advance online publication. <https://dx.doi.org/10.1037/dhe0000653>
- García Pérez, R., & Rodríguez López, M. (2022). Un enfoque diagnóstico de la educabilidad de género del alumnado masculino universitario: El desafío

- de los estudiantes con extrema orientación a la IPVAW. Ponencia presentada en AIDIPE 2022 - XX Congreso Internacional de Investigación Educativa. Sevilla, España.
- García-Pérez, R., Rodríguez-López, M., & Pabón_Figueras, M. (2025). Fundamentos y metodología para elaborar un “mapa del clima de género”: Aplicación en un centro universitario [Ponencia, vídeo]. Congreso INNTEd 2025, Sevilla, España. https://www.youtube.com/watch?v=9_ZGKNBOuQs
- Hall, R.M. & Sandler, B.R. (1986). The campus climate revisited: Chilly for women faculty, administrators and graduate students. Washington, DC: Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282462.pdf>
- Hughes, J., Scott, H., Morrison, L. J., Kotsopoulos, D., & Ruttenberg-Rozen, R. (2023). Chilly Climate 2.0: Women’s Experiences of Harassment and Discrimination in Canadian Higher Education. *Canadian Journal of Education*, 46(2), 472–501. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5905>
- Janz, T. A., & Pyke, S. W. (2000). A Scale to Assess Student Perceptions of Academic Climates. *Canadian Journal of Higher Education*, 30(1), 89–122. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v30i1.183347>
- Márquez-Santiago, J.P. (2015). Calidad relacional percibida en las redes sociales online por futuros profesionales de la educación 3.0. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/38325>
- Morgan, R. M., & Hunt, S. D. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *The journal of marketing*, 58(3), 20-38. <https://doi.org/10.1177/002224299405800302>
- Puncheva-Michelotti, P., Hudson, S. and Hennekam, S. (2024), "Anticipated chilly climate for women: the development and validation of a measure", *Employee Relations*, 46(4), 795-816. <https://doi.org/10.1108/ER-01-2023-0017>
- Rodríguez-López, M., & García Pérez, R. (2024). Diagnóstico institucional-ambiental de género en la universidad: CHILLY CLIMATE [Ponencia]. XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa (AIDIPE 2024), Barcelona, España.
- Rebollo-Catalán, M. Á., García-Pérez, R., & Sánchez-Franco, M. J. (2013). La inclusión digital de las mujeres en las redes sociales online: Un estudio en mujeres de zonas rurales de Sevilla. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Rebollo-Catalán, A., Ruiz-Pinto, E. y Vega-Caro, L. (2018). Balada triste de trompeta o el sueño de una igualdad real que no llega. En A. Rebollo-Catalán, E. Ruiz-Pinto y L. Vega-Caro (Coords.). *La Universidad en clave de género*. Octaedro. 2-17.

- Rebollo-Catalán, M. Á., García-Pérez, R., Barragán-Sánchez, R., Vega-Caro, L., & Buzón-García, O. (2014). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 69-86. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41468
- Rollero, C., Glick, P. & Tartaglia, S. (2014). Psychometric properties of short versions of the ambivalent sexism inventory and ambivalence toward men inventory. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 21(2), 149-159. <https://llnq.com/Yt3kx>
- Sánchez-Franco, M.J., Martín-Velicia, F.A. y Rondán, F.J. (2010). Estética y calidad de relación. Una aplicación en los servicios de música online entre jóvenes europeos. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, 14(1), 25-56. <https://hdl.handle.net/11441/69173>
- Sánchez-Franco, M.J., Cepeda-Carrión, G. and Roldán, J.L. (2019). Understanding relationship quality in hospitality services: A study based on text analytics and partial least squares. *Internet Research*, 29(3), pp. 478-503. <https://doi.org/10.1108/IntR-12-2017-0531>
- Sánchez-Franco, J.M. & Alonso-Dos-Santos, M. (2021) Exploring gender-based influences on key features of Airbnb accommodations. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 34(1), 2484-2505. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2020.1831943>
- Sánchez-Franco, J. M., Villarejo-Ramos, A. F., Martín-Velicia, F. A. (2009). The moderating effect of gender on relationship quality and loyalty toward Internet service providers *Information & Management*, 46(3), 196-202. <https://doi.org/10.1016/j.im.2009.02.001>
- Santos-Delgado, J. M. (2014). *Calidad Relacional en las Redes Sociales Online*. Trabajo de Fin de Grado. Graduado en Pedagogía. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.
- Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R., Loyens, S. (2020). Building bridges in higher education: Student-faculty relationship quality, student engagement, and student loyalty. *International Journal of Educational Research*, 100 (101538). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101538>
- Walton, G. M., Logel, C., Peach, J. M., Spencer, S. J., & Zanna, M. P. (2015). Two brief interventions to mitigate a “chilly climate” transform women’s experience, relationships, and achievement in engineering. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 468–485. <https://doi.org/10.1037/a0037461>
- UNESCO. (2021). UNESCO's efforts to achieve gender equality in and through education: 2021 highlights. UNESCO Publishing.

FORMARSE COMO MAESTRAS: EL VALOR DE RECONOCERSE EN UNA GENEALOGÍA FEMENINA

FÁTIMA RAMOS ANDREU

Doctorado en Educ y Com Social. Uma

NIEVES BLANCO GARCÍA

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Las profesiones educativas han sido, y continúan siendo elegidas mayoritariamente por mujeres (Blanco, 2015). El origen de la investigación que presentamos surge de preguntarnos cómo viven y qué sentido tiene para las alumnas que se preparan para ser maestras, pensarse como mujeres que van a enseñar. Hemos trabajado con siete maestras en formación, profundizando en su trayectoria biográfica, su experiencia escolar y la formación recibida en la universidad.

El oficio educativo es relacional y requiere nuestra presencia, no puede darse si no existe un educador y un educando, no como entes abstractos sino como seres concretos, de carne y hueso. Una relación en presencia, aquella que busca apoyar a cada estudiante para que conecte con su propia vida y oriente su relación con la realidad (Rodgers y Raider-Roth, 2006). Una presencia que no puede realizarse sino desde la materialidad de los cuerpos que habitamos, desde la presencia viva de educador y educando. Siendo algo evidente, es algo que requiere ser pensado, darle un sentido porque, como señala François Jullien (2012) la presencia, al mismo tiempo que se nos ofrece inmediatamente es algo que, sin embargo, es preciso conquistar, porque se puede estar “allí” pero estar ausente.

Presencia tiene la misma raíz que presente, un término que remite a dos significados (Duzchasky, 2019): i) el momento actual, el ahora; y ii) un don, un regalo. Lo educativo sucede en el presente, en la relación viva, en lo concreto y singular a lo que prestar atención. Y es un regalo en el que ofrecemos un modo de entender el mundo, de pensar, de concebir al otro y a sí mismo. En definitiva, hablar de que la educación requiere nuestra presencia significa que nos ofrecemos desde la corporalidad de quienes somos, en el ahora de la relación; y que esto es algo que hay que conquistar.

La presencia está ligada al cuerpo, está hecha de gestos, de palabras (van Manen, 1998). Palabras que no son solo vehículos de información sino “cuerpo, carne, vida, deseo” (Recalcati, 2016, p.100). Esa presencia viva es lo que permite, continúa diciendo, que suceda el milagro de la transformación singular, un milagro que es “el efecto de un encuentro con un testimonio que sabe encarnarse”. Algo que, de manera autobiográfica, constata Daniel Pennac cuando se refiere a su profesor de matemáticas, el señor Bal; y quien también nos habla de que la ausencia es insoportable y genera frustración “aquella sensación de perder la clase. No estoy, ellos no están, nos hemos largado” (2008, p.112); y la oportunidad de que algo suceda desaparece.

En consonancia con la naturaleza del oficio, los saberes necesarios para desempeñarlo tienen un carácter singular. En la formación, y sustentándose en los conocimientos base profesionales, los educadores hacen algo distinto a lo que llamaríamos “aprender teoría”: es preciso “habitar” el conocimiento (Polanyi, 1962), y cuando esto sucede, “actúa como un saber in-corporado, como un modo de conducirse corporeizado, íntimamente unido a uno” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.31). Esto hace que se imbriquen ser y saber, se anuden lo personal y lo profesional. Es necesario que las ideas “trabajen en nosotros” (Connelly y Clandinin, 1998), incorporándose a nuestra vida e integrándose con nuestros saberes personales, aquellos que tienen su origen en nuestra experiencia escolar y vital, así como en lo que se denominan “funds of knowledge” (Hedges, 2012). Es un saber anclado en la experiencia, que siempre es de alguien singular, y está anclado en la mente y el cuerpo, incluyendo aspectos conceptuales, emocionales, morales, tácitos y explícitos, compartidos y subjetivos (Connelly, et ál., 1997). Es

un conocimiento vinculado tanto a lo que sabemos como a lo que somos y que “surge tanto del corazón como de la cabeza” (van Manen, 2004, p.16), integrado en la totalidad de lo que somos, en nuestro cuerpo y en nuestra mente. Es un conocimiento alojado en el cuerpo, o que se expresa a través de él, que incorpora elementos declarativos tanto como tener una comprensión “sentida” (felt) de las situaciones educativas (van Manen y Li, 2002, p.215). Una comprensión que deriva de experiencias que se viven y se sienten corporalmente.

Por tanto, en la educación el cuerpo importa. Y, por azar pero inevitablemente, nuestros cuerpos son sexuados. Hay un temor -tan extendido como poco razonado- a que pensarnos como mujeres en la educación suponga cargar con una “esencia” femenina inmutable y limitadora. Esta es una idea errónea, puesto que no hay nada en el ser humano que esté fijado, que sea inmóvil. Más bien, como Hannah Arendt (1996) nos dice, somos novedad radical y está en cada quien la facultad de comenzar, de inaugurar algo nuevo y aparecer en el mundo común como un “alguien”, como sujetos de acción y libertad. O más bien, como también nos recuerda María Zambrano, vamos siendo, nuestra vida es ir desplegando nuestra subjetividad.

Por ello, podemos decir que la diferencia sexual “no es ni una esencia ni una construcción cultural ni solo un dato biológico, sino una trama de naturaleza y cultura sin determinismo alguno” (Arnaus y Piussi, 2010, p.24). No es un dato fijo, dado de una vez por todas; al contrario, es un dato interpretable y que requiere ser dotado de significado en el marco de una cultura, de un momento histórico, y de una vida concreta. Podríamos decir que nacer en un cuerpo sexuado es un hecho crudo, un punto de partida -inevitable pero no suficiente- tanto para hombres como para mujeres; porque como señala certeramente M^a Milagros Rivera (2005), ser una mujer (o un hombre) no es un dato indiferente, sino una elección desde la consciencia y la responsabilidad de dar sentido a su ser mujer o ser hombre en el mundo que vive; y es a eso a lo que llamamos sentido libre de la diferencia sexual.

La educación siempre tiene lugar en un marco contextual concreto: histórico, social, profesional. Y la cultura profesional indica que, para enseñar, el hecho de ser un hombre es in-significante, carece de sentido. Pero no es así para las mujeres, aunque pueda decirse lo contrario,

porque en este caso se le asigna un sentido negativo. Y se señala que, aquellas cualidades de lo pedagógico que aparecen vinculadas a las mujeres, cuando son apropiadas por el conocimiento profesional se desencarnan, se abstraen, se “neutralizan”, es decir, se obvia cuál es su origen, como si ello careciera de sentido y de valor.

Y, por otra parte, las profesiones en las que hay una alta presencia de mujeres, se dice que se feminizan, lo que significa que pierden “valor social” (Ballarín, 2016; Fernández-Enguita, 2000; San Román, 2006). Y de este modo sucede que es difícil, cuando no imposible, reconocer “la riqueza y la continuidad de unos estilos de ser y de estar en la realidad educativa que forman, en su conjunto, una tradición valiosa y coherente” (Flecha, 2006, p.46), aislando a las mujeres en un simbólico segregado y devaluado. La diferencia femenina, el reconocer que las maestras son mujeres que enseñan se ve y se interpreta como una desventaja, como un “límite que hay que superar” en lugar de verlo como un lugar de realidad y de libertad.

Este cambio de mirada requiere reconocerse en una genealogía femenina. Diana Sartori (2002, p.191) señala la importancia de distinguir entre “fijar una tradición” y el de “crear una genealogía”. En el primer caso, es una tarea que corresponde a quien ha llegado primero y que le compromete a transmitir unos contenidos y unas normas a quienes vendrán después. Y a quienes llegan después les compete la tarea de “crear una genealogía” para mirar hacia atrás, para interrogar al pasado, a quienes llegaron primero. Un mirar atrás que no es contemplativo ni tampoco admirativo, sino un ejercicio consciente cuyo propósito es ayudarnos a dar un sentido libre a lo que buscamos, a lo que somos. Un ejercicio de continuidad que nos ayuda a vivir en el presente con la consciencia de nuestras raíces, de nuestros vínculos. Hablar de genealogía más que de tradiciones, es una opción política que enfatiza “su carácter abierto y naciente, y por el elemento de puesta en juego subjetiva y afectiva en el acto de reconocerlas, de crearlas y re-crearlas, dándoles un nuevo inicio también a través de nuestra mediación política” (Piussi, 2013, p.22).

Esa genealogía es necesaria para que las mujeres podamos reconocer y relacionarnos con nuestra herencia, una “herencia sin testamento” (Arendt, 1996; Collin, 1999) porque requiere de una mediación viva.

No está ligada, por tanto, a unos contenidos prescriptivos sino que ofrece unas prácticas y unos principios orientativos que cada una pone en juego en su actuar en el mundo.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El origen de esta investigación está en la pregunta por cómo viven y qué sentido tiene para las alumnas que se preparan para ser maestras pensarse como mujeres que van a enseñar: ¿Le dan sentido? ¿Lo consideran un hecho relevante o es algo insignificante y no se convierte en cultura decible y compartible? ¿Han tenido oportunidades de pensarse desde una genealogía de mujeres educadoras? ¿Contribuyen su experiencia personal y escolar, así como la formación universitaria, a hacerles conscientes de este hecho? ¿Qué valor le da la cultura profesional en la que se están adentrando?

Hemos trabajado con siete alumnas que están realizando o acaban de finalizar sus estudios de Magisterio, 6 de ellas en el grado de Educación Primaria en la Universidad de Almería y 1 en el grado de Educación Infantil en la Universidad Católica de San Antonio de Murcia. Los propósitos que han orientado esta investigación (en el marco de una tesis doctoral), han sido: i) Indagar en los aspectos que han incidido -e inciden- en la construcción de su identidad como maestras; ii) Conocer y dar sentido a los rasgos que articulan su identidad pedagógica; e iii) Identificar las conexiones y/o desconexiones que establecen entre su ser mujeres y su ser maestras.

Fueron seleccionadas de manera intencional, con la mediación de quien había sido su profesora en el grado. Con ellas profundizamos en tres etapas vitales: la *experiencia escolar*; la *formación universitaria* y la *trayectoria biográfica*; el acercamiento a su experiencia, por tanto, ha seguido un orden que fuera permitiendo ir adentrándose en el conocimiento de la singularidad de cada estudiante, al tiempo que se consolidaba la relación con la investigadora. Una relación en la que se buscaba trabajar “con” las alumnas y no sobre ellas (entendidas como meras fuentes de datos), de modo que se propiciase una transformación tanto de las alumnas como de la investigadora (Blanco, et ál., 2015).

Esta investigación la hemos abordado desde un enfoque cualitativo, específicamente la indagación narrativa (Connelly y Clandinin, 1990; Clandinin y Husu, 2017), que es pertinente cuando lo que buscamos es acercarnos a lo que las personas viven, al modo en que experimentan su realidad y piensan sobre ella (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Porque no se trata solo de trabajar con datos biográfico-narrativos (Moriña, 2017) sino de partir de y entender la experiencia como un proceso de construcción de significados, en relación con otras personas y en contextos y tiempos concretos (Clandinin, Pushor y Orr, 2007). Es en este sentido en el que podemos decir que la indagación narrativa atiende a la experiencia subjetiva de las personas, en la que confluyen “cuerpo, mente y mundo” (Sità, 2012, p.12), situándola en el marco social y cultural en el que ésta tiene lugar (Clandinin, 2013).

Los recursos utilizados para acercarse a la comprensión de la experiencia de estas maestras en formación han sido: i) la entrevista fenomenológica; ii) la biografía escolar; iii) recursos narrativos como supuestos prácticos, collages, cajas de objetos, o cartas; iv) el diario de investigación (Gibbs, 2012).

La entrevista ha adoptado un enfoque fenomenológico (van Manen, 2003; Martín-Alonso, 2019), buscando acercarse a la comprensión de la experiencia de estas alumnas, tal como ellas le dan sentido. Y que trata de discurrir como una conversación, en tanto que “forma esencial de la interacción humana” (Sità, 2012, p.9), como forma de acercarse al mundo interior del sujeto, “conformado por pensamientos, deseos y atribuciones de significado (ibid., p.52). Desde esta perspectiva, hemos realizado un total de 12 entrevistas, 9 de ellas en parejas, y 3 individuales, que han tenido lugar en distintos momentos de la investigación.

La biografía escolar (Rivas, 2007), entendida como un modo de acercamiento inicial a la vivencia de su escolaridad, posibilita pensar sobre las huellas que ha ido dejando en nuestra vida, en las decisiones que tomamos y en la forma en que nos pensamos en el mundo; en definitiva como un modo de “mostrar quienes somos” (Ventura, 2010, p.233). Hemos utilizado también diversos recursos visuales y narrativos por su capacidad para hacer emerger el significado profundo de vivencias y pensamientos que, por su fuerte carga emocional, nos acercan a lo escurridizo e invisible de la experiencia, y que permiten expresarse más

allá del lenguaje propositivo y racional (Mannay, 2017). Así, hemos construido supuestos prácticos a partir de los que pensar en situaciones educativas; han elaborado collages en los que expresar cómo se reconocen como maestras; han construido su caja de maestra en la que han introducido objetos que representan rasgos o cualidades que cuidar y otras que desearían abandonar (Blanco, 2017); han elaborado escritos sobre su experiencia en esta investigación o han elegido nombres que simbolizen para cada una su sentido de ser maestras.

Así fuimos comprendiendo el modo en que se ha ido conformando su sentido de ser maestras y en qué medida se vinculaba con el hecho de ser mujeres. Fueron repensándose en relación a su vida personal-familiar, su trayectoria escolar y la relación con sus maestras, maestros y su grupo de iguales, así como su proceso de formación universitaria. Y lo hicieron buscando situaciones y palabras que unen vivencias, ideas y emociones y que les han permitido dar “significado a lo vivido” desde sí (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.39). Para la elaboración de los relatos de cada estudiante hemos buscado los elementos significativos a través de un análisis temático, buscando aquellos nudos “en torno a los cuales se van hilando ciertas experiencias que son vividas como un todo significativo” (van Manen, 2003, p.108).

3. RESULTADOS

Las maestras en formación tienen historias diferentes, con recorridos y vivencias diferenciados. Algunas proceden de entornos urbanos (capital almeriense) mientras otras han vivido en pueblos más pequeños (Comarca del Almanzora y poniente almeriense); algunas siempre quisieron ser maestras imitando a sus referentes (*Blanca*), en tanto que otras llegaron tras abandonar otros estudios (*Diana y Helena*); unas recuerdan su trayectoria escolar con alegría (*Noa*) pero para otras está plagada de momentos dolorosos (*Valeria*); algunas estudiaron en centros públicos (*Sara*) y otras en concertados religiosos (*Aroa*).

Centrándonos en el objeto de este texto, nos vamos a referir a los resultados que tienen relación con la experiencia personal de ser mujeres, con las huellas de su experiencia escolar y con su experiencia formativa.

1. Experiencias personales de ser mujer

En tanto que mujeres, sus referentes personales se relacionan con situaciones en que las mujeres (y ellas mismas) han vivido experiencias de subordinación. Son mayoritarias las situaciones donde -a pesar de que las mujeres tenían un papel muy relevante y mostraban un gran valor y determinación- eran poco valoradas y reconocidas. Siempre con menos valor y reconocimiento que los hombres de su entorno. Por ejemplo, relatan cómo las abuelas organizaban el hogar y “lo han llevado todo para adelante”, pero primero le ponían la comida “a su abuelo, a sus tíos y luego a nosotras”. No solo eran menos valoradas por los hombres, sino que ellas mismas “entendían que la mujer era la cabeza de la familia, pero no podía estar visible”. Incluso en los casos en que han sufrido violencia. Y esto no se circunscribe al pasado sino que está vivo en su experiencia con los chicos, donde éstos les indican donde deben sentarse: “las mujeres ahí que habláis mucho y los hombres aquí que hablamos de nuestras cosas...”.

Así pues, estas futuras maestras se han socializado en un sistema donde la desigualdad estaba presente, a pesar de reconocer el valor de las mujeres que las han precedido. Son conscientes de su fuerza, su capacidad de resiliencia para afrontar coyunturas complejas; una fuerza que les llega y las sostiene: “si ellas han podido yo también puedo”. Mencionan cómo sus familiares hacían malabares entre el trabajo y la crianza de las hijas e hijos, cómo “tenía que buscarse la vida para darles de comer, cosiendo muñecos y repartiéndolos por toda la comarca” o “tuvo que trabajar en un bar, luego en una peluquería desde por la mañana hasta por la tarde”, resurgiendo con la ayuda y la alianza de otras mujeres (bisabuela, abuela, madre, hermana, hija...).

Las abuelas, madres, tías y algunas hermanas son muy significativas en sus vidas, todas “son un buen referente” en el camino hacia el magisterio, por estar vinculadas a la educación, estando jubiladas, otras ejerciendo, otras siendo cocineras, otras estudiando magisterio... porque les guían a relacionarse con el mundo y con la vida (capacidad relacional). Las historias escuchadas desde sus voces femeninas les inspiraron a imaginarse dentro de las aulas: “ella llegaba a casa, contaba cosas y a mí cada vez me hacía más ilusión”. Fueron aprendiendo desde el

disfrute de la relación educativa, de muchas mujeres y también de algunos hombres: algunos padres y un tío maestro a quienes admiraban y con quienes podían hablar de sus inquietudes.

En definitiva, la mayoría de ellas se enraízan sin reconocerlo en la confianza y el sostén que les ofrecen sus referentes familiares, sobre todo sus madres por sus consejos, su sabiduría y su apoyo incondicional que las sostiene. Sin embargo, no hacen de ello cultura, en el sentido de que lo que prevalece es su vivencia de la desigualdad y de que los referentes femeninos parecen quedar relegados a anécdotas, a situaciones aisladas que no van más allá. No constituyen una genealogía porque no hay reconocimiento de los saberes que portan.

En consecuencia, lo que prevalece es la conciencia de haber sido socializadas en un contexto en el que lo femenino se subordina y tiene menos valor que lo masculino; no alcanzan a hacer extensivo el valor de las mujeres que las han precedido a la esfera social, cultural y profesional lo que han aprendido de sus madres y de las mujeres de su entorno. Y es así como los valores que encarnan, como la disposición relacional, la paciencia, el amor, el respeto o la cercanía no llegan a convertirse en saberes femeninos en los que enraizarse.

2. Experiencia escolar

En su trayectoria escolar, en diferentes contextos y con una diversidad de situaciones, destaca la conciencia de haber sido tratadas y valoradas de manera desigual respecto a sus compañeros varones. Es muy común la percepción de que, como niñas, han pasado desapercibidas o ignoradas con frecuencia. La desigualdad a veces se manifiesta como una infravaloración de sus cualidades o actividades, como sucede con su preferencia por juegos tranquilos en lugar del fútbol, por ejemplo; o bien dando un valor negativo a lo que debiera ser valorado por sí mismo, como es el caso de la mayor adaptación a las normas escolares que se interpreta en términos de “docilidad”, de ser “buenecitas”, de modo que disposiciones o conductas deseables como la búsqueda de consenso, el cuidado en lo que se hace o la cooperación, cuando se encarnan en femenino, pierden parte de su valor y se interpretan en términos de docilidad, conformismo o falta de confianza.

De ahí deriva, a menudo, la paradoja que supone sentirse “mejor tratadas” porque “las niñas éramos más fáciles de manejar”. O, en algunos casos en la secundaria, haber estado con profesores que “pasaban de los niños y nos hacía caso a nosotras”, aunque ahora son conscientes de que ese “mejor trato” guardaba relación con su modo de vestir o con su aspecto físico, de manera que “parecía que con las chicas que eran muy femeninas como que intentaba ligar con ellas”.

Aunque han pensado poco en ello, reconocen la existencia de una sintonía experiencial entre las maestras y las niñas, y entre maestros y niños que califican como afinidad, “y por eso las mujeres suelen hablar más con las niñas”. Algo que también se traduce en una mayor expresividad emocional, de demostraciones de afecto que han vivido con frecuencia por parte de sus maestras de las que han recibido los niños. También han vivido con algún profesor situaciones que califican como “inadecuadas” e “incómodas” concretadas en comentarios sobre su modo de vestir o con chistes machistas.

No debe sorprender que, en este contexto, les resulte casi imposible entender la diferencia de ser niñas en términos no reductibles a igualdad o desigualdad (que siempre lo es respecto a los niños), de modo que si bien reconocen que “las mujeres aportan experiencias diferentes”, lo atribuyen a que “se nos ha educado de modo diferente a los chicos”. Y, en esta línea, pareciera que el horizonte deseable estaría en la eliminación de las diferencias o en su universalización (que piensan en términos de neutralización): “me veo hasta ahora con la misma igualdad que un hombre”.

En relación a la huella que ha dejado en ellas la relación con sus maestras (la mayoría) y maestros, indican referentes tanto positivos como negativos. Es decir, valoran -por haber vivido sus efectos- la cercanía, la acogida, el reconocimiento, mientras que lamentan aquellas situaciones en que se han sentido ignoradas, tratadas con frialdad o neutralizadas en una homogeneización incapaz de atender las diferencias: “con ella nunca me he sentido incluida”, “si soy maestra, nunca quiero ser como ella”. Es por ello que cuando piensan en esas huellas en sí mismas y en su modo de entenderse como maestras están presentes la acogida, la preocupación por el otro, la responsabilidad, la cercanía, la felicidad

o el amor. Sin embargo, no existe conciencia de que -en su experiencia escolar- esas disposiciones no las han vivido en abstracto ni en neutro sino encarnadas, en muchos casos aunque no siempre, en maestras. Es decir, que siendo valiosas y deseables, y estando a disposición de todas y de todos, responden a un modo de hacer reconocible en la práctica de maestras (aunque no solo).

Queda patente en sus relatos la potencia de los vínculos con sus maestras, y la resonancia de dos formas identificables de práctica pedagógica que, en realidad, son una única de dos caras. Una de ellas próxima a lo que van Manen llama tacto o solicitud pedagógica, en la que están presentes la cercanía, la delicadeza, la acogida, la libertad, el reconocimiento o la confianza que se concretan en sentir que existes para la maestra, que muestra preocupación por lo que te sucede, que respeta tu ritmo de aprendizaje, que ve posibilidades donde otros verían carencias (Montoya, 2008), y todo ello posibilita una vivencia de disfrute y de seguridad. La otra práctica pedagógica está caracterizada por la lejanía, la frialdad, el temor, la soledad que lleva a vivencias de dolor y desencanto con la escuela.

3. Experiencia formativa

Quizá uno de los recuerdos más comunes a todas estas maestras en formación es haber escuchado comentarios negativos “las maestrillas”, de manera que sienten que en educación “no se le da tanta importancia” a la labor de la maestra. Algo que se suma a lo que han vivido en su entorno familiar que consideraba que elegir el magisterio era poco ambicioso, que podían aspirar a más: “mi familia decía que nosotras éramos muy aplicadas y no podíamos estudiar magisterio”.

En su experiencia formativa no han tenido referentes femeninos, no han trabajado sobre maestras, no tienen referentes de su papel en la educación, salvo para neutralizarlas -no importa ser una mujer o un hombre- o bien para trabajar una perspectiva que considera que las profesiones que se feminizan, se degradan social y laboralmente. El conocimiento universitario, el conocimiento pedagógico parece aspirar a la neutralización, a borrar la presencia de mujeres y de hombres como algo insignificante, algo carente de significado. Bien es verdad que borrar la diferencia de ser hombres

tiene, como compensación, el hecho de que, en realidad, cuando se dice que no importa ser una mujer o ser un hombre, lo que se toma como referente es lo masculino. Esto se refleja bien en el hecho de que, finalizada su formación, les cueste recordar a alguna mujer que haya sido significativa para la cultura y el conocimiento pedagógico, mientras que los referentes masculinos aparecen sin dificultad y con profusión: “no recuerdo a ninguna mujer porque no las hemos estudiado y no las conocemos”.

Bien es verdad que, a pesar de esa valoración negativa del magisterio, presente a nivel social y también en la cultura profesional, no impide que muestren una gran pasión cuando hablan de educación. Creen que la escuela es un lugar de libertad, de mejora social y de disfrute de la relación pedagógica, al que aspiran a contribuir con su incorporación a la escuela.

Todo ello hace que a estas maestras en formación les resulta muy complicado establecer una conexión vital entre su ser mujeres y su ser maestras; o no han pensado en ello (“nunca he pensado la profesión en ese sentido de mujer y hombre”) o su aspiración es a eliminar la diferencia (“si no tienes empatía da exactamente igual si eres hombre o mujer”). Teniendo en cuenta esta trayectoria de neutralización durante más de quince años de escolarización (más los cuatro años universitarios), parece lógico que estas maestras no valoren la raíz femenina de los saberes relacionales. Aunque la vivencia fue encarnada por cada una en un contexto determinado, el hecho de interpretar la diferencia femenina en términos de desigualdad que aspira a eliminarse igualándose a los hombres, les lleva a no dar sentido a la experiencia femenina en el modo de estar en la educación.

4. DISCUSIÓN

Lo que hemos podido constatar es que estas alumnas no son conscientes del vínculo que existe entre su ser mujer y su ser maestra. Aparecen como datos que carecen de un sentido pedagógico y vital. Al mismo tiempo, encontramos que no les resulta viable pensar su (y la) diferencia femenina en términos no jerárquicos ni de igualdad, sino que se piensan en referencia a lo masculino. La ausencia de referentes de autoridad femenina y la conciencia de una valoración negativa de la presencia de las mujeres en la educación (y en otros ámbitos de la realidad), impiden

reconocer la raíz femenina de los saberes que la cultura profesional y ellas mismas valoran.

Por tanto, esa dificultad para reconocerse como mujeres que enseñan/educan está relacionada con su vivencia de un simbólico de desigualdad y de subordinación, en la escuela y fuera de ella, así como con la ausencia en su formación de referentes de autoridad femenina y la imposibilidad de reconocerse en una genealogía de mujeres educadoras. Algo que resulta compatible con lo que los estudios indican respecto a la muy escasa presencia de la perspectiva de género en la universidad (Rebollo et ál., 2018; Weiner, 2000) y específicamente en la formación del profesorado (González, 2018); y una consecuencia de ello es que las estudiantes tengan una escasa conciencia y una visión poco realista de las desigualdades de género y su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Miralles-Cardona et ál., 2020; Rebollo et ál., 2025).

Para nuestras estudiantes, la diferencia femenina se entiende desde la desigualdad, convirtiéndose en un factor desacreditador (Muraro, 2010) en vez de una fuente de sentido para las mujeres maestras. Algo que está presente en su experiencia como mujeres y como estudiantes, fruto de una cultura que transmite una infravaloración de todo lo femenino. Algo que resulta limitador porque “nada se puede construir desde la desvaloración o desde la aceptación de la inferioridad propia” (Freixas, 2001, p.25).

Es frecuente encontrar este aprendizaje de la subordinación femenina en la cultura profesional, vinculados al desprestigio de la profesión en tanto que feminizada (Ballarín, 2016; Fernández-Enguita, 2000; San Román, 2006). Y, por otra parte, en tanto falta también una toma de conciencia masculina, “la riqueza que las mujeres les están ofreciendo también a ellos, a la convivencia social, por una escuela más sensata, corre el riesgo de no ser vista y no convertirse en sabiduría para todos” (Piussi, 2010, p.52).

Desde las evidencias percibimos que el conocimiento sexuado no aparece en la trayectoria escolar ni en la universitaria, que pretende anularlo “detrás de un neutro asexuado” (Arnaus, 2010, p.158). Cuando la diferencia femenina se ignora o se interpreta desde un “menos”, se neutraliza en un simbólico universalista-masculino, de modo que ésta queda inerte y muda, sin palabras para decirse y sin posibilidad de ser pensada, esto

es, sin capacidad de convertirse en cultura, algo que se comparte y se transmite (Arnaus y Piussi, 2010). Visto así es complicado cuando no imposible, que las estudiantes en formación puedan encontrar un legado femenino de mujeres y obras concretas (López-Najas, 2022).

El simbólico cultural dominante y la cultura profesional de lo educativo, interpretan el cuerpo -y sobre todo el femenino- bien como un obstáculo que debe ser “neutralizado” en el sentido de ser inoperante, bien como un dato sin significado personal, social y profesional. Pero, como hemos argumentado, el oficio educativo requiere nuestra presencia viva, que no puede existir si no es incorporada en la materialidad de cuerpos de mujeres y de cuerpos de hombres. El cuerpo sexuado es la sede de nuestra experiencia, anudando necesaria y sensatamente el ser y el hacer, lo personal y lo profesional, porque “es el lugar donde se inscribe cada historia singular, el lugar donde sentimientos y pensamiento se manifiestan, en latidos, en palabras, en imágenes, en nudos que oprimen o en brisa que orea el alma” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.31). Pero sabemos que esa inscripción no se lee en busca de sentido, algo necesario para que pueda dar luz al sentido de lo vivido.

Aunque nuestras estudiantes reconocen como valiosos los saberes relacionales, a menudo asociados en su experiencia a la práctica educativa de maestras, esto no encuentra palabras para decirse y permanece restringido a lo personal, es decir, a cada maestra en concreto; y, al mismo tiempo, se “des-encarnan” cuando se valoran como cualidades profesionales.

No hay un reconocimiento de autoridad femenina en la educación (Lelario et ál., 2010; Piussi, 1996), un reconocerse vinculadas a una genealogía femenina (Flecha, 2006). Algo fundamental en tanto que esa genealogía nos permite a las mujeres maestras saber que tenemos raíces, reconocer el valor de la presencia femenina en la escuela y, en última instancia, vincularnos a otras mujeres que han estado antes que nosotras, reconociendo que “han pensado, han creado, han sido libres” (Del Olmo, 2006, p.48). Algo valioso en sí mismo, también cuando hay desacuerdo con eso que han pensado o que han creado.

Porque el temor a que reconocer la diferencia femenina suponga cargar con una supuesta “esencia” es infundado y erróneo, fácilmente contrastable en la realidad, pasada y presente. Porque, como bien señala la historiadora Consuelo Flecha (2006, p.58), “no existe hoy ni ha existido nunca una identidad común de las mujeres, y el reconocimiento de la diversidad de realidades de las mujeres desmiente la existencia de un ideal generalizado de mujer hacia el que todas han caminado en sus procesos educativos a lo largo de los siglos”. Que no hay una identidad fija y común no significa que no exista una diversidad de modos de ser mujer, a lo largo del tiempo y de las culturas.

Pretender neutralizar la realidad, buscar eliminar la diferencia de ser hombres y de ser mujeres, supone una pérdida porque significa renunciar a una herencia fecunda, renunciar a escuchar “lo que de original -nuevo y antiguo a un tiempo- traen las mujeres al mundo” (Piussi, 2006, p.15). A un mundo común que queremos y necesitamos más humano y más cívico.

Sin embargo, sin ese reconocimiento de autoridad, la presencia femenina -en el mundo, en la universidad y en la escuela- resulta insignificante, sin capacidad de cambiar el modo de estar y de pensar en esos lugares, y “corre el riesgo de permanecer inerte y muda si antes no se transforma en energía pensante con capacidad de palabra y pensamiento” (Arnaus y Piussi, 2010, p.12). Es así como sucede que no es posible vincular conscientemente el hecho de ser mujeres y de ser maestras. Puede suceder que a muchas les resulte incómodo ver que lo que hacen y el sentido con el que lo hacen pueda guardar relación con el hecho de ser mujeres. Porque no es suficiente con el mero “estar” en un lugar; se requiere un trabajo de toma de conciencia política que permita que lo que aporta una mujer pueda ser reconocido y tenga capacidad transformadora y pueda sortear “el peligro de convertirse en un menos, o sea, en un factor desacreditador” (Muraro, 2010, p.32).

5. CONCLUSIONES

La escuela es un lugar central para la vida social, y esto no está desconectado del hecho de que sea un espacio habitado, de modo mayoritario, por mujeres. Algo que hay que recordarles también a ellas que, a menudo, “no tienen

conciencia de la práctica preciosa que llevan a cabo en la escuela, del valor cívico de esta práctica. Este es el salto que hay que dar” (Porcu, 2009, p.58).

Es necesario mirar la presencia de las mujeres en la educación y la diferencia femenina no como una limitación sino como “el lugar necesario y posible de la libertad, de la voz que nos corresponde y que, al mismo tiempo, hable del mundo y al mundo” (Piussi y Mañeru, 2006, p.9).

En la formación, las profesoras debemos posibilitar que las estudiantes puedan acoger una herencia que les abra “a un orden simbólico de genealogía femenina y a unas prácticas de relación entre hombres y mujeres que no les exijan el alejamiento de su verdadero origen, el tener que perderse en lo otro para estar donde quieren estar” (Flecha, 2006, p.52). Recuperar la matriz relacional del conocimiento -también del pedagógico- es una vía para reconocer y transmitir el saber encarnado, vinculado a la experiencia y capaz de conectar con la experiencia propia. Y así recuperar la herencia de tantas mujeres de las que la historia dice que no han hecho nada y, por el contrario, han dejado un mundo. El error, como señala Alessandra Bocchetti (1996, p.30) “está en buscarlas en lo pequeño y no verlas en lo grande”.

En un momento histórico en que las relaciones virtuales están suplantando a las relaciones vivas (Haidt, 2024) y en el que -más que un debate- hay una incomodidad con el cuerpo que se manifiesta en el cuestionamiento de lo que se denomina “binarismo de género” (Rodríguez, 2019; Serra et ál., 2021), resulta urgente e indispensable recordarnos que la educación requiere la presencia viva de docentes y estudiantes, y que esa presencia siempre y solo puede vehicularse a través de cuerpos sexuados que viven, hablan, piensan y sienten.

6. REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Península
- Arnaus, R. (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez, N. (Eds.), Investigar la experiencia educativa (pp. 153-174). Morata

- Arnaus, R. y Piussi, A. M. (2010). Introducción. En Arnaus, R. y Piussi, A. M. La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política (pp. 17-28). Octaedro
- Ballarín, P. (2016). ¿Una profesión feminizada? Cuadernos de pedagogía, 469, 35-37
- Blanco, N. (2015). Reconocer la autoridad femenina en educación: los saberes de las maestras. Revista Currículum, 28, 11-31
- Blanco, N. (2017). Memoria de cátedra. Inédito
- Blanco, N., Molina, M. D. y López, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. RIFOP, 82, 61-76
- Bocchetti, A. (1996). Lo que quiere una mujer. Historia, política, teoría. Escritos, 1981-1995. Cátedra
- Clandinin, D. J. (2013). Engaging in narrative inquiry. Left Coast Press.
- Clandinin, D. J., Pushor, D. y Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. Journal of Teacher Education, 58(1), 21-35
- Clandinin, D. J. y Husu, J. (Eds) (2017). The Sage handbook of research on teacher education. Sage
- Collin, F. (1999). Feminismos fin de siglo: una herencia sin testamento. Fem Press
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). Teachers as curriculum planners. Narratives of experience. Teachers College Press
- _____ (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher, 19(5), 2-14
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. y He, M. (1997). Teachers's personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. Teaching and Teacher Education, 13(7), 665-674. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0)
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. (coords.), Investigar la experiencia educativa, (pp. 22-85). Morata
- Del Olmo, G. (2006). Lo divino en el lenguaje: el pensamiento de Diótima en el siglo XXI. Horas y Horas
- Duschatzky, L. (2019). ¿Cómo disfrutar de mis clases? Morata
- Fernández-Enguita, M. (2000). La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra. En torno a la feminización de la docencia. Cuadernos de Pedagogía, 289, 85-90

- Flecha, C. (2006). Genealogía. En Piussi, A. M. y Mañeru, A. (coord.), Educación nombre común femenino (pp. 46-65). Octaedro
- Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: La adquisición de la identidad sexual y de género. En Flecha, C., y Núñez, M. (Eds.), La educación de las mujeres: Nuevas perspectivas, (pp. 23-31). Universidad de Sevilla
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata
- González, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Haidt, J. (2024). La generación ansiosa. Porqué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes. Deusto
- Hedges, H. (2012). Teachers' funds of knowledge: a challenge to evidence-based practice. Teachers and Teaching, 18(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622548>
- Jullien, F. (2012). Filosofía del vivir. Octaedro
- Lelario, A., Cosentino, V. y Armellini, G. (2010). Buenas noticias de la escuela. Sabina
- López-Navajas, A. (2022). Women's Legacy: un proyecto para la restitución del legado cultural de las mujeres desde las aulas. *Verbeia. Monográfico: Journal of English and Spanish studies= revista de estudios filológicos*, 6, 98-120. <https://doi.org/10.57087/Verbeia.2022.4507>
- Mannay, D. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. Narcea
- Martín-Alonso, D. (2019). El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio de la Universidad de Málaga, <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19311>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Molt., M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. Educación XX1, 23(2), 231-257
- Molina, M^a. D. (2010). Prólogo. En Lelario, A., Cosentino, V. y Armellini, G. (Eds). Buenas noticias de la escuela (pp. 13-20). Sabina editorial
- Montoya, M. (2008). Enseñar: una experiencia amorosa. Sabina editorial
- Moriña, A. (2017). Investigar con historias de vida: metodología biográfico-narrativa. Narcea

- Muraro, L. (2010). Una excelencia contagiosa y amable. En Lelario, A., Cosentino, V., y Armellini, G. (Eds). Buenas noticias de la escuela (pp. 27-32). Sabina editorial
- Pennac, D. (2008). Mal de escuela. Mondadori
- Piussi, A. M. (1996). Saber que se sabe: mujeres en educación. Icaria
- (2006). El sentido libre de la diferencia sexual en la educación. En Piussi, A. M. y Mañeru, A. (coord.), Educación nombre común femenino (pp.15-46). Octaedro
- Piussi, A. M. y Mañeru, A. (2006). Introducción. En Piussi, A. M. y Mañeru, A. Educación nombre común femenino (pp. 9-13). Octaedro
- Piussi, A. M. (2010). Un pensamiento político del educar. En Lelario, A., Cosentino, V. y Armellini, G. (Eds). Buenas noticias de la escuela (pp. 42-52). Sabina editorial
- Piussi, A. M. (2013). Volver a empezar. Entre la vida, la política y la educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos. Duoda, 45, 22-35
- Polanyi, M. (1962). Personal knowledge: towards a post-critical philosophy. The University of Chicago Press
- Porcu, R. (2009). ¿Es trabajo el trabajo de la enseñante y del enseñante? En Lelario, A., Cosentino, V. y Armellini, G. (Eds). Buenas noticias de la escuela (pp. 57-58). Sabina editorial
- Rebollo, A., Ruiz, E. y Vega, L. (2018). La universidad en clave de género. Octaedro
- Rebollo, A., Pulido, M. y Vega, L. (2025). Competencias del profesorado en violencia de género: construyendo la igualdad de género desde la coeducación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28(2), 195-207. <https://doi.org/10.6018/reifop.646021>
- Recalcati, M. (2016). La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Anagrama
- Rivas, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdllick, I. (comp) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción (pp. 111-147). Noveduc
- Rivera, M^a M. (2005). La diferencia sexual en la historia. Universitat de València
- Rodgers, C. y Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. Teachers and Teaching: theory and practice, 12(3), 265-287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Rodríguez, R. (2019). La mujer molesta. Feminismos postgénero y transidentidad sexual. Ménades

- San Román, S. (2006). Feminización y modelos de autoridad y control. La organización escolar en la etapa de infantil. Una aproximación etnográfica en el entorno de la Comunidad de Madrid. Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación: Santander, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006 [i.e. 2005] / coord. García, M., Calvo, A., Osoro, J. M y Rojas, S. Pp. 127-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376715>
- Sartori, D. (2002). Un vínculo sin legado. *Duoda*, 22, 109-120
- Serra, C., Garaizabal, C. y Macaya, L. (coord.) (2021). Alianzas rebeldes. Un feminismo más allá de la identidad. Bellaterra Edicions
- Sità, Ch. (2012). Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenológica nella ricerca educativa. Carocci editore
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós
- _____ (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Idea Books
- _____ (2004). El tono en la enseñanza. Paidós
- Van Manen, M. y Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 215-224
- Ventura, M. (2010). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En Contreras, J. y Pérez, N. (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 225-240). Morata
- Weiner, G. (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture and Society*, 8(2), 233-247
- Zambrano, M. (2002). L'art de les mediacions (textos pedagògics). Universitat de Barcelona

EL CUERPO COMO TERRITORIO EDUCATIVO: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ABORDAR LA VIOLENCIA REPRODUCTIVA DESDE LA COEDUCACIÓN CRÍTICA

ARANTXA ERRASTI CUEVAS
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia a propuesta de mi Trabajo Fin de Máster se enmarca en una epistemología feminista, entendida no solo como una perspectiva teórica desde la que se produce conocimiento, sino también como una apuesta ética y política que desafía las estructuras patriarcales, androcéntricas y coloniales que históricamente han definido qué se enseña, cómo se enseña y, especialmente, qué se omite en los espacios educativos. En este sentido, el presente trabajo parte de la convicción de que los cuerpos, especialmente el cuerpo de las mujeres, son terreno político, pedagógico y simbólico, y que su exclusión o silenciamiento en el currículo tiene consecuencias directas en la construcción de subjetividades, en la reproducción de desigualdades y en la posibilidad de generar procesos educativos verdaderamente emancipadores.

El objetivo de este trabajo es doble. Por un lado, se propone problematizar críticamente la ausencia de contenidos relacionados con los derechos sexuales y reproductivos, y más concretamente con la violencia reproductiva, en el currículo de Bachillerato. Por otro, se plantea el diseño y justificación de una propuesta didáctica que permita abordar estos temas desde una mirada coeducativa, interseccional y que subvierta el orden patriarcal imperante. Esta propuesta está dirigida al alumnado de 1º de Bachillerato, en concreto al alumnado que se matricule en la optativa Educación para la Convivencia Democrática I, y se articula en torno a una Situación de Aprendizaje (en adelante SdA) que combina

el análisis crítico del currículo, el trabajo colectivo con materiales audiovisuales y la creación de contranarrativas a través de un producto comunicativo final.

La elección del tema responde a la necesidad urgente de reconocer y visibilizar formas de violencia históricamente normalizadas, negadas o silenciadas en el ámbito educativo, tales como el control institucional sobre los cuerpos de las mujeres, sus ciclos biológicos, la medicalización del parto, la estigmatización del aborto o el nuevo mercado reproductivo global. Todas estas cuestiones no solo se vinculan con derechos fundamentales, sino que exigen marcos pedagógicos que desafíen la neutralidad aparente del saber escolar y generen experiencias de aprendizaje que trabajen los temas de raíz, sin tabúes, sin mitos, con rigurosidad y sin pudor. Desde esta perspectiva, el cuerpo se convierte no en un objeto de estudio externo, sino en un lugar legítimo de conocimiento, memoria y agencia.

El propósito de este trabajo es el de ofrecer una propuesta realista, replicable y políticamente fundamentada, que entienda el aula como espacio político, de resistencia y justicia social.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS DEL TRABAJO

- Elaborar un marco teórico riguroso y actualizado sobre la violencia reproductiva desde una perspectiva feminista, que permita contextualizar el fenómeno en su dimensión histórica, política y pedagógica, así como visibilizar sus manifestaciones en los discursos y prácticas institucionales.
- Diseñar una SdA, enmarcada en la asignatura Educación para la Convivencia Democrática I que se imparte en 1º de Bachillerato, orientada a abordar de forma crítica, participativa y coeducativa las distintas expresiones de violencia reproductiva en contextos contemporáneos.

- Realizar un análisis didáctico del tratamiento —y especialmente de la omisión— de los contenidos vinculados a la violencia reproductiva y los derechos sexuales y reproductivos en el currículo de Bachillerato, prestando especial atención a los sesgos del currículo oculto y a las posibilidades de intervención pedagógica desde un enfoque feminista y de justicia social.

3. METODOLOGÍA

La metodología didáctica diseñada para el desarrollo de la SdA, enmarcada en la asignatura optativa de Educación para la Convivencia Democrática I de 1º de Bachillerato en Andalucía, se sustenta en una perspectiva crítica, feminista, coeducativa e inclusiva. Esta aproximación pedagógica no sólo responde al marco normativo vigente, sino que se fundamenta en una visión innovadora de la educación como herramienta para la justicia social y de género. En este sentido, se atiende lo dispuesto en la Orden de 30 de mayo de 2023, cuyo artículo 3 establece que las programaciones didácticas deben contemplar situaciones de aprendizaje integradoras que respondan a la diversidad del alumnado, a sus características personales, a sus estilos cognitivos, así como a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. A su vez, esta propuesta metodológica se alinea con la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, reforzando su carácter transversal en el conjunto del sistema educativo. Esta metodología también establece una vinculación directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 5 sobre igualdad de género, como horizonte ético-político que debe vertebrar la práctica educativa.

Este enfoque parte del reconocimiento del alumnado como sujeto activo, protagonista de su aprendizaje, y desde ahí promueve una metodología participativa, reflexiva y dialógica que tiene por objetivo fomentar aprendizajes emancipadores y críticos. En esta línea, se adopta una epistemología feminista que cuestiona los saberes androcéntricos y construye conocimiento desde una pluralidad de voces y experiencias, incorporando la interseccionalidad como principio analítico fundamental. El aula se convierte en un espacio para la problematización del

mundo y para el desarrollo de competencias que posibiliten la agencia del alumnado frente a las desigualdades estructurales que afectan sus vidas y las de sus comunidades. La metodología propuesta integra principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el aprendizaje basado en problemas y proyectos (ABP), el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico y visual, y la incorporación de recursos del entorno inmediato como dispositivos pedagógicos. Esta diversidad de estrategias garantiza la atención a la heterogeneidad del grupo y presta especial atención a la diversidad, especialmente en relación con las alumnas que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), favoreciendo la participación y la implicación emocional, cognitiva y ética de todo el grupo, reformulando el lenguaje técnico en términos comprensibles y trabajando en pequeños grupos pedagógicos; cuidando especialmente que ninguna alumna quede excluida de los procesos de producción de sentido, análisis crítico y creación colectiva de saberes.

Los grupos abordarán cada uno de los cuatro ejes temáticos que se trabajarán en esta SdA: (1) menstruación y fertilidad; (2) maternidad, aborto y parto; (3) técnicas de reproducción humana asistida (en adelante TRHA) y mercado de gametos; y (4) gestación subrogada (en adelante GS).

El producto final de esta SdA consistirá en la creación colectiva de un mural digital que recoja una contranarrativa crítica sobre la violencia reproductiva desde una perspectiva feminista e interseccional. Este recurso pedagógico no solo permitirá visibilizar discursos silenciados en torno a la reproducción y los cuerpos de las mujeres, sino que también actuará como estrategia de aprendizaje integral, que combina alfabetización digital, pensamiento crítico y compromiso ético con los derechos humanos. La producción podrá adoptar diferentes formatos —como infografías interactivas, vídeos breves, podcasts, pósteres o presentaciones multimedia—, lo que permitirá al alumnado adaptar su mensaje al canal más adecuado, favoreciendo la creatividad, la accesibilidad y la expresividad. Tal como plantean Alba De la Cruz Redondo y Antonia García Luque (2018), los murales digitales no deben entenderse únicamente como una herramienta visual de presentación de contenidos, sino como un dispositivo didáctico que favorece la estructuración del conocimiento, el desarrollo de competencias sociales y cívicas, y la apropiación activa del

saber por parte del alumnado. En este sentido, se conciben como espacios para el aprendizaje constructivista y colaborativo, donde los y las estudiantes construyen nuevos conceptos, actitudes y procedimientos a partir de sus experiencias previas, el trabajo en grupo y la confrontación dialógica de ideas. La elaboración del mural digital, en tanto que proceso de investigación y creación, permite romper con el imaginario de que aprender historia o derechos es algo ajeno, aburrido o memorístico, promoviendo una aproximación vivencial y rompedora.

Cada mural se nutrirá de tres fuentes esenciales: las reflexiones generadas en el aula a lo largo de las sesiones; el trabajo autónomo de documentación, análisis y diseño que se hará de forma grupal; y, por último, las experiencias recogidas en la visita final al centro de salud. El mural deberá incluir una introducción justificativa, un diagnóstico crítico del problema, una contrapropuesta que visibilice derechos, resistencias o alternativas, y una conclusión con bibliografía que conecte el trabajo con el papel del alumnado como agente de cambio en su comunidad. Esta estructura pretende no solo favorecer la organización del contenido, sino también potenciar la capacidad de análisis, síntesis y expresión crítica del alumnado.

Aunque el mural no será objeto de evaluación cuantitativa, sí se promoverá una devolución cualitativa compartida, que tendrá en cuenta criterios como la coherencia argumentativa, la originalidad, la adecuación del lenguaje, el rigor documental, la estructura formal y la conexión del mensaje con situaciones reales. En coherencia con la dimensión comunitaria del aprendizaje, el resultado final podrá exponerse públicamente en espacios del centro educativo (como el tablón feminista o la web del instituto), o bien en lugares del entorno, como el Centro Cívico del barrio, promoviendo así una devolución a la comunidad y una apropiación colectiva del conocimiento generado en el aula. De este modo, el mural digital se consolida como una de las estrategias didácticas más completas, en tanto que combina el desarrollo competencial con la reflexión crítica y la transformación social desde la escuela.

La propuesta se estructura en ocho sesiones articuladas en torno a distintos ejes temáticos vinculados a la violencia reproductiva y a los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. Cada sesión incluye un

enfoque interdisciplinar y contextualizado, interpelando directamente al alumnado desde una perspectiva de la coeducación.

TABLA 1. *Cronograma previsto en la SdA*

Sesión 1	<i>Lo que no se nombra no existe: menstruación y fertilidad.</i> Introducción a la SdA. Deconstrucción de mitos sobre menstruación, fertilidad y maternidad.
Sesión 2	<i>Maternidad y sus tensiones contemporáneas: biopolítica y desigualdades.</i> Debate sobre infertilidad, aborto, parto y TRHA.
Sesión 3	<i>Gametos en venta: cuerpos, mercado y dilemas éticos.</i> Análisis crítico del mercado de gametos y representación de TRHA.
Sesión 4	<i>Autonomía de la mujer: bioética y violencia.</i> Reflexión crítica sobre los procesos de parto (violencia obstétrica) y aborto en torno a la salud de las mujeres (derecho a decidir sobre sus cuerpos y experiencias reproductivas).
Sesión 5	<i>Gestión subrogada: legislación y modelos internacionales.</i> legislación y modelos internacionales. Lectura crítica de textos jurídicos.
Sesión 6	<i>Una ruptura de la maternidad.</i> ¿La GS es una TRHA? ¿Legitima la GS las lógicas del capitalismo y la biopolítica?
Sesión 7	<i>Reescribiendo el relato: contranarrativas para una pedagogía de la resistencia.</i> Presentación de las contranarrativas: exposición oral de las piezas comunicativas.
Sesión 8	<i>Matronas: la suma del saber de las mujeres y la ciencia.</i> Aprendizaje experiencial y servicio comunitario, enmarcada en los principios de la pedagogía crítica, feminista y comunitaria. Se reconoce al barrio como recurso didáctico (centro de salud) y al personal sanitario, en este caso las matronas, como agente educativo. Además, se alinean con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) al proponer múltiples formas de representación, participación y expresión del conocimiento. Cierre de la SdA.

Nota: Cronograma que presenta el desarrollo de la SdA

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

En un momento de tiempo liminal de la sociedad en el que nos encontramos, propuesto —en esos términos— por el sociólogo García Linera (2021, pág. 214), el colapso del horizonte predictivo que guiaba, tanto

en lo real como en lo imaginario, la organización de la vida a medio plazo ha dejado a las personas sin referentes estables. Aquella incertidumbre táctica propia de la modernidad —marcada por una volatilidad diaria sobre un trasfondo estratégico claro— ha sido sustituida por una nueva lógica: una certidumbre táctica, sí, pero sobre la ausencia total de una certidumbre estratégica; y esto genera una continuidad (hasta que aparezca una figura que pueda romper la baraja) en las estructuras sociales, como plantea bell hooks (2000), los discursos conservadores continúan idealizando la familia patriarcal como un espacio seguro y ordenado, en el que los roles de género tradicionales actúan como pilares de estabilidad. Esta narrativa se vincula a una noción de seguridad que privilegia lo conocido y lo homogéneo —la pertenencia al mismo grupo social, étnico o religioso—, a pesar de que los datos demuestran que muchas formas de violencia, especialmente las que afectan a mujeres y a la infancia, tienen lugar precisamente en ese entorno familiar. Esta negación estructural de la violencia machista y vicaria es posible gracias a una cultura que se sostiene sobre la base del silenciamiento, la mentira y la resistencia al cambio. Frente a ello, la escuela pública, gratuita, de calidad y laica se configura como el único espacio institucional capaz de garantizar a la juventud un entorno protegido, plural y deliberativo, en el que puedan ampliar sus horizontes éticos, políticos y afectivos más allá de los límites impuestos por sus contextos familiares o culturales de origen. Es precisamente en el aula donde puede surgir una educación crítica, que no solo transmita conocimientos, sino que habilite a cada sujeto para repensar el mundo que ha heredado y transformar aquel en el que desea vivir.

En este marco, se vuelve urgente revisar el currículo oculto presente en el sistema educativo actual, que —incluso bajo la LOMLOE— sigue sin abordar de forma abierta y crítica temas como la reproducción humana, las desigualdades de género asociadas al cuerpo sexuado, la misoginia social y los avances en TRHA. Incluir estos contenidos en el aula no es solo una cuestión de actualización científica, sino de justicia educativa y reconocimiento de la diversidad de experiencias vitales. Una propuesta didáctica que parta del cuerpo, el cuidado y el conocimiento situado

puede contribuir a desmontar mitos, combatir estigmas y fomentar una ciudadanía crítica, igualitaria y plenamente informada.

En el marco de la LOMLOE y de los nuevos planteamientos curriculares competenciales, las SdA se configuran como un instrumento didáctico clave para la implementación efectiva del currículo. Se entienden como propuestas pedagógicas integradas, diseñadas para que el alumnado aplique de forma contextualizada los saberes adquiridos, desarrollando de manera transversal y progresiva las competencias clave y específicas que establece la normativa vigente. El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, en el art. 2.f. que regula la ordenación y las enseñanzas mínimas de la E.S.O., define las SdA como “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a su adquisición y desarrollo”. De este modo, no se conciben como simples actividades o unidades didácticas aisladas, sino como escenarios significativos y articulados que promueven aprendizajes funcionales, transferibles y socialmente relevantes, vinculados al entorno físico, cultural o social en el que vive, y que le permita movilizar diversos saberes de forma integrada. Esto implica un enfoque metodológico activo, participativo y flexible, centrado en la acción del alumnado como sujeto protagonista de su proceso educativo. Además, el diseño de una SdA debe contemplar una secuencia didáctica estructurada, donde se prevean fases de activación de conocimientos previos, exploración, resolución del reto, sistematización, y socialización del aprendizaje. Este enfoque exige una planificación coherente de objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación e instrumentos de recogida de evidencias, garantizando así la evaluación formativa y competencial. Uno de los pilares fundamentales en la elaboración de una SdA es la atención a la diversidad del alumnado, en consonancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esto supone diseñar propuestas que incluyan múltiples formas de representación de la información, de implicación y de expresión, facilitando que todo el alumnado pueda acceder, participar y progresar en los aprendizajes, independientemente de sus características individuales.

A diferencia de enfoques más tradicionales, centrados en la transmisión unidireccional de contenidos, las SdA se convierten en una herramienta idónea para incorporar enfoques como la educación inclusiva, la coeducación o la ciudadanía global crítica, alineándose con los principios pedagógicos que orientan la escuela del siglo XXI y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 5 (igualdad de género). En definitiva, las SdA constituyen un recurso metodológico integrador que permite llevar a la práctica un currículo centrado en el desarrollo competencial, con sentido pedagógico y social. Al mismo tiempo, ofrecen al profesorado la posibilidad de diseñar propuestas contextualizadas, activas e inclusivas que respondan a los retos educativos contemporáneos.

Desde una mirada coeducativa crítica, se evidencia una grave omisión curricular: los procesos biológicos propios de las mujeres —como la menstruación, el ciclo hormonal, la fecundidad, el embarazo o la menopausia— no son abordados ni integrados en los contenidos ni en las competencias clave. A continuación, se exponen los resultados de este trabajo:

1. Coeducación: bases teóricas, evolución histórica y necesidad pedagógica actual

La coeducación no debe entenderse únicamente como una metodología didáctica para promover la igualdad de género en la escuela, sino como un posicionamiento pedagógico, político y epistemológico que interpela de raíz al sistema educativo y su función reproductora de las desigualdades, buscando y cuestionando las estructuras patriarcales que han permeado el sistema educativo. Antonia García Luque destaca que la coeducación no debe limitarse a la mera inclusión de contenidos sobre igualdad de género, sino que debe implicar una revisión profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuestionando los modelos tradicionales y promoviendo una educación basada en la equidad y el respeto a la diversidad (García Luque y De la Cruz Redondo, 2017).

2. Perspectiva histórica: del acceso desigual a la necesidad de transformación estructural

En el Estado español, la educación de las mujeres ha estado marcada por una historia de exclusión y subordinación. El acceso de las niñas a la educación formal fue tardío, profundamente desigual y condicionado por roles de género que las relegaban al ámbito doméstico. La Ley Moyano (1857) consagró un modelo educativo segregado, con un currículo diferenciado —y específico— para mujeres centrado en la formación moral, religiosa y doméstica, al servicio de la reproducción social del ideal femenino burgués. No fue hasta la Segunda República cuando se avanzó hacia una educación pública, laica y “coeducativa”, que representó un intento democratizador sin precedentes (se abrieron escuelas mixtas, se impulsó la formación de maestras y se entendió la educación como un derecho ciudadano). Estos avances fueron truncados por la dictadura franquista, que reinstauró un modelo educativo nacionalcatólico, patriarcal y segregador, conforme a lo que expresa Raquel Vázquez Ramil (2015). Como sabemos, bajo esta dictadura las mujeres fueron formadas para el sacrificio, el silencio y la obediencia, siendo educadas para ser esposas y madres.

La llegada de la democracia y las sucesivas reformas educativas (LODE, LOGSE, LOE, LOMCE y LOMLOE) han supuesto una progresiva introducción del principio de igualdad, pero casi siempre desde una lógica compensatoria. Es decir, se trata de introducir a las mujeres en un sistema que no ha sido pensado para ellas, sin transformar sus estructuras ni problematizar sus fundamentos patriarcales. No ha sido hasta 2020 con la LOMLOE que se ha reconocido la necesidad de incorporar la igualdad y la prevención de la violencia machista, pero su aplicación en los centros sigue siendo fragmentaria, no sistemática y muy dependiente del compromiso del profesorado (Mainer et al., 2023). Antonia García Luque señala que estas reformas han sido insuficientes, ya que no han abordado de manera efectiva las raíces estructurales de la desigualdad de género en el sistema educativo (García Luque y De la Cruz Redondo, 2017).

3. Análisis crítico con perspectiva de género de las principales leyes educativas que ha habido en España desde el regreso de

la democracia, destacando cómo la ausencia de esta perspectiva ha contribuido a perpetuar desigualdades estructurales en el sistema educativo:

- Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE): Participación sin enfoque de género. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 fue un paso importante hacia la democratización del sistema educativo español tras la dictadura. La ley garantizó el acceso universal a la educación y promovió la participación de la comunidad escolar. Sin embargo, no incorporó una perspectiva de género explícita, lo que implicó que las desigualdades estructurales entre hombres y mujeres no fueran abordadas de manera específica en su articulado.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): Reforma sin enfoque de género. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 introdujo cambios significativos en la estructura del sistema educativo, como la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años. No obstante, la LOGSE no abordó de manera específica las desigualdades de género ni incorporó medidas concretas para promover la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito educativo.
- Ley Orgánica de Educación (LOE): Inclusión de principios sin desarrollo efectivo. La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 incorporó en su preámbulo principios como la equidad y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, la ley no desarrolló mecanismos específicos para garantizar la igualdad de género en la práctica educativa, lo que limitó su efectividad en la promoción de una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): Retroceso en igualdad de género. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 ha sido criticada por diversos sectores por su falta

de enfoque de género y por medidas que podrían perpetuar desigualdades. Por ejemplo, la LOMCE permitió que los centros que optaran por la educación diferenciada por sexos pudieran suscribir conciertos con las administraciones educativas, lo que fue interpretado por muchos como un retroceso en la promoción de la igualdad de género en el sistema educativo. Antonia García Luque (2016) en su artículo *La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el S. XXI?*, afirma que, bajo el pretexto de una crisis económica, el gobierno estableció una ley que supuso una gravísima involución desde la perspectiva de la coeducación y la justicia social.

- Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE): Avances con desafíos pendientes. La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) de 2020 introdujo avances significativos en materia de igualdad de género, como la promoción de la coeducación y la inclusión de la igualdad de género como principio rector del sistema educativo. Sin embargo, su implementación efectiva enfrenta desafíos, y aún persisten prácticas y contenidos en el sistema educativo que reproducen estereotipos de género y no abordan de manera adecuada las desigualdades estructurales existentes. Marian Moreno Llana (2023) analiza la ley, desde la perspectiva de la coeducación, en su artículo: *Análisis de la LOMLOE con perspectiva coeducadora: pros, contra y propuestas*, avanzando que, como refleja nuestra legislación desde hace décadas, educar en igualdad es obligatorio, pero, de manera sistemática, no se implementa en el sistema educativo, ni en los libros, ni en los centros y, por supuesto, en el profesorado.

A pesar de los avances legislativos, la incorporación efectiva de la perspectiva de género en el sistema educativo español sigue siendo una asignatura pendiente. La falta de medidas concretas y la persistencia de prácticas discriminatorias ponen de manifiesto la

necesidad de una revisión profunda de las políticas educativas para garantizar una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

5. DISCUSIÓN

En las últimas décadas, el término empoderamiento ha sido ampliamente difundido en los discursos institucionales, mediáticos y académicos, convirtiéndose en una de las palabras clave del vocabulario sobre igualdad de género. Sin embargo, su polisemia y el uso acrítico que muchas veces se hace de él han contribuido a su vaciamiento semántico y a su apropiación por parte del discurso neoliberal. Esta instrumentalización ha dado lugar a una concepción individualista y mercantilizada del empoderamiento, alejada de sus raíces en los movimientos sociales y en las luchas colectivas de las mujeres. Bajo esta cooptación neoliberal, el empoderamiento es presentado como una capacidad individual para “salir adelante” en un mundo competitivo. Se celebra como empoderamiento cualquier forma de acceso al mercado, autonomía económica o visibilidad social, incluso cuando estas se produzcan a costa de reforzar estereotipos de género o de reproducir la explotación simbólica y material de los cuerpos de las mujeres. Ejemplo paradigmático de esta lógica es la popularización de plataformas como *OnlyFans*, donde se plantea que las mujeres “empoderadas” son aquellas que utilizan sus cuerpos como *capital erótico* para obtener ingresos económicos, control sobre su imagen y, supuestamente, poder frente a los hombres. Esta idea, aunque atractiva para ciertas narrativas posfeministas, no cuestiona las estructuras patriarcales, sino que se acomoda a ellas; y así lo advierte Rosalind Gill (2007), que dice que el sujeto femenino neoliberal es presentado como autónomo, empoderado y libre, pero solo si ejerce esa libertad dentro de los márgenes del deseo masculino, del consumo y de la productividad. Siguiendo con el análisis de Rosalind Gill (2007) en su artículo *Postfeminist media culture: Elements of a sensibility* puede decirse que, nos enfrentamos a una sensibilidad posfeminista donde las mujeres jóvenes son convocadas mediante discursos que apelan a la autonomía, el empoderamiento individual y la autosuperación —típicamente formulados en términos de “tú puedes con todo”— al tiempo que sus cuerpos permanecen sometidos a formas

intensificadas de sexualización, control y disciplinamiento (nunca antes conocido, ya que la exposición en redes sociales las devuelve al escaparate social constantemente). Esta doble codificación —ser al mismo tiempo sujeto empoderado y objeto vigilado— no es anecdótica ni accidental, sino que responde a una lógica estructural que hibrida elementos del feminismo con pulsiones claramente antifeministas, conformando un discurso profundamente contradictorio pero funcional al sistema neoliberal. En este marco, conceptos como “libertad de elección” o “autorrealización” se reinterpretan bajo claves mercantilizadas, donde el empoderamiento se equipara a la capacidad de consumo, la autogestión corporal o la integración en los mercados sexuales y reproductivos.

Conviene agregar que, el feminismo insiste en que el empoderamiento no es una mercancía ni una cualidad que se adquiere individualmente, sino un proceso político de transformación colectiva. Como señala Naila Kabeer (1999), empoderarse implica la capacidad de tomar decisiones estratégicas para la vida propia en contextos donde antes esta capacidad estaba negada. Es decir, el empoderamiento supone un cambio en las relaciones de poder, no únicamente una mejora de las condiciones individuales dentro del sistema existente. Este cambio solo es posible si las mujeres, como grupo social oprimido, acceden a mayores niveles de autonomía, de reconocimiento y de redistribución en todos los ámbitos de la vida.

En este sentido, el empoderamiento debe entenderse como una práctica situada y relacional que pone en el centro la agencia colectiva, la transformación estructural y el cuestionamiento del sistema sexo-género. Según Amelia Valcárcel (2008), el feminismo es incompatible con la lógica del privilegio individual, ya que no puede ser considerado empoderamiento lo que no emancipa a todas. Esto significa que no basta con que unas pocas mujeres logren posiciones de poder o ingresos elevados si ello se sostiene sobre la desigualdad de muchas otras. La transformación feminista requiere modificar las reglas del juego, no solo permitir que algunas ganen bajo las condiciones actuales. De igual forma, el feminismo interseccional ha puesto de relieve que los procesos de empoderamiento no pueden analizarse al margen de las condiciones de clase, etnia, sexualidad o capacidad. Como indica bell hooks (2000), el verdadero poder feminista no se reduce a la elección

individual ni al éxito personal, sino que implica construir alianzas, cuestionar las estructuras de dominación y generar espacios de resistencia colectiva. El empoderamiento feminista no es una estrategia de adaptación al sistema, sino una forma de confrontarlo y transformarlo.

Desde esta perspectiva, es necesario restituir el sentido político del empoderamiento. Significa construir autonomía en todos los niveles: corporal, económico, simbólico y afectivo. Significa también generar espacios educativos, como el que se propone en esta SdA, donde las jóvenes puedan interpelar críticamente los discursos hegemónicos sobre su cuerpo, su deseo y su proyecto vital. Empoderar, entonces, no es enseñar a las alumnas a “usar sus armas de mujer”, sino desmontar el sistema que las reduce a eso. Es acompañarlas en un proceso de construcción de subjetividad libre de mandatos patriarcales, y en la exigencia de un mundo donde sus vidas valgan lo mismo que las de los varones, no porque se adapten a las reglas, sino porque las transforman.

A pesar de los avances normativos que el currículo oficial refleja, como la inclusión explícita de competencias relacionadas con la igualdad de género, los derechos humanos o la participación democrática (Orden de 30 de mayo de 2023, Anexo III), persisten tensiones profundas entre el currículo prescrito y el currículo oculto que se manifiestan de forma especialmente significativa en la asignatura de Educación para la Convivencia Democrática I. Esta materia, concebida como espacio para la reflexión crítica sobre las relaciones sociales, continúa presentando vacíos en cuanto a la integración sistemática de saberes feministas, así como en el tratamiento riguroso de las violencias estructurales que atraviesan la vida de las mujeres. Mientras el currículo oficial promueve, al menos en el plano formal, la construcción de una ciudadanía activa, inclusiva e igualitaria, el currículo oculto —ese conjunto de valores no explícitos, prácticas rutinarias y silencios simbólicos— contribuye muchas veces a reproducir una visión androcéntrica del mundo, donde lo masculino sigue operando como medida universal. En este sentido, tal como advierten autoras como Marian Moreno Llana (2023), la coeducación en el marco de la LOMLOE aún no se consolida como un eje transversal vertebrador, sino como una serie de menciones aisladas sin verdadera capacidad transformadora.

Frente a esta disonancia entre lo que se dice enseñar y lo que efectivamente se transmite, la noción crítica de empoderamiento se presenta como herramienta pedagógica y política imprescindible. Entendido desde una clave feminista —no como estrategia individualista de adaptación al mercado, sino como proceso colectivo de toma de conciencia, autonomía y transformación de las estructuras de opresión—, el empoderamiento se revela como una categoría clave para la intervención didáctica en esta materia. A diferencia de las falsas promesas de poder que mercantilizan los cuerpos y la sexualidad de las jóvenes, la propuesta planteada se alinea con una concepción de empoderamiento que articula pensamiento crítico, autonomía personal y conciencia social, abriendo espacio para imaginar y construir futuros más justos para todas. Por todo ello, es imprescindible una proyección didáctica que no se limite a reproducir el currículo oficial, sino que lo interpele, lo expanda y lo resignifique desde una pedagogía feminista, inclusiva y situada. Este trabajo se concibe, precisamente, como una intervención crítica que pone en tensión estos dos planos —el currículo oficial y el oculto—, y que apuesta por hacer del aula un espacio de emancipación y transformación. Por tanto, no es solo una planificación de contenidos, sino una apuesta ética, política y pedagógica por una educación capaz de empoderar colectivamente a las mujeres quienes históricamente han sido silenciadas.

6. CONCLUSIONES

La asignatura Educación para la Convivencia Democrática I en Bachillerato se presenta como una propuesta pedagógica orientada a fortalecer valores como la libertad, la responsabilidad, la tolerancia y el respeto. Según establece la LOMLOE (2020), su finalidad es favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras que puedan ejercer una ciudadanía crítica, comprometida y democrática. No obstante, esta formulación normativa parte de un enfoque liberal del sujeto ciudadano, aparentemente neutro, pero que en realidad reproduce los patrones de invisibilización del sujeto femenino y de las relaciones estructurales de poder que conforman el sistema sexo-género.

Esta omisión no es inocua; por el contrario, contribuye a perpetuar el desconocimiento sobre el cuerpo femenino, y con ello, a reproducir

mitos, tabúes y estigmas en torno a la sexualidad, la menstruación o la capacidad reproductiva de las mujeres.

Antonia García Luque (2021) sostiene que esta exclusión de los saberes corporales femeninos en el ámbito escolar responde a un currículo patriarcal que ha definido históricamente qué cuerpos importan, qué conocimientos se legitiman y quién puede hablar sobre ellos. Esta omisión, señala, forma parte del “currículum oculto de género”, que se transmite no tanto en lo que se dice, sino en lo que se omite sistemáticamente en las aulas.

En consecuencia, el silencio institucionalizado en torno a la anatomía y biología femenina tiene múltiples efectos pedagógicos:

- Refuerza la desinformación entre adolescentes sobre cuestiones básicas como la menstruación, la ovulación, la salud sexual o las TRHA.
- Contribuye a la propagación de bulos y discursos pseudocientíficos sobre la “donación” de óvulos o la GS, que son presentados bajo discursos de altruismo o libertad de elección, sin analizar las condiciones de desigualdad y explotación que las hacen posibles.
- Naturaliza la subordinación de las mujeres a un rol reproductivo, desvinculado de derechos y reconocimiento político.

Este vacío curricular es especialmente preocupante si se considera que uno de los principios que la LOMLOE declara promover es la educación afectivo-sexual desde una perspectiva de género. Sin embargo, este principio no se traduce de forma concreta ni rigurosa en el desarrollo curricular de esta asignatura. Como señala Carmen Ruiz Repullo (2020), la educación afectivo-sexual que se ofrece en la mayoría de los centros sigue centrada en lo biológico y reproductivo, sin vincular el cuerpo con los derechos ni con la construcción social del género.

De este modo, la Educación para la Convivencia Democrática I deja de lado una cuestión clave para la convivencia y la democracia: el derecho de las mujeres a conocer, habitar y defender sus cuerpos, sin violencia ni manipulación simbólica. La invisibilización de esta dimensión imposibilita

una verdadera ciudadanía crítica y feminista, puesto que sigue operando sobre un sujeto universal abstracto, masculino y des-corporizado.

En términos de ciudadanía global crítica, esta ausencia curricular contribuye a perpetuar una visión eurocéntrica y liberal del cuerpo y de la libertad individual. Como advierten Antonia García Luque y Alba De la Cruz Redondo (2017), si no se contextualiza la experiencia corporal dentro de las relaciones de poder —como el patriarcado, el racismo y el clasismo—, el discurso de los derechos humanos puede convertirse en un instrumento de legitimación de desigualdades estructurales.

Este trabajo pone en evidencia que integrar la perspectiva feminista en la práctica docente no es un añadido superficial, sino una herramienta imprescindible para democratizar el conocimiento, cuestionar las narrativas dominantes y promover procesos educativos que no solo transmitan contenidos, sino que transformen estructuras. La incorporación de temas como la GS, la violencia obstétrica, el mercado reproductivo o los relatos en torno a la maternidad permite activar marcos críticos que desbordan la asignatura concreta y alcanzan a todo el entramado escolar: metodologías, evaluación, lenguaje, materiales, vínculos, expectativas y formas de habitar el aula. Desde esta mirada, el trabajo con el currículo debe entenderse no solo como una interpretación técnica, sino como una acción política y ética comprometida con la justicia social.

Por tanto, urge revisar el currículo de esta asignatura desde una perspectiva coeducativa, feminista e interseccional, que incluya explícitamente los procesos corporales de las mujeres, no como un añadido anecdótico, sino como parte central del conocimiento necesario para construir una sociedad justa, democrática y libre de violencias.

Finalmente, se reconoce que cualquier intento real de transversalizar la coeducación y los derechos sexuales y reproductivos en la escuela debe ir acompañado de procesos de formación docente permanente, espacios institucionales de reflexión pedagógica y una revisión profunda del currículo oficial, pero también —y, sobre todo— del currículo oculto que moldea las subjetividades, las relaciones de poder y los horizontes posibles dentro del sistema educativo. Como muestran las propuestas recogidas en este trabajo, la educación feminista —la coeducación— no

es una utopía lejana, sino una práctica posible y necesaria, que interpela al profesorado como agente transformador, comprometido con la construcción de aulas más justas, equitativas, inclusivas y emancipadoras.

8. REFERENCIAS

- De la Cruz Redondo, A., y García Luque, A. (2018). Los murales digitales para un aprendizaje cooperativo de la historia: Una herramienta innovadora. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 159-172
- García Linera, Á. (2020). Interregno: Crisis civilizatoria, sociedad intermedia y horizonte postcapitalista. CLACSO. <http://bit.ly/4gyJ9jB>
- García Luque, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1, 100-124. <https://bit.ly/47NUnP5>
- García Luque, A. (2021). Coeducación y masculinidades: Hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas. *Octaedro*.
- García Luque, A., y De la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducar para transformar: Directrices educativas para combatir la violencia de género. *Revista UNES*, (2), 30–50.
- Gill, R. (2007). Postfeminist media culture: Elements of a sensibility. *European Journal of Cultural Studies*, 10(2), 147–166. <https://doi.org/10.1177/1367549407075898>
- hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. South End Press.
- Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435–464. <https://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>
- Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 247, 18 de diciembre de 2007. <https://bit.ly/4nh84ei>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020 <https://bit.ly/425rH0l>
- Mainer, J., Cancer, P., y Martín, M. E. (2023). Feminismo y educación. Situando el problema históricamente: de la escuela segregada a la escuela mixta. *Revista Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 71–96. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.6.25932>

- Moreno Llana, M. (2023). Análisis de la LOMLOE con perspectiva coeducadora: Pros, contras y propuestas. *Revista Currículum*, 36, 139–153. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.08>
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, 2 de junio de 2023. <https://bit.ly/42CTqWj>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, de 30 de marzo de 2022. <https://bit.ly/4pCT5Nq>
- Ruiz Repullo, C. (2020). Educar para prevenir la violencia de género: Propuestas para una educación afectivo-sexual con perspectiva de género. Octaedro.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Cátedra.
- Vázquez Ramil, R. (2015). *La educación de las mujeres en la Segunda República*. Ministerio de Educación.

LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS TRABAJOS FIN DE GRADO Y DE MÁSTER: RETOS Y OPORTUNIDADES

ANA M^a MORAL MORA
Universitat de València

GENOVEVA RAMOS SANTANA
Universitat de València

INMACULADA CHIVA SANCHIS
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La agenda política internacional y las leyes universitarias, como la LOSU (2023), han favorecido la creación de Unidades y Planes de Igualdad en las Universidades Españolas, promoviendo la inclusión de la Perspectiva de Género (PG) en la docencia universitaria (Barbed et al., 2022). La PG favorece el enriquecimiento de la generación del conocimiento científico aportando nuevas vías de solución a problemáticas que surgen desde la desigualdad (Buxarrais et al., 2021). Sin embargo, la inclusión de la PG como eje transversal sigue siendo insuficiente y no está plenamente integrada en el currículum oficial (Pastor et al., 2020; Pozo et al., 2022).

Creemos que la labor docente y científica debe orientarse por los valores de igualdad y diferencia (Aguayo et al., 2017), donde la variable género se convierte en uno de los elementos estructuradores esenciales. Por lo tanto, resulta fundamental, para comprender completamente los fenómenos estudiados en los trabajos académicos, integrar esta perspectiva analítica esencial en la investigación y en el desarrollo social, educativo, profesional y empresarial de las distintas sociedades.

La incorporación de la PG en la universidad visibiliza las desigualdades de género que persisten en la sociedad y la invisibilización del papel de las mujeres en la ciencia y en otros contextos cotidianos. Esta brecha de género se manifiesta en el acceso, participación y control desigual de recursos, servicios, oportunidades y beneficios. En este contexto, el estudiantado universitario, como futuro profesional, debe adquirir competencias que le permitan intervenir en debates sociales y exigir políticas que promuevan la equidad y la protección de los derechos humanos (Ballarín, 2017; Bartual et al., 2018; Lobo y Fernández, 2016).

Las barreras y obstáculos que mantienen las estructuras androcéntricas se perpetúan en las disciplinas científicas y en la investigación. La ceguera permanente ante las desigualdades de género alimenta aquellos mecanismos que mantienen el dominio masculino sobre el conocimiento científico (Bosch Fiol y Mantero, 2018; Díaz Martínez, 2020). A través de la reflexión conjunta se han de identificar barreras estructurales y proponer soluciones innovadoras adaptadas a las necesidades reales del alumnado que investiga en los Trabajos de Fin de Grado (TFG) y Trabajos de Fin de Máster (TFM) de las distintas titulaciones de la Universitat de València (UV) y que den cabida a evitar la ceguera de género en su futura práctica profesional.

El Proyecto de Innovación Educativa (PIE) denominado INGENERE-MATE III (3330221) de la UV surge de la constatación de que, pese al avanzado marco legislativo, el enfoque de la docencia sensible al género está escasamente presente en los TFG TFM. Por ello, esta iniciativa, desarrollada por un equipo de innovación docente consolidado de la UV (GCID23_2590884), promueve la inclusión de la PG de forma transversal, adaptándola a cualquier temática y área de conocimiento, mediante el trabajo colaborativo entre profesorado y alumnado.

Por tanto, en este capítulo se pretende abordar la brecha de género académica y profesional, integrando la PG como variable estructuradora en la gestión y desarrollo de los TFG y TFM. Partiendo de la revisión de las guías docentes y la reflexión conjunta en un grupo de discusión se pretende eliminar estereotipos de género y visibilizar las contribuciones de las mujeres en las distintas disciplinas científicas.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos del proyecto y, por tanto, los que queremos dar cuenta en el capítulo son:

- Incluir la PG en el diseño, elaboración y evaluación de los TFG y TFM de las titulaciones de la UV implicadas en el PIE de la UV INGENEREMATE III, denominado “la PG en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los TFG y TFM”.
- Establecer indicadores clave de igualdad de género para incluir en las propuestas de desarrollo y evaluación de los TFG y TFM.

3. METODOLOGÍA

Se implementó una metodología cualitativa-participativa, centrada en un grupo de discusión interactivo y heterogéneo de profesorado de la UV, enfocada en el aprendizaje dialógico igualitario, la solidaridad y la transformación educativa. El grupo de discusión como técnica de recogida de información es un procedimiento contrastado y validado por múltiples estudios, entre ellos el de Giraldo (2025). Se trata de que un número reducido de personas que mantiene un debate sobre un tema, produciendo como resultado un discurso grupal. Según Callejo, (2001) “el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad” (p.22).

Previamente, al desarrollo de este grupo de discusión se realizaron distintas acciones para alcanzar los objetivos del PIE, entre ellas se destacan:

Alumnado: se brindó acompañamiento en TFG/TFM para adquirir competencias genéricas, como el compromiso ético con los derechos humanos, la capacidad crítica, el reconocimiento de los procesos afectivos y la toma de conciencia de los sesgos cognitivos en función del género.

Revisión de Documentación: se consultaron estudios, guías y otros documentos sobre la inclusión de la PG en la docencia universitaria y la elaboración de TFG/TFM. Los recursos clave revisados incluyen las “Recomendaciones para un uso adecuado del lenguaje en las universidades españolas” (CRUE, 2024), la guía

de la Universidad de La Rioja, el marco de AQU, y obras como *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (Arias y Rebollo, 2021).

Análisis de Guías Docentes: se revisaron un total de 14 guías docentes de TFG y 9 de TFM de diversas áreas de conocimiento de la UV. Para este análisis, se utilizaron los indicadores propuestos por Provencio-Garrigós y colaboradores/as (2016), centrados en:

Visibilización de las mujeres y sus aportaciones en los contenidos (A.1) y en la bibliografía (A.2).

Uso de lenguaje no inclusivo/sexista (B.1) o inclusivo/no sexista (B.2).

Formación Específica: se realizó un taller formativo para el equipo docente, impartido por una experta en transversalidad de la PG en la docencia de la Universidad de Sevilla, abordando el uso del lenguaje inclusivo, la inclusión de la perspectiva de las mujeres en los contenidos, y una introducción a la evaluación educativa desde la perspectiva feminista. A partir de la formación y la revisión documental, se estableció un grupo de discusión para sentar las bases de los indicadores a incluir en las guías. Las dimensiones abordadas fueron:

Dimensión 1 (Reflexión): importancia de incluir la PG en el proceso de E-A de TFG y TFM.

Dimensión 2 (Indicadores Clave): elementos fundamentales para incluir la PG, como: la búsqueda de conocimiento con PG; toma de conciencia del sesgo de género en la investigación; uso de lenguaje y materiales inclusivos; integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica y visibilización y equilibrio entre autoras/es en la bibliografía.

Dimensión 3 (Evaluación Sensible al Género): reflexión sobre las prácticas evaluativas sensibles a la variable género y estrategias para su incorporación.

Participantes

En el grupo de discusión participa de forma voluntaria profesorado implicado en el PIE INGENEREMATE III. Siguiendo a Rubio y Varas (1997) y a Mayorga y Tójar (2004), la muestra del estudio no se extrae de forma aleatoria, como en un estudio estadístico que pretende la generalización, sino de forma intencional, seleccionando a las personas según la relación que estas guardan con el objeto de estudio. Así, en este grupo de discusión participan cinco mujeres profesoras, más la profesora-moderadora, con distintos años de experiencia como docentes y que imparten docencia en las asignaturas de TFG y TFM de siete titulaciones de distintas áreas de conocimiento de la UV. Es decir, se trata de una muestra intencional y voluntaria. Se cuida el número “lo suficientemente pequeño como para que todas las personas tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y lo suficientemente grande como para que exista diversidad en dichos puntos de vista” (Krueger, 1991, p. 33). Todas las personas forman parte del proyecto, por lo que tienen información relevante sobre el objeto de debate.

Debido a que las personas participantes en el grupo ya se conocen existen relaciones de compañerismo y confianza (Mayorga y Tójar, 2004). Mantienen colaboración profesional, por lo que no es necesario realizar varias sesiones introductorias para que se conozcan y se establezca el rapport adecuado. Así se plantea una sesión de discusión A esta sesión las personas acuden sin un conocimiento previo pormenorizado del guion, de tal forma que no llevan ideas predeterminadas, ni elaboradas ex profeso para sus intervenciones. No se realizaron más sesiones pues al tratarse de temas muy concretos se podía llegar a la redundancia en la discusión (Mayorga y Tójar, 2004).

Es un grupo heterogéneo pues cada persona del grupo enfoca el tema desde su propio perfil profesional, así como desde sus experiencias personales, “pues, el intercambio lingüístico sólo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro y de intentar persuadirlo” (Callejo, 2001, p. 80).

Procedimiento de recogida de información

El grupo se realiza durante el curso 24-25, en una sesión de una hora de duración. El objetivo general del mismo responde al propósito del proyecto, dialogar sobre la incorporación de la PG en las materias de TFG y TFM de distintas titulaciones implicadas en el PIE. Con la revisión previa de las guías docentes de las titulaciones de grado y máster, se constata que, a pesar de la existencia de un marco normativo favorable a la incorporación de la PG en los planes de estudio universitarios, en las materias de TFG y TFM, la presencia del enfoque de género resulta insuficiente. Esta recogida de información ha sido desarrollada respetando los principios éticos fundamentales que regulan la investigación educativa recogidos por Baltes et al. (1981), quienes establecen algunas directrices que deben guiar el comportamiento ético del personal investigador. De entre estos principios, adquieren especial relevancia dos elementos esenciales: el respeto a la autonomía de las personas participantes (quienes deben ser informadas de los fines de la investigación sin ningún tipo de coacción, ya sea económica o simbólica) y la protección de su privacidad, lo que implica garantizar su anonimato o, en caso de no ser posible, salvaguardar la confidencialidad de la información proporcionada. Asimismo, se han aplicado las normativas vigentes en materia de protección de datos y confidencialidad, en este marco, las disposiciones establecidas por el Acuerdo 300/2023, de 9 de noviembre, del Consejo de Gobierno de la Universitat de València, por el cual se aprueba el Código de Convivencia y Buenas Prácticas de la Universitat de València. [2023/12141] y la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD). El Reglamento (UE) 2016/679, General de Protección de Datos (RGPD).

La línea argumental del grupo está compuesta por tres dimensiones en las que se realizan preguntas de carácter abierto que atienden a las distintas dimensiones de análisis -ver tabla 1-.

Tabla 1.

Dimensiones y preguntas del grupo de discusión

Dimensiones	Preguntas
La inclusión de la PG en el proceso de enseñanza-aprendizaje	¿Por qué crees que es importante incluir la PG en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los TFG y TFM? o ¿cuáles son los motivos por los que se ha de incluir la PG en el desarrollo de los TFG y TFM que tutorizas?
Indicadores claves para incluir la PG en el proceso de enseñanza-aprendizaje	¿Cómo incorporas la PG de manera transversal y explícita en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando tutorizas TFG y TFM? o ¿qué elementos o indicadores son clave - fundamentales para incluir la PG en la elaboración de los TFG y TFM?
La evaluación sensible al género como estrategia educativa para la inclusión de la PG	¿Creéis que las prácticas evaluativas que actualmente se desarrollan en la evaluación de los TFG y TFM son sensibles a la variable género? ¿por qué? ¿Qué estrategias evaluativas utilizáis o consideraréis que podríais utilizar para incorporar la PG en el proceso de evaluación?

Análisis

Se realiza un análisis cualitativo descriptivo y exploratorio de los discursos aportados tras las distintas preguntas reunidas por categorías o dimensiones (Viramontes, 2024).

4. RESULTADOS

Guías Docentes

Los resultados que se derivan del análisis de las guías docentes son los siguientes:

el análisis de las 23 guías (14 TFG y 9 TFM) reveló que, las aportaciones de las mujeres en las disciplinas y áreas de conocimiento de las titulaciones revisadas son imperceptibles en los contenidos de la guía puesto que tan sólo en tres de las guías de TFG y en una de TFM se contempla. Por otro lado, en seis guías de TFG de las 23 analizadas se

visibiliza en la bibliografía a mujeres relevantes en el campo de estudio. En cuanto al uso del lenguaje inclusivo:

- se utilizan las formas dobles para dar visibilidad a ambos sexos en nueve de las guías de TFG y en seis de TFM;
- se utilizan formas genéricas visibilizando a ambos sexos en ocho de las guías de TFG y cuatro de TFM;
- tan sólo en tres guías de TFG y dos de TFM se omite el artículo determinado y el sujeto;
- en cuanto a la sustitución de sustantivos y adjetivos por verbos se produce en cinco guías de TFG y en seis de TFM;
- el uso de la voz pasiva se emplea en cinco guías de TFG y cinco de TFM;
- se producen cambios en la redacción para que sea inclusiva en cuatro de las guías de TFG y dos de TFM;
- tan sólo se incorpora léxico con perspectiva de género en dos guías de TFG.
- En nueve guías de TFG y en ocho de TFM se utiliza el masculino genérico, en algunas de ellas en su totalidad, a lo largo de todos los apartados y en otras parcialmente. Aunque se utiliza en lenguaje inclusivo en algunos apartados, en otros se emplea el masculino genérico.

Por otro lado, en el procedimiento de evaluación del alumnado, no se tiene en cuenta la perspectiva de género de manera explícita en las guías de TFG y TFM.

En síntesis, advertimos en esta revisión que, si bien en algunas guías se visibiliza a las mujeres en contenidos y referencias, en la mayoría esto no sucede. El lenguaje inclusivo es escaso, predominando el masculino genérico y un lenguaje sexista. Un hallazgo crucial es que en ninguna de las guías revisadas se contempla la diferenciación por género en los procedimientos de la evaluación escrita ni oral en la defensa de los TFG y TFM.

Grupo de Discusión

A continuación, se exponen los resultados del grupo de discusión siguiendo las cuestiones o dimensiones clave del estudio.

En cuanto a la importancia o los motivos para incluir la PG en el desarrollo de los TFG y TFM que tutoriza, el grupo señala la importancia de que el alumnado reflexione acerca de cómo interpreta la realidad:

Es importante que el alumnado revise sus sesgos cognitivos para interpretar los datos de las investigaciones que realiza. Es importante invitarles a que traduzcan el dato y a que construyan su propia narrativa (Participante1).

Además de incidir en la importancia de nombrar y leer a las mujeres desde cada área de conocimiento, una de las participantes insiste en que debemos acompañar en el proceso sin censurar y buscando complicidades entre el alumnado:

Hay que esforzarse en nombrar a las mujeres y preguntarles que si quieren incorporar esta perspectiva y si no quieren hacerlo no lo deben hacer. Hay que buscar complicidades. Deben saber que es un buen lugar desde el que se situarse en los estudios. En los trabajos hay que leer a mujeres, que haya muchas mujeres leyéndose. Hay que convencer desde la acción, te ven hacer y hacen. Si no hay complicidad en ambos lados, profesorado y alumnado, puede haber un efecto rebote. Si no hay convicción detrás puede ser nociva. (Participante2)

Cabe señalar la necesidad de incluir el lenguaje inclusivo en el diseño y elaboración de proyectos de intervención como parte de la formación de profesionales:

Para un proyecto de intervención es importante el lenguaje porque construye una realidad. La PG es muy importante en los trabajos de intervención social pues las historias de vida, de hombres y mujeres, son diferentes. En la construcción del perfil profesional hay que tener PG pero esto hay que explicárselo al alumnado, el por qué lo deben hacer así (Participante 3).

Otra participante destaca la importancia de incluir a todas las personas en el lenguaje que se utiliza en los trabajos académicos:

Si que es importante decir, obligar y concienciar. Lo del lenguaje inclusivo es básico y los trabajos deben ir con lenguaje inclusivo por la importancia del hecho (Participante 4).

Asimismo, en el grupo, las participantes señalan distintos elementos o indicadores clave para incluir la PG en la elaboración de los TFG y TFM como la inclusión de referencias de mujeres científicas en los trabajos:

Que la búsqueda de documentación sea con PG, que en los trabajos haya un importante número de referencias de mujeres científicas, se lo debemos a todas las mujeres que han trabajado y que se han quedado ocultas o invisibles (Participante5).

Una participante plantea la necesidad de orientar acerca de cómo encontrar a las mujeres científicas, puesto que las referencias no suelen indicar si se trata de hombres o mujeres ya que, dichas referencias, se incorporan tradicionalmente con la inicial del nombre.

¿Pero cómo se hace la búsqueda para encontrar mujeres? ¿Cómo la localizo, cómo las encuentro si en las bases de datos están anonimizadas por las iniciales, no sabemos si son hombres y mujeres? (Participante 4).

A lo que otra participante responde en el sentido de realizar un trabajo previo para poder localizar esas referencias básicas y específicas de mujeres en cada área de conocimiento:

Es importante tener en cuenta que, por ejemplo, cuando decimos González normalmente pensamos en un varón, es decir, en el imaginario está el masculino como creador de la ciencia cuando no se explicita el nombre de la mujer. Es importante, enseñarle referencias de mujeres, tomarnos nuestro tiempo para ello, nombrarlas (Participante2)

Por otro lado, se plantea la posibilidad de introducir los nombres completos de las referencias para visibilizar el género de las mismas:

Incorporar los nombres completos de las autoras y los autores, tomar consciencia del género, comprometiéndose con las búsquedas (Participante5).

Finalmente, el grupo de participantes señalan algunas estrategias evaluativas que podrían utilizarse para incorporar la PG en el proceso de evaluación de los TFG y TFM:

- Tomar consciencia de nuestra construcción de género y de cómo evaluamos al alumnado en función de ella (sesgos de género, prejuicios y estereotipos de género del tutor/a)
- Desarrollar una adecuada gestión de tribunales mixtos (hombres y mujeres). Reparto de liderazgo entre los mismos.
- Desarrollar procesos de evaluación mixta: exposición oral y escrita del trabajo; de evaluación diversa en cuanto a

procedimientos e instrumentos y a momentos de evaluación: procesual o continua y final

- Incorporar la coevaluación: autoevaluación del alumnado, evaluación del tutor o tutora y la evaluación del tribunal.
- Valorar el grado de autoconciencia del alumnado en igualdad de género.
- Reflexionar sobre si los procesos de socialización diferenciada por género, y los diferentes estilos de comunicación entre alumnas y alumnos pueden estar influyendo en la evaluación del alumnado.

En definitiva, las participantes concluyeron que la PG debe ser transversal, planificada e impregnar la organización curricular de la docencia universitaria. Se resaltó la importancia de la formación docente para motivar la participación y empoderar a las mujeres. Respecto a las estrategias de evaluación, se identificó la evaluación por rúbricas como una de las herramientas más efectivas para potenciar la incorporación de la PG en la valoración de los trabajos finales.

Material Docente Creado

El proyecto logró la creación de una guía de indicadores para la valoración de la inclusión de la PG en los TFG. Este material se elaboró a partir de la escala de valoración de TFG de Pedagogía y Educación Social, añadiendo una columna específica para los Indicadores PG.

Propuesta de Indicadores PG

Se incluye propuestas concretas en diversas dimensiones:

- En la Justificación y Diseño: justificar la relevancia e interés del tema para los hombres y las mujeres, a nivel social, educativo, económico, de salud, familiar, laboral, profesional, cultural, etc., según sea el caso estudiado.
- En el Marco Teórico: justificar la inclusión de estudios que contemplen la temática desde la PG, es decir, la contribución de mujeres y hombres. Así como, visibilizar a la mujer

relevante en el campo de estudio a través de incorporar el nombre completo en las referencias bibliográficas.

- En el Proceso de Indagación: enumerar/contar las referencias bibliográficas en las distintas bases de datos científicas desde una PG. Realizar/introducir en las búsquedas descriptores con PG.
- En la Comunicación Escrita y Oral: utilizar un lenguaje inclusivo. Incluir un apartado específico relativo a la PG en el documento escrito, según sea el caso.

5. DISCUSIÓN

Las barreras y obstáculos que mantienen las estructuras androcéntricas se perpetúan en las disciplinas científicas y en la investigación (Díaz Martínez, 2020). La ceguera permanente ante las desigualdades de género alimenta aquellos mecanismos que mantienen el dominio masculino sobre el conocimiento científico (Bosch Fiol y Mantero, 2018). A través de la reflexión conjunta se han identificado barreras estructurales y se han propuesto soluciones innovadoras adaptadas a las necesidades del alumnado que investiga en los TFG y TFM de las distintas titulaciones de la UV y que permiten incorporar la PG en su futura práctica profesional.

A través de la revisión de las guías docentes de TFG y TFM y con el grupo de discusión se obtuvo información muy valiosa e ilustradora de aspectos clave para incorporar la PG en la docencia de estas asignaturas y que han formado parte del discurso narrativo de este grupo de profesoras universitarias. Los elementos o indicadores claves destacados confluyen, de una u otra forma, con los ya planteados en distintos estudios previos (Aguayo, et al., 2015; Canosa, et al., 2020; Rodríguez, et al., 2021) y que supone la implementación de prácticas concretas que trabajen la PG (Saborío-Taylor y Arguedas, 2021) contribuyendo así al proceso de mejora de la educación de acuerdo con los Objetivos 2030 de Desarrollo Sostenible de la UNESCO (4, 5 y 10):

- Utilizar un lenguaje inclusivo y no sexista.
- Utilizar imágenes inclusivas, no discriminatorias ni estereotipadas.
- Utilizar materiales y textos inclusivos.
- Analizar la marca de género en los estudios incluidos. Tomar consciencia del sesgo de género en la investigación realizada.
- Analizar la ceguera de género en los fundamentos teóricos y metodológicos de la disciplina.
- Incluir variables y análisis de datos desagregados por sexo/género cuando proceda.
- Realizar una búsqueda de referentes científicas para la construcción del conocimiento.
- Incluir referencias bibliográficas escritas por mujeres expertas y referentes de la disciplina. (Incorporar los aportes de referentes femeninos tanto en el marco teórico como en el metodológico. Integrar el saber de las mujeres y su contribución social e histórica (visibilización de las mujeres) ¿Hay un equilibrio o paridad entre el número de autoras y autores en las referencias bibliográficas? Si no lo hay, ¿se explican los motivos?)
- Incorporar bibliografía equilibrada con nombres completos de autoras y autores con el fin de identificar la aportación femenina.
- Reflexionar sobre el tema con el alumnado para el cuestionamiento de estereotipos y prejuicios.
- Potenciar la realización de trabajos con PG, animando al alumnado a presentarse a Premios específicos relacionados con la igualdad de género.

Los logros del proyecto radican en el trabajo interdisciplinar entre profesorado y alumnado, que ha resultado de una mayor sensibilización

sobre la necesidad de formación en PG para incluirla en el diseño y elaboración de los trabajos (Ballarín, 2017). Además, la creación de indicadores específicos supone un avance significativo al hacer explícita la transversalidad de la PG y al incluirla como parte de la evaluación educativa. El intercambio de ideas, prácticas y experiencias ha generado un diálogo enriquecedor en el proceso de incluir la PG en la docencia universitaria.

Sin embargo, el proyecto tuvo limitaciones, principalmente porque la participación del profesorado se concentró en las facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación y Psicología. Para futuras ediciones, se valora positivamente ampliar el número de participantes a otras facultades y titulaciones para enriquecer el trabajo interdisciplinar y contar con otras perspectivas sobre cómo se introduce la PG en diferentes áreas del conocimiento.

A través de la reflexión conjunta generada por el proyecto, se han identificado diversas soluciones innovadoras que se deben considerar, como: incentivar la elaboración de materiales y recursos docentes con PG, revisar los reglamentos de TFG y TFM, e introducir la PG en las guías docentes para desarrollar procesos de E-A y evaluación igualitarios, solidarios y transformadores.

6. CONCLUSIONES

El proyecto INGENEREMATE III sienta las bases para integrar la PG en los TFG y TFM mediante un enfoque interactivo, dialógico, colaborativo e interdisciplinar. Siendo su principal logro el diseño de indicadores clave con perspectiva científica y pedagógica que abordan la igualdad de género en estas asignaturas. Esta propuesta está en proceso de revisión por parte de las coordinaciones de los grados de Pedagogía y Educación Social, buscando su implementación en las guías docentes antes del inicio del próximo curso. Dicha propuesta de indicadores representa un avance fundamental respecto a la situación inicial, donde la PG no aparecía en las guías docentes revisadas.

Finalmente, este trabajo conjunto busca fomentar una educación comprometida con la igualdad, asegurando que el alumnado adquiera las competencias necesarias para exigir políticas que promuevan la equidad

y la protección de los derechos humanos en su futura práctica profesional, así como contribuir, dentro de sus posibilidades, a la consecución de los objetivos 4,5 y 10 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El proyecto de innovación docente fue financiado por el SFPIE, Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa de la Universitat de València.

8. REFERENCIAS

- Aguayo, Eva, Freire, M. Pilar y Lamelas, Nélida (2016). Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado de Economía de la USC. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 11-28. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48588
- Arias Rodríguez, Alicia, Rebollo Catalán, Ángeles (2021). *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior*. Dykinson
- Ballarín, Pilar (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas – Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Barbed, Noelia; Suberviola, Iratxe; Álvarez Remedios; Martínez, Maribel; Fernández, Olaya y García, Faina (2022). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en los Trabajos Finales de Grado y Máster de la Universidad de La Rioja*. Universidad de La Rioja.
- Bartual-Figueras, María Teresa; Carbonell i Esteller, Montserrat; Carreras Marín, Anna; Colomer Ferrer, Josep y Turmo Garuz, Joaquín (2018). La perspectiva de género en la docencia universitaria de Economía e Historia. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 92-101.
- Bosch Fiol, Esperanza, Mantero Heredia, Salud (2018). *Psicología: guies per a una docencia universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives d'Universitats. https://ddd.uab.cat/pub/docins/2018/215241/guia_perspectiva_genere_psicologia_a2018.Pdf
- Buxarrais Estrada, M.^a R., Valdivielso Gómez, S. (2021). La perspectiva feminista en la educación y sus debates actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 129-147. <https://doi.org/10.14201/teri.25923>
- Canosa Domínguez, Nereida María; Groba González, Betania; Nieto-Riveiro, Laura, Pousada García, Thais (2020). *Perspectiva de género en Ciencias*

- de la Salud: Igualdad y Terapia Ocupacional*. En De la Torre Fernández, E. (ed.) (2020). Contextos universitarios transformadores: Boas prácticas no marco dos GID. IV Xornadas de Innovación Docente. Cufie. Universidade da Coruña. A Coruña (pág. 295-304)
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel Prácticum.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2024). *Recomendaciones para un uso adecuado del lenguaje en las universidades*. CRUE Universidades Españolas.
<https://www.crue.org/wp-content/uploads/2025/03/2024.01.31-Recomendaciones-para-uso-lenguaje-igualitario-en-las-universidades.pdf>
- Díaz Martínez, Capitolina. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Rueda@. Revista Universidad, Ética Y Derechos*, 1(5), 60–76. <https://revistas.uca.es/index.php/Rueda/article/view/6932>
- Giraldo-Ramírez, M. Elena (2025). Del grupo focal al grupo de discusión: una apuesta por la interacción en la investigación social. En G. Álvarez, et al. (2025). *Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica*. Universidad Pontificia Bolivariana
<http://hdl.handle.net/20.500.11912/12356>.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, núm. 70, pp. 43267-43339
- Lobo, Constanza, y Fernández, Sandra (2016). Aplicación del Enfoque de Género en Trabajos de Investigación de alumnado universitario de Ciencia y Tecnología. IKASTORRATZA. *e-Revista de Didáctica*, 17, 89-110.
http://www.ehu.es/ikastorratza/17_alea/6.pdf
- Mayorga Fernández, Mª José y Tójar Hurtado, Juan Carlos (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 5.
- Pastor Gosalbez, Inma; Acosta Sarmiento, Ana; Torres Coronas, Teresa & Calvo Merino, Marta (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XXI*, 23(1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23873>
- Pozo, R., Quesada, V., Pascual, B. y Gomila, M.A. (2022). Gynopia in Education Studies at the University? a case analysis and a proposal for the inclusion of gender perspective in Social Education and Pedagogy. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 111-128.
<https://doi.org/10.4995/redu.2022.15930>

- Provencio-Garrigós, Herminia; Arráez-Llobregat, José Luis; Ayala-Aracil, María de los Ángeles; Balteiro, Isabel; Escabias-Lloret, Pilar; Fernández-Arrillaga, Inmaculada; Grümpel, Claudia; Martínez-Lirola, María; Mateo-Ripoll, Verónica; Moreno-Seco, Mónica y Sancho-Carbonell, Isabel (2016). *Implementación de la perspectiva de género en la docencia universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras. Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: Resultados de investigación* (pp. 1703-1718). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Rodríguez, María Pilar (coord.), Pando, María Jesús (coord.), María Silvestre, María (dir.) y López, María (col.) (2021). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia y la investigación*. Universidad de Deusto. <https://ekoizpen-zientifikoa.ehu.eus/documentos/625501c99adeb472ba4dbfal?lang=de>
- Rubio, María José, y Varas, Jesús (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación* (2ª ed.). CCS Editorial.
- Saborío-Taylor, Silvia, y Arguedas Viquez, Rita (2021). Prácticas para la equidad de género en la docencia universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-20.
- UNESCO (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible Edición especial*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/informe-ods-naciones-unidas.html>
- Viramontes Anaya, Efrén (2024). Análisis cualitativo en la investigación. IE *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1-18. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2074

DIAGNOSTICAR LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA: UN ESTUDIO DE CASO

RUBÉN SUBIRÓN VALENZUELA
Universidad de Jaén

ANTONIA GARCÍA LUQUE
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA.

Este trabajo se centra en la construcción social de la masculinidad, cuestionando la idea de que exista una esencia natural de lo masculino o lo femenino. Desde la distinción sexo/género y la noción foucaultiana de subjetivación, se denuncia el “espejismo biologicista” que legitima como necesarias normas históricas y contingentes (Balza, 2021). Sobre esta base se configura la masculinidad hegemónica, entendida como modelo que universaliza lo masculino y subordina tanto a las mujeres como a otras masculinidades disidentes. Definida por atributos como ser varón, adulto, blanco, heterosexual y propietario, se sostiene en cuatro pilares ideológicos: patriarcado, individualismo moderno, exclusión de la otredad y heterosexismo homofóbico.

La hegemonía se reproduce gracias a dos mecanismos complementarios: las “masculinidades complacientes”, que sin ejercer poder directo disfrutan de sus beneficios, y la “ley del agrado”, que atrapa a muchas mujeres en una dinámica de subordinación y beneplácito. El resultado es un sistema que legitima la violencia masculina como estrategia de control, mientras invisibiliza el coste subjetivo que también soportan los propios varones normativos: temor, aislamiento y autoexigencia (Kaufman, 2016).

Frente a esta estructura, se propone avanzar hacia masculinidades igualitarias mediante cinco ejes: redefinir poder y ciudadanía en clave

democrática, visibilizar los cuidados y la identidad relacional, asumir la vulnerabilidad como condición humana, educar en una afectividad no sexista y promover culturalmente modelos masculinos igualitarios (García Luque, 2021). La escuela es el espacio clave: más allá de la educación mixta ciega al género, la coeducación y la formación docente en competencia feminista resultan imprescindibles para desarticular masculinidades tóxicas y convertir la igualdad en práctica efectiva.

2. UN ESTUDIO DE CASO: PERCEPCIÓN DE LA MASCULINIDAD EN TERCER CURSO DE LA ESO DEL IES. ENCUENTRO EDUCACIÓN (GRANADA).

2.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO.

El estudio de caso se ha realizado en el tercer curso del Instituto Encuentro Educación (Granada). Se trata de un centro educativo privado de carácter laico que trata de favorecer una educación integral atendiendo a la diversidad humana, mediante la aplicación de estructuras docentes activas e innovadoras en la etapa de secundaria. Para profundizar en el conocimiento del centro (su filosofía pedagógica, organización, infraestructuras, conexión con el entorno, etc.) véase su web (<https://encuentroeducacion.es/>).

Hay que señalar de las ventajas e inconvenientes que el contexto del centro ha implicado para la presente investigación. Por una parte, la estructura pedagógica innovadora del centro ha permitido realizar la investigación con las máximas facilidades posibles. El reducido número de alumnos por clase también ha supuesto una ventaja a la hora de determinar y concretar la intervención a realizar. Por otra parte, la mensualidad que debe abonarse en dicho centro no puede ser pagada por un gran número de la población, por lo que la muestra de estudio queda sesgada a un alumnado con cierta estabilidad socio-económica. Así, los resultados obtenidos no pueden forjar generalizaciones por probabilidad de ocurrencia dada la muestra.

2.2. OBJETIVOS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN.

En la siguiente tabla se muestran los objetivos del estudio y la secuencia de las fases de investigación:

TABLA 1. *Objetivos y fases de la investigación.*

Objetivos	Fases de la investigación
Detectar actitudes, creencias, comportamientos y prejuicios de género en el alumnado muestra (3º ESO) para diagnosticar su concepción y percepción de la masculinidad.	- 1º Fase de diagnóstico: implementación de un cuestionario al alumnado de 3º de la ESO del instituto Encuentro Educación con el fin de conocer su concepción acerca de la masculinidad y en qué medida esta se acerca o se aleja de lo marcado por la masculinidad hegemónica.
Diseñar e implementar intervenciones en el aula pedagógicas coeducativas ajustada al nivel educativo y a las necesidades detectadas en el diagnóstico previo.	2º Fase de intervención: diseño y desarrollo en aula de una intervención coeducativa a partir de los resultados de la fase diagnóstico.
Crear disonancia cognitiva en el alumnado acerca de sus ideas y/o prejuicios sobre el género con el fin de que reflexionen críticamente acerca de su identidad de género personal.	
Fomentar en el alumnado un compromiso con los objetivos de la igualdad de género y la eliminación de todo tipo de violencia ejercida hacia las mujeres.	
Evaluar los cambios producidos en las percepciones de la masculinidad del alumnado muestras tras la intervención coeducativa.	3º Fase de evaluación: implementación del cuestionario de la 1ª fase para evaluar la efectividad de la intervención realizada mediante una comparativa de resultados de ambas fases.

Fuente: elaboración propia

Dado el límite de espacio disponible en el presente monográfico, en estas líneas mostraremos los resultados obtenidos en la primera fase del estudio, esto es, el diagnóstico de la concepción y percepción de la masculinidad del grupo muestra a partir del cual se ha planificado la intervención coeducativa.

2.3. METODOLOGÍA.

2.3.1. Características de la muestra del estudio

Alumnado 3º de la ESO del IES Encuentro Educación compuesto por 13 adolescentes. Todos ellos identifican su género con su sexo según el modelo cultural de género normalizado en nuestra sociedad, conformando un total de 5 chicas (38,46%) y 8 chicos (61.54%). La edad de los alumnos oscila entre los 14 y 15 años de edad ($M=14,23$, $dt=.439$), pues hay 10 alumnos con 14 años y 3 alumnos con 15 años. Hay tres alumnas nacidas en EEUU y un alumno que ha repetido curso. Hay 4 alumnos con TDAH; 1 con altas capacidades; 1 con talento complejo; 1 con TEA; 1 con baja visión; 1 con TEL; 1 con dislexia, disortografía y discaligrafía; y 1 con disortografía.

2.3.2. Instrumento

El instrumento destinado a recoger la información es un cuestionario que contempla las dimensión conductual, cognitiva y actitudinal del alumnado. Forma parte de los resultados de investigación del Proyecto “Masculinidades y Coeducación: un binomio inexplorado. La construcción de nuevos modelos masculinos en las escuelas”, financiado por el Pacto de Estado contra la Violencia de Género cuya IP es Antonia García Luque y cuyos resultados ya han sido publicados (García Luque, 2021). El cuestionario trata de perfilar la imagen que los/as adolescentes tienen acerca de la masculinidad y determinar en qué medida sus respuestas coinciden con los roles de género impuestos por la masculinidad hegemónica. Está dividido en cuatro bloques (Elipe et al., 2021).

TABLA 2. *Contenidos del cuestionario por bloques.*

BLOQUE	CONTENIDO
I	11 pares de imágenes en las que el alumnado debe escoger cuál de las dos se asemeja más a su idea de masculinidad.
II	23 agrupaciones de 4 características, habilidades, rasgos o actividad de las que se debe escoger qué opción consideran más masculina. Un grupo de 13 expertos/as analizaron el rango de masculinidad hegemónica tradicional que se asocia a cada uno de los ítems.
III	11 preguntas acerca de características o actividades que gradúa la consideración de masculinidad que le otorga el alumnado en una escala de tipo Likert (5 puntos).
IV	Una sola pregunta para medir la autopercepción de la masculinidad en una escala del 0 (nada masculino) a 10 (muy masculino).

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

Para el análisis de los resultados del pretest se ha utilizado el paquete estadístico SPSS y se realizó un análisis de contingencias (Chi cuadrado) sobre las variables cualitativas para determinar si existían diferencias significativas entre chicos y chicas. En la variable cuantitativa (Bloque IV) se realizó un ANOVA factorial para conocer si existían diferencias significativas entre sexos.

El diagnóstico trata de conocer los atributos, rasgos y características que conforman su idea de masculinidad. La edad, pese a la importancia que implica esta variable, no ha sido incluida en el análisis de los resultados, pues la diferencia entre la edad de los participantes es nimia. El contexto, pese a la importancia que implica esta variable, tampoco ha sido incluida en el análisis, pues todos los adolescentes encuestados pertenecen a un mismo centro. El sexo, en cambio, dada la importancia de la importancia que implica la corporalidad para la construcción de la identidad personal en los adolescentes, dentro de la cual encontramos el arquetipo de masculinidad que poseen, sí se ha considerado como una variable relevante respecto al análisis de los resultados.

El análisis de los resultados del cuestionario, en consonancia con los cuatro bloques que componen el instrumento, se ha dividido en cuatro secciones.

Bloque I: imágenes¹

Las dos primeras preguntas abordan la musculación como característica estereotipada como masculina, mostrando en la primera imagen a dos hombres y en la segunda a dos mujeres (en ambos casos, una persona musculada y la otra no). En la pregunta con las imágenes de chicos, (I1) las respuestas oscilan en torno al 50%, escogiendo la imagen del chico más musculado un 46,2% del alumnado y la otra un 53,8%. En las respuestas no se encontraron diferencias por género ($\chi^2(1,13) = ,124, p = ,725$). En la pregunta con imágenes de chicas (I2), la imagen de una chica musculada es escogida por el 69,2% del alumnado, mientras que la chica menos musculada es escogida por el 30,8% del alumnado. En

¹ Véanse en el cuestionario. Serán marcadas en el texto como I1; I2.; I3 sucesivamente.

las respuestas no se encontraron diferencias por género ($\chi^2 (1,13) = 0,442, p = ,506$). Así, la musculatura se muestra como un elemento fuertemente asociado a la masculinidad.

La siguiente pregunta se centra en las características y actividades de dos imágenes en las que aparecen dos hombres: uno de ellos llora mientras que el otro no (I3). El 61,5% del alumnado, en consonancia con la masculinidad hegemónica, escoge la imagen del chico que no llora, mientras que el 38,5% corresponde a la selección de la otra imagen. En las respuestas no se encontraron diferencias por género ($\chi^2 (1,13) = 1,592, p = ,207$).

En la siguiente pregunta puede verse a un hombre cocinando y a otro jugando a videojuegos (I4). El 53,8% del alumnado asocia la masculinidad con cocinar, mientras que el 46,2% restante la asocia con jugar a videojuegos. De nuevo, no aparecen diferencias de género significativas ($\chi^2 (1,13) = 2,236, p = ,135$). En este caso, la respuesta más escogida no coincide con la masculinidad hegemónica.

Las tres siguientes preguntas con respecto a imágenes que combinan hombres y mujeres. La primera de ellas (I5) muestra una imagen de una chica y la otra de un chico, donde la imagen de ambos se corresponde con los rasgos atribuidos al género femenino o masculino desde un punto de vista normativo. Cabe destacar que la totalidad del alumnado (100%) escogió la imagen del chico como más masculina, asociando de forma unívoca sexo y género. Sin embargo, en las dos siguientes preguntas, en las que también salen un chico y una chica, las imágenes muestran personas con rasgos que desde el punto de vista normativo contrarían el rol de género. En ambas preguntas, incluso cuando la imagen seleccionada para mostrar una chica tiene rasgos muy poco femeninos (I6) desde el punto de vista heteronormativo, el 84,6% del alumnado escogió la imagen que identificaba la masculinidad con el sexo. En la primera de esas dos preguntas, no existen diferencias de género significativas ($\chi^2 (1,13) = ,133, p = ,715$). Ahora bien, en la segunda respuesta (I7), pese a no haber diferencias de género ($\chi^2 (1,13) = 3,782, p = ,052$), cabe reseñar que solamente dos chicas identificaron la primera opción, una chica con rasgos masculinos, como masculina (es decir, el 40% de las alumnas, frente a 0% de los alumnos).

Las dos siguientes preguntas, centradas en actividades mecánicas como estereotipo masculino en contraposición con la lectura (I8-I9), siguen la dinámica anterior, mostrando a dos mujeres en el primer caso y a dos hombres en el segundo caso. En ambas preguntas, el 76,9% del alumnado identificó la masculinidad con la actividad mecánica, independientemente del género, mostrándose así en consonancia con la masculinidad hegemónica. Ni en la primera respuesta ($\chi^2 (1,13) = 2,438$, $p = ,118$) ni en la segunda ($\chi^2 (1,13) = ,043$, $p = ,835$) existen diferencias de género.

La siguiente pregunta muestra dos imágenes protagonizadas por hombres: una imagen de crianza (dar el biberón) y otra de juego (fútbol). En esta ocasión (I10), el 69,2% del alumnado, en consonancia con la masculinidad hegemónica, escogió el juego (un padre jugando a fútbol con su hijo) como actividad más masculina, frente al 30,8% que escogió la crianza. Tampoco en este caso hubo diferencias de género ($\chi^2 (1,13) = ,325$, $p = ,569$).

En la última pregunta de este bloque (I11), se muestra una primera imagen del cantante Conchita Wurst, con rasgos femeninos (salvo por la barba) y una segunda imagen de una chica con rasgos y características masculinas, según la normatividad hegemónica. Aquí, un 15,4% del alumnado se decanta por la primera opción, mientras que el resto (84%) se decanta por la segunda. Es decir, existen más respuestas que asocian la masculinidad con ciertas expresiones de género de la chica (segunda imagen) que, con características físicas como la barba del chico, lo que denota la importancia de ciertas expresiones de género. Pese a no haber diferencias de género ($\chi^2 (1,13) = 3,782$, $p = ,052$), sí que resulta llamativo que la primera imagen fuese escogida por un 40% de las chicas, mientras que no fue escogida por ningún chico.

En resumidas cuentas, los resultados obtenidos en este bloque parecen inducir a pensar que algo más de la mitad de los participantes asocian la masculinidad con el modelo que ofrece la masculinidad hegemónica: la musculatura o fortaleza física, no llorar, actividades estereotipadas de forma masculina (el fútbol y la mecánica) y ciertos rasgos asociados al aspecto físico y a la expresión de género. Aun así, cabe señalar que cocinar es visto como una actividad más masculina que jugar a videojuegos por más de la mitad de la clase. También es interesante constatar que solamente las chicas (40%) escogieron la imagen de una chica con rasgos

masculinos frente a la imagen de un chico con rasgos femeninos, pero que, por otra parte, solamente dos chicas (40%) y ningún chico escogió la imagen de Conchita Wurst (con rasgos femeninos, salvo por la barba). Así, parece que existen expresiones de género que, cuando son muy marcadas, se sobreponen a la identificación de sexo y género. Por último, cabe reseñar que cerca de una tercera parte del alumnado, a veces más y otras menos, asocian a la masculinidad atributos, actividades o rasgos diversos a los marcados por la masculinidad hegemónica, como leer (23,1%), dar el biberón (30,8%), cocinar (53,8%) o llorar (38,5%).

Bloque II: grupos de palabras

En el primer grupo de palabras (responsabilidad, fortaleza física, dulzura y agresividad), la responsabilidad y la fortaleza física es escogida como característica eminentemente masculina por un 38,5% del alumnado, mientras que la agresividad es escogida por el 23,1% restante, siendo la dulzura obviada como respuesta. Estas respuestas muestran un cambio con respecto al modelo de masculinidad hegemónica que presenta el grupo experto que realizó dicho test y que establece el siguiente orden: fortaleza física, agresividad, responsabilidad y dulzura. Ya que la responsabilidad pasa a ocupar un primer lugar junto con la fortaleza física. Aunque no existen diferencias de género ($\chi^2 (2,13) = 1,733, p = ,420$), es importante observar que la agresividad fue asociada a la masculinidad por un 40% de las chicas frente al 12,5% de los chicos.

En el segundo grupo (competitividad, responsabilidad, madurez y fragilidad), el 53,8% del alumnado escoge competitividad, por encima de madurez (38,5%) y responsabilidad (7,7%), mientras que ningún alumno o alumna escoge fragilidad. Pese a no haber diferencias de género ($\chi^2 (2,13) = 2,377, p = ,305$), es interesante observar que el 80% de las chicas escoge competitividad frente a un 20% que escoge madurez, mientras que tan sólo 37'5% de los chicos opta por la competitividad frente al 50% que escoge madurez. En este sentido, parece que en este aspecto la característica que las chicas asocian a la masculinidad se acerca más al estereotipo hegemónico que la escogida por los chicos.

En el tercer grupo (sacrificio, prudencia, sensibilidad y debilidad), el 38,5% del alumnado escoge prudencia por encima de sacrificio (30,8%),

sensibilidad (30,8%) y debilidad (0%). En este aspecto, las respuestas del alumnado no coinciden exactamente con la masculinidad hegemónica, al escoger la prudencia por encima del sacrificio, aunque es reseñable que la debilidad no fuese escogida por ningún alumno o alumna. En las respuestas no existen diferencias de género ($\chi^2 (2,13) = 1,592, p = ,451$).

En el siguiente grupo de palabras (agresividad, amabilidad, solidaridad y empatía), el 46,2% del alumnado escogió agresividad y el 23,1% empatía, mientras que solidaridad y amabilidad obtuvieron el mismo número de elecciones (15,4%). Pese a que la agresividad asociada a la masculinidad hegemónica siga siendo la más escogida, es interesante observar que la suma del resto de términos, contrarios a la agresividad, es escogida por algo más de la mitad del alumnado, siendo la empatía el segundo término más escogido. Aunque no existen diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 2,438, p = ,487$), cabe resaltar que la agresividad fue escogida por el 50% de los alumnos frente al 40% de las alumnas.

En el cuarto grupo (fútbol, natación, baile y gimnasia rítmica), el 76,9% del alumnado escogió el fútbol, por encima de la natación (15,4%), la gimnasia rítmica (7,7%) o el baile (0%). Por tanto, la opinión del alumnado se adhiere a la masculinidad hegemónica, que identifica el fútbol como deporte más masculino. Pese a que no existen diferencias de género ($\chi^2 (2,13) = 2,860, p = ,239$), es interesante observar que el 25% de los chicos escogieron la natación, mientras que el 20% chicas escogió la gimnasia rítmica.

En el siguiente grupo (acción, conformismo, aburrimiento e intuición), las respuestas del alumnado coinciden con la respuesta experta, siendo acción (46,2%) la más seleccionada, por delante de conformismo (23,1%), aburrimiento (15,4%) e intuición (15,4%). En este caso, tampoco se encuentran diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 2,438, p = ,487$). Aun así, cabe destacar que sólo el 20% de las chicas respondió acción, aburrimiento o intuición, mientras que un 40% escogió conformismo.

Los siguientes términos (racionalidad, responsabilidad, intuición y sensibilidad), obtienen un orden de elección que no se ajusta a la masculinidad hegemónica: responsabilidad (38,5%), racionalidad (23,1%), intuición (23,1%) y sensibilidad (15,4%). Pues, pese a que la sensibilidad ocupa el último lugar, la responsabilidad es escogida por delante de la

racionalidad o la intuición. Aunque no se observan diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 3,001, p = ,391$), es interesante observar que ninguna chica seleccionó la racionalidad como respuesta.

Con relación al grupo de acciones (piropear, besar, abrazar y llorar), la primera acción seleccionada es abrazar (61,5%), seguida de piropear (23,1%), besar (7,7%) y llorar (7,7%). Estos resultados se alejan en gran medida de la masculinidad hegemónica y, aunque no hay diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 1,733, p = ,630$), cabe resaltar que la acción de abrazar fue escogida por el 80% de las chicas y por el 50% de los chicos, mientras que piropear lo fue por el 20% y 25% respectivamente.

En el siguiente grupo de términos asociados a actividades domésticas (cocinar, fregar los platos, cambiar pañales y planchar), la acción más escogida por el alumnado corresponde a los estereotipos de la masculinidad hegemónica, pues el 76,9% escoge cocinar y, en segundo lugar, el 23,1% escoge cambiar pañales. Llama la atención que, pese a estar menos asociadas a la masculinidad hegemónica, nadie haya escogido la opción de fregar o la de planchar. Aunque no existe diferencia de género ($\chi^2 (1,13) = 1,311, p = ,252$), cabe destacar que tan sólo el 12,5% de los chicos escogió cambiar pañales frente al 40% de las chicas que se decantaron por esta opción.

Sin embargo, en el siguiente grupo de términos (liderar, reflexionar, discutir y competir), la opción más escogida se aleja de la masculinidad hegemónica, al obtener liderar un 46,2% de las respuestas, seguidas por competir (30,8%), reflexionar (15,4%) y discutir (7,7%). Aunque no se aprecian diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 3,142, p = ,370$), cabe destacar que el 40% de las chicas escogieron competir, por encima de discutir (20%), liderar (20%) o reflexionar (20%), mostrando una opinión más cercana a la del grupo experto, mientras que el 62,5% de los chicos escogieron liderar, por encima de competir (25%), reflexionar (12,5%) o discutir (0%).

En el siguiente grupo de términos se repiten algunos de los adjetivos ya empleados anteriormente, pero bajo una nueva agrupación (fortaleza, liderazgo, amabilidad y empatía). En este caso, la característica más asociada a la masculinidad hegemónica, la fortaleza, sigue ocupando el primer lugar con un 46,2%, seguidas del liderazgo y la empatía, ambas

elegidas por un 23,1% del alumnado y de amabilidad con un 7,7%. No existen diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 3,846$, $p = ,279$), aunque llama la atención que el 60% de chicas escogieran fortaleza, mientras que el 40% restante se decanta por la empatía, teniendo una opinión bastante polarizada.

En el siguiente grupo de términos (agresividad, inconformismo, solidaridad y tolerancia), la agresividad es escogida por el 53,8% del alumnado, mientras que el resto de términos es escogido a partes iguales (15,4%) por parte del alumnado, coincidiendo con la opinión de los expertos. Aunque no hay diferencias por género ($\chi^2 (3,13) = 1,532$, $p = ,675$), cabe destacar que el 60% de las chicas escogen agresividad como característica más asociada a la masculinidad, por delante de inconformismo (20%), solidaridad (20%) y tolerancia (0%), frente al 50% de los chicos que escogen agresividad, seguida de tolerancia (25%), solidaridad (12,5%) e inconformismo (12,5%).

En el siguiente grupo de términos (pelear, reír, cuidar y llorar), la opinión del alumnado coincide con la del grupo experto, al identificar pelear con masculinidad en un 38,5% de los casos, por delante de cuidar y reír, escogidas ambas por un 30,8% del alumnado. Llorar no fue seleccionado por nadie. Pese a no haber diferencias de género ($\chi^2 (2,13) = 3,705$, $p = ,157$), cabe destacar que el 60% de las alumnas escogieron la opción de pelear, frente al 25% de los alumnos que se decantaron por dicha opción.

En el siguiente grupo de términos (hablar de sexo, tomar la iniciativa, competir y abrazar), el orden resultante no se identifica con la opinión del grupo experto, pues el 46,2% del alumnado escogió tomar la iniciativa, seguido por el 30,8% que escogió hablar de sexo, el 15,4% que escogió competir y el 7,7% que se decantó por abrazar. Aunque no existen diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 3,142$, $p = ,370$), es interesante destacar que la respuesta más seleccionada (40%) por las chicas fue hablar de sexo, mientras que la mayoría de los chicos (62,5%) se decantó por tomar la iniciativa.

En el siguiente grupo de adjetivos (musculatura, belleza, fragilidad y debilidad), la musculatura fue la más escogida con un 76,9% del alumnado, quedando la belleza, la fragilidad y la debilidad empatadas en un

segundo puesto con un 7,7%. Pese a no haber diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 4,128, p = ,248$), es interesante observar el elevado porcentaje de chicos (87,5%) y chicas (60%) que asociaron la musculatura como característica eminentemente masculina, en consonancia con la opinión del grupo experto.

En el grupo de términos (violencia, tolerancia, empatía y dulzura), la opción más escogida por el alumnado, coincidiendo con el grupo experto, fue la violencia (46,2%), mientras que nadie se decantó por la dulzura. La empatía quedó en un segundo lugar (38,5%), seguida por la tolerancia (15,4%). Pese a no haberse constatado diferencias de género ($\chi^2 (2,13) = 1,592, p = ,451$), resulta llamativo que las respuestas de las chicas queden polarizadas entre violencia (60%) y empatía (40%), mientras que la de los chicos se divide en empatía (37,5%), violencia (37,5%) y tolerancia (25%).

En el siguiente grupo de términos (hablar de sexo, ir al gimnasio, fregar los platos y maquillarse), ir al gimnasio fue escogida por la mayoría del alumnado (69,2%), coincidiendo con el grupo experto, seguida por hablar de sexo (15,4%), fregar los platos (7,7%) y maquillarse (7,7%). No hay diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 3,611, p = ,307$), pero es interesante reseñar que el 80% de las chicas escogieron ir al gimnasio y el 20% maquillaje, mientras que las respuestas de los chicos, menos polarizadas, se distribuyeron en torno a tres respuestas: ir al gimnasio (62,5%), hablar de sexo (25%) y fregar los platos (12,5%).

En la siguiente pregunta (azul, verde, amarillo y rosa), el azul obtuvo el mayor número de elecciones (53,8%), en concordancia con la opinión experta, seguido del verde (38,5%) y, bastante por detrás, el amarillo (7,7%). El color rosa no fue elegido por nadie. No hay diferencias de género ($\chi^2 (2,13) = 1,894, p = ,388$), aunque cabe destacar que las chicas escogieron en un mismo porcentaje (40%) el verde y el azul, mientras que los chicos escogieron el azul (62,5%) por delante del verde (37,5%).

En el siguiente grupo de términos (mantener relaciones sexuales, violentar, proteger y llorar), proteger obtuvo un 53,8% de las respuestas, discrepando así del grupo experto, seguido por violentar (30,8%), mantener relaciones sexuales (7,7%) y llorar (7,7%). Aunque no se

muestran diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 6,210, p = ,102$), sí es interesante destacar que la opción más escogida por los chicos es proteger (75%) y la más destacada por las chicas es violentar (60%), mostrándose una gran discordancia entre la opinión de chicos y chicas.

En el siguiente grupo de términos (competitividad, sentido del humor, prudencia y gusto por la moda), el sentido del humor es escogido por la mayoría (61,5%), en discordancia respecto a lo que opina el grupo experto, seguido por el gusto por la moda (15,4%), la competitividad (15,4%) y la prudencia (7,7%). No hay diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 7,191, p = ,066$), pero cabe destacar que el 87,5% de los chicos escogieron el sentido del humor, frente al 20% de las chicas que se decantó por esta opción. En cambio, las chicas escogieron la competitividad en un 40% de las ocasiones, mientras que ningún chico escogió dicha opción.

Ante la pregunta de qué es más masculino consumir (revistas de moda, pornografía, películas de amor o cine de terror), el cine de terror, coincidiendo con el grupo experto, fue la opción más escogida por el alumnado (61,5%), seguida por la pornografía (23,1%) y las revistas de moda (15,4%). Las películas de amor no fueron seleccionadas por ningún alumno o alumno. No se encuentran diferencias de género ($\chi^2 (2,13) = 1,733, p = ,420$).

En la siguiente pregunta, se introduce el “ver pornografía” con otras actividades consideradas tradicionalmente femeninas (ver pornografía, cocinar, ir de compras y limpiar) y los resultados se alejan considerablemente de la opinión del grupo experto. Pues el 46,2% del alumnado escogió ir de compras, el 30,8% cocinar, el 15,4% ver pornografía y el 7,7% limpiar. Pese a no constatarse diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 1,029, p = ,794$), es interesante reseñar que ir de compras fue la opción más escogida por los chicos con un 50%.

En el último grupo de términos (ver Fórmula 1, bailar, cuidar un bebé y depilarse), ver Fórmula 1 obtuvo el mayor número de elecciones (46,2%), seguido de cuidar un bebe (30,8%), depilarse (15,4%) y (bailar) 7,7%, coincidiendo con la opinión de grupo experto. No hay diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 3,494, p = ,322$). Aun así, es interesante constatar que el 60% de las chicas hayan seleccionado ver Fórmula 1,

frente al 37,5% de chicos que optaron por esta opción, que es el mismo porcentaje que han dedicado a cuidar un bebe.

Finalmente, cabe destacar que, de las 23 preguntas que componen este bloque, en 15 ocasiones la opción más elegida por el alumnado coincidió con la del grupo de expertos, mientras que en 8 ocasiones no lo hizo. Así, algo más de un tercio de las respuestas más escogidas se alejan de los mandatos de género asociados a la masculinidad hegemónica. Por otra parte, es interesante y preocupante observar que, de las 23 preguntas, algo menos de la mitad de las respuestas (un total de 11) ofrecidas por la totalidad del alumnado selecciona términos que tienen que ver con la fuerza física, un rol activo y la violencia: competitividad, agresividad (en dos ocasiones), acción, fortaleza, pelear, musculatura, violencia, ir al gimnasio, proteger y el cine de terror.

A continuación, con la finalidad de permitir obtener una imagen general, se sintetiza en una tabla (tabla 3) las respuestas que han tenido mayor puntuación para la totalidad del grupo, para los chicos y para las chicas, por una parte y, por la otra, se encuentran las respuestas que han obtenido una menor puntuación para la totalidad del grupo, para los chicos y para las chicas.

TABLA 3. Actividades y características más o menos masculinas según el alumnado.

Actividades y características consideradas masculinas por un mayor porcentaje del alumnado			Actividades y características consideradas masculinas por un menor porcentaje del alumnado		
Total	Chicas	Chicos	Total	Chicas	Chicos
Fortaleza física y responsabilidad (38,5%)	Agresividad y responsabilidad (40%)	Fortaleza (50%)	Dulzura (0%)	Dulzura (0%)	Dulzura (0%)
Competitividad (53,8%)	Competitividad (80%)	Madurez (50%)	Fragilidad (0%)	Responsabilidad y fragilidad (0%)	Fragilidad (0%)
Prudencia (38,5%)	Prudencia (60%)	Sacrificio y sensibilidad (37,5%)	Debilidad (0%)	Debilidad (0%)	Debilidad (0%)
Agresividad (45,2%)	Agresividad y empatía (40%)	Agresividad (50%)	Amabilidad y solidaridad (15,4%)	Amabilidad (0%)	Amabilidad y solidaridad (12,5%)

Fútbol (76,9%)	Fútbol (80%)	Fútbol (75%)	Baile (0%)	Baile y natación (0%)	Baile y gimnasia rítmica (0%)
Acción (46,2%)	Conformismo (40%)	Acción (62,5%)	Intuición y aburrimiento (15,4%)	Aburrimiento e intuición (20%)	Aburrimiento, conformismo e intuición (12,5%)
Responsabilidad (38,5%)	Intuición y responsabilidad (40%)	Racionalidad y responsabilidad (37,5%)	Sensibilidad (15,4%)	Racionalidad (0%)	Intuición y sensibilidad (12,5%)
Abrazar (61,5%)	Abrazar (80%)	Abrazar (50%)	Besar y llorar (7,7%)	Besar y llorar (0%)	Besar y llorar (12,5%)
Cocinar (76,9%)	Cocinar (60%)	Cocinar (87,5%)	Fregar platos y planchar (0%)	Fregar platos y planchar (0%)	Fregar platos y planchar (0%)
Liderar (46,2%)	Competir (40%)	Liderar (62,5%)	Discutir (7,7%)	Discutir, liderar y reflexionar (20%)	Discutir (0%)
Fortaleza (46,2%)	Fortaleza (60%)	Fortaleza y liderazgo (37,5%)	Amabilidad (7,7%)	Amabilidad y liderazgo (0%)	Amabilidad y empatía (12,5%)
Agresividad (53,8%)	Agresividad (60%)	Agresividad (50%)	Solidaridad, inconformismo y tolerancia (15,4%)	Tolerancia (0%)	Inconformismo y solidaridad (12,5%)
Pelear (38,5%)	Pelear (60%)	Reír (50%)	Llorar (0%)	Reír y llorar (0%)	Llorar (0%)
Tomar la iniciativa (46,2%)	Hablar de sexo (40%)	Tomar la iniciativa (62,5%)	Abrazar (7,7%)	Abrazar, competir y tomar la iniciativa (20%)	Abrazar (0%)
Musculatura (76,9%)	Musculatura (60%)	Musculatura (87,5%)	Debilidad, belleza y fragilidad (7,7%)	Debilidad (0%)	Belleza y fragilidad (0%)
Violencia (46,2%)	Violencia (60%)	Violencia y empatía (37,5%)	Dulzura (0%)	Dulzura y tolerancia (0%)	Dulzura (0%)
Ir al gimnasio (69,2%)	Ir al gimnasio (80%)	Ir al gimnasio (62,5%)	Maquillarse y fregar los platos (7,7%)	Fregar los platos y hablar de sexo (0%)	Maquillarse (0%)
Azul (53,8%)	Azul y verde (40%)	Azul (62,5%)	Rosa (0%)	Rosa (0%)	Rosa y amarillo (0%)
Proteger (53,8%)	Violentar (60%)	Proteger (75%)	Llorar y mantener relaciones sexuales (7,7%)	Mantener relaciones sexuales (0%)	Llorar (0%)

Sentido del humor (61,5%)	Competitividad (40%)	Sentido humor (87,5%)	Prudencia (7,7%)	Gusto por la moda, prudencia y sentido del humor (20%)	Competitividad y prudencia (0%)
Cine de terror (61,5%)	Cine de terror y pornografía (40%)	Cine de terror (62,5%)	Película de amor (0%)	Película de amor (0%)	Película de amor (0%)
Ir de compras (46,2%)	Cocinar e ir de compras (40%)	Ir de compras (50%)	Limpiar (7,7%)	Limpiar (0%)	Limpiar y ver pornografía (12,5%)
Ver Fórmula 1 (46,2%)	Ver Fórmula 1 (60%)	Ver Fórmula 1 y cuidar de un bebe (37,5%)	Bailar (7,7%)	Depilarse (0%)	Bailar (0%)

Fuente: elaboración propia

Bloque III: gradación de sustantivos y adjetivos

Cuando se preguntó al alumnado sobre el riesgo y la velocidad, estos respondieron que los consideran de forma mayoritaria como masculinos (46,2%) o muy masculinos (23,1%). El 15,4% no contempló la opción de ninguna de las anteriores y el 7,7% escogió la opción de poco masculinos o muy poco masculinos. No se encontraron diferencias por género ($\chi^2 (4,13) = 4,550, p = ,337$).

Al ser preguntados por la ropa, el peinado y los cosméticos, la respuesta del alumnado se mostró más polarizada, pues el mismo porcentaje del alumnado (30,8%) respondió que les parecía masculino o muy masculino, mientras que un 23,1% respondió que era poco masculino y un 15,4% muy poco masculino. Estos resultados evidencian una discrepancia con respecto a la vinculación tradicional de la masculinidad hegemónica de los cuidados estéticos a lo femenino. No se encontraron diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 2,790, p = ,425$).

Los siguientes términos (el valor y el coraje) fueron considerados masculinos por el 53,8% y muy masculinos por el 30,8%, mostrando, pues, una opinión muy polarizada. El resto de respuestas pertenecen a la opción ninguna de las anteriores. No hay diferencias de género ($\chi^2 (2,13) = ,476 p = ,788$).

Al preguntarles sobre la acción ‘hablar con seguridad’, el 61,5% del alumnado la consideró masculina, el 30,8% muy masculina y el 7,7% ninguna de las anteriores, de nuevo mostrando una opinión muy polarizada y en

consonancia con la masculinidad hegemónica. No hay diferencias por género ($\chi^2 (2,13) = 4,550$, $p = ,103$), aunque cabe resaltar que solamente una chica (y ningún chico) escogió la opción ninguna de las anteriores.

Al preguntarles sobre los deportes de fuerza, el 53,8% del alumnado respondió que son muy masculinos y el 38,5% masculinos, en consonancia con la masculinidad hegemónica. Nadie cree que sean poco o muy poco masculinos y tan sólo una chica selecciona la opción ninguna de las anteriores. No hay diferencias de género ($\chi^2 (2,13) = 4,309$, $p = ,116$).

Al preguntarles sobre ser fuerte y no mostrar los sentimientos, el 38,5% lo consideró masculino, el 23,1% muy masculino, el 15,4% poco masculino y el 23,1% optó por la opción ninguna de las anteriores. No hay diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 2,297$, $p = ,513$), pero, en este caso, un 25% de chicos y un 20% de chicas respondió ninguna de las anteriores.

Al preguntarles sobre los videojuegos de acción y violencia, el 46,2% de los alumnos los consideró masculinos, el 30,8% muy masculinos. Las opciones de poco masculino, muy poco masculino o ninguna de las anteriores obtuvieron respectivamente un 7,7% de elecciones. No hay diferencias de género ($\chi^2 (4,13) = 6,663$, $p = ,155$).

Al preguntarles por la siguiente acción (obedecer), un 7,7% del alumnado la consideró muy masculina, un 38,5% masculino, un 15,4% poco masculino y un 7,7%, muy poco masculino. El 30,8% del alumnado escogió la opción ninguna de las anteriores. No hay diferencias de género ($\chi^2 (4,13) = 4,761$, $p = ,313$), pero cabe destacar que la suma de respuestas masculino y muy masculino es inferior al 50%.

Al preguntarles por la siguiente acción (escuchar), el 30,8% de la clase respondió que era muy masculino, el 46,2% masculino, el 7,7% muy poco masculino y el 15,4% ninguna de las anteriores. No hay diferencias de género ($\chi^2 (3,13) = 1,381$, $p = ,710$), cabe destacar que la opción “muy poco masculino” fue escogida solamente por un alumno.

En la última pregunta (Liderar, ser fuerte), el 38,5% del alumnado respondió que eran características muy masculinas, el 46,2% masculinas y el 15,4% ninguna de las anteriores. No hay diferencias de género ($\chi^2 (2,13) = 1,170$, $p = ,557$).

A continuación, se aporta una tabla (tabla 4) que muestra la consideración de la mayor o menor masculinidad de las actividades y características que componen este bloque de preguntas, tanto para la totalidad del grupo-clase como para los diversos miembros del mismo segregados por sexo.

TABLA 4. Actividades y características más o menos masculinas según el alumnado.

	Actividades y características considerados masculinos o muy masculinos por un mayor porcentaje del alumnado			Actividades y características consideradas poco masculinas, muy poco masculinas o nada masculinas por un mayor porcentaje del alumnado		
	Total	Chicas	Chicos	Total	Chicas	Chicos
Riesgo y velocidad	69,3%	60%	75%	30,7%	40%	25%
La ropa, el peinado y los cosméticos	61,6%	60%	62,5%	38,4%	40%	37,5%
El valor y el coraje	84,6%	80%	87,5%	15,4%	20%	12,5%
Hablar con seguridad	92,3%	80%	100%	7,7%	20%	0%
Los deportes de fuerza	92,3%	80%	100%	7,7%	20%	0%
Ser fuerte y no mostrar sentimientos	61,6%	80%	50%	38,4%	20%	50%
Los videojuegos de acción y violencia	77%	60%	87,5%	23%	40%	12,5%
Obedecer	46,2%	80%	25%	53,8%	20%	75%
Escuchar	77%	80%	75%	23%	20%	25%
Liderar, ser fuerte	84,6%	80%	87,5%	15,4%	20%	12,5%

Fuente: elaboración propia

Bloque IV: ¿Cómo te consideras de masculino?

En el último bloque, el alumnado debía valorar su propio nivel de masculinidad escogiendo un valor entre 0 (nada) y 10 (mucho). Por un lado, ninguna alumna se valoró a sí misma por encima de 6 puntos y, por otro lado, ningún chico lo hizo por debajo de 5 puntos. Si observamos los resultados del ANOVA (tabla 5), podemos observar una asociación

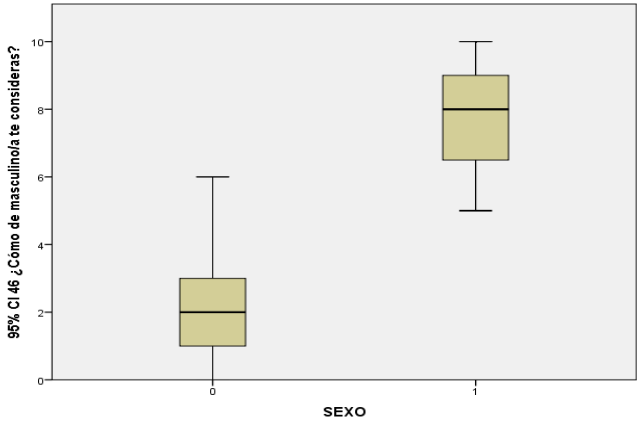
significativa entre género y masculinidad, pues los chicos obtienen puntuaciones más elevadas que las chicas. Sin embargo, pese a que la puntuación más baja (0) fue seleccionada por una chica, mientras que la puntuación más alta (10) fue seleccionada por un chico, una de las chicas seleccionó una opción más elevada (6) que uno de los chicos (5) y empatada con otra de las elecciones de los chicos (6). Es decir, dado que hay chicas que se consideran algo masculinas, incluso por encima o igual que alguno de los chicos, podemos afirmar que no existe una equiparación total entre género y sexo.

TABLA 5. Resultados del ANOVA y representación gráfica.

	Tipo III de suma de cua- drados	gl	Media cua- drática	F	sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corre- gido	88,069	1	88,069	23,802	,000	,684
Intersección	316.992	1	316.992	85,674	,000	,886
Sexo	88,069	1	88,069	23,802	,000	,684
Error	40,700	11	3,700			
Total	550,000	13				
Total corregido	128,769	12				

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 1. *Autopercepción de masculinidad*



Fuente: elaboración propi

4. DISCUSIÓN

Tal y como puede constatar en los estudios acerca de los estereotipos, prejuicios e ideas acerca de la masculinidad y la feminidad que poseen los y las adolescentes españolas aportados en este trabajo (Rodríguez et. al., 2021; Elipe et al., 2021), los roles de género asumidos por la juventud, pese a existir una mejoría en los datos relativos a los últimos años, siguen siendo eminentemente tradicionales. En este sentido, los primeros resultados obtenidos en el presente trabajo no difieren demasiado de los obtenidos en el estudio que presenta el cuestionario aquí utilizado (Elipe et al., 2021), realizado con una muestra de 171 alumnos/as de 6 centros educativos distintos. Pues la imagen de la masculinidad hegemónica sigue prevaleciendo sobre otras concepciones del género más igualitarias, aunque en el estudio aquí presentado en los resultados obtenidos en el primer cuestionario, mostraron que al menos un tercio del alumnado difiere de los dictámenes de la masculinidad hegemónica.

En este sentido, cabe tener en cuenta que el centro educativo en el que se realizó el estudio posee un filosofía y directrices pedagógicas que integran la perspectiva de género en todas las disposiciones y actuaciones del centro, además de metodologías de enseñanza-aprendizaje que

involucran activamente al alumnado en su proceso de aprendizaje. Así, podemos considerar que es una escuela que integra la coeducación como estrategia educativa destinada a romper la ceguera de género, de las que tantas veces adolecen nuestras instituciones educativas, permitiendo educar a sus alumnos y alumnas en la igualdad de género. En consonancia con el estudio de García Bergón (2022), es probable que estos resultados obtenidos en el primer cuestionario, levemente mejores que en el estudio antes mencionado, se relacionen con la eficacia que la coeducación representa respecto a la integración de la perspectiva de género en la educación.

Finalmente, sería interesante que futuras investigaciones, por una parte, pudiesen realizarse con una muestra más extensa, con rangos de edad más amplios y con contextos diversos y, por otra parte, que las intervenciones realizadas pudiesen gozar de una mayor extensión temporal. De esta forma, el enriquecimiento cuantitativo y cualitativo de las futuras investigaciones proporcionaría una mayor complejidad y robustez a los resultados, los cuales servirán para crear intervenciones didácticas más efectivas.

5. CONCLUSIONES

En este estudio de caso, hemos examinado la concepción de la masculinidad y la feminidad del alumnado de 3º de la ESO del CDP Encuentro Educación. Pese a que los resultados obtenidos sobre las concepciones de la masculinidad se alejaban levemente respecto a los estudios anteriormente mencionados, se constató que dicho alumnado poseía una idea del género cercana a la imagen proporcionada por la masculinidad hegemónica. Después de analizar los resultados obtenidos, se crearon una serie de intervenciones educativas destinadas, principalmente, a desarticular la masculinidad tóxica y a mostrar las consecuencias que implica para la sociedad y para la vida de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, así como también, se evaluó el impacto de estas en el cambio de percepción implementando el postest, pero que por motivos de espacio no se ha podido mostrar los resultados de las fases 2, 3 del estudio. Debemos tener en cuenta las limitaciones que presenta nuestro estudio en referencia a la mayor complejidad que los hallazgos pertenecientes a la

literatura científica aquí aportada posee, pues la muestra de estudio ha sido baja y ha habido pocas variables. Además, es posible que los resultados varíen, no sólo si se tienen en cuenta dichas limitaciones, sino también si se realizan intervenciones que puedan extenderse más en el tiempo. En este sentido, cabe recordar que las investigaciones dirigidas a mejorar las intervenciones educativas dirigidas a desarticular la masculinidad hegemónica y ofrecer modelos alternativos aún son escasas (García Luque y De la Cruz, 2022; Roldán y Kaplún, 2022).

En líneas generales, parece que la manera en la que los y las jóvenes adolescentes españolas en general, y la muestra del estudio aquí realizado en particular, conciben la masculinidad está cambiando paulatinamente. Aun así, el género actúa como un agente socializador que moldea y modela capciosamente y coercitivamente la subjetividad de los seres humanos sin que, en muchas ocasiones, estos lo perciban o puedan resistirse. La socialización diferencial de género posee una normatividad que se impone a todo ser humano y determina su ser en función del sexo. Dichas diferencias de género implican una jerarquía de poder en la que lo femenino queda subyugado a la dominación de lo masculino a través de la violencia.

En cualquier caso, los resultados aquí presentados, aunque limitados, constatan, por una parte, que gran parte del alumnado encuestado sigue presentando una idea de la masculinidad asociada a los roles de género tradicionales y, por otra parte, que las intervenciones educativas dirigidas a desarticular la masculinidad hegemónica pueden ser efectivas. Finalmente, teniendo en cuenta los efectos perjudiciales que implica para la totalidad de la sociedad la dominación de la masculinidad hegemónica a través de la violencia y la probabilidad de que las intervenciones educativas surtan un efecto positivo sobre el alumnado (Díaz Aguado, 2022), creemos necesario que se siga investigando en este campo.

8. REFERENCIAS

- Balza, I. (2021). Por una masculinidad feminista (más allá de los géneros). En Coeducación y masculinidades. Hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas (pp. 19-24). Octaedro.
- De la Cruz, A., & García Luque, A. (2022). La violencia machista y la adolescencia: Ámbito educativo. *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 59-76.
- Díaz-Aguado, M. J. (2022). Adolescencia, sexismo y violencia contra las mujeres en España: Situación actual y evolución durante una década. *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 11-32.
- Elípe Muñoz, P., Díez Bedmar, M. C., & De la Cruz Redondo, A. (2021). Masculinidades a través de los ojos del alumnado y del profesorado. En Coeducación y masculinidades. Hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas (pp. 33-80). Octaedro.
- García Bergón, N. (2022). Educando en igualdad: La atención a mujeres jóvenes víctimas de violencia de género. *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 151-160.
- García Luque, A. (2021a). Coeducación y masculinidades. Hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas. Octaedro.
- García Luque, A. (2021b). Desarticular las masculinidades tóxicas desde la práctica docente. En Coeducación y masculinidades. Hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas (pp. 99-109). Octaedro.
- García Luque, A., & De la Cruz, A. (2022). Masculinidad hegemónica versus masculinidades igualitarias: Una aproximación teórica. *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 33-48.
- Kaufman, M. (2016, septiembre). Las siete P's de la violencia de los hombres. <https://ecumenico.org/las-siete-ps-de-la-violencia-de-los-hombres>
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., & Sanmartín, A. (2021). Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205628>
- Roldán, P., & Kaplún, D. (2022). Proyectos educativos con enfoque de masculinidades. *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 177-196.

BO PEEP Y WOODY EN TOY STORY IV. ¿PUEDEN SER UN RECURSO COEDUCATIVO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL?

JENNIFER MARÍA MORENO ROMERO
Universidad de Córdoba

CARMEN DE LA MATA AGUDO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se aborda desde la necesidad de encontrar herramientas y prácticas coeducativas que promuevan un currículo coeducativo. A pesar de los avances en Igualdad en las últimas décadas en España, los mandatos de género y las construcciones sexo-genéricas están muy presentes en la escuela. La pedagogía amorosa se interioriza junto a los mitos del amor romántico, ambos, justifican la violencia simbólica y otras violencias (Ferrer y Bosch, 2013). Las cuestiones referentes a la sexualidad están presentes en la escuela (Cacciatore et al., 2023) y de forma explícita o implícita la escuela reproduce el orden social de género establecido, normalizándolo (Berardi, 2019). La escuela moldea desde la infancia a través del currículo y los libros de texto que presentan a los personajes masculinos como representación de lo universal (Berardi, 2019). A medida que las niñas avanzan en su etapa escolar disminuye la confianza de estas en sí mismas con relación a su aprendizaje (Bian et al., 2017; Martinot et al., 2025), mientras tanto, los niños sí que disponen de referentes con los que identificarse (Copur-Gencturk y Thacker, 2023). La escuela tiene un papel crucial como agente de socialización, por ello, su currículo, prácticas y herramientas deben de promover una educación igualitaria entre los sexos y debe reforzar las competencias del profesorado para la coeducación (Rebollo-Catalán et al., 2025). El cine se muestra como un instrumento

importante para transmitir ideas, actitudes, comportamientos, roles, emociones (Pardo, 2001; Tudor, 1974) con referencias a la masculinidad (Salazar, 2022) y feminidad, sobre todo cuando aún el lenguaje es rudimentario.

La investigación explora la película “Toy Story 4” como herramienta coeducativa para el trabajo en el aula de infantil; obra muy representativa del cine infantil, con ella finalizó una saga cuyo protagonista es un cowboy, que en España lideró el ranking de taquilla con 3 millones de euros durante su primer fin de semana (Fernández, 2019a). Esta película ha sido seleccionada porque cierra la tetralogía cinematográfica con un personaje protagonista mujer representada como heroína.

El objetivo del trabajo es explorar si los personajes reflejan cambios en la construcción de la feminidad y masculinidad que se ofrece desde el cine a las niñas y niños, y profundizar en cómo narran las imágenes la relación afectiva entre los sexos, para resolver si esta película puede utilizarse como herramienta coeducativa de trabajo en el aula. Para ello se observan los personajes protagonistas, Bo Peep y Woody, desde una perspectiva de género y se analiza la narrativa visual con la que se expone la relación afectiva entre ambos.

Desde el ámbito educativo, es imprescindible tener en cuenta que la escuela es un agente de transformación que debe de ofrecer; juegos, juguetes e instrumentos que permitan desmontar las creencias sexistas y construir relaciones igualitarias entre chicas y chicos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL Y PEDAGOGÍA AMOROSA

Aunque se ha avanzado mucho en las últimas décadas, aún vivimos en una sociedad androcéntrica, donde se coloca al hombre en el centro de todo, invisibilizando lo femenino (López, 2021). El sexo y el género determinan las expectativas que se tienen de las personas en la sociedad y en la escuela. La teoría sexo-género muestra cómo se expresa la interiorización de estas tareas y roles que la sociedad ha asignado a cada sexo, y que provocan desigualdades entre hombres y mujeres que se

pueden observar ya desde edades tempranas y afectan al aprendizaje en la escuela (Martinot et al., 2025).

A través del proceso de socialización diferencial, mujeres y hombres aprenden los roles asignados para cumplir la tarea social que se espera de ellos. Esta socialización diferenciada se manifiesta desde antes del nacimiento, cuando las autoridades sanitarias asignan un género al bebé o cuando la familia lo nombra y lo acuna; desde las primeras interacciones, el tono de voz y las formas de afecto que reciben las niñas y los niños son diferentes (De la Mata y Blanco, 2022a; Herrera, 2019). La herencia cultural patriarcal está profundamente arraigada a los arquetipos que constituyen la identidad y que se transmite de unas generaciones a otras (Guil, 1999).

Aunque afortunadamente se ha avanzado mucho, se sigue esperando de las mujeres que tiendan hacia rasgos como la ternura, la amabilidad, la discreción, la abnegación o el altruismo, estos atributos se les premian. De este modo se invita a las mujeres a que se inclinen y definan en papeles relacionados con lo doméstico, lo que implica organización y atención de las labores derivadas del cuidado del hogar y los cuidados de sostenibilidad de la vida. Por otra parte, el discurso social fomenta que los varones sean competitivos, proveedores de bienes materiales, que se muestren más fuertes e independientes que emocionales. La sociedad y el grupo les sigue dando indicaciones acerca de cómo comportarse; la ternura está bien, pero siempre que esto no les haga perder la autoridad. De este modo, los hombres se construyen más cómodos en el terreno de lo público, la vida económica y lo social que, en el espacio del hogar, la familia y el cuidado (Herrera, 2019). Esto se refleja en la representación de la feminidad y la masculinidad en el cine, mientras que a ellas se las representa asociadas al trabajo reproductivo, con actividades no mercantiles y sin valor en el mercado, a actividades que siempre ocupan un segundo plano por ser invisibles al no tener un carácter mercantil. A ellos, se les representa en el espacio público como actores del desarrollo de la trama (Palenzuela y De la Mata, 2021).

Las relaciones interpersonales entre mujeres y hombres también se encuentran atravesadas por este orden social de género establecido y, en consecuencia, las niñas y niños reciben una pedagogía que les enseña y

explica cómo relacionarse afectivamente entre ellas y ellos. El amor romántico está profundamente ligado a los mandatos de género impuestos por la sociedad, es una construcción social y cultural que ha cambiado a lo largo de la historia, reflejando cómo se ha ido moldeando la forma de entender lo que es amar a lo largo del tiempo y las culturas (Pulpillo, Pazos y Villegas, 2022). También, a través del proceso de socialización diferenciada se invita a mujeres y hombres a tener conductas distintas frente al amor, tal y como describen Clara Coria (2001) y Marcela Lagarde (1999 y 2000) en sus diferentes estudios. A las mujeres se les educa para dar y ser objeto de deseo, el patrón genérico identifica la idealización de la mujer novia-esposa con estar proactivas y dispuestas a las necesidades del otro. Se les exige que ante el amor dejen sus intereses en el fondo del cajón (Coria, 2001). A las mujeres se les invita a tener expectativas amorosas más románticas e idealizadas, a la entrega y a la auto-renuncia (Barrón et al., 1999; Resurrección-Rodríguez y Córdoba-Iñesta, 2020), se les incita a que privilegien sus relaciones amorosas frente a otras relaciones afectivas familiares o amicales. La pedagogía amorosa les pide que den e inviertan su tiempo y su ocio en los demás, y que pongan sus intereses en un segundo plano. Así, las mujeres quedan definidas como “ser-para-otros”, priorizando el cuidado de los demás, la entrega incondicional y la renuncia a sus propios intereses, en favor de alcanzar ese ideal romántico. Sin embargo, si no alcanzan este ideal, se les culpabiliza, respaldando la idea de que la felicidad y el amor de la pareja depende de ellas (Coria, 2014; Herrera, 2019; 2020a).

Los hombres han recibido una pedagogía amorosa distinta basada en el principio de “ser-para-sí” (Lagarde, 2000), promoviendo su autosuficiencia y el ser emocionalmente distantes sin necesidad de un amor que les complete, priorizando la independencia, a la vez que se les enseña a no pedir ayuda ni mostrar sensibilidad, no aprenden a cuidar de los demás y muestran poco interés por el cuidado propio (Lagarde, 1999; Herrera 2020a; De la Mata y Hernández, 2021). A los hombres no se les educa para buscar el amor como a ellas, sino a evitarlo y temerlo, visualizando la figura femenina como una amenaza a su libertad y autonomía (Herrera, 2020a). A los hombres se les educa para proteger su

tiempo, su espacio, no así el del otro sexo. A ellos se les enseña a mantener sus objetivos e intereses y a legitimar el cuerpo de las mujeres como objeto sexual. Esta dinámica romántica se asocia estrechamente con los roles sexistas y la violencia simbólica, justificando comportamientos agresivos como un elemento del amor (Ferrer y Bosch, 2013).

2.2. LA IMPORTANCIA DE LA COEDUCACIÓN Y EL USO DE HERRAMIENTAS COEDUCATIVAS

Desde la infancia, niños y niñas aprenden en la escuela a socializar de manera diferenciada: mientras que a los niños se les enseña una corporeidad para la defensa, la violencia, el dominio y la agresividad como elementos de virilidad (Salazar, 2024). A las niñas se les enseña que su cuerpo es vulnerable, que su físico es objeto de piropos y deseo, construyendo una identidad vulnerable a comportamientos violentos (Cabrál y García, 2001). Las cuestiones referentes a la sexualidad están presentes continuamente en el interior de la escuela, de forma explícita o implícita, existe desde siempre una educación sexual y su sentido principal es mantener el orden social de género establecido, identificando de este modo la “normalidad” con la heterosexualidad (Berardi, 2019). Distintos estudios muestran como los libros de texto representan a los personajes masculinos como lo universal, lo cual invisibiliza a las mujeres y disminuye la confianza de estas desde temprana edad, mientras tanto, los niños sí que disponen de referentes con los que identificarse (Berardi, 2019). Por ello, la escuela debe de revisar los estereotipos sexistas y las creencias sexo-genéricas que mantiene a través de sus prácticas para transmitir una cultura libre de sesgos. Su currículo debe de contribuir a modificar los patrones culturales sexistas, ofreciendo herramientas que cuestionen y transformen el sexismo.

En este sentido, la coeducación se hace indispensable para conseguir una educación en igualdad entre los sexos, proporcionando valores, actitudes y conocimientos necesarios para un desarrollo libre de sexismo. Aunque el ordenamiento jurídico ha avanzado mucho en materia de igualdad y coeducación como se observa tras la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la

Educación Infantil, y las Instrucciones de 14 de junio de 2018, a través de las que se recomiendan la utilización de materiales curriculares sin prejuicios sexistas, aún su logro es un desafío.

La igualdad entre los sexos debe considerarse como un eje transversal en toda la escuela, que permita un desarrollo integral de la personalidad de todos sus estudiantes y que favorezca su integración colaborativa sin importar su sexo. Por esto el profesorado debe revisar de forma crítica los materiales que se utilizan, ya que a menudo transmiten, de forma implícita o explícita, los roles de género tradicionales.

El cine es una herramienta que permite transmitir distintos valores, ideas, actitudes, comportamientos, roles, emociones o conocimientos (Herrera, 2010; Pardo, 2001; Tudor, 1974), y en la etapa infantil puede ayudarnos en la construcción de la identidad personal de cada alumno (Alcalá-Rodríguez y Marfil-Carmona, 2016; Martínez Palau y Pellicer, 2014). En Educación Infantil la imagen es un elemento muy utilizado y, por consiguiente, una herramienta capaz de expresar un lenguaje propio, influyendo en el desarrollo de la identidad de sus espectadores. Debido a sus componentes visuales y las representaciones sociales que es capaz de evocar en el relato de la historia, el cine se clasifica como una herramienta con mucho impacto sobre el alumnado, ayudando a crear un entorno real mediante símbolos. Cuando una persona está viendo una película tiende a identificarse especialmente con los protagonistas, se crea una realidad que al mismo tiempo se está transformando. La proyección estimula el aprendizaje en el público al que se dirige, consiguiendo un aprendizaje significativo (Montesdeoca, 2017). Palenzuela y De la Mata y (2021) explican la existencia de estos estereotipos en el cine para la infancia tras el estudio y análisis de diversas películas de dibujos animados, estrenadas en distintos años comprendidos entre 1937 y 2009. En ellas, tanto los personajes femeninos como los masculinos representaban fielmente los patrones culturales que definen cada sexo. Las mujeres son presentadas como bellas, delgadas, atentas, delicadas, buscan el amor, usan vestimenta que las infantiliza, juegan con muñecas o animales, y se adornan buscando la belleza; en el caso de los hombres protagonistas se presentan fuertes, competitivos, aventureros, corren, seducen, dirigen o salvan, visten uniformados para la guerra y

sus juguetes están asociados con esta. Las mujeres protagonistas son representadas en relaciones de cuidado o subordinación. En cambio, las mujeres antagonistas, las brujas clásicas utilizando la denominación de Romero-Caracuel y Rebollo Catalán (2023), aparecen alejadas de la maternidad, sin familia e interesadas en el poder o el dinero, siendo penalizadas en el desarrollo de las tramas (De la Mata y Blanco, 2022b). En cambio, el cine muestra a los hombres protagonistas independientes y dominadores (Plaza, 2007; Sangro y Plaza, 2010).

Dado que las imágenes refuerzan los estereotipos sexistas es necesario conocer herramientas que desmonten estas narrativas, que promuevan una cultura escolar libre de patrones culturales sexistas.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

- Explorar la película Toy Story 4 como herramienta coeducativa para el trabajo en el aula de infantil.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar los personajes protagonistas Bo Peep y Woody, en Toy Story 4 desde una perspectiva de género.
- Explorar la relación afectiva que Bo Peep y Woody mantienen desde una perspectiva de género.

4. METODOLOGÍA

La investigación tiene como objetivo determinar si la película Toy Story 4 se puede utilizar como herramienta coeducativa.

Esta película de animación fue rodada en el año 2019, un año el que Pixar-Disney logró alcanzar récord de visionado en diversas películas. Concretamente, Toy Story 4 consiguió 120 millones de dólares de recaudación en taquilla en el primer fin de semana en Estados Unidos (Martín, 2019) y en España lideró el ranking en taquilla con 3 millones de euros en el mismo tiempo (Fernández, 2019a). La película está

dirigida por Josh Cooley y se estrenó el 21 de junio de 2019, con música de Randy Newman y guion de Rashida Jones y Will McCormack. El nudo de esta película explica como Woody siempre ha tenido claro cuál es su objetivo vital: ser un buen juguete, esa es su profesión en la trama. Pero cuando su dueña se vincula a un juguete nuevo (Forky, un tenedor), el vaquero debe de enfrentarse a una nueva vida. Por otra parte, Bo Peep es una pastora de ovejas a la que le ocurrió lo mismo, cuando la niña para la que fue comprada ya no la necesitó, su vida cambió por completo. Esta experiencia, la convierte en el referente y modelo al que Woody pide ayuda. Tanto es la relevancia de este personaje femenino que su papel ha dado lugar a un cortometraje *“Las aventuras de Bo Peep”* (LaPointe, 2020).

4.1. PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo el análisis de datos se utilizará un enfoque cualitativo que permita indagar en la representación de ambos personajes y en la relación afectiva que representan. Optamos por un análisis de contenido temático que permita rastrear y reflexionar sobre los elementos de interés (León y Montero, 2020). El equipo de investigadoras acordó la estrategia de observación identificando los temas principales sobre los que observar basándose en estudios anteriores (De la Mata y Palenzuela, 2021).

Para observar la representación de los personajes protagonistas Bo Peep y Woody se detallaron y se describieron los siguientes temas:

1. Rasgos físicos y personalidad, definidos como cualidades que ayudan a configurar el personaje, su carácter, su corporeidad y su emocionalidad.
2. Roles, descritos como conductas del o de la protagonista que se muestran a lo largo de la trama.
3. Tareas sociales, definidas como papel que desempeña el personaje en relación con su sexo y género.
4. Vestimenta, que quedó descrita como conjunto de prendas y accesorios que caracterizan al personaje.

Para explorar la relación afectiva que mantiene la protagonista Bo Peep con Woody se acordaron los siguientes mitos (Yela, 2006):

1. Mito de la media naranja, definido por estar predestinado para completar alguien.
2. Mito de la pasión eterna, entendida como la pasión infinita si el amor es verdadero.
3. Mito de la exclusividad, definido por la imposibilidad de estar enamorada/o o sentirse atraída/o por otra persona si existe amor verdadero.
4. Mito de los celos, explicado por los celos como muestra de amor.
5. Mito del amor lo puede todo, definido por la característica de superar cualquier adversidad si el amor es verdadero.
6. Mito de la equivalencia, definido por la característica de atracción hacia lo opuesto.
7. Mito del matrimonio, explicado por como el amor verdadero tiene como requisito indispensable casarse.

En la búsqueda de esos elementos que dan consistencia a los temas de interés se recogen los siguientes datos tras visualizar la película.

Fase 1- Análisis de la representación de los personajes protagonistas Bo Peep y Woody

TABLA 1. Comparación perfil femenino y masculino en el cine.

Comparación perfil femenino y masculino en el cine		
	Representación de la femi- nidad en Bo Peep	Representación de la masculini- dad en Woody
Rasgos físicos	Delgada, ojos grandes azules, nariz pequeña, cejas finas, sonrisa perfecta, amable, tiene cicatrices, de pelo rubio oscuro, mejillas sonrosadas, manos y cintura delgada, caderas anchas.	Delgado y encorvado, ojos grandes redondos y marrones, cejas anchas, alto, nariz grande, mandíbula prominente, manos grandes, boca grande y labios delgados, voz aguda, sin cicatrices, pelo oscuro.
Personalidad	Busca la aventura, decidida, valiente, segura de sí misma, protectora, independiente, carismática, inteligente, tiene fuerza física, es práctica.	Hábil, protector de sus amigos, inteligente, valiente, aventurero, leal, sentimiento de abandono.
Roles	Es una heroína, toma decisiones, salta, corre, lidera conflictos. no necesita de ningún otro personaje para la acción, cuida de los demás, no renuncia a sus objetivos, no necesita que el personaje masculino la “salve”.	Salta, corre y trepa, inmadurez en la toma decisiones, no muestra dureza afectiva.
Tareas sociales	Su trama transcurre alineada con la aventura, no tiene descendencia, aunque cuida de su cuadrilla de juguetes.	Salva a los demás, cuida y se preocupa de que los demás estén bien, en su trama no siempre tiene éxito.
Vestimenta	Pantalón azul ajustado, corsé azul con manga corta y adornos bordados en blanco, fajín realizando su cintura, bailarinas negras, en la cabeza luce un lazo rosa, viste una capa morada con un broche en forma de flor rosa y falda blanca con lunares y un bastón azul.	Camisa amarilla de cuadros rojos con botones blancos, pañuelo rojo atado al cuello, chaleco con estampado de vaca y una estrella de sheriff, pantalón azul oscuro con un cinturón marrón con un gran broche con la insignia de un toro, una pistolera, botas y sombrero de cowboy.

Fuente. Elaboración propia

Fase 2- Exploración de la relación afectiva que mantienen Bo Peep con Woody

Se comparan la representación del amor romántico. La película está dirigida al público infantil carente de afectividad-erótica por lo que los mitos del amor romántico no aparecen en la película.

TABLA 2. Comportamientos del amor romántico y relaciones amorosas en el cine.

Mitos del amor romántico	
Representación de la relación entre los protagonistas	
Mito de la media naranja	Tras estar mucho tiempo sin verse ni saber el uno del otro, en el reencuentro se puede apreciar que la conexión emocional y de admiración sigue intacta entre ellos, aunque la narrativa no muestra que se completen el uno al otro.
Mito de la pasión eterna	La película no muestra una relación de pasión entre Woody y Bo Peep, pero se muestran miradas de complicidad.
Mito de la exclusividad	Bo muestra su afecto con más personajes, no se centra en el personaje masculino. Woody por su parte no tiene una relación especial con su compañera Jessie, vaquera como él.
Mito de los celos	Woody aparece con Jessy solo al principio del largometraje la presencia de esta; es breve y sin trama entre ellos.
Mito del amor lo puedo todo	Woody supera sus miedos, toma la decisión de dejar lo que estaba haciendo y continúa con Bo Peep, pudiendo hacer alusión a crear una nueva vida juntos.
Mito de la equivalencia y de la idealización	Ambos se admiran, pero habría que analizar otras películas de la saga para comprender si la diferencia de caracteres entre ellos refleja el mito.
Mito del matrimonio	Este no se representa.
Mito de la pasión eterna	La pasión no aparece.

Fuente. Elaboración propia

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ¿REPRESENTAN BO PEEP Y WOODY LA FEMINIDAD Y LA MASCULINIDAD?

La película dirigida al público infantil muestra una transformación significativa en la representación del personaje femenino. Bo Peep es un personaje secundario y estereotipado en las primeras películas y en esta cuarta entrega desempeña un rol protagonista. Bo Peep es mostrada como una heroína empoderada e independiente (y como los héroes, luce sus vendas consecuencia de su intrepidez). El personaje aún mantiene algunos rasgos físicos alineados con la juventud, la frescura y una belleza frágil (es delgada, manos pequeñas, cintura estrecha y caderas anchas), aunque evoluciona a una estética más funcional que le permite la acción que exige su nuevo rol protagonista. En las primeras series lucía un vestido con corsé, enaguas y mangas abullonadas, en esta película viste un mono azul ajustado que le permite poder enfrentarse al peligro y la acción. Siguen apareciendo los colores rosa y el azul pastel que evocan a la feminidad y masculinidad del personaje. El cayo con el que pastoreaba se ha convertido en un arma que facilita la aventura, la defensa y con el que salvar a Woody del peligro. Igualmente, la falda se convierte ahora en una capa o una bolsa mucho más práctica para su papel de heroína. Su lenguaje corporal refleja seguridad en sí misma, realizando movimientos rápidos y dejando de lado la quietud que caracterizaba a este personaje. Ya no muestra sensualidad, sino que es sustituida por pequeñas muestras de afecto. En esta última película, vemos como muestra un perfil de consejera: ella conduce y lidera al resto de juguetes que recurren a ella en busca de consejo y solución a sus problemas. Sin embargo, el personaje mantiene sus rasgos físicos delicados y su inclinación por el cuidado de otras personas.

Varias revistas especializadas en crítica cinematográfica (Pastor, 2019) coinciden en el cambio en la presentación del personaje femenino que ahora toma el poder. Esto puede ser leído como un ejemplo de representación del ser mujer, mostrando rasgos de una feminidad clásica sin renunciar a la heroicidad, un liderazgo sin rudeza y desde una corporeidad suave que no renuncia a la emocionalidad.

El personaje masculino es caracterizado como un vaquero de masculinidad blanda (Connell, 1995), cuyo principal objetivo era proteger a sus compañeros. En esta película busca la ayuda de Bo Peep para salvar a uno de los juguetes y a sí mismo. Se muestra una masculinidad vulnerable en la que el coprotagonista necesita a su compañera para ser salvado. Woody no muestra evolución en sus rasgos físicos, aunque algunos comportamentales son muy significativos: mostrando una masculinidad que duda, que experimenta el miedo, la nostalgia, la tristeza y la fragilidad. Ante la audacia de su compañera se presenta ruborizado, mostrando ternura y afecto, aunque, protector, inteligente y valiente. Muestra una menor autoridad, tomada por el personaje femenino, al que necesita para que todo se resuelva.

4.2. REPRESENTACIÓN DEL AMOR ROMÁNTICO EN LA PELÍCULA TOY STORY 4

Esta película dirigida al público infantil no representa una relación erótico-afectiva y por ello los mitos del amor romántico no se observan claramente. Boo Peep y Woody, tras mucho tiempo sin verse muestran una conexión emocional que les une, pero no se representa la exclusividad o el estar incompletos. Tampoco aparecen los celos o referencias a la fidelidad, la equivalencia, el matrimonio, ni la pasión eterna, dado que se muestra una relación basada en la amistad en la que el amor erótico no está presente, sino más bien la admiración y respeto por el otro.

Woody queda sorprendido ante la audacia y el control de Bo Peep, y evita el contacto físico con ella, aunque a veces muestran encuentros afectuosos de cariño y de complicidad. El tipo de amor que nos están mostrando inspira una relación de crecimiento personal, colaborativa, sin posesión o dependencia, sino que pueden estar juntos apoyándose mutuamente desde el respeto y la admiración. Se presenta una relación cercana, profunda y emocional que va más allá del amor convencional.

En conclusión, esta película podría servir para desmontar los estereotipos sexistas relacionados con el rol tradicional de mujeres y hombres, y desde la que se podría trabajar las relaciones afectivas entre chicas y chicos de manera diferente, alejadas de los dictados del amor romántico.

8. REFERENCIAS

- Alcalá, L. y Marfil, R. (2016). Cultura visual y alfabetización mediática en educación infantil: las posibilidades del diálogo con imágenes. En *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicar y desarrollo social (1240 - 1254)*. Egregius.
- Barrón, A., Martínez, D., De Paúl, P., y Yela, C. (1999). Romantic beliefs and myths in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 2 (1), 64-73.
- Berardi, M. (2019). Representaciones visuales sobre género y sexualidad. Un análisis de manuales escolares. *Descentrada*, 3 (1)
<https://doi.org/10.24215/25457284e076>
- Bian, L., Leslie, S.J., y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 27(355), 389-391.
- Cabral, B. E., & García, C. T. (2001). Deshaciendo el Nudo del Género y la Violencia. *Otras Miradas*, 1(1), 60-76.
- Cacciatore, R., Öhrmark, L., Kontio, J., Apter, D., Ingman-Friberg, S., Jokela, M., y Kaltiala, R. (2023). What do 3–6-year-old children in finland know about sexuality? A child interview study in early education. *Sex Education*, doi:10.1080/14681811.2023.2188182
- Cobo, R. (2011). *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Los Libros de la Catarata.
- Cooley, J. (2019). *Toy Story 4* [Película]. Pixar Animations Studios y Walt Disney Pictures.
- Connell, Robert. W. (1995). *Masculinities*, St. Leonards, Sydney: Allen & Unwin.
- Copur-Gencturk, Y., Thacker, I. y Cimpian, JR. Sesgos raciales y de género en el profesorado y los efectos moderadores de sus creencias y disposiciones. *Int. J. STEM Educ.* 10, 31 (2023)
- Coria, C. (2001). *El amor no es como nos contaron, ni como lo inventamos*. (25-37) 1ª. ed. Paidós.
- Coria, C. (2014). *El sexo oculto del dinero: formas de dependencia femenina*. Androginias 21
- De la Mata, C. y Blanco, M. (2022a) El amor romántico: estereotipos y elementos sexistas en las películas dirigidas al público infantil y adulto-joven. En E. Bandrés (Coord.) *Feminismos aplicados. "Un enfoque desde la educación, género, violencia estructural y los movimientos sociales."* (pp. 601-617). Dykinson.

- De la Mata, C. y Blanco, M. (2022b) La bruja, la prostituta y la madrastra. Tres villanas en el cine para la infancia. En E. Bandrés (Coord.) *Feminismos aplicados. "Un enfoque desde la educación, género, violencia estructural y los movimientos sociales."* (pp. 618-634). Dykinson.
- De la Mata, C. y Hernández, J. (2021) Lo femenino y la vivencia de la soledad. La vejez como una etapa de fortaleza. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 199-209
- De la Mata, C. y Palenzuela, E. (2021) El ideal materno como indicador de sexismo en las películas infantiles. En N. Sánchez (Coord.) *La comunicación a la vanguardia: Tendencias, métodos y perspectivas.* (1910-1927). Fragua.
- Palenzuela, E. y De la Mata, C. y (2021) Diseño de escala predictora del sexismo en materiales didácticos de Educación Infantil que utilizan la imagen. En E. Bandrés (Coord.) *Estudios de género en tiempos de amenaza.* (822-842). Dykinson.
- Ferrer, V., y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105-122. ("Programa de prevención eco-constructivista para prevenir la violencia ...")
- Fernández, H. (2019a). "Toy story 4" nº1 en salas de cine. Lahiguera.net. <https://bit.ly/3VOJLYN>
- Fernández, F. (2019b). *Crítica de 'Toy Story 4'. "Para cualquier niño capaz de ver la compleja humanidad de sus juguetes."* Fotogramas. <https://bit.ly/46vjgOe>
- Gómez, J. (2004). El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa. *Contextos educativos: Revista educación* (8-9) (321-322)
- Guil-Bozal, A. (1999). El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer. *Comunicar*, 12, 95-100. <https://doi.org/10.3916/C12-1999-14>
- Herrera, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico.* Fundamentos.
- Herrera, C. (2019). *Hombres que ya no hacen sufrir por amor: transformando las masculinidades.* Catarata. <https://elibro.net/es/lc/bibliocordoba/titulos/233996>
- Herrera, C. (2020a). *La construcción sociocultural del amor romántico.* Fundamentos.
- Herrera, C. (presentadora). (2020b). *¿Cómo aprendemos a amar? Diferencias entre hombres y mujeres* [Episodio 7] En *Disfrutar del Amor*, Carol Herrera Gómez Podcasts. Ivoox. <https://go.ivoox.com/rf/53393123> Consultado el 9 de febrero de 2025

- Instrucciones de 14 de junio de 2018, de la Dirección General de Participación y Equidad y de la Dirección General de Ordenación Educativa, sobre los criterios para la selección de los libros de texto y para la elaboración de materiales curriculares sin prejuicios sexistas o discriminatorios.
- Lagarde, M (1999). *Acerca del amor. Las dependencias afectivas*. Associació Dones Joves
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. En M. L. Ríos, (pág. 269). Anthropos editorial.
- LaPointe, V. (2020). *Las aventuras de Bo peep (cortometraje)*. Pixar Animations Studios. Distribuidora Disney
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López, N. (2021) *De mujeres y hombres: el androcentrismo en lo ambiguo*. Universidad de Zaragoza. DOI: <https://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2021.i29.14>
- Martinot, P.; Colnet, B., Breda, T., Sultan, J., Touitou, L., Huguet, P., Spelke, E., Dehaene-Lambertz, G., Bressoux, P., Dehaene, S. (2025). Rapid emergence of a maths gender gap in first grade. *Nature*. 643(8073):1020-1029. <https://doi.org/10.1038/s41586-025-09126-4>
- Martínez, S., Palau, P., y Pellicer, M. C. (2014). Instrumento de investigación para el análisis de las imágenes en la programación infantil de la televisión. *Artseduca*, (8), (62-77).
- Montesdeoca, C. P. (2017). Lectura de imágenes en la comprensión lectora de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad del centro infantil. [Tesis en Educación, Universidad Centra del Ecuador] <https://bit.ly/465NPso>
- Martín, C. (2019). *“Toy Story 4” alcanza los mil millones en taquilla y Disney bate su propio récord*. Fotogramas. <https://bit.ly/4maCopC>
- Pardo, A. (2001). El cine como medio de comunicación y la responsabilidad social del cineasta. En: M. Codina (ed.), *De la ética desprotegida: ensayos sobre deontología de la comunicación*. (117-141) EUNSA.
- Plaza, J. (2007). El discurso del éxito en las revistas para adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, 78, (91-105)
- Pastor, P. S. (2019). *“Toy Story 4”: Bo Peep es nuestro nuevo icono feminista favorito*. Fotogramas. <https://bit.ly/4pFHHqf>

- Pulpillo, A., Pazos, V. y Villegas, A. (Anfitrionas). (2021-2022). Historia del amor y la vida privada de las mujeres. (“Historia del amor - Carne Cruda - PROGRAMAS - Apple Podcasts”) [Audio podcast].
https://www.ivoox.com/carne-cruda-historia-del-amor-la-audios-mp3_rf_6591983_1.html<https://www.seregalandudas.com/> Consultado el 10 de febrero de 2025
- Rebollo-Catalán, A., Pulido-Moreno, M. & Vega-Caro, L. (2025). Competencias del profesorado en violencia de género: construyendo la igualdad de género desde la coeducación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 195-207.
- Resurrección, E., y Córdoba, A. I. (2020). *Amor romántico y violencia de género. Trabajo Social Hoy*, 89, 65-82. DOI: 10.12960/TSH.2020.0005
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, *por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*, BOE núm. 28, de 2 de febrero de 2022.
- Romero-Caracuel, B.E y Rebollo-Catalán, A. (2023). Analizando los referentes culturales sobre la bruja de alumnado de Educación Primaria desde una perspectiva feminista. En L-Vega-Caro y A. Vico-Bosch, *Igualdad de género y atención a la diversidad*, 7 (42-59). Dykinson.
- Salazar, O. (2024). *Yo, nosotros: diario de masculinidades por desamar*. Cántico.
- Salazar, O. (2022). *John Wayne que estás en los cielos: masculinidades, cine y feminismo*. La Moderna.
- Sangro, P. y Plaza, J. (Comps) (2010). *La representación de las mujeres en el cine y la televisión contemporáneos*. Laertes Barcelona.
- Tesoro de la Unesco, (s. f.) Consultado el 17 de marzo de 2025
<https://bit.ly/4gkjdbp>
- Tudor, A. (1974). *Cine y comunicación social*. Gustavo Gili
- Torres, G., Arjona, M. C. (s.f.) Coeducación. *Temas transversales del Currículum*, 2 *Educación Ambiental, Coeducación, Ed. Del Consumidor y el Usuario* (81-88 (“(PDF) 2.
 COEDUCACIÓNeducagenero.org/Recursos/mcinf_coeducacion.pdf · 79 ...”))
- Toy story 4, comentario sobre la película*. (s/f). Lahiguera.net. de
<https://bit.ly/45ZwoLx>
- Yela, C. (2006). Del Amor Adictivo. I Encuentro Profesional sobre Dependencia Sentimentales, Fundación Instituto Spiral. Madrid, España. Recuperado de: <https://bit.ly/46k4QPW>

PARA UNA SOCIEDAD DIGITAL EQUITATIVA. ABORDAJES DOCENTES PARA AFRONTAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO MEDIADA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL

AWATEF KETITI
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) se presenta como un motor fundamental de transformación y avance para el desarrollo humano, inaugurando un horizonte tecnológico que redefine tanto los modos de conocimiento como las prácticas sociales contemporáneas. Lejos de constituir una mera prolongación de innovaciones técnicas previas, la IA supone la emergencia de lenguajes, mediaciones y estructuras comunicativas inéditas, capaces de incidir de manera profunda sobre la dinámica de los entornos digitales. Sin embargo, este potencial viene acompañado de desafíos sin precedentes: la IA posibilita la construcción de realidades simuladas y entornos hipercontextualizados que no solo expanden las capacidades de percepción y comunicación, sino que también plantean riesgos sustanciales en relación con la configuración subjetiva, la propagación de discursos de odio y la emergencia de nuevas formas de violencia digital. En consecuencia, la penetración de la IA en la esfera social demanda una reflexión crítica sobre los mecanismos con los que altera la cognición, interfiere en la vivencia de la realidad y redefine los marcos éticos de la convivencia en red (Gallent Torres, et al., 2023; Cauce Montez, 2024).

El uso de la IA como medio para ejercer discriminación y violencia de género constituye una problemática creciente y compleja en la sociedad

digital contemporánea. Por un lado, los sesgos de género de los algoritmos de IA tienden a reproducir y amplificar las desigualdades existentes, afectando negativamente a mujeres y minorías de género. Por otro lado, la IA se ha convertido en una herramienta poderosa para perpetrar violencia de género digital a través del uso de los sistemas automatizados para crear perfiles falsos, difundir contenido difamatorio o pornográfico, y acosar a las víctimas de manera anónima y a gran escala, dificultando la identificación de los responsables y aumentando la vulnerabilidad de quienes sufren estos abusos. Tecnologías como los deepfakes han sido utilizadas para manipular imágenes y videos con fines de acoso sexual, exponiendo a las mujeres a nuevas formas de hostigamiento y explotación. La sofisticación y rapidez que ofrece la IA en estos contextos agrava la situación, ya que facilita la propagación masiva de discursos de odio y violencia, y complica la detección y respuesta efectiva ante estos actos. Estas transformaciones exigen trasladar el debate sobre la inteligencia artificial al ámbito educativo, incorporando metodologías innovadoras que promuevan el pensamiento crítico y permitan explorar las potencialidades de la IA en el diseño de nuevos modelos didácticos universitarios.

Estas transformaciones exigen trasladar el debate sobre la inteligencia artificial al ámbito educativo, incorporando metodologías innovadoras que promuevan el pensamiento crítico y permitan explorar las potencialidades de la IA en el diseño de nuevos modelos didácticos universitarios. En este contexto, el presente artículo expone una propuesta de innovación docente orientada a abordar, en el aula universitaria, los nuevos formatos de violencia de género que emergen a partir del uso de la inteligencia artificial. Los objetivos consisten en: Promover la sensibilización respecto a los riesgos asociados al uso abusivo y no ético de la inteligencia artificial, especialmente en relación con su contribución a la difusión de mensajes y discursos estereotipados y sexistas; Desarrollar el pensamiento crítico del estudiantado frente a prácticas tecnológicas que perpetúan o agravan la desigualdad de género en los entornos digitales y sociales y por último; Impulsar la concienciación del alumnado mediante la aplicación de metodologías colaborativas para la

creación de materiales audiovisuales centrados en la problemática de la violencia de género y la inteligencia artificial.

1.1. ACOSO Y VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ENTORNO DIGITAL

El fenómeno del acoso sexual ha adquirido nuevas dimensiones en la era digital, donde la inteligencia artificial (IA) facilita tanto la producción como la difusión de contenidos dañinos, aumentando los riesgos para niñas, adolescentes y mujeres en espacios educativos y sociales. El caso reciente de las adolescentes de un instituto de secundaria en Almendralejo (Badajoz), evidencia de manera trágica los peligros de la tecnología sin control ético y social. En este caso, se utilizó IA para manipular y crear imágenes falsas de carácter sexual a partir de fotografías de menores extraídas de redes sociales, para luego ser difundidas y viralizadas entre estudiantes del propio entorno escolar, provocando daños psicológicos graves y un impacto mediático internacional (García & Rivera, 2023).

De acuerdo con el reciente informe “Redes que atrapan” de Save The Children, "un 97,9% de los jóvenes encuestados [...] afirma haber sufrido algún tipo de violencia sexual en entornos digitales cuando eran menores de edad" (Save The Children, 2025). Esta cifra revela no solo la magnitud del fenómeno, sino también la urgente necesidad de proteger los derechos fundamentales de niños y adolescentes expuestos a dinámicas de victimización digital (Soriano, 2022; Grau Vidal, 2015).

El carácter transversal de la violencia sexual digital se expresa en una diversidad de prácticas que incluyen el acoso en redes sociales, la manipulación de imágenes, el engaño en ambientes virtuales y la difusión de contenidos no consentidos. Estas conductas se configuran como delitos sexuales específicos que atentan contra la indemnidad y la intimidad de los menores, produciendo graves consecuencias psicológicas tanto a corto como a largo plazo: "La exposición a violencia de género determina en los/as menores graves consecuencias psicológicas que influyen negativamente en su bienestar, desarrollo psicológico y salud mental y que hacen necesario atender este importante problema social" (Martínez, et al., 2013).

Uno de los principales problemas señalados por los especialistas reside en las dificultades de denuncia, el subregistro estadístico y los déficits de actuación institucional: “Los datos relativos a casos de abuso sexual y malos tratos a menores evidencian varios problemas de inaplazable atención por parte de los sistemas jurídicos, los derechos fundamentales. [...] Uno de estos problemas se observa con los datos relativos a aquellos casos denunciados que llegan a ser investigados o en los que los y las menores encuentran la protección necesaria” (Moreno, 2022).

La Organización Mundial de la Salud identifica el acoso sexual digital como una extensión de la violencia de género tradicional, alertando sobre su aumento en el ámbito escolar y académico (OMS, 2023). Los nuevos algoritmos de IA generativa permiten la creación de "deepfakes" y contenidos hiperrealistas, dificultando aún más la protección de las víctimas y acentuando la vulnerabilidad de niñas y adolescentes. En este sentido, el sexting no consentido, la difusión de imágenes íntimas manipuladas y la violencia machista en entornos digitales constituyen desafíos urgentes que requieren un abordaje interdisciplinario y políticas de prevención y reparación tanto a nivel escolar como jurídico (Villalba, 2024).

Los estudios recientes sobre acoso sexual universitario subrayan además que la presencia de plataformas digitales y algoritmos sin regulación refuerza patrones sexistas y propicia nuevas formas de violencia simbólica y material, al tiempo que señalan la necesidad de intervenciones pedagógicas basadas en la alfabetización digital crítica y protocolos institucionales sólidos (Vargas et al., 2021).

La inteligencia artificial, si bien puede ser aliada en la detección y prevención del acoso, implica también desafíos éticos y sociales de primer orden. Casos como el de Almendralejo exigen respuestas integrales: educación digital, regulación de plataformas, y acompañamiento psicosocial, al tiempo que invitan a repensar el papel de la IA en una sociedad comprometida con la equidad y la protección de la infancia y adolescencia.

1.2. CONVERGENCIA ENTRE IA, GÉNERO Y PEDAGOGÍA

La irrupción masiva de herramientas basadas en IA tanto en contextos formales como informales de aprendizaje ha revelado nuevos riesgos y oportunidades para la reproducción y el cuestionamiento de estereotipos y dinámicas de violencia de género en el ámbito educativo. Este enfoque parte del reconocimiento de que la IA no es un agente neutral, sino un entramado socio-técnico cuyos algoritmos y aplicaciones pueden tanto reproducir como desafiar los sistemas de poder y desigualdad de género presentes en la sociedad y, en particular, en los entornos educativos.

Diversos estudios señalan que la IA puede amplificar sesgos de género latentes en los datos y algoritmos con los que opera, reproduciendo o exacerbando patrones discriminatorios, así como nuevas formas de violencia simbólica y material (Presno Linera, 2023; Hernández, 2023; Romero, 2023; Estrada, (2020). Un ejemplo paradigmático es su uso en la producción y difusión automatizada de contenidos sexistas o en la generación de “deepfakes” y otras formas de violencia digital de género, que afectan especialmente a mujeres jóvenes en entornos educativos.

El ámbito pedagógico se enfrenta al desafío de formar al alumnado y al profesorado para una alfabetización digital crítica, capaz de identificar y contrarrestar los sesgos y riesgos inherentes a los sistemas de IA. Esto implica diseñar estrategias educativas que no solo incorporen la IA como recurso didáctico innovador, sino que también aborden su potencial para perpetuar desigualdades—cuestión crítica cuando la violencia de género atraviesa interseccionalmente factores de clase, raza y edad. Salinas (2024) subraya que los datos y algoritmos que sustentan la personalización del aprendizaje con IA deben ser evaluados desde una perspectiva ética y de género para evitar reproducir estereotipos que afecten el desarrollo académico y social del estudiantado. Al mismo tiempo, herramientas como el sistema VioGén en España ejemplifican el potencial de la IA para la predicción y prevención institucional de la violencia de género, aunque no están exentas de riesgos ligados a la opacidad algorítmica.

Ante estos retos, resulta fundamental subrayar la importancia de integrar la reflexión ética y la perspectiva de género en la formación digital de la ciudadanía, planteando la urgencia de una “pedagogía de la IA” que prepare al profesorado y al alumnado para orientar el uso de la tecnología hacia una mayor justicia y equidad social. Esta intersección demanda, así, un enfoque interdisciplinar que combine el análisis crítico de los algoritmos, la alfabetización digital crítica y la intervención educativa explícita en los riesgos de la violencia de género digital.

2. OBJETIVOS

Este artículo presenta una experiencia pedagógica orientada a abordar las manifestaciones recientes de violencia de género amplificadas por la inteligencia artificial. La intervención se desarrolla en el marco del grado en Comunicación Audiovisual, y se fundamenta en la utilización del archivo digital como elemento clave para dinamizar el aprendizaje activo y favorecer la creación colaborativa de materiales didácticos. El objetivo es fomentar una aproximación crítica a la problemática de la violencia de género mediada por IA, articulando dos ejes principales:

2.1. ANÁLISIS Y SENSIBILIZACIÓN SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO MEDIADA POR IA

- Analizar las nuevas manifestaciones de violencia de género potenciadas por la inteligencia artificial.
- Examinar el impacto de la experiencia colaborativa sobre las competencias audiovisuales y la conciencia crítica del alumnado de Comunicación Audiovisual frente a los riesgos de la inteligencia artificial.
- Identificar cómo la integración curricular de la perspectiva de género y la reflexión ética sobre IA contribuye a la comprensión y prevención de discursos de odio y violencia digital.

2.2. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EVALUACIÓN DEL PROCESO

- Describir y evaluar la eficacia de estrategias pedagógicas basadas en el archivo digital y el aprendizaje activo para sensibilizar y formar sobre violencia de género mediada por IA.
- Aplicar una metodología de aprendizaje mediante la creación colaborativa de un video divulgativo sobre la violencia de género mediada por inteligencia artificial.
- Presentar los resultados de la evaluación de la iniciativa y su repercusión en el desarrollo de competencias técnicas, analíticas y éticas del estudiantado.
- Proponer la actualización y revisión de enfoques curriculares universitarios para responder de manera informada, crítica y ética a los retos de la inteligencia artificial en la sociedad contemporánea.

3. METODOLOGÍA

Para abordar el problema de la violencia de género y el acoso sexual mediado por inteligencia artificial en contextos educativos, se implementó en el aula, una metodología teoricipráctica que articula bases conceptuales y procedimientos activos. Esta estrategia didáctica se fundamenta en la elaboración colectiva de una obra audiovisual de carácter divulgativo, permitiendo al estudiantado reflexionar críticamente sobre las implicaciones éticas y sociales de la violencia digital y el uso de tecnologías emergentes. De este modo, se promueve no solo el análisis teórico de la problemática, sino también la puesta en práctica de competencias comunicativas y la sensibilización a través de la producción colaborativa y el debate audiovisual.

La creación colaborativa de materiales audiovisuales se consolida como metodología efectiva para abordar la violencia de género y el acoso sexual en entornos digitales, sustentándose en tres pilares argumentales: 1. Eficacia demostrada en contextos educativos reales (Galache-Osuna, 2024; Peña-Acuña, 2021), 2. Integración crítica de inteligencia artificial. La metodología propuesta trasciende el mero uso instrumental de la IA al establecer un marco dual que combina dimensión técnica y dimensión ética, 3. Impacto cuantificable en competencias clave.

Los resultados de la experiencia pedagógica confirman que la creación colaborativa de materiales didácticos con IA no solo mejora las competencias digitales, sino que transforma la percepción estudiantil sobre los límites éticos de la tecnología. La experiencia demuestra que el aprendizaje activo mediante producción audiovisual genera mayor impacto formativo que los métodos tradicionales, al vincular abstracción teórica con aplicación práctica en contextos reales de violencia digital.

La implementación de la metodología se articula a través de diversas estrategias didácticas que promueven el aprendizaje activo, el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de competencias digitales.

En primer lugar, los Proyectos de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) constituyen el eje vertebrador de la propuesta. Mediante la presentación de problemas complejos y contextualizados —como la identificación y análisis de discursos sexistas generados o amplificadas por sistemas de IA—, el estudiantado asume un rol protagónico en la investigación, formulación de hipótesis y búsqueda de soluciones. Este enfoque fomenta la integración de conocimientos teóricos y prácticos, permitiendo que el alumnado desarrolle habilidades para analizar situaciones reales y proponer respuestas fundamentadas y creativas.

Complementariamente, se incorporan debates y discusiones estructuradas como herramientas para potenciar la argumentación, la comunicación efectiva y la inclusión de perspectivas diversas.

El estudio de casos, por su parte, permite trasladar al aula situaciones reales o simuladas que requieren de un análisis profundo y multidisciplinar. El estudiantado trabaja en la resolución de casos que ilustran problemáticas vinculadas a la reproducción de estereotipos de género por parte de algoritmos o a la aparición de nuevas formas de violencia digital. En el desarrollo de esta práctica, el estudiantado analizó el caso paradigmático de instrumentalización de la Inteligencia Artificial generativa en el contexto escolar de Almendralejo en 2023. En esta situación, 21 alumnas del instituto fueron víctimas de la manipulación no autorizada de sus imágenes personales, obtenidas a través de redes

sociales y servicios de mensajería instantánea, con el propósito de crear representaciones artificiales de desnudez mediante la aplicación “Clot-hOff” y tecnologías deepfake. La responsabilidad de estos actos recayó en 26 estudiantes varones del mismo centro, quienes participaron activamente en la generación, almacenamiento y posterior difusión de los contenidos manipulados a través de plataformas como WhatsApp y Telegram, evidenciando las complejas formas que adquiere la violencia digital de género en los actuales entornos educativos.

Desde el punto de vista jurídico, se trata de un ejemplo paradigmático de pornografía infantil virtual, pues el hecho de que las imágenes no correspondan a desnudos reales no exime de su carácter delictivo ni del grave atentado a los derechos fundamentales de intimidad y propia imagen de las adolescentes afectadas. La instrumentalización tecnológica perpetrada entre iguales pone de relieve la vulnerabilidad de la infancia y adolescencia ante nuevos formatos de victimización sexual digital, así como los desafíos emergentes que la hiperconectividad y la inteligencia artificial plantean en el ámbito escolar, familiar y jurídico.

Finalmente, el desarrollo de competencias digitales es un componente transversal en la implementación de esta metodología. El estudiantado participa en actividades orientadas a la creación y edición de contenidos multimedia, el uso responsable de herramientas digitales y la evaluación crítica de los recursos tecnológicos empleados. La interacción con simuladores, plataformas colaborativas y recursos de la web potencia tanto la autonomía como la colaboración, y permite mejorar las habilidades en comunicación, seguridad digital y resolución de problemas. Además, la cocreación de materiales audiovisuales y didácticos sobre IA y violencia de género refuerza la apropiación de competencias técnicas y éticas, preparando al alumnado para enfrentar los desafíos del entorno digital contemporáneo.

3.1 PAUTAS DE CREACIÓN COLABORATIVA DE MATERIALES AUDIOVISUALES

- a. Distribución de roles y funciones (Semana 1-2): El proceso inicia con la formación de equipos multidisciplinares de 4-5

estudiantes, asignando roles específicos mediante la técnica de role storming:

Investigador/a documental: Responsable de recopilar fuentes académicas y casos reales de violencia digital mediante IA.

Especialista en perspectiva de género: Encargado de aplicar el Gender Bias Assessment Framework de UNESCO al análisis de contenidos.

Guionista narrativo: Diseña la estructura argumental integrando testimonios reales y datos estadísticos.

Técnico/a audiovisual: Domina herramientas de edición (Adobe Premiere) y efectos especiales éticos (DeepFaceLab con filtros anti-sesgos).

Este modelo garantiza la corresponsabilidad y aprovechamiento de habilidades individuales, siguiendo los principios del aprendizaje cooperativo de Johnson & Johnson (1999).

- b. Enfoque de género aplicado (Semana 3-4). Cada equipo desarrolla un mapa conceptual crítico que relaciona: Tipologías de violencia digital (ciberacoso, deepfakes misóginos, bots de difamación), Algoritmos generativos (GPT-4, DALL-E 3) y sus riesgos de sesgo.
- c. Investigación documental rigurosa (Semana 5): Las fuentes se seleccionan mediante una pirámide de evidencia:

Tabla 1. Fuentes documentales utilizados

Nivel	Tipo de documento	Ejemplos
1	Estudios peer-reviewed	Informes ONU Mujeres sobre IA
2	Datos oficiales	Estadísticas Ministerio de Igualdad
3	Casos prácticos	Sentencias judiciales con IA como agravante
4	Material multimedia	Documentales como "Coded Bias"

- d. Elaboración del guion narrativo (Semana 6-7)
- e. Realización de entrevistas (Semana 8-9)
- f. Montaje y postproducción (Semana 10-11)

3.2 EL PRODUCTO FINAL: DESARROLLO Y ALCANCE DE UN VIDEO DIVULGATIVO COLABORATIVO

Bajo el título "Inteligencia artificial y violencia de género", el video producido en el aula por estudiantes de comunicación audiovisual tiene una duración de 6 minutos y 30 segundos y constituye una experiencia metodológica teoricipráctica orientada a la sensibilización y análisis crítico sobre las implicaciones tecnológicas en la violencia digital de género. El proceso de producción siguió etapas sistematizadas que incluyeron la redacción del guion y el diseño de una matriz secuencial (véase Tabla 1), integrando recursos diversificados para potenciar la narrativa.

La estructura del audiovisual propone en su inicio una introducción a la problemática a partir de casos paradigmáticos de mujeres reconocidas y figuras artísticas víctimas de acoso sexual mediado por inteligencia artificial a nivel internacional. Posteriormente, el documental incorpora entrevistas realizadas en espacios públicos que exploran el grado de sensibilización social sobre el fenómeno, y contextualiza la discusión a través de referencias de actualidad informativa y estudios sobre violencia de género e inteligencia artificial.

El eje central del video se articula en torno a la exposición del caso de las estudiantes del instituto de Almendralejo, ejemplificado como configuración local del problema global. El tratamiento especializado incorpora la participación de un experto en inteligencia artificial, quien evalúa los riesgos asociados a los sistemas de generación de imágenes y contenidos digitales abusivos, seguido por la intervención de una psicóloga que profundiza en las consecuencias psicosociales del abuso sexual y la violencia digital contra mujeres y adolescentes en el entorno virtual.

El trabajo audiovisual combina materiales de archivo—imágenes, videos, noticias periodísticas—con registros directos, entrevistas y

narración en voz en off sustentada en enfoques teóricos y evidencias de investigaciones empíricas. Esta estrategia narrativa promueve, al mismo tiempo, la reflexión ética y la elaboración de propuestas para afrontar los desafíos y daños derivados del uso abusivo de la inteligencia artificial en contextos de violencia de género.

Tabla 2. Estructura de las secuencias de video realizado en el aula

Escena	Imagen	Audio	Súper	Duración
	<i>Descripción de lo que se ve en esta escena</i>	<i>Lo que escuchamos: Locutor, voz en off, sonidos de ambiente, música</i>	<i>Lo que leemos: Títulos, nombres, datos a resaltar</i>	<i>Tiempo para que la imagen y la escena estén en pantalla</i>
1	Recopilación de noticias, tweets, periódicos, etc. que hablen sobre la inteligencia artificial en general (y su actual crecimiento en popularidad) y sobre los casos de violencia de género. In crescendo. Montaje. ACABA CON EL TÍTULO	Quando sea noticia la voz original. Después una música de fondo que genere angustia y que vaya in crescendo, al mismo tiempo que se aceleran las imágenes. Los audios van a irse mezclando, generando tensión.	Titulares, noticias, datos estadísticos.	20 segundos
2	Respuestas de la gente en la calle sobre la IA. ¿Qué es la inteligencia artificial?	Las respuestas de las personas entrevistadas. Música de fondo (no muy alta que se escuchará el ambiente de la calle).		30 segundos
3	Entrevista al experto en IA que explique qué es y su contexto. Los peligros.		Su nombre y el nombre de la <u>startup</u> en la que trabaja: <u>David Villalón - Cíbrán</u>	
4	Respuestas de la gente en la calle sobre los peligros de la IA. Mencionar el caso de Rosalía (u otro caso).			
5	La noticia de un caso específico en el que se utilizó la cara de unas menores del pueblo <u>Almendralejos</u> , para hacer pornografía. Noticia de archivo.	El audio de la noticia. La voz en off de la reportera y de las declaraciones de dos de las madres de las afectadas.		
6	Entrevista al experto. Alegoría del martillo. Casos violencia de género con IA. Consecuencias psicológicas.			
7	Respuestas de la psicóloga (audio) junto a imágenes de archivo/planos recurso		Psicóloga Noemí Castillo Pérez	

Fuente: Elaboración del estudiantado de tercero de comunicación audiovisual Universidad de Valencia (2023)

3.3 EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA APLICADA

Tras la implementación de la metodología basada en la pedagogía crítica aplicada a la inteligencia artificial (PCAIA) en el aula, y la realización colaborativa de un video sobre violencias de género e inteligencia artificial, se llevó a cabo una encuesta de satisfacción entre 89 estudiantes del tercer curso del grado en Comunicación Audiovisual durante el año académico 2024-2025.

El cuestionario fue elaborado con el objetivo de evaluar la percepción y satisfacción del estudiantado participante. Para ello, se diseñó un

instrumento estructurado de ocho apartados, aplicando preguntas cerradas y cuantitativas bajo la escala Likert de cinco puntos, reconocida por su adecuación en estudios sociales y educativos para captar gradientes de opinión y actitud (Upo, 2021; Gómez, 2022).

El cuestionario consta de seis ítems, cada uno orientado a diagnosticar dimensiones específicas dentro del proceso formativo:

- a. Satisfacción con la metodología de cocreación audiovisual: Indaga la valoración subjetiva respecto a la experiencia de aprendizaje mediante la creación colaborativa de vídeos sobre los temas centrales del curso.
- b. Conocimientos previos sobre sesgo de género en IA: Permite identificar el nivel de información inicial del alumnado sobre la temática de género relativo a inteligencia artificial, estableciendo una línea base de partida.
- c. Satisfacción con el aprendizaje sobre sesgo de género en IA: Evalúa la percepción de avance y satisfacción específica respecto al aprendizaje de esta dimensión tras las actividades propuestas.
- d. Impacto de actividades prácticas y ejercicios: Mide cuánto las actividades y ejercicios realizados contribuyeron efectivamente a la comprensión del tema.
- e. Satisfacción con la organización del curso: Analiza la opinión sobre la estructura interna y la gestión del curso en su conjunto.
- f. Satisfacción general con el curso: Registra de manera global la satisfacción resultante al final de la experiencia formativa.

En cuanto al formato de respuesta y aplicación, cada pregunta presenta cinco categorías de respuesta, desde “muy insatisfecho”/“nada útil” hasta “muy satisfecho”/“muy útil”, lo que permite recoger datos de opinión sobre una gradación ordinal amplia, favoreciendo análisis comparativos y estadísticos entre dimensiones y participantes. Este formato facilita la fiabilidad del instrumento y la interpretación de los resultados, ofreciendo una visión holística y medida del impacto pedagógico de la intervención formativa.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

TABLA 3. *Satisfacción con la metodología de cocreación de vídeos*

Opción	Nº de respuestas	%
1 (Muy insatisfecho)	0	0%
2 (Insatisfecho)	0	0%
3 (Neutral)	2	10%
4 (Satisfecho)	8	40%
5 (Muy satisfecho)	10	50%

Los resultados del cuestionario, reflejados en las tablas, muestran una tendencia marcadamente positiva respecto al empleo de la cocreación de vídeos y recursos digitales para la enseñanza de la inteligencia artificial y la violencia de género: el 40% ha declarado satisfecho y el 50% muy satisfecho. Este panorama es consistente con la literatura académica que destaca el valor pedagógico de los enfoques activos y colaborativos, así como la importancia de las metodologías audiovisuales en la educación superior.

Diversos estudios han demostrado que la cocreación de vídeos estimula la participación activa y la construcción de conocimiento, favoreciendo la identificación personal con los contenidos tratados. Por ejemplo, Carbonell (2020) señala la potencialidad del videoensayo como recurso pedagógico para fomentar la reflexión, creatividad y apropiación del aprendizaje, especialmente en contextos que abordan problemáticas de identidad y diversidad. Estas prácticas responden a las propuestas de aprendizaje significativo planteadas por Ausubel (2012), donde la implicación directa de los estudiantes facilita una mayor retención y comprensión.

TABLA 3. *Conocimientos previos sobre sesgo de género en IA*

Opción	Nº de respuestas	%
1 (Muy poco claro)	0	55%
2 (Poco claro)	0	21%
3 (Neutral)	5	0%
4 (Claro)	9	19%
5 (Muy claro)	6	5%

Los datos obtenidos reflejan una carencia de conocimientos sobre el sesgo de género en inteligencia artificial entre el estudiantado, antes de

cursar la asignatura. La mayoría se ubica en los niveles más bajos de claridad conceptual: el 55% manifiesta desconocimiento absoluto ("muy poco claro") y el 21% se considera con conocimientos insuficientes ("poco claro"). Solo un 19% declara entender el fenómeno ("claro") y únicamente un 5% señala un dominio muy claro de esta problemática.

Esta falta de familiaridad no resulta un hecho aislado. Numerosos estudios recientes (Palacios Ibarra, et, AL. 2024; Pérez-Ugena, 2024; Perdomo Reyes, 2024) subrayan la existencia de una brecha generalizada en el acceso, la comprensión y la reflexión crítica sobre los sesgos algorítmicos y de género, incluso en contextos educativos avanzados. La reproducción y persistencia de estos sesgos en sistemas de IA está relacionada con la ausencia de contenidos curriculares y formación docente específica dirigida a la identificación y prevención de la discriminación algorítmica

La necesidad de reforzar la alfabetización digital y de género en el ámbito académico es ampliamente reconocida. Diversas investigaciones advierten sobre la urgencia de integrar competencias para la evaluación ética y el análisis crítico de los algoritmos y sus impactos sociales, como requisito clave para preparar a futuras generaciones capaces de intervenir y corregir la perpetuación de desigualdades en entornos digitales (Pérez-Ugena, 2024; Perdomo Reyes, 2024; Estévez & Sánchez, 2024).

TABLA. 4 Satisfacción con el aprendizaje sobre sesgo de género en la IA mediante la producción audiovisual

Opción	Nº de respuestas	%
1 (Muy insatisfecho)	0	0%
2 (Insatisfecho)	0	0%
3 (Neutral)	1	5%
4 (Satisfecho)	9	45%
5 (Muy satisfecho)	10	50%

La lectura de estos resultados muestra un alto nivel de satisfacción por parte del estudiantado en relación con el aprendizaje sobre el sesgo de género en la inteligencia artificial utilizando la producción audiovisual

como recurso pedagógico. El 95% de los participantes se declara satisfecho o muy satisfecho (45% y 50% respectivamente), mientras que ninguna persona manifiesta insatisfacción y solo un 5% mantiene una posición neutral.

El incremento del conocimiento sobre sesgo de género, tal como muestran los resultados, está respaldado por los planteamientos de la educación inclusiva y transformadora, donde la reflexión colaborativa permite cuestionar los dispositivos culturales y tecnológicos que perpetúan la desigualdad (Fraser & Nicholson, 2013). La cocreación audiovisual, en este sentido, es vista como una metodología que facilita el análisis crítico de estereotipos y sesgos presentes en la inteligencia artificial, generando una conciencia más amplia entre el alumnado.

Los resultados sugieren que la producción colaborativa de contenidos audiovisuales permite no solo aumentar el grado de satisfacción estudiantil, sino también consolidar aprendizajes pertinentes sobre el sesgo de género en la inteligencia artificial, potenciando actitudes reflexivas y capacidades digitales fundamentales en la formación universitaria actual.

TABLA 5. *Impacto de actividades prácticas y ejercicios*

Opción	Nº de respuestas	%
1 (Nada)	0	0%
2 (Poco)	1	5%
3 (Neutral)	3	15%
4 (Mucho)	7	35%
5 (En gran medida)	9	45%

La lectura de estos resultados revela un grado muy elevado de satisfacción con las actividades prácticas implementadas en la metodología docente. Un 80% del estudiantado declara que dichas actividades han tenido un impacto considerable o muy alto en su aprendizaje (35% "mucho" y 45% "en gran medida"), mientras que sólo un 5% señala un efecto bajo y un 15% permanece neutral ante su influencia.

La percepción de gran utilidad de las actividades prácticas y la valoración positiva de la interacción con docentes refuerzan lo expuesto por

Fitzpatrick et al. (2022), quienes afirman que la participación activa y el apoyo tutorial son fundamentales para el desarrollo de competencias digitales y críticas en jóvenes universitarios. La organización estructurada del curso también incide en la satisfacción general, apoyando las recomendaciones de la literatura sobre el diseño instruccional en ambientes virtuales (Salinas, 2013). Los resultados sugieren que la producción colaborativa de contenidos audiovisuales permite no solo aumentar el grado de satisfacción estudiantil, sino también consolidar aprendizajes pertinentes sobre el sesgo de género en la inteligencia artificial, potenciando actitudes reflexivas y capacidades digitales fundamentales en la formación universitaria actual.

Tabla. 6 Satisfacción general con el curso

Opción	Nº de respuestas	%
1 (Muy insatisfecho)	0	0%
2 (Insatisfecho)	0	0%
3 (Neutral)	1	5%
4 (Satisfecho)	9	45%
5 (Muy satisfecho)	10	50%

En cuanto a las impresiones sobre el desarrollo del curso los resultados evidencian un grado sobresaliente de satisfacción general por parte del estudiantado respecto a la metodología aplicada, con un 95% manifestando niveles positivos—45% "satisfecho" y 50% "muy satisfecho". Sólo un 5% mantiene una postura neutral y no se registra ningún caso de insatisfacción.

Este patrón está en consonancia con estudios recientes que demuestran que las metodologías activas, colaborativas y apoyadas en recursos digitales o inteligencia artificial incrementan de manera notable la satisfacción estudiantil, el interés por el aprendizaje y la percepción positiva de los contenidos y dinámicas del curso. Se destaca que la integración de herramientas innovadoras promueve la autonomía, el aprendizaje personalizado, la motivación y el desarrollo de competencias clave, factores todos ellos vinculados a altos niveles de satisfacción académica. Martínez, et. Al,.(2025).

Los datos obtenidos confirman la pertinencia y eficacia de la metodología implementada, avalando la continuidad de enfoques docente centrados en la participación, creatividad y uso de tecnologías emergentes para lograr una experiencia educativa altamente valorada por el alumnado. La implementación de actividades diversas y el uso de inteligencia artificial contribuyen además al desarrollo de competencias transversales que el estudiantado percibe como valiosas para su formación integral.

5. CONCLUSIONES

En conjunto, estos resultados muestran que la combinación de pedagogía crítica, trabajo colaborativo y enfoque en cuestiones sociales y tecnológicas genera un aprendizaje integral, relevante y transformador para el estudiantado de comunicación audiovisual.

El impacto positivo de la metodología aplicada en la formación sobre inteligencia artificial y sesgo de género, con consecuencias relevantes en la adquisición de competencias y el desarrollo de sensibilidades críticas en el estudiantado. El enfoque docente favoreció un elevado grado de pensamiento crítico y una notable sensibilización respecto a las problemáticas de acoso y violencia digital. La integración de temáticas de género y tecnología en el diseño curricular resultó fundamental para potenciar la conciencia social y la empatía.

El incremento del interés y la motivación, reportado por el alumnado, confirma la eficacia de estrategias pedagógicas innovadoras basadas en el aprendizaje activo y colaborativo, en sintonía con los últimos avances en didáctica digital y educación audiovisual. Además, la mejora del ambiente en el aula y la participación activa del alumnado refuerzan la importancia de dinámicas flexibles y diversificadas para el aprendizaje significativo.

En el plano competencial, el refuerzo de las habilidades tecnológicas pone de relieve que la integración de herramientas digitales y la reflexión ética están alineadas con los nuevos desafíos del ámbito audiovisual y profesional.

Si bien los resultados del proyecto son altamente positivos en términos de satisfacción y adquisición de competencias, es necesario identificar

aspectos críticos y plantear propuestas de mejora para perfeccionar la metodología docente y sus impactos.

Persisten desafíos en la formación docente y la alfabetización digital, ya que el empleo de inteligencia artificial en el aula exige una actualización constante de conocimientos tanto técnicos como ético-pedagógicos. Además, la motivación y adaptación tanto de estudiantes como de docentes ante nuevas tecnologías varía considerablemente, lo que exige estrategias flexibles y personalizadas.

Como propuestas de mejora, se sugiere: establecer marcos normativos claros y comités de ética que regulen el uso de datos, privacidad y el desarrollo algorítmico en contextos pedagógicos; diseñar actividades y proyectos que equilibren la innovación tecnológica con el desarrollo de habilidades críticas, creativas y sociales, evitando la automatización mecánica y estimulando el pensamiento reflexivo; reforzar la evaluación continua e incluir mecanismos de autoevaluación y retroalimentación ética en el uso de inteligencia artificial. Estas propuestas pueden contribuir a consolidar prácticas docentes innovadoras, inclusivas y éticamente responsables, potenciando el impacto positivo de la inteligencia artificial en la formación universitaria y garantizando una educación crítica y con enfoque de género para el estudiantado.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido realizada en el marco del proyecto de innovación docente *GENERIZA: Por una tecnología igualitaria e inclusiva. Concienciar sobre el sesgo de género en la inteligencia artificial*. (PIEE. cod 3900174) patrocinado por el Vicerrectorado de Formación Permanente, Transformación Docente y Ocupación y el SFPIE de la Universitat de València.

7. REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Carbonell, J. (2020). El videoensayo como recurso pedagógico en la búsqueda y construcción de identidades en enseñanza secundaria desde la educación artística. *REIRE Revista de Innovación y Reflexión Educativa*, 13(1), 1286-1305.
- Cauce Montez, S. (2024). La Implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior Ecuatoriana: Retos y Oportunidades. *Horizonte Académico*, 4(2), 1-10. <https://sllnk.com/3da7e>
- Estévez Cedeño, B., & Sánchez-Vera, F. (2024). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: Un análisis con perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 19(56), 117-139. <https://sllnk.com/72baJ>
- Estrada, J. (2020). Violencia a través de las TIC: comportamientos diferenciados por género. *Revista de Educación a Distancia*.
- Fitzpatrick, M., Maldonado, F., & Navas, S. (2022). Flipgrid en la enseñanza aprendizaje y medio de interacción entre estudiantes de nivel superior durante la pandemia del Covid-19. *Vinculatégica*, 12(1), 45-63.
- Fraser, N., & Nicholson, L. J. (2013). *Social justice and education: feminisms and gender studies in technology*. Routledge.
- Galache-Osuna, P., et al. (2024). Creación de materiales audiovisuales como herramienta pedagógica y su uso para la divulgación de conceptos en Dermatología. *FEM*, 27(6), 229-233. <https://llnq.com/XNYny>
- Gallent Torres, C., Zapata González, A., & Ortego Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 29(2). <https://llnq.com/UaiZF>
- García, C., & Rivera, A. (2023). Caso Almendralejo: el reto de la inteligencia artificial en el acoso sexual digital. *Diario digital de educación y género*.
- Gómez, A. (2022). Utilización de encuesta de escala Likert para precisar el grado de aplicación del modelo de control interno COSO 2013. *Vinculatégica*.
- Grau, C., & Sancho, T. (2015). Menores en riesgo de vulnerabilidad social: el caso de un aula de apoyo de Save the Children-Valencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 137-150.
- Hernández, M. (2023). IA generativa y ChatGPT en Educación: un reto para la evaluación y ¿una nueva pedagogía? *REPED*.
- Martínez, J., Bernal, G., & Vilar, P. (2025). Participación del alumnado en los procesos de evaluación en la docencia universitaria: autoevaluación y coevaluación. *RIDU: Revista de Innovación Docente Universitaria*, 6(1), 58-75.

- Martínez, M., et al. (2013). Alteraciones psicológicas en menores expuestos a violencia de género. *Anales de Psicología*, 29(3).
- Moreno, A. (2022). Cuando los estereotipos de género limitan derechos fundamentales: el acceso a la justicia de la infancia. *Feminismos UA*.
- Palacios Ibarra, Y. S., Panchana Mosquera, N. V., & Mendoza Baquerizo, J. M. (2024). Inteligencia artificial en la educación: un análisis del conocimiento y uso en estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(5), 4611–4622. <https://l1nq.com/wr109>
- Peña-Acuña, B. (2021). Liderazgo y gestión empresarial: modelo de liderazgo global de cambio. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(95).
- Perdomo Reyes, I. (2024). Injusticia epistémica y reproducción de sesgos de género en la inteligencia artificial. *Revista Iberoamericana De Ciencia, Tecnología Y Sociedad - CTS*, 19(56), 89–100. <https://sllnk.com/4wgyJ>
- Pérez-Ugena Coromina, M. (2024). Sesgo de género (en IA). *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, 26, 311-330. <https://sllnk.com/0rABZ>
- Presno Linera, M. Á. (2023). Policía predictiva y prevención de la violencia de género: el sistema VioGén. *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, (39), 1-13. <https://l1nq.com/92RUG>
- Romero, M. A. A. (2023). Contextos de especial vulnerabilidad para la violencia de género. Interseccionalidad: adaptando la respuesta a la diversidad de contextos y situaciones. *Atención Primaria*.
- Salinas, J. (2013). Evaluación de materiales escritos de autoaprendizaje para educación a distancia. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(2), 45-55.
- Save The Children. (2025). *Redes que atrapan* [Informe]. Save The Children España.
- Soriano Moreno, S. (2022). Cuando los estereotipos de género limitan derechos fundamentales: el acceso a la justicia de la infancia. *Feminismo/s*, 40, 337-367. <https://l1nq.com/xjC4S>
- Upo, R. (2021). 5-Item Likert Scale and Percentage Scale Correspondence with Implications for the Use of Models with (Fuzzy) Linguistic Variables. *RevMetCuant*.
- Vargas, D., Martínez, L., & Ortega, Y. (2021). *Acoso sexual, variables predictoras y consecuencias en estudiantes en el espacio universitario*. Editorial FAHUSAC.
- Villalba, M. (2024). El sexting no consentido en el ámbito escolar. Apreciación en la justicia constitucional ecuatoriana. *Revista Derecho Político*.

LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA. UNA PROPUESTA PARA LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA

CARMEN MORAL MORAL
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centra en la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia, concretamente en el periodo de la Segunda República española. Esta propuesta no busca solo rescatar la experiencia femenina en este periodo o los avances en la igualdad, sino también analizar cómo este grupo ha sido relegado a segundo plano en distinta forma.

Este trabajo toma un enfoque pedagógico y crítico, en el que se cuestiona el carácter androcéntrico de la historia en el aula, poniendo en evidencia la existencia e influencia del currículo oculto y los estereotipos de género en la escuela. Además, hacemos uso de alternativas metodológicas innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos. En definitiva, este trabajo pretende ofrecer una propuesta didáctica en la que se promueve el estudio de la Historia a partir del género.

No debemos discutir entonces la utilidad de esta temática en el ámbito de la Historia, pues por sí misma tiene un interés propio y autosuficiente, ya que como Joaquín Prats y Joan Santacana (2001) exponen, la Historia tiene relevancia en la educación para, en primer lugar, facilitar la comprensión del presente (a través del análisis de las tensiones temporales, la causalidad y consecuencias de hechos históricos, la construcción de esquemas de diferencias y semejanzas, cambios y continuidades en las sociedades o explicar la complejidad de problemas sociales); además, ayuda a preparar a los alumnos y alumnas para la vida

adulta, ofreciendo con ella un marco de referencia para obtener una visión crítica de la sociedad; asimismo despierta un interés por el pasado, ayudándoles a comprender sus propias raíces culturales y la herencia común, lo que deriva en potenciar en ellos un sentido de identidad; asimismo les ayuda a contribuir en su propio conocimiento y comprensión de otras países y culturas del mundo o, por último, les ayudará a enriquecer otras áreas tanto del currículum como de su propia realidad. A partir de la conexión entre esta última y la Historia, debemos formar a los jóvenes como ciudadanos, así como ayudarles a comprender su propia identidad. Esta unidad se presenta también ya que está demostrado que es durante actitudes sexistas mayores que en otros momentos de su vida. Podemos encontrar esto reflejado de distinta manera en alumnas y alumnos, pues mientras que las primeras ven la erradicación del sexismo como un logro, los segundos lo identifican como una pérdida, pues para el sexo masculino su género se encuentra en una posición dominante, la cual se ve amenazada por el surgimiento del feminismo actual (Merma-Molina et al., 2021).

La escuela, además de transmisora de conocimientos, también es la encargada de implicar a los alumnos en su propia ciudadanía y hacerles partícipes de sus derechos y obligaciones, pues los docentes tienen como obligación formar estudiantes que sean conscientes de cómo forman y evolucionan sus identidades de género.

El currículo es la representación formal de las competencias que se adquieren en nuestra educación básica (López-Goñi y Goñi, 2015). Si bien, sabemos que el currículo tiene un enfoque androcéntrico implícito, el cual es transmitido y fijado por los docentes en muchas ocasiones. Es fundamental entonces aproximarse al currículo oculto de género en las aulas, tanto con los alumnos como con otros docentes, desde una perspectiva crítica y reflexiva. Es un objetivo prioritario que los y las discentes aprendan a estudiar, analizar y destripar los contenidos que encuentran en manuales para discernir los estereotipos y prejuicios de género que se encuentran (Jiménez et al, 2023, p. 26). Este puede no ser un problema actual, pues ya en la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción (UNESCO, 1998), se señaló como meta prioritaria un diseño curricular educativo que integre

la perspectiva de género, pero en las siguientes páginas veremos cómo esta meta ha quedado simplemente reflejada en papel, pero no aplicada con eficacia a la realidad del aula.

2. OBJETIVOS

- Enfatizar la importancia de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia, visibilizando el papel de las mujeres durante el periodo de la Segunda República española, con el fin de superar el sesgo androcéntrico de los manuales.
- Promover el análisis crítico de los contenidos educativos, para que el alumnado identifique estereotipos de género y desarrolle competencias ciudadanas basadas en la igualdad.
- Resaltar la implementación de las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual permita al alumnado involucrarse activamente en la construcción de su propio conocimiento con base en la perspectiva de género.
- Contribuir al trabajo y fortalecimiento de la memoria democrática en el aula, explicando cómo con el trabajo en el aula se ayuda al alumnado a comprender retos actuales como la desigualdad o los derechos humanos.

3. METODOLOGÍA

En relación a la metodología activa, esta hace referencia a aquella en la que el alumnado es constructor y participante activo de su propio aprendizaje. La aplicación de este tipo de metodologías se hace imprescindible si queremos tener y generar la atención del alumnado, suscitando también un aprendizaje real y duradero. Para conseguir esta metodología haremos uso, en primer lugar, del Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) es una metodología que “comprende un conjunto de tareas de aprendizaje basados en la resolución de preguntas y/o problemas” (Puenayan et al., 2024, p. 10451), a través del cual los estudiantes poseen la capacidad de trabajar autónomamente para crear un producto

final. Este método es el que se sigue para el desarrollo y evaluación de las sesiones principales de nuestra proyección.

También se encontrará en la proyección didáctica sesiones en las que se trabajará a través del aprendizaje cooperativo (o AC) y el aprendizaje por descubrimiento. El primero de ellos consiste en el empleo didáctico de grupos, normalmente reducidos y heterogéneos, en el que el alumnado trabaja de forma conjunta para alcanzar metas comunes (Johnson et al, 1999). En cuanto al Aprendizaje por Descubrimiento, este tiene como centro principal al alumnado, en la que se pretende que este relacione conceptos, busque el conocimiento por sí mismo para asimilar mejor la información. Estas dos metodologías serán utilizadas en distintas sesiones de nuestra SdA para fomentar una metodología con carácter más constructivista.

Por último, también se propondrá el uso de rutinas de pensamiento en nuestra programación didáctica. Estas, según la Universidad Isabel I (2023) son patrones de razonamiento que ayudan a los estudiantes a generar ideas y opiniones, viéndose en forma en un conjunto de preguntas o afirmaciones abiertas que les ayudará a facilitar el aprendizaje.

Alejándonos de las metodologías tradicionales o activas y pertinentes a esta proyección didáctica concreta, existe una intencionalidad de trabajar dos elementos transversal y linealmente desde el comienzo al fin de este año académico, la coeducación y el currículo oculto, por ser ambos imprescindibles en la formación de un alumnado crítico y con valores.

Ya conocemos el currículo explícito, el cual se desarrolla de manera concreta en la escuela, pero existe otro el cual pasa desapercibido, también conocido como “currículo oculto”, el cual actúa con la misma efectividad en los discentes. Será Luz Maceira (2005) quien defina el currículo oculto como un conjunto de aprendizajes que no se dan de manera intencional y que se extienden más allá del aula o del proceso de enseñanza. Estos se dan tanto en elementos del proceso de aprendizaje (los referentes al currículo explícito per se), así como en otros elementos fuera de este, entre los que encontramos las relaciones de poder, formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, discursos, organización, etc. Se entiende a través del currículo oculto de género (a

partir de ahora COG) que en todas las instituciones educativas existe unos principios y unas ideas basadas en la desigualdad y en los prejuicios, afectando este principalmente a la perduración y el afianzamiento de roles y prejuicios de género, los cuales desembocan en prácticas tanto sexistas como de violencia (Maceira, 2005).

El COG se muestra de forma bastante clara en la forma que los libros de texto o materiales didácticos muestran a las mujeres frente a los hombres, donde si bien encontramos estereotipos muy marcados sobre ambos géneros, existe una muy mayor representación y visibilización masculina. Esto se muestra claramente en gran número de investigaciones, hablando concretamente del estudio de Eva María Jiménez, Estefanía Monforte y Lourdes Alcalá (2023) en la que se confirman las hipótesis planteadas: en un primer lugar, existe una tendencia generalizada de la transmisión de la discriminación a través tanto del lenguaje como de las imágenes, que si bien es menor a años anteriores, sigue estando presente; por otro lado, este estudio demuestra la necesidad de formar al profesorado para que sea capaz de proporcionar herramientas que formen consciencias críticas, fomenten el respeto y la igualdad y alienten a la reflexión.

Para trabajar el COG, trabajaremos también la coeducación, entendida como el desarrollo integral de todos los estudiantes, haciendo énfasis en el conocimiento mutuo entre género y el enriquecimiento de uno y otro. Sus objetivos principales son corregir los estereotipos sexistas, ofrecer un currículo libre de sexismo, y fomentar el desarrollo de las capacidades intelectuales evitando que el género tenga influencia en ello (Leiva, 2010, p.39). La coeducación no pretende educar a ambos géneros de la misma forma, sino eliminar las jerarquizaciones basadas en el género en la educación, respetando e integrando siempre la diversidad entre géneros.

La intencionalidad es entonces elaborar y trabajar con textos no androcéntricos, así como hacer una revisión de aquellos textos creados con perspectiva de género como manera de trabajar este currículo oculto, buscando de esta forma trabajar la coeducación.

4. RESULTADOS

Como hemos reflejado en apartados anteriores, se comprende que la historia ha estado centrada en la clase magistral y un paradigma eminentemente androcéntrico, pero esto no es ya suficiente en la enseñanza actual. Se deben cambiar de estrategias pedagógicas para insertar las historias ocultas o ignoradas, aquellas que a lo largo del tiempo no han tenido una implicación real en el aula por ser problemáticas o complejas, entre ellas, la incorporación a la historia del género.

Esta ha supuesto una reflexión obligatoria fuera y dentro de las aulas, intentando a través de ella superar las prácticas sexistas existentes en los centros y que se ven reflejadas tanto en los contenidos que se transmiten en los textos escolares (como en los manuales), como en los conceptos que se mantienen en el currículum oculto, y que afectan a la convivencia entre hombres y mujeres (Osorio, 2016, p. 137). La escuela tiene como función principal transmitir conocimientos y valores culturales, de forma igualitaria y de forma que no reproduzca ni evoque ningún tipo de discriminación.

La educación es entonces un factor principal y fundamental en la inclusión de género en la sociedad actual, por lo cual, a esta misma en los últimos años, se le ha exigido tener un enfoque pedagógico en la que se incluya tanto la perspectiva de género como la historia de las mujeres. A pesar de esto, encontramos que la (escasa) presencia de las figuras femeninas en el currículo y los manuales se encuentran relacionadas con los claros estereotipos femeninos tradicionales. La forma de trabajar la inclusión en las aulas de esta historia puede tratarse de distintas maneras, tanto a través de fuentes documentales, como objetos históricamente asociados a las experiencias femeninas (Díez y Fernández, 2019, p.4).

Las relaciones de género pueden trabajarse a través de distintos temas y elementos, todos ellos aplicables y de posible introducción en las aulas, pero no basta con introducir alguna nueva materia, contenido, o algún otro apartado en la guía docente. Se tiende a introducir la historia de la mujer o de género de forma aislada, distante, en la que simplemente mencionamos los nombres de algunas mujeres destacadas y sus hazañas, sin atender a la gran mayoría, su situación o sus problemáticas.

Esto nos lleva a hablar sobre el diseño del currículo y los manuales en la educación secundaria con relación a la historia de las mujeres y el género. El libro de texto o manual escolar es el principal material didáctico usado en los procesos educativos, y que supone la representación física sobre qué se debe enseñar o aprender, donde se plasma el currículo propuesto. Como ya hemos fijado, serán los grupos sociales dominantes los encargados de elegir qué elementos y contenidos se imprimirán en dichos libros, quedando sesgada la historia de la mujer y la perspectiva de género de ellos. Surge a partir de esta situación la teoría crítica del currículo o pedagogía crítica, cuyo fin último se define en el desarrollo de una conciencia crítica en el estudiante y promover la acción social, para poder superar estructuras sociales con carácter opresivo (Magendzo, 2003, p.21). Se puede decir que este enfoque cuestiona y critica la forma en que el currículo se utiliza en educación, pues este no es neutral, sino que muestra y perpetúa la desigualdad social, así como legitima estructuras de poder, siendo uno de los grupos más afectados el de las mujeres.

La introducción del género en los manuales no ha sido fácil o efectiva hasta la actualidad, pues el libro de texto ha sido un elemento en el que se ha reflejado y ha perpetuado la ideología patriarcal junto a las prácticas sexistas en el ámbito escolar. Para saber los estudios en relación al libro de texto y el género haremos alusión al estudio de María Vaíllo (2015), en el que demuestra que los primeros análisis críticos que hablaron sobre este tema surgieron en España a finales de los años setenta y principios de la década siguiente. Sobre estos primeros resultados en los estudios, a lo largo de los años ochenta se promovieron investigaciones que fueron ya realizadas en contextos geográficos más específicos y ampliando el catálogo de textos. A lo largo de los años noventa comienza la pauta de centrar los estudios de género en asignaturas más concretas, como por ejemplo el estudio de Guerra Pérez (1996) en Geografía e Historia. También se comenzaron a utilizar metodologías más de carácter cualitativo que cuantitativo, pues no era suficiente ya solo la cuantificación de la aparición de las mujeres en los textos, sino estudiar los roles de género y estereotipos a los que atendían.

Por último, a comienzos del nuevo siglo este tipo de investigaciones ha sufrido un nuevo impulso e interés en la que se han centrado en el estudio de etapas, asignaturas, o elementos concretos de la educación.

En cuanto a la inclusión de la categoría género en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia concretamente, debemos rehuir de la incorporación de las mujeres individualmente a los relatos históricos, pues es más útil analizar la interacción entre hombres y mujeres, la cual ayuda a comprender de mejor forma la realidad social actual (del Castillo, 2015). El uso de la categoría género implica la deconstrucción de los roles de género que han aparecido normalizados en la narración histórica, los cuales oprimen en su mayoría a colectivos como las mujeres, LGBTIQ+ o etnias como la gitana (Díez y Ortega-Sánchez, 2021, p.243). Así, el análisis del género supone un instrumento para analizar los discursos androcéntricos y patriarcales de nuestra Historia cuyo fin debe ser transformar esta disciplina y que suponga un cambio en la educación actual.

En cuanto a las propuestas didácticas que rodean la Segunda República Española, en estos últimos años hemos visto un aumento generalizado de publicaciones, siendo algunas de ellas bastantes destacadas y variadas. En primer lugar, tendremos en cuenta la publicación por parte de la Junta de Andalucía llamada “La Segunda República Española. Una propuesta didáctica” (2014), en la cual se dan una serie de propuestas de actividades con un enfoque crítico y social. Si atendemos a la Unidad Didáctica elaborada por la Fundación 14 de abril la cual se llama “II República Española” (2024), observamos que también se nos ofrecen recursos y materiales para trabajar este periodo. En esta última le dan importancia a temas transversales a los que el temario se presta, siendo uno de ellos la educación para la igualdad entre hombres y mujeres, por lo cual las actividades están diseñadas para integrar esta misma. Estas son sólo algunas de las existentes, pues si bien sabiendo que existen más, todas ellas han comenzado a incorporar elementos con perspectiva de género. Esta es fundamental para el desarrollo de unos valores de igualdad y respeto que deben interiorizarse tanto por parte del profesorado como del alumnado.

Si atendemos a las palabras de Antonia Fernández (2004), existe una alternativa didáctica a la historia que se encuentra en ciertos manuales

escolares, estando la respuesta en la concepción de la historia y el protagonismo social que el docente quiera llevar a las aulas, así como las temáticas que se elijan como significativas. Así, la enseñanza de la Historia desde una perspectiva de género puede hacerse a través de distintas actuaciones en las aulas, como por ejemplo señalar las diferencias entre las posiciones sociales de hombres y mujeres, incorporar aspectos de la vida en sociedad que permita hablar de las funciones sociales en mano de mujeres (como los de reproducción o cuidado) o rescatando mujeres importantes que hayan realizado aportaciones sociales equivalentes a las que se muestran de hombres. No consiste en rescatar a mujeres importantes en campos considerados masculinos, sino dar significación y destacar aquellos campos protagonizados por mujeres históricamente. Es a partir de esta concepción sobre la educación con perspectiva de género que se debe proponer nuevas proyecciones didácticas.

A esto debemos sumar las dificultades que el periodo republicano ha sufrido per se para destacarse en el currículo oficial y la forma en que se ha enseñado, pues tras estudiar las distintas fases y leyes más actuales se pueden concretar una serie de resultados:

1. En primer lugar, conocemos la existencia de un currículo aun débil referente a la Segunda República.
2. El tratamiento de este periodo es insuficiente. Nos basaremos en un estudio principalmente para analizar este contexto, siendo el de Rafael Valls, llamado “Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas” (2009). Según este, será tras la LOGSE cuando se produce un cambio en el modelo didáctico, en el cual comienza la desconstrucción de algunos tópicos de origen franquista (voto femenino, memoria oral, atención a la vida cotidiana, etc.) mientras que en los manuales de bachillerato se aprecia mayor atención a tiempos conflictivos presentes, donde las novedades se presentan principalmente en los textos. A pesar de estas ligeras mejoras, las conclusiones finales no fueron optimistas, pues en el propio estudio, Valls declara que, si bien los manuales han mejorado, este progreso no se ha acompañado de un avance similar en el conocimiento

general de los estudiantes. Asimismo, comprueban que un enfoque principalmente descriptivo de estos temas, abordado de forma rápida y superficial, y sin una adecuada problematización de los temas tratados, resulta ser poco efectivo y con un impacto muy limitado en los estudiantes, quienes tienden a olvidar en poco tiempo aquello que han aprendido en el aula.

3. En tercer lugar, debemos mencionar la escasez de unidades didácticas existentes alternativas a los libros de texto. Es una realidad que, si bien en los últimos años se han publicado más materiales didácticos que abarquen este periodo, estos siguen siendo insuficientes y, en su mayoría, estudiando aspectos concretos y no el periodo como un conjunto. Algunos de los más relevantes pueden ser los estudios de Rafael Valls, y aquellos recursos creados por instituciones como la Junta de Andalucía, Aulas con Memoria o la Fundación 14 de abril, entre otros.
4. Debemos tener también en cuenta la escasa formación del profesorado en este tema en concreto, la cual puede proceder tanto del escaso interés tanto de programadores como de demandantes.
5. Pero una de las mayores razones por las que este periodo es ignorado, es debido a la falta de implementación de una política de memoria democrática en los inicios de la transición y democracia. La transición democrática trajo consigo la necesidad de “consolidar” un régimen democrático, y el miedo y control generado en este momento condicionó la posibilidad de desarrollar una política de memoria que enlazase con la república. Tampoco cuando los gobiernos ya estaban consolidados tuvieron interés en esta política de memoria en la que se reivindicasen los movimientos que habían luchado contra el franquismo. Así, los valores de estos “perdedores” de la guerra fueron excluidos del imaginario colectivo en un principio, hasta la sociedad de los llamados nietos de la guerra (Díez, 2013). Ha sido con la LOMLOE y la Ley de Memoria Democrática de 2022 que se incluyen de manera específica aspectos curriculares

para los estudios de la memoria. Así pues se comprende como necesario trabajar la defensa de los valores democráticos dentro de las aulas, lo que supone un reto para el profesorado por abordar temáticas complejas.

El profesorado tiene el deber de formar ciudadanos democráticos, que afronten el reto de formar en cultura democrática a pesar de su complejidad, pero ya los estudios indican que suele ser frecuente la inhibición o autocensura en el tratamiento de estos temas (Felices et al., 2024). A pesar de esto, existe un mayor compromiso docente frente a años anteriores en el tratamiento de estos pasados, si bien es fundamental indagar en las principales dificultades que encuentran los docentes hoy todavía para tratar estas temáticas a pesar de estar respaldados por la ley.

En resumen, llegamos a la conclusión de que el tratamiento en secundaria de la Segunda República ha sido superficial y sesgado, cuya implementación y comprensión ha sido más bien inexacta, lo que provoca que muchos jóvenes no conozcan o recuerden este periodo de nuestra historia, pero afortunadamente, vemos como estos últimos años ha aumentado el número de material didáctico dedicado a este periodo, y haciendo especial hincapié en la historia de las mujeres y la historia con perspectiva de género.

5. DISCUSIÓN

Es en relación a lo anterior que, actualmente, debemos transmitir al alumnado qué significó realmente el periodo republicano y qué consecuencias tiene aun en la actualidad. Es este más un ejercicio de memoria democrática que simplemente conocer una fecha o un acontecimiento, pues durante décadas, la dictadura franquista trató de distorsionar lo que esta supuso. Recuperar esta experiencia es una forma de rescatar esas voces silenciadas u ocultas, darle valor a quienes defendieron la democracia y entender mejor los desafíos a los que nos enfrentamos en la actualidad.

Es aquí donde la perspectiva de género entra de forma enriquecedora, pues las mujeres pasan de ser meras observadoras de la vida en sociedad a ser núcleo de ellas, así como se puede observar un cambio en las relaciones entre ellas mismas y con el conjunto masculino. Pero al igual

que consiguieron todos estos avances, se perdieron años más tarde con la llegada de la dictadura, y es en este vaivén histórico donde tiene cabida la enseñanza, pues además de hacerles comprender los hechos en sí, debemos ayudar al alumnado a entender qué significa la democracia, su importancia, y cómo los derechos y obligaciones de la ciudadanía no se deben tomar por fijos y regalados, sino que han sido luchados y deben ser protegidos para no perderlos.

Tiene sentido entonces aplicar las metodologías activas, en este caso, el Aprendizaje Basado en Proyectos (o ABP). Esta es una metodología donde “los estudiantes trabajan su propio aprendizaje, desarrollando un proyecto de aula que permita aplicar los saberes adquiridos sobre un producto o proceso específico” (Medina y Tapia, 2017). La metodología propuesta se dividirá en las distintas fases que el propio ABP se divide: planteamiento del proyecto y plan de trabajo; investigación y exploración; diseño y presentación del producto final; cierre y reflexión (Trujillo, 2017). Será a través del ABP que podemos elaborar distintos proyectos en los que los alumnos y las alumnas podrán investigar la bibliografía de diferentes mujeres y hombres, dramatizar debates como el del voto femenino, o elaborar podcast, exposiciones o elementos visuales e interactivos para divulgar lo que han aprendido o descubierto con la comunidad escolar.

Esta metodología consta con varios beneficios que se consideran destacables sobre el aprendizaje tradicional, entre ellos encontrando que los estudiantes se responsabilizan de su proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades con el trabajo en equipo, así como estimula el pensamiento crítico para tomar decisiones en la construcción de sus proyectos y promueve la socialización tanto con los compañeros como con el docente (Recalde et al., 2023). Este tipo de enseñanza hace alusión a conseguir un aprendizaje significativo, para el que es imprescindible mencionar la teoría de Ausubel. Según David Ausubel (2016), el aprendizaje del estudiante estará determinado por la estructura cognitiva que ya posea, la cual se vincula a la nueva información. Esta estructura hace referencia al conjunto de conceptos e ideas que una persona tiene en un área específica del conocimiento, así como la manera en que estos están organizados. Esto quiere decir que la clave para el aprendizaje es usar

las experiencias y conocimientos que los educandos ya tienen y ser aprovechados en su beneficio, siendo el factor más importante lo que el alumno previamente conoce. Ausubel distingue entre tres tipos de aprendizaje significativo, el de representaciones, de proposiciones y de conceptos. A pesar de su impulso por el aprendizaje significativo, no cree que las clases de aprendizaje mecánico y significativo deban ser divididas, si no que las ve como un continuo (continuum).

Debemos entonces ser capaces de estudiar la Segunda República para formar ciudadanos conscientes, haciendo a su vez un ejercicio de justicia con las mujeres y hombres que lucharon por un país libre y que avanzaba hacia la igualdad, quienes han sido ocultados e ignorados por suficiente tiempo.

Para ello, una de mis propuestas de ABP tiene por nombre “La voz de la República”, a través del cual hacemos alusión a estas nuevas voces que comenzaron a escucharse en el periodo. Como producto final, y para seguir en la misma línea, se propone la creación de un podcast histórico en el que el alumnado deberá simular distintas noticias, entrevistas, debates o biografías auto narradas como producto final del ABP. Como objetivos principales tendremos que el alumnado conozca el periodo republicano a través del género, que investiguen distintas figuras relevantes del momento, sobre la cultura, avances y retrocesos, política y distintos movimientos sociales. Además, estarán trabajando tanto la empatía histórica como las competencias lingüísticas y digitales. Seguiremos las distintas fases de las que se compone el proyecto, comenzando con la del lanzamiento de la pregunta guía, la cual será: ¿de qué crees que se hablaría en un podcast si estuviésemos en 1935?

A partir de esta incitaremos a alumnos y alumnas, a través del trabajo por equipo, a investigar sobre distintos ámbitos sociales, culturales y políticos con los que se acercarán a la Segunda República española. Pasaremos a la siguiente fase de producción o creación, donde elaborarán dicho podcast con criterio propio, para a posteriori publicarlo en internet para que este llegue a la comunidad educativa. Por último, tenemos la fase de reflexión y evaluación, a través de la que el docente a través de rúbricas evaluará este aprendizaje. En cuanto a la de reflexión, las sesiones finalizarán con un debate sobre las similitudes y diferencias que encontramos entre la Segunda República y la actualidad.

6. CONCLUSIONES

Con este estudio mostramos la necesidad de replantear la forma en que se debe enseñar la historia, pues durante décadas han sido los manuales escolares y programas oficiales los que han mostrado una visión eminentemente androcéntrica del pasado, con los hombres blancos, heterosexuales y de clases medias y altas como protagonistas. Esta forma de enseñar perpetúa las desigualdades actuales, donde el alumnado recibe un mensaje implícito sobre qué experiencias son las que deben ser recordadas, aquellas de los grandes personajes.

Incorporar la perspectiva de género es entonces una necesidad para construir una educación más justa y democrática, teniendo el profesorado como deber transformar el enfoque desde el cual se enseña la historia. No se trata de incorporar el nombre de mujeres relevantes de forma sesgada o como apéndice, sino de incorporar la relación entre hombre y mujer, cuestionar los roles asociados a género y dar importancia a los espacios donde las mujeres son la figura principal. En este sentido, el estudio de la república surge con gran valía. Este fue un momento de profundos cambios sociales y políticos en España, donde se dieron grandes pasos a la igualdad, los cuales se vieron accidentados por la Guerra Civil y posterior dictadura, ejerciendo así la memoria histórica y democrática.

Otro aspecto clave es la relevancia del currículo oculto, el cual va más allá del currículo oficial, siendo este capaz de reforzar estereotipos de género sin que los afectados por ello sean conscientes. Hacerlo visible y trabajarlo intencionadamente es tan importante como revisar los distintos manuales por sí mismos.

En conclusión, los beneficios de este enfoque de género y metodologías activa son evidentes, pues el alumnado no solo adquiere conocimientos sobre la historia, sino que además desarrolla otras competencias cívicas fundamentales. Estas trascienden el ámbito escolar y tienen un impacto directo en la forma en que los jóvenes participan tanto en la vida social como en la política. Entre los resultados esperados, se contempla entonces una mayor conciencia del alumnado sobre la importancia de la igualdad de género en la historia y su impacto en la sociedad actual. Asimismo, se espera que desarrollen una mirada crítica e inclusiva

sobre el pasado, al tiempo que fortalecen competencias sociales y cívicas esenciales para su formación integral.

Este estudio pretende de esta forma aportar un grano de arena en esta dirección, donde se consiga recuperar las voces silenciadas e ignoradas, visibilizar las desigualdades históricas y dotar al alumnado de herramientas críticas que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática. Es este el mayor compromiso que como docentes debemos asumir en nuestras aulas.

8. REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF, I*, 1-0.
- Díez, E. J. (2013). *La memoria histórica en los libros de texto escolares*.
- Díez, M. C. D. y Fernández, A. F. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío*, (45), 1-10.
- Díez, M. C., y Ortega, D. (2021). Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España. *O ensino de história no Brasil e Espanha: urna homenagem a Joan Pagés Blanch= La enseñanza de la historia en Brasil y España: un homenaje a Joan Pagés Blanch*, 234-253.
- Fernández, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia. *Clío & asociados*, (8) 115-128.
- Fundaciónl 14 de abril (2024). Unidad didáctica: La II República española [Unidad didáctica].
- González, R. (2015). La Segunda República Española. Una propuesta didáctica.
- Guerra, M. I. (1996). La mujer en los manuales de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (7), 15-24.
- Jiménez, E. M., Alcalá, M. L. y Monforte, E. (2023). Currículum oculto de Género desde la mirada Docente: Los Libros de Texto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 25-44.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula (Vol. 4)*. Buenos Aires: Paidós.
- Leiva, A. C. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía magna*, (8), 39-45.
- López Goñi, I. y Goñi Zabala, J. M. (2015). Hacia un currículum guiado por las competencias: propuesta para la acción.

- Maceira, L. (2005) Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela La ventana. *Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227.
- Magdenzo, A. (2017). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*
- Medina, M. A. y Tapia, M. P. (2017). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(46), 236-246.
- Merma, G., Gavilán, D., Molina, D. y Urrea, S. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas de los adolescentes, en el ámbito escolar. *Bordón: Revista de pedagogía*, 73(2) 113-131.
- Osorio, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, 13-33.
- Puenayan, M. R., Estupiñán, M. G., Vásquez, N. M., Almedia, L. P. y Abad, N. I. (2024). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como Estrategia Didáctica para Mejorar el Rendimiento Académico. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(4), 10447-10459.
- Recalde, E. M., Chicaiza, V. L., Guanga, U. R., Bravo, Z. M. y Molina, S. M. (2023). Importancia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para el Aprendizaje Significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6) 7068-7083.
- Rutinas de pensamiento: qué son y para qué sirven (2023, 21 abril). *Blog Universidad Europea*. <https://share.google/5mrv4NcP9110g92Tf>
- Del Castillo, A. S. (2015). ¡La Enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, currículum escolar y libros de texto: una relación problemática. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (29), 43-59.
- Superior, E. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI.
- Trujillo, F. J. (2017) Aprendizaje basado en proyectos: Líneas de avance para una innovación centenaria.
- Universitat Pompeu Fabra (s/f). Aprendizaje Basado en Problemas.
- Vaíllo, M. (2015). Libros de texto e igualdad: análisis y propuestas para las editoriales españolas desde la perspectiva de género.
- Valls, R. (2009). Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008). *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*.

UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: CREACIÓN Y DIFUSIÓN DE CONTENIDOS PARA IMPARTIR “COMUNICACIÓN Y GÉNERO”

CARLOTA CORONADO RUIZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales preocupaciones del movimiento feminista en el siglo XXI en relación con los medios de comunicación ha sido la búsqueda de la implementación de nuevas estrategias de actuación en la producción mediática que permitan caminar hacia una dirección más feminista (van Zoonen, 2004). Para ello se ha incidido en la importancia de la inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudio de Periodismo y Comunicación. En 1995, en la Conferencia de Beijing (ONU), se puso en evidencia la necesidad de trabajar para que los medios no difundieran imágenes negativas de las mujeres y para que se promoviera la participación equitativa de las mujeres en la educación, investigación y vida social. En el ámbito de la Unión Europea, se puso de manifiesto la necesidad de incorporar los estudios de género tanto en la investigación como en la docencia universitarias, y de formar al alumnado para tomar conciencia de los valores asociados a la igualdad de hombres y mujeres (González y Wagenaar, 2003).

En España, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, plantea el sistema educativo como la clave para la eliminación de las violencias machistas y cualquier forma de discriminación. También la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, establece el fomento de la enseñanza y la investigación sobre el significado de la idea de igualdad entre hombres y mujeres, así como la

inclusión en los planes de estudio de materias relacionadas con esta temática (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, p. 12616). Así lo reitera la Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres, al exigir a las universidades, en su Artículo 28.1, “la introducción de la perspectiva de género de forma transversal y de los estudios sobre la contribución de las mujeres a lo largo de la historia en todos los ámbitos del conocimiento y en la actividad académica e investigadora, que deben incluirse en el currículo de los grados y de los programas de posgrado”. En el Artículo 28.2 se establece que las universidades deben garantizar “la formación de su personal en materia de perspectiva de género y de las mujeres en cada una de las disciplinas académicas”. Y, por último, en su Artículo 28.3, se indica que las universidades crearán “módulos o cursos específicos en materia de perspectiva de género y de las mujeres en la propuesta curricular obligatoria”.

A pesar de que no se ha incluido en el plan de estudios de Periodismo como asignatura obligatoria, la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) ha sido pionera en la incorporación de una asignatura como “Comunicación y género” como materia optativa en el grado de Periodismo desde 2013. En la ficha docente de esta asignatura se han incluido no solo contenidos, sino también actividades y recursos didácticos que permiten detectar los sesgos de género dentro de la información y la comunicación. Tanto en la teoría como en las prácticas, esta asignatura trata de reflexionar sobre las causas de las discriminaciones y desigualdades de género, ver cuáles son las consecuencias en la sociedad y analizar cómo los medios de comunicación han contribuido a perpetuar estas desigualdades.

El uso de recursos didácticos de este tipo permite el fomento de la reflexión crítica entre el alumnado sobre estos temas, así como la utilización de metodologías activas y participativas que permitan identificar el sexismo en los relatos mediáticos. De este modo, se proporciona al alumnado herramientas para identificar los estereotipos y sesgos de género y tratar de evitarlos en el ejercicio futuro de la profesión periodística. Esto resulta fundamental para cambiar los relatos mediáticos y acabar con la violencia simbólica que perpetúa estereotipos de género muy

complicados de atajar. El conocimiento por parte del alumnado de estas herramientas y una serie de recomendaciones que permitan incorporar la perspectiva de género en las dinámicas del trabajo periodístico y en los textos mediáticos permite además alcanzar los objetivos de igualdad social a los que aspiran los países democráticos. De ahí que asignaturas como “Comunicación y género” sean fundamentales en los planes de estudio de Periodismo para implementar estas dinámicas de trabajo dentro de las redacciones. Para ello, no solo se necesita una base teórica dentro del campo de los estudios de género y feministas, sino también trabajar en clase con recursos didácticos – tanto en forma de texto (libros, entrevistas, reportajes, etc.), como de tipo audiovisual, que permitan reflexionar sobre estas cuestiones para aplicarlas además a los trabajos prácticos de otras asignaturas.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es presentar los diferentes recursos didácticos, tanto docentes como elaborados por el alumnado, que se utilizan en la asignatura de “Comunicación y género” dentro del grado de Periodismo en la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM y que forman parte de un repositorio hemerográfico y audiovisual creado dentro del proyecto de innovación docente “Creación de contenidos para un entorno Web sobre memoria mediática”. Este proyecto que se ha llevado a cabo desde 2014 hasta 2025 ha generado contenidos docentes que están disponibles en el sitio web “Memoria Mediática” (<https://memoriamediatica.net>) como complemento didáctico para asignaturas del grado de Periodismo, entre ellas “Comunicación y género”.

En las próximas páginas se explican y analizan diferentes ejemplos de estos recursos prácticos y multimedia presentes en la web del proyecto y utilizados para la docencia de la asignatura mencionada que permiten no solo entender mejor la importancia de aplicar la perspectiva de género a la hora de elaborar productos mediáticos, sino también ver de qué manera el alumnado implementa estos conocimientos para generar contenidos multimedia evaluables sobre temáticas relacionadas con la asignatura (podcast, vídeos, tiktok, etc). De este modo, se aplican de

forma colaborativa metodologías docentes innovadoras desde un entorno online que mejoran el sistema de enseñanza/aprendizaje; el alumnado adquiere sus primeras competencias para el desempeño profesional generando soportes de libre acceso para la comunidad universitaria; y se fomenta una educación inclusiva y en igualdad, fundamental para enfrentar los retos de la profesión periodística del siglo XXI.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se plantea como un estudio descriptivo y analítico de un proyecto de innovación docente. Para llevarlo a cabo se ha accedido a todo el material presente en acceso abierto en la web del proyecto Innova-Docencia de la Universidad Complutense de Madrid “Creación de contenidos para un entorno Web sobre memoria mediática”.

En esta web los contenidos están divididos en dos grupos (materiales docentes y materiales del alumnado) y, su vez, en distintas asignaturas, todas ellas relacionadas con las representaciones mediáticas tanto de sociales, como históricas, identitarias o de género.

Para configurar el corpus de análisis se han tenido en cuenta tan solo los contenidos relacionados con la asignatura “Comunicación y género”. El total de entradas analizadas para este trabajo dentro de la web son 179 (32 corresponden a contenidos docentes y 147 a recursos creados por el propio alumnado).

El análisis del corpus documental se complementa con la bibliografía y hemerografía sobre estos temas que permite profundizar en contenidos teóricos relacionados con los ejemplos prácticos y recursos didácticos presentes en la web del proyecto.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se definirán las características del proyecto de innovación docente objeto de análisis “Creación de contenidos para un entorno Web sobre memoria mediática” para dar a conocer mejor sus objetivos, así como los materiales con lo que cuenta en acceso abierto para su uso en el aula. En segundo lugar, se presentarán los diferentes tipos de

recursos didácticos utilizados para la impartición de la asignatura “Comunicación y género” y se catalogarán y explicarán los distintos ejercicios prácticos planteados para dinamizar el debate en el aula y crear procesos de aprendizaje más colaborativos e innovadores.

4.1. SOBRE EL PROYECTO “CREACIÓN DE CONTENIDOS PARA UN ENTORNO WEB SOBRE MEMORIA MEDIÁTICA”

El proyecto tiene como objetivo la creación de contenidos docentes en acceso abierto a través de un entorno web especializado en el que se incluyen tanto materiales docentes elaborados por profesores como por estudiantes, y otros recursos disponibles online -sobre todo audiovisuales- como complemento didáctico.

Este proyecto de innovación docente considera de gran importancia las realizaciones creadas por los profesionales de los medios (periodistas, guionistas, especialistas en publicidad o comunicación política, creadores de contenidos on-line) a la hora de construir producciones sociales que impliquen maneras diferentes de entender el pasado y el presente.

Estos productos, que se mueven en un universo transmedia cotidiano para el alumnado, permiten la aplicación de metodologías didácticas activas para los estudiantes ante el tratamiento de las asignaturas relacionadas con los medios y la historia.

En este sentido, el proyecto establece como objetivo esencial nuevas estrategias en la enseñanza tanto de la historia, como de la historia de los medios, así como de los movimientos sociales y políticos. De esta manera, se impulsa una metodología más activa en la que se potencia el análisis, la interpretación y la reflexión activa, frente a fórmulas pedagógicas tradicionales basadas en la clase magistral.

El proyecto se inició dentro del Departamento de Historia de la Comunicación Social en 2014 y ha tenido continuación hasta 2025 adscrito al Departamento de Periodismo y Comunicación global y a la Sección Departamental de Relaciones Internacionales e Historia Global. Entre los objetivos planteados por el proyecto se encuentran los siguientes:

1. La utilización de los recursos presentes en la web en actividades prácticas por parte del estudiantado, favoreciendo un entorno de aprendizaje activo y facilitando la interdisciplinariedad.
2. La cooperación y colaboración entre diversas asignaturas, particularmente en términos de diseño, planificación y orientación de actividades prácticas que fomenten formas de aprendizaje activo, reforzando así la coordinación académica entre varias materias de Grado.
3. La creación de contenidos por parte del estudiantado desde un amplio abanico de posibilidades que favorezcan el trabajo en equipo (confección de entrevistas, reportajes, guiones literarios, programas de radio, campañas o montajes audiovisuales).
4. Propiciar una primera aproximación a las técnicas y procedimientos básicos de iniciación a la investigación.
5. Impulsar actividades de carácter formativo, creativo y cooperativo propias del futuro horizonte laboral del estudiante.
6. Favorecer una adecuada complementación entre plano teórico y práctico.
7. Crear recursos con posibilidades de reutilización en otros contextos didácticos.
8. Facilitar una amplia visibilidad de todos estos materiales desde un repositorio de recursos de acceso abierto y visible para el conjunto de la comunidad universitaria.
9. Potenciar el uso de herramientas digitales (captación y edición de imagen por ordenador, elaboración de contenidos multimedia, etc.) que permitan a los alumnos/as familiarizarse con estas herramientas, fundamentales en el desarrollo de su futura profesión.
10. Elaboración de trabajos donde se han puesto en práctica las capacidades adquiridas por el estudiantado en el uso de nuevos lenguajes de la comunicación: desarrollo de blogs, podcasts, campañas de marketing o publicitarias con uso de redes sociales, etc.

4.2. CONTENIDOS DE LA WEB.

La web del proyecto es un repositorio de contenido de uso docente que recoge las aportaciones del profesorado y estudiantado en diferentes

materias impartidas en la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM. Entre los contenidos docentes confeccionados por los profesores/as alojados en la web cabe mencionar los siguientes materiales:

- Presentación y utilidad de la Web www.memoriamedia-tica.net.
- Guías docentes de algunas de las asignaturas participantes en el proyecto.
- Criterios sobre evaluación del aprendizaje.
- Guías para elaboración de trabajos académicos.
- Guías para la elaboración de prácticas docentes en el aula para Historia de la Comunicación Social.
- Guías para la elaboración de prácticas docentes en el aula para Comunicación y género.
- Guías para la elaboración de guiones literarios para ficciones históricas.
- Guía para la realización de documentales didácticos.
- Bibliografías generales o especializadas (bien organizadas por asignaturas o por temáticas específicas).
- Lecturas complementarias: artículos científicos, materiales de prensa, etc.
- Materiales para su análisis y/o discusión en el aula (textos, gráficas o material audiovisual).
- Dosieres informativos para la realización de prácticas (análisis aplicados sobre material audiovisual y representaciones históricas) por parte del alumnado, para su presentación y discusión en el aula.

Entre los materiales confeccionados por el estudiantado, se encuentran los siguientes:

- Montajes audiovisuales originales realizados en grupo sobre diferentes temas: actualidad, históricos, de periodismo especializado, etc.
- Reportajes audiovisuales sobre temas de actualidad con grabación de entrevistas.
- Programas de radio originales realizados en grupo sobre temas de actualidad.
- Podcasts originales sobre temáticas de actualidad, realizados en grupo.
- Trabajos de diseño y ejecución de simulaciones históricas (contrafactuales)
- Realización de dosieres de la campaña, que incluyan la explicación y justificación del concepto creativo de la campaña y diversos materiales, como anuncios e insertos en prensa, cuñas radiofónicas y/o materiales gráficos.
- Realización de guiones audiovisuales de ficción planteados con vistas a la realización de medimétrajes (que incluyan *story-lines*, sinopsis, escaletas argumentales, guiones literarios y memorias de personajes).
- Montajes audiovisuales originales, realizados en grupo, y que se centran en la creación de contenidos vinculados a asignaturas de carácter histórico (pequeños documentales y simulaciones de spots).
- Presentaciones en PowerPoint (trabajos de carácter individual), sobre celebración de eventos de carácter cultural, sobre memoria mediática e historia de los medios.
- Montajes audiovisuales originales sobre estereotipos de género y educación para la igualdad.

Otros trabajos y montajes audiovisuales originales ajustados al formato del reportaje sobre temas de actualidad, susceptibles de integrar

reflexiones de carácter histórico o establecer comparaciones entre el ayer y el hoy.

4.3. CONTENIDOS DOCENTES PARA IMPARTIR “COMUNICACIÓN Y GÉNERO”.

La asignatura “Comunicación y género” es una optativa del tercer curso del grado de Periodismo de la Universidad Complutense. Los objetivos planteados en la ficha docente de esta materia son los siguientes:

1. El alumnado deberá desarrollar una sensibilidad y un espíritu crítico respecto a los temas de género, tanto como posibles creadores como consumidores de medios.
2. Comprender las causas de la desigualdad desde planteamientos políticos y económicos.
3. Profundizar sobre el tratamiento de los medios de comunicación en el siglo XXI a los temas de género y cómo influyen en ese tratamiento las políticas de igualdad.
4. Conocer la tradición de estudios sobre los medios de comunicación desde la perspectiva de género.
5. Revisar la historia de la comunicación desde una perspectiva de género.
6. Analizar las representaciones predominantes respecto al género en los medios de comunicación.
7. Diagnosticar el estado de la visibilidad de las mujeres en los medios.
8. Dotar de herramientas para aplicar la perspectiva de género en diversos ámbitos de la comunicación.

Para conseguir estos objetivos y abordar los contenidos teóricos propuestos, asignaturas como esta carecen de un manual específico. De ahí que en la web del proyecto de innovación se recogieran materiales didácticos relacionados con la teoría de la asignatura. Estos materiales son de diversa índole y permiten profundizar en los aspectos más relacionados con los estudios de género aplicados a la Comunicación, así como con el estudio del feminismo.

Por un lado, se incluyen recomendaciones bibliográficas para ampliar y trabajar temáticas presentes en el programa de la asignatura como la historia del feminismo o el concepto de feminismo (De Laurentis, 1990 y 1992; Oliva Portolés, 2016; o Varela (2014), el machismo y sus violencias (Calleja, 2016), las representaciones de hombres y mujeres en los medios (cine, televisión, publicidad o prensa) – Bernárdez, 2015; Colaizzi, 1995; Khun, 1991; Zecchi, 2014, entre otras; o la aplicación de la perspectiva de género al Periodismo (Baena y De grado, 2023; Gallego Ayala, 2007; Tajahuerce, 2016).

Pero las temáticas que se trabajan en clase permiten conectar los contenidos continuamente con temas de actualidad, por lo que en la web se recogen también artículos o reportajes periodísticos sobre igualdad publicados en los últimos cinco años. Para facilitar el acceso a estos contenidos se catalogan en diferentes subtemas: historia del feminismo; historia del feminismo español; teorías feministas; violencia de género; tipos de violencias machistas; violencia simbólica; estereotipos de género; brechas de género; conciliación y corresponsabilidad; representaciones de género en los medios; música y sexismo; masculinidades; cine y mujeres; publicidad y sexismo; periodismo con perspectiva de género; tratamiento informativo de la violencia machista; uso de lenguaje inclusivo.

En cada uno de estos subtemas se incluyen distintos tipos de recursos:

1. Documentales en acceso abierto en plataformas como Youtube o a través de RTVEPlay. Entre los recomendados, se pueden mencionar los siguientes:
 - *She's Beautiful When She's Angry* o la serie realizada por la UNED *Historia crítica del feminismo*, para la historia de los feminismos.
 - *Miss Representation*, centrado en la imagen de las mujeres en los medios de comunicación estadounidenses, en especial, la representación de las mujeres en la política.
 - *The Mask You Live In*, sobre la masculinidad en Estados Unidos y sus consecuencias sociales y personales.

- *Con la pata quebrada*, documental sobre la representación de las mujeres en el cine español desde los años 30 hasta finales del siglo XX, con especial interés en el franquismo.
- 2. Programas televisivos sobre temáticas de igualdad presentes en RTVEPlay o en las páginas web de televisiones como La-Sexta. Entre ellos, cabe destacar los programas de las tres temporadas de *Objetivo Igualdad*, dirigidos por Carolina Pecharrromán, editora de igualdad de RTVE. Estos programas suelen trabajar un tema monográfico y algunos breves reportajes de actualidad relacionados con la igualdad de género. Entre las temáticas más tratadas se encuentran las violencias contra las mujeres, las maternidades y los cuidados; las discriminaciones; los estereotipos de género; la visibilización de profesiones; y el ámbito de la empresa y el poder.

Otros programas utilizados en el aula para tratar estos temas son *El intermedio* o *Salvados*. En algunos casos se encuentran los programas completos y, en otros, algunos fragmentos de entrevistas o secciones dentro del programa.

- 3. El portal de RTVE “Todxs por igual” es un recurso imprescindible para el alumnado de Periodismo. Propuesto por la primera editora de igualdad de la Corporación RTVE, Alicia Gómez Montano, arrancó en octubre de 2018 con el objetivo de unificar todos los contenidos informativos o sobre programas con temáticas relacionadas con la igualdad. Es por tanto un repositorio muy útil para cualquier docente, ya que incluye una gran variedad de recursos: reportajes, piezas informativas, podcasts o programas de radio, así como de medios interactivos de RTVE. Alberga además otros recursos muy útiles para el alumnado de Periodismo como pequeños vídeos o conferencias de corte educativo sobre temáticas como el uso del lenguaje no sexista, el tratamiento mediático de la violencia de género, entre otros.
- 4. Artículos, reportajes, entrevistas y otros textos periodísticos relacionados con temáticas de igualdad. Para dinamizar la

clase con lecturas que generen debate sobre la actualidad, se incluyen enlaces a estos contenidos periodísticos. En la web del proyecto están organizados por los subtemas antes planteados. Por ejemplo, para trabajar el sexismo en algunos programas de televisión como *El hormiguero*, se sugieren lecturas de varios medios como *La Vanguardia*, *Público* o *Cadena Ser* que ponen ejemplos y reflexionan sobre el contenido machista del programa presentado por Pablo Motos. Sobre otras temáticas como la tiranía de la belleza, se incluyen artículos tanto de opinión como reportajes de revistas como *Pikara Magazine* o periódicos como *Eldiario.es* que plantean temas como la gordofobia presente en los relatos mediáticos o el tratamiento del cuerpo femenino.

5. Recomendaciones de series o películas presentes en plataformas. El uso de este tipo de recurso como ejemplo en clase resulta muy útil para conectar con un alumnado que consume muchas series en *streaming*. Al no poder visionarlas en clase, se usan algunos tráilers o promos de productos de ficción que permiten trabajar algunas temáticas en el aula como la historia del feminismo (*Mrs. América*, HBO; *Retratos del feminismo*, Netflix); la violencia sexual y el tratamiento de las víctimas (*Believe me*, Netflix; *Querer*, Movistar+); la pornografía (*Generación porno*, Movistar+); la maternidad y corresponsabilidad (*Vida perfecta*, Movistar+; *Esto no es Suecia*, RTVEplay); mujeres directoras en la historia del cine (*Women Make Film*, Filmin), etc.
6. Cortometrajes y otros audiovisuales accesibles online. El cortometraje es un formato con un gran potencial educativo y sobre todo con una duración que lo convierte en una herramienta muy útil para el aula. Además de recomendaciones de cortometrajes como *La loca y el feminista* (Filmin), *La eminencia* (Youtube) o *El orden de las cosas* (Youtube) para tratar cuestiones como la corresponsabilidad, los estereotipos de género o la violencia de género, se plantean prácticas o debates en clase a partir del visionado. También se recogen en la web del proyecto otros recursos de breve duración como vídeos o

charlas sobre la violencia machista, como los de Marina Marroquí sobre el ciclo de la violencia o sobre los distintos tipos de violencia contra las mujeres; y ejemplos de anuncios publicitarios o videoclips que permiten reflexionar sobre el tratamiento del cuerpo de las mujeres y los roles de género.

7. Enlaces a guías de estilo o de periodismo con perspectiva de género, así como manuales o recomendaciones para el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista. Entre ellos, se encuentran *Palabra de Mujer. Manual con enfoque de género para profesionales del periodismo*, coordinado por Raquel Perianes Paín (2019); la Guía de Igualdad de RTVE, aprobada en diciembre de 2020 y publicada en su primera edición en abril de 2021; y la *Guía de comunicación feminista*, elaborada por las periodistas Macarena Baena y Laura de Grado Alonso en 2023 y financiada por el Ministerio Derechos Sociales y Agenda 2030. También otras guías o decálogos como el de publicidad no sexista o el decálogo de buenas prácticas para guionistas de la Asociación de Mujeres Cineastas y de Medios Audiovisuales (CIMA). También se incluyen informes sobre la situación de las mujeres en el cine español o en la profesión periodística, así como guías y recursos sobre tipos de violencia machista, acoso y uso de lenguaje no sexista, disponibles en la web de la Unidad de Igualdad de la Universidad Complutense de Madrid.

4.4. PRÁCTICAS Y TRABAJOS REALIZADOS POR EL ALUMNADO.

Para dinamizar el aula y llevar a cabo pedagogías colaborativas que generen interacción entre el alumnado y con el docente se plantea a lo largo del curso una serie de prácticas individuales y trabajos en grupo que se presentan en clase. En esta asignatura se proponen cinco prácticas recogidas en la web del proyecto espaciadas en el tiempo a lo largo del cuatrimestre para hacerlas coincidir con los distintos temas del programa.

La primera busca profundizar en la historia del feminismo español y reflexionar acerca de los logros del feminismo, así como sobre las diferentes corrientes. Para ello el alumnado debe visionar los cuatro

capítulos de la serie documental de acceso libre producida por la UNED titulada “Historia crítica del feminismo”. Para orientar el trabajo y la reflexión del alumnado en torno a estos temas, se plantean las siguientes cuestiones: ¿Cómo definirías el feminismo/feminismos?; ¿Cuáles son los logros del feminismo?; ¿Qué ha aportado el feminismo en nuestro país?; ¿Cuáles son las cuestiones que han entrado en la agenda feminista a lo largo de las décadas?; Tipos de feminismo y reivindicaciones.

La segunda práctica, planteada para trabajar en clase los roles y estereotipos de género presentes en la sociedad consecuencia del patriarcado, se basa en el visionado del cortometraje documental *La eminencia*. Las preguntas que se plantean para reflexión en clase son las siguientes: ¿Qué son los estereotipos de género?; ¿Qué estereotipos se asocian a lo femenino? ¿Y a lo masculino?; ¿Cómo afectan a la sociedad?; ¿Crees que la visibilización de nuevos modelos puede ser positiva? ¿Por qué?

En la tercera práctica el alumnado debe hacer una búsqueda de canciones o videoclips tanto de actualidad como del pasado o de la cultura popular, para identificar las representaciones sobre las mujeres en la música. El punto de partida de esta práctica se basa en la idea de “somos lo que oímos”. Además de construir nuestra identidad y lo que somos como hombres y mujeres a través de la imagen, también lo hacemos a través de lo que escuchamos y la música tiene una influencia muy importante en la sociedad y en especial en los jóvenes.

La cuarta práctica también se plantea como una búsqueda por parte del alumnado de ejemplos de publicidad y representaciones de género. A través de ejemplos de campañas publicitarias, tanto actuales como antiguas, se puede ver qué roles se asocian tradicionalmente a las mujeres (más relacionadas con lo doméstico y los cuidados) y a los hombres (más presentes en anuncios de coches y relacionados con el ámbito profesional) y la evolución de la publicidad a lo largo del tiempo hasta llegar a modelos más inclusivos y feministas.

Por último, la quinta práctica se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué es hacer periodismo desde una perspectiva de género? Se trata de reflexionar y buscar información sobre cómo incluir la perspectiva de género

en el periodismo. Para ello, el alumnado busca ejemplos tanto de buenas como de malas prácticas periodísticas.

El formato de entrega de estas prácticas es muy variado. Para motivar al alumnado, se plantean estos ejercicios prácticos como pequeñas piezas periodísticas que pueden ser de distintos formatos. En algunos casos se presentan textos en forma de ensayo o de opinión. También breves reportajes en los que se entrevista a personas expertas sobre las cuestiones planteadas. El formato multimedia es uno de los preferidos por el alumnado, dado que les permite hacer otros tipos de periodismo más cercanos a su generación: podcasts monográficos sobre un tema específico (la publicidad y el sexismo, por ejemplo; las canciones machistas; canciones empoderantes, etc.); programas de radio con entrevistas o con varios colaboradores; vídeos para TikTok, Instagram o Youtube de diferentes complejidades: desde hablar a cámara hasta utilizar ejemplos haciendo un montaje en el que se alternan planos del *tiktoker* y otras imágenes que ilustran lo que se dice). También se hacen vídeos breves en forma de reportaje o incluso telediarios o piezas informativas.

Además de los ejercicios prácticos individuales, el alumnado realiza un trabajo audiovisual en grupo. Las temáticas de este trabajo son todas aquellas relacionadas con el temario del programa y el formato final debe ser un vídeo de máximo 5 minutos (reportaje, pieza informativa, telediario, documental, videoclip, cortometraje, etc.). En la web del proyecto se suben también los resultados finales de estos trabajos para servir como ejemplo a alumnado de cursos siguientes y para crear un repositorio online de contenidos multimedia relacionados con las temáticas de la asignatura.

En este repositorio se incluye un breve texto elaborado por el alumnado sobre las intenciones y temas de los trabajos y los vídeos finales realizados. Las temáticas son muy variadas: históricas (las Sinsombrero, las Trece rosas, las mujeres en el franquismo, la historia de las mujeres en el deporte, la Residencia de señoritas, etc.); de actualidad (¿qué sabe la gente del feminismo?; las mujeres en la política; las presentadoras de televisión y la tiranía de la belleza; micromachismos; acoso callejero; etc.); o sobre la situación de las mujeres en determinados sectores como

las mujeres en el periodismo deportivo, en los videojuegos o en la industria musical).

5. DISCUSIÓN

La finalidad de todas estas actividades prácticas ha sido la de potenciar distintas competencias docentes y una serie de utilidades específicas como las que se señalan a continuación:

En primer lugar, el alumnado adquiere competencias de interpretación y crítica sobre la comunicación desde una perspectiva de género y adquiere destrezas en la búsqueda de información y documentación sobre un determinado fenómeno o tema actual o histórico, en su análisis, tratamiento, gestión, y en su contraste crítico.

En segundo lugar, se propicia el trabajo colaborativo en grupo con alto grado de visibilidad y difusión pública a través de la web. Se aplican, además, metodologías docentes innovadoras desde un entorno online que mejoran el sistema de enseñanza/aprendizaje y facilitan que los estudiantes adquieran unas primeras competencias para su futuro desempeño profesional. En este sentido, aprenden a producir formatos innovadores con representaciones de género adecuadas y positivas (cine, televisión, internet, periodismo digital y redes sociales). Además, adquieren herramientas teóricas y metodológicas para comprender la desigualdad por razón de sexo, género y orientación sexual, y crear nuevos referentes que permitan construir la igualdad real.

El análisis de ejemplos sobre relatos mediáticos sexistas y malas prácticas periodísticas en cuanto al tratamiento de la violencia machista o la representación de hombres y mujeres permite desarrollar en el alumnado no solo un espíritu crítico y analítico sobre los discursos mediáticos, sino también conocer las herramientas necesarias para hacer un periodismo más inclusivo y con perspectiva de género.

Los ejemplos que el alumnado analiza sobre casos de información sexista, les permiten identificar una serie de malas prácticas que deben ser evitadas, muchas de ellas relacionadas con el tratamiento de la violencia contra las mujeres: la revictimización, la culpabilización de las

víctimas haciendo referencia a su físico, manera de vestir o comportarse; la generación de empatía con el agresor; la invisibilización del feminicidio con la utilización de verbos como “matar” en lugar de “asesinar” o bien eliminando al agresor como sujeto del titular (“El lado oscuro del verano: más agresiones sexuales y más sumisión química”, titular de *El mundo* - 24/07/2019-; o “La volcánica relación que mató a Lourdes” – *El mundo*, 12-05-2019, son claros ejemplos). Otras prácticas como el llamado “efecto batidora” que se ve en noticias donde se mezclan víctimas y victimarios en un mismo titular sin identificar a los agresores y equiparándolos a las mujeres asesinadas (“Dos mujeres y tres hombres mueren en una jornada trágica de violencia doméstica” - *El Herald*o, 28/12/2014) o cuando se mezclan informaciones sobre sucesos con noticias sobre violencia machista.

6. CONCLUSIONES

Todos los ejemplos señalados, junto a la aplicación de las indicaciones contenidas en las guías sobre periodismo con perspectiva de género que se recogen en la web del proyecto y que se trabajan en clase, permiten al alumnado afrontar la creación de textos informativos teniendo en cuenta el género a la hora de contar un hecho, cómo contarlos y por qué. El análisis de la información y de los relatos mediáticos que se trabajan en las prácticas en el aula resulta muy útil para ejemplificar las prácticas periodísticas sexistas y para que el alumnado pueda evaluar cómo debería diseñar un texto (noticia, reportaje, crónica, opinión, etc.) teniendo en cuenta el género (en el desarrollo de los hechos; el contexto; el tratamiento de los protagonistas; el uso del lenguaje, etc.).

A través de los recursos didácticos y los ejercicios prácticos propuestos en la asignatura de “Comunicación y género” presentes en la web del proyecto de innovación docente analizado, se consigue una formación específica y especializada en cuestiones de género. El alumnado toma conciencia de que los medios son agentes sociales que, o bien contribuyen a la igualdad social, o bien colaboran con la difusión del sexismo. De ahí que ofrecer una formación académica especializada sobre estas

cuestiones garantice que los temas de igualdad y justicia social se traten con rigor y usando las herramientas adecuadas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Resultado del Proyecto Innova-Docencia 144 “Creación de contenidos para un entorno web sobre memoria mediática IX” (2024).

8. REFERENCIAS

- Baena, M. y De Grado Alonso, L. (2023). Guía de comunicación feminista. Movimiento por la Paz -MPDL.
- Bernárdez, A. (2015). Mujeres en medio (s): Propuestas para analizar la comunicación masiva con perspectiva de género. Fundamentos.
- Calleja, J.M. (2016). Cómo informar sobre la violencia machista. Cátedra.
- Colaizzi, G. (Ed.). (1995), Feminismo y teoría fílmica. Episteme.
- De Lauretis, T. (1992). Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine. Cátedra.
- De Lauretis, T. (2000). Diferencias. Horas y horas.
- Gallego Ayala, J. (2007). Lenguaje periodístico y discriminación de género. En J. Plaza, y C. Delgado (Eds.). Género y Comunicación (pp. 49-71). Fundamentos.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Universidad de Deusto.
- Khun, A. (1991) Cine de mujeres, Feminismo y cine. Cátedra.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, núm. 313, de 29 de diciembre de 2004 (pp. 42166 - 42197).
<https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, Boletín Oficial del Estado, núm. 71, de 23 de marzo (pp. 12611-12645). <https://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>
- Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres, Boletín Oficial del Estado, núm. 215, de 8 de septiembre (pp. 78986- 79029).
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/09/08/pdfs/BOE-A-2015-9676.pdf>
- Oliva Portolés, A. (2016). Miradas feministas: del postcolonialismo a la globalización. Editorial Fundamentos.

- Perianes Paín, R. (2019). Palabra de mujer. Manual con enfoque de género para profesionales del periodismo. Diputación de Cáceres.
- RTVE (2020). Guía de igualdad. Corporación RTVE.
https://extra.rtve.es/ugt/2020_guiaigualdadrtve.pdf
- Tajahuerce Ángel, I. (2014). Mujeres y Comunicación. La Linterna Sorda.
- Van Zoonen, L. (2004). Feminist Media Studies. Sage.
- Varela, N. (2014). Feminismo para principiantes. Ediciones B.
- Zecchi, B. (2014). La pantalla sexuada. Cátedra/Universitat de València. Deleuze, G. (2007). Empirismo y subjetividad. Gedisa

UNA VISIÓN DE LA ARQUITECTURA DEL SIGLO XX DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO. APLICACIÓN DIDÁCTICA EN 2º DE BACHILLERATO: MUJERES Y HOMBRES CONSTRUYENDO EL FUTURO

LAURA VALDIVIA CATENA
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio persigue la creación de una propuesta didáctica orientada a introducir en el aula los contenidos de la historia de la arquitectura desde la perspectiva de género en la asignatura de *Historia del Arte* de 2º de Bachillerato. Basada en una investigación histórica previa, se crea una situación de aprendizaje que busca, no solo sacar a la luz a las arquitectas silenciadas por la historia, sino también reivindicar su lucha y aportaciones. Además, este estudio se hace necesario ya que, a pesar del aumento de las investigaciones de género, todavía no se ha extendido una historia de la arquitectura que reconozca el papel de la mujer y, por ende, su extrapolación al ámbito educativo es lenta y difusa.

Por otro lado, en base a la Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Educación, de 30 de diciembre de 2020 (en adelante, LOMLOE), que refuerza la coeducación e impulsa en todas las etapas educativas la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, se incorpora la participación de las mujeres en el arte de forma que, no solo aporte visibilidad tanto a ellas como a sus obras, sino también que destaque su comportamiento frente a una sociedad androcéntrica que las ha mantenido marginadas.

1.1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Es considerable el déficit bibliográfico acerca del papel desempeñado por la mujer en la arquitectura, en contraposición al abundante material literario que se ha generado en torno a la figura del hombre arquitecto. El panorama existente es el de una historiografía que ha silenciado a las mujeres en el ámbito de la arquitectura, “manteniéndolas en un plano secundario en el mejor de los casos, o simplemente eliminando sus contribuciones en los anales tradicionales” (Sogbe, 2022, p. 254).

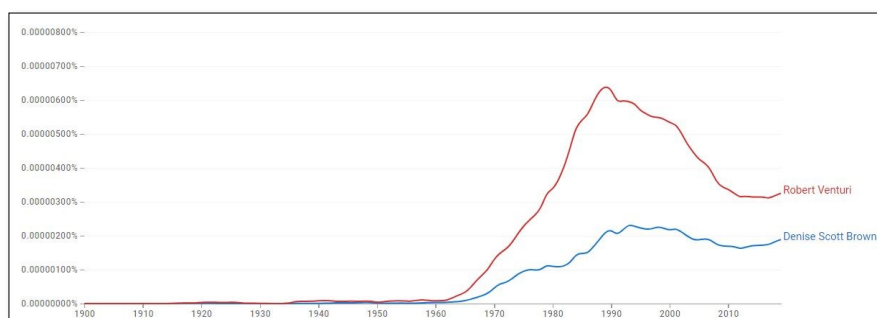
La ocultación de las mujeres responde a una serie de acciones, unas involuntarias y otras intencionadas, entre las que destacan la negación de la autoría de las obras de mujeres, atribuyendo éstas a socios o esposos; la falsa categorización de las artistas, considerándolas como simples musas, amantes y esposas; o la minimización de los aportes a los proyectos conjuntos, entre otras circunstancias (Moisset & Quiroga, 2020, p. 14). Estas ausencias en la historiografía no sólo generan la omisión del papel de la mujer arquitecta en la historia, sino también la inexistencia de referentes que impulsen a las futuras estudiantes de arquitectura a seguir modelos en los que inspirarse para alcanzar reconocimiento en su profesión.

Como indica Arias (2018), “la escasez de referencias instala la creencia de que si las hubiera habido las conoceríamos, se hubiera escrito sobre ellas y formarían parte del currículo de las escuelas de arquitectura a nivel mundial” (p. 28). Damos por hecho que si no leemos nada de ellas en los libros es porque no han existido y obviamos que, quizá, sí que existieron, pero fueron ignoradas y ocultadas por el carácter patriarcal que ha dominado, y aún domina, el mundo de la arquitectura. Estas afirmaciones pueden reafirmarse gracias a la herramienta *Google Books Ngram Viewer*², que, mediante un gráfico, muestra la frecuencia de aparición de la búsqueda deseada en libros, cuya datación está comprendida entre el año 1500 y 2019, escritos en un total de ocho idiomas, proporcionando así una base de datos amplia.

² *Google Books Ngram Viewer*. <http://bit.ly/41ZxZyx> (consultado el 22 de mayo de 2024).

Como ejemplo ilustrativo, teniendo en cuenta que se trata de un análisis aproximado que no se ajusta a la totalidad de bibliografía existente a nivel mundial, se muestra la comparación bibliográfica de la pareja conformada por el arquitecto Robert Venturi y la arquitecta Denise Scott Brown, referentes del posmodernismo. Es evidente la diferencia entre las referencias bibliográficas, donde las del arquitecto superan ampliamente las de la arquitecta. Observando las fechas, la producción bibliográfica sobre él asciende exponencialmente a medida que aumenta su mérito profesional; sin embargo, en ella se observa como aumenta paulatinamente, manteniéndose de forma discreta. Esta comparativa podría ser aplicable a otras parejas arquitectónicas que trabajaron de forma conjunta a lo largo del siglo XX y los resultados son muy similares.

FIGURA 1. Comparativa de Denise Scott Brown y Robert Venturi (1900-2019). Google



Books Ngram Viewer: <https://bit.ly/4pmqnA1> (consultado el 22 de mayo de 2024).

Fuente: Books.google.com

1.2. PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA HISTORIA DEL ARTE

Analizando la forma como se transmite la historia de las mujeres a través de las asignaturas de Ciencias Sociales, podemos verificar que la forma de introducir la perspectiva de género no se ajusta a la necesidad real que precisa la formación que queremos proporcionarles a los y las jóvenes que van a ser protagonistas de la sociedad del futuro.

La situación que encontramos actualmente en la historiografía que transmitimos al alumnado, la que viene prefijada por los manuales y los

libros de textos, se encuentra, como indica García-Luque (2016), vinculada a una “línea neopositivista de la historiografía académica tradicional” (p. 256), es decir, una historia donde aparecen algunos nombres de mujeres que destacan por ocupar roles masculinos o por algún hito importante. De esta manera, se genera una historia excluyente para el resto de mujeres que, por no pertenecer a una élite social o no ajustarse a los modelos de la época, desaparecen. Además, esto ocasiona que las pocas mujeres que son reseñadas aparezcan rodeadas de un halo de excepcionalidad o, todo lo contrario, de victimización, ya que no hay término medio en el rol que se les aplica (Zaragoza, 2019, p. 51).

Según Ortega y Pagés (2018), otro de los problemas es que las desigualdades de género persisten en las decisiones que el profesorado toma a la hora de aplicar las metodologías, de escoger recursos didácticos o de seleccionar los contenidos a impartir, por lo que es necesaria una formación específica de los docentes encaminada a alcanzar “una identidad profesional sin sesgos de género” (p. 55).

Por otro lado, el hecho que avala la necesidad de incorporar temas con perspectiva de género en la programación de la asignatura de *Historia del Arte* es su ausencia en los libros de texto. Si atendemos por ejemplo a los libros de texto, como dice Sanjuán (2020), “las mujeres no crean arte, al parecer no lo hacen porque no aparecen en los libros de texto” (p. 176). Y es que, la realidad que encontramos, es que las mujeres artistas no aparezcan mencionadas o que, en caso de hacerlo, es una mera sucesión de nombres femeninos sin alusión a su papel en la sociedad o a la lucha realizada por reclamar su lugar, no constituyendo perspectiva de género.

El proyecto de investigación TRACE, *Las mujeres en los contenidos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria* (PET2008_0293), del Ministerio de Ciencia y Educación, cofinanciado por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad y desarrollado por la Universitat de València³; ha creado un fichero electrónico que alberga datos recogidos en los libros de textos de las diferentes asignaturas de la E.S.O., pertenecientes a tres editoriales (*SM*, *Oxford* y *Santillana*) sobre la presencia de

³ Universitat de València. *La Presencia de las Mujeres en la E.S.O.* <https://bit.ly/4679sKk> (consultado el 15 de mayo de 2024).

mujeres y hombres en estos. En el ámbito de las Ciencias Sociales a lo largo de los cuatro cursos de la E.S.O, la investigación arroja los siguientes datos: de un total de 1.642 personajes mencionados, únicamente 104 (6,3%) son mujeres; en estos libros aparecen referencias de, solo, 26 obras de mujeres; y, por último, de un total de 1.825 ilustraciones, 220 representan a mujeres, 986 a hombres y 619 a ambos. Estos datos ponen de manifiesto la presencia femenina en los libros como algo prácticamente anecdótico, que, en la mayoría de ocasiones, se limita a los márgenes, anexos o apartados con el título “para saber más”.

Además, la coordinadora del proyecto TRACE, Ana López Navajas, ha constatado otra realidad en su investigación: “a medida que los contenidos ganan en profundidad, la mujer pierde peso en ellos” (López-Navajas, 2014, p.293), de manera que, al llegar a Bachillerato, la presencia de la mujer es prácticamente inexistente.

2. OBJETIVOS

Este estudio persigue los siguientes objetivos:

- Reivindicar el estudio desde la perspectiva de género de la Historia del Arte en general, y de la Historia de la Arquitectura en particular, para lograr un relato riguroso, justo e igualitario de la historia.
- Visibilizar la ausencia del papel de las mujeres a lo largo de la historia en los programas de estudio actuales y, como consecuencia, su desconocimiento por parte del alumnado.
- Desarrollar una propuesta didáctica innovadora, alineada con la legislación vigente, para promover un enfoque inclusivo de las mujeres en la arquitectura y en el arte.
- Proporcionar al alumnado los conocimientos y herramientas suficientes para ser capaces de analizar la historia desde la perspectiva de género, a fin de que reconozcan y promuevan una historia equitativa.

3. METODOLOGÍA

Respecto al tema de estudio, la arquitectura del siglo XX desde la perspectiva de género, y en el curso seleccionado, 2º de Bachillerato, cabe plantearnos dos preguntas: ¿es una realidad encontrar una programación en los libros de texto enfocada hacia este tema?, ¿el alumnado es consciente de la importancia de la introducción de la perspectiva de género en el temario?

La respuesta a la primera pregunta es, rotundamente, negativa. Tras analizar tres de las principales editoriales de aplicación en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se ha podido constatar que, tanto antes como después de la entrada en vigor de la LOMLOE, la introducción de la perspectiva de género en lo que al tema de historia de la arquitectura se refiere es prácticamente nula.

En primer lugar, analizando el libro de *Historia del Arte* de SM, publicado en 2016, y que dedica un tema a arquitectura y urbanismo de los siglos XX y XXI, se puede afirmar que la figura de la mujer es totalmente inexistente: resaltando las figuras del *star system*, ignora la presencia de las mujeres en la institución de la *Bauhaus* y omite que Alvar Aalto y Robert Venturi trabajaron con sus colaboradoras, Aino Maiso-Aalto y Denise Scott Brown respectivamente. *Historia del Arte* de la editorial *Algaída* fue publicado en 2021 y en los dos temas que dedica a arquitectura del siglo XX se evidencia una ausencia total de arquitectas, al igual que sucede con la publicación mencionada anteriormente.

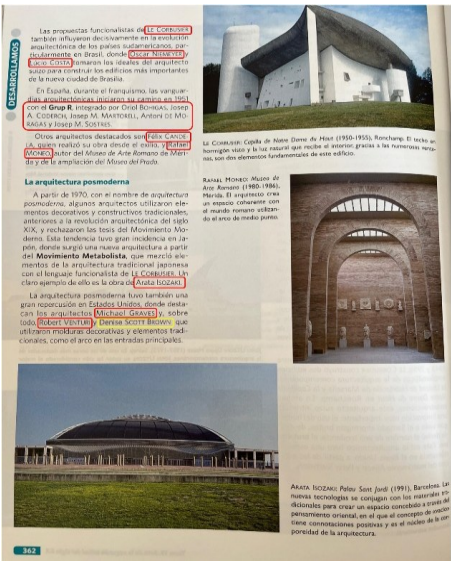
Por último, el libro de *Vicens Vives*, cuya fecha de publicación en el año 2023 hace suponer que ha habido una actualización acorde con la legislación educativa, vuelve a demostrar carencias en esta temática. Dependiendo del tema podemos encontrar algunos datos ya que, por ejemplo, en el tema “Primeras Vanguardias” continúa reproduciendo el patrón de los libros anteriores: referencias al *star system* sin alusión al papel de la mujer en el ámbito de la arquitectura. Sin embargo, en su tema dedicado a la segunda mitad del siglo XX, sí que menciona el nombre de algunas arquitectas, pero asociadas a sus maridos, como Alison y Peter Smithson; Denise Scott Brown junto a Robert Venturi y Benedetta Tagliabue junto a Enric Miralles. A la única arquitecta a la

que se hace referencia de forma autónoma es Zaha Hadid, pero sin ninguna alusión a su producción arquitectónica.

Pero, ¿mencionar el nombre de arquitectas supone que ese tema se ha realizado desde una perspectiva de género? Evidentemente, no. Por tanto, no podemos afirmar que *Vicens Vives* haya cumplido este objetivo que promueve la ley educativa. De hecho, sólo menciona nombres, sin hacer una valoración de su aportación, sin incorporar referencias a sus obras, sin aludir a las dificultades que tuvieron que afrontar o a cómo la sociedad las ha condicionado simplemente por su género, y un largo etcétera de contenidos que deberían haber introducido para considerar este tema igualitario y justo.

Visualmente, si tomamos una página de este libro de texto, y remarcamos en rojo las reseñas masculinas y en amarillo los nombres femeninos, es patente que el color rojo domina la página, lo cual, junto con la inexistencia de obras arquitectónicas de autoría femenina, reafirma la idea de que este manual no ha aplicado la perspectiva de género en sus contenidos.

FIGURA 2. Imagen de la página 362 del libro de texto de Historia del Arte de Vicens Vives, con aportaciones masculinas rodeadas en rojo y aportaciones femeninas en amarillo



Fuente: Autoría propia

Por tanto, ante la inexistencia de esta temática tanto en libros como en materiales didácticos a los que el profesorado tiene acceso, tiene sentido afirmar que toda la responsabilidad de crear contenidos adecuados a la arquitectura desde de una visión de género recae en el profesorado, quien deberá desarrollar un material completo e igualitario a través de las situaciones de aprendizaje, como la que presentará más adelante.

Para dar respuesta a la segunda pregunta que se planteaba al inicio de este epígrafe, se ha realizado una investigación basada en una encuesta cumplimentada por el alumnado de 2º de Bachillerato sobre una serie de contenidos asociados a esta temática, con el fin de obtener información en una triple vía: conocer su formación en contenidos de perspectiva de género, recoger el interés del alumnado por este tema y, por último, constatar la desigualdad existente en el currículo de la asignatura de *Historia del Arte*. Este cuestionario se ha realizado en el marco del *Simone Project@*, vinculado al proyecto I+D+I titulado *Hacia un Currículum Sensible al Género en la Formación Inicial del Profesorado* (PID2021-122206NB-100) e integrado por un equipo interdisciplinar feminista de 15 universidades españolas, cuyo objetivo es llevar a cabo investigaciones para implementar la perspectiva de género en el currículo del profesorado con el fin de conseguir una mejor formación en materia de igualdad y coeducación⁴.

La encuesta se realizó el día 6 de mayo de 2024 a un un total de diez personas, ocho chicas y dos chicos, de entre 17 y 19 años, que cursaban la asignatura de *Historia del Arte* de 2º de Bachillerato del I.E.S. *Santa Catalina de Alejandría*, de la ciudad de Jaén (España). Esta encuesta, realizada de forma anónima, se encontraba validada por un consentimiento del padre, madre o tutor/a del alumnado, al tratarse, en su mayoría, de menores de edad.

El cuestionario estaba integrado por un total de siete preguntas: ¿crees que la perspectiva de género y feminismo son la misma cosa?; ¿consideras proporcionados los conocimientos recibidos sobre hombres artistas respecto a los de mujeres artistas?; ¿crees que la perspectiva de

⁴ Simone Project@. <https://bit.ly/4gzb1EA> (consultado el 16 de mayo de 2024).

género es importante en el estudio del arte en general y de la arquitectura en particular?; “señala el nombre de arquitectos y arquitectas que conozcas o que hayas estudiado a lo largo de este curso”; ¿crees que existen estereotipos de género en la profesión de arquitecta?; “las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que otros contenidos”; y, por último, ¿te gustaría que se incluyeran más contenidos relacionados con la perspectiva de género en el plan de estudios de Bachillerato vinculados con las Ciencias Sociales en general, y la Historia del Arte en particular?

Analizando los resultados se han extraído una serie de conclusiones que ponen de manifiesto una realidad preocupante: el profundo desconocimiento del alumnado respecto a la perspectiva de género junto al desinterés que sienten sobre estas cuestiones. En respuesta a la primera pregunta, seis personas aseguran desconocer en qué consiste la perspectiva de género y, únicamente una persona es capaz de saber la diferencia existente, así como de proporcionar una definición más acertada. Sin embargo, son conscientes de las desigualdades presentes en el currículo educativo ya que, a la segunda pregunta, una mayoría de ocho personas responde que reciben un mayor número de conocimientos sobre hombres que sobre mujeres.

En la tercera pregunta, se observa una división de opiniones por igual: una mitad argumenta que es necesario el estudio de la producción artística de hombres y mujeres o que consideran importante recibir una información completa y veraz; mientras que la otra mitad afirma que no es importante, debido a su desinterés. En la cuarta cuestión los resultados son unánimes, pues ninguna persona es capaz de proporcionar el nombre de una mujer arquitecta, lo cual pone de manifiesto su desconocimiento de la aportación de la mujer en este ámbito.

En respuesta a la quinta pregunta, cinco personas opinan que sí, que se les ha dado más importancia a los hombres en esta profesión por ser más técnica y que los trabajos están clasificados en función del género. El resto considera que no porque afirman desconocer el concepto de estereotipo de género. Únicamente una persona considera que no existen porque según escribe “hoy en día la sociedad ha avanzado mucho”,

lo cual evidencia la necesidad de eliminar, especialmente en la población joven, los patrones machistas existentes a día de hoy.

Respecto a la sexta afirmación, la mayoría de personas encuestadas reconocen la importancia de formación en cuestiones de género, ya que consideran que conocer el papel de la mujer en la historia ampliaría sus conocimientos. Por último, en respuesta a la pregunta final, siete personas manifiestan estar de acuerdo con la inclusión de más contenidos relacionados con la perspectiva de género, mientras que tres personas señalan que no es relevante o no les interesa.

Tras estos resultados, conviene reflexionar sobre las vías que iniciaron esta encuesta. En primer lugar, en cuanto a la formación del alumnado de 2º de Bachillerato en materia de perspectiva de género, sus respuestas evidencian un profundo desconocimiento pues, en mayoría, desconocen a que se refiere este término y el de estereotipo de género. Esto provoca que no tengan criterio suficiente para enfrentarse a un currículo educativo que, por ende, tampoco se esfuerza en destacar estas cuestiones, ni sean capaces de identificar los patrones de una sociedad patriarcal que delimita la actuación de la mujer. Esto enlaza directamente con la cuestión acerca de su interés sobre el tema, ya que, una gran parte de los jóvenes no siente interés por esta temática, lo cual se explica porque a lo largo de su formación no se ha incidido en transmitir los contenidos desde la perspectiva de género, de forma que es complicado despertar su interés por algo que para ellos y ellas es totalmente inexistente.

Finalmente, acerca de la desigualdad existente en el currículo de la asignatura de *Historia del Arte*, son conscientes de que no se encuentra compensada la presencia de mujeres y hombres en la historia que han estudiado, lo cual se reafirma cuando no son capaces de escribir el nombre de una arquitecta, simplemente porque no han estudiado ninguna. Por tanto, se reafirma lo que se comenta desde el inicio de este estudio: es necesaria la incorporación de esta temática al ámbito educativo ante el profundo desconocimiento que el alumnado presenta sobre él.

4. RESULTADOS

En este epígrafe se presenta una propuesta didáctica basada en una situación de aprendizaje para aplicar, en un aula de 2º de Bachillerato, el tema de la arquitectura del siglo XX teniendo en cuenta la perspectiva de género, que surge como resultado de las cuestiones planteadas: la necesidad de actualizar historiografía anquilosada en una historia androcéntrica que ha influido en el hecho de que en las Ciencias Sociales las mujeres hayan sido desplazadas al olvido; la obligación de los y las docentes de crear materiales de calidad para trabajar estos contenidos en el aula ante la inexistencia de este tipo de contenidos en los libros de texto; y el desconocimiento del alumnado sobre el papel de las mujeres en la historia, así como la ignorancia por conceptos tan relevantes como la perspectiva de género o los estereotipos de género.

Para su elaboración se ha tomado como referencia la legislación que actualmente afecta a las enseñanzas de Bachillerato en Andalucía: a nivel estatal están regidas por la LOMLOE y a nivel autonómico están organizadas a través de la *Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas* (BOJA, 104).

En relación con la legislación estatal, aboga por una coeducación, donde la igualdad entre mujeres y hombres se evidencie reconociendo la importancia de las mujeres en la historia y reflexionando sobre las desigualdades. Y, vinculada con la legislación autonómica, se impulsa la integración de la perspectiva de género en este ámbito, con el objetivo de crear un contenido donde se trabajen los saberes básicos que permitan la reflexión del alumnado acerca de la participación de las mujeres en el mundo de la arquitectura y que saquen a la luz la producción arquitectónica que durante décadas ha permanecido a la sombra del trabajo realizado por los arquitectos. Por su parte, los elementos curriculares de esta situación de aprendizaje aparecen recogidos en el

Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en cuyo artículo 3 establece cada uno de estos elementos (pp. 8469/4-5).

Esta proyección didáctica está enfocada a un curso integrado por un total de 10 personas, 6 alumnas y 4 alumnos, procedentes de la especialidad de Humanidades. Su edad está comprendida entre los diecisiete y dieciocho años, y ninguna persona presenta problemas de adaptación ni tampoco necesidades educativas específicas, por lo que no son necesarias tareas de apoyo.

El título de esta situación de aprendizaje, *Mujeres y hombres construyendo el futuro*, pretende hacer referencia a las arquitectas y los arquitectos que fueron los encargados de diseñar los edificios en el siglo XX, sentando las bases de las construcciones arquitectónicas que han dado forma a la arquitectura del siglo XXI, ya que ellas y ellos construyeron un legado que, a día hoy, continúa vigente. El reto que se plantea al alumnado es llevar a cabo el descubrimiento de las mujeres como arquitectas ya que, estudiando la historia de la arquitectura del XX y realizando las diversas actividades planteadas a lo largo de las sesiones, podrán percatarse de dos aspectos: en primer lugar, la escasez de historiografía referente al papel de las arquitectas respecto a la gran bibliografía de arquitectos y, en segundo lugar, los datos biográficos, las obras arquitectónicas y el legado proporcionado por estas arquitectas. Así, como agentes de su propio aprendizaje, podrán ser conscientes de la situación de marginación que han experimentado las mujeres en este ámbito masculinizado y, por otro lado, accederán al conocimiento de la historia personal y profesional de estas arquitectas, contextualizando a estas artistas en el siglo XX.

Se emplea una metodología mixta ya que, debido a la obligación de formar al alumnado con los conocimientos necesarios para afrontar la prueba de acceso a la universidad, es preciso transmitir el temario de forma más “tradicional” mediante explicaciones transmisivas de corte positivista, pero combinándolas con la participación activa del alumnado, siendo ellos/as mismos/as los que construirán su propio conocimiento mediante la realización de actividades y dinámicas activas. Por

este motivo, se han seleccionado tres tipos de metodologías activas: Aprendizaje por Descubrimiento, Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). En ningún caso se hará uso del libro de texto pues, como se ha comentado, no proporciona una visión justa e igualitaria de la Historia del Arte y, aún menos, de la historia de la arquitectura. Por ello, tanto los materiales didácticos como los apuntes serán elaborados por la docente. Respecto a la temporalización, se va a desarrollar a lo largo de seis sesiones, de 60 minutos cada una, repartidas a lo largo de dos semanas.

FIGURA 3. Cronograma de la situación de aprendizaje.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1ª SEMANA	Sesión 1: Introducción y contexto. Art Nouveau y Movimiento Moderno	Sesión 2: Organicismo y Brutalismo		Sesión 3: Comentarios de obras arquitectónicas	Sesión 4: Posmodernismo y Deconstructivismo
2ª SEMANA	Sesión 5: Trabajo en clase: diarios visuales	Sesión 6: Presentación de los diarios visuales			Fecha límite: entrega producto final

Fuente: Autoría propia

A continuación, de forma resumida se recogerán las principales actividades realizadas en cada sesión:

Sesión 1. Explicación de la primera parte del tema (*Art Nouveau y Movimiento Moderno*), mediante una rutina de pensamiento, titulada “Mirar dos veces diez”, que forma parte de un conjunto de rutinas elaboradas por la *Universidad de Harvard* en el marco del *Project Zero*, con el objetivo de que se familiaricen con las seis imágenes correspondientes a ambos estilos, realizadas tanto por arquitectos como arquitectas. Tras ello, se procederá con una explicación teórica que se intercalará con una lectura del *Manifiesto Bauhaus* por parte del alumnado. Al final de la sesión se retomará la rutina de pensamiento con el fin de extraer conclusiones tras los conocimientos adquiridos.

Sesión 2. Repaso de los contenidos de la sesión anterior mediante un juego (ABJ), donde el alumnado deberá emparejar las cartas de las obras arquitectónicas con el nombre de su artífice⁵. Después, se explicará la segunda parte del tema (*Organicismo y Brutalismo*), intercalada con la proyección del reportaje titulado *¿Arte o desastre?*, con el cual se pretende generar un debate⁶. Por último, se explicará la actividad que deberán realizar en la próxima sesión.

Sesión 3. Entrega y exposiciones de los comentarios de obras arquitectónicas realizados por el alumnado, como actividad esencial para reconocer la obra, el autor y el estilo, y vincularla con su contexto histórico-artístico. Las obras analizadas se corresponden con los cuatro movimientos artísticos estudiados hasta ese momento y realizadas tanto por hombres como por mujeres.

FIGURA 4. Diapositiva proyectada con las obras para el comentario.



Fuente: Autoría propia

Sesión 4. Recapitulación mediante un juego de preguntas y respuestas con límite de tiempo, donde pondrán en práctica los conocimientos

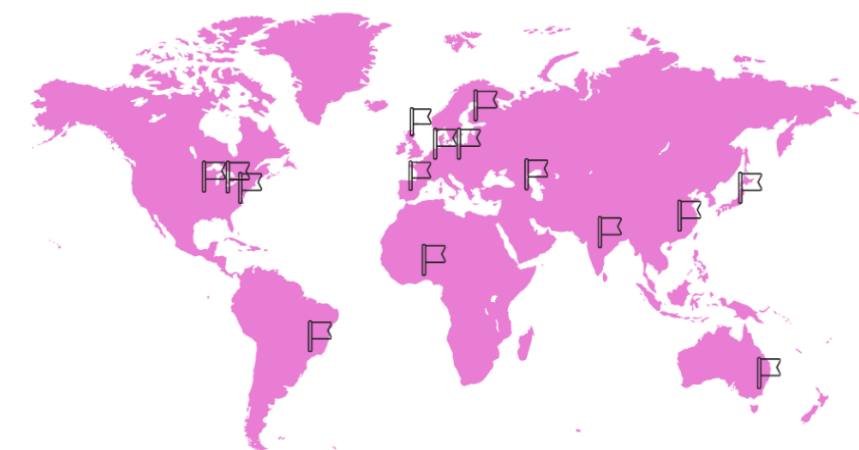
⁵ Juego creado con *Genially* exclusivamente para este tema: <https://bit.ly/41ZvpbU> (autoría propia).

⁶ Vídeo de YouTube: <https://bit.ly/46sJMqh>.

adquiridos en las sesiones previas⁷. Durante el resto de la sesión se llevará a cabo la explicación teórica de los dos últimos movimientos (*Posmodernismo* y *Deconstructivismo*) y, para ello, se hará uso de la herramienta *Google Arts & Culture*, que, mediante realidad virtual y aumentada, permite observar obras de arte existentes en cualquier parte del mundo. El alumnado hará recorridos por los edificios, analizando estructuras y detalles.

Sesión 5. Realización de actividad de repaso mediante un mapa interactivo creado entre todas y todos, donde irán ubicando obras correspondientes a los movimientos estudiados y realizadas tanto por arquitectos como arquitectas, acompañadas de sus descripciones⁸. Después, se explicará la próxima tarea que deben entregar, los diarios visuales, y se destinará tiempo para que trabajen en el aula.

FIGURA 5. Imagen extraída del mapa interactivo creado con Genially.



Fuente: Autoría propia

Sesión 6. Presentación de los diarios visuales realizados por el alumnado, en formato digital, sobre una arquitecta, donde plasmarán el empleo de recursos y la búsqueda de información que han llevado a cabo,

⁷ Juego creado con Kahoot! exclusivamente para este tema: <https://bit.ly/4nFBBQu> (autoría propia).

⁸ Mapa interactivo creado con Genially exclusivamente para este tema: <https://bit.ly/4moWso4> (autoría propia).

generando un pensamiento crítico sobre cada autora. Se finalizará con una ronda de preguntas y dudas sobre el tema.

FIGURA 6. *Diapositiva proyectada con las arquitectas para el diario.*



Fuente: Autoría propia

Para finalizar, cabe indicar, que el producto final de esta situación de aprendizaje consiste en la realización de un podcast en parejas, de 6-8 minutos de duración, donde una persona deberá interpretar al conductor/a del programa mientras que la otra será el/la entrevistado/a. El formato del podcast podrá inspirarse en el podcast *AD Iconos!*, un podcast sobre historia de arquitectura realizado por la revista *Architectural Digest* en España. La temática será sobre una pareja arquitectónica, realizando una investigación que recoja aspectos como una breve biografía de ambos incidiendo en su formación arquitectónica, cómo se desarrolló su asociación laboral, qué proyectos realizaron, cuáles fueron sus principales aportaciones a la teoría arquitectónica, la influencia de su legado y la trayectoria de la arquitecta en comparación a la del arquitecto.

Con ello, se persigue que sean conscientes de la desigualdad existente entre la información sobre los arquitectos y las arquitectas, al tiempo que sirva para ensalzar la importancia del papel que ellas han desempeñado en la arquitectura del siglo XX. Finalmente, será necesaria la comunicación y exposición del producto final como forma de divulgación

en la comunidad, por lo que se solicitará al alumnado que cuelguen el podcast en la red a través de YouTube.

FIGURA 7. *Diapositiva proyectada con las instrucciones del trabajo final.*

Producto final: Podcast

INSTRUCCIONES:

- ➡ 6-8 minutos de duración
- ➡ Guion conductor/a-entrevistado/a
- ➡ Información:
 - Breve biografía incidiendo en la formación
 - Asociación laboral
 - Proyectos
 - Teoría arquitectónica
 - Legado
 - Reconocimiento de la arquitecta

PAREJAS ARQUITECTÓNICAS:

1. Margaret MacDonald y Charles R. Mackintosh
2. Aino Marsio Aalto y Alvar Aalto
3. Lilly Reich y Mies van der Rohe
4. Alison Smithson y Peter Smithson
5. Denise Scott Brown y Robert Venturi

ENTREGA: 2 MAYO

- CLASSROOM
- YOUTUBE

Fuente: Autoría propia

Respecto a la evaluación de esta situación de aprendizaje, se llevarán a cabo tres tipos de evaluación: inicial, mediante la puesta en práctica de la rutina de pensamiento de la primera sesión para evaluar el punto de partida del alumnado; continua, durante todas las sesiones para valorar el avance del alumnado y observar si asimila el contenido; y, final, por medio del producto final.

Como herramientas de evaluación se empleará una lista de cotejo para actividades como la lectura del *Manifiesto de la Bauhaus* y el debate de *¿Arte o desastre?*; los juegos y el mapa como herramientas en sí mismas, puesto que su superación se convierte en un indicador de logro; y, las rúbricas, para la evaluación de las dos tareas y el producto final.

También hay que hacer mención a la coevaluación y la autoevaluación. En el caso de la primera, se llevará a cabo mediante una rúbrica realizada entre compañeros y compañeras como mecanismo de retroalimentación y motivación. Finalmente, para la autoevaluación se utilizará un bloc de autoevaluación donde el alumnado puede reflexionar sobre lo que ha aprendido, analizando lo que domina y lo que debe perfeccionar.

También se incorporará un apartado de propuestas de mejora para que transmitan sus sugerencias sobre la situación de aprendizaje, creando un feedback con él/la docente.

5. DISCUSIÓN

Esta propuesta didáctica pretende promover una renovación didáctica, incorporando la perspectiva de género de una forma real y concordante con las exigencias propias de un curso como es 2º de Bachillerato, al tiempo que permite la formación en cuestiones de género para identificar los patrones culturales androcéntricos de la sociedad en la que viven y dotarlos de criterio para hacerles frente. De esta forma, permite acercar a los y las discentes el arte desde la perspectiva de género: que reflexionen sobre el papel que han tenido las mujeres a lo largo de la Historia del Arte; que se planteen si han sido distintas y, por tanto, han creado un arte diferente al de los hombres; que sean capaces de entender que bajo el término “artista” se puede encontrar tanto a una mujer como un hombre, que valoren si las artistas han tenido las mismas oportunidades que los artistas, etc. El lado positivo es que el arte ofrece grandes posibilidades como recurso didáctico, permitiendo la creación de contenido de calidad que se ajuste a las necesidades y empleando las obras de arte como herramientas de aprendizaje en sí mismas.

Por otro lado, hay una cuestión a tener en cuenta para la creación de estas situaciones de aprendizaje: las pruebas de acceso a la universidad marcarán el aprendizaje del alumnado durante este curso académico, por lo que las actividades deben estar vinculadas con las capacidades y contenidos obligatorios que luego deberán poner en práctica estas pruebas. Además, las *Ciencias Sociales* cuentan con otra dificultad más para la aplicación de la perspectiva de género que se ajuste a esas pruebas, ya que los exámenes toman como referencia un contenido teórico que resulta excluyente al no haber evolucionado y estar sujeto a patrones androcéntricos. Por eso, ante esta situación se vuelve a hacer necesaria la implicación docente hasta el punto de ser consecuente compaginando el temario de cara a las pruebas de acceso a la universidad con la incorporación de la perspectiva de género a través de situaciones de

aprendizaje que se justifican por la aplicación de la “competencia en perspectiva de género”.

Todo esto, a su vez, tiene sentido si entendemos las *Ciencias Sociales* como una disciplina comprometida con la competencia social y ciudadana, con el objetivo de que el alumnado conozca la sociedad y forme parte de ella de manera activa. Por tanto, es nuestra obligación como docentes crear un contenido de calidad que forme ciudadanos comprometidos. Es nuestra decisión la creación de este tipo de materiales porque, como dice, Sanjuán (2015), “la mujer en el Arte de 2º de Bachillerato está en el sitio que queremos otorgarle como docentes de la materia” (p.44).

6. CONCLUSIONES

Este estudio pretende mostrar la posibilidad de incorporar nuevas temáticas en el ámbito educativo a través de situaciones de aprendizaje que promueven la participación activa del alumnado y la creación de su propio aprendizaje. El tema de la historia de las arquitectas puede convertirse en el eje central en torno al cual giren las actividades y los materiales educativos, con el objetivo de transmitir un contenido igualitario y justo. Es importante consolidar la idea de que estudiar la historia de la arquitectura con perspectiva de género es entender cómo las mujeres han sido, y todavía son, marginadas por desempeñar una profesión tradicionalmente catalogada “para hombres”, reivindicando sus aportaciones y reflexionando sobre el papel que han desarrollado con sus obras. De igual forma sucede con la mayor parte de la Historia del Arte, donde un gran número de artistas continúan marginadas por una historiografía androcéntrica y un currículo educativo que, a pesar de los cambios legislativos, no garantiza la renovación.

Los resultados de la encuesta nos muestran un claro panorama: el alumnado desconoce a qué hace referencia la perspectiva de género, pero son conscientes de que existe desigualdad en los contenidos que reciben y, en su mayoría, están a favor de una educación igualitaria y justa. Pero, no hay que olvidar que, para poder llevar a cabo este tipo de propuestas didácticas, es absolutamente necesaria la implicación de los y las docentes ya que, ante la ausencia de perspectiva de género en el

currículo educativo, deben ser los y las protagonistas que impulsen la inclusión de estos contenidos tanto en el aula como en el propio centro escolar. Así, no sólo a través de la creación de situaciones de aprendizaje innovadoras sino también de actividades realizadas en el centro, se podrá trasladar al alumnado estos conocimientos, inculcándoles desde jóvenes una actitud de igualdad que será esencial para su etapa formativa, así como para todas las facetas de su vida.

Por tanto, para poder proporcionar una educación de calidad es necesaria la formación coeducativa, tanto en los grados como en los másteres, con el objetivo de formar a los/las futuros/as docente en materia de género. Y, además, su formación no debe estancarse ahí, sino que existe la necesidad de una actualización continua por parte del profesorado, tanto desde el punto de vista de las fuentes historiográficas con el objetivo de proporcionar al alumnado una información real y renovada, como desde la formación educativa para disponer de herramientas e instrumentos que permitan desarrollar proyecciones didácticas activas y fructíferas. De ahí, la importancia de utilización de metodologías activas para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje como aspecto fundamental pues, como hemos podido observar en esta proyección didáctica, asimilar el contenido mediante juegos, vídeos y actividades es una forma de promover su participación y asentar conceptos. Por ello, se pone de manifiesto que los y las docentes tienen ante sí un importante desafío: formar a jóvenes tanto en conocimientos como en valores y elaborar un material que permita logra una educación de calidad.

En conclusión, considero fundamental la creación de propuestas didácticas encaminadas a rescatar la figura de las mujeres en la historia de la arquitectura para, no sólo ampliar referentes culturales femeninos en este ámbito y, con ello, fomentar vocaciones profesionales de las jóvenes en una disciplina masculinizada, sino también para dar respuesta a uno de los cuatro principios fundamentales del *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación*, esto es, el principio de visibilidad dirigido a hacer visible: a las mujeres y su contribución al desarrollo de las sociedades; las desigualdades y discriminaciones, papeles sociales diferenciados; y, la diversidad de género y orientación sexual.

7. REFERENCIAS

- Agudo, Y. & Sánchez de Madariaga, I. (2011). Construyendo un lugar en la profesión: trayectorias de las arquitectas españolas. *Revista Feminismo/s*, 17, 155-181.
- Arias, J. (2014). Arquitectas del siglo XX. En Cortés, C. (coord.), *Jornadas urbanismo y género. Ciudad en construcción* (pp. 104-118). Perséfone. Ediciones electrónicas de la AEHM/UMA.
- Arias, D. (2018). La construcción del relato arquitectónico y las arquitectas de la modernidad. Un análisis feminista de la historiografía [tesis doctoral/Universitat Politècnica de Catalunya].
- Asenjo, E. (2018). Didáctica de Historia del Arte en el sistema educativo español. Una aproximación metodológica y organizativa. *Revista de Investigación Magister*, 2, 1-14.
- Bustos, P., Capila, S., & Gil, A. (1999). *Mujeres: espacio y arquitectura*. Universidad Jaume I.
- Caballero, J. (2022). Aplicando la perspectiva de género en la asignatura teoría e historia del arte contemporáneo. En Reverter, S. (coord.), *Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género* (pp.87-98). Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Díez-Jorge M.A. (2011). Mujeres y arquitectura: mudéjares y cristianas en la construcción. Universidad de Granada.
- Espiegel, C. (2007). Heroínas del espacio. Mujeres arquitectos en el movimiento moderno. Editorial Nobuko.
- García-Luque, A. (2016). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Licerias, A. & Romero, G. (coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp.249-269). Pirámide.
- Hernández-Pezzi, C. (2014). Arquitectas y mujeres en busca de nombres: las arquitectas contra la “doble ocultación”. *Revista de historia de las mujeres*, 21 (1), 69-95.
- Hervás y Heras, J. (2014). *El camino hacia la arquitectura: las mujeres de la Bauhaus* [tesis doctoral/ Universidad Politècnica de Madrid, Escuela Técnica Superior de Arquitectura].
- Gorostiza, J. (2015). El *star system* arquitectónico. *Revista Ensayo*, 1 (1), 139-156.
- López-Navajas, A (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.

- Moisset, I. & Quiroga, C. (2020). Nuestras arquitectas. Una experiencia didáctico-investigativa con perspectiva de género. *Revista Hábitat Inclusivo*, 1-20.
- Muxí, Z. (2019). Mujeres, casas y ciudades: más allá del umbral. Dpr-Barcelona.
- Olaguer-Feliú, F.; Arias de Cossío, A.; Cantera, J. & Sánchez, J.L. (2016). *Historia del Arte*. SM.
- Ortega, D. & Pagés, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área didáctica de las ciencias sociales. *Contextos educativos*, 21, 53-66.
- Palomero, J. (2021). *Historia del Arte*. Algaida.
- Sanjuán, E. (2015). ¿Dónde está la mujer en la historia del arte de bachillerato? *Clío: History and History Teaching*, 41, 32-45.
- Sanjuán, E. (2020). Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato. En García, F.; Gómez, C.J.; Cózar, R. & Martínez, P. (coords.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones (175-182)*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sogbe, E. (2022). Deconstruyendo la historiografía de la arquitectura en el inicio de los estudios de Grado: introducción a las vanguardias del siglo XX. En Hamodi, C. & Álvaro, L. (dirs.), *Educación con perspectiva de género (253-257)*. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Triadó, J.R.; Pendás, M. & Triadó, X. (2023). *Historia del Arte*. Vicens Vives.
- Triviño-Cabrera, L.; Chaves, E.I.; & Lucas, L. (2019). ¿Hacia un currículum de la Herstory del Arte? *Clío: History and History Teaching*, 45, 65-82.
- Zaragoza, M.V. (2019). Visibilizar a las mujeres artistas. Diseño y aplicación de una unidad didáctica inclusiva sobre las vanguardias artísticas basada en contenidos actitudinales y pensamiento histórico. *Clío: History and History Teaching*, 45, 49-64.

CONOCIMIENTOS SOBRE LA COEDUCACIÓN EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

NOEMI PÉREZ HERRERA
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La igualdad de género se ha convertido en una de las principales líneas de investigación de las políticas educativas. No obstante, a pesar de los avances producidos en la incorporación de la perspectiva de género en el marco legislativo y normativo, la escuela continúa reproduciendo desigualdades estructurales.

La idea de que la igualdad entre mujeres y hombres ya está alcanzada, sigue presente entre el profesorado y la sociedad en general. Este espejismo dificulta el reconocimiento de las desigualdades reales y, en consecuencia, limita la implementación de prácticas coeducativas y transformadoras. Tal como señalan Subirats (2011) y Bejarano Franco *et al.* (2019), la coeducación no puede reducirse a la mera escolarización conjunta de niñas y niños, sino que exige un modelo pedagógico feminista orientado a cuestionar la cultura patriarcal y a garantizar el desarrollo integral de todas las personas en condiciones de igualdad.

La coeducación se convierte así en un modelo pedagógico que trasciende el espacio escolar, dado que implica formar ciudadanas y ciudadanos críticos, capaces de construir relaciones más equitativas y de prevenir las violencias de género. En este marco, la formación del profesorado se presenta como un factor decisivo: sin docentes conscientes y con formación en perspectiva de género, la transformación hacia una escuela coeducadora resulta difícil de consolidar.

La escuela constituye un espacio clave de socialización donde se transmiten normas, valores y expectativas de género. En este sentido, no solo

cumple una función académica, sino también cultural y política. La permanencia de estereotipos sexistas en el currículo, el lenguaje, las relaciones interpersonales y la organización escolar convierte a la institución educativa en un escenario fundamental para la reproducción —o, en su caso, la transformación— de las desigualdades entre mujeres y hombres.

La relevancia de la coeducación radica en su potencial para cuestionar el modelo androcéntrico dominante y generar prácticas pedagógicas inclusivas y equitativas. Sin embargo, investigaciones previas han mostrado la falta de formación específica del profesorado en materia de igualdad de género; así como la tendencia a confundir la escuela mixta con la escuela coeducadora (Aristizábal *et al.*, 2018; Rebollo Catalán *et al.*, 2011). En este contexto, resulta imprescindible indagar en las percepciones y prácticas de la comunidad educativa, con el fin de identificar las resistencias al cambio y las oportunidades de transformación.

El presente artículo aborda estas cuestiones a partir de un estudio de caso realizado en un centro público de Educación Infantil y Primaria en Santa Cruz de Tenerife. Gracias a la colaboración del profesorado, las familias y el alumnado, se analizan las creencias y conocimientos sobre coeducación en la práctica educativa. En este sentido, los resultados obtenidos comprenden las oportunidades y resistencias que se producen en torno a la igualdad; ofreciendo claves para avanzar hacia un modelo educativo más igualitario.

2. OBJETIVOS

La presente investigación persigue el objetivo general de analizar las percepciones y prácticas coeducativas en el centro escolar. En cuanto a los específicos, pretende conocer las creencias y conocimientos sobre coeducación; indagar sobre el conocimiento del profesorado acerca de recursos y proyectos coeducativos; y examinar la percepción sobre el currículum oculto y su conocimiento de indicadores de desigualdad en la escuela.

3. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación de corte cualitativo, cuyo método de análisis es el estudio de caso, único y particular, de un centro público de

Educación Infantil y Primaria de Santa Cruz de Tenerife. Este método permite explorar las percepciones y prácticas coeducativas de la comunidad educativa, atendiendo a la complejidad y particularidad del contexto.

3.1. PARTICIPANTES

La selección de participantes se realiza mediante un muestreo intencional, con el fin de incluir voces diversas de la comunidad educativa. En total participaron:

- **Cinco docentes**, de las cuales cuatro eran mujeres y un hombre; con trayectorias y responsabilidades diversas dentro del centro.
- **La directora del centro**, cuya posición de liderazgo resultaba clave para comprender el grado de implicación del centro con la coeducación.
- **Dos madres** integrantes del AMPA, como representantes de las familias.
- **Dos estudiantes** de 6º curso de Educación Primaria (una niña y un niño), para recoger la perspectiva del alumnado.

Esta composición permite contrastar percepciones desde diferentes posiciones y experiencias dentro de la vida escolar del centro educativo.

3.2. INSTRUMENTOS

Se emplean dos técnicas principales de recogida de información:

- Entrevistas semiestructuradas. Elaboradas con guiones diferenciados según el perfil de las personas participantes (profesorado, familias, alumnado). Estas entrevistas incluyen preguntas en torno a tres ejes:
 1. Concepciones y conocimientos sobre coeducación.
 2. Conocimiento de recursos y proyectos coeducativos.
 3. Percepción sobre el currículo oculto y los indicadores de desigualdad en la escuela.

Su carácter flexible permite adaptar la secuencia de preguntas y profundizar en las respuestas, favoreciendo la emergencia de discursos espontáneos y significativos.

- Análisis documental, realizado sobre materiales institucionales del centro (Proyecto Educativo, Plan de Igualdad, entre otros). Este análisis complementa los datos de las entrevistas, permitiendo contrastar los discursos con las prácticas formales del centro.

3.3. PROCEDIMIENTO

El acceso al campo se realiza a través de la dirección del centro, quien facilitó la participación del profesorado, familias y alumnado. Previo al trabajo de campo, se explica el propósito del estudio; garantizando la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes; así como el carácter voluntario de su colaboración.

Las entrevistas se llevan a cabo entre octubre y noviembre de 2019, en espacios acordados dentro del centro escolar y con una duración aproximada de 45 a 60 minutos. En el caso del alumnado, se emplea un lenguaje adaptado a su edad, garantizando su comprensión y comodidad. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, con el consentimiento expreso de las personas participantes, y posteriormente transcritas para su análisis.

El análisis documental se desarrolla de manera paralela, centrado en identificar el tratamiento de la igualdad de género y la coeducación en los documentos clave del centro.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan organizados en torno a los ejes establecidos durante la investigación. De esta manera, se facilita una visión clara y estructurada de las percepciones y prácticas coeducativas en el centro escolar.

4.1. CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS SOBRE COEDUCACIÓN

La mayoría del profesorado y de las familias entrevistadas muestran un conocimiento limitado y generalista del concepto de coeducación. En muchos casos, se confunde con la mera escolarización mixta, es decir, con la presencia de niños y niñas en un mismo aula y con un mismo currículo. Aunque algunas/os docentes reconocen que la coeducación implica trabajar la igualdad y la prevención de desigualdades, esta visión no se encuentra sistemáticamente integrada en su práctica educativa.

El alumnado participante identifica la igualdad como el trato igualitario a niños y niñas, aunque sin profundizar en los mecanismos de reproducción de estereotipos presentes en el aula y el patio.

4.2. CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO SOBRE RECURSOS Y PROYECTOS COEDUCATIVOS

Se constata un desconocimiento generalizado de los programas y recursos disponibles para la igualdad en Canarias, como por ejemplo la Red Canaria de Escuelas para la Igualdad. Solo una minoría del profesorado ha recibido formación específica en género, así como ha participado en algún que otro proyecto vinculado a la coeducación.

Pese a ello, el centro cuenta con un Plan de Igualdad en vigor y con una docente acreditada en igualdad; aunque su labor no parecía suficientemente conocida ni integrada en la dinámica del claustro.

4.3. PERCEPCIÓN DEL CURRÍCULO OCULTO E INDICADORES DE DESIGUALDAD EN LA ESCUELA

La mayoría del profesorado entrevistado no reconoce, de forma explícita, la presencia de desigualdades de género en el currículo oculto. No obstante, a partir de sus propios relatos se evidencian ciertas prácticas sexistas: uso del masculino genérico en el lenguaje, asignación diferenciada de tareas según el género, ocupación desigual de los espacios en el patio y baja representación de mujeres en libros de texto.

Las familias identifican la transmisión de actitudes sexistas principalmente en el ámbito doméstico, aunque coincidieron en que la escuela podía reforzarlas o, en algunos casos, contrarrestarlas. El alumnado manifiesta cierta conciencia de desigualdad, especialmente en relación con la distribución de espacios en el recreo y la invisibilización de mujeres en el currículo oficial.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio evidencian que la comunidad educativa analizada mantiene un conocimiento limitado sobre coeducación, y confunden la escuela mixta con la escuela coeducativa (Prat y Flintoff, 2012; Moreno, 2007; Compaire *et al.*, 2011; citados en Aristizábal *et al.*, 2018). Esta confusión refuerza el espejismo de igualdad (Subirats, 2011), donde se considera que la mera convivencia de niñas y niños garantiza la igualdad de oportunidades y trato entre géneros; invisibilizando dinámicas sexistas que persisten en la práctica escolar.

Así mismo, el bajo conocimiento del profesorado sobre coeducación confirma lo señalado por Rebollo Catalán *et al.* (2011), quienes inciden en la falta de formación docente en materia de igualdad -tanto inicial como permanente- como uno de los principales obstáculos para la implantación de la coeducación en los centros educativos.

Aunque el centro cuenta con un Plan de Igualdad y una docente acreditada en igualdad, se observa una escasa valoración de estos recursos por parte del personal docente entrevistado, lo cual Azorín Abellán (2014) ya identificaba.

La percepción parcial, y a menudo invisible del currículo oculto, constituye otro factor importante. Como subraya López Ojeda (2007), el lenguaje, la organización escolar y las normas implícitas, reproducen valores sexistas difíciles de cuestionar. En el centro escolar analizado, prácticas como el reparto de tareas diferenciadas por género o la ocupación desigual de los espacios del recreo, coinciden con lo señalado por Subirats Martori y Tomé González (2010), quienes exponen cómo los niños tienden a apropiarse de los espacios centrales, relegando a las niñas a posiciones periféricas. Estas dinámicas, lejos de ser neutrales,

consolidan jerarquías de género que limitan oportunidades de participación plena por parte del alumnado femenino.

Otro aspecto relevante es la concepción negativa del feminismo por parte de la mayoría del profesorado. Sin embargo, y tal como señalan Bejarano Franco *et al.* (2019), no se puede concebir una educación transformadora que no sea feminista, entendiendo que el feminismo aporta las claves necesarias para cuestionar la cultura patriarcal y construir prácticas educativas igualitarias y emancipadoras. El rechazo a autodefinirse como feminista, por tanto, no es anecdótico, sino un indicador de resistencia cultural que limita el potencial de la coeducación.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que el centro educativo estudiado refleja un escenario intermedio: por un lado, la ausencia de perfiles abiertamente bloqueadores hacia la coeducación abre una ventana de oportunidad para el cambio; por otro, la falta de formación, la confusión conceptual y la débil apropiación de los recursos en materia de igualdad disponibles confirman la necesidad de un plan formativo sólido y sostenido en el tiempo. Como sostienen Aristizábal *et al.* (2018), el profesorado es el agente clave para cuestionar las desigualdades de género y construir nuevos modelos educativos, pero para ello precisa de una formación inicial y permanente en perspectiva feminista e igualdad de género.

6. CONCLUSIONES

La clave para cuestionar la desigualdad de género y construir nuevos espacios en igualdad en el ámbito educativo es la formación y actitud del propio profesorado. Por ello, es necesario incidir en el papel crucial de la formación del personal docente en materia de igualdad, tanto inicial como permanente, para sacarle de la ceguera ante la desigualdad y capacitarle para desentrañar los elementos que mantienen y reproducen las desigualdades de género.

En este sentido, es normal que entre las familias y el alumnado el conocimiento sobre coeducación se base en el falso espejismo de la igualdad. En buena lógica, si el profesorado (que es la clave de la educación para la igualdad) no desarrolla la competencia crítica sobre la acción

coeducativa en el centro (Bejarano Franco y Mateos Jiménez, 2014), el resto de la comunidad educativa tampoco entenderá la necesidad de un modelo educativo basado en la igualdad real de oportunidades y de trato; y la consecuente eliminación de todo tipo de desigualdades (económicas, étnicas, sociales, etc.) y estereotipos.

Si bien es cierto que actualmente Canarias dispone de un abanico amplio de opciones para integrar el desarrollo de la coeducación en los centros educativos al amparo del marco legal de actuación, también lo es que la implantación generalizada de la coeducación en el archipiélago dista de ser una realidad. Por tanto, es de suma importancia pasar del plano de lo normativo y prescrito al plano de lo real y de las prácticas cotidianas. Para ello, se debe velar por el cumplimiento de las medidas y actuaciones para la promoción de la igualdad real y efectiva entre niñas y niños; la realización de programas, acciones o medidas de sensibilización con un enfoque de género; la eliminación de los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas de los libros de texto y materiales curriculares; la realización de actividades formativas; etc. (Gobierno de Canarias, 2020).

De este modo, la coeducación podrá penetrar en todos los ámbitos del contexto educativo (Bejarano Franco et al., 2019) y los principios coeducadores se integrarán en el diseño curricular; impregnando toda práctica educativa y cuestionando la masculinidad hegemónica y todo lo que de ella se deriva (Anguita Martínez, 2011; Rebollo Catalán et al., 2011). Estos procesos de mejora tendrán mayor incidencia si la escuela incluye a las familias en este proceso de innovación, para que de modo colaborativo puedan combatir los distintos medios de transmisión sexista: publicidad sexista; canciones en las que se difunde la imagen de la mujer sumisa y de objeto sexual; escasez de protagonistas que rompan con el papel tradicional de la mujer y el hombre, etc.

Para finalizar, es oportuno añadir que este estudio es consciente de sus limitaciones. Algunas son inherentes a su naturaleza como estudio de caso único y a la imposibilidad de extrapolar estas conclusiones al conjunto de centros escolares. Además, la muestra de las familias y el alumnado no pudo ser elegida al azar, lo cual tal vez hubiera permitido conocer y analizar otras creencias sobre el tema abordado. Por otro

lado, las conclusiones alcanzadas podrían ser complementadas por otras investigaciones con un radio de acción más amplio que refuerce el análisis aquí realizado, tanto en número de centros como en contenidos examinados. Por ejemplo, abordando también las relaciones jerárquicas en la organización escolar, y poniendo sobre el tapete todas las necesidades coeducativas de los centros, así como las líneas de intervención más acertadas para prosperar en igualdad.

No obstante, la intención del estudio ha sido profundizar en el significado que las personas otorgan a la coeducación, indagando en sus percepciones y conocimientos. De este modo, el estudio ha permitido obtener una visión comprensiva sobre la coeducación en un centro escolar de Educación Infantil y Primaria, que probablemente no sea tan diferente a la de otros centros similares. Por tanto, puede servir de referencia para la comprensión de otras situaciones análogas y, sobre todo, para invitar a la reflexión sobre la mejora coeducativa.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Gracias por recoger mis trocitos del suelo y tratar de reconstruirlos. Sin ustedes, no sería.

8. REFERENCIAS

- Acevedo Huerta, Emilio José (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Temas para la educación* 11, 1-7.
- Álvarez Álvarez, Carmen y San Fabián Maroto, José Luis (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28.
- Anguita Martínez, Rocío (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14 (1), 43-51.
- Araya Umaña, Sandra (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en educación* 2, 1-13.
- Ardèvol, Elisenda; Bertán, Marta; Callén, Blanca y Pérez, Carmen (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 72-92.

- Aristizabal, Pilar; Gómez Pintado, Ainhoa; Ugalde, Ana Isabel y Lasarte, Gema (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación* 29, 79-95.
- Azorín Abellán, Cecilia Ma (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. Ensayos, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29, 159-174.
- Ballarín Domingo, Pilar (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? Atlánticas. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31.
- Ballarín Domingo, Pilar (2018). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de la educación*, 37, 49-50.
- Bejarano Franco, Mayte y Mateos Jiménez, Antonio (2014). Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual? Exedra. *Revista científica*, 1, 128-146
- Bejarano Franco, Ma Teresa; Martínez Martín, Irene y Blanco García, Montserrat (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas* 34, 37-50.
- Benedí Sancho, Laura (2012) La lucha por la escuela mixta. La coeducación durante la II República. En Vicente y Guerrero, G. (Ed.) *Estudios sobre la historia de la Enseñanza Secundaria en Aragón* (pp. 323-328). Zaragoza, España: Colección actas.
- Cáceres Reche, Ma Pilar; Trujillo Torres, Juan M.; Hinojo Lucena, Francisco J.; Aznar Díaz, Inmaculada y García Carmona, Marina (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educación* 48, 68-89.
- Castilla Pérez, Ana Belén. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 11, 49-85.
- Castro Monge, Edgar (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54.
- Espinosa Gutiérrez, Jesús (2017). *Escuela segregada y coeducación en España: polémicas y experiencias en torno a la escuela mixta*. Trabajo de fin de máster dirigido por Dr. Nieto Blanco, Carlos.
- Fernández González, Noelia y González Clemares, Nuria (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education* 3, 242-263.
- Ferreiro Díaz, Lola (2017). (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 134-165.

- García Perales, Ramón (2012). La educación desde la perspectiva de género. Ensayos, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27.
- García-Cano Torrico, María e Hinojosa Pareja, Eva (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado. Multiarea. *Revista de didáctica*, 8, 61-86.
- García Pérez, Rafael; Rebollo Catalán, Ma Ángeles; Vega, Luisa; Barragán Sánchez, Raquel; Buzón, Olga y Piedra, Joaquín (2011). El patriarcado no es transparente competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y educación*, 23(3), 385-397.
- García Pérez, Rafael; Sala, Arianna; Rodríguez Vidales, Esther y Sabuco I Cantó, Assumpta (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 270-287.
- Gobierno de Canarias (2020). *Acreditación para la igualdad en el centro educativo Cursos 2017-2018*. <https://shre.ink/SAzm>
- Gobierno de Canarias (2020). *Educación para la igualdad*. <https://n9.cl/i4jp8>
- Gobierno de Canarias (2020). *Programa de Educar para la Igualdad*. https://n9.cl/innovas_eje3
- Gobierno de Canarias (2020). *Red canaria de Escuelas para la Igualdad – RCEI*. <https://shre.ink/SARx>
- González Pérez, Teresa (2004). Una apuesta por la educación de las mujeres o el discurso alternativo del anarquismo español. *Historia Caribe*, 9, 95- 106.
- Gutiérrez Esteban, Prudencia e Ibáñez Ibáñez, Patricia (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, 31, 109-125.
- Guerrero Puerta, Laura (2017). *La coeducación en España, un paseo por su recorrido histórico*. II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI. Universidad de Granada. Granada.
- Instituto Andaluz de la mujer (2020). *Coeducación*. <https://n9.cl/kex2m>
- Instituto Canario de Igualdad (2020). *Estrategia para la Igualdad de Mujeres y Hombres 2013-2020*. <https://n9.cl/rdgoce>
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres. BOC no67 de 18 de marzo de 2010.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. BOC no 106 de 04 de mayo de 2006.
- López Ojeda, Esther (2007). Pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales educativos. *Interlingüística*, 17, 630-639.

- López Pereda, Marta (2015). *La escuela segregada en la España del cambio de siglo XIX-XX y las primeras reacciones críticas: Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán*. Trabajo Fin de Máster dirigido por el Dr. Nieto Blanco, Carlos.
- Mejor Compartidas (2020). *Programa educativo ActúAcciones Mejor Compartidas*. <https://n9.cl/3rv9v>
- Pacheco Carpio, Ma Carmen (2012). ¿Es sexista nuestra escuela? Valoración y significación social del fenómeno. *Mendive* 41, 1-6.
- Parra Martínez, Juan (2009). *Educación en valores y no sexista*. Castilla La Mancha: Instituto de la Mujer.
- Pérez Rueda, Ana I.; Nogueroles Jové, Marta y Méndez Núñez, Ángel (2017). Una educación feminista para Transformar el Mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6 (2), 5-10.
- Pinedo González, Ruth; Arroyo González María J. y Berzosa Ramos, Ignacio (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos* 21, 35-51.
- Rebollo Catalán, Ma Ángeles; García Pérez, Rafael; Piedra, Joaquín y Vega, Luisa (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación* 355, 521-546
- Rodríguez Martínez, Carmen (2015). Educar para la sociedad de las iguales. *Boletín Ecos* 30, 1-7.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Repullo, Carmen (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas*, 2 (1), 161-191.
- Ruiz Ruiz, Elena y Alario Trigueros, Teresa (2010). La prevención de la violencia de género en la formación inicial del profesorado. *TABANQUE Revista pedagógica* 23, 127-144.
- Sánchez Hernández, Nuria; Martos-García, Daniel; López Navajas, Ana (2017). Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de educación física. *Retos* 32, 140-145.
- Sánchez Bello, Ana e Iglesias Galdo, Ana (2017). Coeducación: feminismo en acción. *Atlánticas* 2, 1-6.
- Sánchez Lucas, Ma Ángeles y Escadell Bermúdez, Víctor Manuel (2012). Coeducación desde el aula. *Tamadaba*, 14.
- Simons, Helen (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Morata
- Subirats Martori, Marina & Tomé González, Amparo (2010). Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación. Octaedro.

- Subirats Martori, Marina (2011). La coeducación hoy: objetivos pendientes. Seminario de formación con el profesorado del Proyecto NAHIKO! 1-2. EMAKUNDE. Vitoria-Gasteiz.
- Unda Villafuerte, Fernando S. (2020). Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe. *Scientific*, 15, 129-149.
- Vaillo, María (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas* 27, 97-124.
- Vargas Muñoz, M. E. (2012). El lenguaje sexista en los documentos de planificación de los centros educativos. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 5(9), 37-46.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa

COEDUCAR DESDE LA ARQUEOLOGÍA EXPERIMENTAL EN LA ESO: LAS ACTIVIDADES DE MANTENIMIENTO EN LA SOCIEDAD IBERA

VIRGINIA FUENTES CRUZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La educación es una de las actividades que más impacto y trascendencia tiene en la sociedad al asumir la obligación de formar de manera integral, libre y responsable a la ciudadanía, dando respuesta a las necesidades de una sociedad en constante cambio (García Perales, 2012). Sin embargo, el alumnado sufre una completa desconexión con su entorno más inmediato, adaptándose con vertiginosa rapidez a las tendencias globales, lo que supone una clara pérdida de identidad y desapego hacia lo propio, y, por supuesto, hacia la historia (Acevedo Padilla, 2020).

En este sentido, nos encontramos con una problemática mayor: en el ámbito educativo se sigue impartiendo una historia positivista, centrada en acontecimientos políticos y conflictos, bajo un prisma androcéntrico y colonialista, secuenciado en una periodicidad estanca y previamente estandarizada. Se transmite al alumnado la idea de que la historia es únicamente una sucesión de conflictos, donde los cambios relevantes se dan a causa de la violencia (García Luque, 2021; García Luque et al., 2024). Del mismo modo, el relato invisibiliza a las mujeres y a sus actividades. Este sesgo supone la negación del "derecho cognitivo" del alumnado, es decir, del acceso al conocimiento del pasado sin limitaciones basadas en género, clase o edad (García Luque, 2016a). La transmisión patriarcal de la historia conlleva riesgos, como la ausencia de referencias culturales diversas y el desprecio hacia las actividades de mantenimiento y el espacio doméstico.

Se establece una tensión entre la producción, asociada a lo masculino, y la reproducción, vinculada a lo femenino, generando un desequilibrio que privilegia lo primero y margina lo segundo (García Luque, 2016a). Así, se produce la invisibilización de las actividades fundamentales para el mantenimiento de la vida y se reproduce un discurso que fragmenta y divide el espacio público y el privado (Escoriza Mateu, 2002; García Luque, 2021; García Luque et al., 2024). Pero, para la supervivencia del grupo, tanto la producción como la reproducción son fundamentales (García Luque, 2021). Esta parcialidad presente en el relato histórico puede solventarse gracias a la coeducación, capaz de integrar a la totalidad de las mujeres y su diversidad en la enseñanza de la historia (García Luque et al., 2024).

La escasa presencia de mujeres en los contenidos educativos refuerza comportamientos que perpetúan desigualdades estructurales, transmitiendo una visión distorsionada de la historia donde lo femenino queda excluido (López Navajas, 2010). Frente a esta omisión, Fernández Valencia (2005) y Hernando (2005) reivindican la necesidad de visibilizar las aportaciones femeninas en la historia, tanto en actividades tradicionalmente masculinas como en labores productivas no especializadas, como las de mantenimiento. La enseñanza debe recuperar y valorar los saberes, espacios y funciones femeninas, reconociendo su papel reproductor, educador, doméstico y comunitario. El verdadero desafío no radica únicamente en integrar a las mujeres dentro del relato histórico junto a los hombres, sino en modificar la manera en que observamos, “complejizar nuestra mirada” (Fernández Valencia, 2005, p.20).

Aquí cobra especial importancia la categoría de género, surgida del movimiento feminista de los años 60 (Abad y Marías, 2025), que se incorpora lentamente a las ciencias sociales (Díez y Fernández, 2019), pese a su relevancia para identificar ausencias y desigualdades por sexo, género o identidad (Díez Bedmar, 2022). Al tratarse de una construcción sociocultural en constante cambio (García Luque, 2008; Wallach Scott, 1990), permite desvincular lo biológico de lo cultural y superar los sesgos naturalistas en el estudio de las mujeres (García Luque, 2020; González Marcén, 2000). Su integración aún se resiste dentro y fuera de la academia, pero es clave para garantizar la igualdad social. Ofrece la

oportunidad de observar el conocimiento con una óptica humana, en lugar de una óptica meramente masculina (Rubio y Mañeru, 1989).

Pese a que la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOMLOE) incorpora postulados de igualdad, la enseñanza sigue reproduciendo una historia estereotipada que afecta al alumnado, especialmente a las niñas, al crecer sin referentes con los que identificarse. Esta situación evidencia una clara desconexión entre la producción teórica de género y feminista de la academia y su aplicación en la educación formal.

Este trabajo, que inicialmente se desarrolló como un Trabajo Fin de Máster, propone incorporar al currículo escolar las actividades de mantenimiento visibilizando su relevancia histórica y social. Para ello, se recurre a la arqueología experimental como recurso didáctico capaz de enriquecer la experiencia del alumnado. Se analizará la ausencia de estas actividades en los libros de texto y se revisarán ejemplos donde se haya aplicado la arqueología experimental en contextos educativos formales. Finalmente, se presentará una posible propuesta didáctica que englobe las temáticas mencionadas.

1.1. LAS ACTIVIDADES DE MANTENIMIENTO

Las actividades de mantenimiento han sido conceptualizadas por numerosas investigadoras, cuya contribución ha enriquecido la historiografía de la arqueología feminista en España (García Luque, 2008; González et al. 2008; González y Picazo, 2005; González Marcén, 2000; Montón Subías, 2000). Las actividades de mantenimiento garantizan la supervivencia y estabilidad de los grupos humanos. Contrario a lo que se suele pensar, estas actividades participan de manera directa en la construcción y transformación de las estructuras culturales y permiten entender cómo funcionan los grupos humanos y los cambios que pueden darse en sus dinámicas (Abad y Grau, 2021). Por ello, además de representar formas de trabajo, generan relaciones sociales y organizaciones espaciales (González y Picazo, 2005). Su formulación nace a finales de los años 90 del siglo pasado con el objetivo de “conceptualizar

las prácticas y experiencias de las mujeres” (Montón Subías, 2000, p.52). De este modo:

Las actividades de mantenimiento incluyen, además del tejido y la comida, los trabajos relacionados con la salud, el bienestar y la curación e higiene. Constituyen el tejido temporal y de relación del ciclo de la vida cotidiana y comprenden las formas de cuidado que crean y conservan las estructuras sociales (González y Picazo, 2005, p. 142).

Por tanto, incluyen el mantenimiento y cuidado de personas y niños, higiene y salud, obtención, preparación, cocinado y mantenimiento de los alimentos, trabajo con textil, cerámica o piedra, sociabilización de la prole e incluso la organización del espacio doméstico (Alarcón García, 2010; De Pedro Michó, 2006; González et al. 2008).

Dicha categoría de análisis ha sido ampliamente aplicada al estudio de las sociedades ibéricas, lo que justifica la elección de esta cultura protohistórica como base para la propuesta didáctica. La historiografía del siglo XIX promovió una visión masculinizada de dicha sociedad, relegando las interpretaciones femeninas a lo estético o simbólico (Ruiz Vivas, 2019), sin reconocer su papel político o económico (García Luque, 2020). En contraste, las figuras masculinas han sido asociadas con el poder, descritas como “príncipes iberos”, “héroes” o “guerreros”. Esta disparidad en el tratamiento historiográfico ha generado una visión incompleta, centrada en mujeres de alto estatus, mientras se invisibiliza a niñas, madres, ancianas, tejedoras o artesanas (Bonet y Mata, 2016). Estas identidades merecen ser recuperadas en la educación formal desde una perspectiva que valore las actividades de mantenimiento como eje para reconstruir su presencia histórica.

1.2. LA ARQUEOLOGÍA EXPERIMENTAL

Santacana i Mestre (1999) manifiesta que la arqueología ofrece múltiples utilidades en el ámbito educativo al permitir conocer el pasado desde la materialidad humana y superar barreras lingüísticas o culturales. Este autor destaca su valor didáctico por la “transparencia del método” (p. 64), que permite trabajar directamente con las fuentes siguiendo un proceso estructurado: planteamiento de problemas, formulación de hipótesis, excavación, clasificación y análisis de restos. Así,

la arqueología experimental se encarga de “estudiar los procesos de comportamiento de los restos materiales del pasado, a través de una reconstrucción experimental, de manera que se puedan extraer hipótesis para su posterior contraste con los datos arqueológicos” (Montoya y Egea, 2021, p.140).

En las últimas décadas, la arqueología experimental se ha consolidado como recurso clave para comprender el pasado desde la materialidad. Es importante distinguir entre su uso como método de investigación y su aplicación didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales. El libro *Y la arqueología llegó al aula*, coordinado por Egea, Arias y Santacana, destaca por integrar esta disciplina en el ámbito educativo.

La distinción entre arqueología experimental como método científico y su uso didáctico ha generado controversia desde el siglo pasado, cuando surgieron los primeros talleres en museos y yacimientos (González Marcén, 2022). Sus inicios estuvieron marcados por dificultades epistemológicas y múltiples interpretaciones sobre su naturaleza (Baena y Palomo, 2022). El riesgo de que se popularice con un enfoque meramente recreativo puede desvirtuar su valor como herramienta de aprendizaje científico. Por ello, es esencial que ambas dimensiones se complementen, sin que una se subordine a la otra (González Marcén, 2022). Aunque la arqueología experimental aplicada a la enseñanza formal no busca resolver problemáticas arqueológicas ni ampliar el conocimiento científico, sí promueve el aprendizaje a través de la experiencia, facilitando la comprensión del pasado. Su desarrollo en la didáctica de las ciencias sociales ha demostrado que las propuestas educativas deben entenderse como recursos derivados de esta disciplina, con un propósito pedagógico más que investigador.

2. OBJETIVOS

- Explorar la importancia de la perspectiva de género en la construcción del relato histórico, destacando la necesidad de enfoques alternativos.

- Analizar la presencia de las mujeres y las actividades de mantenimiento en los libros de texto escolares, identificando ausencias y estereotipos.
- Investigar la potencialidad didáctica de la arqueología experimental.
- Proponer una proyección didáctica adaptada al marco legislativo que, a través de la experimentación arqueológica, fomente el aprendizaje y valorización de las actividades de mantenimiento.

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta didáctica se inscribe en una investigación aplicada de carácter cualitativo, orientada a la transformación educativa desde una perspectiva crítica y coeducativa. El enfoque metodológico busca visibilizar a las mujeres y sus actividades mediante una enseñanza activa y experiencial, utilizando la arqueología experimental como herramienta principal. Esta elección favorece aprendizajes vivenciales que conectan al alumnado con su entorno, pasado e identidad, construyendo referentes femeninos y resignificando los cuidados como eje vertebrador de las sociedades humanas.

El trabajo se fundamenta en una revisión bibliográfica crítica centrada en la presencia de las actividades de mantenimiento en los libros de texto y en ejemplos donde la arqueología experimental se ha aplicado en contextos de educación formal. Del mismo modo, se ha realizado un análisis crítico de la normativa educativa vigente que justifica los objetivos del presente trabajo. La propuesta se dirige a alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) de la asignatura de Geografía e Historia y su diseño se apoya en la LOMLOE, con especial atención a sus principios coeducativos.

4. RESULTADOS

En este apartado se procederá al análisis de la normativa educativa actual con el objetivo de identificar los principios coeducativos que la

sustentan. Asimismo, se presentarán los resultados de la revisión bibliográfica orientada a detectar la presencia de actividades de mantenimiento en los libros de texto de distintos niveles educativos. Finalmente, se desarrollarán los ejemplos documentados en los que la arqueología experimental ha sido incorporada como recurso didáctico en contextos de educación formal, con el fin de valorar su potencial pedagógico.

HACIA LA COEDUCACIÓN. ANÁLISIS DE LA LOMLOE EN MATERIA DE GÉNERO

La LOMLOE, vigente desde 2021, reemplazó a la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa o LOMCE (2014-2015), que supuso un retroceso al eliminar contenidos sobre diversidad afectivo-sexual y sistema sexo-género, relegándolos a un tratamiento transversal (García y Peinado, 2015). Además, financiaba la educación segregada, dificultando el avance hacia un modelo coeducativo (García Luque, 2016b). En contraste, la LOMLOE es la primera ley española que apuesta explícitamente por la coeducación, entendida como “una propuesta pedagógica en la que la formación y la educación se imparten en condiciones de igualdad para ambos sexos y en la que no se ponen límites en los aprendizajes a recibir por cada uno de ellos” (Instituto de la Mujer, 2008). Su preámbulo incorpora un enfoque de igualdad de género, promoviendo la prevención de la violencia, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y una orientación educativa inclusiva y no sexista en todas las etapas educativas (LOMLOE, 2020).

La LOMLOE refuerza su compromiso con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 5 (igualdad de género) y el Pacto de Estado contra la violencia de género, conectando acciones como la orientación no sexista, la educación sexual y emocional, la eliminación de estereotipos, el análisis de desigualdades y la supervisión de su cumplimiento (Moreno Llaneza, 2023).

Por otro lado, la ley subraya la importancia de la formación docente en género para garantizar una educación igualitaria, destacando la necesidad de compromiso personal (Moreno Llaneza, 2023). La disposición adicional vigesimoquinta exige erradicar estereotipos sexistas en currículos y materiales, incorporando contenidos de igualdad en la

formación inicial del profesorado. También obliga a aplicar la coeducación en centros públicos, evitar la segregación por género y garantizar medidas de igualdad en planes de acción tutorial, de convivencia y proyectos educativos. Además, impulsa la paridad en estudios, incentivando la presencia de alumnas en áreas STEM y de alumnos en ámbitos feminizados (LOMLOE, 2020). Estas directrices se respaldan en múltiples estudios que evidencian la necesidad de dotar al profesorado de competencias de género e igualdad (véase Díaz de Torres, 2024; Díez Bedmar, 2022; Díez y Fernández, 2019; Fernández Valencia, 2011; García Luque, 2015, 2016b; García y Peinado, 2015; Jardón et al., 2025).

En conclusión, la LOMLOE impulsa la coeducación mediante cambios en la formación docente, el currículo y los materiales, bajo un enfoque de igualdad de género. No obstante, muchas medidas aún carecen de implementación profunda y efectiva en las aulas. En este marco, la enseñanza de la historia de las mujeres y la revalorización de sus actividades, especialmente las de mantenimiento, se alinean con los principios de la ley, visibilizando roles ignorados y fomentando una educación más equitativa.

LAS ACTIVIDADES DE MANTENIMIENTO EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Es necesario analizar la presencia de las actividades de mantenimiento como temática en la educación formal, con el fin de conocer ejemplos que enriquezcan nuevas experiencias didácticas. Como se comentaba anteriormente, uno de los principales problemas con los que cuenta la investigación académica es su escasa transferencia a las aulas. Esta dificultad genera una balanza desigual entre la realización de estudios de género académicos y su proyección y difusión en el ámbito formal, específicamente en la ESO o Bachillerato.

El análisis bibliográfico revela que las actividades de mantenimiento han recibido escasa atención en el ámbito educativo formal, debido a su ausencia en los libros de texto y a la limitada formación docente en cuestiones de género. No obstante, es ingenuo pensar que estas actividades tendrán presencia en los libros de texto cuando ni siquiera las mujeres, aquellas que las realizaban históricamente, aparecen.

A continuación, se relatarán diversos estudios que ejemplifican esta desvalorización, principalmente en los libros de texto escolares de 1.º de la ESO y anteriores, por ser aquellos que incluyen a las sociedades prehistóricas y protohistóricas en sus contenidos. No obstante, ello no exime el hecho de que en los libros escolares de otros cursos de la ESO los resultados obtenidos no sean similares (véase Castrillo et al., 2019; Gómez y Gallego, 2016; García Luque et al., 2024; Rausell Guillot, 2015).

El estudio de López Navajas (2014), basado en el análisis de 115 manuales de todos los cursos y asignaturas de la ESO, evidencia la escasa representación femenina en los contenidos escolares: solo el 12,8 % de los personajes mencionados son mujeres, incluso la frecuencia con la que se les cita en los textos no supera el 7 %. Este patrón se repite en todas las asignaturas y su presencia disminuye progresivamente en los cursos superiores. En ciencias sociales, apenas se contabilizan 109 mujeres entre 1.634 personajes.

Este patrón de invisibilización ha sido igualmente identificado por Gahete Muñoz (s.f.) en materiales de 1.º de la ESO bajo la LOE, especialmente en la etapa prehistórica, donde se ausentan tanto en el texto como en las imágenes. Cuando aparecen, se las representa de forma descontextualizada y asociadas exclusivamente al rol de familia o reproducción, mientras que los considerados como grandes hitos de la civilización, la caza o el fuego, se atribuyen a figuras masculinas. El uso del masculino como género neutro refuerza esta exclusión simbólica. La autora advierte que la falta de explicación sobre las desigualdades de género puede llevar al alumnado a percibir las como naturales, sin conexión con factores sociales, políticos o económicos.

García Luque (2015) evidencia que la invisibilización de las mujeres en los libros de texto comienza en etapas previas a la ESO. En el área de Conocimiento del Medio, los hombres predominan en las imágenes (76%), ocupando espacios centrales, con un papel activo, mientras que las mujeres aparecen en segundo plano, asociadas a roles pasivos como el cuidado o las actividades de mantenimiento. Otras actividades como la caza, el fuego o las pinturas rupestres se vinculan exclusivamente a lo masculino. Aunque se observa un leve avance en la representación

visual femenina, este no se acompaña de un discurso neutro, generando un desequilibrio entre lo visual y lo textual.

Por otro lado, Jardón et al. (2025) analizan la percepción del alumnado de primaria y de futuros docentes (de primaria y secundaria) ante imágenes históricas presentes en libros de texto y en la web PastWomen. El estudio revela lecturas marcadas por estereotipos, apenas cuestionados por el profesorado, lo que subraya la necesidad de formar una mirada crítica en el ámbito docente. Además, se destaca la importancia de generar representaciones visuales rigurosas y conscientes del impacto que tienen elementos como la ubicación, el tamaño o la iluminación.

De especial interés es el reciente trabajo de Díaz de Torres (2024), que analiza 15 unidades didácticas de manuales de Geografía e Historia de 1.º de la ESO, bajo los marcos de la LOE, LOMCE y LOMLOE, para evaluar la representación de los cuidados y la discapacidad en la Prehistoria. Los textos apenas abordan estos temas: solo una unidad didáctica menciona la discapacidad y tres los cuidados, vinculándolos a situaciones puntuales como la atención a enfermos o a la prole. En las imágenes, la discapacidad está ausente y los cuidados aparecen en segundo plano, centrados en exclusiva en la infancia o a las personas enfermas, obviando el papel permanente que tienen en la supervivencia del grupo. Aunque se observa una mejora en los manuales de la LOMLOE, persiste la desconexión entre texto e imagen, y la escasa visibilización contrasta con las evidencias arqueológicas que muestran prácticas de inclusión y cuidados sostenidas en el tiempo.

LA ARQUEOLOGÍA EXPERIMENTAL EN LA EDUCACIÓN FORMAL

En el ámbito educativo, la arqueología experimental se presenta como un recurso eficaz para enseñar historia, Prehistoria, patrimonio o metodología arqueológica, aunque su aplicación en contextos formales sigue siendo escasa, como señala el estudio de Montoya y Egea (2021). El libro ya mencionado *Y la Arqueología llegó a las aulas*, reúne experiencias nacionales y europeas que evidencian el valor didáctico de la arqueología en contextos educativos. Junto a otras iniciativas previas de interés, se presentan a continuación ejemplos donde la arqueología experimental ha sido empleada como recurso en el aula.

De notable interés para comenzar, es la simulación de un yacimiento neolítico expuesta por Gil et al. (1996) para el I.F.P. Misericordia (Valencia), conocida como *Taller de Arqueología 4*. Esta incluyó estructuras como cabañas, hogares y enterramientos, además de réplicas arqueológicas (restos faunísticos, material cerámico, lítico, metálico y óseo) que debían excavarse. El alumnado participó activamente en todo el proceso arqueológico, desde la excavación hasta la elaboración de una memoria de excavación. Según las autoras, la experiencia resultó motivadora, rompiendo con el enfoque tradicional de la asignatura de historia y favoreciendo la inclusión de estudiantes con distintos niveles de aprendizaje. Además, fomentó el respeto por el patrimonio y el aprendizaje significativo.

Otro ejemplo donde la arqueología entró de lleno en las aulas fue en el proyecto *Aula de Arqueología*, desarrollado en el IES Humanes (Madrid). Consistió en la simulación de un yacimiento de la Edad del Hierro, que incluía un dolmen de corredor y una necrópolis de incineración. Los restos enterrados eran de tipo lítico, cerámico, metalúrgico y óseo. Ramos y Torrico (2011) destacan su carácter interdisciplinar, con la participación de varios departamentos, y su enfoque práctico mediante técnicas de excavación, registro y análisis. El alumnado reconstruyó el contexto histórico de los hallazgos y compartió su experiencia con el resto de los discentes, lo que favoreció la motivación, la inclusión y el trabajo en equipo. Fue reconocido como Proyecto de Innovación Pedagógica, lo que evidencia su valor lúdico.

Otro caso es el de Egea y Arias (2013), que describen una experiencia de arqueología simulada en el IES El Bohío (Cartagena), donde se recrearon estructuras como tumbas romanas e ibéricas, mosaicos y réplicas arqueológicas. El proyecto, de carácter interdisciplinar, involucró a varios departamentos que abordaron distintos aspectos del yacimiento: desde el análisis histórico y óseo hasta la documentación gráfica y la traducción de inscripciones. El alumnado participó activamente en todas las fases del proceso, desarrollando su autonomía, autoestima y competencias como el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. La actividad fomentó el interés por la historia y el patrimonio, fortaleciendo el vínculo entre docentes y discentes.

Por último, Pallarés et al. (2018) presentan el proyecto *Exarcom* (Excavación Arqueológica por Competencias), desarrollado en Lorca (Murcia) durante el curso 2013–2014, donde se recreó un yacimiento arqueológico de época ibérica y andalusí. Participaron todos los cursos de la ESO, y se constituyó como una experiencia multidisciplinar que integró tareas como excavación, dibujo, fotografía, análisis de materiales y divulgación mediante un dossier bilingüe. El proyecto involucró a diversas áreas de conocimiento y fomentó la comprensión de la arqueología como disciplina científica, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y el respeto por el patrimonio. Se observó un aumento significativo en la motivación y participación del alumnado.

Relacionado también con los yacimientos, pero en este caso no simulados, tenemos el ejemplo que relata González Guerao (2018). Esta experiencia didáctica tuvo lugar en los yacimientos arqueológicos de época argárica de La Tira del Lienzo-La Bastida de Totana, Murcia, en el año 2010. La excavación estuvo dirigida a alumnos de 1.º de Bachillerato de dos institutos diferentes. Además de excavar, trabajaron con datos arqueológicos, dibujos, estudios geológicos, restauración y reconstrucción de piezas, etc. El autor señala que, al tratarse de un yacimiento real, los estudiantes experimentaron un mayor sentido de implicación en la conservación del patrimonio de su municipio. El alumnado valoró positivamente la actividad, adquirieron conocimientos de arqueología y otras temáticas y, sobre todo, de la cultura de El Argar.

Otra actividad similar de experiencia arqueológica real es la de Acevedo Padilla (2020), que presenta el proyecto *Raíces*, desarrollado entre 2015 y 2019 en el IES Campos de San Roque (Badajoz), orientado a alumnado de 2.º de la ESO. La actividad se realizó en la finca rústica El Rebellao, que conserva un patrimonio que abarca desde la Prehistoria hasta el siglo XV. Combinó formación teórica, trabajo de campo y una reflexión final acerca de la conservación del patrimonio. En palabras de la autora, la metodología era “activa, integradora, participativa, y constructivista” (Acevedo Padilla, 2020, p.218), además de integrar los principios del aprendizaje de servicio. Se promovió la autonomía, la motivación y el desarrollo de competencias. La evaluación incluyó cuadernillos individuales, cuestionarios anónimos y una coevaluación.

El proyecto fue reconocido con el Premio Espiga a la mejor experiencia pedagógica del curso 2015/2016 y se incorporó a los proyectos de innovación del centro.

Alonso et al. (2010) describen la asignatura *Tecnología Prehistórica*, creada en la Universidad de Burgos en 1999. Su objetivo era incorporar la arqueología experimental como herramienta para la enseñanza de la Prehistoria. A través de cinco módulos, donde el estudiantado aprendía sobre técnicas de talla lítica, hueso y asta, extracción de materias blandas, producción de cerámica y generación de fuego, se combinó teoría, práctica y experimentación, aplicando el método científico hipotético-deductivo. La experiencia favoreció el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la motivación del alumnado.

Otro ejemplo de arqueología experimental vinculada a la talla de industria lítica prehistórica fue expuesto por Jover et al. (2015). Se desarrolló en la Universidad de Alicante, dentro del Máster de Arqueología Profesional y Gestión del Patrimonio. El taller se realizó al aire libre bajo la guía de especialistas, y permitió al alumnado experimentar directamente las técnicas de elaboración de útiles con sílex. La actividad favoreció la motivación, el compromiso y la conexión entre la teoría y la práctica, mejorando la comprensión de las propiedades de la litología, los tipos de talla y sus gestos asociados. También fortaleció las relaciones entre docentes y discentes. Sin embargo, los autores señalan dificultades logísticas como la obtención de materiales, la necesidad de personal externo y la alta implicación docente.

Por último, López Gómez (2018), describe la actividad *Un museo en el aula*, desarrollada con alumnado de 1.º de la ESO en el IES Luis Manzanares (Murcia). El proyecto consistió en la creación y difusión de un museo arqueológico escolar con el objetivo de fomentar la participación activa del alumnado, promover el aprendizaje significativo y sensibilizar sobre el valor del patrimonio.

La actividad se estructuró en seis fases: presentación del proyecto, elaboración de una pieza con materiales reciclados, catalogación, exposición en clase, construcción del museo y su divulgación mediante folletos y visitas guiadas. Como cierre, se realizó una salida a espacios

patrimoniales de Cartagena. La autora destaca el carácter inclusivo de la propuesta, su capacidad para transformar al alumnado en agente activo de su aprendizaje, el desarrollo de competencias clave y el aumento del interés por la asignatura, favoreciendo una participación equitativa con independencia de las dificultades de aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

Por un lado, el análisis de los libros de texto escolares revela que la Prehistoria es una etapa tratada de forma reduccionista, perpetuando estereotipos y simplificaciones frente a otros contenidos históricos. García Perales (2012) señala que estos materiales refuerzan desigualdades al transmitir una visión sesgada, invisibilizando la diversidad de funciones desempeñadas por mujeres y hombres. Esta narrativa incompleta, si no se somete a revisión crítica, tiende a consolidarse en el imaginario colectivo. En esta línea, Castrillo et al. (2025) advierten que el relato dominante influye en la percepción del alumnado, fomentando la idea de que las mujeres no desempeñaban funciones relevantes en la Prehistoria.

La incorporación de figuras femeninas en los libros de texto resulta insuficiente, ya que no implica un cambio de perspectiva ni una revisión profunda de su papel en la historia. En lugar de ser reconocidas como sujetos históricos activos, con agencia, se las presenta como figuras marginales, lo que contribuye a la desvalorización de sus aportaciones y de las actividades tradicionalmente asociadas a ellas (Fernández Valencia, 2005).

Su presencia suele limitarse a casos excepcionales, en los que asumen roles considerados masculinos en contextos dominados por hombres. Esta representación fragmentaria no refleja la realidad de la totalidad de las mujeres, sino que exhibe “casos excepcionales que no pueden tomarse como ejemplos del colectivo femenino de sus respectivos contextos histórico-culturales” (García y Peinado, 2015, p. 68).

También es relevante el análisis de las imágenes que acompañan estos contenidos. González et al. (2012) advierten que, aunque las mujeres puedan aparecer en tareas de mantenimiento, su representación en

segundo plano, con menor tamaño y posturas pasivas, transmite la idea de que estas labores no son esenciales. En la era digital, las imágenes influyen profundamente en la percepción del alumnado, por lo que resulta necesario revisar no solo la presencia femenina, sino también los roles atribuidos, la posición en el plano, la edad, la apariencia, los objetos y espacios representados, así como su relación con las evidencias arqueológicas. En este sentido, destacan los recursos de PastWomen que, dotados de formación especializada en género, ofrecen materiales rigurosos y aplicables en el aula.

La confusión entre estudios de las mujeres y estudios de género ha derivado en una integración superficial de las figuras femeninas en los relatos escolares. Mientras los primeros recuperan su papel en la historia, los segundos analizan las relaciones entre los sexos y la construcción de las identidades, siendo la historia de las mujeres solo una parte de esta perspectiva (Abad y Marías, 2025). La inclusión de biografías femeninas no implica necesariamente una mirada crítica, sino que suele reforzar su excepcionalidad dentro de un relato dominado por parámetros masculinos: “la historia de las grandes mujeres sólo viene a subrayar su excepcionalidad, su individualidad e incluso su rareza” (Abad y Marías, 2025, p. 134). Por ello, es imprescindible incorporar tanto a las mujeres como a las actividades de mantenimiento en los contenidos curriculares y propuestas didácticas, para ofrecer al alumnado una visión más completa del pasado.

Por otro lado, el análisis del tratamiento didáctico de la arqueología experimental en las aulas revela patrones comunes, como la realización de actividades previas y la formación teórica inicial, que proporcionan al alumnado una base sólida antes de la práctica. Se observa un enfoque multi e interdisciplinar que enriquece el aprendizaje y promueve un rol activo, favoreciendo la implicación, autonomía y capacidad resolutoria del alumnado. Esta metodología incrementa el interés por la asignatura, por el patrimonio y por la arqueología, mejora la relación docente-discente y refuerza la asimilación de contenidos históricos. No obstante, persiste la necesidad de incorporar una evaluación específica que permita medir su impacto y definir un producto final.

En esta línea, González Marcén (2022) destaca que estas actividades fomentan la implicación del alumnado y generan experiencias significativas que perduran, incluso aunque sea como recuerdos. Además, facilitan la inclusión de diversas capacidades físicas y cognitivas, mejoran las dinámicas grupales y contribuyen a una formación integral. Buch i Llorach et al. (2013) señalan que este enfoque puede propiciar un aprendizaje significativo si se vinculan los nuevos conocimientos con los previos, lo que exige profundizar en las ideas iniciales. Asimismo, puede surgir un aprendizaje motivacional, reforzado por la implicación emocional que aparece tras la participación activa del alumnado.

Para que la arqueología experimental sea realmente efectiva, no basta con presentar una recreación: debe partir de una hipótesis inicial, contar con un encuadre histórico riguroso y mostrar el proceso de elaboración y los materiales utilizados (Baena y Palomo, 2022). Es esencial vincular las actividades prácticas con el pensamiento reflexivo y el método científico, integrando este último en la enseñanza mediante ejercicios que promuevan la reflexión sobre los procedimientos (González Marcén, 2022).

Es especialmente relevante para elaborar actividades que incluyan la arqueología experimental atender al *Modelo PAEduca* desarrollado por Montoya y Egea (2021), que establece seis principios fundamentales para organizar estas actividades con un enfoque educativo. Propone: 1) realizar actividades previas de contextualización; 2) superar el formato de clase magistral; 3) adoptar un enfoque interdisciplinar; 4) fomentar la implicación activa y reflexiva del alumnado; y 5–6) consolidar y evaluar la actividad.

Como cierre, se presenta una propuesta didáctica no implementada, dirigida al alumnado de 1.º de la ESO en la asignatura de Geografía e Historia. Esta propuesta se estructura en nueve sesiones (9 horas) y responde al reto de visibilizar a las mujeres íberas y las actividades de mantenimiento, integrando la arqueología experimental como herramienta pedagógica. El objeto arqueológico se convierte en el eje vertebrador del aprendizaje. El producto final consiste en la creación de un museo de centro con perspectiva de género donde se expongan las piezas de esparto elaboradas por el alumnado.

Las tres primeras sesiones adoptan un enfoque teórico e introductorio, orientado a explorar el papel de las mujeres íberas y las actividades de mantenimiento, con especial atención a la labor textil como seña de identidad femenina en época ibérica. A través de fichas, lecturas, imágenes y espacios de diálogo, se estimula la reflexión crítica del alumnado, se conocen sus ideas previas y se abren interrogantes sobre la representación femenina en las sociedades íberas, el significado de las tareas de mantenimiento, la relevancia de la actividad textil y el potencial del esparto como recurso en arqueología experimental. Para ello, se incorporan los recursos visuales del espacio PastWomen.

Las dos sesiones siguientes se dedican a la práctica experimental, impartidas por una persona experta en el patio del centro, formando un círculo. El alumnado debe elaborar cordajes y/o cestas de esparto utilizando técnicas documentadas en el registro arqueológico. Lo relevante de estas sesiones es generar un espacio de sociabilización que fomente el vínculo, la cooperación y la transmisión de saberes. La manipulación del esparto permite al alumnado experimentar con una materia prima vinculada a su territorio, favoreciendo la comprensión del proceso y la valoración del patrimonio material e inmaterial. Esta experiencia conecta al alumnado con las poblaciones íberas y les permite explorar la historia de la cotidianeidad, reconociendo que el pasado no se construye únicamente desde grandes acontecimientos, sino también desde las prácticas esenciales de la vida diaria. A través de esta vivencia, los y las estudiantes se reconocen como sujetos históricos con agencia, fortaleciendo su identidad.

Las siguientes dos sesiones se destinan a la elaboración de cartelas explicativas en grupo, que complementarán el museo escolar. Estas se desarrollan mediante una investigación guiada por páginas web seleccionadas previamente por el profesorado, retomando las temáticas abordadas en las sesiones teóricas.

Finalmente, las últimas dos sesiones se dedican a la construcción del espacio expositivo en el centro, que integrará las piezas de esparto y las cartelas. Cada grupo actúa como guía, compartiendo su trabajo con la comunidad educativa. Este cierre permite integrar los conocimientos y

competencias adquiridas, favoreciendo la autonomía del alumnado y respondiendo al reto primigenio.

La propuesta se alinea con los objetivos generales del currículo de la ESO y con los saberes básicos establecidos para el primer curso, favoreciendo el desarrollo de competencias clave. Aunque diseñada inicialmente para alumnado de 1.º de la ESO, la utilización de la arqueología experimental como recurso didáctico y las actividades de mantenimiento como temática, permiten su adaptación a otros niveles educativos, así como su aplicación en distintas etapas históricas o en otras áreas del conocimiento. Asimismo, el trabajo con el esparto puede ser sustituido por otras prácticas vinculadas al contexto ibérico, como la molienda, el hilado, el tejido o la cerámica.

6. CONCLUSIONES

La elección de las actividades de mantenimiento, enmarcadas dentro de la cultura ibera como eje central de esta situación de aprendizaje, responde a la necesidad de reivindicar su importancia en el ámbito educativo. Estas prácticas no solo constituyen una parte esencial de nuestro legado histórico y patrimonio cultural, sino que poseen también un profundo valor social y feminista, al ofrecer una oportunidad para cuestionar y redefinir los roles de género tradicionalmente establecidos.

A pesar de que la investigación académica ha avanzado notablemente en este campo, aún existe una brecha entre estos conocimientos y su aplicación en la educación formal. Es necesario preguntarse por qué si las actividades de mantenimiento son esenciales para la supervivencia y cohesión del grupo, no aparecen reflejadas en el relato histórico predominante. Su invisibilización demuestra la necesidad de ofrecer una visión más equitativa y representativa de la historia. Además, permite combatir los estereotipos asociados a la Prehistoria y la Protohistoria y acercarse a una historia más social, construida desde abajo, capaz de permitir la identificación de los y las estudiantes con su pasado.

Por otro lado, la limitada representación de las mujeres en los manuales escolares constituye un ejemplo revelador de los procesos de invisibilización. Desde el ámbito educativo, es fundamental integrar el

conocimiento de las mujeres y sus prácticas en la enseñanza, en tanto que la educación tiene como objetivo la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con la igualdad de género. Las mujeres y niñas han desempeñado, y desempeñan, un papel esencial en la historia. Reconocer su contribución permite su visibilidad y valorización, reivindicándolas como sujetos históricos. Asimismo, uno de los objetivos fundamentales de la coeducación es, precisamente, integrar a todas las mujeres y a sus saberes dentro del sistema educativo.

Por último, conviene destacar las amplias posibilidades que ofrece la arqueología experimental en el ámbito escolar, en tanto que favorece el aprendizaje activo, la cooperación entre el alumnado y el desarrollo competencial. Esta experiencia permite avanzar en el desarrollo de propuestas didácticas que incorporen la arqueología experimental y la perspectiva de género como elementos clave para renovar los enfoques curriculares y promover una educación más equitativa.

7. Referencias

- Abad Buil, I. y Marías Cadenas, S. (2025). El gran reto de la didáctica de las ciencias sociales desde una perspectiva de género: trasvasar resultados de la academia al aula. En A. Rubio Navarro, E. Bermejo Malumbres e I. Piazuelo Rodríguez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales y perspectiva de género: un camino hacia el progreso* (pp. 129-138), Dykinson.
- Abad España, A. y Grau Mira, I. (2021). Alimentación, mujeres y grupos domésticos: Prácticas cotidianas en la conformación de los grupos iberos del área central contestana (ss. V-I a.n.e.). *Recerques del Museu d'Alcoi*, 1(30), 63-77.
- Acevedo Padilla, F. (2020). La experiencia arqueológica del IES Campos de San Roque en El Rebollao. *Revista de Estudios Extremeños*, 76(2), 197-242.
- Alarcón García, E. (2010). Arqueología de las actividades de mantenimiento: un nuevo concepto en los estudios de las mujeres en el pasado. *Arqueología y territorio*, (7), 195-210.
- Alonso Alcalde, R., Terradillos Bernal, M., y Díez Fernández-Lomana, J. C. (2010). *Arqueología experimental, una herramienta para el conocimiento de la prehistoria*. En M. C. Caballero Sahelices, M. A. Moreira y J.A. Meneses Villagrà (Eds.) III Encuentro internacional sobre investigación en enseñanza en ciencias (pp. 545-556). Universidad de Burgos.
- Baena Preysler, J. y Palomo Pérez, A. (2022). Arqueología experimental e investigación fundamental. *Arqueodebats*, (1).

- Bonet Rosado, H. y Mata Parreño, C. (2016). Las cuentas claras: el rol de la mujer ibérica en la economía doméstica. En A. Delgado Hervás y M. Picazo Gurina (Eds.) *Los trabajos de las mujeres en el mundo antiguo. Cuidado y mantenimiento de la vida* (37-44). Institut Català d'Aqueologia Clàssica.
- Buch i Llorach, M., Comellas i Compte, S., y Palomo Pérez, A. (2013). Arqueología experimental: Un recurso para el aprendizaje significativo y de descubrimiento en el poblado neolítico de La Draga (Banyoles-Girona). En A. Palomo, R. Piqué, y X. Terradas (Eds.), *Experimentación en arqueología. Estudio y difusión del pasado* (pp. 35-42). Sèrie Monogràfica del MAC-Girona 25.1.
- Castrillo, J., Gillate, I., Apaolaza-Llorente, D. y Campos-López, T. (2025). Formación del futuro profesorado para enseñar Historia con perspectiva de género. Efectos del proyecto “Prehistoria y Género”. *Revista de Investigación Educativa*, (43).
- Castrillo, J., Gillate, I., Odriozola, O., y Campos-López, T. (2019). ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. *Clío. History and History teaching*, (45), 11-29.
- De Pedro Michó, M. J. (2006). El grupo doméstico y las actividades de mantenimiento en una aldea de la edad del bronce. La Lloma de Betxi (Paterna, Valencia). En Museu de Prehistòria de València (Ed.), *Las mujeres en la Prehistoria* (105-118).
- Díaz de Torres, M. (2024). Prehistoria, discapacidad y cuidados. La importancia de los discursos inclusivos en la enseñanza y aprendizaje de la prehistoria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (47), 89-104.
- Díez Bedmar, C. y Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias sociales con perspectiva de género. *CLIO. History and History teaching*, (45), 1-10.
- Díez Bedmar, M. C. (2022). Género: una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 6-19.
- Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2013). IES Arqueológico. La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clío 39. History and History teaching*, (39), 1-19.
- Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L., & Santacana i Mestre, J. (Coords.). (2018). *Y la arqueología llegó al aula: La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Trea / Universidad de Murcia, Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía (CEPOAT).

- Escoriza Mateu, T. (2002). *La representación del cuerpo femenino. Mujeres y arte rupestre levantino del arco mediterráneo de la península ibérica*. Archaeopress.
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (18), 5-24.
- Fernández Valencia, A. (2011). *Evaluar para significar: una perspectiva social de género*.
- Gahete Muñoz, S. (s.f.). *La inclusión de las mujeres en las asignaturas de Ciencias Sociales, primer ciclo de ESO*. Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres.
- García Luque, A. (2008). *Arqueología del Género en la Cultura Ibera: una lectura desde la muerte* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Jaén.
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la historia de la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. Hernández, C. García, y J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 165-173). Universidad de Extremadura.
- García Luque, A. (2016a). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *Pevista ph. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (89), 147-149.
- García Luque, A. (2016b). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el siglo XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 100-124.
- García Luque, A. (2020). Mujeres ibéricas: ¿Invisibilizadas? Sí. ¿Invisibles? No. En A. Torrija López e I. Baquedano Beltrán (Eds.), *Tejiendo pasado. Patrimonios invisibles. Mujeres portadoras de memorias* (pp. 29-58). Comunidad de Madrid.
- García Luque, A. (2021). ¿Hubo mujeres en la Prehistoria? Parece ser que sí... en D. Jiménez Martín (Ed.), *La primera mentira. Mitos y relatos distorsionados de la enseñanza de la Historia* (pp. 75-94). Postmetropolis Editorial.
- García Luque, A. y Peinado Rodríguez, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (80), 67-72.
- García Luque, A., De la Cruz Redondo, A. y Peinado Rodríguez, M. (2024). Enseñar historia con perspectiva de género: contextualización y proyección de futuro en Y. Caballero Aceituno y C. M. Gálvez-Sánchez (Eds.), *De la violencia de género a los contrarrelatos feministas. Estudios multidisciplinares* (pp. 191-211). Octaedro.

- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18.
- Gil, A., Izquierdo, M. I., Pérez, C. y Fierrez, S. (1996). La simulación arqueológica como instrumento didáctico: la experiencia del taller de Arqueología 4 de Valencia. *Treballs d'Arqueologia*, (4), 116-30.
- Gómez Carrasco, C. J. y Gallego Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28.
- González Guerao, J. A. (2018). Experiencia didáctica multidisciplinar en los yacimientos arqueológicos de La Tira del Lienzo-La Bastida de Totana (Murcia). En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana I Mestre (Eds.), *Y la Arqueología llegó al aula* (pp.87-98). Ediciones Trea.
- González Marcén, P y Picazo Gurina, M. (2005). Arqueología de la vida cotidiana. En M. Sánchez Romero (Ed.), *Arqueología y Género* (pp. 141-158). Universidad de Granada.
- González Marcén, P. (2000). Mujeres, espacio y arqueología: una primera aproximación desde la investigación española. *Arqueología espacial*, (22), 11-21.
- González Marcén, P. (2022). La experimentación arqueológica en la didáctica de las ciencias sociales. *Arqueodebats*, (1).
- González Marcén, P., Alarcón, E., Colomer, L., García Luque, A., Masvidal, C., Picazo, M., Rísquez, C., Sánchez Romero, M. y Soler, B. (2012). *Los trabajos de las mujeres y el lenguaje de los objetos: renovación de las reconstrucciones históricas y recuperación de la cultura material femenina como herramientas de transmisión de valores*. Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de la Mujer.
- González Marcén, P., Montón Subías, S. y Picazo, M. (2008). Towards an archaeology of maintenance activities. En S. Montón Subías y M. Sánchez Romero (Eds.), *Engendering Social Dynamics: The Archaeology of Maintenance Activities* (pp. 3 8). BAR International Series.
- Hernando Gonzalo, A. (2005). ¿Por qué la Historia no ha valorado las actividades de mantenimiento? *Treballs d'Arqueologia*, (11), 115-133.
- Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de coeducación: Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Ministerio de Igualdad.
- Jardón Giner, P., Boj i Cullell, I., Sospedra Roca, R. y Hernández Cardona, F. X. (2025). La visibilidad de la agencia femenina en las imágenes de reconstrucción histórica. Bases para propuestas transformadoras de la iconografía. En A. Rubio Navarro, E. Bermejo Malumbres e I. Piazuolo Rodríguez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales y perspectiva de género: un camino hacia el progreso* (pp. 129-138), Dykinson.

- Jover Maestre, F. J., Morales Tomás, F., Torregrosa Giménez, P., Camacho Rodríguez, P., Mataix Albiñana, J. J., Pastor Quiles, M., García Atiénzar, G., Lorrio Alvarado, A. y Hernández Pérez, M. S. (2015). Viejas aunque “nuevas” metodologías de enseñanza-aprendizaje: los talleres de experimentación lítica prehistórica como herramienta de formación. En M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Eds.), *XIII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 1291-1305). Universidad de Alicante.
- 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, pp. 122868-122953.
- López Gómez, M. L. (2018). Un museo en el aula. La enseñanza de la historia a través de las fuentes materiales. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana I Mestre (Eds.), *Y la Arqueología llegó al aula* (pp.195-216). Ediciones Trea.
- López Navajas, A. (2010). La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. *II Congrés Internacional de Didàctiques*, 1- 6.
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, (363), 282-308.
- Montón Subías, S. (2000). Las mujeres y su espacio: una historia de los espacios sin espacio en la Historia. *Arqueología espacial*, (22), 45-59.
- Montoya Martínez, F.J. y Egea Vivancos, A. (2021). La arqueología experimental como estrategia educativa: realidad y posibilidades. *Investigación en la Escuela*, (103), 139-152.
- Moreno Llana, M. (2023). Análisis de la LOMLOE con perspectiva coeducadora: pros, contras y propuestas. *Revista Currículum*, (36), 139-153.
- Pallarés Martínez, M., Carrión Martínez, A. y Sánchez Martínez, N. (2018). Trabajar por competencias en educación secundaria a través de una experiencia arqueológica. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana I Mestre (Eds.), *Y la Arqueología llegó al aula* (pp.99-120). Ediciones Trea.
- Ramos Sánchez, F. y Torrico Delgado, J. P. (2011). Aula de Arqueología del IES Humanes. Una experiencia arqueológica, didáctica y pedagógica en Educación Pública. *Actas de las octavas jornadas de Patrimonio Arqueológico en la Comunidad de Madrid*, 347-358.

- Rausell Guillot, H. (2015). Tres veces olvidadas, tres veces excluidas. La presencia de las mujeres marginadas en los manuales de historia de la ESO. *CLIO. History and History teaching*, (41), 1-22.
- Rubio Herráez, E. y Mañeru Méndez, A. (1989). El género como categoría de análisis en la educación. *Revista de Educación*, (290), 7-20.
- Ruiz Vivas, C. M. (2019). Las mujeres iberas. Análisis de su representación en cerámicas y relieves del levante peninsular. *Astarté. Estudios del Oriente Próximo y el Mediterráneo*, (2), 1-19.
- Santacana i Mestre, J. (1999). L'arqueologia com a eina didàctica: problemes i utilitat. *Cota Zero*, (15), 63-73.
- Wallach Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. S. Amelang y M. Nash (Eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). Diputación Provincial de Valencia.

LAS MATERIAS DE PROYECTOS ARQUITECTÓNICOS DE QUINTO CURSO. INTEGRANDO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PROGRAMAS DE NECESIDADES

MARÍA CARREIRO OTERO
Universidade da Coruña

CÁNDIDO LÓPEZ GONZÁLEZ
Universidade da Coruña
utor

1. INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible –ODS– enunciados por la ONU reconocen implícitamente la educación como una herramienta clave para la mejora de la economía y la calidad de vida. Y, concretamente, avalan a la educación superior como impulsora de “la innovación, el desarrollo económico y el bienestar social” (UNESCO, 2022). Una finalidad que lleva implícita tres conceptos: la accesibilidad, la igualdad de género y la sostenibilidad ambiental, entendidos en un amplio espectro. De estos, el más controvertido es el relativo a la igualdad de género, pese a que se establece como un objetivo específico, el ODS número cinco. Asumida como una idea abstracta, su materialización implica transformar el modelo tradicional basado en el predominio del ámbito productivo y la minusvaloración del reproductivo, en otro que, con la mayor fidelidad posible, refleje la interdependencia entre ambos roles. En ese proceso, surge la perspectiva de género como metodología para el análisis de la realidad y la prognosis de las propuestas elaboradas desde el estudio y la investigación (Buquet, 2011; Pérez Sedeño, 2018; Ramos Torres, 2021; Rebollo Catalán y Rodríguez Arias, 2021). Una metodología especialmente relevante en aquellos campos de conocimiento en los que adquieren protagonismo las necesidades y comportamientos de las personas.

En ocasiones la perspectiva de género -PERGEN de ahora en adelante- en el proyecto arquitectónico se reduce a la oratoria, al discurso que justifica unas determinadas decisiones sobre la ‘distribución’, sin que las palabras enunciadas influyan en la organización y en la composición formal del objeto –el edificio o el área de intervención–. Un primer ejemplo: la sala de lactancia. Sin duda, es loable considerar que se destine una superficie a esta actividad en un edificio que lo pueda necesitar. Y sin embargo, podemos denominar con este término a cualquier cuarto en el que quepa un sillón y una mesa de apoyo, un rincón sin luz natural, o bien proyectar un área que propicie un ambiente confortable con la suficiente intimidad, luz natural y vistas al ambiente exterior, o al menos que incorpore un tratamiento que recree estas características. O un segundo caso, los baños públicos. En su mayor parte, diseñados prácticamente igual para varones y para mujeres –salvo los urinarios de los masculinos–, sin tener en cuenta las diferencias derivadas de las condiciones fisiológicas, de la vestimenta y de los aditamentos que usamos en la vida diaria las mujeres y bastantes hombres: dónde colgamos el abrigo, el bolso, las bolsas de la compra; la altura de los percheros, la manipulación del material menstrual, el apoyo del bastón o las muletas; dónde dejamos a las criaturas al entrar en el aseo o en una cabina convencional (Scott-Brown, 1967). No se trata de ampliar las superficies, sino de pensar cómo tienen que ser; si los baños de minusválidos tienen que ser aseos familiares, si alguna cabina tiene que incorporar un lavabo mínimo, o si tenemos que disponer de piezas mixtas: lavabo-inodoro, por citar algunas medidas que podrían adoptarse.

Incorporar la PERGEN en la formación académica en Arquitectura constituye, en consecuencia, un enfoque sustancial por su incidencia sobre el proyecto arquitectónico y urbano, parangonable a la accesibilidad y a la sostenibilidad. Junto con estas, la PERGEN modifica el paradigma arquitectural con el que se afronta la formación universitaria y en consecuencia, la futura práctica profesional. Pese a ello, las escuelas de arquitectura, como colectivos académicos, se muestran reacias a asumirla dentro de los contenidos formales e informales de sus enseñanzas. En concreto, en las áreas de conocimiento de Proyectos Arquitectónicos y de Urbanismo, algún profesorado incorpora este enfoque conforme a

su compromiso intelectual, sin que este se refleje explícitamente en las guías docentes de las materias. Entre los desempeños conocidos sobre este tema cabe destacar el de Inés Sánchez de Madariaga, profesora del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio y directora de la Cátedra Unesco de Políticas de Género y de Igualdad de Derechos entre Mujeres en la Escuela de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid; o el de Inés Novella, docente de Urbanismo y colaboradora de la citada Cátedra de la UPM; o el de Eva Álvarez y Carlos Gómez, docentes de Proyectos Arquitectónicos en la Escuela de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Valencia.

Por nuestra parte, en la Escuela de Arquitectura de la Universidade da Coruña, ETSA-UDC, venimos incorporando la PERGEN en nuestra docencia en las mencionadas áreas de conocimiento desde el curso académico 2014-2015, con una línea de trabajo docente e investigadora sustentada en el proyecto de investigación MAGA, *Mujeres Arquitectas de Galicia*, desarrollado entre 2011 y 2013. Las experiencias realizadas, enmarcadas dentro de un grupo de innovación docente, se han ido recogiendo en diversas jornadas y congresos.

La aproximación inicial a una docencia con PERGEN se llevó a cabo en la materia de Proyectos Arquitectónicos de primer curso, durante los cursos académicos 2014/15 y 2015/16. En ambos períodos se abordó de una manera elemental mediante el simple cambio del sexo de los destinatarios de los enunciados de los ejercicios de curso. Los habituales nombres masculinos se sustituyeron por femeninos, con lo que el usuario-comitente pasó a ser la usuaria-comitente (Carreiro y López, 2016). Este primer paso, se consolidó en el trienio entre 2017 y 2020. Durante tres anualidades participamos en el trabajo fin de máster, del máster habilitante de Arquitectura (Carreiro y López, 2021), con tres temas que incidían sobre este cambio de paradigma: un proyecto sobre centros de acogida para víctimas de violencia de género, un edificio de viviendas con servicios comunes y un centro de conciliación familiar de barrio, y un edificio residencial para pacientes oncológicos en proceso de tratamiento y para los familiares. El primero de los trabajos desarrollados en esta etapa dio pie a la elaboración de un proyecto de investigación enmarcado dentro de las actividades investigadoras financiados con los fondos del Pacto de

Estado sobre violencia de género de 2017 (Ugarte, Vázquez, Pérez, Carreiro y López, 2019; Carreiro, López, Ugarte y Vázquez, 2019). Durante el curso académico 2020-2021 se desarrollaron actividades diversas que proseguían en dicha línea como la realizada sobre la visibilización de las arquitectas (Carreiro, 2021).

La experiencia que se describirá a continuación se corresponde con el trabajo realizado en el año académico 2024-2025 por un grupo conformado por la profesora Carreiro y veintiún estudiantes: dieciséis mujeres y cinco varones, en la materia Proyectos 9 –P9–. Una materia que se imparte en el segundo cuatrimestre de quinto curso del grado en Arquitectura en la ETSA-UDC.

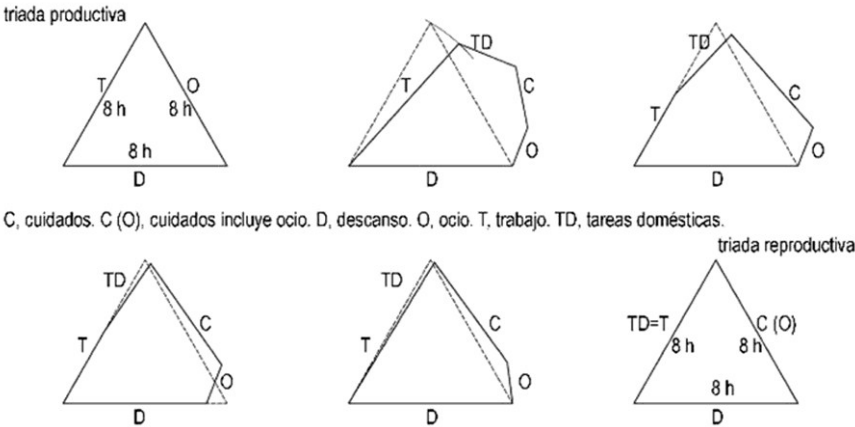
La actividad desarrollada pretende que el alumnado relacione el análisis arquitectónico-urbanístico con el demográfico y socioeconómico, de tal modo que las propuestas planteadas respondan a criterios coherentes con los datos recabados. Se induce a reflexionar sobre el modo en que las personas ‘usan’ los espacios, sean públicos o privados, colectivos o individuales; sobre las necesidades referidas a los cuidados, sean colectivos o domésticos; o sobre la influencia de la logística y la movilidad en unos proyectos arquitectónicos que pretenden facilitar la vida cotidiana. En otras palabras, se persigue que los proyectos, además de adecuarse formalmente, se enfrenten con las cuestiones ordinarias.

Previamente a abordar el desarrollo de la actividad y su alcance, explicaremos sucintamente las características de la materia de proyectos arquitectónicos, y el contenido concreto de la materia Proyectos 9.

2. PROYECTOS ARQUITETÉTICOS: CONTENIDO Y ALCANCE

El proyecto arquitectónico se articula mediante tres esferas: la del propio proyecto, la del lugar y la de las personas, o dicho de otro modo, el objeto, el contexto y el sujeto. Es decir, se estructura a través del qué, dónde y para quién. La PERGEN incide en el para quién, constituyéndose en el pivote sobre el que se vinculan el proyecto y el lugar.

FIGURA 1. De la triada productiva a la reproductiva y los estadios intermedios.



Fuente: elaboración propia

El impacto de la PERGEN en el proyecto provoca la incorporación a la triada productiva, que relaciona trabajo productivo-ocio-descanso, de la triada reproductiva que incorpora las tareas que han sido realizadas fundamentalmente por mujeres: tareas domésticas/trabajo-cuidados/ocio-descanso. Entre ambas se transita por distintos estadios, que conforman pentágonos irregulares cuyos lados representan el trabajo, el trabajo doméstico, los cuidados, el ocio y el descanso (fig. 1). Parece una obviedad, sin embargo relegada, por ello la PERGEN debe integrarse en la práctica proyectual al igual que se han incorporado la accesibilidad y la sostenibilidad, tanto arquitectónicas como urbanas.

Como materia, proyectos arquitectónicos se caracteriza por ser específica de los estudios de Arquitectura, tanto de grado como de máster habilitante. De naturaleza eminentemente práctica, se imparte en formato de taller (ANECA, 2005). Se fundamenta en el aprender-haciendo y en el aprender-por-imitación. En términos contemporáneos, responde a la metodología de aprendizaje basada en proyectos, ABP (Galeana, 2006; Salido López, 2020). Siendo esta una forma natural de ejercitamiento para las profesiones, desde la arquitectura no se ha realizado una sistematización disciplinar de este método, porque “es habitual que este tipo de metodologías se hayan estado implementando de manera espontánea e intuitiva, tomando partido de la experiencia de los docentes en el

desarrollo de proyectos arquitectónicos en el contexto profesional” (Carcelén González, 2019). En los últimos años, tras la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior -EEES-, se ha suscitado la necesidad de identificar el proceso del proyecto para transmitirlo en las aulas, sin que se hayan detectado aportaciones alternativas al método tradicional de aprender-haciendo. Esto no significa que la técnica proyectual sea inmanente. Obligada a incorporar, entre otras cosas, los cambios derivados de la evolución de la propia sociedad, de la técnica y de la tecnología ha de preparar para el desempeño profesional atendiendo a un proceso continuo (Teymur, 2011/2001).

El desarrollo de la materia es similar en todos los niveles del grado y en el máster. Parte de un enunciado práctico, un ‘proyecto’, referido a un programa de necesidades que se emplazará en un lugar real o imaginario. A lo largo de los diferentes niveles del grado se incrementa el grado de complejidad de los objetivos a cumplir con cada proyecto, considerando seis facetas: el análisis inicial del entorno y las referencias arquitectónicas; el lugar: soporte físico y cultural; el programa de necesidades: un listado de usos y superficies; el proceso de proyecto: desempeño de las estrategias de ideación; la composición proyectual: fundamento geométrico de los objetos; y la tecnología: materialización de la ‘idea’ y concreción de la propuesta. Cada uno de los aspectos descritos se encuentra integrado por una parte gráfica, una conceptual y una técnica, respectivamente referidas al dibujo como lenguaje, a los valores humanísticos del hábitat y a la materialidad de las propuestas.

Cada estudiante debe elaborar una propuesta personal, un proyecto propio que ha de confeccionarse en un período temporal acotado. En el taller se trabaja y se comenta dicha propuesta, se proporcionan referencias de otros proyectos, y se reflexiona sobre soluciones análogas realizadas. Se despliega un proceso iterativo que finaliza en el plazo establecido, al entregar los planos de la propuesta, en formato papel y/o digital. Este método se repite sistemáticamente los cinco años de los estudios de grado, y el año de máster habilitante. Finalizado este periplo se entiende que el alumnado ha adquirido el criterio para determinar por sí mismo la validez de sus propuestas en relación con las demandas recibidas.

Una alteración: en quinto, último curso del grado, se modifica ligeramente la metodología de las materias de proyectos arquitectónicos impartidas en el resto de los niveles académicos, al implicar al alumnado en la pormenorización del programa de necesidades a desarrollar, y en la determinación del emplazamiento concreto dentro de un núcleo urbano determinado.

CONTENIDO DE LOS PROYECTOS: TEMAS Y PROGRAMAS DE NECESIDADES

Los temas de proyecto varían de lo doméstico y particular a lo colectivo y público. Se proyectan intervenciones residenciales plurifamiliares de distinta tipología; vivienda para un comitente concreto (habitualmente los enunciados hacen referencia a ‘un varón’ con o sin familia); equipamientos públicos como museos, centros de interpretación, guarderías, centros sociales, ayuntamientos, colegios, mercados, talleres artesanales, residenciales colectivos..., o equipamientos privados como hoteles. Así mismo, los programas de necesidades de los equipamientos suelen incorporar usos hosteleros, como cafeterías o comedores. En general son programas presentes en la vida personal y social, junto con algunos otros propios de una eclosión coyuntural, como por ejemplo los spa.

3. PROYECTOS 9, P9. CURSO 2024-2025: INTERVENCIÓN EN UNA VILLA

Como se ha señalado, P9 se desarrolla en el último cuatrimestre del grado en Estudios de Arquitectura. Asume una carga docente de 9 créditos ECTS, siendo la única materia obligatoria de ese período, puesto que los restantes 21 créditos se distribuyen entre asignaturas optativas. En ella se desarrolla un único ejercicio, emplazado en una villa o en un núcleo urbano predeterminado. De manera genérica se establecen dos o tres posibles emplazamientos, y otros tantos programas, de tal manera que cada estudiante pueda elegir el que considere. Dado el número de estudiantes, la materia se organiza en grupos, con una o un docente responsable de cada grupo, de tal modo que aportan su propia orientación.

En el curso académico 2024-2025, el trabajo a desarrollar se emplazó en la villa de Betanzos, una localidad próxima a la ciudad de A Coruña.

El análisis inicial serviría de base para justificar la elección de emplazamiento y programa. Una elección, que en el caso que nos ocupa, venía condicionada por la incorporación de un área libre con vegetación, o por la renovación de una parte del espacio público.

El análisis, realizado de manera grupal, recopila entre otras informaciones: condiciones urbanísticas; cifras socioeconómicas; demandas de las asociaciones de vecinos; proyectos municipales; datos sobre la movilidad cotidiana, con simulación de los posibles recorridos desde la distintas zonas residenciales a los diferentes equipamientos, paradas y recorridos del transporte público interurbano –no existe transporte público urbano–; y áreas de aparcamiento colectivo. La información se vuelca en una carpeta digital común, accesible a los veintidós miembros del grupo –profesora y estudiantes–. A partir del conjunto de la información recabada, cada estudiante realiza un análisis particular. Esta fase analítica se cierra con una sesión colectiva, en la que se expone el trabajo, con los datos recabados y una diagnosis propia de cada estudiante, que puede ser rebatida o asumida por el resto de colegas.

En paralelo, se explica el objetivo general del cuatrimestre: ampliar el campo de diagnosis y prognosis del proyecto arquitectónico, incorporando la PERGEN como herramienta intrínseca en el proceso de proyecto, y se establecen tres objetivos concretos: reconocer qué dotaciones urbanas alcanzan la categoría de infraestructuras para la vida cotidiana; valorar el espacio libre como indicador de la calidad urbana, esté o no asociado a un equipamiento; e incluir el arbolado y la vegetación como elementos del proyecto arquitectónico desde un inicio (CONAMA, 2018).

Una vez decididos los programas y emplazamientos a desenvolver, se observa que los estudiantes se han concentrado en tres zonas urbanas: dos en la cota baja de la ciudad, una al este y otra al oeste, que podríamos definir como extramuros, vinculadas a los ríos que rodean el núcleo original, y una tercera en la cota alta, ocupada por el casco histórico. Por otra parte los programas, que consideran dieciocho temas específicos para implementar, se agrupan en cuatro grupos temáticos:⁹ la

⁹ Aun cuando se presentaron veintiún trabajos, tres son coincidentes en cuanto al programa.

regeneración ambiental, con tres temas; la movilidad, con dos; las infraestructuras para la vida cotidiana, con ocho; y la revisión de las dotaciones municipales ubicadas en Betanzos, con cinco.

Implícita o explícitamente, todos los trabajos así clasificados han incorporado la perspectiva de género. Una variedad temática que contempla: un centro oncológico con un jardín de sensaciones; un centro de actividades para personas con discapacidad intelectual; un centro de información de las mujeres; una pieza industrial experimental ligada a un cultivo propio de la zona; residencias para la tercera edad, y/o alojamientos para estudiantes, organizadas como viviendas autónomas, inmersas en áreas vegetales, o con residencial colectivo destinado a mujeres; centros sociales o parques y áreas de juego, en los que se mezcla a los grupos de edad; puntos limpios de proximidad; o programas más convencionales como un centro de interpretación de un elemento patrimonial, o unas piscinas. A estos, se les añaden otros con argumentos de índole urbanística: reformas urbanas para mejorar y ampliar áreas incompletas con dotaciones de zonas verdes en áreas densas –casco histórico–; parques con áreas de juego y deporte; áreas intermodales de transporte; o una ordenación urbana, valorando la hibridación de usos.

De este conjunto temático, tres programas consideran específicamente a las mujeres y a su entorno: un complejo que integra un punto de encuentro familiar y un centro social; un centro de atención a las mujeres; y un albergue para peregrinas que recorren el Camino de Santiago u otras rutas similares. Las propuestas elaboradas por las y los estudiantes de Arquitectura permiten ilustrar cómo la PERGEN penetra en la esencia del enfoque arquitectural y urbano. Es preciso apuntar que las infraestructuras que están destinadas a las mujeres específicamente, como centros de acogida para víctimas de violencia de género; a las familias, como los puntos de encuentro familiares; o a las víctimas de adicciones no forman parte del catálogo de dotaciones que se manejan en el planeamiento. Forman parte del uso residencial, o del uso social, sin que en los catálogos de equipamientos se nombren tácitamente. Forman parte de las dotaciones silenciadas, y como tales no existen para la Academia. A continuación, se exponen de modo particularizado los tres casos arriba citados (fig. 2).

Figura 2. *Enlace al video-presentación de la ponencia*



Fuente: elaboración propia

3.1. ESPACIO PÚBLICO Y ESPACIO MULTIUSOS

Se plantea la intervención en una parcela situada en las inmediaciones del paseo fluvial del río Mandeo, en el este del núcleo. Cuenta con un doble acceso, a pie, desde un paseo fluvial, y rodado, desde una vía secundaria, paralela al río.

El programa acomete la ideación de un área de servicio recreativo-social, que incluya un recinto ajardinado, una superficie cubierta para celebraciones familiares o comunitarias ‘auto organizadas’, junto con un edificio con despachos para la atención socio-asistencial, y unas aulas para la celebración de actividades colectivas, con un área destinada a sala de lectura. Este programa definido inicialmente se fue reelaborando paulatinamente, y se le incorporó un punto de encuentro familiar.

El punto de encuentro familiar –PEF– es un recurso asistencial dependiente de las comunidades autónomas. En él, se busca ofrecer un espacio neutral y seguro para que los progenitores no convivientes se encuentren con sus hijas e/o hijos, sobre todo en aquellas situaciones conflictivas de pareja, inmersas en un proceso de separación/divorcio. Ha de facilitar que no se produzca el encuentro directo entre las y/o los responsables de las criaturas, si fuese necesario. Su programa de necesidades viene fijado por una normativa que se limita a enumerar los tipos de estancia necesarios y sin embargo, no fija consideraciones ambientales o de confort. Estos recursos sociales suelen pasar desapercibidos para la ciudadanía, que incluso puede desconocer su existencia, como también sucede con los centros de víctimas de violencia de género. Incluso pueden percibirse como ‘conflictivos’ o sospechosos por

la posible presencia policial. Tal vez por ello tienden a ubicarse en áreas periféricas, en locales disponibles, propiedad de la administración local o autonómica, o de alguna asociación o fundación. En la mayoría de los casos, se desconsidera su ubicación ambiental y urbana, omitiendo la necesidad de una mínima confortabilidad urbana del emplazamiento, la facilidad de acceso mediante el transporte público, y a pie desde una parada próxima, o la cercanía a otros servicios que puedan resultar de interés, especialmente durante los tiempos de espera, entre la llegada y la recogida del o la menor por sus acompañantes.

No valorar el entorno como una parte relevante en el emplazamiento y la organización del PEF refuerza una situación penosa por sí misma, tanto en la imagen mental que él o la usuaria se forma del recurso, como en la percepción y la vivencia experimentada entre la llegada, durante el encuentro, y/o a la recogida del o la menor. La utilidad del servicio se confía a una decoración más o menos cuidada y ordenada.

El caso que presentamos se propone integrar en un mismo objeto tres programas funcionales aparentemente desconectados entre sí, mostrando que los tres pueden confluir y prestarse apoyo recíproco. Materializados mediante el área recreativa comunitaria, el ámbito socio-asistencial y el punto de encuentro familiar se nutren del jardín, que los dota de un recinto estancial exterior naturalizado. La primera da respuesta a la carencia de espacios suficientemente amplios en las viviendas para albergar reuniones informales, al margen de la oferta hostelera convencional. Una función compatible con una zona socio-asistencial, que se enriquece con el jardín y el espacio cubierto, en la que se pueden desarrollar actividades al aire libre directamente, o bajo techo. Por su parte, el punto de encuentro familiar, además de relacionarse visualmente con el espacio exterior, puede integrarlo como una parte más de su ámbito. Junto con el jardín, cuyo uso se puede programar total o parcialmente, el área socio-asistencial proporciona servicios que pueden ser utilizados en los lapsos de espera.

El proyecto plantea el desarrollo de equipamientos complejos que sean capaces de reunir usos diversos y aparentemente contradictorios: lo lúdico con lo trágico. También de visibilizar lo anómalo, sin esconderlo, para afrontar conflictos que tratan de reducirse a lo íntimo, a lo

personal, porque, recordemos, lo personal es político (Millet, 2017/1970). Asociar la infraestructura PEF a otro equipamiento de uso comunitario y asistencial, en un contexto abierto, libre, con vegetación y con posibilidad de tener contacto con el espacio exterior, transforma su imagen, lo integra en las actividades sociales y comunitarias, sin revictimizar a quienes son ya víctimas de conflictos que siempre encierran un componente de violencia.

3.2. CENTRO DE IGUALDAD. CONEXIÓN TERRITORIAL Y VISIBILIDAD URBANA EN CLAVE DE GÉNERO

La proyectista, una estudiante, desenvuelve como tema de proyecto un centro de igualdad conocido comúnmente como centro de información a las mujeres –CIM–, una infraestructura especializada en ofrecer información, formación y orientación a las mujeres sobre todos los aspectos que inciden en su vida diaria y personal, especialmente en situaciones de violencia machista.

Unos centros que dependen de la administración local. Al igual que sucede con los PEF, los CIM se ubican en locales o recintos que se encuentran a disposición de los servicios municipales, por lo que su emplazamiento no responde a una elección, sino a la disponibilidad, a ‘lo que hay’. Que sea más o menos accesible por transporte público, más o menos visible, o más o menos adecuado espacialmente depende del azar. No goza del privilegio de otros equipamientos como los centros sociales, los centros de salud, las bibliotecas, que se usan tanto como reclamo de buena gestión como hitos urbanos. A ello se le suma, ya se ha apuntado previamente, que no se contemplan de manera específica en la ordenación urbana tradicional.

La propuesta denominada Centro de Igualdad se coloca en un lugar visible, una esquina, próxima a uno de los puentes que salva uno de los ríos que circunda el casco histórico de Betanzos, completando una manzana, en sustitución de unas construcciones ruinosas. Tiene vocación de hito urbano. El programa incorpora espacios de uso común, con dos despachos de atención personal, así como una pequeña residencia, con tres dormitorios dobles, para situaciones de acogida urgente o corta estancia, a la espera de disponer de plaza en un centro o en una vivienda de acogida.

3.3. ALBERGUE DE PEREGRINAJE FEMENINO

El Camino de Santiago inglés, desde Ferrol a Santiago de Compostela pasa por Betanzos, donde se propone ubicar un albergue de peregrinaje femenino. La alumna, en la memoria presentada, explica que la intención es:

... dar respuesta a la demanda de espacios seguros, cómodos y adaptados a las necesidades particulares de las mujeres que recorren esta ruta. Este enfoque busca promover la inclusión y brindar una mayor sensación de confianza y tranquilidad a las peregrinas, fomentando así su participación en la experiencia del Camino.

La intervención se concentra en unas parcelas en el casco histórico del núcleo, dando a una de las plazoletas vinculadas a una iglesia y próxima a otra plaza, la llamada de la Constitución. Existe una voluntad para que el albergue se ubique en un emplazamiento central, lo que facilita su reconocimiento y le otorga visibilidad. La propuesta define un recinto con patios interiores, favoreciendo la relación interior-exterior en un área consolidada y densa. El tema permite introducir un equipamiento en el núcleo urbano consolidado que contribuye a la renovación urbana y a las sinergias de ocupación de áreas que atraviesan períodos de abandono de la población. Frente a los dos ejemplos anteriores, de naturaleza pública, podría acometerse tanto desde la iniciativa como desde la privada.

Los emplazamientos reconocibles, que acogen a infraestructuras vinculadas con la seguridad de las mujeres tienen una relevante función social, porque dan fuerza a una situación conflictiva que afecta a una parte de la ciudadanía, y que hasta ahora o no se le prestaba atención, o se solucionaba apelando a la ‘prudencia’ de las mujeres, coartando sus posibilidades de desarrollar actividades en el espacio público en igualdad de condiciones con los varones. No quiere decirse con esto que los albergues mixtos sean peligrosos o no recomendables para las mujeres, sino que el temor a las agresiones sexuales está presente en muchas de ellas, y las limita para realizar actividades en solitario. Por otro lado, el compartir baños o dormitorios puede suscitar situaciones incómodas para unas y otros, dependiendo de la educación y del grado de pudor de cada quien.

4. PARA CONCLUIR

Los tres proyectos empleados para explicar la experiencia docente acometida en una materia de último curso del grado en Arquitectura demuestran que el campo de trabajo tradicional puede ampliarse, abordando programas funcionales que carecen de una respuesta espacial propia. Si a lo largo del siglo XIX y del XX se plantearon soluciones a las nuevas instituciones como, por ejemplo la bolsa de valores financieros, las estaciones de trenes, los aeropuertos, los aparcamientos de coches o los museos públicos, en este siglo XXI debemos afrontar las respuestas a situaciones conflictivas con incidencia en las vidas privadas, convertidas en problemas sociales, dado que no es una mujer, sino las mujeres; que no es una familia, sino las familias; ni una persona, sino las personas, quienes se pueden ver involucradas en ellas. No requieren de grandes edificaciones, sino de intervenciones a escala de barrio; no se trata de abordar lo general y público, sino lo concreto y particular, que no se puede desligar de lo social y colectivo.

Incorporar la PERGEN en la formación proyectual incide en las competencias profesionales asumidas por el estudiantado, induciendo a:

1. Abordar las propuestas de intervención desde un análisis complejo del lugar: formal, histórico, socioeconómico, demográfico, contando con la participación ciudadana directa –a través de encuestas y talleres– o indirecta, recabando las demandas realizadas por las asociaciones vecinales, o por colectivos ciudadanos.
2. Desarrollar programas novedosos en las materias de proyectos arquitectónicos, extraídos de las necesidades sociales, algunas ocultas, o poco transparentes. La arquitectura no resuelve los conflictos ni la violencia, pero contribuye a mejorar la confortabilidad física y mental de las personas.
3. Relacionar el emplazamiento urbano con la implantación de las infraestructuras para la vida cotidiana, valorando las mejores condiciones para la movilidad-accesibilidad, las usuarias y usuarios, y la sostenibilidad social y económica.
4. Propiciar la renovación del tejido urbano existente a través de intervenciones puntuales de uso colectivo, atendiendo a

funciones complementarias o hibridando programas que puedan, desde la diferencia de su naturaleza, facilitar el mantenimiento y la mejora de las instalaciones.

Los resultados alcanzados en el curso académico 2024-2025 en P9 en relación con la incorporación de la PERGEN en el proyecto arquitectónico y urbano son el fruto de un momento social en el que, con un estudiantado mayoritariamente femenino, la igualdad de género no se cuestiona en el aula. No obstante, esta, entendida como igualdad de derechos y de oportunidades, debe acompañarse de un cambio de modelo en los patrones sociales de referencia, en la equiparación entre los roles productivo y reproductivo. Ese cambio se fundamenta en la PERGEN como la herramienta para el análisis, la diagnosis y la prognosis. Aplicada al campo de la formación en arquitectura y urbanismo obliga a reflexionar sobre los programas funcionales desarrollados como ejercicios académicos, y su traslación a las formas construidas.

Una conclusión aparentemente trivial, pero que ha requerido un trabajo tenaz y continuo, entendiendo que la igualdad y la perspectiva de género trascienden un discurso individual dentro campo de la arquitectura, sino que repercuten formal y funcionalmente en el planteamiento y en el diseño de los espacios, tanto cotidianos como representativos, así como en la ordenación urbana.

5. REFERENCIAS

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Arquitectura*.
<https://www.aneca.es/libros-blancos-verifica>.
- Buquet, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. *Perfiles educativos* XXXIII, 211-225.
- Carcelén González, R. (2019). Metodologías de aprendizaje activo en proyectos arquitectónicos y su incidencia en la motivación del alumnado universitario. *Innovación educativa*, 29, 95-108. <https://doi.org/10.15304/ie.29.5918>.
- Carreiro, M., López, C. (2016). *Una transgresión docente: integración de la perspectiva de género en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de A Coruña* [ponencia]. IV Xornada Universitaria Galega en Xénero. Universidad de Vigo, Vigo, España. <http://hdl.handle.net/2183/17453>.

- Carreiro, M., López, C. (2021). La incorporación de la perspectiva de género en los TFM de Arquitectura: la experiencia trianual de una estrategia. En Rebollo Catalán, A., Arias Rodríguez, A. (Coords.). *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 508-531). Dykynson.
- Carreiro, M., López, C., Ugarte, S., Vázquez, P. (2019). *TIP-CAVT². Tipos y programas de Centros de Acogida para víctimas de violencia de género*. <http://hdl.handle.net/2183/25269>.
- Carreiro, M. (2021). *Arquitectas (I)*. <http://hdl.handle.net/2183/28150>.
- CONAMA (2018). Soluciones basadas en la naturaleza. Rumbo 2030. Congreso Nacional del Medio Ambiente. Palacio Municipal de Congresos. Madrid, España. 10_final.pdf.
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/12835>.
- Millet, K. (2017/1970). *Política Sexual*. Cátedra.
- Pérez Sedeño, E. (2018). Conocimiento y Educación Superior desde la perspectiva de género: sociología, políticas públicas y epistemología. *ArtefaCToS*, 7 (1), 121-142. <https://doi.org/10.14201/art201871121142>.
- Ramos Torres, D.I. (2020). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>.
- Rebollo Catalán, A., Arias Rodríguez, A. (2021). Cimentando la formación universitaria en la perspectiva de género. En Rebollo Catalán, A., Arias Rodríguez, A. (Coords.). *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 13-18). Dykynson. DE1918.PDF
- Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado*, 24 (2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13565>.
- Scott-Brown, D. (1967). Planning the Powder Room. *AIA Journal*, april, 81-83.
- Teymur, Necdet (2011/2001). Aprender de la educación en arquitectura. *DEARQ*, 9, 8-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=341630318003>
- Ugarte, S., Vázquez, P., Pérez, I., Carreiro, M., López, C. (2019). Unidades residenciales en los centros de acogida para víctimas de violencia de género. En López Díaz, A.J. *Violencias de género: persistencias y nuevas formas* (pp. 96-110). Los Libros de la Catarata.
- UNESCO (2022). *Contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible: marco analítico*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384239>.

EUROVISIÓN EN PRO DE LA IGUALDAD DE GÉNERO

PUERTO PALOMERA BÁRCENA

1. INTRODUCCIÓN

Las propuestas musicales representantes de España en Eurovisión han suscitado intensas polémicas en los medios de comunicación y redes sociales en los últimos años. En algunos casos, como resultado de los representantes elegidos o de las características técnicas de las obras, y, en otros, debido a sus letras. Este ha sido el caso de *Mamá*, de Rigoberta Bandini, *Zorra*, de Nebulossa o *Esa Diva*, de Melody.

Al mismo tiempo, dentro del aula de música de Educación Secundaria se permite a los alumnos que compartan una canción con la clase con el fin de analizarla, donde las referencias más elegidas son Myke Towers, Bad Gyal, o Maluma, entre otros. Estos ejemplos contienen unos mensajes en sus letras y en sus videoclips que, a priori, no deberían pasar inadvertidos dado su carácter sexista. Sin embargo, no es el caso.

Así como las mencionadas canciones de Eurovisión han suscitado polémica en la prensa y en las redes sociales, en el caso de los *hits* de Myke Towers, Bad Gyal, Maluma, Bad Bunny -que consume un alto porcentaje de adolescentes-, pasan desapercibidos a la crítica social.

Esta incongruencia genera una serie de interrogantes: ¿Por qué se genera este aluvión de críticas con unos ejemplos y no con otros? ¿Se tratan esas críticas de una cuestión moral o simplemente de publicidad? ¿Es relevante lo que escuchan los adolescentes actuales en su formación? ¿Tiene algún impacto en la cultura y sociedad futura? ¿Son conocedoras otras generaciones de los mensajes que caracterizan las obras que escuchan? ¿Son conscientes los propios consumidores de esos mensajes? ¿De qué manera influye la exposición a unos ejemplos y otros en la formación afectivo-sexual de los adolescentes?

A partir de estos interrogantes, de la actual Ley Orgánica de Educación, y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible incluidos en la Agenda 2030, se evidencia una problemática que se resuelve en una situación de aprendizaje enfocada en la educación para la igualdad a través de la música.

Este trabajo, por tanto, se trata de una propuesta didáctica que busca ofrecer al alumnado una experiencia significativa en materia de educación en igualdad a través de la música. En palabras de Valle (2022), la escuela debe ser “una institución transformadora, que a través de la educación contribuya claramente a potenciar la igualdad entre los sexos desde la infancia y la adolescencia (p.3). Y, en este sentido, la materia de música se presenta como un terreno fértil por distintos motivos (ceranía con el alumnado, conexión emocional con las canciones, ambiente amable, motivación, etc.) para conseguir los resultados previstos.

1.1. MARCO LEGISLATIVO Y BIBLIOGRÁFICO

El marco legislativo educativo actual está regido por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, más conocida como LOMLOE. Esta ley articula el currículo del área de música para los tres primeros cursos de educación secundaria a través de cuatro competencias específicas de área.

La primera de ellas consiste en “Analizar obras de diferentes épocas y culturas, identificando sus principales rasgos estilísticos y estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal”. (España. 2020).

Los criterios de evaluación asociados a esta competencia son tres:

“1.1. Identificar los principales rasgos estilísticos de obras musicales y dancísticas de diferentes épocas y culturas, evidenciando una actitud de apertura, interés y respeto en la escucha o el visionado de las mismas.

1.2. Explicar, con actitud abierta y respetuosa, las funciones desempeñadas por determinadas producciones musicales y dancísticas, relacionándolas con las principales características de su contexto histórico, social y cultural.

1.3. Establecer conexiones entre manifestaciones musicales y dancísticas de diferentes épocas y culturas, valorando su influencia sobre la música y la danza actuales”. (España. 2020).

Además, la Ley Orgánica de Educación promulgada en 2020 incluye un nuevo concepto metodológico; las situaciones de aprendizaje. Tal y como se refleja en la página web del Gobierno de España:

“Representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas materias mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad”. (España. 2020).

Dichas situaciones de aprendizaje deben estar correctamente contextualizadas y deben establecer claramente las competencias, criterios de evaluación, saberes básicos, descriptores del perfil de salida, metodología, herramientas, temporalización y actividades, procedimientos e instrumentos de evaluación.

Estas bases, similares al concepto tradicional de “unidad didáctica”, dista de la misma en dos aspectos fundamentalmente. En primer lugar, la situación de aprendizaje es más concreta, insertándose en el marco de una unidad didáctica. En segundo lugar, en contraposición a la unidad didáctica en la que tradicionalmente el aprendizaje se constituye de manera más teórica, la situación de aprendizaje busca un aprendizaje más experiencial y significativo.

Por último, como antesala del tema que atañe a esta propuesta, en la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de mayo, LOMLOE, se establece la igualdad ente hombre y mujeres como uno de sus principios rectores.

Al margen de la actual ley educativa, son muchos los artículos y leyes que versan sobre igualdad tanto dentro del ámbito educativo como fuera de él. Resa Ocio, A. (2021) hace un repaso por la historia de la coeducación en España, partiendo desde la Segunda República hasta la actualidad, incluyendo las leyes educativas y el tratamiento que ha hecho cada una de ellas en este aspecto. Valle, J. E. (2022), por su parte, lleva a cabo un estudio más profundo de las leyes promulgadas en España en materia de igualdad de género, más allá del trato que se da a este aspecto en las leyes educativas.

Además, en el marco político europeo también se encuentran propuestas que promueven el tratamiento de la igualdad de género en el marco legal y en la educación como son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) incluidos en la Agenda 2030, donde el objetivo número cinco versa sobre la igualdad de género, incluyendo aspectos como los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, la participación de las mujeres en la gestión y representación política, y la reducción en la violencia doméstica, entre otros.

Por otra parte, Prendes Espinosa, García Tudela, y Solano Fernández (2020) se centran en la igualdad de género como prevención a la violencia y, para ello, realizan, de un lado, una revisión bibliográfica de la realidad de las mujeres en el aula, incluyendo términos asociados a la igualdad de género como el ciberfeminismo y el urbanismo de género -entre otros-. Asimismo, llevan a cabo una revisión del papel de las mujeres en la formación digital.

Por su parte, Pastor-Gosálbez, Belzunegui-Eraso, Calvo y Pontón (2021) en su análisis de la violencia de género en España desde la primera ley promulgada en 2004, destacan “la falta de desarrollo de acciones dirigidas a promover la prevención de la violencia [de género] en ámbitos como la educación” (p. 117).

1.2. LA MÚSICA EN EL MARCO SOCIAL Y CULTURAL ACTUAL

1.2.1. El consumo musical

El consumo musical actual de los adolescentes españoles se centra preferentemente en estilos como el trap y el reggaetón, de la mano de artistas como Maluma y su *Cuatro Babys*, Bad Bunny y *Amorfoda*, Bad Gyal con *Flow 2000*, o Myke Towers con *Mi lova*, entre otros. En palabras de Serrano Romero (2022):

“En España, más de la mitad de los artistas que se escuchan semanalmente a través de las principales plataformas musicales pertenecen a los géneros urbanos, algunas de cuyas canciones (y cantantes) se han considerado machistas por entenderse que perpetúan con su contenido actitudes propias del patriarcado y del sistema de género.”

Estos estilos están caracterizados en cuanto a música por ritmos repetitivos, melodías y armonías muy sencillas, así como por el uso de recursos electrónicos. En relación a las letras, están centradas fundamentalmente en aspectos ligados al deseo y práctica sexual, el consumo de sustancias alcohólicas y estupefacientes, y la ostentación material mediante marcas de ropa, coches de lujo y joyas fundamentalmente, a través de un lenguaje soez, carente de cualquier recurso literario e incluso corrección gramatical en algunos casos. Siguiendo las aportaciones de Serrano Romero (2022) “sus discursos manifiestan con frecuencia una fuerza intencional con un efecto cercano al aleccionamiento o sometimiento de sus destinatarios.” (p.5).

Los videoclips van un paso más allá, enfatizando aún más los roles y estereotipos de género propios de las cultural latinoamericanas, especialmente. Así, se pueden ver chicos en chándal con gorra y cadenas de oro, junto a chicas en ropa interior -o similar- al servicio de ellos.

1.2.2.1. Eurovisión

El Festival de la Canción de Eurovisión ha supuesto desde su primera edición en 1956 un escaparate no solo a la música, sino sobre todo a la sociedad, cultura y política de los países de Europa frente a sus vecinos. De esta forma, ha estado a menudo envuelto en polémicas debido a los países participantes (europeos o no), las puntuaciones obtenidas o los intérpretes representantes de los diferentes países.

En el caso de España, en las últimas ediciones la polémica ha estado centrada fundamentalmente en las letras de las canciones. Rigoberta Bandini pareció demasiado explícita al hablar sin tapujos del cuerpo femenino y de la experiencia de ser mujer con frases como “tú que has sangrado tantos meses en tu vida” o “no sé por qué dan tanto miedo nuestras tetas”. Nebulossa superó esa polémica con *Zorra*, que muchos tildaron de irrespetuosa hacia las mujeres, obviando, por una parte, la ironía y reivindicación que guardaba su letra. Posiblemente, por otra parte, esas críticas escondiesen el rechazo al reconocimiento de las situaciones planteadas en la canción maquillándolo de “respeto” hacia las mujeres. Melody tampoco ha pasado desapercibida con *Esa Diva*. En su caso, se ha tratado de echar por tierra su valía como artista o como

representante del feminismo con argumentos que van desde su relegación al papel de *Los gorilas*, hasta el logro de ser representante de Eurovisión por sus relaciones familiares con otros consagrados artistas españoles, a pesar de haber demostrado unas respetables dotes vocales y artísticas interpretando la obra que ha defendido en Eurovisión.

Aunque en general estas artistas y sus canciones no se encuentren dentro del consumo musical de los adolescentes actuales, sus canciones, letras y polémicas llegan a ellos a través de otros canales como la radio y las redes sociales, especialmente TikTok.

Esta dualidad dentro del panorama musical actual se constituye como un terreno fértil para trabajar aspectos como la perspectiva de género, los roles, los estereotipos, la igualdad, el feminismo, el empoderamiento, la sororidad, y los lenguajes sexista e inclusivo.

2. OBJETIVOS

2.1. PRINCIPALES

- Analizar, comparar y contrastar obras musicales actuales de distintos estilos.
- Analizar las letras y mensajes de las canciones, valorando su papel como referentes en la construcción de la sociedad y la cultura.

2.2. SECUNDARIOS

- Conocer conceptos como el feminismo, la sororidad, el empoderamiento femenino, la igualdad, roles y estereotipos de género.
- Desarrollar en los adolescentes una actitud crítica frente al consumo musical.

A partir de estos objetivos se desarrolla una situación de aprendizaje puesta en práctica en el grupo de 2º de la ESO durante el curso 24-25 por primera vez obteniendo unos resultados interesantes.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta situación de aprendizaje se vertebra en cinco puntos: análisis, reflexión, explicación de conceptos, debate y conclusiones.

La elección de canciones se realiza teniendo en cuenta las aportaciones del alumnado. De este modo, se les permite compartir con el resto de la clase una canción que les guste. Se eligen tres y la profesora propone después otras tres en contraposición de las primeras.

Así, se parte del análisis musical, textual y visual de tres obras propuestas por los alumnos y tres propuestas por la profesora. Para ello, se proporciona y explica previamente a los alumnos una guía de audición.

FIGURA 1. Guía de audición empleada en el análisis musical con los alumnos de 1º y 2º de la ESO.

GUÍA DE AUDICIÓN

TÍTULO:

COMPOSITOR:

INTÉRPRETES:

AÑO DE COMPOSICIÓN O LANZAMIENTO:

TIPO DE MÚSICA

(POPULAR/TRADICIONAL/INCIDENTAL/AMBIENTAL/ACADÉMICA):

ESTILO (POP, ROCK, ELECTRÓNICA, JAZZ...):

GÉNERO (INSTRUMENTAL/VOCAL/MIXTO):

RITMO (COMPÁS/TEMPO):

MELODÍA (PLANA/CON

SALTOS/SENCILLA/COMPLEJA/CAMBIANTE/REPETITIVA...):

MATICES

- AGÓGICOS (DE RITMO:
RITARDANDO/ACCELERANDO/TENUTO/CALDERÓN...):
- DINÁMICOS (DE INTENSIDAD: CRESCENDO/DIMINUENDO/PP/FF...):

INSTRUMENTOS:

LETRA (IDIOMA/MENSAJE/RECURSOS LITERARIOS...)

INFORMACIÓN DEL COMPOSITOR O INTÉRPRETES:

Fuente: Creación propia

Una vez finalizada la escucha, el análisis y la puesta en común de las guías de audición realizadas por los alumnos, se les proporcionan una serie de preguntas las cuales buscan fomentar la reflexión. Ejemplo de estas preguntas son las siguientes:

1. ¿Cómo te imaginas a los personajes protagonistas de la canción? ¿Cómo es su vida? Trata de describirlos.
2. ¿Cómo son las mujeres descritas por Melody, Nebulossa o Rigoberta? ¿Y en el caso de las descritas por Maluma y Bad Gyal?
3. ¿Crees que las letras, mensajes y videoclips de unos ejemplos y otros generan una idea de lo que entendemos propio, esperable o adecuado de una chica? ¿y de un chico? ¿es lo mismo?
4. ¿Influyen las expectativas en cuanto a comportamiento y respuesta de chicos y chicas?
5. ¿Cómo se presentan los chicos en esos ejemplos? ¿qué imagen nos transmiten?

Una vez respondidas y puestas en común estas reflexiones, se explican los conceptos asociados a la igualdad de género como son los estereotipos, roles, expectativas de género, feminismo, sororidad y empoderamiento, ejemplificando cada uno de estos ejemplos con mensajes, frases o situaciones incluidas en las diferentes canciones. Así, como ejemplo sintetizado, se puede emplear las canciones de Melody, Nebulossa y Rigoberta como ejemplos de feminismo, sororidad y empoderamiento a través de frases como “la igualdad es mi bandera” o “una diva no pisa a nadie para brillar”, mientras que las canciones de Maluma, Bad Bunny, Bad Gyal y Mike Towers pueden ser usados para analizar los estereotipos, roles y expectativas de género ya que muestran mujeres hipersexualizadas al servicio de hombres con frases como “chingan cuando yo les digo” o “ninguna me pone pero”.

En las siguientes tablas se expone de forma más clara las letras, mensajes y valores inherentes en diferentes ejemplos.

TABLA 1

ARTISTA	LETRA	MENSAJE	VALORES
Melody	“Una diva no pisa a nadie para brillar” “Una diva es valiente, poderosa” “Es la madre que madrugar, es la artista sin cartel” “la igualad es mi bandera”	Puesta en valor de las mujeres, sea cual sea su condición. Reivindicación de la igualdad y la sororidad.	Empoderamiento femenino Sororidad
Nebulossa	“cuando consigo lo que quiero, jamás es porque lo merezco” “aunque me esté comiendo el mundo, no se valora ni un segundo”	Reivindicación de la falta de reconocimiento profesional	Empoderamiento femenino
Rigoberta Bandini	“Paremos la ciudad, sacando un pecho fuera al puro estilo Delacroix”	Reivindicación del papel de la mujer en la sociedad, ilustrándolo con la obra de Delacroix <i>La Libertad guiando al pueblo</i>	Feminismo Empoderamiento femenino

Fuente: elaboración propia

TABLA 2

ARTISTA	LETRA	MENSAJE	VALORES
Maluma	“Estoy enamorado de cuatro <i>babys</i>, siempre me dan lo que quiero, chingan cuando yo les digo. Ninguna me pone pero”	Manifiesta la supremacía sexual que tiene sobre cuatro mujeres	Machismo
Bad Gyal ft Beny Jr.	“soy una muñeca, un pussy exclusive”	Reduce la figura de la mujer a su órgano sexual	Cosificación de la mujer Hipersexualización femenina
Myke Towers	“ropita sexy pa que me la modele”	Manifiesta la supremacía del hombre sobre la mujer a través del control de su ropa	Machismo Cosificación de la mujer

Fuente: elaboración propia

El siguiente punto de la situación de aprendizaje se centra en el debate. Para ello, se explican previamente las características y estructura de debate, se establecen dos equipos, un moderador, y se dispone la clase de manera que se favorezca ese debate.

Una vez finalizado el debate, los alumnos extraen y comparten conclusiones.

4. RESULTADOS

Cumpliendo con los objetivos propuestos, los resultados de esta situación de aprendizaje son, en primer lugar, la escucha activa, el análisis y la reflexión de la música que consumen los alumnos de 2º de la ESO en la actualidad. En segundo lugar, el desarrollo de juicio crítico y de capacidad para adoptar diferentes perspectivas sobre un mismo tema. Por último, el uso del debate como vehículo para exponer sus ideas, justificarlas, contrastarlas y extraer conclusiones.

En esta primera puesta en práctica en el aula no se han recogido y medido resultados concretos en cuanto al aprendizaje o concienciación de los estudiantes en materia de igualdad de género ya que, en esta primera aproximación, se ha tratado de ofrecer a los estudiantes una situación de aprendizaje en la que puedan reflexionar acerca de las letras de la música que escuchan y conocer conceptos asociados a la igualdad de género independientemente de si su perspectiva sobre estos aspectos se veía modificada o no.

No obstante, aunque en esta primera puesta en práctica en el aula de esta situación de aprendizaje los resultados no han sido cuantificables, puede ser pertinente establecer una serie de preguntas con el fin de realizar una encuesta a los estudiantes al finalizar la situación de aprendizaje para así poder medir y valorar el impacto de esta propuesta en la concienciación y aprendizaje del alumnado en materia de igualdad de género de cara a próximas ediciones.

Puede servir de ejemplo la siguiente imagen:

Figura 2. Encuesta de valoración de la situación de aprendizaje *Eurovision a debate*.

Encuesta de valoración

Situación de aprendizaje: Igualdad de género y análisis de canciones
(2.º de ESO)

Instrucciones: Marca la opción que mejor refleje tu opinión. Sé sincero/a: no hay respuestas buenas ni malas.

1. Interés y motivación

1.1. Las canciones utilizadas en clase me han resultado:

☐ Muy interesantes

☐ Interesantes

☐ Poco interesantes

☐ Nada interesantes

1.2. Participar en debates y reflexiones sobre estas canciones me ha parecido:

☐ Muy motivador

☐ Motivador

☐ Poco motivador

☐ Nada motivador

2. Aprendizajes adquiridos

2.1. Después de esta actividad, entiendo mejor cómo algunas canciones pueden transmitir mensajes sobre la mujer y la igualdad.

☐ Totalmente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Totalmente en desacuerdo

2.2. Ahora soy más consciente de cómo la música influye en nuestra manera de pensar sobre hombres y mujeres.

☐ Totalmente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Totalmente en desacuerdo

2.3. Esta actividad me ha ayudado a desarrollar mi capacidad de reflexión y pensamiento crítico.

☐ Mucho

☐ Bastante

☐ Poco

☐ Nada

3. Actitudes y valores

3.1. Considero que es importante reflexionar sobre la igualdad de género también a través de la música que escuchamos.

- ☐ Sí, mucho
- ☐ Sí, bastante
- ☐ Poco
- ☐ Nada

3.2. Tras esta actividad, ¿crees que cambiarás la forma en que escuchas y analizas canciones?

- ☐ Sí, seguro
- ☐ Puede que sí
- ☐ Probablemente no
- ☐ No

4. Valoración global

4.1. La experiencia en general me ha parecido:

- ☐ Muy positiva
- ☐ Positiva
- ☐ Poco positiva
- ☐ Nada positiva

4.2. Si tuvieras que mejorar algo de la actividad, ¿qué cambiarías?

Fuente: Elaboración propia

De los resultados de una encuesta de este tipo se extraerían porcentajes de respuesta con el fin de conocer el impacto y valoración del alumnado sobre la situación de aprendizaje.

Asimismo, sería pertinente realizar un cuestionario en el que se incluyan preguntas sobre los conceptos tratados (sororidad, roles, estereotipos de género, feminismo...) con el fin de comprobar si realmente los alumnos han adquirido dicho aprendizaje.

Como ejemplo se incluye la siguiente imagen:

Figura 3. Ejemplo de cuestionario de aprendizaje acerca de los conceptos asociados a la igualdad de género.

Cuestionario

Igualdad de género y análisis de canciones
(2.º de ESO)

Instrucciones: Lee con atención y responde lo que se pide.

1. Vocabulario y conceptos

1.1. ¿Qué significa la palabra **sororidad**?

- a) La rivalidad entre mujeres
- b) La solidaridad y apoyo entre mujeres
- c) La igualdad entre hombres y mujeres
- d) La amistad entre chicos y chicas

1.2. Los **estereotipos de género** son...

- a) Opiniones personales sobre la música
- b) Creencias rígidas sobre cómo deben ser hombres y mujeres
- c) Leyes que regulan la igualdad
- d) Canciones que hablan de amor

1.3. Los **roles de género** hacen referencia a:

- a) Las profesiones más frecuentes en la sociedad
- b) Las tareas que tradicionalmente se han asignado a hombres o a mujeres
- c) Las actitudes de los cantantes en el escenario
- d) Los diferentes géneros musicales

1.4. El **feminismo** busca:

- a) Que las mujeres dominen sobre los hombres
- b) Que hombres y mujeres tengan los mismos derechos y oportunidades
- c) Cambiar la moda y los estilos de las mujeres
- d) Prohibir las canciones machistas

2. Análisis y reflexión

2.1. Verdadero o falso:

- La sororidad consiste en criticar a otras chicas cuando no piensan igual que yo.
- El feminismo defiende tanto a mujeres como a hombres frente a la desigualdad.
- Los roles de género pueden limitar las elecciones de vida de las personas.

2.2. Relaciona cada concepto con un ejemplo (escribe la letra):

- a) Sororidad
- b) Estereotipo de género
- c) Rol de género

- “Las mujeres no saben conducir” → _____
- Apoyar a una compañera cuando sufre un comentario machista → _____
- Pensar que solo los hombres deben trabajar fuera de casa → _____

Fuente: Elaboración propia

Al margen de esto, a pesar de no contar en este caso con resultados medidos, sí se han podido extraer resultados a partir de las conclusiones realizadas por los alumnos.

Así, en general, los alumnos afirman haber valorado desde un nuevo punto de vista las canciones que suelen escuchar, reconociendo en su totalidad que nunca antes se habían planteado el mensaje presente en la canción.

Muchos de ellos se han mostrado sorprendidos ante los mensajes inherentes de las canciones, tanto en la letra como en el lenguaje no verbal contenido en los videoclips.

Durante el debate y la extracción de conclusiones, las principales líneas de discusión entre los alumnos, se articulan fundamentalmente en tres aspectos. En primer lugar, la interpretación del mensaje. En segundo lugar, el prejuicio de la imagen masculina y, en tercer lugar, la pertenencia a otros ámbitos.

Así, en cuanto a la interpretación del mensaje, son numerosos los alumnos, especialmente chicas, que tratan de justificar los mensajes inferidos en los ejemplos de Maluma, Bad Bunny... alegando que no hay nada “malo” en ello, que no influyen en su realidad o que se pueden interpretar de manera opuesta, argumentando ideas de libertad sexual - sobre todo-. Este último argumento es contemplado también en la tesis doctoral de Serrano Romero (2022) donde afirma que se pueden realizar dos posibles interpretaciones en relación al papel de intérpretes femeninas de estos géneros.

“Una, que los textos, con una gran presencia de contenido sexual, trasluzcan un rol de la mujer como objeto de deseo, obedeciendo a la perpetuación de los moldes creativos habituales de estos géneros por parte del hombre; otra, que las letras de las canciones se proyecten por las mujeres de manera consciente como una expresión más del feminismo que persigue el empoderamiento a través de la libertad sexual.”

En cuanto al prejuicio de la imagen masculina, los argumentos de los estudiantes de secundaria suelen estar centrados en el discernimiento de las canciones, el personaje y la persona, y en el “daño” que se hace a los hombres a través del feminismo.

Por último, en relación a la pertenencia de otros ámbitos, hay algunos alumnos que afirman, por una parte, que el análisis discursivo es una cuestión más propia del área de lengua y literatura. Por otra, que la educación en igualdad de género es un aspecto a tratar en familia. De hecho, hay un número considerable de alumnos que afirma que la escucha

de estas canciones no les afecta ni influye de ninguna manera en su concepto de la igualdad de género, debido a la educación que reciben en casa por parte de su familia.

Por otro lado, resulta llamativo el hecho de que algunas chicas justifiquen las letras y sus mensajes comprendiéndolos como un reflejo de la libertad sexual de las mujeres y, por ende, asociándolo a los conceptos de empoderamiento y feminismo.

Algunas chicas también justifican y suavizan el rol de los artistas de las canciones como Bad Bunny, Maluma, Mike Towers... afirmando que este tipo de trabajos, análisis y críticas les deja en mal lugar y generan una visión negativa del género masculino.

En este punto, sería interesante valorar estas aportaciones y los motivos por los que las chicas exclusivamente en este caso han aportado estos argumentos. En primer lugar, sería interesante poder valorar si los chicos se han planteado estos mismos argumentos y no se han atrevido a manifestarlo abiertamente debido al contexto en el que se ha desarrollado la situación de aprendizaje (una clase ordinaria de música, con una profesora delante...). En segundo lugar, también cabría realizar una valoración acerca de la interpretación de la libertad sexual de las mujeres a nivel social y cultural.

5. DISCUSIÓN

La puesta en práctica de esta situación de aprendizaje en el aula de música ha resultado satisfactoria ya que se ha cumplido con los objetivos establecidos y se ha desarrollado según lo previsto. Incluso las líneas de discusión abiertas en el debate mantenido por el alumnado resultan enriquecedoras de cara a futuras investigaciones, no solo dentro del ámbito educativo, sino también en las ramas de música y género dentro de la musicología.

Así, sería posible establecer varias líneas de discusión.

La primer de ellas, la valoración real del impacto de la escucha de estos discursos en los adolescentes con el fin de determinar con exactitud si

el consumo de estos géneros tiene un impacto concreto en su forma de pensar y actuar en relación a la igualdad de género.

La segunda de ellas, si la selección de canciones es correcta. En esta propuesta se ha buscado emplear canciones cercanas en tiempo e impacto a ellos con el fin de conseguir un aprendizaje más significativo. No obstante, existen multitud de ejemplos que podrían ser utilizados en su lugar. Asimismo, se podrían incluir ejemplos de otros géneros y artistas musicales de otras épocas en los que también se puede considerar que exista una actitud supremacista de la figura masculina. Si bien es cierto, por otra parte, que históricamente las letras de las canciones han sido, en general, más abiertas a interpretaciones, mientras que en el caso de los géneros de trap y reggaetón las letras suelen ser tan literales que dejan poco espacio a la interpretación.

Asimismo, se podría pensar en la necesidad o pertinencia de abrir esta situación de aprendizaje a otras materias como lengua y literatura e, incluso, a las familias a través de las horas de tutoría.

Por otra parte, cabría plantear la adecuación de trabajar con estos ejemplos en el aula ya que pudiera abrir un nuevo conocimiento a alumnos que estuvieran al margen hasta el momento. De la misma manera, se podría encontrar un dilema en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales.

Por último, y teniendo en cuenta la multitud de alusiones a la igualdad de género de leyes, etc. se podría plantear la carencia de situaciones de aprendizaje de este tipo, así como la adecuación (o no) de las mismas.

Al margen del ámbito educativo institucional, sería posible abrir una línea de discusión en torno a la pertinencia de permitir que ciertos ejemplos musicales tengan cabida en las plataformas de reproducción musical.

6. CONCLUSIONES

A pesar de la existencia de numerosas alusiones en materia de igualdad de género en el ámbito legislativo español desde los últimos veinte años, dentro del plano educativo siguen existiendo carencias importantes que piden ser solventadas. Con este fin se ha planteado esta situación de aprendizaje que al ser puesta en práctica en el aula, ha contado con

unos resultados satisfactorios, no solo por aportar a los alumnos un espacio en el que reflexionar acerca de sus influencias y de la construcción de su identidad como adolescentes, sino también por acercarlos a conceptos nuevos para muchos de ellos como son la sororidad, los roles y estereotipos de género, el empoderamiento, el feminismo... ofreciéndoles así la oportunidad de comprender una parte importante de la sociedad y cultura española actual.

Del mismo modo, esta práctica, en la que se ha trabajado el desarrollo del juicio crítico, ha constituido una oportunidad para poder consolidarse como consumidores conscientes de una industria con un gran impacto en la creación de tribus urbanas y pensamiento compartido.

Asimismo, el hecho de emplear canciones cercanas a su realidad y de utilizar una metodología activa como es el debate, ha hecho que el proceso de aprendizaje sea más significativo para ellos.

Además, esta situación de aprendizaje se ajusta a las bases establecidas en la LOMLOE en cuanto a competencias, criterios de evaluación, metodología....

Por todo ello, esta propuesta se consolida como un modelo de innovación educativa en forma y contenido, de la mano de los aspectos incluidos relativos a la educación para la igualdad; muy presentes en los discursos legislativos, pero poco en la práctica real del aula.

7. REFERENCIAS

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). Boletín Oficial del Estado, 340, 30 de diciembre de 2020.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Organización de las Naciones Unidas (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023. Naciones Unidas. <https://bit.ly/4pbhxVA>
- Pastor-Gosálbez, I., Belzunegui-Eraso, Á., Merino, M. C., & Merino, P. P. (2021). La violencia de género en España - Analysing Gender-Based Violence in Spain Fifteen Years after the Implementation of Law 1/2004: un análisis quince años después de la Ley 1/2004. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 174, 109–127.
<https://www.jstor.org/stable/27093789>

- Prendes Espinosa, M^a P.; García Tudela, P. A.; Solano Fernández, I. M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 63, 9-20.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/138256/2/Igualdad%20de%20genero%20y%20TIC.pdf>
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Serrano Romero, T. (2023). Los ritmos de la provocación: estudio discursivo del rap, trap y reggaetón en español. [Tesis doctoral, Universidad de la Rioja] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=309448>
- Valle, J. E. (2022). La educación en igualdad de género en la infancia y la adolescencia en las aulas españolas: Una inversión para la transformación social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5699>

ANÁLISIS DE LA ATMOSFERA DE GÉNERO EN UN CENTRO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

SOLEDAD GARCÍA CARO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, la promoción de la igualdad de género y la erradicación de la violencia de género son imperativos sociales y educativos ineludibles. En este sentido, es fundamental abordar el análisis del clima frío institucional, también conocido como Chilly Climate, especialmente en entornos educativos como los centros de Formación Profesional. Este tipo de clima se caracteriza por generar un ambiente hostil o discriminatorio hacia las mujeres, obstaculizando su participación plena y equitativa en el ámbito educativo y laboral.

Resulta esencial trabajar con el alumnado de Formación Profesional en la promoción de la igualdad de género y la prevención de la violencia de género. Estas estudiantes representan una diversidad de edades, desde los 18 hasta los 24 años, lo que subraya la importancia de intervenir en este ámbito educativo para promover valores de equidad desde las etapas formativas tempranas hasta la inserción laboral.

Este ámbito educativo, aunque a menudo subestimado, juega un papel crucial en la formación de futuros profesionales y ciudadanos, por lo que intervenir en él resulta estratégico para promover la igualdad de género y la eliminación de cualquier forma de discriminación.

El Proyecto Simone (PID2021-122206NB-00) tiene como objetivo principal la implementación de currículos sensibles al género mediante la investigación-acción colaborativa desde una perspectiva feminista. Busca dotar al profesorado de las herramientas necesarias para desarrollar un conocimiento sólido en igualdad y coeducación, impulsando así

la creación de entornos educativos inclusivos y libres de discriminación en las universidades españolas.

En este sentido, este estudio se presenta como una contribución significativa al avance de los objetivos del Proyecto Simone, al enfocarse en un ámbito educativo diferente y complementario. Analizar el clima frío institucional en los centros de Formación Profesional no solo permitirá identificar y comprender las dinámicas discriminatorias que afectan a las mujeres en este contexto, sino que también proporcionará información valiosa para diseñar intervenciones y políticas educativas orientadas a promover la igualdad de género y prevenir la violencia de género desde las etapas formativas.

En los centros de formación profesional, tanto de grado medio como de grado superior, se observa una clara segregación de género en las áreas de estudio. Mientras algunas ramas están predominantemente masculinizadas, otras, como enfermería, educación infantil o atención a personas en situación de dependencia, son claramente feminizadas, es decir, todas esas titulaciones que están destinadas al cuidado.

En los últimos cinco años, hemos sido testigos de un notable aumento en la matriculación de estudiantes en la Formación Profesional (FP de aquí en adelante). Siguiendo los datos del Ministerio y Formación Profesional (2021), en promedio, este incremento ha sido del 29,8 %. Sin embargo, lo que resulta aún más sorprendente es el crecimiento exponencial en la modalidad online, con un aumento del 157 % en el mismo período. Actualmente, casi uno de cada cuatro alumnos (23,6 %) opta por la FP en su versión virtual durante el curso 2021-22, según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

No obstante, detrás de estos números alentadores, se esconde una realidad preocupante: la brecha de género persiste y, lamentablemente, se agranda.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. CONCEPTO DE CHILLY CLIMATE

Según Rebollo-Catalá (2023 –Proyecto SIMONE–), el término "clima frío" describe los entornos y prácticas en el aula que colocan a los estudiantes en desventaja debido a su género, edad, orientación sexual, discapacidad, origen social, entre otros factores. Estas condiciones pueden llegar a desmotivar su participación e incluso sembrar dudas sobre su propio potencial. Además, el clima frío también se evidencia en las relaciones de poder y en las estructuras de conocimiento que subestiman la diversidad de voces y experiencias, lo que puede inhibir la participación activa. La sensación de clima frío se refiere a una incomodidad física y una sensación subjetiva de rechazo que experimenta una persona cuando el ambiente social se vuelve inhóspito. Esta situación puede generar sentimientos de alienación, exclusión y falta de conexión con el entorno.

Ahora bien, el término "clima frío" fue introducido por Hall y Sandler (1986) para describir las formas sutiles en que las mujeres son tratadas de manera diferente en entornos académicos e institucionales, comunicándoles que no se las considera miembros iguales de la comunidad académica. Este fenómeno, aunque a menudo imperceptible a simple vista, puede manifestarse de diversas maneras, impactando significativamente en la experiencia y el desarrollo de las mujeres en dichos entornos.

Hall y Sandler (1982) comentan que el clima frío puede abarcar lo que ellos llaman "desigualdades cotidianas", las cuales pueden no ser evidentes tanto para el profesorado como para el alumnado, y pueden parecer sin importancia individualmente. Sin embargo, estas desigualdades pueden acumularse y tener un impacto considerable en desalentar la participación de las mujeres y hacer que se cuestionen la importancia de sus contribuciones. Ejemplos de estas desigualdades incluyen evitar que las mujeres busquen ayuda o apoyo, hacer que abandonen sus estudios o cambien de especialidad, hacer comentarios despectivos sobre las mujeres, menospreciar sus habilidades intelectuales, comentar sobre su apariencia de manera inapropiada, disminuir sus logros profesionales, hacer chistes sexistas, burlarse de la erudición relacionada con las

experiencias de las mujeres y hacer insinuaciones sexuales no deseadas hacia las mujeres.

Además, el comportamiento sexista que se incluye en este término general incluye el uso de lenguaje despectivo hacia las mujeres, el acoso sexual, el desaliento de las mujeres para que no participen en campos no tradicionales y una tendencia a favorecer a los estudiantes varones cuando se trata de oportunidades profesionales.

Siguiendo las palabras de Allan y Madden (2006), el término "Chilly Climate" surge en el año 1982, dándole nombre a un problema que siempre ha existido pero que ha sido totalmente invisible para la sociedad. Dichos autores comentan que el término ha sido empleado para describir prácticas en el aula que pueden poner en desventaja a las mujeres y a otras minorías. Dicho clima se construye de desigualdades que se van dando de manera paulatina a lo largo de los años, que de manera individual o aislada pueden pasar desapercibidas para el profesor y el alumnado, sin embargo, de manera conjunta puede reprimir la participación de las mujeres y llevarlas a dudar del valor que poseen sus contribuciones (Lee y McCabe, 2021).

Este fenómeno no se limita únicamente al ámbito educativo, sino que también se extiende a otros contextos institucionales y laborales. Por ejemplo, en el ámbito de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM), las mujeres suelen enfrentarse a barreras y obstáculos que les impiden desarrollar su potencial y avanzar en sus carreras (Mingo, 2016). La exclusión histórica de las mujeres del ámbito universitario, como sostiene Mingo (2016), ha contribuido a consolidar un terreno predominantemente masculino, donde las mujeres se encuentran subrepresentadas y enfrentan dificultades para ser reconocidas y valoradas en igualdad de condiciones.

La LOMLOE motiva a las autoridades educativas a impulsar la inclusión de estudiantes femeninas en carreras relacionadas con las áreas STEM y en programas de Formación Profesional donde la participación femenina es baja. También se busca incrementar la participación de estudiantes masculinos en áreas donde son menos numerosos. Este

enfoque de equidad de género se extenderá a la orientación académica y profesional en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en la FP.

Por lo tanto, se deben promover espacios de apoyo y redes de mentoría que brinden a las mujeres el respaldo necesario para enfrentar y superar las barreras que puedan encontrar en su desarrollo académico y profesional. De esta manera, se puede contribuir a crear un ambiente de aprendizaje y trabajo justo, seguro y acogedor para todas las personas, independientemente de su género u otras características personales.

2.2. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Los estereotipos sexistas ejercen una influencia significativa en el entorno educativo, contribuyendo a la persistencia de roles de género preestablecidos. Esto subraya la necesidad urgente de integrar una perspectiva de género en este ámbito. A continuación, exploraremos cómo estas conductas estereotipadas impactan en la etapa postobligatoria de la Formación Profesional, dado que este nivel educativo es el foco principal de nuestro análisis.

Es importante destacar la dificultad que conlleva encontrar investigaciones que aborden específicamente la situación de la Formación Profesional, y más aún aquellas que se centren en las desigualdades de género. La mayoría de los estudios existentes se concentran principalmente en el ámbito universitario, lo que subraya la necesidad de una mayor atención hacia esta área específica de la educación.

La brecha de género en la elección de estudios y profesiones persiste como un desafío importante en las Instituciones de FP, donde la distribución desigual de estudiantes según género continúa siendo una realidad preocupante. Para comprender mejor este fenómeno, es crucial analizar las causas subyacentes que influyen en las decisiones de carrera de los jóvenes, así como explorar las posibles estrategias para abordar estas desigualdades desde una perspectiva de género.

Una de las principales causas de esta brecha de género radica en los estereotipos sociales arraigados que perpetúan la idea de que ciertos campos de estudio son más adecuados para un género en particular. Este fenómeno ha sido ampliamente documentado por investigadores como

Margarita Torre, profesora de la Universidad Carlos III de Madrid, cuyo trabajo en el informe "¿Por qué hay menos mujeres en ocupaciones manuales?" destaca cómo los estereotipos de género influyen en las decisiones de carrera de las mujeres, desviándolas hacia áreas consideradas tradicionalmente femeninas.

Además, el entorno familiar y socioeconómico desempeña un papel significativo en la elección de estudios de los jóvenes. Estudios como el realizado por el Observatorio Social de La Caixa, en su investigación sobre las razones detrás de la menor presencia de mujeres en ocupaciones manuales, resaltan cómo las expectativas y presiones familiares pueden influir en las decisiones de carrera de las mujeres, perpetuando así roles de género tradicionales.

Otro factor importante que contribuye a la brecha de género en la FP es el temor al fracaso, especialmente entre las mujeres. Este temor se ve exacerbado por la falta de modelos a seguir femeninos en áreas técnicas y por la percepción errónea de que ciertos campos son inherentemente más difíciles para las mujeres. Investigaciones como las realizadas por Urrea Solano et al. (2017) destacan que tanto hombres como mujeres estudiantes de Formación Profesional expresaron su acuerdo con la importancia de distribuir equitativamente las responsabilidades domésticas para lograr una verdadera corresponsabilidad. Sin embargo, las mujeres mostraron una mayor oposición a la desigualdad en la distribución de tareas comparado con los hombres. Además, se observó que, en este nivel educativo, tanto alumnos como alumnas tenían actitudes más favorables hacia la igualdad de género que en niveles anteriores, posiblemente debido a campañas de concienciación. No obstante, es importante señalar que, la muestra del estudio fue limitada, lo que impide una evaluación exhaustiva de la igualdad de género en la Formación Profesional.

Por otra parte, un estudio de Mosteiro García y Porto Castro (2017) destaca por su amplia muestra, permitiendo conclusiones significativas. Las mujeres muestran mayor oposición a afirmaciones discriminatorias, evidenciando una mayor concienciación sobre la igualdad de género. Sorprendentemente, los estudiantes de Grado Medio rechazan más las afirmaciones sexistas que los de Grado Superior, a pesar de ser

generalmente más jóvenes. La edad no parece influir en la posesión de estereotipos, ya que no se encontraron diferencias significativas en función de este factor, sugiriendo que los estereotipos persisten con el tiempo y contribuyen a su continua reproducción.

En este contexto, es esencial implementar políticas y programas que fomenten un entorno inclusivo y equitativo en las Instituciones de Formación Profesional, donde todos los y las estudiantes se sientan apoyados/as y alentados/as a seguir sus intereses y habilidades, independientemente de su género. Esto implica el desarrollo de iniciativas de sensibilización y capacitación para el personal docente y la creación de redes de apoyo para los estudiantes, con el objetivo de crear un ambiente que promueva la igualdad de oportunidades para todos y todas.

Podría decirse que, abordar la brecha de género en las Instituciones de Formación Profesional requiere un enfoque integral que tenga en cuenta las complejas interacciones entre los estereotipos de género, el entorno familiar y socioeconómico, y el temor al fracaso. Al incorporar una perspectiva de género en la educación y promover un entorno inclusivo y equitativo, podemos trabajar hacia una sociedad donde todos tengan igualdad de oportunidades para desarrollar su potencial, independientemente de su género.

3. OBJETIVOS

El problema de diagnóstico abordado en este caso se centra en la percepción del clima frío hacia las mujeres en un Instituto de Formación Profesional ubicado en la provincia de Sevilla. Se plantean dos preguntas específicas:

- ¿Cómo es percibido el clima institucional hacia las mujeres en el Instituto?
- ¿Se observa algún indicio de "clima frío" a nivel institucional?

El propósito de este estudio de caso es examinar la presencia y prevalencia del clima frío hacia las mujeres como un síntoma de desigualdad de género en un Instituto de Formación Profesional de la provincia de Sevilla. Concretamente, se persiguen los siguientes objetivos:

- Conocer la perspectiva de una persona experta con conocimiento en materia de género sobre el entorno en el que participa y reside personalmente.
- Evaluar la percepción de las estudiantes respecto a la existencia del "clima frío", mediante la recopilación de una serie de variables que permitan interpretar su comprensión de dicho concepto intersubjetiva.
- Presentar sugerencias para implementar mejoras que contribuyan a fortalecer el ambiente institucional en el Instituto en cuestión.

4. MATERIAL Y METODOLOGÍA DIAGNÓSTICA

4.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN APLICADO EN EL DIAGNÓSTICO

Dentro de este análisis se emplea un enfoque de investigación mixta, combinando métodos cualitativos y cuantitativos. Por un lado, se utiliza un cuestionario en línea mediante Google Forms para recopilar y analizar datos cuantitativos. Este cuestionario incluye diversas escalas y preguntas diseñadas para la investigación cuantitativa. Por otro lado, se emplea un enfoque cualitativo a través de un estudio de caso para obtener información relevante de una persona que trabaja en la institución. Esta persona, con experiencia como profesora en el centro y conocimientos en género, es entrevistada mediante un enfoque etnográfico para obtener información detallada sobre el clima en la institución.

4.2. PERSONAS PARTICIPANTES

Los colaboradores de este estudio son miembros del Instituto. La primera es experta y profesora en ciclos de servicios a la comunidad, como Integración Social y Educación Infantil. La segunda es pedagoga y enseña módulos como Formación y Orientación Laboral (FOL), lo que le permite observar el clima de género en otros ciclos, como Técnico en Guía en el medio natural, Marketing y Publicidad, y Educación Infantil. Su experiencia de cuatro años en la institución le ha dado una comprensión profunda de las diferencias de género en estos contextos.

En total, la muestra incluye a 85 estudiantes siendo estas exclusivamente mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años.

4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO

Se han empleado dos herramientas de diagnóstico. Para la parte cualitativa, se ha optado por una entrevista estructurada que consta de seis preguntas enfocadas en evaluar la percepción que tienen los participantes sobre el ambiente institucional percibido como desalentador. Aunque las preguntas están orientadas al presente, también se discutirá la evolución que ha experimentado el centro a lo largo de los años, con el objetivo de identificar diferencias entre el pasado y la actualidad. Este método nos permite indagar de manera directa y eficiente en los aspectos que deseamos explorar.

La entrevista se realiza utilizando una guía que aborda detalles del proyecto SIMONE y las seis cuestiones de Chilly Climate que definen el clima institucional. Las preguntas de dicha entrevista han sido adaptadas para ajustarse al perfil y la cultura de un centro de Formación Profesional. Toda esta información, incluida la entrevista que se ha tenido de base para luego modificarla, está completamente detallada en el Anexo I.

Asimismo, en la parte cuantitativa del estudio, se ha empleado un cuestionario digital. Este cuestionario mide aspectos del clima frío y recoge una variedad de variables sociológicas junto con otras medidas correlacionadas para analizar si las respuestas del alumno están influenciadas por estas variables. Para resumir, las escalas tipo Likert que se aplican a los estudiantes son:

- Chilly Climate (37 ítems, escala 1-6, desacuerdo-acuerdo, $\alpha = .97$) basado en Janz y Pike, (2000) y Rebollo-Catalán y García-Pérez (2023) (Anexo II).
- Calidad relacional institucional para las mujeres (Calidad RG) (creadas ad hoc para este estudio; con 16 ítems tipo liker, escala 1-6, acuerdo-desacuerdo, $\alpha = .96$) (Rebollo-Catalán y García-Pérez 2023) (Anexo III).

- Además, evaluamos el Pensamiento Distorsionado relacionado con el género, asociado al concepto de Ceguera de Género como un marcador diagnóstico. Usamos la inclinación hacia sexismo ambivalente (mediante el Short-ASI). Se evalúan los estereotipos sobre hombres y mujeres, así como sus interacciones en la sociedad actual, se evalúan con una escala de Acuerdo-Desacuerdo: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo (véase Anexo IV). La confiabilidad de esta escala es de $\alpha = .83$.

4.4. MATERIAL COMPLEMENTARIO Y TRABAJO DE CAMPO

Se precisa que no se dispone de material complementario para la investigación en cuestión, ya que se utilizan exclusivamente los recursos mencionados previamente para llevar a cabo tanto el estudio cualitativo como el cuantitativo. Concretamente, se emplea una guía de entrevista para el estudio cualitativo y un cuestionario en línea para el estudio cuantitativo. Es relevante señalar que el cuestionario fue adaptado específicamente para ser administrado a los alumnos de un instituto de Formación Profesional. En dicho cuestionario, los participantes deben responder a las preguntas teniendo en cuenta su experiencia en dicho centro en relación con el clima institucional, y no en referencia a ninguna facultad o institución académica adicional.

4.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS APLICADAS

El método utilizado para el análisis de las entrevistas fue el análisis de contenido, que implica un examen detallado y cuidadoso de las respuestas proporcionadas en los discursos. Este análisis se centra en evaluar las respuestas individuales a cada pregunta para determinar las percepciones existentes acerca de un potencial ambiente hostil hacia las mujeres en la institución educativa estudiada. En la parte cuantitativa del estudio, se emplearon técnicas descriptivas y correlacionales para examinar cómo se percibe el clima frío (chilly climate) entre el alumnado e identificar cualquier variable que pueda influir en su capacidad para detectarlo. Como se trata de una investigación con enfoque feminista,

el interés principal radicaba en comprender cómo se sienten las mujeres, tanto profesoras como estudiantes, quienes fueron las principales participantes del estudio.

5. RESULTADOS

5.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS

Los datos cuantitativos obtenidos provienen de los cuestionarios completados por las estudiantes del Instituto de Formación Profesional. Estos cuestionarios se estructuraron en varios bloques, permitiendo evaluar tanto el clima frío (CCS) como otras escalas que incluyen la calidad de las relaciones institucionales para las mujeres y la presencia de pensamiento distorsionado, específicamente indicadores de la "ceguera de género" (Short-ASI).

El instrumento muestra una alta fiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0.97$, considerado muy elevado. En cuanto al bloque de "chilly climate", de los 37 ítems iniciales, solo 27 se utilizan en el análisis, excluyendo ocho ítems por formar parte de la dimensión rumoreo, que ha quedado excluida por problemas teóricos empíricos explicados en un estudio anterior (Rodríguez-López y García-Pérez, 2023). Estos 27 ítems miden las experiencias escalofrantes de "chilly climate" (PCiCS), excluyendo el rumoreo. El indicador PCiCS representa el porcentaje de mujeres que reportan sentir un ambiente frío en la institución. Para su cálculo se suman los 27 ítems, dado que los ítems puntuados como 1 y 2 (no hay chilly climate), suman un total máximo de 81 puntos en la escala global; y los ítems puntuados con 3 y 4 (duda) alcanzarán un máximo de 108 puntos, mientras que quienes respondan con 5 y 6 (si hay chilly) llegarán a obtener entre 108 y 162 puntos. Por tanto, el indicador PCiCS corresponde al porcentaje de personas que superan o igualan los 108 puntos.

TABLA 1: Prevalencia de Chilly Climate: el Indicador porcentual PCiCS (%)

<i>Frecuencias de ChillyClimate t3</i>					
ChillyClimate_t3		Frecuencias	% del Total		% Acumulado
no hay Chilly Climate		73	85.9 %		85.9 %
Duda		11	12.9 %		98.8 %
Si hay Chilly climate		1	1.2 %		100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Se identifica una baja prevalencia de Chilly Climate (1.2%), indicando la presencia de un clima frío institucional. Aunque esta cifra es baja, sugiere la existencia de situaciones específicas que requieren atención para avanzar hacia el objetivo de "Chilly Climate Zero", lo que implica un clima completamente libre de discriminación o malestar de género.

TABLA 2: Matriz de datos (caso 94)

N	CRiG total	CRiG Satis	CRiG Conf	CRiG Com	CRiG Apo	CRiG Pers	CRiG Auto	ASI mini	PCiCs total	PCiCS Invisi	PCiCS Riesg	PCiCS Discr	PCiCS Andr	PCiCS Subo
94	3,44	3,50	3,00	2,75	4,00	4,00	5,00	2,50	4,15	5,14	3,80	4,40	2,20	4,80

Fuente: Elaboración propia

Al identificarse un caso específico, representando el 1.2% del total, ha excedido el umbral crítico (108 puntos en una escala de 27 a 162), lo que se traduce en un indicativo del clima institucional frío según el Indicador PCiCS. Es crucial realizar una evaluación más profunda de este caso. Aunque las puntuaciones del caso 94, ubicado en la matriz de datos, no sugieren una situación extremadamente severa, las experiencias reportadas reflejan vivencias preocupantes y una percepción de falta de protección y compromiso por parte de la institución, indicando un ambiente potencialmente frío y poco acogedor para el individuo afectado. Esta situación es indicativa de incidentes aislados que no son controlados a nivel institucional y afectan específicamente a mujeres de la institución. El sistema de medición utilizado para calcular el indicador PCiCS ha identificado estos eventos con alta precisión, gracias a una selección cuidadosa y sistemática de la muestra, lo que asegura una captación probable del 95% de los casos (Anexo V).

Medias por dimensión de chilly y calidad relacional de género (PCiCS y CRiG)

Este análisis, como se aprecia en los resultados, es más pertinente realizarlo considerando únicamente las valoraciones proporcionadas por las mujeres. El perfil del ambiente Chilly se representa visualmente a partir de las cinco dimensiones que conforman la estructura de la escala PCiCS: 1. Discriminación de género en el entorno institucional, 2. Subordinación del género femenino (y LGTBi/normas heteronormativas), 3. Invisibilización académica de las contribuciones de las mujeres, 4. Androcentrismo, 5. Percepción de riesgo de género (contra mujeres y LGTBi) en la institución.

En este segmento del estudio, se presentan los valores promedio obtenidos para diferentes dimensiones del clima institucional y la calidad relacional de género, específicamente dentro del contexto de las facultades STEM. A continuación, se detallan los resultados estadísticos para cada dimensión del PCiCS, los cuales incluyen la invisibilización, el riesgo, la discriminación, el androcentrismo, y la subordinación. Estos valores se comparan y contextualizan con datos de otras facultades, manteniendo el anonimato de las mismas:

TABLA 3: *Medias por dimensión PCiCS*

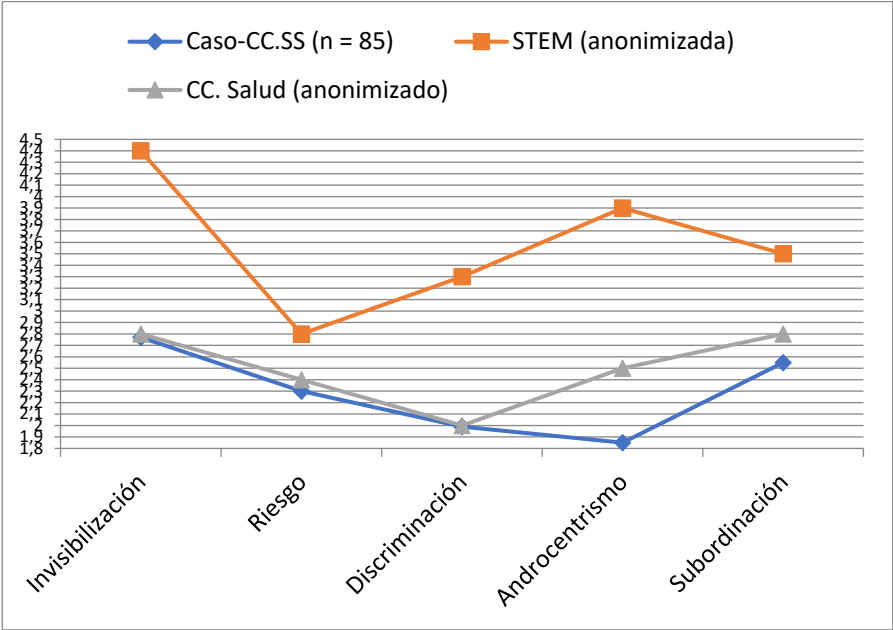
	N	Perdi- dos	Media	Me- diana	DE	Mínimo	Má- ximo
PCiCS_VE_Invisibilizacion_6	85	0	2.77	2.57	0.915	1.14	5.14
PCiCS_VE_Riesgo_6	85	0	2.30	2.20	0.781	1.00	4.00
PCiCS_VE_Discriminacion_6	85	0	1.99	1.80	0.867	1.00	5.00
PCiCS_VE_Androcentrismo_6	85	0	1.85	1.60	0.725	1.00	4.60
PCiCS_VE_Subordinacion_6	85	0	2.55	2.60	1.079	1.00	5.60

Fuente: Elaboración propia

Aunque los promedios generales de todas las dimensiones son inferiores a 4 en una escala de 1 a 6, lo cual indica una baja percepción de chilly climate, algunos extremos altos sugieren que ciertas mujeres han experimentado niveles significativos de chilly climate. Es notable que la media de PCiCS es de 2,29, reforzando esta percepción general de baja incidencia. Las estadísticas de estas dimensiones se presentan

junto con gráficos comparativos que incluyen datos de otras facultades y climas institucionales que hemos examinado, todos ellos de la US y mantenidos en anonimato. Esto facilita la correlación de los resultados con las perspectivas feministas en las disciplinas STEM.

GRÁFICO 1: *Perfil del caso según las medias de las dimensiones PCiCS*



Fuente: Elaboración propia

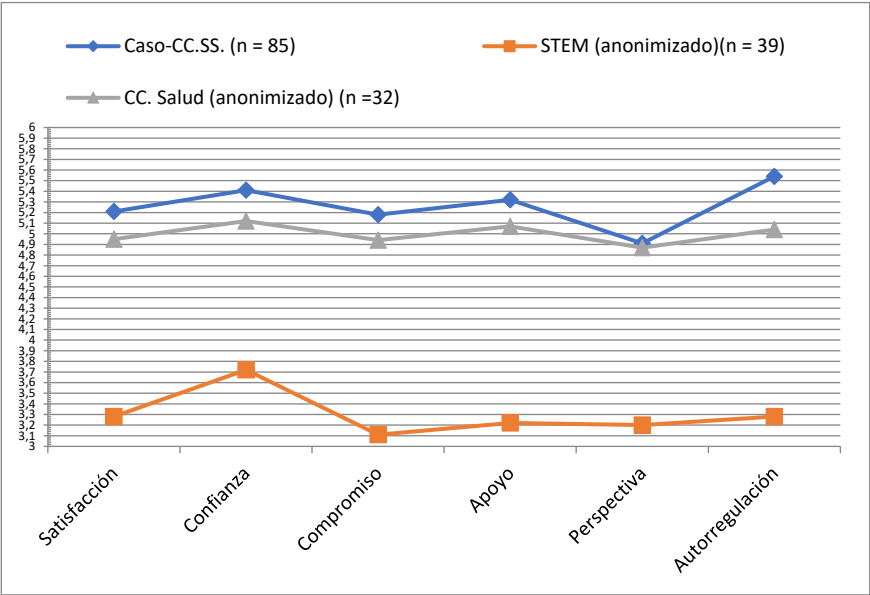
De manera similar, abordamos las medidas de calidad relacional, aunque en este caso, la dirección deseada es opuesta: se prefiere una alta calidad relacional y un bajo nivel de chilly climate. Posteriormente, analizamos la correlación negativa entre la calidad relacional y el chilly climate.

TABLA 4: *Medias por dimensión CRiG*

	N	Per- didos	Media	Me- diana	DE	Mínimo	Má- ximo
CRiG_Satisfac- cion_6	85	0	5.21	6.00	1.189	1.00	6.00
CRiG_Con- fianza_6	85	0	5.41	6.00	0.832	3.00	6.00
CRiG_Compro- miso_6	85	0	5.18	5.50	0.901	2.25	6.00
CRiG_Apoyo_6	85	0	5.32	6.00	0.988	2.00	6.00
CRiG_Perspec- tiva_6	85	0	4.91	5.00	1.020	2.33	6.00
CRiG_Autorregu- lacion_6	85	0	5.54	6.00	0.795	3.00	6.00
Fuente: Elaboración propia							

El análisis de las medias en las diversas dimensiones de CRiG destaca la presencia de un clima generalmente favorable, sugiriendo que no hay fallos sistemáticos en las políticas institucionales. Más bien, parece tratarse de situaciones aisladas o específicas relacionadas con el Chilly Climate, que probablemente no han tenido un impacto significativo en la mayoría de las alumnas, dado que los indicadores medios de PCiCS no son altos. Es importante resaltar que la media de CRiG es de 5,26, lo cual refuerza la percepción de un entorno institucional positivo.

Gráfico 2: Perfil del caso según las medias de las dimensiones CRiG



Fuente: Elaboración propia

Correlaciones (PCiCS y CRiG) versus Short-ASI (6 ítems)

El propósito de este análisis es verificar la ausencia de correlación entre el indicador de ceguera de género (que comprende la suma de los seis ítems del Short-ASI sobre sexismo ambivalente) y las evaluaciones del clima. Según se observa en las tablas, no existe una conexión con ASI, lo que nos permite confiar en los testimonios proporcionados por las mujeres participantes. Esto es relevante, especialmente respecto a esta variable de control que incorporamos para descartar cualquier posible influencia del sexismo en las percepciones del clima.

TABLA 5: *Correlaciones (PCiCS y CRiG) versus Short-ASI*

	ASI_glo bal	PCiCS_VE_ Global	PCiCS_VE_ Invisibiliza- cion	PCiCS_VE_Rie sgo	PCiCS_VE_ Discrimina- cion	PCiCS_VE_ Androcen- trismo	PCiCS_VE_Su bordinacion
ASI_global	—	0.109	0.114	0.027	0.032	0.256 *	0.004
PCiCS_VE_Glo bal		—					
PCiCS_VE_In- visibilizacion		0.685 ***	—				
PCiCS_VE_Rie sgo		0.613 ***	0.310 **	—			
PCiCS_VE_Dis criminacion		0.556 ***	0.146	0.317 **	—		
PCiCS_VE_An- drocentrismo		0.549 ***	0.164	0.131	0.363 ***	—	
PCiCS_VE_Sub ordinacion		0.795 ***	0.430 ***	0.411 ***	0.301 **	0.486 ***	—
Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001							
Fuente: elaboración propia							

Utilizamos la Rho de Spearman-Brown para determinar las correlaciones entre variables ordinales. Aunque la correlación entre el Sexismo Ambivalente y las evaluaciones de clima (positiva para PCiCS y negativa para CRiG) es baja y no particularmente significativa, sugiere la intervención de factores psicosociales que podrían distorsionar los resultados del estudio sobre el clima. Esto podría estar exagerando la percepción de un clima frío y subestimando la importancia de las iniciativas proactivas de la institución.

Tabla 6: Correlaciones (PCiCS y CRiG) versus Short-ASI

	ASI_glo bal	CRiG_F1_16_gl obal	CRiG_Sa tisfac- cion	CRiG_Co nfianza	CRiG_Co mpromiso	CRiG_Apoy o	CRiG_Per spectiva	CRiG_A utorre- gulacion
ASI_global	—	-0.235*	-0.159	-0.094	-0.234*	-0.116	-0.160	-0.128
CRiG_F1_16_gl obal		—						
CRiG_Satisfac- cion		0.767***	—					
CRiG_Con- fianza		0.660***	0.589***	—				
CRiG_Compro- miso		0.871***	0.670***	0.441***	—			
CRiG_Apoyo		0.764***	0.636***	0.527***	0.632***	—		
CRiG_Perspec- tiva		0.802***	0.534***	0.517***	0.610***	0.534***	—	
CRiG_Autorre- gulacion		0.702***	0.569***	0.496***	0.629***	0.622***	0.657***	—
*Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001								
Fuente: elaboración propia								

Tabla 7: Correlaciones (PCiCS y CRiG)

	PCiCS_VE_ Global	PCiCS_VE_ Invisibilizacion	PCiCS_VE_ Riesgo	PCiCS_VE_ Discrimina- cion	PCiCS_VE_ Androcen- trismo	PCiCS_VE_ Subordina- cion
CRiG_F1_16_glo- bal	-0.538***	-0.496***	-0.263*	-0.293**	-0.398***	-0.303**
CRiG_Satisfac- cion	-0.286**	-0.340**	-0.070	-0.117	-0.242*	-0.091
CRiG_Confianza	-0.348**	-0.332**	-0.146	-0.205	-0.187	-0.230*
CRiG_Compro- miso	-0.459***	-0.450***	-0.228*	-0.226*	-0.361***	-0.228*
CRiG_Apoyo	-0.443***	-0.451***	-0.139	-0.249*	-0.325**	-0.263*
CRiG_Perspec- tiva	-0.420***	-0.340**	-0.351***	-0.254*	-0.309**	-0.215*
CRiG_Autorre- gulacion	-0.451***	-0.392***	-0.363***	-0.229*	-0.158	-0.316**

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Fuente: elaboración propia

Y se cumplen las hipótesis de correlaciones negativas PCiCS/CRiG, lo que permite establecer una relación entre el frío institucional y el nivel de satisfacción, confianza y autorregulación de las mujeres, que está mediada por la política institucional del centro referida a su perspectiva

institucional de género, su compromiso institucional con las mujeres y la política concreta de apoyo a las mismas.

5.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

Los resultados cualitativos derivados de la investigación se basan en la entrevista realizada a una experta de un Centro de Formación Profesional. Para demostrarlo con ejemplos concretos extraídos de los datos, se han creado dos tablas. La primera destaca enunciados que apuntan a la ausencia de un clima frío hacia las mujeres en la institución, mientras que la segunda muestra señales de la presencia de dicho clima (Tabla I y II).

Tabla 8: *Indicios discursivos que apoyan la inexistencia de Chilly Climate institucional*

EPISODIOS (contexto discursivo)	ENUNCIADOS (acción/reacción discursiva)	INTERPRETACIÓN (valor dialógico)
Episodio 1 (00:01:20/00:02:38) se le está pidiendo su opinión sobre si existe o no un "clima institucional" más frío hacia las mujeres en el centro donde trabajan o en la facultad de educación donde actualmente lleva sus estudios de doctorado, en la Universidad de Jaén	"La universidad es una institución que cuenta con muchísima personas, muchas más que dentro de nuestro instituto, que aunque sea grande, hay una diferencia. En la Universidad, el poder lo tienen, sobre todo en este caso, hombres. Mi directora es una mujer pero no es lo normal, y esto es así porque necesitas un curriculum y por desgracia, muy pocas mujeres han podido hacer una carrera tan buena en el mundo de la investigación". [...]	La profesora considera que el ambiente en la Universidad de Jaén es más desafiante para las mujeres en comparación con su instituto, destacando la escasa presencia femenina en puestos de poder y las barreras que limitan el avance de las mujeres en la investigación. Además, describe un ambiente universitario competitivo que podría no ser equitativo entre géneros, lo cual subraya los desafíos estructurales y culturales que aún enfrenta la igualdad de género.

Episodio 2 (00:04:11/00:05:11) Se les pregunta cómo está el clima de género actual del centro y con el pasado de esta misma institución, qué ha cambiado y cómo ha sido ese cambio en la institución desde el tema de género.	“Nosotras hemos podido ver un progreso, por ejemplo, en los inicios del centro hace unos cuatro años, la dirección estaba solo representada por hombres, es decir, un jefe de estudios y un director. Hoy en día, y con el crecimiento del centro, tenemos un equipo directivo liderado por dos jefas de estudios, un compañero jefe de estudios y el director. Vemos una diferenciación.”. [...]	La profesora destaca un cambio positivo en la representación de género en su institución, observando una transición desde una dirección dominada por hombres hacia una más equitativa con más mujeres en puestos de liderazgo.
Episodio 3 (00:24:17/00:25:32) Se les pregunta por iniciativas socioculturales de sensibilización y educativas con perspectiva de género que se hayan desarrollado o se vayan a desarrollar en el centro	“Nosotras, a través del plan de igualdad que tenemos instaurado en el centro, lo que intentamos sobre todo es crear como un grupo de apoyo donde el profesorado pueda aprender a través de su propia experiencia y donde generemos un cuerpo de recursos, de materiales, por si se da un caso en un aula y tener de dónde tirar. Contamos con un plan de acción tutorial. Nos reunimos a principio de curso y luego una vez al mes, donde revisamos el contenido de las distintas materias y nos aseguramos que la presencia de la mujer esté tanto en ejemplos como en lenguaje inclusivo. El día de la mujer, el 25 de noviembre o el 6 de febrero donde se celebra el día Mundial de Tolerancia Cero a la Mutación Genital Femenina, proponemos actividades, una batería de actividades que las que pueden tirar, además intentamos mover a todo el centro y a todos los ciclos, intentando visibilizar mujeres, no sólo de la historia, si no actuales, científicas, astronautas, médicas, etc.”	La profesora explica que el centro ha implementado un plan de igualdad que incluye un grupo de apoyo para el profesorado y un conjunto de recursos para manejar situaciones de género en el aula. Se realizan revisiones periódicas del contenido educativo para asegurar inclusión y representación femenina. Además, se organizan actividades en fechas clave para promover la visibilidad y apreciación de las contribuciones de las mujeres en diversos campos.

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas del Centro de Formación Profesional muestran avances y desafíos en el clima de género de la institución. Se ha logrado un cambio significativo hacia una mayor equidad de género, especialmente en la dirección que antes estaba dominada por hombres y ahora cuenta con una representación más equilibrada. Además, se han implementado iniciativas como un plan de igualdad y eventos que promueven la inclusión y visibilidad de las mujeres.

Sin embargo, en áreas como deportes e informática (aunque las diferencias salariales en informática se atribuyen a la escasez de personal cualificado, este dominio masculino indica que aún existen desafíos para alcanzar una plena equidad de género), donde prevalece el género masculino, persiste un "Chilly Climate", indicativo de condiciones no completamente equitativas para las mujeres. Aunque se han tomado medidas para abordar estas desigualdades, la presencia masculina dominante en ciertos campos subraya que aún existen retos significativos para lograr una plena equidad de género en la institución.

A continuación se expone la tabla donde se refleja lo que ellas consideran que puede reflejarse un clima institucional:

Tabla 9: *Indicios discursivos que apoyan la existencia de Chilly Climate institucional*

EPISODIOS (contexto discursivo)	ENUNCIADOS (acción/reacción discursiva)	INTERPRETACIÓN (valor dialógico)
(00:03:04/00:03:52) Se le pregunta en qué situaciones percibe el clima frío en el centro	"Aquí en nuestro centro no percibo como que hubiera un clima institucional más frío hacia nosotras [...]. A lo mejor en diferentes sectores como la rama de deporte, son mayoritariamente masculinos o en los ciclos de informática, que actualmente contamos con tres ciclos, sólo hay una profesora en dicho departamento. En el nuestro, en sociocultural, todas somos mujeres menos a excepción de un compañero. Ahí si vemos un poco más la diferenciación. A nivel salarial también, ya que por la dificultad que existe en encontrar profesorado de informática, cobran más que cualquier otro u otra docente, pero no creo que sea por el hecho de ser hombre o mujer, aunque realmente, la rama de informática está mucho más masculinizada. De hecho, este es el primer año que contamos con una profesora, en años anteriores sólo había hombres".	La profesora siente que generalmente hay equidad de género en su centro, aunque reconoce áreas como deportes e informática donde predomina la presencia masculina, lo que sugiere cierta segregación. En informática, menciona diferencias salariales atribuidas a la escasez de profesorado cualificado más que a un sesgo de género. Aunque la disparidad salarial refleja más condiciones del mercado laboral que discriminación intencional, aún hay aspectos a mejorar para una equidad completa en la representación y valoración de género.

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente Trabajo de Fin de Máster ha explorado de manera exhaustiva la atmósfera de género en un Centro de Formación Profesional, específicamente en la provincia de Sevilla, bajo el proyecto "Hacia un currículo sensible al género". A través de un enfoque mixto que combinó métodos cuantitativos y cualitativos, el estudio buscó diagnosticar la prevalencia y las manifestaciones del Clima Frío (Chilly Climate) dentro de la institución, una condición que puede obstaculizar la participación equitativa y plena de las mujeres en espacios educativos y laborales.

HALLAZGOS PRINCIPALES

A. Prevalencia del Clima Frío:

Los resultados cuantitativos indicaron una baja prevalencia del Clima Frío, con solo un 1.2% de los casos que superan el umbral establecido para este indicador. Este hallazgo sugiere que, aunque la mayoría de la comunidad educativa no percibe un ambiente hostil, la existencia de casos específicos requiere atención para avanzar hacia la eliminación completa de estas dinámicas.

B. Calidad Relacional y Percepciones de Género:

La investigación resaltó que, en general, la calidad relacional percibida por los estudiantes es alta, lo cual es indicativo de un ambiente institucional positivo y de apoyo. Sin embargo, la discusión y análisis de las dimensiones de Chilly Climate revelaron que, incluso en un contexto de baja prevalencia, existen experiencias puntuales que contradicen la norma general.

C. Impacto de las Iniciativas de Igualdad de Género:

Cualitativamente, se observó un cambio positivo en la representación de género y en la implementación de políticas de igualdad, como el plan de igualdad y diversas actividades educativas y de sensibilización. Estas medidas han contribuido a un ambiente más inclusivo, aunque aún persisten áreas como deportes e informática donde la segregación de género sigue siendo evidente.

CONCLUSIÓN

Este estudio ha demostrado que, aunque se han hecho progresos significativos hacia un ambiente educativo más equitativo y respetuoso en el Centro de Formación Profesional estudiado, aún quedan desafíos. La persistencia, aunque mínima, de un Clima Frío y la existencia de áreas de estudio segregadas por género requieren una atención continua y renovada.

Finalmente, con toda esta información y las conclusiones derivadas del estudio, se recomienda la creación de un informe de evaluación sobre el clima institucional de género (Anexo I).

8. REFERENCIAS

- Allan, E. y Madden, M. (2006). Chilly Classrooms for Female Undergraduate Students: A Question of Method? *The Journal of Higher Education*, 77(4), 684-711.
- Anguita Martínez, R., & Torrego Egido, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 17-25.
- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4, 1-13.
- BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (s/f). Boe.es. Recuperado el 3 de abril de 2024, de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Blackburn, M. V., Clark, C. T., & Schey, R. (2018). *Docentes que abogan por la diversidad sexual y de género en las escuelas*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203705209>
- Cerrillo Martín, M. R. (2003). Educar en valores, misión del profesor. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 59-68.
- Díaz Aguado, M. J., & Martín Seoane, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23, 252-259.
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. ENSAYOS. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- Hall, R.M. & Sandler, B.R. (1982). *The classroom climate: A chilly one for women?* Washington, DC: Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215628.pdf>
- Hall, R.M. & Sandler, B.R. (1986). *The campus climate revisited: Chilly for women faculty*, administrators and graduate students. Washington, DC: Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282462.pdf>
- Lee, J. y McCabe, J. (2021). Who Speaks and Who Listens: Revisiting the Chilly Climate in College Classrooms. *Gender & Society*, 35(1), 32–60.

- Meri Crespo, E., Navas Saurin, A. A., & Abiétar López, M. (2021). Proporcionar acceso a la formación: ¿suficiente para lograr la igualdad de género? Un análisis de las políticas públicas de género en la Educación y Formación Profesional. *Revista de Educación y Formación Profesional*, 76(4), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.20157127>
- Merino, R. (2020). Formación profesional y género: desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(3), 305-307. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.17444>
- Mingo, A. (2016). ¿Ni con el pétalo de una rosa? Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 7(18), 24-41
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). Datos estadísticos sobre la Formación Profesional. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2021/03/050321->
- Mosteiro García, M. J. & Porto Castro, A. M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en el alumnado de Formación Profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35, 151-165.
- Rebollo Catalán, M. A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género: retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 3-8.
- Romero Valderas, P. (2023). Diagnóstico del clima frío institucional contra las mujeres: Análisis de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Sevilla). Tutor: R. García Pérez.
- Reinoso Castillo, I., & Hernández Martín, J. C. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28).
- Urrea Solano, M. E., Hernández Amorós, M. J., Granados Alós, L., Lagos San Martín, N. G., Sanmartín López, R., & García Fernández, J. M. (2017). Percepción del alumnado de formación profesional hacia la diversidad de género. *INFAD Revista de Psicología*, 3, 23-32

Anexo I

Tabla 10: Informe diagnóstico del clima institucional de género de UN Instituto de Formación Profesional (anonimizado), (abril, 2024):

Anamnesis e impresión de vagabundeo: La investigación muestra que la institución educativa ha logrado avances significativos en la creación de un ambiente favorable y equitativo. Sin embargo, persisten ciertos desafíos, especialmente en áreas como informática, donde la presencia masculina es predominante y las diferencias salariales reflejan más una escasez de personal cualificado que un sesgo de género directo. Esta situación es la única pista que sugiere la presencia de un Clima Frío. Del lado del alumnado, de las 85 muestras recogidas, solo una estudiante informó no haberse sentido protegida dentro de la institución. Este dato resalta la necesidad de mantener la vigilancia y seguir trabajando para cambiar esta percepción aislada. La acción tutorial y las iniciativas de igualdad de género, lideradas por las expertas en perspectiva de género, reflejan un compromiso institucional con las necesidades de la sociedad actual. Los datos recogidos demuestran un compromiso real para promover una enseñanza basada en la diversidad y la igualdad de oportunidades. El equipo de igualdad, encargadas del seguimiento del cuerpo docente y la implementación de proyectos inclusivos, ha jugado un papel crucial en asegurar que todos los integrantes se sientan seguros, respetados y valorados. En conclusión, la institución muestra una excelencia institucional evidenciada por la baja prevalencia del Clima Frío, pero debe continuar abordando las áreas de segregación de género y mantener el compromiso con la igualdad para lograr un entorno educativo completamente inclusivo. Informe técnico del Clima Institucional de Género: Valoración cuantitativa e interpretación cualitativa en función del proceso de medición climática. (Medias en escala 1-6). PREVALENCIA DE CHILLY CLIMATE: [(medias < 4) aceptables como punto de corte]. Muy baja (Indicador PCiCS < 1,2%). Muy alta PCiCS total (2,29); Indicadores muy bajos de vivencias escalofrantes

de las mujeres en el centro PCiCS_{VE} (1:2,77, 2: 2,30, 3: 1,99, 4:1,85 y 5: 2,55). Todos por debajo del punto de corte como criterio teórico.

Interpretación cualitativa de la prevalencia de Chilly Climate:

Una prevalencia inferior al 5% de Chilly Climate hacia las mujeres sugiere que este fenómeno es prácticamente inexistente, con solo algunas excepciones aisladas, lo que significa que la "atmósfera de género" es más del 95% libre de esta forma de violencia ambiental. En nuestro caso, la prevalencia es del 1.2%. En situaciones como esta, mantener un enfoque proactivo implica una tendencia hacia un plan de CHILLY CLIMATE CERO.

PREVALENCIA DE CALIDAD RELACIONAL INSTITUCIONAL DE GÉNERO: [(escala 1-6) (> 3) punto de corte]: Muy alta CRiG total (5,26); también por dimensiones, 1. Satisfacción (5,21), 2. Confianza (5,41), 3. Compromiso (5,18), 4. Apoyo (5,32), 5. Perspectiva (4,91) y 6. Autorregulación (5,54).

Interpretación cualitativa de la prevalencia de calidad ambiental-institucional de género:

COMPROMISO: Respecto al compromiso institucional hacia las mujeres, observamos un alto nivel que sugiere un ambiente relacional participativo y comprometido con la inclusión de género. Esto puede interpretarse como un entorno adecuado para el desarrollo académico de las mujeres, enfocado en el cuidado y la inclusión de género, lo que crea una "atmósfera de género" en el ámbito propositivo. Podemos suponer que este compromiso es genuino, ya que en los análisis cualitativos se evidencia la existencia de un plan de acción tutorial y varios proyectos implementados, lo cual es claramente percibido por las alumnas del centro.

APOYO: Las mujeres (alumnas) del centro perciben que se les está apoyando institucionalmente para lograr sus metas tanto en el plano afectivo-actitudinal, como en la interacción espontánea cotidiana, para propiciar su desarrollo libre de prejuicios sexistas.

PERSPECTIVA: El alumnado femenino de este instituto percibe con alto grado de calidad también la orientación de la política institucional hacia la inclusión y el desarrollo de la carrera de las mujeres con

perspectiva de género y considera que el centro está abierto a la construcción de género –Doing Gender–, a las innovaciones feministas y a la participación en el poder de las mujeres.

SATISFACCIÓN: El alumnado femenino de la facultad considera como propio este espacio social y claramente satisfactorio el ambiente institucional de la facultad, donde se sienten protagonistas del mismo.

CONFIANZA: a excepción de un caso, en el que hay que trabajar para llegar a conseguir el CHILLY CLIMATE ZERO, las alumnas se sienten protegidas y correspondidas en sus necesidades de seguridad, pero también en cuanto a la confianza de poder establecer relaciones académicas seguras, significativas y complejas con el profesorado y entre iguales.

AUTORREGULACION: las alumnas perciben el clima institucional del instituto como un contexto sociocultural en el que pueden autodeterminarse, actuando de forma creativa y autónoma. Perciben un ambiente psicosocial orientado al desarrollo personal y académico en igualdad.

Informe de medidas urgentes:

Ninguna en especial, salvo la sugerencia del mantenimiento del esfuerzo dado que las cohortes de alumnado son un elemento nuevo a tener en cuenta cada curso escolar, especialmente personas de reciente ingreso (1°).

CERTIFICACIÓN: POSITIVA. Centro de excelencia institucional de género, por su tendencia al programa CHILLY CLIMATE ZERO y su elevada Calidad Relacional institucional de Género. Certificación renovable, SIM2024-2028

Fuente: Elaboración propia

SECCIÓN II.

INNOVACIÓN, INCLUSIÓN Y TRANSFORMACIÓN EN
CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

CARTOGRAFIANDO LA DIVERSIDAD: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA INTEGRACIÓN DE LA PERSPECTIVA LGTBIQ+ EN EL ANÁLISIS GEOGRÁFICO REGIONAL DEL MUNDO

JONATAN ARIAS-GARCÍA

*Dpto. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física
(Universidad de Granada)*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PERSPECTIVA LGTBIQ+ Y EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la innovación docente no debe limitarse únicamente a la adopción de nuevas metodologías, sino que también debe promover enfoques inclusivos, críticos y transformadores. En este sentido, la educación geográfica presenta un papel fundamental en la formación de una ciudadanía global consciente de las desigualdades espaciales y sociales, pues la Geografía puede ofrecer un interesante enfoque para analizar y abordar estas problemáticas desde una perspectiva crítica y multiescalar (Cartaya-Ríos, 2014; Clawson, 2001; Cuadra, 2014).

Tradicionalmente, la geografía regional ha centrado su atención en la delimitación de espacios a partir de criterios físico-naturales, económicos o político-administrativos (Albet i Mas, 2001; Minshull, 2017; Murphy y O'Loughlin, 2009; Sánchez Hernández, 2001). Sin embargo, los enfoques contemporáneos demandan una apertura hacia otras variables que también estructuran el territorio, como la identidad, la pertenencia o la desigualdad social (Agnew, 2000; Claval, 2007; López-Levi y Ramírez, 2012; MacLeod y Jones, 2001; Paasi, 2004). La diversidad sexual y de género, en este sentido, representa una dimensión clave para

comprender los modos en que los espacios se convierten en escenarios de reconocimiento o de exclusión, de acogida o de violencia.

La realidad geográfica de las personas LGTBIQ+ varía drásticamente entre países y regiones del mundo. Mientras en algunos lugares se reconocen derechos como el matrimonio igualitario o la libre identidad de género, en otros se criminaliza la mera expresión de estas identidades. Esta diversidad normativa y cultural se traduce en geografías de la desigualdad, en trayectorias migratorias forzadas, en formas de activismo espacializado y en redes de resistencia transnacionales. (Blomley, 2006; Cram, 2019; Freitag, 2013; March, 2021; Wright, 2010). Comprender estos fenómenos desde una perspectiva geográfica permitiría al alumnado no solo adquirir conocimientos académicos, sino también desarrollar una sensibilidad crítica frente a los desafíos sociales contemporáneos.

En consecuencia, la presente propuesta didáctica tiene como objetivo integrar de forma transversal la perspectiva LGTBIQ+ en el análisis regional del mundo replanteando la noción de región desde criterios de justicia espacial, reconocimiento y diversidad sexo-genérica. La propuesta se insertaría en la asignatura “Región y regionalización. Los grandes espacios mundiales” (2º curso del Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Granada) y se plantearía bajo un enfoque metodológico basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) mediante el cual el alumnado, organizado en grupos por macroespacios mundiales, desarrollará un análisis crítico del contexto legal, político, cultural y social en relación con los derechos LGTBIQ+. Para ello, elaborará un dossier regional y un mapa narrativo interactivo. A través de este proceso, se espera no solo la adquisición de competencias geográficas y digitales, sino también una transformación en la mirada del estudiantado que incorpore la interseccionalidad y la crítica a la normatividad espacial como herramientas fundamentales para comprender las desigualdades territoriales contemporáneas. Así, no se trataría simplemente de añadir una variable o temática más del análisis regional, sino de reconfigurar el enfoque analítico de la región para considerar las formas en que las identidades sexo-genéricas disidentes se insertan en los contextos territoriales, legales, culturales y políticos.

1.2. GEOGRAFÍA REGIONAL Y GEOGRAFÍA *QUEER*

Aunque tradicionalmente se han desarrollado por caminos paralelos, la geografía regional y la geografía *queer* pueden converger desde el punto de vista teórico y metodológico. Ambas subdisciplinas (o ramas de la Geografía) comparten un interés común por la producción social del espacio, aunque desde enfoques y escalas diferentes. Mientras la geografía *queer* ha centrado su análisis en escalas locales (especialmente en contextos urbanos, espacios de sociabilidad o enclaves identitarios), la geografía regional ofrece herramientas analíticas multiescales que permiten situar las experiencias LGTBIQ+ dentro de estructuras territoriales más amplias y complejas que consideran los marcos legales, sistemas políticos, jerarquías económicas o estructuras culturales regionales.

La geografía regional aporta una mirada sistémica que permite comprender cómo las regiones (concebidas no como hechos naturales sino como construcciones histórico-políticas) condicionan la vida de las personas en función de normas, discursos y estructuras de poder (Aché Aché, 2010; Ramírez, 2010). Esto es particularmente relevante cuando se abordan desigualdades sexo-genéricas. Por ejemplo, ¿qué ocurre cuando cruzamos los mapas político-administrativos o económicos con aquellos que señalan la criminalización de la homosexualidad o la negación del derecho a la identidad de género? ¿Cómo se reconfiguran las regiones si aplicamos como criterio la existencia de leyes antidiscriminación, refugios seguros, libertad de expresión o acceso al sistema sanitario sin violencia institucional?

Este enfoque permite identificar patrones espaciales de inclusión/exclusión que trascienden lo local y se expresan en forma de regiones hostiles o acogedoras. Es decir, introduce una regionalización crítica basada no solo en variables materiales sino en condiciones simbólicas, jurídicas y afectivas que afectan directamente al colectivo LGTBIQ+. El análisis comparativo entre regiones —por ejemplo, entre América Latina y Europa del Este, o entre el África Subsahariana y Asia Sudoriental— puede revelar profundos contrastes sociales entre el reconocimiento y la persecución o el silencio y la visibilidad.

Al mismo tiempo, la geografía *queer* enriquece a la geografía regional al cuestionar la aparente neutralidad de los territorios y de las regiones. Aporta una crítica incisiva a los modelos tradicionales de regionalización, a menudo androcéntricos, heteronormativos y funcionalistas, invitando a repensar la región no como unidad homogénea, sino como campo de tensiones normativas, afectivas y políticas. Las preguntas que plantea la geografía *queer*— ¿Quién tiene derecho a ocupar ciertos espacios? ¿Quién puede habitar públicamente su identidad? ¿Qué cuerpos son tolerados?— permiten complejizar y politizar la idea misma de región.

Desde una perspectiva didáctica, esta integración permitiría que el alumnado adoptase una mirada interseccional del espacio y adquiriese competencias críticas clave: análisis multiescalar, lectura de desigualdades territoriales, contextualización de las políticas públicas, comprensión de los procesos de estigmatización o emancipación territorial, etc. Paralelamente, también le permitiría diseñar propuestas alternativas de regionalización basadas en los principios de justicia espacial, derechos humanos y diversidad cultural.

En definitiva, la geografía regional y la geografía *queer* pueden potenciarse mutuamente. La primera aporta estructura, escala y sistematicidad; la segunda aporta crítica, sensibilidad y apertura epistemológica. En conjunto, ofrecen un marco integrador para repensar los espacios mundiales no solo como escenarios de procesos económicos o políticos, sino también como territorios donde se disputa la dignidad humana y los derechos de las personas LGTBIQ+.

1.3. JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA Y OBJETIVOS

La incorporación de la perspectiva LGTBIQ+ en la docencia universitaria responde tanto a una necesidad pedagógica como a una responsabilidad ética. Desde el punto de vista curricular, esta propuesta se inscribe en el marco de las competencias generales y específicas del Grado en Geografía y Gestión del Territorio, especialmente en lo relativo al conocimiento y análisis de los espacios geográficos regionales, la comprensión de la diversidad territorial y la interpretación crítica de los fenómenos sociales y espaciales.

En un contexto global caracterizado por la proliferación de discursos de odio, retrocesos legislativos en materia de derechos civiles, y repuntes de violencia hacia las personas LGTBIQ+, resulta imprescindible que la universidad asuma un papel activo en la formación de profesionales con sensibilidad social y capacidad crítica.

La Geografía, como ciencia del territorio, ofrece un marco privilegiado para analizar las desigualdades y para plantear soluciones desde una perspectiva integradora. En este sentido, introducir la variable sexo-générica en el análisis regional, contribuye no solo a enriquecer el enfoque teórico-metodológico de la asignatura, sino también a dotar de un mayor sentido social los aprendizajes adquiridos.

Por su parte, y desde el punto de vista metodológico-pedagógico, el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) favorece un aprendizaje significativo, cooperativo y centrado en el alumnado. Permite también trabajar competencias transversales como el pensamiento crítico, la gestión de la información, la argumentación y la comunicación efectiva. Además, trabajar con fuentes diversas (legales, cartográficas, testimoniales, periodísticas, etc.) fomenta la alfabetización informacional y el pensamiento complejo. A partir de lo anterior, los objetivos generales de la propuesta didáctica son los siguientes:

- Incorporar de forma transversal la perspectiva LGTBIQ+ en la delimitación y análisis de los grandes espacios mundiales.
- Analizar la geopolítica de la diversidad sexual y de género en diferentes regiones del mundo.
- Comprender los mecanismos territoriales de exclusión, resistencia y reconocimiento de las identidades disidentes.
- Favorecer la construcción de una conciencia crítica, inclusiva y comprometida con los derechos humanos desde la educación geográfica.

De los objetivos generales anteriores se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las diferencias regionales en materia de derechos, seguridad y visibilidad LGTBIQ+.

- Diseñar y representar cartográficamente geografías de la diversidad y la desigualdad.
- Analizar casos concretos de regiones "seguras" y "hostiles", con base en datos y narrativas cualitativas.
- Valorar la importancia de los movimientos sociales y de las redes transnacionales en la configuración de territorios de resistencia.
- Establecer relaciones entre la regionalización del mundo y las lógicas de inclusión/exclusión sexo-genérica.

2. MARCO CONTEXTUAL Y VINCULACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA CON LOS ODS

2.1. CONTEXTO DE LA PROPUESTA

En las últimas décadas, la intersección entre la Geografía y los estudios *queer* ha dado lugar a un campo de investigación crítico y en constante expansión: la geografía *queer* o geografía de la sexualidad. Desde los trabajos pioneros de Adler y Brenner (1992), Binnie y Valentine (1999) y Oswin (2008) se ha venido analizando cómo los cuerpos, las identidades sexo-genéricas y las normas sociales producen y son producidas por el espacio. Estos enfoques han problematizado la idea de un territorio neutral, mostrando que el espacio está profundamente impregnado de relaciones de poder que se manifiestan en la inclusión y exclusión de determinados colectivos.

La geografía *queer* propone entender los lugares como escenarios donde se negocian normas de género y sexualidad y donde las personas LGTBIQ+ desarrollan estrategias de resistencia, afirmación o supervivencia. Esta mirada permite leer el territorio desde una perspectiva interseccional, que atiende no solo a la orientación sexual o identidad de género, sino también a su articulación con otras variables como la clase, la raza, la religión o la nacionalidad.

Incluir la perspectiva LGTBIQ+ en los estudios universitarios, particularmente en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales, responde a una doble necesidad: por un lado, democratizar el

conocimiento visibilizando realidades históricamente marginadas; por otro, dotar al estudiantado de un pensamiento crítico. Y es que la universidad no solo transmite saberes, sino que también tiene un papel formativo en valores democráticos, de equidad y de respeto a la diversidad.

En España, por ejemplo, en el contexto estatal y autonómico, esta orientación está respaldada por marcos legislativos como la *Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI*, conocida como "Ley Trans", el Pacto de Estado contra los delitos de odio, y las recomendaciones de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) para la inclusión de la diversidad sexual y de género en la educación superior. Todos estos documentos instan a las universidades a adoptar una perspectiva inclusiva en sus planes de estudio y metodologías docentes.

Por otra parte, desde los enfoques críticos de los estudios regionales, la región deja de entenderse como una entidad fija y natural para ser concebida como una construcción histórica, cultural y política. En esta línea, las normas heteropatriarcales se espacializan de forma diferenciada en el mundo, generando regiones más o menos hostiles para las personas LGTBIQ+. La cartografía de los derechos sexuales y de género revela así límites simbólicos y reales, flujos migratorios por razón de orientación o identidad, y geografías de refugio o persecución (Kirby et al., 2021; Walls, 2024).

Esta lectura interseccional permitiría al alumnado problematizar las fronteras convencionales de las regiones y proponer nuevas delimitaciones basadas en la seguridad, el reconocimiento y la igualdad. La propuesta que se presenta a continuación se inserta en esta tradición de geografía crítica y transformadora con el objetivo de renovar el enfoque didáctico de la asignatura y contribuir a una educación geográfica socialmente comprometida. Su finalidad es proporcionar al alumnado un conocimiento crítico y aplicado del mundo a través del estudio de las regiones, los procesos de regionalización y los grandes desequilibrios territoriales. Mediante una aproximación multiescalar, se analizarán las relaciones entre factores geográficos, económicos, políticos y culturales que configuran los distintos subsistemas regionales del mundo.

En este marco, la propuesta didáctica se alinea de forma directa con los objetivos y competencias de la asignatura “Región y regionalización Los grandes espacios mundiales. A través de un enfoque basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el alumnado trabajaría en grupos sobre distintos macroespacios mundiales investigando el contexto sociopolítico, legislativo y territorial de los derechos de las personas LGTBIQ+ en cada región. El proyecto culminaría con la elaboración de un dossier crítico y un mapa narrativo interactivo, integrando el análisis espacial, las herramientas cartográficas digitales y una lectura interseccional del territorio.

La implementación de la propuesta contribuye al desarrollo de competencias generales como la capacidad de análisis y síntesis (CG01), la gestión de la información (CG04), el trabajo autónomo y en equipo (CG11 y CG13), así como a la competencia específica CE19: conocer los espacios geográficos regionales a escala mundial. Además, promueve el pensamiento crítico, la alfabetización cartográfica digital y una conciencia geográfica socialmente comprometida.

2.2. HACIA UNA INCLUSIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA PERSPECTIVA LGTBIQ+ EN LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece un marco global que orienta la acción de gobiernos, instituciones y sociedad civil hacia un desarrollo más justo, equitativo y sostenible. La propuesta didáctica aquí presentada, al incorporar de forma transversal la perspectiva LGTBIQ+ en el análisis regional del mundo, se alinea con varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente aquellos centrados en la equidad, la inclusión, la educación y los derechos humanos. Son los siguientes:

- ODS 4: *Educación de calidad*. Esta propuesta contribuye directamente a la consecución del ODS 4, especialmente en su meta 4.7, que impulsa la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género y la cultura de paz y diversidad. Al incorporar los derechos LGTBIQ+ en los contenidos y metodologías de la docencia universitaria, se fomenta un aprendizaje transformador que va más allá del

contenido disciplinar tradicional y forma una ciudadanía crítica y comprometida.

- ODS 5: *Igualdad de género*. Aunque centrado en mujeres y niñas, este objetivo reconoce la necesidad de dismantelar todas las formas de discriminación y violencia por razones de género, lo que incluye, por extensión, a las identidades sexo-genéricas disidentes. La propuesta trabaja desde una mirada interseccional que permite cuestionar las normas heteropatriarcales que operan en los territorios y visibiliza las geografías del riesgo, del rechazo y también de la resistencia, generando conciencia sobre las desigualdades estructurales que afectan al colectivo LGTBIQ+.
- ODS 10: *Reducción de las desigualdades*. El análisis regional desde una perspectiva *queer* permite identificar las desigualdades legales, sociales y espaciales que afectan a las personas LGTBIQ+ dentro y entre distintos países y regiones. A través del trabajo de mapeo, diagnóstico y reflexión, el alumnado comprenderá que la distribución territorial de los derechos humanos es profundamente desigual, y que estas desigualdades tienen consecuencias directas en la seguridad, movilidad y bienestar de millones de personas.
- ODS 11: *Ciudades y comunidades sostenibles*. La propuesta introduce el concepto de “ciudades refugio” y zonas de exclusión para personas LGTBIQ+, fomentando la reflexión sobre qué significa realmente que un territorio sea inclusivo. La cartografía crítica permitirá al alumnado reflexionar sobre cómo se pueden (re)diseñar regiones y espacios desde la óptica de la seguridad y la visibilidad hacia una dimensión de justicia afectiva y social.
- ODS 16: *Paz, justicia e instituciones sólidas*. Esta propuesta fomenta el conocimiento y análisis crítico de los marcos legales nacionales e internacionales que protegen —o vulneran— los derechos LGTBIQ+. El debate en el aula sobre legislación, criminalización o refugio político contribuirá a formar un

estudiantado informado que entienda la justicia no solo como una institución, sino como una práctica espacial y social. También se alinea con la meta de construir instituciones educativas más inclusivas y conscientes de su responsabilidad en la lucha contra la discriminación.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. RECURSOS DIDÁCTICOS Y MATERIALES

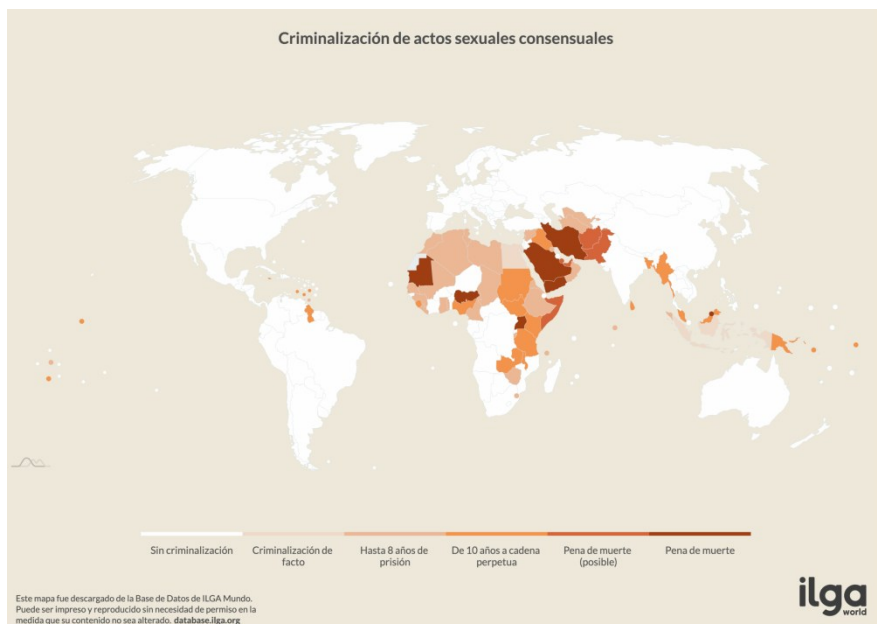
La propuesta didáctica que aquí se plantea no solo requiere una metodología activa y crítica, sino también un repertorio de materiales y recursos que garanticen el rigor, la actualización y la sensibilidad necesaria para abordar una temática tan compleja como la diversidad sexo-genérica desde una perspectiva geográfica.

Los recursos seleccionados cumplen un doble propósito: por un lado, dotar al alumnado de herramientas para el análisis regional con enfoque comparativo y multiescalar; por otro, ofrecer marcos interpretativos que permitan articular los contenidos geográficos con los debates contemporáneos en torno a los derechos LGTBIQ+.

3.1.1. Herramientas cartográficas fundamentales

En primer lugar, destaca el uso de los Mapas de ILGA World (<https://ilga.org/es/mapas-ilga-mundo>), un recurso esencial que ofrece una representación global de la situación legal de las personas LGTBIQ+ en todos los países del mundo. Estos mapas, actualizados anualmente, permiten visualizar de forma clara la distribución territorial de los derechos y las discriminaciones institucionalizadas: desde el matrimonio igualitario o la posibilidad de cambiar legalmente la identidad de género, hasta la criminalización de las relaciones entre personas del mismo sexo (Figura 1). Su potencial didáctico es amplio: sirven como base para la delimitación crítica de regiones, como punto de partida para el análisis comparativo, y como instrumento para debatir sobre la función política de la cartografía.

FIGURA 1. *Mapa mundial sobre la criminalización de actos sexuales consensuales entre personas del mismo sexo*



Fuente: database.ilga.org

Junto a ILGA, también se incorpora el uso del Rainbow Europe Map, elaborado por ILGA-Europe (<https://rainbowmap.ilga-europe.org/>). Este mapa interactivo proporciona un índice detallado del grado de cumplimiento de los derechos LGTBIQ+ en los países del continente europeo a través de indicadores que van más allá de la legislación y que incluyen el clima social, las políticas públicas y los mecanismos de protección institucional. Su inclusión en la propuesta didáctica permitirá explorar contrastes dentro de una misma macroregión y problematizar la supuesta homogeneidad de ciertas áreas geográficas.

A nivel técnico, se proponen herramientas accesibles de cartografía participativa como Google My Maps, uMap (OpenStreetMap) o ArcGIS StoryMaps, que permitirán al alumnado crear mapas narrativos interactivos, superponer capas de información y construir representaciones visuales críticas. Estas herramientas no solo promueven competencias digitales, sino que también refuerzan la idea de que el mapa no es una

mera reproducción del espacio, sino una construcción social cargada de intencionalidad.

3.1.2. Fuentes documentales, legislativas y estadísticas

Para el análisis en profundidad de cada macroespacio, se recomienda la consulta de fuentes internacionales como Human Rights Watch, Amnistía Internacional, Our World in Data y los informes anuales de ILGA. Estas organizaciones recopilan datos cuantitativos y cualitativos sobre criminalización, violencia institucional, migraciones forzadas por motivos de orientación sexual o identidad de género, así como sobre los avances legislativos en distintos contextos. En combinación con bases de datos como UNData, Banco Mundial o Eurostat, el alumnado podrá construir diagnósticos regionales con múltiples variables, siempre desde una lectura crítica de los datos.

También se consideran imprescindibles los documentos legales de referencia en el contexto español: la *Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos LGTBI*, conocida como “Ley Trans”, el Pacto de Estado contra los delitos de odio, y las recomendaciones de la CRUE para la inclusión de la diversidad sexual y de género en la educación superior. Su lectura y análisis permitirán anclar la dimensión global del proyecto en el marco nacional y europeo y reflexionar sobre el papel de las instituciones educativas en la transformación social.

3.1.3. Material bibliográfico y audiovisual

En el plano teórico, se propone una bibliografía básica que permita al alumnado familiarizarse con los principales conceptos de la geografía *queer*, los estudios regionales críticos y la interseccionalidad espacial. Los trabajos de Adler y Brenner (1992), Binnie y Valentine (1999) y Oswin (2008) son referentes en este campo y ofrecen una base sólida para comprender cómo el espacio se articula con las normas de género y sexualidad. Estos textos se complementan con trabajos más recientes que abordan la geografía LGTBIQ+ en regiones específicas (América Latina, Europa del Este, Asia Meridional) y con estudios de caso que permiten profundizar en la realidad concreta de ciertos territorios (Langlois, 2024; Walls, 2024).

En cuanto a recursos multimedia, se sugiere el uso de documentales, cortometrajes, entrevistas y podcasts realizados por colectivos LGTBIQ+ en distintas partes del mundo. Estos materiales, lejos de funcionar como meros apoyos ilustrativos, constituyen una fuente de conocimiento situada, afectiva y contrahegemónica. Escuchar las voces de activistas locales, conocer sus estrategias de resistencia, y explorar sus prácticas espaciales permitirá al alumnado acercarse a las geografías *queer* desde una perspectiva no eurocéntrica ni institucionalizada.

3.2. METODOLOGÍA: FASES Y ACTIVIDADES PROPUESTAS

La propuesta didáctica se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia de trabajo activo, colaborativo y crítico. Esta estrategia permite articular contenidos académicos, competencias transversales y principios de justicia espacial, integrando el análisis regional con la perspectiva LGTBIQ+ de forma transversal.

El proyecto a ejecutar se desarrollaría en 4 fases interdependientes que combinan sesiones teóricas, tutorías presenciales, trabajo autónomo y en grupo, análisis documental y elaboración de productos finales de carácter aplicado y comunicativo. Se detallan a continuación las 4 fases de la propuesta: contextualización y sensibilización, diseño del proyecto y organización por macroespacios, elaboración de un borrador de dossier, entrega del producto final y exposición pública.

3.2.1. Contextualización y sensibilización

Objetivo: introducir al alumnado en las bases conceptuales de la geografía *queer*, la crítica a los procesos de regionalización normativa y la dimensión territorial de los derechos sexuales y de género.

Actividades:

- Lectura y comentario de textos clave sobre geografía *queer*, regionalización crítica e interseccionalidad.
- Exposición de marcos legislativos internacionales (ILGA World, ONU), nacionales (Ley 4/2023), y autonómicos.
- Dinámicas colectivas sobre desigualdad territorial, normatividad espacial y violencias estructurales.

Resultado: síntesis reflexiva o portafolio grupal sobre los vínculos entre territorio, identidad y desigualdad normativa.

3.2.2. Diseño del proyecto y organización por macroespacios

Objetivo: organizar el trabajo en grupos colaborativos por grandes regiones del mundo estableciendo criterios comunes de análisis y delimitación temática. Para ello, se le sugiere al alumnado una posible regionalización del mundo con algunos aspectos clave relacionados con la temática del proyecto (Tabla 1).

TABLA 1. *Posible regionalización del mundo y claves LGTBIQ+*

Espacio mundial	Regiones / subregiones	Aspectos clave LGTBIQ+ / orientaciones
Norteamérica	Estados Unidos, Canadá, México	- Avances legislativos importantes en Canadá y varios estados de EE.UU., pero también presencia de dinámicas regresivas (leyes anti-trans, veto a contenidos en educación). - Contrastes dentro del propio país en EE. UU., donde la protección de derechos varía enormemente por Estado, especialmente en el sur y medio oeste. - Papel central de movimientos sociales y colectivos históricos en la construcción del activismo LGTBIQ+, desde Stonewall hasta el movimiento Black TransLivesMatter. - En México: coexistencia de avances constitucionales (como el matrimonio igualitario a nivel nacional) con violencias estructurales, transfeminicidios y desigualdades regionales.
América Latina	Cono Sur, Región Andina, Centroamérica, Caribe	- Avances legislativos significativos en países como Argentina, Uruguay o Chile, especialmente en legislación sobre identidad de género, matrimonio igualitario y educación inclusiva. - Persistencia de la criminalización en países del Caribe anglófono, con leyes heredadas del colonialismo británico. - Movimientos sociales transnacionales como Red-LacTrans o la Alianza Panamericana por la Diversidad Sexual, que articulan redes regionales de resistencia. - influencia religiosa (especialmente de iglesias católicas y evangélicas) en el debate público sobre políticas de género y sexualidad.
Europa	Europa Occidental, Europa del Este, Balcanes, Países Nórdicos.	- Notable desigualdad entre el modelo garantista de países como España, Países Bajos o Suecia y los contextos de regresión de derechos en Polonia, Hungría o Rusia. - Avances en políticas de asilo por orientación sexual e identidad de género, especialmente en países nórdicos y centroeuropeos. - Utilización del RainbowMap de ILGA-Europe como herramienta comparativa para redefinir los límites de la región según los niveles de protección legal.

Asia Occidental y Oriente Medio	Magreb, Golfo Pérsico, Oriente Próximo	- Criminalización institucionalizada, en muchos casos con penas severas incluyendo la pena de muerte. - Papel central de regímenes autoritarios y discursos religiosos en la construcción del orden sexual y en la censura de identidades disidentes. - Espacios virtuales como territorios alternativos para la expresión de la diversidad LGTBIQ+ debido a la persecución en el espacio físico.
Asia Meridional y Sudoriental	Asia Meridional (India, Pakistán, Bangladesh) y Sudeste Asiático (Tailandia, Filipinas, Indonesia)	- Progresos jurídicos en India y Nepal, donde se reconoce el tercer género y se han producido avances en el reconocimiento de derechos. - Dualidades en Tailandia o Filipinas: visibilidad pública de personas trans frente a una débil cobertura legal o sanitaria. - Herencias coloniales en las leyes actuales que penalizan prácticas sexuales no normativas, a menudo en contradicción con tradiciones culturales preexistentes.
África	África Occidental, África Central, África Austral, Cuerno de África.	- Criminalización activa en numerosos países (Uganda, Nigeria), frente a procesos de despenalización parcial o resistencias culturales en otros contextos. - Presencia de tradiciones orales y cosmovisiones no occidentales sobre género y sexualidad, a menudo silenciadas por discursos colonialistas o religiosos. - Tensión entre intervenciones de ONG internacionales y las formas de activismo local, a veces invisibilizadas por narrativas globales.

Fuente: elaboración propia

Actividades:

- Organización del alumnado en grupos de trabajo, cada uno encargado de un macroespacio mundial concreto.
- Búsqueda y análisis de información mediante fuentes documentales, bases de datos y cartografía.
- Definición de ejes analíticos comunes: contexto sociopolítico general del macroespacio; marco legal respecto a derechos LGTBIQ+ (protección Vs. criminalización); indicadores de violencia, discriminación y persecución; movimientos sociales, redes comunitarias y activismo regional; discursos mediáticos dominantes (visibilidad, estigma, resistencia); identificación de ciudades-refugio y zonas de riesgo.

Resultado: presentación del plan de trabajo grupal (ficha del proyecto), con delimitación del macroespacio, fuentes previstas, cronograma y enfoque metodológico.

3.2.3. Elaboración de un borrador de dossier

Objetivo: sistematizar la información obtenida y analizar las dinámicas territoriales vinculadas a la diversidad sexo-genérica desde una perspectiva crítica y multiescalar.

Actividades:

- Organización y análisis de los datos obtenidos.
- Producción de materiales temáticos por bloques: legislativos, territoriales, sociales y simbólicos.
- Identificación de contrastes regionales internos (regiones y/o países más y menos inclusivos dentro del macroespacio).
- Tutorías intermedias con el profesorado para revisión de avances.

Resultado: borrador de un dossier con estructura común a todos los grupos.

3.2.4. Producto final y exposición pública

Objetivo: elaborar un producto final integrador que visibilice las dinámicas espaciales de la diversidad sexual y de género en el macroespacio trabajado.

Productos esperados (por grupo): dossier crítico regional con los siguientes apartados:

- Introducción contextual (posición geográfica, historia política, situación actual).
- Marco legal sobre derechos LGTBIQ+ (avances, retrocesos, vacíos).
- Principales actores sociales relevantes (ONG, redes transnacionales, colectivos locales).
- Lectura crítica de los discursos dominantes en medios de comunicación.
- Cartografías de la diversidad: elaboración de una cartografía temática o narrativa interactiva (pueden utilizarse herramientas como: ArcGIS StoryMaps, Google My Maps, uMap (OpenStreetMap), MapHub) que, a modo de sugerencia, puede incluir: mapas legales o normativos por países (grado

de reconocimiento o criminalización de derechos LGTBIQ+); mapas de zonas refugio Vs. Zonas de riesgo (Ciudades o áreas dentro del macroespacio que ofrecen mayor seguridad (legal, social, comunitaria) frente a zonas hostiles); mapas de redes de activismo y apoyo (organizaciones, colectivos, festivales, espacios comunitarios, redes transnacionales); mapa de indicadores de violencia o discriminación (crímenes de odio registrados, detenciones arbitrarias, exilios/migraciones forzadas, etc.); mapas mediáticos o simbólicos (representaciones del colectivo LGTBIQ+ en los medios regionales, por ejemplo: visibilidad positiva o negativa en prensa o TV, censura de contenidos *queer*, proyectos artísticos o culturales *queer* localizados, etc.); mapas de trayectorias migratorias por persecución o refugio; etc.

Presentación oral pública (15–20 min) con exposición crítica y debate.

3.2.5. Evaluación del proyecto grupal

La evaluación de esta propuesta didáctica se centrará principalmente en el trabajo colaborativo por grupos, entendido como el núcleo metodológico del proyecto. Se aplicará un enfoque de evaluación formativa y continua que permita valorar no solo el producto final, sino también el proceso de investigación, reflexión crítica y elaboración del dossier final (Tabla 2):

- Dossier regional (40%): informe escrito que recoge el análisis territorial del macroespacio desde la perspectiva LGTBIQ+. Se valorará la calidad del análisis, el uso de fuentes diversas, la articulación teórico-empírica, la originalidad del enfoque y la claridad expositiva.
- Mapa narrativo interactivo (30%): elaborado con herramientas como ArcGIS StoryMaps o Google My Maps. Este producto debe integrar de forma visual y estructurada los principales hallazgos del grupo: zonas de riesgo, ciudades-refugio, marcos legislativos, actores sociales, etc. Se evaluará tanto su precisión técnica como su capacidad comunicativa y crítica.

- Presentación oral y defensa del proyecto (20%). Se valorará la claridad del discurso, la cohesión del grupo, la capacidad de síntesis y el dominio de los contenidos, así como la actitud reflexiva ante el debate y las preguntas.
- Informe breve de autoevaluación y coevaluación (10%) por parte del grupo de trabajo para valorar la implicación individual, el reparto del trabajo y el funcionamiento colaborativo.

TABLA 2. Rúbrica de evaluación según dimensiones y criterios

DIMENSIÓN	Criterio	Excelente	Satisfactorio	Mejorable
<i>Dossier regional (40%)</i>	Análisis crítico, claridad, uso de fuentes y enfoque territorial	Argumento sólido, bien estructurado, fuentes variadas y enfoque original	Contenido correcto, fuentes adecuadas, enfoque claro	Análisis superficial o incompleto, enfoque poco claro, uso limitado de fuentes
<i>Mapa narrativo (30%)</i>	Representación visual, pertinencia de capas, calidad técnica y narrativa espacial	Visualmente claro, bien documentado	Contiene elementos clave, bien ejecutado	Confuso, poco preciso, sin narrativa clara o con errores técnicos
<i>Presentación oral (20%)</i>	Claridad, cohesión del grupo, dominio del contenido, actitud crítica	Exposición clara, reparto equilibrado, dominio del tema	Exposición comprensible, algo desigual entre miembros	Desorganización, baja implicación o escasa preparación
<i>Autoevaluación y coevaluación (10%)</i>	Implicación, funcionamiento del grupo, reparto de tareas	Reflexión crítica, reparto justo, clima colaborativo	Participación correcta, con ajustes posibles	Participación desigual, sin reflexión o no entregado

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS ESPERADOS

Al tratarse de una propuesta didáctica de carácter innovador que aún no ha sido implementada, los resultados que aquí se presentan no proceden de una experiencia empírica previa, sino que constituyen una proyección razonada basada en el diseño metodológico, los objetivos formativos definidos y la bibliografía especializada sobre enfoques críticos en la enseñanza de la Geografía. Los resultados esperados se agrupan en

varias dimensiones complementarias: aprendizaje conceptual, desarrollo de competencias, impacto actitudinal, innovación docente y transferencia social.

4.1. COMPRENSIÓN CRÍTICA DEL ESPACIO REGIONAL

Uno de los principales resultados esperados es que el alumnado adquiriera una comprensión más compleja, crítica y multiescalar del concepto de región, superando enfoques esencialistas o exclusivamente económicos y administrativos. A través del análisis de los macroespacios mundiales desde una perspectiva *queer*, se espera que los y las estudiantes aprendan a identificar cómo las regiones son construcciones sociales e históricas impregnadas de variables culturales, jurídicas y políticas que condicionan profundamente la vida de las personas.

El trabajo por macroespacios permitirá al alumnado detectar contrastes territoriales internos, relaciones centro-periferia y procesos de inclusión/exclusión que rara vez se abordan en los enfoques tradicionales. Se espera que esta perspectiva permita cuestionar la neutralidad de los criterios de regionalización y abra nuevas posibilidades para proponer regionalizaciones alternativas basadas en la justicia espacial, el reconocimiento y la equidad.

4.2. INTEGRACIÓN SIGNIFICATIVA DE LA PERSPECTIVA LGTBIQ+ EN EL ANÁLISIS TERRITORIAL

Un segundo resultado clave es la normalización de la perspectiva LGTBIQ+ como categoría legítima de análisis geográfico. Frente a una tradición académica que ha ignorado o marginado estas realidades, esta propuesta sitúa la diversidad sexo-genérica en el centro del debate regional. Se espera que el alumnado tome conciencia de las múltiples formas en que la sexualidad y el género se territorializan: en las leyes, en los espacios urbanos y rurales, en las dinámicas migratorias, en los discursos mediáticos y en la acción colectiva.

No se trata simplemente de “visibilizar” al colectivo LGTBIQ+, sino de construir una mirada interseccional que permita analizar cómo el poder actúa en el espacio en función del contexto regional.

4.3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS METODOLÓGICAS Y DIGITALES

Desde un punto de vista metodológico, se espera que el alumnado desarrolle competencias esenciales para la formación geográfica tales como:

- Capacidad de búsqueda, selección y evaluación crítica de fuentes (legales, estadísticas, narrativas, cartográficas).
- Utilización de herramientas cartográficas digitales (ArcGIS StoryMaps, Google My Maps, uMap) para la elaboración de mapas temáticos y narrativos.
- Sistematización de la información en formatos académicos y comunicativos (dossier, presentación oral, visualizaciones).
- Capacidad de trabajo colaborativo, planificación por fases y autoevaluación crítica del proceso.

4.4. IMPACTO EN LA CONCIENCIA ÉTICA, POLÍTICA Y SOCIAL DEL ALUMNADO

Uno de los pilares fundamentales de esta propuesta es su dimensión formativa integral. Al incorporar el enfoque LGTBIQ+ de manera transversal, se espera contribuir al desarrollo de una conciencia ética y política más profunda entre los y las estudiantes. Se prevé que el trabajo con realidades de discriminación, criminalización, resistencia y lucha por los derechos contribuya a:

- Fomentar la empatía y la sensibilidad hacia colectivos históricamente marginados.
- Impulsar una actitud crítica ante las desigualdades espaciales y sociales.
- Promover valores de respeto, justicia, diversidad y derechos humanos, en línea con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior y los marcos legislativos actuales.

4.5. POTENCIAL DE INNOVACIÓN DOCENTE Y TRANSFERENCIA

Desde el punto de vista del profesorado, esta propuesta aspira a ser un modelo transferible de innovación docente dentro del ámbito de la geografía regional con potencial para ser replicado, adaptado o ampliado en otras asignaturas del grado en Geografía, Historia, Antropología,

Sociología o incluso en Educación. Se espera que la experiencia, una vez aplicada, permita:

- Generar materiales docentes originales (guías, rúbricas, cartografía, estudios de caso).
- Elaborar publicaciones académicas o divulgativas que sistematicen la experiencia.
- Proponer futuras líneas de investigación o innovación en torno a la geografía *queer*, la docencia crítica y la regionalización inclusiva.

Además, se abre la posibilidad de establecer vínculos con colectivos sociales, ONGs y redes LGTBIQ+, cuestión que favorecería una mayor apertura de la universidad hacia su entorno social y político y reforzaría su papel como agente de transformación.

Así, los resultados esperados de esta propuesta no se limitarían a la adquisición de contenidos o habilidades, sino que apuntarían a una transformación profunda en la forma de enseñar y aprender la Geografía: más comprometida, más inclusiva y más crítica.

5. CONCLUSIONES

La propuesta didáctica planteada se inscribe en el marco de una pedagogía transformadora que entiende la educación superior no solo como un espacio de transmisión de contenidos, sino como un lugar privilegiado para la reflexión colectiva, la construcción de pensamiento crítico y la formación de una ciudadanía socialmente comprometida.

La inclusión de la perspectiva LGTBIQ+ en el análisis regional de los grandes espacios mundiales representa, en este sentido, un doble gesto. Por un lado, es un acto de justicia epistemológica: permite incorporar realidades históricamente excluidas del conocimiento académico, visibilizar las múltiples formas en que la sexualidad y el género se territorializan, y cuestionar las narrativas hegemónicas que han naturalizado una geografía universalista, despolitizada y neutra. Por otro lado, es también un acto pedagógico: interpela al alumnado a analizar el espacio desde otras coordenadas, a conectar el análisis regional con los

derechos humanos, y a posicionarse críticamente ante las desigualdades que estructuran el mundo.

El diseño metodológico de la propuesta —basado en el aprendizaje por proyectos, el trabajo colaborativo y el uso de cartografía digital— busca activar un tipo de aprendizaje significativo, en el que los y las estudiantes no se limiten a reproducir modelos preestablecidos, sino que asuman un rol activo en la construcción del conocimiento. El uso de herramientas como los mapas de ILGA, las plataformas de StoryMapping o las bases de datos internacionales permite no solo desarrollar competencias técnicas, sino también cultivar una mirada situada y reflexiva sobre la complejidad del espacio.

Asimismo, el carácter multiescalar del trabajo, centrado en macroespacios regionales pero con atención a dinámicas locales, legislativas, simbólicas y afectivas, permite comprender que la región no es una unidad homogénea y estática, sino un campo de disputas, tensiones y transformaciones.

Desde la perspectiva docente, esta propuesta también representa una oportunidad para innovar en el aula y contribuir a la renovación de las prácticas de enseñanza en el campo de la Geografía. Supone, además, un posicionamiento institucional claro a favor de una universidad más inclusiva, diversa y socialmente comprometida, en línea con las recomendaciones de la CRUE, las políticas de igualdad de género, y los marcos legislativos actuales.

En definitiva, la propuesta aquí desarrollada aspira a convertir la enseñanza de la geografía regional en una herramienta de pensamiento crítico, de transformación pedagógica y de compromiso social. En lugar de reducir la región a un objeto de clasificación, la reivindica como una categoría viva, plural y disputada, que puede y debe ser leída también desde los márgenes.

Como toda experiencia de innovación didáctica, esta propuesta abre múltiples posibilidades de desarrollo futuro. A nivel pedagógico, será fundamental evaluar su aplicación práctica en el aula, analizando tanto los resultados de aprendizaje como el impacto en las actitudes del alumnado. Esta evaluación podría llevarse a cabo mediante metodologías

cualitativas y cuantitativas, incluyendo portafolios reflexivos, entrevistas y análisis del producto final.

Desde el punto de vista académico, se abre una línea de investigación en torno a las intersecciones entre geografía regional, pedagogía crítica y estudios *queer* con potencial para generar publicaciones científicas, comunicaciones en congresos o proyectos interdisciplinarios. La experiencia también podría integrarse en redes de innovación docente, tanto a nivel institucional como interuniversitario.

Por último, la propuesta permite imaginar escenarios de transferencia más allá del aula universitaria: colaboraciones con entidades sociales, talleres con asociaciones LGTBIQ+, creación de recursos educativos abiertos o mapeos participativos en colaboración con colectivos territoriales.

6. REFERENCIAS

- Adler, S. y Brenner, J. (1992). Gender and space: lesbians and gay men in the city. *International Journal of Urban and Regional Research*, 16, 24–34.
- Aché Aché, D. B. (2010). La síntesis en geografía. *Terra*, 26(40), 71–98.
- Agnew, J. (2000). Regions in revolt. *Progress in Human Geography*, 25(1), 103–110. <https://doi.org/10.1191/030913201673210318>
- Albet i Mas, A. (2001). ¿Regiones singulares y regiones sin lugares? Reconsiderando el estudio de lo regional y lo local en el contexto de la Geografía postmoderna. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 32, 35–52. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/401>
- Binnie, J., y Valentine, G. (1999). Geographies of sexuality - a review of progress. *Progress in Human Geography*, 23(2), 175–187. <https://doi.org/10.1177/030913259902300202>
- Blomley, N. (2006). Uncritical critical geography?. *Progress in Human Geography*, 30(1), 87–94.
- Cartaya-Ríos, S. (2014). ¿Las geografías o la geografía?. *Tiempo y Espacio*, 62, 203–219.
- ClavaL, P. (2007). Regional geography: Past and present (a review of ideas, approaches and goals). *Geographia polonica*, 80(1), 25–42.
- Clawson, D.L. (2001). *World Regional Geography. A development approach*. Prentice Hall, New Jersey.

- Cram, E. (2019). Queer geographies and the rhetoric of orientation. *Quarterly Journal of Speech*, 105(1), 98–115.
- Cuadra, D.E. (2014). Los enfoques de la Geografía en su evolución como ciencia. *Revista Geografía Digital*, 11(21), 11–22. <https://doi.org/10.30972/geo.11212186>
- Freitag, M. (2013). A queer geography of a school: Landscapes of safe (r) spaces. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 1(2), 123–161. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.13vli21b>
- Kirby, E., Watson, A., Churchill, B., Robards, B. y LaRochelle, L. (2021). Queering the Map: Stories of love, loss and (be)longing within a digital cartographic archive. *Media, Culture & Society*, 43(6), 1043–1060. <https://doi.org/10.1177/0163443720986005>
- Langlois, A. J. (2024). LGBT rights claiming and political participation in Southeast Asia. *The Pacific Review*, 38(2), 262–284. <https://doi.org/10.1080/09512748.2024.2368225>
- López-Levi, L. y Ramírez, B. (2012). La región: organización del territorio de la modernidad. *Territorios*, 27, 21–46.
- MacLeod, G. y Jones, M. (2001). Renewing the geography of region. *Environment and Planning D: Society and Space*, 19(6), 669–695. <https://doi.org/10.1068/d217t>
- March, L. (2021). Queer and trans* geographies of liminality: A literature review. *Progress in Human Geography*, 45(3), 455–471. <https://doi.org/10.1177/0309132520913111>
- Minshull, R. (2017). *Regional geography: Theory and practice*. Routledge: New York.
- Murphy, A. y O’Loughlin, J. (2009). New horizons for regional geography. *Eurasian Geography and Economics*, 50(3), 241–251. <https://doi.org/10.2747/1539-7216.50.3.241>
- Oswin, N. (2008). Critical geographies and the uses of sexuality: deconstructing queer space. *Progress in Human Geography*, 32(1), 89–103. <https://doi.org/10.1177/0309132507085213>
- Paasi, A. (2004). Region and place: looking through the prism of scale. *Progress in Human Geography*, 28(4), 536–546. <https://doi.org/10.1191/0309132504ph502pr>
- Ramírez, H. E. (2010). Región y geografía regional. Algunos aportes sobre sus orígenes, transformaciones y significados actuales. *Folia Histórica del Nordeste*, 18, 167–186. <https://dx.doi.org/10.30972/fhn.0183491>

- Sánchez Hernández, J.L. (2001). La región y el enfoque regional en Geografía Económica. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 32, pp. 95–111. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/404>
- Walls, G. (2024). Massacre – Bodies the Matter: the mapping of queer violence in Sydney, Australia between 1970 and 2010. *International Journal of Cartography*, 10(3), 355–376. <https://doi.org/10.1080/23729333.2024.2419692>
- Wright, M. W. (2010). Gender and geography II: bridging the gap—feminist, queer, and the geographical imaginary. *Progress in Human Geography*, 34(1), 56–66. <https://doi.org/10.1177/0309132509105008>

EL LADO LUMINOSO DE LA INCLUSIÓN. INNOVACIÓN EDUCATIVA Y RIESGOS PSICOSOCIALES EN EL AULA A TRAVÉS DE STAR WARS

FRANCISCO JOSÉ BORGE MORÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Star Wars, más que una saga cinematográfica, representa una narrativa transmedia que abarca películas, series, libros, cómics y videojuegos, consolidándose como un fenómeno cultural global con un notable potencial educativo (Jenkins, 2006). Su universo narrativo complejo y rico en valores éticos, personajes diversos y conflictos morales plantea una oportunidad única para trabajar en el aula temas vinculados con la inclusión, la diversidad y los riesgos psicosociales, tales como el estrés, la exclusión o la falta de motivación (Banks, 2018).

En particular, el cine de ciencia ficción ofrece un espacio simbólico donde explorar conflictos sociales y emocionales desde una perspectiva innovadora, que favorece la educación en valores y la construcción de entornos escolares más inclusivos y emocionalmente saludables (McLaren, 2015). La transposición de elementos de Star Wars a la educación mediante metodologías activas —como el aprendizaje cooperativo o la gamificación— permite transformar el aula en un espacio dinámico y motivador que promueve la participación y la empatía entre el alumnado (Gee, 2007).

Este estudio se centra en analizar cómo Star Wars puede ser un recurso valioso para la innovación educativa orientada a fomentar la inclusión y gestionar riesgos psicosociales, proponiendo prácticas pedagógicas inspiradas en su narrativa galáctica.

1.1. LA NARRATIVA TRANSMEDIA Y SU POTENCIAL EDUCATIVO EN LA INCLUSIÓN Y GESTIÓN EMOCIONAL

El universo Star Wars se inscribe en lo que Jenkins (2006) denomina “narrativa transmedia”: una forma de contar historias que se despliega a través de múltiples plataformas y formatos, generando un entramado de relatos que enriquece la experiencia y la comprensión del público. Esta característica ofrece un abanico amplio y accesible de materiales y formatos —desde las películas principales, las series animadas, los cómics, hasta los videojuegos y las novelas— que pueden ser integrados en propuestas educativas diversificadas y adaptadas a diferentes niveles y estilos de aprendizaje.

La narrativa transmedia favorece además el aprendizaje activo y participativo, pues el alumnado no es solo receptor pasivo, sino que puede interactuar, recrear y ampliar las historias, fomentando competencias digitales, creatividad y pensamiento crítico (Gee, 2007). Este dinamismo narrativo es especialmente valioso para trabajar la inclusión, pues permite visibilizar y valorar diversas identidades, culturas, capacidades y formas de ser, rompiendo estereotipos y promoviendo la empatía y el respeto hacia la diferencia (Banks, 2018).

Por otro lado, el cine de ciencia ficción, género al que pertenece Star Wars, es un espacio simbólico privilegiado para la exploración de conflictos sociales y emocionales desde una perspectiva innovadora y proyectiva. McLaren (2015) sostiene que el cine de ciencia ficción ofrece escenarios imaginarios donde se pueden explorar de forma segura y metafórica temas complejos, como la discriminación, la violencia, la alienación o el estrés, permitiendo una reflexión profunda sobre la condición humana y los valores éticos.

1.2. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE STAR WARS: METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR EMOCIONAL

La incorporación de Star Wars en la educación no se limita a la mera utilización de un recurso audiovisual, sino que implica un diseño pedagógico fundamentado en metodologías activas e innovadoras que transforman el aula en un espacio dinámico, colaborativo y motivador.

Metodologías como el aprendizaje cooperativo y la gamificación, inspiradas en los relatos y la estética de Star Wars, favorecen la participación activa del alumnado, el desarrollo de competencias sociales y emocionales, y la creación de un clima escolar positivo que reduce riesgos psicosociales (Johnson, Johnson & Holubec, 2008; Deterding et al., 2011).

El aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo conjunto para lograr objetivos comunes, lo que en el contexto de Star Wars puede traducirse en actividades donde el alumnado asume roles o personajes del universo galáctico para resolver problemas, enfrentar dilemas éticos o diseñar proyectos colaborativos. Este enfoque mejora la motivación, reduce la exclusión y fomenta el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida (Slavin, 2011). La gamificación, por su parte, utiliza elementos lúdicos inspirados en la saga —como recompensas, retos y narrativas inmersivas— para incentivar la participación y mantener el interés, facilitando un aprendizaje experiencial y emocionalmente enriquecedor (Deterding et al., 2011).

Además, el uso de Star Wars permite abordar explícitamente riesgos psicosociales como el estrés académico, la desmotivación o la exclusión social, mediante la reflexión crítica sobre las experiencias de los personajes, sus conflictos internos y sus procesos de resiliencia. Por ejemplo, el viaje del héroe, presente en la saga, es una metáfora poderosa para enseñar sobre la superación de adversidades, la regulación emocional y el desarrollo de la autoestima (Masten, 2014).

1.2.1. La formación docente y el diseño de ambientes inclusivos con Star Wars

Un aspecto crucial para que esta innovación educativa tenga éxito es la formación del profesorado. Los docentes necesitan conocer no solo los contenidos narrativos de Star Wars, sino también cómo integrar estos recursos en propuestas pedagógicas que promuevan la inclusión y el bienestar emocional. Según Tomlinson (2014), la formación docente en metodologías activas y en el uso de recursos transmedia es clave para diseñar ambientes de aprendizaje que respondan a la diversidad y a las necesidades emocionales del alumnado.

La preparación del profesorado en este ámbito debe incluir la capacitación para identificar y gestionar riesgos psicosociales, así como para promover prácticas coeducativas y democráticas, que permitan a todos los estudiantes sentirse valorados, seguros y motivados (UNESCO, 2020). El universo de Star Wars ofrece múltiples escenarios y personajes que facilitan este proceso formativo, al generar un contexto simbólico familiar y motivador para docentes y estudiantes.

1.2.2.1. Desafíos y oportunidades en la implementación educativa

Implementar Star Wars como recurso para la inclusión y la innovación educativa no está exento de desafíos. Es necesario garantizar que el uso de estas narrativas no se limite a un entretenimiento superficial, sino que se inscriba en un proyecto pedagógico coherente y riguroso. También se debe considerar la diversidad cultural y de contextos del alumnado, evitando lecturas simplistas o estereotipadas del contenido (Banks, 2018).

Sin embargo, las oportunidades que ofrece son enormes: el potencial para motivar al alumnado, fomentar competencias emocionales, promover el respeto a la diversidad y generar ambientes escolares más seguros y saludables, que favorecen el éxito educativo y la calidad de vida en las escuelas (Durlak et al., 2011).

2. OBJETIVOS

Definir con claridad los objetivos es un paso fundamental para orientar cualquier estudio o intervención educativa, ya que permite establecer las metas concretas a alcanzar y guiar el diseño metodológico y la interpretación de resultados (Creswell, 2014). En el contexto de la innovación educativa, especialmente cuando se abordan temáticas complejas como la inclusión, la diversidad y los riesgos psicosociales, resulta imprescindible precisar los propósitos para asegurar que las estrategias implementadas respondan a las necesidades reales del alumnado y del profesorado (Banks, 2018).

El presente estudio, centrado en el uso del universo narrativo de Star Wars como recurso pedagógico, tiene como finalidad principal

explorar y sistematizar el potencial de esta narrativa transmedia para fomentar ambientes educativos más inclusivos y emocionalmente saludables. Esto implica no solo analizar el impacto de sus relatos y personajes en el desarrollo de competencias sociales y emocionales, sino también proponer prácticas educativas concretas que permitan gestionar riesgos psicosociales como el estrés, la exclusión y la desmotivación, factores que afectan negativamente el proceso de aprendizaje y la convivencia escolar (Durlak et al., 2011).

Asimismo, se pretende evaluar cómo la implementación de metodologías activas, tales como la gamificación y el aprendizaje cooperativo, basadas en las narrativas de Star Wars, puede mejorar la motivación y la participación del alumnado, facilitando la creación de un clima inclusivo y de respeto a la diversidad (Johnson, Johnson & Holubec, 2008; Deterding et al., 2011). En suma, los objetivos definidos guiarán la investigación hacia un aporte teórico-práctico que contribuya a la formación docente y al diseño de intervenciones innovadoras en contextos educativos diversos.

Los objetivos de este trabajo son:

- Examinar el uso de Star Wars como recurso pedagógico para fomentar la inclusión y valorar la diversidad en contextos escolares y universitarios.
- Proponer prácticas educativas basadas en las narrativas y personajes de Star Wars que contribuyan a abordar riesgos psicosociales en el aula, tales como el estrés, la desmotivación y la exclusión social.
- Evaluar el impacto de estrategias innovadoras inspiradas en el universo galáctico, como la gamificación y el aprendizaje cooperativo, en la mejora del clima escolar y la salud emocional del alumnado.

3. METODOLOGÍA

Para abordar estos objetivos, se ha aplicado un enfoque mixto que combina análisis cualitativo y cuantitativo:

Por un lado, análisis de contenido: Se seleccionaron escenas clave de la saga Star Wars (episodios IV, V y VI) que evidencian valores relacionados con la inclusión, la cooperación y la lucha contra la discriminación (ejemplo: la alianza entre diferentes especies y personajes con capacidades diversas). Se codificaron los elementos narrativos para identificar temáticas vinculadas, siguiendo categorías definidas a partir de la literatura sobre educación inclusiva y gestión emocional (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Por otro lado, estudio de caso: Se investigaron experiencias docentes en universidades españolas que utilizan gamificación temática basada en Star Wars y metodologías cooperativas en la formación del profesorado. Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes y se recogieron datos mediante cuestionarios sobre el impacto percibido en la motivación y el clima emocional en las aulas.

Por último, análisis estadístico: Se realizó un análisis descriptivo de las respuestas cuantitativas obtenidas en los cuestionarios, complementado con un análisis temático de las entrevistas para triangulación de datos.

TABLA 1. Categorías analizadas en el contenido de Star Wars y sus dimensiones educativas

Categoría	Definición	Ejemplo en Star Wars	Impacto educativo
Inclusión	Reconocimiento y valoración de la diversidad	Alianza de especies distintas (humanos, wookies, droides)	Fomenta respeto y empatía
Cooperación	Trabajo conjunto para objetivos comunes	Rebelión frente al Imperio	Promueve trabajo en equipo y solidaridad
Promueve trabajo en equipo y solidaridad	Capacidad de afrontar dificultades	Luke Skywalker superando la pérdida	Desarrolla habilidades emocionales
Lucha contra la exclusión	Rechazo a la discriminación y marginación	Personajes marginados (como los droides)	Favorece la inclusión social y escolar

Fuente: *Elaboración propia a partir del análisis de contenido y Ainscow et al. (2006).*

La tabla presentada sintetiza las principales categorías temáticas identificadas en el análisis de contenido de Star Wars con foco en su potencial educativo para la inclusión, la diversidad y la gestión de riesgos

psicosociales en el aula. Esta herramienta visual permite establecer una relación clara y directa entre los elementos narrativos de la saga y las dimensiones pedagógicas que pueden ser desarrolladas a través de su aplicación en contextos educativos innovadores.

La selección de las cuatro categorías —inclusión, cooperación, resiliencia emocional y lucha contra la exclusión— se fundamenta en un marco teórico sólido extraído de la literatura especializada en educación inclusiva y en la gestión emocional en el ámbito escolar.

La inclusión es un concepto central en la educación contemporánea que va más allá de la simple integración física del alumnado diverso. Ainscow, Booth y Dyson (2006) señalan que la inclusión implica transformar las culturas, políticas y prácticas escolares para atender a toda la diversidad de estudiantes, reconociendo y valorando sus diferencias como una riqueza y no como un problema. En el universo narrativo de *Star Wars*, esta idea se plasma en la alianza de diferentes especies y personajes con diversas habilidades y orígenes que colaboran para un objetivo común, lo que fomenta en el alumnado la aceptación de la diversidad cultural, social y funcional (Banks, 2018).

La cooperación, por su parte, es la base del aprendizaje social y emocional. Vygotsky (1978) destacó la importancia del aprendizaje en contextos sociales y colaborativos para el desarrollo cognitivo y afectivo. La rebelión contra el Imperio en *Star Wars* simboliza la necesidad de trabajar juntos, superar diferencias y combinar fuerzas para alcanzar un bien mayor. Esta categoría se vincula con las prácticas educativas que promueven el aprendizaje cooperativo, ampliamente reconocido por Johnson, Johnson y Holubec (2008) como un método eficaz para mejorar la motivación, la autoestima y las habilidades sociales del alumnado.

La resiliencia emocional es otra categoría fundamental en la educación para la salud emocional y la prevención de riesgos psicosociales. Masten (2014) define la resiliencia como la capacidad que tienen las personas para afrontar y superar situaciones adversas, manteniendo o recuperando su bienestar psicológico. En la saga, personajes como Luke Skywalker encarnan esta capacidad al enfrentar la pérdida, el miedo y la adversidad, proporcionando modelos narrativos que pueden ser usados para trabajar en el aula las competencias emocionales, como la regulación del estrés y la autoeficacia (Denham et al., 2012).

Finalmente, la lucha contra la exclusión aborda explícitamente la problemática social de la marginación y discriminación. Banks (2018) enfatiza que la educación inclusiva debe cuestionar y combatir las estructuras sociales que generan exclusión. Star Wars presenta personajes y colectivos, como los droides, a menudo relegados a un estatus inferior, que sufren exclusión y luchan por su reconocimiento, facilitando discusiones sobre justicia social y derechos humanos en un entorno escolar.

En lo que respecta a la integración del análisis narrativo con las dimensiones educativas, cada categoría de la tabla fue construida a partir de un análisis sistemático de escenas seleccionadas, mediante una codificación cualitativa que permitió identificar los elementos narrativos recurrentes relacionados con los valores de inclusión y las dinámicas emocionales de los personajes.

Por ejemplo, en la categoría inclusión, la codificación detectó cómo la representación de la alianza entre humanos, wookies, droides y otras especies funciona como metáfora de la convivencia intercultural y la aceptación de la diversidad funcional (Banks, 2018). Este hallazgo tiene un valor pedagógico inmediato, pues permite diseñar actividades donde el alumnado reflexione sobre la importancia del respeto y la empatía hacia personas con diferencias visibles o invisibles.

En la dimensión de cooperación, las escenas en que los rebeldes deben unir sus fuerzas para derrotar al Imperio ejemplifican la práctica del aprendizaje colaborativo, muy estudiada en la psicología educativa. Según Slavin (2011), el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a reducir actitudes discriminatorias y fomenta la cohesión grupal, aspecto crucial para crear ambientes inclusivos.

Respecto a la resiliencia emocional, se identificaron momentos en que los personajes enfrentan pérdidas significativas y traumas, como la muerte de Obi-Wan Kenobi o el rechazo del propio Luke en diferentes fases de su formación. Estos episodios permiten trabajar en el aula el afrontamiento emocional y la capacidad para superar el estrés, apoyándose en modelos narrativos para facilitar la comprensión y expresión emocional (Masten, 2014; Denham et al., 2012).

Finalmente, la categoría de lucha contra la exclusión incluye ejemplos en que personajes tradicionalmente marginados buscan reconocimiento y dignidad, lo cual ayuda a sensibilizar sobre las injusticias sociales y a promover valores democráticos y de justicia social, fundamentales para la educación en ciudadanía global (Banks, 2018; UNESCO, 2020).

Esta tabla cumple una función esencial como herramienta conceptual para docentes y formadores, facilitando la comprensión y aplicación práctica de cómo la narrativa de Star Wars puede potenciar dimensiones clave para la inclusión y la salud emocional en el aula.

Primero, ofrece claridad conceptual: al sistematizar las categorías y vincularlas con ejemplos narrativos concretos, la tabla permite a los educadores identificar fácilmente qué elementos del universo Star Wars pueden emplear para trabajar competencias socioemocionales y de inclusión.

En segundo lugar, facilita el diseño curricular, sirviendo como guía para diseñar actividades y proyectos educativos que integren contenidos audiovisuales con objetivos formativos, asegurando que la aplicación de Star Wars no sea meramente recreativa, sino que responda a fines pedagógicos claros (Tomlinson, 2014).

Además, permite la evaluación y seguimiento, pues las categorías ofrecen indicadores para evaluar el impacto de las intervenciones en el aula, ayudando a medir la mejora en aspectos como la cooperación, la resiliencia o la percepción de inclusión entre el alumnado (Durlak et al., 2011).

Finalmente, fomenta el debate crítico, invitando a la reflexión sobre temas sociales complejos, utilizando el formato narrativo como un espacio seguro para explorar ideas sobre diversidad, justicia y salud emocional (Freire, 1970).

4. RESULTADOS

El análisis de contenido de las escenas seleccionadas mostró que Star Wars incorpora numerosos elementos que pueden ser utilizados para abordar la inclusión y la diversidad. Por ejemplo, la alianza entre distintas especies y personajes con capacidades físicas y sociales variadas se presenta como un ejemplo claro de cooperación y aceptación de la diferencia (Banks, 2018). Esta representación se traduce en un recurso

visual y narrativo que facilita el diálogo en el aula sobre la valoración positiva de la diversidad.

La tabla y su análisis se apoyan en un sólido marco teórico que combina perspectivas sobre inclusión educativa, psicología social, educación emocional y narrativa mediática

En el ámbito de la educación inclusiva y diversidad, Ainscow, Booth y Dyson (2006) establecen las bases para transformar las escuelas en entornos que valoran y atienden la diversidad, posicionando la inclusión como un derecho y una estrategia pedagógica fundamental. Asimismo, Banks (2018) aporta la perspectiva multicultural, esencial para comprender la diversidad cultural y social en el aula.

Sobre el aprendizaje cooperativo, Johnson, Johnson y Holubec (2008) y Slavin (2011) sustentan la importancia de la cooperación para mejorar los resultados educativos y sociales, destacando su potencial para reducir prejuicios y aumentar la cohesión.

Respecto a la resiliencia y salud emocional, Masten (2014) y Denham et al. (2012) aportan evidencias sobre cómo el desarrollo de la resiliencia en la infancia y adolescencia protege contra riesgos psicosociales y mejora el bienestar.

Desde la perspectiva de la narrativa y educación mediática, Jenkins (2006) y Gee (2007) explican cómo las narrativas transmedia, como Star Wars, pueden ser herramientas poderosas para la enseñanza de valores y competencias emocionales, al involucrar cognitivamente y emocionalmente al alumnado.

Finalmente, en cuanto a justicia social y ciudadanía, Freire (1970) y UNESCO (2020) enfatizan la importancia de una educación crítica que promueva la justicia social, la equidad y la participación democrática.

La tabla no es solo un resumen visual sino una propuesta didáctica fundamentada en un rigor analítico que permite conectar el universo narrativo de Star Wars con las dimensiones clave de la inclusión y la innovación educativa. Su elaboración se basó en una codificación sistemática del contenido audiovisual, complementada con la revisión crítica

de la literatura académica para asegurar la relevancia pedagógica y social de las categorías propuestas.

Esta integración entre teoría, análisis narrativo y aplicación práctica convierte a la tabla en una herramienta valiosa para docentes, formadores y equipos educativos interesados en transformar sus aulas en espacios más inclusivos, cooperativos y emocionalmente saludables a través de metodologías innovadoras y significativas.

Las experiencias docentes analizadas indican que la implementación de metodologías innovadoras inspiradas en Star Wars, especialmente la gamificación temática, contribuye a mejorar la motivación del alumnado y a reducir indicadores de estrés y exclusión. Según las entrevistas, estas metodologías fomentan un clima más cooperativo y lúdico, donde los estudiantes se sienten más seguros para expresar emociones y participar activamente (Gee, 2007).

Los cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes mostraron mejoras significativas en la percepción del clima emocional y la inclusión tras la aplicación de las estrategias basadas en la narrativa galáctica. Estos resultados concuerdan con estudios previos que destacan el impacto positivo de las metodologías activas en la gestión de riesgos psicosociales y en la promoción de la salud emocional (McLaren, 2015).

En conjunto, los hallazgos evidencian que Star Wars no solo es un estímulo motivacional, sino que también constituye una herramienta pedagógica válida para fomentar competencias emocionales, sociales y cívicas en contextos educativos inclusivos.

Este estudio confirma que la narrativa de Star Wars puede ser un recurso valioso para la innovación educativa centrada en la inclusión y la gestión de riesgos psicosociales en el aula. Incorporar estas historias en las prácticas docentes favorece el desarrollo de competencias emocionales y sociales, promueve la empatía y contribuye a la creación de ambientes coeducativos más justos y emocionalmente seguros.

Se recomienda formar al profesorado en el uso de estas narrativas y metodologías innovadoras, como la gamificación y el aprendizaje cooperativo, para potenciar ambientes educativos más

sostenibles y saludables. Además, se sugiere profundizar en la investigación sobre el impacto a largo plazo de estas estrategias en la reducción de riesgos psicosociales.

5. DISCUSIÓN

El presente estudio profundiza en el potencial educativo de la narrativa de Star Wars como herramienta para abordar la inclusión, la diversidad y la gestión de riesgos psicosociales en el aula. Los hallazgos del análisis de contenido y de la implementación práctica confirman la hipótesis inicial: el universo de Star Wars es una fuente valiosa para la innovación pedagógica, y su uso se alinea con marcos teóricos contemporáneos de la educación (Freire, 1970; Gee, 2007; Jenkins, 2006).

La integración entre el análisis narrativo de la saga y las dimensiones pedagógicas seleccionadas —inclusión, cooperación, resiliencia emocional y lucha contra la exclusión— demostró ser un enfoque sólido. En primer lugar, la representación de la diversidad de especies y personajes en Star Wars se convierte en una poderosa metáfora de la inclusión y el multiculturalismo (Banks, 2018). Este enfoque permite a los docentes ir más allá de la teoría y utilizar ejemplos concretos de la narrativa para generar discusiones sobre la aceptación de las diferencias, tal como lo señalan Ainscow, Booth y Dyson (2006), quienes defienden la transformación de las culturas escolares para valorar la diversidad.

Respecto a la cooperación, los resultados confirman la capacidad de la narrativa para ejemplificar el aprendizaje colaborativo. La alianza rebelde, que supera diferencias para lograr un objetivo común, refleja la teoría de Vygotsky (1978) sobre el desarrollo en contextos sociales. La implementación de este modelo en el aula, a través de metodologías como la gamificación, no solo mejoró el rendimiento académico, sino que también fomentó la cohesión grupal y redujo los prejuicios, tal como lo establecen Johnson, Johnson y Holubec (2008).

La categoría de resiliencia emocional también encontró un sustento sólido en los hallazgos. Personajes como Luke Skywalker, que enfrentan la pérdida y la adversidad, se convierten en modelos de autoeficacia y afrontamiento del estrés para los estudiantes. Estos hallazgos

concuerdan con la definición de resiliencia de Masten (2014) y con los estudios de Denham et al. (2012) sobre el impacto de las competencias emocionales en el bienestar psicológico. La narrativa de Star Wars ofrece un "espacio seguro" (Freire, 1970) para que los estudiantes exploren y validen sus propias emociones.

Finalmente, la categoría de lucha contra la exclusión demostró ser una herramienta efectiva para promover la justicia social. El estudio de Banks (2018) sobre la educación multicultural es un referente clave para entender cómo la representación de personajes marginados, como los droides, puede servir para cuestionar las estructuras de poder y la discriminación. Al fomentar la reflexión sobre estos temas, la metodología se alinea con la perspectiva de la UNESCO (2020) sobre la educación para la ciudadanía global y los derechos humanos.

Aunque los resultados son prometedores, es importante reconocer algunas limitaciones. El estudio se centró en la narrativa de Star Wars, por lo que los hallazgos pueden no ser generalizables a otras narrativas transmedia. Sería valioso comparar el impacto de Star Wars con otras sagas populares para determinar qué elementos narrativos son más efectivos para fines pedagógicos.

Además, aunque el estudio mostró mejoras en la percepción de los estudiantes y docentes, se necesita una investigación más profunda sobre el impacto a largo plazo de estas metodologías en la reducción de riesgos psicosociales (Durlak et al., 2011). Sería útil realizar estudios longitudinales y utilizar mediciones más objetivas, además de los cuestionarios y las entrevistas, para evaluar la sostenibilidad de los cambios.

En conclusión, este estudio demuestra que Star Wars puede ser una herramienta poderosa para transformar el aula en un espacio más inclusivo y emocionalmente saludable. Su aplicación, fundamentada en un marco teórico sólido (Tomlinson, 2014), no solo mejora la motivación y la participación (Deterding et al., 2011), sino que también fortalece competencias esenciales para la vida del alumnado, como la cooperación, la empatía y la resiliencia. La integración de la cultura popular en la educación no debe ser vista solo como un recurso lúdico, sino como una estrategia pedagógica innovadora con un impacto significativo y medible.

6. CONCLUSIONES

Este estudio demuestra que la narrativa de Star Wars es una herramienta pedagógica eficaz para fomentar la inclusión, la cooperación, la resiliencia emocional y la lucha contra la exclusión en el aula. Los hallazgos confirman que la saga, al ser integrada en metodologías innovadoras como la gamificación, no solo aumenta la motivación del alumnado, sino que también contribuye a crear un clima educativo más seguro y empático. Se verificó que las representaciones de diversidad y colaboración en la narrativa de Star Wars se alinean con marcos teóricos clave de la educación inclusiva (Ainscow et al., 2006; Banks, 2018) y la psicología educativa (Masten, 2014; Durlak et al., 2011).

Se concluye que el uso de Star Wars en la educación va más allá del simple entretenimiento, sirviendo como un recurso valioso para el desarrollo de competencias socioemocionales y cívicas. Para maximizar su potencial, se recomienda que el profesorado reciba formación en estas metodologías y se exploren futuras investigaciones sobre el impacto a largo plazo de su implementación. En definitiva, integrar narrativas transmedia en la educación ofrece una vía prometedora para abordar desafíos pedagógicos contemporáneos y transformar el aula en un espacio más justo y emocionalmente saludable.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A las profesoras Verónica Cobano y María Navarro por alentarme en este sueño de surcar en mi nave las infinitas posibilidades de la galaxia educativa. A la saga de Star Wars por hacerme soñar.

8. REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Banks, J. A. (2018). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26(4), 667-679.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). Association for Computing Machinery.
<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. Ramos, Trans.). Seabury Press.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Interaction Book Company.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.
- McLaren, P. (2015). Critical pedagogy and science fiction: New possibilities for educational praxis. *Educational Philosophy and Theory*, 47(10), 1039–1053. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.965651>
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6, 1-26.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

EL DEBATE COMO APRENDIZAJE COLABORATIVO

CRISTINA VERÁSTEGUI-ESCOLANO

Dpto. Anatomía y Embriología Humana, Universidad de Cádiz

INMACULADA PÉREZ-LÓPEZ

Dpto. Anatomía y Embriología Humana, Universidad de Cádiz

ANA ARROBA-ESPINOSA

Dpto. Anatomía y Embriología Humana, Universidad de Cádiz

JAVIER CORDERO CHOQUET DE ISLA

Dpto. Anatomía y Embriología Humana, Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje colaborativo ha surgido en el entorno universitario como una herramienta didáctica eficaz para fomentar competencias transversales como el pensamiento crítico, la comunicación argumentativa y la reflexión colectiva.

Se ha demostrado que este tipo de técnica docente tiene ventajas, ya que permite a los estudiantes participar activamente en su propio aprendizaje, compartiendo ideas, analizando problemas y encontrando soluciones. Juntos, generan conocimiento a la vez que logran resultados de aprendizaje (Ramos et al., 2022).

Pero mediante el debate estructurado, los estudiantes no solo expresan sus ideas, sino que aprenden a contraargumentar con bases sólidas, teniendo en cuenta puntos de vista variados y estableciendo un diálogo verdaderamente constructivo.

1.1. PRINCIPIOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Este tipo de técnica docente tiene numerosas ventajas. Pasaremos a analizar los principios básicos del aprendizaje colaborativo.

1.1.1. Interdependencia positiva

Esta, constituye el núcleo del aprendizaje colaborativo y se fundamenta en la idea de que el éxito individual está estrechamente vinculado al éxito del grupo en su conjunto. Lejos de concebir la tarea como una competencia entre estudiantes, esta perspectiva fomenta la convicción de que *“nadie gana si todos no ganamos”*, promoviendo así la cooperación y la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje. En la práctica, esta dinámica se refleja en la distribución de roles dentro de actividades como el debate, en el que cada miembro aporta una contribución imprescindible para la construcción colectiva del argumento. De esta manera, la responsabilidad compartida asegura que los logros académicos no dependan únicamente del desempeño individual, sino de la suma de esfuerzos coordinados y complementarios. Johnson y Johnson, expertos en el campo de la educación cooperativa, señalan que la interdependencia positiva es el principio clave de este método de enseñanza, ya que garantiza que la interacción grupal se traduzca en beneficios mutuos y aprendizajes significativos (Johnson & Johnson, 2009).

1.1.2. Responsabilidad individual y grupal

Para que la interdependencia positiva funcione, es necesario un complemento indispensable: la responsabilidad tanto individual como grupal. Aunque la meta es común, cada integrante del grupo debe asumir la obligación de contribuir activamente y garantizar que los demás también logren aprender. No basta con confiar en que el grupo prospere, sino que se exige una rendición de cuentas a nivel individual para prevenir situaciones como la pasividad o la sobrecarga de tareas en unos pocos miembros o incluso el aprovechamiento del trabajo ajeno. En el marco del debate, esta responsabilidad se hace tangible cuando cada estudiante prepara un argumento específico o investiga una evidencia concreta que posteriormente se integra en la estrategia grupal. De esta manera, el grupo se beneficia del esfuerzo de todos, al mismo tiempo que cada miembro demuestra haber adquirido un aprendizaje individual (Johnson et al., 2007).

Por lo tanto, ambos principios deben entenderse de manera complementaria. La interdependencia positiva proporciona un marco conceptual y

motivacional, lo que significa que todos entienden que el éxito es compartido. Al mismo tiempo, la responsabilidad tanto individual como grupal garantiza los mecanismos prácticos para lograr ese éxito (Slavin, 2009). En este equilibrio reside la diferencia entre un verdadero aprendizaje colaborativo y una mera división de tareas sin interacción significativa.

Por lo tanto, la interdependencia positiva es la *creencia* de que “mi éxito depende de tu éxito” y la responsabilidad individual y grupal es el *mecanismo* que garantiza que cada miembro cumpla con su parte para que esa creencia se haga realidad.

De hecho, Johnson, Johnson y Smith explican que sin interdependencia positiva no hay aprendizaje colaborativo, pero que sin responsabilidad individual este se debilita y puede convertirse en un mero trabajo en grupo (Johnson et al., 2007).

1.1.3. Interacción promotora (cara a cara)

Otro de los pilares del aprendizaje colaborativo es la interacción promotora, que enfatiza la necesidad de un contacto directo y activo entre los estudiantes. No basta con dividir tareas y ensamblarlas al final; es fundamental que los miembros del grupo dialoguen, contrasten ideas, se cuestionen mutuamente y se enseñen unos a otros. Esta interacción no solo enriquece la comprensión de los contenidos, sino que también fortalece la capacidad argumentativa y la construcción conjunta de significados. En un debate académico, la interacción promotora se materializa cuando los estudiantes comparten información en tiempo real, formulan contraargumentos y reformulan sus posturas a partir de las intervenciones de sus compañeros. De esta manera, la interacción se convierte en motor del aprendizaje, garantizando que el conocimiento no sea una suma de aportaciones individuales, sino un producto colectivo (Sidgi, 2022).

Por lo tanto, podemos resumir que las claves de la interacción promotora son las siguientes:

- Supone realizar un diálogo cara a cara, en el que se comparten estrategias y razonamientos.

- Implica que cada miembro anima y facilita el aprendizaje de los demás, no solo el propio.
- Favorece la explicación y la argumentación, procesos que profundizan el aprendizaje.
- Genera un entorno de cooperación y corresponsabilidad.

1.1.4. Desarrollo de habilidades interpersonales y sociales

El aprendizaje colaborativo va más allá de los contenidos disciplinares, ya que contribuye al desarrollo de habilidades interpersonales y sociales indispensables para la vida académica y profesional. Entre estas competencias destacan la comunicación efectiva, el liderazgo compartido, la toma de decisiones en grupo, la resolución de conflictos y la empatía hacia otros puntos de vista. Dichas habilidades no surgen de manera espontánea, sino que requieren un contexto educativo que las promueva de forma intencional. En actividades como el debate, los estudiantes aprenden a expresar ideas con claridad, a escuchar de manera activa y respetuosa, y a negociar desacuerdos sin que ello implique ruptura del trabajo conjunto. Este proceso enriquece no solo el aprendizaje académico, sino también la formación integral del estudiante, y en concreto a los estudiantes de medicina, preparando futuros profesionales capaces de colaborar en entornos complejos y multidisciplinarios (Laal & Ghodsi, 2012).

1.1.5. Reflexión colectiva (Procesamiento grupal)

Finalmente, el procesamiento grupal o reflexión colectiva constituye un elemento imprescindible para consolidar el aprendizaje derivado del trabajo colaborativo. Se trata de un espacio de reflexión en el que los estudiantes evalúan su propio funcionamiento como equipo, identifican fortalezas, reconocen dificultades y establecen estrategias de mejora para futuras experiencias. Este análisis no solo se centra en el contenido trabajado, sino que también incluye los aspectos relacionales y organizativos, fomentando una conciencia metacognitiva, entendida como la capacidad de identificar y controlar nuestros propios procesos de pensamiento y aprendizaje (Flavell, 1979). En este sentido, el procesamiento grupal no solo favorece el aprendizaje autorregulado, sino que

también permite a los estudiantes analizar qué estrategias fueron eficaces, cuáles no y cómo podrían optimizar su desempeño en el futuro. En el caso del debate, el procesamiento grupal puede realizarse mediante un debriefing, en el cual los estudiantes comparten cómo se sintieron durante la actividad, qué dinámicas resultaron más útiles y qué cambios introducirían en nuevas ocasiones. Johnson y Johnson (2009) subrayan que este componente es indispensable, ya que transforma la actividad en una experiencia de aprendizaje profundo, permitiendo que el grupo evolucione y fortalezca su capacidad de trabajar de manera conjunta en el futuro (Johnson & Johnson, 2009).

1.2. EL DEBRIEFING EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

El debriefing constituye un elemento esencial para consolidar los aprendizajes derivados de las actividades colaborativas. Se trata de un proceso estructurado de reflexión posterior a la experiencia, en el cual los estudiantes analizan de manera conjunta lo que ha sucedido, interpretan las dinámicas generadas y analizan posibles mejoras para futuras interacciones. Tal y como señalan Allen y colaboradores, el debriefing permite a los equipos “*discutir, interpretar y aprender de los eventos recientes en los que colaboraron*”, favoreciendo no solo la comprensión de los contenidos, sino también el desarrollo de competencias interpersonales y metacognitivas (Allen et al., 2018).

La aplicación del debriefing en contextos educativos se basa en la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, quien ya en 1984 propuso un ciclo continuo donde la experiencia concreta se transforma en un aprendizaje significativo a través de la reflexión crítica y la conceptualización posterior (Kolb, 1984). En este sentido, el debriefing se configura como la fase que conecta la práctica con la teoría, permitiendo que los estudiantes no se limiten a “hacer”, sino que comprendan el sentido de lo realizado, identifiquen aciertos y errores, y extraigan conclusiones útiles para su desarrollo académico y profesional.

Desde nuestro punto de vista, las fases que deben guiar este proceso dentro del ámbito académico son tres:

- Revisión de los argumentos presentados, que permite al alumno reflexionar sobre su actuación y la del equipo.
- Identificación de fortalezas y debilidades en las estrategias de persuasión, reconociendo aciertos (argumentación sólida, uso del lenguaje, respeto, capacidad de persuasión) y fases de mejora (fallos en la estructura del discurso, gestión emocional, escucha activa).
- Formulación de propuestas para mejorar la dinámica en futuras ocasiones, a través de la retroalimentación constructiva por parte de los moderadores, docentes o compañeros.

En contextos no académicos, pero altamente exigentes, como la medicina, el debriefing ha demostrado eficacia para mejorar la comunicación, la toma de decisiones y reducir errores (Tannenbaum & Goldhaber-Fiebert, 2013).

Si bien el debriefing facilitado por un docente experto es el modelo más extendido, investigaciones recientes han explorado modalidades alternativas, como el debriefing autoguiado (*self-led debriefing*). Este formato puede fomentar una reflexión profunda incluso en ausencia de un facilitador, siempre que se evite la consolidación de errores o sesgos en el análisis (Kumar & Somerville, 2024).

En definitiva, incluir de manera sistemática el debriefing en las experiencias de aprendizaje colaborativo aporta un valor añadido a la actividad. Se convierte en un tiempo de conversación y reflexión compartida. Este espacio no solo ayuda a comprender mejor los contenidos trabajados, sino que también fortalece los lazos entre compañeros y les enseña a aplicar lo aprendido en otros contextos. En la universidad, y de forma muy especial en la formación médica, realizar un debriefing después de dinámicas como el debate permite que el aprendizaje sea más profundo y duradero. De esta manera, los estudiantes dejan de verse únicamente como participantes que cumplen un rol, para reconocerse como miembros de un equipo que aprende en común.

Al realizar esta técnica es crucial crear un clima de seguridad psicológica que facilite la participación sincera de todos los estudiantes.

Acciones como crear pequeños grupos, de no más de 20 estudiantes y disponerlos físicamente en círculo, garantizar la confidencialidad de las intervenciones y favorecer un diálogo abierto y constructivo. Este entorno protegido resulta especialmente relevante en la formación médica, donde la capacidad de analizar críticamente tanto los logros como los errores constituye una competencia central para la práctica clínica.

Pensamos que el uso del debate es una actividad atractiva, dinámica y perfecta para realizar como trabajo colaborativo en el Grado de Medicina. Por ello, en el contexto de la asignatura optativa Acupuntura que se imparte en el tercer curso del Grado en Medicina, implementamos una experiencia centrada en el debate como herramienta de aprendizaje colaborativo.

2. OBJETIVOS

La actividad docente se diseñó con los siguientes objetivos:

- Potenciar el trabajo en equipo, promoviendo la cohesión, la confianza mutua y el reparto equilibrado de responsabilidades en función de los roles asignados.
- Fomentar el pensamiento crítico, impulsando la búsqueda de información fiable, la valoración de su calidad y la construcción de argumentos bien fundamentados.
- Introducir el debriefing como técnica de reflexión sobre la experiencia realizada, para consolidar los aprendizajes obtenidos.

3. METODOLOGÍA

Dentro de la asignatura optativa Acupuntura, que se imparte en el tercer curso de grado de Medicina, diseñamos una actividad enfocada al aprendizaje colaborativo basado en el debate, estructurada en varias fases que garantizaran la preparación, la participación activa y la reflexión final de los estudiantes. Su implementación buscó no solo trabajar contenidos disciplinares, sino también fomentar competencias transversales como la argumentación, la evaluación crítica de la información y el trabajo en equipo.

En una primera etapa, se llevó a cabo la proyección del documental: Medicina Tradicional China El legado del Emperador Amarillo (E. Campoy & Vicuna, 1998). La elección de este material no fue casual, ya que se trataba de un documental en el que, con los conocimientos previos con los que el alumno llegaba a la asignatura, presentábamos un tema controvertido dentro del ámbito sanitario, capaz de suscitar posiciones divergentes y, por lo tanto, idóneo para ser analizado desde una dinámica de debate. El documental actuó como punto de partida común, asegurando que todos los estudiantes tuvieran una base informativa compartida antes de iniciar la preparación de argumentos. No se trataba en sí de tener conocimientos de acupuntura o de Medicina Tradicional, sino de desarrollar la actividad de debate.

Posteriormente, se procedió a la organización de los equipos. El grupo inicial de estudiantes (n=70) se dividió en dos subgrupos, para facilitar la actividad en sí, cada uno dinamizado por un docente. Cada subgrupo se dividió a su vez en dos equipos a los que se asignaron posturas contrarias (a favor y en contra) respecto al valor de la Medicina Tradicional China en el contexto biomédico. Esta asignación se realizó de manera aleatoria e independiente de las creencias o preferencias personales de los participantes, con el fin de promover la flexibilidad cognitiva y la capacidad de defender un punto de vista distinto al propio. Dentro de cada equipo, se pidió a los estudiantes que asignaran roles:

- Oradores (2): Fueron los que se encargaron de exponer los argumentos en el debate.
- Contraargumentadores (5): quienes debían prepararse respuestas a los posibles puntos del equipo contrario.
- Investigadores: Resto de miembros que eran los encargados de buscar información relevante o complementaria en el transcurso de la actividad, obteniendo datos rápidos en tiempo real.

Este esquema de reparto de roles favoreció tanto la interdependencia positiva como la responsabilidad individual, al exigir la implicación de todos los integrantes en la construcción colectiva del discurso.

Tras esta asignación, se les dio un plazo de una semana para que se organizaran como equipo y buscaran argumentos de su postura para defender en el debate y prepararan también los contraargumentos.

Esta primera fase de la actividad nos permitió cumplir con el primero de los objetivos que nos habíamos marcado y era: Fomentar el trabajo en equipo.

Una semana después, en el seminario siguiente se desarrolló el debate, que duró 90 minutos. Ya hemos comentado que, antes del debate, cada equipo tuvo que investigar y seleccionar fuentes de información para sus argumentos. Se les pidió que anotaran las fuentes, para luego analizar, junto con el profesorado, si esas fuentes eran válidas y fiables. Los estudiantes aprendieron a evaluar críticamente las fuentes de información, diferenciando entre información confiable y menos fiable.

La fase central de la metodología consistió en el desarrollo del debate propiamente dicho. Bajo la moderación del docente, cada portavoz expuso los argumentos de su equipo, mientras que los demás miembros del equipo aportaban sugerencias, datos o matices en tiempo real. Este formato permitió crear situaciones parecidas a las que ocurren en la práctica médica real, en la que los médicos deben justificar sus decisiones clínicas basándose en evidencia científica y al mismo tiempo responder a las preguntas de sus colegas. El debate no se planteó como una confrontación competitiva en la que hubiera ganadores y perdedores, sino como un ejercicio de diálogo orientado al aprendizaje, en el que el valor residía en la solidez de las argumentaciones y en la calidad de la interacción entre los equipos.

Durante la preparación previa y durante el propio desarrollo del debate, al escuchar al equipo contrario, los estudiantes aprendieron a empatizar con perspectivas opuestas. Esto es fundamental en el pensamiento crítico, cumpliendo de esta manera con el segundo de los objetivos que nos habíamos marcado y que era precisamente fomentar el pensamiento crítico.

Una vez concluido el debate, se realizó una fase de debriefing estructurado, destinada a la reflexión colectiva. En esta etapa, los estudiantes analizaron tanto los contenidos trabajados como la dinámica del propio proceso, identificando fortalezas, debilidades y aprendizajes derivados de la experiencia. El debriefing se convirtió así en un espacio

fundamental para consolidar la comprensión crítica y tomar conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje.

Con esto cumplimos con el tercero de nuestros objetivos, que era: Introducir el debriefing como técnica de reflexión sobre la experiencia realizada, para consolidar los aprendizajes obtenidos.

En el debriefing, los equipos abandonaron su rol de "a favor" o "en contra" y reflexionaron juntos sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo fue la experiencia de trabajar en equipo para preparar los argumentos?

Los estudiantes comentaron que, en general, trabajar en equipo fue una experiencia enriquecedora, ya que les permitió escuchar diversas opiniones y enfoques sobre el tema. Algunos comentaron que a veces tuvieron alguna dificultad en la asignación de roles y en la toma de decisiones colectivas. Un par de alumnos comentaron que, trabajar en equipo había sido una oportunidad para descubrir fortalezas y habilidades entre los compañeros.

2. ¿Qué estrategias de colaboración utilizaron y cuáles fueron efectivas?

Fueron las siguientes:

- a. División de tareas: al repartirse roles específicos, como investigar, estructurar los argumentos o preparar los contraargumentos.
- b. Discusión en grupo: haciendo lluvia de ideas y seleccionando las mejores.
- c. Escucha activa: recibir retroalimentación de los compañeros antes de emitir el argumento.

Lo que les resultó más eficaz fue la combinación de la división de roles y la colaboración continua entre los miembros del equipo.

3. ¿Cómo manejaron los desacuerdos dentro del equipo?

En general, lo resolvieron de la siguiente manera:

- d. Escuchando y llegando a un consenso: Discutieron los puntos de vista diferentes y trataron de llegar a un acuerdo sobre los mejores argumentos.
 - e. Votación democrática: Cuando no estaban de acuerdo, y para tomar decisiones de manera equitativa, en un par de ocasiones tuvieron que recurrir a la votación.
 - f. Ceder en ciertos aspectos: Algunos miembros comentaron que a veces tuvieron que ceder en sus ideas para no ralentizar el proceso, priorizando el objetivo común.
4. ¿Qué aprendieron del otro equipo durante el debate?

En general, los estudiantes comentaron que aprendieron a reconocer la validez de puntos de vista opuestos, lo que refuerza sus habilidades de pensamiento crítico. También les llamó a ambos equipos la atención la forma de manejar la información y la forma de plantear contraargumentos. Ambos equipos comentaron que fijarse en el otro equipo les ha servido como aprendizaje para mejorar sus propias intervenciones en el futuro.

5. Si pudieran hacer algo de manera diferente, ¿qué sería?

Las respuestas más comunes fueron:

- g. Preparar más contraargumentos: Ya que subestimaron al equipo contrario y les habría gustado tener más respuestas preparadas.
 - h. Coordinar mejor el tiempo: Gestionar el tiempo de manera más eficiente para organizarse mejor antes del debate. También les pareció que había poco tiempo para la actividad (90 minutos).
 - i. Ser más inclusivos en la toma de decisiones: Algunos miembros sintieron que no participaron tanto.
6. ¿Qué habilidades creen que desarrollaron a lo largo del proceso?

Los estudiantes mencionaron las siguientes habilidades:

- j. Trabajo en equipo: Aprendieron a coordinarse y colaborar hacia un objetivo común.
- k. Comunicación efectiva: Mejoraron su capacidad para expresar ideas de manera clara y convincente, tanto dentro del equipo como en el debate.
- l. Resolución de conflictos: Aprendieron a manejar desacuerdos de manera constructiva.
- m. Pensamiento crítico: Desarrollaron la capacidad de analizar diferentes perspectivas y preparar argumentos sólidos.
- n. Organización: Al tener que distribuir tareas y gestionar el tiempo, mejoraron su habilidad para organizarse mejor en grupo.
- o. Autoconfianza: Ya que el proceso de debatir y defender una postura frente a otros les permitió fortalecer la confianza en sus propias habilidades de comunicación y en su capacidad para pensar bajo presión.

Finalmente, para valorar la percepción estudiantil respecto a la actividad, se aplicó un instrumento de evaluación mediante encuesta anónima en formato digital, proporcionada mediante un formulario de Google utilizando una escala tipo Likert. Esta herramienta permitió recoger de manera sistemática la satisfacción de los alumnos, así como posibles sugerencias de mejora, generando evidencias empíricas útiles para la retroalimentación docente y la futura optimización de la metodología.

4. RESULTADOS

Al acabar la actividad, los alumnos expresaron su satisfacción con la herramienta docente (debate colaborativo) mediante una encuesta utilizando una escala tipo Likert y proporcionada a los alumnos mediante un formulario de Google.

Utilizamos una Escala Likert de 5 puntos en la que la puntuación expresada debía ser la siguiente:

1 = Totalmente en desacuerdo.

2 = En desacuerdo.

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

4 = De acuerdo.

5 = Totalmente de acuerdo.

La elección de esta escala nos permite realizar mediciones y conocer el grado de conformidad del encuestado hacia determinada cuestión afirmativa o negativa. Se realizaron 15 preguntas agrupadas en 4 bloques:

Sobre la utilidad de la actividad:

1. Me ha resultado fácil realizar esta actividad.
2. El formato (documental + debate) ha facilitado el aprendizaje de los contenidos.
3. Esta actividad ha supuesto una herramienta innovadora en mi docencia.
4. El debriefing me pareció una técnica muy útil para consolidar ideas y aprendizaje y evaluar la actividad.

Sobre la participación y el ambiente:

5. Me sentí cómodo/a en el papel que me tocó representar.
6. El debate fue respetuoso y estuvo bien moderado.
7. Sentí que mis aportaciones fueron valoradas por mi equipo.

Sobre el aprendizaje:

8. La actividad me ha ayudado a reflexionar sobre la Medicina Tradicional China (MTC).
9. La actividad ha fomentado mi pensamiento crítico.

10. La actividad ha sido más útil que una clase teórica sobre el mismo tema.
11. Durante la búsqueda de contenidos, he reflexionado más sobre cuestiones relacionadas con la materia que con otra metodología más tradicional.

Sobre la metodología docente:

12. El uso combinado de visionado, debate y reflexión ha sido adecuado.
13. La duración y organización de la actividad fueron apropiadas.
14. Recomendaría repetir esta metodología en futuras sesiones.
15. En general estoy satisfecho/a con esta metodología de trabajo.

La encuesta fue respondida por la totalidad de los estudiantes (n=70).

Tras finalizar la actividad, los docentes llevamos a cabo un análisis gráfico de los resultados obtenidos.

1.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En la tabla 1 se muestra la media, desviación típica, mínimo y máximo por cada una de las 15 preguntas formuladas.

Como se desprende del análisis de los resultados, las preguntas mejor valoradas fueron:

- Pregunta 8: Reflexión sobre la MTC (Media: 4.46)
- Pregunta 11: Reflexión durante la búsqueda (Media: 4.40)
- Pregunta 15: Satisfacción general (Media: 4.30)
- Pregunta 10: Más útil que clase teórica (Media: 4.29)
- Pregunta 3: Herramienta innovadora (Media: 4.24)
- Pregunta 14: ¿Repetiría la metodología? (Media: 4.26)
- Pregunta 9: Fomento del pensamiento crítico (Media: 4.09)

TABLA 1. *Resultados de la encuesta de satisfacción sobre el debate colaborativo en la asignatura de Acupuntura.*

Se ha utilizado la escala Likert de 5 puntos: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo.

Pregunta	Media	Desviación típica	Min.	Máx.
1. Facilidad para realizar la actividad	3.50	1.13	1.0	5.0
2. Formato facilitó el aprendizaje	3.57	1.12	1.0	5.0
3. Herramienta innovadora	4.24	0.92	2.0	5.0
4. Utilidad del debriefing	3.84	0.96	1.0	5.0
5. Comodidad en el rol asignado	3.33	1.15	1.0	5.0
6. Debate respetuoso y moderado	3.66	1.17	1.0	5.0
7. Valoración de aportaciones	3.53	1.24	1.0	5.0
8. Reflexión sobre la MTC	4.46	0.81	2.0	5.0
9. Fomento del pensamiento crítico	4.09	0.85	2.0	5.0
10. Más útil que clase teórica	4.29	0.73	2.0	5.0
11. Reflexión durante la búsqueda	4.40	0.75	2.0	5.0
12. Adecuación de la metodología	3.70	1.01	1.0	5.0
13. Organización y duración	3.33	1.15	1.0	5.0
14. Repetiría la metodología	4.26	0.90	2.0	5.0
15. Satisfacción general	4.30	0.92	2.0	5.0

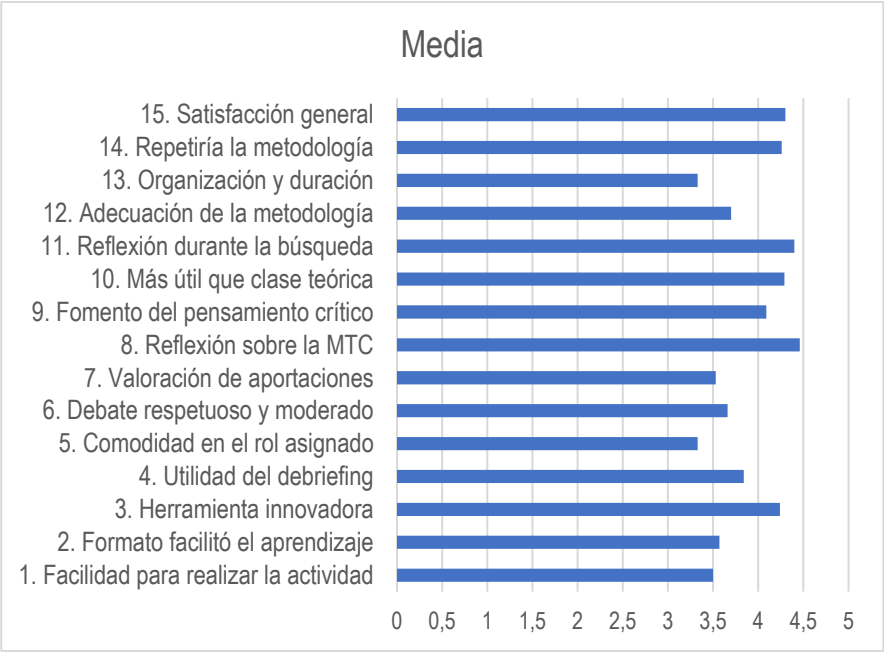
Fuente: elaboración propia

El análisis de la encuesta (n=70) puso de manifiesto que los estudiantes estaban muy satisfechos con la metodología utilizada. Las puntuaciones más elevadas se concentraron en los ítems relacionados con la reflexión crítica y el aprendizaje profundo, destacando la utilidad del debate para favorecer la reflexión acerca de la Medicina Tradicional China (M=4.46) y para fomentar el análisis más minucioso durante la búsqueda de información (M=4.40). Además, la satisfacción global con la actividad obtuvo una media destacada (M=4.30), reforzada por la percepción de que esta metodología fue más útil que una clase teórica convencional sobre el mismo tema (M=4.29). Del mismo modo, la actividad fue valorada como una herramienta innovadora dentro de la docencia (M=4.24) y los estudiantes manifestaron su interés en que se repita en futuras sesiones (M=4.26). También resulta significativo que la mayoría reconociera que el debate fomentó su pensamiento crítico (M=4.09), aspecto clave en la formación médica.

En resumen, estos resultados ponen de manifiesto que la combinación de documental, debate y debriefing constituye una estrategia docente eficaz e innovadora. Esta metodología puede fomentar un aprendizaje más reflexivo, participativo y satisfactorio en comparación con las metodologías tradicionales.

En el siguiente gráfico podemos ver la media de las respuestas por cada uno de los 15 ítems evaluados.

GRÁFICO 1. En el siguiente gráfico se muestra la media de las respuestas por cada uno de los 15 ítems evaluados.



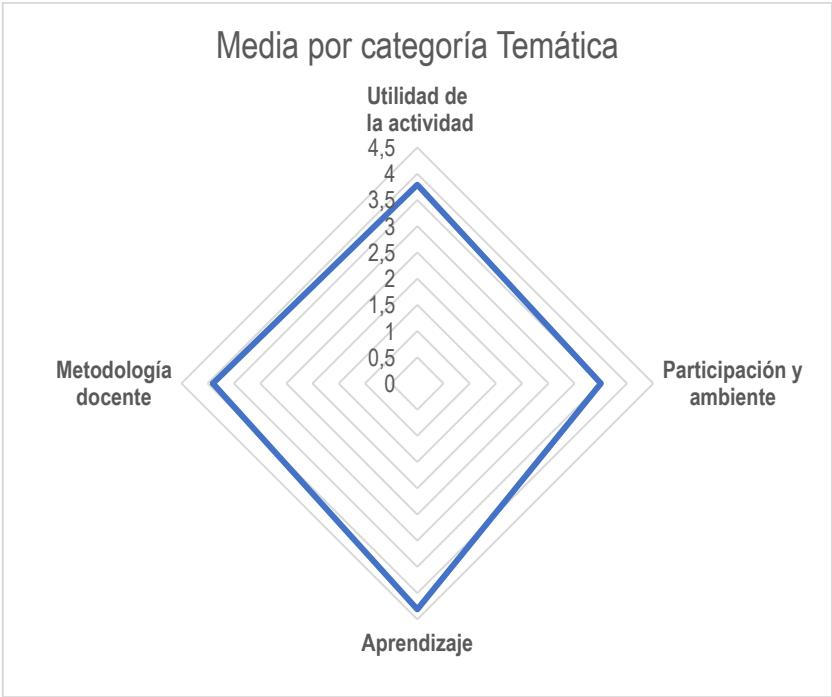
Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico radar (Gráfico2), muestra la media agrupada por las siguientes categorías temáticas:

- Utilidad de la actividad
- Participación y ambiente
- Aprendizaje
- Metodología docente

Se observa una valoración alta y equilibrada en todos los bloques, destacando especialmente el bloque de aprendizaje.

GRÁFICO 2. Gráfico radar mostrando la media agrupada por las 4 categorías temáticas.



Fuente: elaboración propia

Los resultados de esta encuesta indican una percepción muy positiva por parte del alumnado. La actividad fue considerada innovadora, útil y favorecedora del pensamiento crítico y la reflexión. Los estudiantes manifestaron una clara disposición a repetir metodologías similares, lo cual valida el enfoque pedagógico llevado a cabo.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta experiencia ponen de relieve que la combinación de documental, debate estructurado y debriefing constituye una metodología docente eficaz para fomentar el aprendizaje colaborativo en el ámbito universitario. Las valoraciones más altas que

hemos obtenido en nuestra encuesta se concentraron en los ítems relacionados con la reflexión crítica y el análisis autónomo. Esto coincide con la evidencia previa que señala al debate como un potente catalizador de la metacognición y el pensamiento crítico en la educación superior (Johnson & Johnson, 2009; Laal & Ghodsi, 2012). Que los estudiantes consideraran la actividad “*más útil que una clase teórica*” refleja, además, el potencial del aprendizaje activo frente a metodologías tradicionales, en línea con lo descrito por Prince (2004) respecto a la eficacia de las estrategias activas para mejorar la retención y comprensión de los contenidos (Prince, 2004).

Un descubrimiento muy importante es que la actividad se ve como una herramienta innovadora y motivadora que genera satisfacción global. Esto indica que este tipo de dinámicas no solo ayuda a aprender, sino que también aumenta la motivación intrínseca y el compromiso del alumnado. Este aspecto ya ha sido documentado por Loes (2022), quien evidenció que el aprendizaje colaborativo tiene un efecto positivo significativo sobre la motivación académica en contextos universitarios (Loes, 2022). En el caso particular de la formación médica, la opinión favorable sobre el debate coincide con experiencias parecidas donde esta técnica ha demostrado favorecer la integración de conocimientos complejos y la preparación para escenarios clínicos reales (Sidgi, 2022).

La alta puntuación asignada al debriefing confirma su valor como espacio de consolidación del aprendizaje. Esta técnica ha demostrado ser efectiva en distintos contextos educativos, especialmente en simulación clínica, donde potencia la reflexión, la cohesión grupal y la transferencia de lo aprendido a futuras situaciones profesionales (Allen et al., 2018; Kumar & Somerville, 2024; Tannenbaum & Goldhaber-Fiebert, 2013). En nuestro caso, su implementación permitió que los estudiantes no solo evaluaran la dinámica del debate, sino que también reflexionaran sobre sus propias estrategias cognitivas, desarrollando así una mayor conciencia de su proceso de aprendizaje.

En conjunto, los resultados confirman que el debate colaborativo es una herramienta metodológica válida para la enseñanza universitaria en Medicina. Esto se debe a que conjuga el aprendizaje de contenidos con el entrenamiento de competencias transversales como la

argumentación, la escucha activa, el trabajo en equipo y el respeto por la diversidad de opiniones. No obstante, cabe señalar que este estudio se basa en la percepción estudiantil recogida a través de cuestionarios. Por lo tanto, futuras investigaciones podrían complementarlo con medidas objetivas de rendimiento académico y con un seguimiento longitudinal que permita valorar el impacto de estas estrategias en etapas clínicas de la formación.

6. CONCLUSIONES

La actividad de debate, complementada con la mesa redonda reflexiva, ha demostrado ser una estrategia didáctica altamente efectiva en la asignatura de Acupuntura. En primer lugar, favoreció el desarrollo de habilidades transversales, tales como la argumentación, la escucha activa, el respeto por la diversidad de opiniones y el trabajo en equipo, competencias fundamentales en la formación médica. En segundo lugar, el debate actuó como un mecanismo de refuerzo del contenido temático. La preparación previa, la confrontación de posturas y la reflexión posterior permitieron a los estudiantes profundizar en los aspectos esenciales de la Medicina Tradicional China y cuestionar sus fundamentos desde una perspectiva crítica. Finalmente, la dinámica incrementó de forma notable la motivación del alumnado y su implicación en un aprendizaje activo, al ofrecerles un papel protagonista en la construcción del conocimiento y situarlos como agentes activos de su propio proceso formativo.

Esta propuesta metodológica integra elementos de exposición audiovisual, trabajo en equipo, práctica argumentativa, reflexión crítica y evaluación formativa, conformando una experiencia de aprendizaje activa, colaborativa y significativa.

En resumen, la experiencia confirma que los objetivos planteados se han cumplido satisfactoriamente y permite concluir que el debate, acompañado de espacios de reflexión estructurada, constituye una herramienta pedagógica eficaz para fomentar el aprendizaje colaborativo en el contexto universitario y, en particular, en la formación médica.

5. REFERENCIAS

- Allen, J. A., Reiter-Palmon, R., Crowe, J., & Scott, C. (2018). Debriefs: Teams learning from doing in context. *American Psychologist*, 73(4). <https://doi.org/10.1037/amp0000246>
- Campoy, E., & Vicuna, J. (1998). *Medicina Tradicional China El legado del Emperador Amarillo* [Video recording]. RTVE.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5). <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. In *Educational Psychology Review* (Vol. 19, Issue 1). <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9038-8>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Inc., 1984. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7223-8.50017-4>
- Kumar, P., & Somerville, S. (2024). Exploring in-person self-led debriefings for groups of learners in simulation-based education: an integrative review. *Advances in Simulation*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s41077-023-00274-z>
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
- Loes, C. N. (2022). The Effect of Collaborative Learning on Academic Motivation. *Teaching and Learning Inquiry*, 10. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.10.4>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. In *Journal of Engineering Education* (Vol. 93, Issue 3). <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Ramos, J. L., Cattaneo, A. A. P., de Jong, F. P. C. M., & Espadeiro, R. G. (2022). Pedagogical models for the facilitation of teacher professional development via video-supported collaborative learning. A review of the state of the art. In *Journal of Research on Technology in Education* (Vol. 54, Issue 5). <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1911720>

- Sidgi, Dr. L. F. S. (2022). The Benefits of using Collaborative Learning Strategy in Higher Education. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 7(6).
<https://doi.org/10.22161/ijels.76.31>
- Slavin, R. E. (2009). Cooperative Learning. In *International Encyclopedia of Education, Third Edition*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00494-2>
- Tannenbaum, S. I., & Goldhaber-Fiebert, S. N. (2013). Medical team debriefs: Simple, powerful, underutilized. In *Improving Patient Safety Through Teamwork and Team Training*.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN CAFYD: DEL AULA A LA CIUDAD

JUAN LUIS MARTÍN TORO

Centro Universitario San Isidoro (Sevilla)

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva, entendida como un proceso continuo de transformación que busca garantizar la participación y el aprendizaje de todas las personas, se erige hoy más que nunca como un pilar fundamental en la formación de los futuros profesionales del ámbito de la actividad física y el deporte. En un contexto social cada vez más diverso, donde la presencia de personas con diferentes capacidades y necesidades es una realidad innegable, es imperativo que los graduados en ciencias de la actividad física y del deporte (cafyd) posean no solo conocimientos técnicos, sino también una profunda sensibilidad, herramientas pedagógicas adecuadas y un firme compromiso con la creación de entornos accesibles y equitativos. Sin embargo, se observa que los métodos tradicionales de enseñanza, predominantemente teóricos y expositivos, resultan a menudo insuficientes para generar una conciencia crítica y transformadora sobre los complejos desafíos de la inclusión y la diversidad funcional en este contexto específico. La mera transmisión de información sobre normativa o categorías de discapacidad tiende a no fomentar la empatía vivencial ni la capacidad de diseñar intervenciones prácticas y significativas. Esta limitación puede derivar en profesionales que, aun con buena voluntad, carezcan de las herramientas y la perspectiva necesarias para promover una inclusión efectiva y de calidad en sus futuras áreas de desempeño, ya sea en el ámbito educativo, recreativo o competitivo.

Respondiendo a este desafío pedagógico y social, el presente trabajo detalla una serie de experiencias pedagógicas innovadoras implementadas en asignaturas clave del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD) Estas intervenciones se diseñaron específicamente para superar las deficiencias de los enfoques convencionales. La esencia de estas experiencias tuvo como finalidad primordial vincular de manera intrínseca los contenidos académicos con la realidad social circundante, trascendiendo las paredes del aula para conectar a los estudiantes con las necesidades y los contextos reales de la diversidad. Para lograrlo, se emplearon metodologías participativas que promovieran activamente el aprendizaje experiencial, el pensamiento crítico, la resolución de problemas en situaciones auténticas y, de manera crucial, la implicación ciudadana de los futuros profesionales en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva a través del movimiento y el deporte.

2. OBJETIVOS

El presente estudio se enmarca en la búsqueda de estrategias pedagógicas innovadoras que optimicen la formación en educación inclusiva dentro del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD). Reconociendo las limitaciones de los enfoques puramente teóricos para generar una conciencia crítica y un compromiso real en torno a la diversidad funcional, esta investigación se propone indagar en la efectividad de metodologías activas y participativas que conecten directamente los contenidos académicos con la realidad social y las necesidades de la comunidad. En este contexto, se persigue un objetivo general ambicioso, desglosado en una serie de objetivos específicos que orientan tanto el diseño de las intervenciones como la posterior evaluación de sus impactos.

EL OBJETIVO GENERAL DE ESTA INVESTIGACIÓN ES:

Analizar de manera exhaustiva el impacto multidimensional de la implementación de metodologías pedagógicas participativas en la

formación en educación inclusiva de estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD). Este objetivo busca comprender no solo la adquisición de conocimientos, sino también las transformaciones en actitudes, habilidades y competencias que estas experiencias pueden generar en los futuros profesionales del ámbito deportivo y de la actividad física. Se pretende evaluar cómo la inmersión en contextos reales y el aprendizaje experiencial contribuyen a una formación más integral y prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la inclusión en sus futuras prácticas laborales.

Para alcanzar este objetivo general, se han formulado los siguientes Objetivos Específicos, que articulan las acciones y los resultados esperados:

- Fomentar la identificación y el análisis crítico de barreras arquitectónicas y sociales que limitan la participación plena y equitativa de personas con diversidad funcional en el entorno urbano y deportivo. Este objetivo se centra en desarrollar la capacidad de observación aguda y el pensamiento crítico de los estudiantes, capacitándolos para reconocer no solo los impedimentos físicos, sino también las actitudes, normativas o prácticas sociales que obstaculizan la inclusión. Se busca que esta identificación derive en propuestas constructivas para la eliminación de dichas barreras, promoviendo entornos más accesibles y justos para todos.
- Promover el desarrollo de la empatía, la sensibilidad y el compromiso social de los estudiantes hacia las personas con discapacidad a través de experiencias vivenciales y gamificadas relacionadas con el deporte adaptado. Este objetivo enfatiza la dimensión afectiva y actitudinal de la formación inclusiva. Mediante la simulación, el juego de rol y el contacto indirecto con las realidades de la discapacidad en el deporte, se aspira a que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda de las vivencias, desafíos y fortalezas de las personas con diversidad funcional, cultivando una actitud de respeto, valoración

y solidaridad que es esencial para la práctica profesional inclusiva.

- Evaluar la capacidad de los estudiantes para diseñar e implementar proyectos de sensibilización ciudadana sobre la importancia y los beneficios del deporte adaptado. Este objetivo se enfoca en el desarrollo de competencias de planificación, ejecución y comunicación. Se busca que los estudiantes sean capaces de traducir su aprendizaje en iniciativas concretas de concienciación social, demostrando su habilidad para comunicar la relevancia del deporte adaptado y promover su reconocimiento y apoyo en la comunidad. Esto los prepara para ser verdaderos agentes de cambio en sus entornos.
- Identificar los desafíos y las oportunidades inherentes a la aplicación de metodologías activas y participativas para la enseñanza de la educación inclusiva en el contexto universitario de CAFYD. Este último objetivo es de carácter metacognitivo y reflexivo. Se pretende documentar y analizar las dificultades logísticas, pedagógicas o éticas encontradas durante la implementación de estas innovaciones, así como las potencialidades y lecciones aprendidas que puedan servir de guía para futuras intervenciones educativas y para la formulación de recomendaciones para el diseño curricular en la formación superior.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se basa en la descripción detallada de una intervención pedagógica desarrollada e implementada progresivamente durante un semestre académico con un grupo de **90 estudiantes de tercer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD)** de la Centro Universitario San Isidoro. La selección de este grupo se justifica por su etapa avanzada en la formación, lo que les permite integrar conocimientos teóricos previos sobre diversidad y adaptar su comprensión a la práctica profesional. La metodología de enseñanza adoptada se fundamenta en los principios del aprendizaje activo y experiencial, buscando generar no solo conocimientos, sino también

competencias actitudinales y de intervención social. Las tres propuestas metodológicas, descritas a continuación, fueron diseñadas para ser complementarias, abordando la educación inclusiva desde diferentes perspectivas y niveles de implicación.

3.1. FOTOYINCANA URBANA

Esta primera actividad se concibió como una inmersión directa en la realidad de la accesibilidad urbana, con el objetivo de sensibilizar a los estudiantes sobre las barreras arquitectónicas y sociales. Los estudiantes, organizados en pequeños grupos de trabajo cooperativo, tuvieron la tarea de **diseñar y ejecutar una yincana por la ciudad**. El diseño de la yincana implicaba la creación de un recorrido y puntos clave donde se esperaba encontrar o analizar diferentes tipos de barreras. El enfoque principal de la actividad se centró en la **detección y análisis crítico de barreras arquitectónicas que impiden la movilidad autónoma de personas con discapacidad**, tales como rampas con inclinación excesiva, aceras estrechas, ausencia de señalización podotáctil, o dificultades en el acceso a espacios públicos y deportivos. Para la ejecución de la actividad, cada grupo fue equipado con **dispositivos móviles (smartphones)** y se les instruyó en el uso de **aplicaciones de mapeo colaborativo**, permitiendo no solo fotografiar las barreras detectadas, sino también geolocalizarlas con precisión. Esta herramienta tecnológica facilitó la recopilación sistemática de evidencia y el posterior análisis espacial de las problemáticas. Previo a la salida, se realizó una sesión informativa sobre los tipos de barreras, normativas básicas de accesibilidad y el uso ético de la fotografía en espacios públicos. **Antes y después de esta actividad de campo, se realizaron exhaustivas sesiones de reflexión crítica en el aula**. En estas sesiones, los grupos presentaron sus hallazgos, se discutieron las implicaciones de las barreras identificadas, y se promovió un debate sobre posibles soluciones y la responsabilidad del futuro profesional de CAFYD en la promoción de entornos accesibles. Esta fase de reflexión fue crucial para transformar la experiencia práctica en un aprendizaje significativo y consciente.

3.2. ESCAPE ROOM INCLUSIVO

Como segunda propuesta, se **diseñó y desarrolló un "escape room" educativo** con una **temática íntegramente centrada en el deporte adaptado**. Esta actividad lúdica y gamificada buscaba fomentar el aprendizaje experiencial de los reglamentos, las adaptaciones y los desafíos del deporte paralímpico, así como promover la empatía de manera inmersiva. El "escape room" se estructuró con una serie de pruebas interconectadas que exigían la resolución de acertijos y la superación de retos físicos y mentales. Las pruebas de este juego incluían: **acertijos relacionados con los reglamentos de deportes paralímpicos** (como el baloncesto en silla de ruedas, el goalball o el boccia), forzando a los estudiantes a investigar y aplicar conocimientos específicos; **circuitos de movilidad que simulaban diversas discapacidades**, por ejemplo, mediante el uso de gafas que emulaban diferentes grados de discapacidad visual, vendas en los ojos para experimentar la orientación en la oscuridad (simulando el goalball), o pruebas de destreza con limitaciones de movimiento para comprender la manipulación de equipamiento adaptado. Además, se incluyó la **resolución de casos prácticos vinculados a la inclusión en entornos deportivos**, donde los equipos debían proponer soluciones a situaciones reales que podrían encontrar como profesionales. La superación de cada prueba les proporcionaba claves o pistas para avanzar. Esta actividad **fomentó intensamente el trabajo cooperativo** entre los estudiantes, ya que la resolución de los enigmas requería la colaboración y la diversidad de habilidades de todos los miembros del equipo. La **gamificación** inherente al formato "escape room" mantuvo un alto nivel de motivación y compromiso, resultando en un **aprendizaje significativo** al experimentar las realidades del deporte adaptado de una manera memorable y vivencial.

3.3. ENCUESTAS CIUDADANAS

La tercera y última actividad buscaba conectar directamente a los estudiantes con la percepción de la sociedad sobre el deporte adaptado y promover su rol como agentes de sensibilización. Los estudiantes, nuevamente en grupos, tuvieron como tarea principal la **elaboración y**

aplicación de encuestas en la vía pública. El diseño de estas encuestas se realizó de forma colaborativa en el aula, con la guía del profesorado, para asegurar la pertinencia de las preguntas y la adecuación del lenguaje. El objetivo de las encuestas era **evaluar el grado de conocimiento y conciencia de la ciudadanía respecto al deporte adaptado**, indagando sobre su familiaridad con disciplinas paralímpicas, sus percepciones sobre las capacidades de las personas con discapacidad en el deporte, y su apoyo a la inclusión deportiva. Tras la fase de recolección de datos, los grupos procedieron a un riguroso **análisis de los datos recopilados**. Esta fase implicó el procesamiento de las respuestas, la identificación de tendencias y la extracción de conclusiones cualitativas y, en algunos casos, cuantitativas simples (porcentajes de respuesta). Finalmente, los estudiantes tuvieron que **presentar sus conclusiones a través de infografías y exposiciones orales** ante el resto de la clase. Esta última fase no solo consolidó sus habilidades de análisis crítico, sino también sus competencias comunicativas y de síntesis, preparándolos para divulgar información de manera efectiva y contribuir activamente a la concienciación social.

4. RESULTADOS

La implementación de las tres propuestas metodológicas participativas con el grupo de 90 estudiantes del Grado en CAFYD generó una serie de resultados significativos, tanto en términos de aprendizaje como de desarrollo actitudinal y competencial. La discusión de estos hallazgos se presenta a continuación, contrastándolos con la literatura y reflexionando sobre sus implicaciones.

4.1. Implicación y Desarrollo de la Conciencia sobre Barreras

Se observó un alto grado de implicación emocional e intelectual por parte de los estudiantes en todas las actividades. La Fotoyincana Urbana, en particular, resultó ser una herramienta extremadamente efectiva para cumplir el objetivo de fomentar la identificación y análisis crítico de barreras arquitectónicas y sociales. Los reportes de los estudiantes, a través de sus fotografías geolocalizadas y las reflexiones posteriores en el aula, revelaron una mejora significativa en su capacidad para detectar y

analizar barreras que previamente pasaban desapercibidas en su entorno cotidiano. Esta experiencia vivencial les permitió comprender de primera mano los desafíos a los que se enfrentan las personas con movilidad reducida o discapacidad visual en el espacio público.

Este hallazgo concuerda con lo planteado por **Ríos (2009)**, quien subraya que las barreras para la participación y el aprendizaje en contextos de inclusión van más allá de lo físico, incluyendo aspectos actitudinales y sistémicos. La fotoyincana no solo hizo visibles las barreras arquitectónicas, sino que también inició una reflexión sobre las barreras sociales y la accesibilidad universal, un concepto fundamental en la formación de futuros profesionales de CAFYD (Reina, 2010). La vivencia directa y la acción participativa, como la de la fotoyincana, son clave para transformar la percepción y generar un compromiso real, superando las limitaciones de un aprendizaje meramente teórico (Carbonell, 2022).

4.2. IMPACTO EN LA EMPATÍA Y SENSIBILIZACIÓN A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN

El **Escape Room Inclusivo** demostró ser una herramienta poderosa para promover el desarrollo de la empatía y la sensibilidad hacia las personas con discapacidad, en línea con el segundo objetivo específico. La naturaleza gamificada y los desafíos vinculados al deporte adaptado (reglamentos paralímpicos, circuitos simulados) obligaron a los estudiantes a adoptar perspectivas diferentes y a cooperar bajo condiciones que simulaban ciertas limitaciones funcionales. Esta metodología generó un aprendizaje significativo al transformar el conocimiento sobre el deporte adaptado en una experiencia práctica y retadora. Los testimonios de los estudiantes destacaron la intensidad de la vivencia y cómo esta les hizo reflexionar sobre las adaptaciones y la resiliencia necesarias en el deporte inclusivo.

Esta aproximación lúdica y experiencial se alinea con las pedagogías que abogan por el aprendizaje activo y situado (Pozo et al., 2020), donde el juego y la simulación se convierten en vehículos para la comprensión profunda de realidades diversas. La efectividad de estas dinámicas lúdicas para fomentar la concienciación y la empatía en el ámbito de la inclusión ha sido señalada en diversos contextos educativos

(Mendoza Láiz, 2009), demostrando que el aprendizaje va más allá de la memorización de datos.

4.3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS Y CONCIENCIA SOCIAL

Las **Encuestas Ciudadanas** cumplieron eficazmente el objetivo de evaluar la capacidad de los estudiantes para diseñar e implementar proyectos de sensibilización. La fase de elaboración de las encuestas les exigió un rigor metodológico y una reflexión sobre cómo comunicar la importancia del deporte adaptado. La aplicación en la vía pública les puso en contacto directo con la percepción ciudadana, revelando el grado de conocimiento y, en muchos casos, el desconocimiento, sobre el deporte paralímpico y la inclusión en general. La posterior fase de análisis de datos y presentación de conclusiones mediante infografías y exposiciones orales consolidó sus habilidades de análisis crítico, síntesis y comunicación efectiva.

Este proceso, que guarda similitudes con el aprendizaje-servicio, no solo enriqueció sus competencias académicas, sino que también potenció su compromiso social y su rol como futuros agentes de cambio. Estudios como los de **Gil et al. (2016)** y **Ruiz et al. (2016)**, aunque no específicos de la actividad física, validan cómo el aprendizaje-servicio y proyectos con impacto comunitario desarrollan la competencia social y ciudadana en estudiantes universitarios, preparando a los futuros profesionales para una intervención activa y responsable en la sociedad.

4.4. IMPACTO GENERAL EN ACTITUD Y DESAFÍOS IDENTIFICADOS

En conjunto, las tres actividades tuvieron un **impacto positivo en la actitud del alumnado**, manifestándose en un **aumento de su compromiso con la inclusión y una mayor sensibilidad hacia las personas con diversidad funcional**. Esto sugiere que las metodologías activas y el contacto directo con la realidad pueden ser más efectivos que la enseñanza expositiva para generar cambios actitudinales profundos, como sugiere la UNESCO (2021) en sus guías para la educación inclusiva.

Para complementar el análisis cualitativo y valorar el impacto de la propuesta desde la perspectiva del alumnado, se diseñó y aplicó una **escala tipo Likert de**

10 ítems, con opciones de respuesta de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Participaron los 90 estudiantes implicados en la experiencia.

Los resultados muestran una **valoración global muy positiva**, con medias comprendidas entre 4.10 y 4.50 puntos. El ítem mejor valorado fue “*Estas actividades deberían repetirse*” (M = 4.50; DT = 0.47), seguido por “*Me sentí más implicado/a al salir del aula*” (M = 4.45; DT = 0.61), lo que refleja un alto grado de motivación y compromiso generado por la propuesta. Asimismo, se observaron puntuaciones elevadas en ítems relacionados con el **cambio de mirada** (“*Cambió mi forma de ver el deporte y la accesibilidad*”, M = 4.33) y el **desarrollo de sensibilidad social** (“*Desarrollé mayor sensibilidad hacia la diversidad funcional*”, M = 4.28).

Estos datos cuantitativos refuerzan la impresión recogida en los diarios reflexivos y en las observaciones del profesorado: las metodologías participativas, en contacto con el entorno real, **generan aprendizajes significativos y emocionalmente relevantes**, favoreciendo no solo la comprensión teórica de la inclusión, sino también su vivencia crítica.

TABLA 1. *Medias de los ítems de la escala de Likert sobre la percepción del alumnado respecto a la experiencia inclusiva.*

Ítem	Media	Desviación típica
1. Entendí mejor qué es la inclusión en el ámbito deportivo.	4.30	0.56
2. Me sentí más implicado/a al salir del aula.	4.45	0.61
3. Aprendí a identificar barreras arquitectónicas.	4.22	0.59
4. El escape room me ayudó a comprender adaptaciones deportivas.	4.15	0.63
5. Las encuestas me revelaron la percepción social.	4.18	0.54
6. Estas actividades deberían repetirse.	4.50	0.47
7. Me siento preparado/a para diseñar actividades inclusivas.	4.10	0.66
8. Esta metodología me motivó más que una clase tradicional.	4.35	0.60
9. Desarrollé mayor sensibilidad hacia la diversidad funcional.	4.28	0.52
10. Cambió mi forma de ver el deporte y la accesibilidad.	4.33	0.57

.Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La implementación de metodologías participativas en el Grado en CAFYD ha demostrado un impacto significativo en la formación en educación inclusiva. La experiencia subraya la eficacia de estas estrategias para desarrollar una comprensión profunda y un compromiso activo por parte del alumnado.

La **Fotoyincana Urbana** facilitó una comprensión vivencial de las barreras de accesibilidad, superando la teoría al permitir a los estudiantes identificar y analizar obstáculos en el entorno real, tal como lo señala **Ríos (2009)** sobre la importancia de confrontar las barreras más allá de lo físico. Esta actividad reforzó la necesidad de formar profesionales de CAFYD conscientes de la accesibilidad universal (Reina, 2010), promoviendo un aprendizaje activo y transformador (Carbonell, 2022).

El **Escape Room Inclusivo** evidenció el poder de la gamificación para fomentar la empatía y la comprensión del deporte adaptado. Al enfrentar desafíos simulados, los estudiantes desarrollaron una perspectiva más profunda de las adaptaciones y la resiliencia en el deporte inclusivo. Esta metodología lúdica y experiencial se alinea con el aprendizaje situado (Pozo et al., 2020), demostrando que la sensibilización efectiva trasciende la mera información, generando una vivencia significativa y emocional.

Las **Encuestas Ciudadanas** destacaron la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento académico en una intervención social, desarrollando competencias de investigación y comunicación. La interacción con la ciudadanía reveló la brecha en el conocimiento público sobre el deporte adaptado, reforzando el rol de los estudiantes como agentes de concienciación. Este enfoque, similar al aprendizaje-servicio, potencia las competencias sociales y ciudadanas, preparando profesionales comprometidos (Gil et al., 2016; Ruiz et al., 2016).

En síntesis, la combinación de estas metodologías activas y el contacto directo con la realidad social generó un **cambio actitudinal positivo y un mayor compromiso del alumnado con la inclusión**. Esto sugiere que las experiencias directas son más efectivas que la enseñanza

tradicional para cultivar la comprensión y la acción transformadora, en línea con las directrices de la UNESCO (2021).

A pesar de los resultados positivos, la implementación presentó desafíos notables. La **coordinación con entidades externas** requirió una considerable gestión logística. Asimismo, la **gestión de actividades en el entorno urbano** exigió una planificación rigurosa. Por último, la **necesidad de una formación ética previa del alumnado** para la intervención social se identificó como crucial para asegurar interacciones respetuosas. Estos desafíos, lejos de ser impedimentos, representan áreas clave para la mejora continua y el diseño de futuras propuestas educativas en CAFYD.

6. CONCLUSIONES

La presente experiencia docente ha demostrado fehacientemente que la implementación de metodologías pedagógicas participativas en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD) es una estrategia altamente efectiva para fomentar una educación inclusiva integral y significativa. A través de actividades como la fotoyincana urbana, el escape room inclusivo y las encuestas ciudadanas, se ha logrado ir más allá de la mera transmisión de conocimientos teóricos, promoviendo una comprensión vivencial y crítica de la inclusión y la diversidad funcional.

En respuesta a los objetivos planteados, se concluye que:

- Las metodologías activas empleadas han resultado exitosas en el **fomento de la identificación y análisis crítico de barreras** arquitectónicas y sociales. La interacción directa con el entorno real y la reflexión guiada transformaron la percepción de los estudiantes, haciéndolos conscientes de los desafíos cotidianos que enfrentan las personas con diversidad funcional en los espacios públicos y deportivos.
- Se ha evidenciado un claro **desarrollo de la empatía, la sensibilidad y el compromiso social** de los estudiantes hacia las personas con discapacidad. Las experiencias vivenciales y

gamificadas, particularmente el escape room, generaron un impacto emocional y cognitivo que trascendió el aula, promoviendo una comprensión profunda de las realidades asociadas al deporte adaptado y la inclusión.

- Los estudiantes demostraron una capacidad sólida para **diseñar e implementar proyectos de sensibilización ciudadana** sobre la importancia del deporte adaptado. La elaboración y aplicación de encuestas, junto con el análisis de datos y la comunicación de resultados, consolidaron competencias transversales esenciales para su futuro rol como agentes de cambio.
- La aplicación de estas metodologías, aunque desafiante en términos de coordinación externa y gestión logística, ha abierto **oportunidades significativas para la enseñanza de la educación inclusiva en el contexto universitario de CAFYD**. Los desafíos identificados (necesidad de mayor coordinación, gestión urbana y formación ética previa) son valiosas lecciones aprendidas que enriquecerán futuras implementaciones y diseños curriculares.

En definitiva, la experiencia demuestra que las metodologías participativas, cuando están bien planificadas e integradas en el currículum, no solo enriquecen el proceso formativo de los estudiantes de CAFYD, sino que también los posicionan como agentes activos en la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva, en la que la actividad física y el deporte actúan como herramientas poderosas de transformación social.

7. REFERENCIAS

- Ardá, T., & Vales, C. (2014). El deporte como herramienta de inclusión social en personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (400), 101-110.
- Auxter, D., Pyfer, J., & Huettig, C. (2015). *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. McGraw-Hill Education.
- Carbonell, J. (2022). *Pedagogías para el siglo XXI: Metodologías activas y aprendizaje significativo*. Editorial Graó.

- Fernández-Gavira, J., León, S., & Ruíz, L. M. (2018). Intervención docente en educación física inclusiva: Una revisión de las investigaciones en España. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (33), 329-335.
- Fernández-Río, J. (2017). El ciclo del aprendizaje cooperativo: Una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 346-353.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, I., & García, R. (2016). Valoración de la incidencia del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 295-312.
- Mendoza Láiz, N. (2009). *Propuestas prácticas de educación física inclusiva para la etapa de secundaria*. INDE Publicaciones.
- Moral-García, J. E., & Moya-González, M. (2021). Programas de actividad física y deporte para personas con discapacidad intelectual: Una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(1), 1-11.
- Peña-García, A., Mañas-Mañas, S., & Ocaña-Moral, E. (2022). La gamificación en la educación física para la inclusión educativa: Una revisión bibliográfica. *Sportis: Scientific Technical Journal for Physical Education and Sport*, 8(1), 38-51.
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., & Scheuer, N. (2020). *Nuevas formas de entender la educación: El aprendizaje situado y las metodologías activas*. Morata.
- Reina, R. (2010). La actividad física y deporte adaptado ante el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (100), 101-106.
- Ríos, M. (2007). La educación Física adaptada a pacientes con trastorno mental severo: un programa de aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 7(26), 95-108.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 4(11), 77-84.
- Rodríguez-Negro, J. R., & Moreno-Murcia, J. A. (2020). Educación física y deporte adaptado: Una revisión sistemática de la literatura en contextos universitarios. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (428), 1-15.
- Ruiz, P., Chiva, I., & Rivera, E. (2016). El Aprendizaje-Servicio como estrategia para la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Sportis: Scientific Technical Journal for Physical Education and Sport*, 2(1), 7-23.
- UNESCO. (2021). *Guía de recursos para la educación inclusiva: Hacia la inclusión en la educación física*. UNESCO.

AULA VIVA: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE SIEMBRA DE ALIMENTO Y SIEMBRA DE AGUA CON UNA COMUNIDAD CAMPESINA DE ARBELÁEZ, COLOMBIA, DESDE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

YEISMY AMANDA CASTIBLANCO VENEGAS:
Universidad Cooperativa de Colombia

JOHANNA MARINA VARGAS COLLANTE
Universidad Cooperativa de Colombia

YESSICA LORENA GÓNGORA CASILIMAS
Universidad Cooperativa de Colombia

VIVIANA SEPÚLVEDA GÁLVEZ
Universidad Cooperativa de Colombia

1. INTRODUCCIÓN

Los problemas de inseguridad alimentaria develan que según Informe sobre el estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo según la FAO, al 2022, el 9.7% de la población mundial se encuentra afectada con niveles entre altos y moderados de hambre, lo que impacta, no solamente su bienestar físico, sino emocional y su calidad de vida.

Lo anterior se relaciona en la agenda 2030 en el ODS “Hambre Cero” con estrategias que promuevan la transformación y la gestión sostenible de los sistemas alimentarios, como lo es la soberanía alimentaria. Según Romero, et al. (2021) se define desde el derecho de los pueblos a determinar sus políticas agrícolas y alimentarias, basado en la producción sostenible y el consumo de alimentos culturalmente adaptados.

Desde la Facultad de Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia se propuso una experiencia de Investigación Acción Pedagógica Ambiental entre Bogotá y Arbeláez (Cundinamarca) que vincula comunidad campesinas, comunidad indígena y actores académicos, a través de la estrategia metodológica del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) integrando conocimientos ancestrales, comunitarios y técnico-científicos en torno a la siembra de alimento en el marco de dialogar y discutir una soberanía alimentaria más amplia.

Teniendo en cuenta que las sociedades son espacios de conflicto y negociación entre saberes, intereses y memorias (Barbas, 2016) se propone el diálogo intercultural entre la comunidad campesina de Arbeláez, la comunidad Muisca del Tunjo y la academia que permita identificar tensiones en la cadena alimentaria global y proponer alternativas orientadas a una bioeconomía del cuidado y la protección (Delgado, 2014).

Para llevar a cabo el proyecto, en la primera fase, se desarrolló una revisión sistemática de soberanía alimentaria a nivel internacional en la base de datos Scopus. Posteriormente, se activaron procesos de diálogo de saberes en el territorio que finalmente derivaron en prácticas conjuntas de siembra, cultivo, cosecha y redistribución de alimentos, articuladas a una propuesta pedagógica orientada a la elaboración de una cartilla pedagógica de siembra manual en términos de soberanía alimentaria.

En el proceso se reconoce que la soberanía alimentaria es una práctica compleja, situada y enraizada en dinámicas pluriculturales (Huante, 2017; Ortega & Rivera, 2009; Recalt & Valony, 2018): por tanto, se integraron aprendizajes naturales de experiencias con una comunidad indígena de Bogotá y sectores rurales y urbanos aliados, reconociendo la soberanía alimentaria como una práctica cultural de vida, no solo productiva, sino también simbólica y relacional (Del Río & Aguado, 2013).

En este sentido, la investigación que direccionó el proyecto y que se integra con la sistematización es ¿Cuáles son los saberes, conocimientos y prácticas comunitarias que permiten acercar a personas y colectivos urbanos y rurales de Bogotá D.C. y Cundinamarca a la protección e impulso de la soberanía alimentaria?

2. OBJETIVO

El Sistematizar los saberes, conocimientos y prácticas comunitarias, de un colectivo campesino de Cundinamarca y de investigadores de la Universidad Cooperativa de Colombia en torno a la siembra agroalimentaria, para la co-creación de un manual pedagógico que oriente prácticas educativas dirigidas a la construcción de la soberanía alimentaria en contextos rurales y periurbanos.

3. METODOLOGÍA

La investigación presente se direccionó desde un enfoque cualitativo de Investigación Acción Participativa (IAP), que, tras la indagación y el trabajo conjunto y mancomunado, determinó la sistematización de la experiencia integrada a una revisión inicial documental de ubicación, trabajo de campo y diálogos interinstitucionales entre comunidad y academia. Lo anterior se trabajó en las siguientes 3 fases del proyecto:

FASE 1: REVISIÓN SISTEMÁTICA

La primera indagación se realiza de manera científica con la búsqueda de prácticas de soberanía alimentaria en la base de datos SCOPUS. Allí se encuentran 133 artículos, los cuales fueron revisados por el equipo de investigadores de la universidad para definir un grupo de 51 investigaciones congruentes con la investigación llevada a cabo y focalizados en el concepto de soberanía alimentaria y sus manifestaciones pedagógicas. Esta revisión dio el paso del reconocimiento de la transmisión intergeneracional de conocimientos entre los grupos organizados en torno al alimento, así como su papel en la preservación del tejido comunitario que se integra con las discusiones territoriales, del sentido de pertenencia de la tierra y las resistencias ambientales.

FASE 2: TRABAJO DE CAMPO Y CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA

La segunda fase se gesta a través de talleres, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, diarios de campo, fotografías y portafolios estudiantiles, para la construcción de una cartografía social de saberes y prácticas agrícolas por parte de la comunidad Muisca y el grupo de

campesinos, así como la discusión de los investigadores parte del proyecto. Lo anterior guio una triangulación de prácticas y conocimientos que lograron identificar puntos de convergencia y divergencia en las estrategias de siembra, y así mismo proponer la integración de las prácticas desde cada actor para fortalecer los procesos de siembra, mantenimiento y cosecha.

FASE 3: DISEÑO DEL PRODUCTO PEDAGÓGICO

Desde la facultad de educación, se impulsó el diseño de un manual de prácticas agroecológicas a partir de la experiencia práctica y las discusiones que permita la replicabilidad de la experiencia en contextos rurales y educativos. La creación de este material incluyó orientaciones para la planificación, siembra, monitoreo y cosecha de 10 cultivos seleccionados de forma colectiva, bajo principios de sostenibilidad y armonía ecosistémica, con materiales reciclables, sin la intervención de pesticidas, ni agroquímicos que afecten los cultivos y el modelo de soberanía alimentaria, que no solo requiere alimento por alimento, sino el tipo del mismo, sus formas de siembra, cosecha y mantención que definen sus propiedades nutricionales.

4. RESULTADOS

Los resultados del proyecto se integran con la sistematización propuesta para este espacio se ven enmarcados dentro de prácticas pedagógicas de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y desde el enfoque de investigación de IAP iniciando con un reconocimiento internacional de las mismas bajo la mirada de la revisión sistemática.

Luego, con la determinación de transformaciones significativas tanto a nivel individual que visibilizan las realidades particulares de los 3 actores participantes de la investigación, así como a nivel colectivo, desde la integración de los mismos, se evidencia discursivas de transformación tanto a nivel cognitivo, con los aprendizajes que surgen de los encuentros y diálogos, como actitudinales y comunitarios que en la práctica coadyuvan a la integración y realización de prácticas agroecológicas que reciben el conocimiento de los anterior y los lleva a la

aplicación del contexto; y finalmente el desarrollo de una cartilla pedagógica como herramienta intercultural de transferencia de conocimientos y el proceso.

TRANSFORMACIONES COGNITIVAS Y COMUNITARIAS

Se evidencia en el desarrollo del proyecto la apropiación de conceptos de soberanía alimentaria, los cuales la discuten, no solo como derecho, sino como práctica cultural, ecológica y política que también reconoce luchas internas comunitarias. Se reconoce la interdependencia entre el conocimiento ancestral, la académica y las prácticas campesinas que implican un tránsito que va desde la visión tecnocrática de la siembra hacia una perspectiva integral que articula lo biocultural, lo ecológico y lo político.

Así mismo, se encuentran los escenarios de diálogo y discusión como refugio de ideas que permiten mayor disposición al diálogo intercultural y a la escucha activa que construye elementos prácticos entre los participantes. A nivel comunitario, se reconoce la creación de vínculos que surgen entre las personas interesadas en reconocer la soberanía alimentaria como parte de prácticas cotidianas que se deben revisar y comprender, consolidando redes de intercambio de semillas, saberes y prácticas. Para este resultado, se muestra un escenario de intercambio de semilla realizado en conjunto con la comunidad muisca del Tunjo, donde a partir del compartir de la olla, también se comparte conocimiento, cultura y semilla.

PRÁCTICAS AGROECOLÓGICAS CO-CONSTRUIDAS

Dentro de las prácticas de siembra se reconoce la convergencia en torno a prácticas concretas como la milpa (maíz, frijol y ahuyama) adoptada como base nutricional y simbólica, en diálogo con la cosmovisión muisca y el conocimiento del suelo y los procesos agroecológicos campesinos y académicos.

Se trabajan la asociación de cultivos como estrategia de protección natural, como el uso de apio, ruda y albahaca para el control biológico de plagas, integrando conocimientos campesinos. Se implementaron técnicas de siembra escalonada y el tutorado de cultivos, basadas en

principios agroecológicos y sostenibilidad hídrica. La siembra de agua, que hizo parte del proyecto, se integró como acción paralela y sinérgica a la siembra de alimentos, configurando un sistema de resiliencia frente al cambio climático.

DESARROLLO DE CARTILLA PEDAGÓGICA

Se diseñó una cartilla pedagógica con la documentación del proceso que inició con la preparación del suelo, la elección de cultivos, las estrategias de protección y manejo de plagas, el monitoreo participativo y la cosecha. La cartilla representa un elemento que se integra como un proceso pedagógico para repensar la soberanía alimentaria. Sin embargo, como parte de la facultad de educación, reivindica, de alguna forma, los saberes pluriculturales involucrados que históricamente han sido silenciados.

5. DISCUSIÓN

Los diálogos que se gestan en el proyecto, relacionados con la revisión sistemática muestran amplios debates en el tema de soberanía alimentaria, más aún, en contextos latinoamericanos, por las particularidades de hambre y distribución, acaparamiento o robo de tierras como realidad constante.

Comprender que, los saberes ancestrales, específicamente los conocimientos andinos, han sido invisibilizados por estructuras coloniales, causando daños estructurales, no solo con los humanos en términos de conocer y trabajar la tierra, sino, también, en términos de los derechos de la naturaleza que, ante la producción agrícola tecnificada a gran escala, explota y destruye sin conciencia y cuidado ambiental, permite crear puentes entre esos saberes milenarios ancestrales con saberes campesinos y académicos, dando fuerza y resignificación a su conocimiento, pero también ,problematizando las formas dominantes de producción alimentaria, caracterizadas por la homogeneización, dependencia tecnológica y erosión cultural, con discusión de epistemologías otras, que vean a la naturaleza como ser sintiente con enfoque agroecológico y biocultural con principios de autonomía, sustentabilidad y equidad.

Desde la práctica de siembra se resignificó el conocimiento de todos los actores con la estrategia pedagógica y epistémica, que integrado con Huante (2017), se integra con el deber ser en la construcción de una soberanía alimentaria, la cual no puede ser comprendida sin el reconocimiento del diálogo de saberes como categoría fundamental. En este sentido, la práctica se distanció de la transferencia técnica de procesos, para construirse de manera dialógica y emancipadora que integra la voz de la naturaleza en el proceso de siembra.

Lo anterior invita también a pensar que los procesos de soberanía alimentaria se construyen desde lo político y epistémico, pero desde el Sur, donde se renueven formas de ser y hacer con la tierra, con procesos formativos, territoriales y decoloniales de pedagogía crítica que Recalt y Valony (2018) presentan como herramienta de transformación social, reconstructiva de memoria agroecológica con voces otras, diversas e integradas, donde la comunidad, lejos de ser objeto de intervención, se constituye en sujeto epistémico, capaz de proponer, validar y sostener prácticas en torno al alimento como bien común.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que surgen desde el proyecto de soberanía alimentaria y la propuesta de la cartilla como herramienta de formación alternativa atiende a escenarios de reivindicación de saberes plurales integrados, donde no hay protagonistas en medio de los diálogos interculturales, sino actores dialogantes y estructurantes de un mismo proceso incluyendo la voz de la naturaleza. En este sentido, la acción, es decir, la siembra, monitoreo y cosecha se convierte así en una práctica situada, relacional y pedagógica.

La pedagogía como centro, desde el Aprendizaje Basado en Proyectos ubica un objetivo común, se alinea con la práctica de la siembra, las discusiones de soberanía y la creación de una herramienta de replica. Estas acciones muestran un carácter formativo que, comprendiendo la soberanía, pueden servir como una práctica emancipadora con pretensión de expansión territorial.

Es plausible reflexionar en torno a prácticas agroecológicas que se insertan en las resistencias locales, con vínculos de tejido social y comunitario que hagan resistencia a prácticas mercantiles extractivistas, donde integrar la educación desde la medicación hacia la construcción de territorios colectivos de relaciones éticas y solidarias con la naturaleza y los otros puede ser un puente de reproducción, transformación y legitimación de prácticas amigables con la vida de la naturaleza y del ser humano.

7. REFERENCIAS

- Barbas, M. (2016). Educación ambiental crítica y acción colectiva: nuevos caminos para la transformación. Buenos Aires: CLACSO.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvn5pz5w>
- Delgado, G. C. (2014). Economía y política de la transición agroecológica en América Latina. Buenos Aires: CLACSO.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvn5pzdq>
- Del Río, L., & Aguado, A. (2013). La cultura de la soberanía alimentaria: una construcción colectiva hacia el desarrollo sustentable. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, (122), 105–118.
- FAO, IFAD, UNICEF, WFP & WHO. (2022). The State of Food Security and Nutrition in the World 2022. <https://doi.org/10.4060/cc0639en>
- Huante, D. (2017). Soberanía alimentaria y culturas alimentarias: una propuesta desde la interculturalidad crítica. Revista de Estudios Sociales, 62, 88–100. <https://doi.org/10.7440/res62.2017.07>
- Ortega, D., & Rivera, M. (2009). La soberanía alimentaria como horizonte político-cultural. Revista de Ciencias Sociales, 15(2), 91–105.
- Recalt, V., & Valony, M. (2018). Saberes campesinos y agroecología en el sur de Córdoba, Argentina. Mundo Agrario, 19(41).
<https://doi.org/10.24215/15155994e068>
- Romero, C., Ortiz, A., & Velasco, J. (2021). La soberanía alimentaria como estrategia frente a la inseguridad alimentaria en América Latina. Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico, 35, 45–62.
<https://doi.org/10.18235/0003112>
- Silva, M. (2020). Políticas públicas y seguridad alimentaria en América Latina: debates y desafíos. Revista de Políticas Públicas, 14(1), 1–25.
<https://doi.org/10.5007/2175-7984.2020v14n1pl>

DUA E INCLUSIÓN EDUCATIVA: AVANCES, RETOS Y PERSPECTIVAS DESDE LA REVISIÓN SISTEMÁTICA

ISABEL FERNÁNDEZ-MENOR

Universidade da Coruña

MARÍA DANIELA RODRÍGUEZ QUINTAL

Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa constituye en la actualidad uno de los pilares fundamentales para la construcción de sistemas educativos equitativos y democráticos. Este principio se sostiene sobre la base de garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de sus características personales, sociales o culturales (Corrales Castaño y Rodríguez Torres, 2024). En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) se posiciona como un enfoque pedagógico emergente que busca responder a la diversidad del alumnado desde el diseño mismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, eliminando barreras antes de que estas aparezcan (CAST, 2024).

El DUA, inspirado en el concepto arquitectónico del Diseño Universal (DU), promueve la creación de entornos de aprendizaje accesibles desde su planificación inicial, sin necesidad de adaptaciones posteriores (Gallegos Navas, 2022). Esta perspectiva rechaza el enfoque tradicional de la homogeneización de los aprendizajes, proponiendo, en cambio, una estructura educativa flexible que contemple la variabilidad del alumnado como punto de partida (Silva Flores et al., 2024).

Desde el punto de vista neurocientífico, el DUA se apoya en la premisa de la singularidad cerebral. Según este enfoque, cada individuo posee un perfil cognitivo único, lo que implica diferentes formas de percibir, procesar y expresar la información (Ferrer Escartín, 2022). En

consecuencia, el DUA organiza la praxis educativa en torno a tres redes cerebrales fundamentales: la red de reconocimiento (el “qué” del aprendizaje), la red estratégica (el “cómo”) y la red afectiva (el “por qué”) (García-Campos et al., 2018). Estas redes se concretan en tres principios orientadores que demandan proporcionar múltiples medios para la representación, la acción y expresión y, finalmente, la implicación (CAST, 2024).

Cada uno de estos principios se desglosa en directrices y puntos de verificación, conformando un marco comprensivo y detallado para el diseño de experiencias de aprendizaje inclusivas (Sánchez-Serrano, 2024). Su aplicación implica que los docentes reconozcan y planifiquen teniendo en cuenta las diferencias del alumnado desde el inicio, promoviendo un aprendizaje accesible y significativo para todos y todas.

Entre las ventajas atribuidas al DUA se destaca su capacidad para atender a la diversidad sin necesidad de segregar, fomentando una mayor motivación, participación y rendimiento académico (Nin Piriz y Tamayo Ancona, 2023). Asimismo, el enfoque favorece el desarrollo de competencias clave al permitir que el alumnado se exprese mediante diversos formatos, potenciando habilidades cognitivas, sociales y comunicativas (Silva Flores et al., 2024).

No obstante, diversos estudios han señalado limitaciones en la implementación del DUA. Entre ellas destacan la falta de formación específica del profesorado, la carencia de recursos tecnológicos y materiales, así como la dificultad de trasladar el enfoque al contexto real del aula, especialmente en escenarios con ratios elevadas o escasa infraestructura (Belletich Ruiz y Onoiu, 2024; Montoya Naguas et al., 2024). Asimismo, se ha cuestionado la claridad de los marcos legales respecto a cómo aplicar efectivamente sus principios, a pesar de que estos se recogen en normativas estatales y autonómicas como la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) o el Decreto 229/2011 en Galicia.

Desde el punto de vista de la investigación educativa, el DUA ha sido objeto de múltiples estudios en los últimos años, aunque se constata una escasez de investigaciones empíricas centradas específicamente en la etapa de Educación Infantil (Caballero Marín et al., 2018). A pesar de

ello, algunas experiencias piloto indican que su aplicación en los primeros niveles educativos puede favorecer el desarrollo integral del alumnado, fortaleciendo la autorregulación, la autonomía y el autoconcepto (Restrepo Restrepo, 2018; Palaguachi Tenecela et al., 2020).

En este contexto, resulta pertinente desarrollar investigaciones que sintetizen la evidencia disponible sobre el impacto y las condiciones de eficacia del DUA, a fin de identificar tanto sus potencialidades como sus desafíos en la promoción de una educación verdaderamente inclusiva. En este sentido se enmarca el presente estudio, cuya finalidad es revisar de manera sistemática la literatura científica sobre el DUA en relación con la inclusión educativa.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

El presente estudio tiene como finalidad principal explorar el impacto del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la inclusión educativa, así como identificar los factores que condicionan su aplicación efectiva en el ámbito escolar. Con esto, las preguntas de investigación planteadas fueron dos:

- ¿Cómo se puede implementar el DUA para que sea realmente eficiente?
- ¿Llega realmente el DUA a todo el alumnado?

Para dar respuesta a estas cuestiones se plantean los siguientes objetivos generales:

- Analizar el impacto del DUA en la inclusión educativa en distintos niveles del sistema educativo, con especial énfasis en la etapa de Educación Infantil.
- Evaluar los factores que influyen en la eficacia de su implementación en contextos reales de aula.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir de estos objetivos generales, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los recursos necesarios para la aplicación efectiva del DUA.
- Reconocer las principales barreras y limitaciones que obstaculizan su implementación.
- Valorar la relevancia y aplicabilidad del DUA en la etapa de Educación Infantil.
- Examinar en qué medida el DUA contribuye a la inclusión de todo el alumnado, más allá de aquellos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación adopta una metodología de revisión sistemática de literatura, entendida como una estrategia rigurosa para identificar, evaluar y sintetizar la evidencia empírica y teórica relevante sobre una temática específica (Egger et al., 2008; Lame, 2019). Esta aproximación permite obtener una visión global y crítica del estado del conocimiento en torno al DUA y su impacto en la inclusión educativa.

El proceso de revisión ha seguido las directrices del modelo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), propuesto por Moher et al. (2009), con el fin de garantizar la transparencia, reproducibilidad y validez del procedimiento. Para ello, se llevaron a cabo las siguientes fases: (1) la formulación de preguntas de investigación; (2) la definición de criterios de inclusión y exclusión; (3) la localización, selección y evaluación de estudios; y (4) la extracción, análisis e interpretación de los datos.

3.2. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Se establecieron los siguientes criterios para seleccionar los estudios incluidos. En primer lugar, los criterios de inclusión contemplados fueron los siguientes:

- Artículos publicados entre los años 2015 y 2025.
- Estudios empíricos, revisiones sistemáticas o metaanálisis.
- Documentos disponibles en acceso completo a través de la Universidade da Coruña.
- Idiomas: español e inglés.

En cuanto a los criterios de exclusión, se tuvieron en cuenta los siguientes:

- Artículos sin texto completo disponible.
- Documentos de opinión, ensayos sin base empírica o notas de prensa.
- Publicaciones anteriores a 2015.

3.3. ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

La búsqueda bibliográfica se desarrolló en dos fases. En la primera, se emplearon términos amplios como “Universal Design for Learning”, “Diseño Universal para el Aprendizaje” y “UDL” para obtener una visión general del campo. En la segunda, se aplicaron operadores booleanos (“AND”) para afinar la búsqueda, combinando los términos anteriores con conceptos clave como “inclusión educativa”, “educación infantil”, “barreras”, “ventajas” y “práctica docente”; así como sus homólogos en inglés para las bases de datos que así lo precisaban.

Las bases de datos consultadas fueron: Web of Science, Scopus, Google Scholar y Dialnet. Además, se revisaron las referencias bibliográficas de los artículos seleccionados para localizar fuentes complementarias (búsqueda retrospectiva).

3.4. SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE ESTUDIOS

Tras aplicar los criterios de búsqueda, se identificaron 416.998 registros iniciales, que fueron reducidos mediante filtros y eliminación de duplicados, aplicando los criterios de inclusión y exclusión anteriormente mencionados. Además, la selección se sintetizó visualmente a través del diagrama de flujo del modelo PRISMA (Moher et al., 2009), permitiendo documentar el proceso de inclusión y exclusión de artículos. Tras este filtro, se redujo a un total de 96.047 artículos, de los cuales se

seleccionaron 17 estudios tras lectura de títulos, resúmenes y texto completo. La procedencia de los estudios podrá visualizarse en la Tabla 1.

TABLA 1. *Procedencia de los estudios seleccionados.*

Base de datos	Porcentaje que representa	Número de estudios
Google Scholar	35%	6
Dialnet	35%	6
Web of Science	12%	2
Scopus	6%	1
Búsqueda retrospectiva	12%	2

Fuente: elaboración propia

La calidad metodológica de estos estudios fue evaluada según la escala de niveles de evidencia del Centre for Evidence-Based Medicine (2009), adaptada al ámbito de las ciencias sociales.

Los estudios fueron organizados temáticamente en las siguientes categorías:

- Aplicación del DUA en el aula.
- Recursos necesarios para su implementación.
- Barreras y limitaciones en su aplicación.
- Impacto en la inclusión educativa.

Esta clasificación permitió una interpretación sistemática de los hallazgos en relación con los objetivos planteados.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los 17 estudios seleccionados se organizan en torno a cuatro categorías principales: (1) recursos necesarios para la implementación del DUA, (2) barreras y limitaciones, (3) aplicación del DUA en Educación Infantil, y (4) contribución del DUA a la inclusión educativa. Esta estructura permite observar

con claridad las principales evidencias científicas recopiladas en torno al DUA y su contribución a la inclusión educativa.

4.1. RECURSOS NECESARIOS PARA LA APLICACIÓN EFECTIVA DEL DUA

Los estudios revisados coinciden en que la implementación efectiva del DUA requiere de un cambio profundo en el diseño educativo, más allá de simples adaptaciones metodológicas. No se trata únicamente de emplear materiales innovadores, sino de repensar la planificación didáctica desde una perspectiva inclusiva (Choez-Aranea et al., 2025).

Una condición imprescindible es el conocimiento profundo del modelo por parte del profesorado, lo que implica una formación sólida y continua, así como un compromiso con la innovación educativa (Belletich Ruiz y Onoiu, 2024). Además, Flood y Banks (2021) destacan la importancia del rol docente en el proceso de identificación y eliminación de barreras, lo cual requiere reflexión, planificación estratégica y apoyo institucional.

Diversos autores coinciden en la necesidad de dotar al profesorado de recursos estructurados que faciliten la planificación bajo el marco del DUA, como plantillas específicas adaptadas a cada etapa educativa (Belletich Ruiz y Onoiu, 2024). Asimismo, se valoran positivamente las redes de colaboración entre docentes como herramientas clave para compartir experiencias, materiales y estrategias (Choez-Aranea et al., 2025).

Un elemento destacado en la literatura es el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) como facilitadoras del DUA. Estas permiten adaptar los contenidos y representaciones para atender diferentes estilos de aprendizaje (Alba, 2018; López-Mondéjar y López-Mondéjar, 2024), así como mejorar la accesibilidad a la información mediante recursos multimedia como imágenes, vídeos y audios (Palaguachi Tenecela et al., 2020; López Bedoya y Yotagrí Moreno, 2019).

Por último, varios autores subrayan la importancia de considerar el contexto cultural y social del alumnado como recurso pedagógico en sí mismo. Así, se propone un Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado (DUAC) que adapte los principios del DUA a la realidad

sociocultural del entorno educativo (Sánchez Fuentes y Duk, 2022; Muntaner Guasp et al., 2022).

4.2. BARRERAS Y LIMITACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL DUA

A pesar de su potencial transformador, el DUA presenta diversas barreras que dificultan su aplicación en contextos reales. La primera y más reiterada en la literatura es la falta de formación específica del profesorado, tanto inicial como permanente (Belletich Ruiz y Onoiu, 2024). Esta carencia limita la capacidad del docente para planificar, ejecutar y evaluar bajo los principios del DUA (Sánchez Mendías et al., 2025; Peinado Rodríguez, 2024).

En segundo lugar, las condiciones estructurales del sistema educativo —como las altas ratios de alumnado por aula o la rigidez del currículo— se identifican como obstáculos para la implementación flexible que demanda el DUA (Muntaner Guasp et al., 2022; Sánchez Mendías et al., 2025).

Otra barrera significativa es la escasa evidencia empírica que respalde de forma robusta la eficacia del modelo. Cook y Rao (2018) advierten sobre la falta de investigaciones sistemáticas que analicen el impacto del DUA sobre los aprendizajes, lo que genera incertidumbre en su validación científica. Esta ausencia dificulta la definición de criterios claros para su aplicación (Sánchez-Serrano, 2024) y puede derivar en usos imprecisos del enfoque.

Por último, se observa una excesiva dependencia de recursos tecnológicos, que en contextos desfavorecidos o rurales pueden no estar disponibles, lo que limita la equidad en su aplicación (Montoya Naguas et al., 2024).

4.3. RELEVANCIA DE LA APLICACIÓN DEL DUA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Aunque la mayoría de estudios se centran en etapas posteriores, algunos trabajos evidencian la aplicabilidad y beneficios del DUA en Educación Infantil. La aplicación del DUA en la etapa de Educación Infantil ha sido menos investigada que en otros niveles educativos, lo que constituye una limitación detectada en esta revisión. No obstante, los estudios

existentes señalan el alto potencial de este enfoque para responder a la diversidad en edades tempranas (Caballero Marín et al., 2018; Restrepo Restrepo, 2018).

En esta etapa, el DUA permite ofrecer experiencias de aprendizaje significativas, adaptadas a las características individuales del alumnado, y promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales (Palaguachi Tenecela et al., 2020). Restrepo Restrepo (2018) evidencia que al aplicar los tres principios del DUA —implicación, representación y acción/expressión— se incrementa la participación activa, la comprensión de contenidos y la autorregulación en el alumnado de Infantil. Asimismo, se destaca que los recursos visuales, auditivos y manipulativos tienen una gran eficacia en esta etapa, dado que favorecen la comprensión de conceptos abstractos y la expresión libre del pensamiento infantil (Restrepo Restrepo, 2018).

4.4. CONTRIBUCIÓN DEL DUA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE TODO EL ALUMNADO

Un hallazgo recurrente es que el DUA favorece la inclusión educativa no solo de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), sino de todo el alumnado. Esta perspectiva amplía el enfoque tradicional de la atención a la diversidad y propone una visión de equidad estructural en el proceso educativo (Sánchez Fuentes y Duk, 2022).

Estudios como los de Cook y Rao (2018) destacan que el DUA permite al profesorado diseñar un currículo accesible y flexible, eliminando barreras desde el inicio del proceso. Asimismo, investigaciones sobre estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) han evidenciado mejoras significativas en su participación y aprendizaje mediante estrategias basadas en el DUA (Ciurana y García, 2023; Cangá León y Benites Moreno, 2025).

Desde una perspectiva más amplia, autores como Choez-Aranea et al. (2025) y Palaguachi Tenecela et al. (2020) sostienen que la implementación del DUA transforma el entorno educativo en un espacio inclusivo, donde la heterogeneidad del alumnado no es una dificultad, sino

un punto de partida para construir comunidades de aprendizaje más equitativas y participativas.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente revisión sistemática confirman que el DUA representa un marco pedagógico con alto potencial para promover una educación inclusiva, tal como defienden autores como Choez-Aranea et al. (2025), quienes concluyen que su implementación “logra un entorno de aprendizaje inclusivo para la totalidad del alumnado” (p. 444). Esta afirmación se ve respaldada por otros estudios que muestran cómo el DUA favorece la participación de estudiantes con necesidades específicas (Cangá León y Benites Moreno, 2025), pero también sugiere una evolución del modelo hacia una perspectiva más amplia y universal.

En este sentido, se confirma la tesis de Sánchez Fuentes y Duk (2022), quienes afirman que el DUA debe entenderse no como una medida compensatoria, sino como “una herramienta para transformar la educación desde una lógica de equidad estructural” (p. 25). Esta visión sitúa al DUA como un componente esencial en la creación de contextos educativos que no sólo se adapten a la diversidad, sino que la reconozcan como motor de innovación pedagógica.

Uno de los hallazgos más consistentes en la revisión ha sido la identificación de barreras estructurales para su implementación efectiva, siendo la formación docente uno de los factores más críticos. Belletich Ruiz y Onoiu (2024) advierten que “el profesorado evidencia carencias tanto en el conocimiento teórico del DUA como en la aplicación práctica de sus principios” (p. 10), lo cual limita la capacidad del enfoque para impactar en el aula real. Esta situación es coherente con los planteamientos de Peinado Rodríguez (2024), quien sostiene que sin una capacitación adecuada, los docentes reproducen prácticas tradicionales que refuerzan la exclusión.

La tecnología aparece como una dimensión transversal. Aunque autores como Alba (2018) y López-Mondéjar y López-Mondéjar (2024) consideran que las TIC ofrecen herramientas esenciales para la aplicación

del DUA, otros investigadores alertan sobre el riesgo de tecnologizar el modelo en exceso. Sánchez y Duk (2022) subrayan que “una dependencia exclusiva de los recursos digitales podría convertir el DUA en un enfoque tecnocéntrico, perdiendo su dimensión pedagógica y ética” (p. 29). En este punto, resulta relevante destacar el concepto de DUA Contextualizado (DUAC), que propone adaptar las pautas del modelo a las condiciones reales del aula, en lugar de aplicarlas de forma normativa.

En lo referente a la Educación Infantil, los estudios disponibles, aunque escasos, aportan evidencias prometedoras. Caballero Marín et al. (2018) destacan que “la diversidad se manifiesta de forma más evidente en las etapas iniciales, lo que exige enfoques pedagógicos flexibles desde el comienzo del proceso educativo” (p. 159). Esta afirmación es especialmente significativa si se considera que muchos marcos normativos, como el Decreto 150/2022 en Galicia, exigen la aplicación del DUA desde esta etapa. Sin embargo, el escaso número de investigaciones empíricas en esta franja etaria supone una limitación importante para validar su eficacia específica.

Otro aspecto clave identificado en la discusión es la falta de delimitación clara del DUA en la práctica docente. Cook y Rao (2018) advierten que “la ambigüedad en la interpretación de los principios del DUA puede generar aplicaciones inconsistentes, dificultando su evaluación y mejora” (p. 185). Esta imprecisión metodológica supone un reto tanto para su implementación como para su validación científica. Sánchez-Serrano (2024), en un análisis crítico, sostiene que “la falta de precisión conceptual amenaza con banalizar el modelo, convirtiéndolo en un discurso políticamente correcto, pero débil en términos de operatividad” (p. 70).

Finalmente, la revisión pone de manifiesto la necesidad urgente de establecer condiciones estructurales que favorezcan la aplicación del DUA: ratios adecuadas, recursos materiales y humanos suficientes, autonomía organizativa y evaluación contextualizada. Tal como señalan Flood y Banks (2021), “el éxito del DUA no depende únicamente de la voluntad del docente, sino de una arquitectura institucional que respalde el cambio pedagógico” (p. 349).

6. CONCLUSIONES

El presente estudio ha puesto de manifiesto que el DUA constituye un marco didáctico de gran valor para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva. Al promover una planificación centrada en la diversidad desde el diseño inicial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el DUA contribuye a eliminar barreras estructurales, metodológicas y actitudinales que históricamente han condicionado la equidad educativa.

Los estudios analizados demuestran que la aplicación de los principios del DUA —proporcionar múltiples medios de representación, acción y expresión, e implicación— favorece el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de sus condiciones individuales, sociales o culturales. Esta perspectiva permite superar el enfoque tradicional de atención a la diversidad centrado en la adaptación posterior, y ofrece una vía para transformar las prácticas docentes desde una lógica de equidad.

No obstante, se han identificado obstáculos significativos para su implementación efectiva. Entre ellos, destacan la escasa formación docente, la falta de recursos materiales y tecnológicos, la rigidez organizativa de los centros y la indefinición conceptual en la aplicación del modelo. Estas limitaciones pueden neutralizar el potencial transformador del DUA si no se abordan de manera estructural.

Particularmente relevante es la escasez de estudios centrados en la Educación Infantil. Aunque los hallazgos disponibles indican que el DUA puede favorecer el desarrollo integral del alumnado desde edades tempranas, se requiere una mayor producción científica que respalde su aplicación en esta etapa. La mayoría de las investigaciones se concentran en niveles superiores del sistema educativo, dejando un vacío que debe ser atendido.

En este contexto, la implementación efectiva del DUA exige una apuesta decidida por parte de las administraciones educativas, que debe traducirse en formación docente continua, desarrollo de materiales específicos, reorganización de tiempos y espacios escolares, y creación

de redes de apoyo entre profesionales. Como se ha argumentado, una inclusión sin recursos puede derivar, paradójicamente, en nuevas formas de exclusión.

A partir de las lagunas identificadas en la literatura, se proponen las siguientes líneas para futuras investigaciones:

- Evaluación del impacto del DUA en Educación Infantil, tanto en alumnado con necesidades específicas como en el conjunto del grupo clase.
- Estudios de caso longitudinales que analicen cómo se transforma la práctica docente con la aplicación sostenida del DUA.
- Investigaciones centradas en el DUA contextualizado (DUAC), que valoren cómo influyen las condiciones socio-educativas en la adaptación de sus principios.
- Análisis comparativos internacionales, que permitan extraer lecciones de políticas educativas que han integrado el DUA con éxito.

Con base en los resultados de la presente revisión, se formulan las siguientes recomendaciones:

- Formación sistemática en DUA durante la formación inicial y continua del profesorado, especialmente en competencias prácticas y tecnológicas.
- Diseño de unidades didácticas DUA-específicas, con ejemplos contextualizados por etapa educativa.
- Fomento del trabajo colaborativo docente, mediante comunidades de práctica que faciliten el intercambio de recursos y experiencias.
- Utilización flexible de recursos TIC, evitando una visión tecnocentrista y priorizando la accesibilidad y diversidad de formatos.
- Revisión de los currículos oficiales, para que integren explícitamente los principios del DUA en todas las áreas y niveles educativos.

8. REFERENCIAS

- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros*, (374), 21–27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Belletich Ruiz, O., y Onoiu, A. G. (2024). Formación del profesorado de educación infantil en DUA. Claves pedagógicas. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-888>
- Caballero Marín, L. F., Ocampo Roldán, K., y Restrepo Restrepo, N. (2018). Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa. *Palobra: Palabra que obra*, 18, 156–173. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.0-num.18-2018-2169>
- Cangá León, M. M., y Benites Moreno, D. I. (2025). Estrategias para la educación inclusiva en estudiantes con espectro autista en etapa infantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 1631–1643. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9il.15936
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Choez-Aranea, J. J., Espinoza-Morán, M. E., González-Ortega, R. L., y Pacheco-Chasipanta, V. F. (2025). Inclusión educativa a través del diseño universal: superando barreras para estudiantes con dificultades de aprendizaje. *HEXACIENCIAS*, 5(9), 432–450.
- Ciurana, M. B., y García, O. M. (2023). “How does universal design for learning help me to learn?”: students with autism spectrum disorder voices in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(6), 899–912. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2259932>
- Cook, S. C., y Rao, K. (2018). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 179–191. <https://doi.org/10.1177/0731948717749936>
- Corrales Castaño, L., y Rodríguez Torres, J. (2024). Alumnado con Trastorno del Espectro Autista y el DUA como estrategia de inclusión educativa. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-567>
- Egger, M., Smith, G. D., y Altman, D. (2008). *Systematic reviews in health care: meta-analysis in context*. John Wiley & Sons.
- Ferrer Escartín, E. (2022). La variabilidad neuronal y el diseño universal para el aprendizaje (DUA). *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 9–16. <https://doi.org/10.1344/joned.v3il.38611>

- Flood, M., y Banks, J. (2021). Universal design for learning: Is it gaining momentum in Irish education? *Education Sciences*, 11(7), 341. <https://doi.org/10.3390/educsci11070341>
- 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-Campos, M. D., Canabal, C., y Alba-Pastor, C. (2018). Executive functions in universal design for learning: Moving towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 660–674. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1474955>
- Lame, G. (2019). Systematic Literature Reviews: An Introduction. *Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design*, 1(1), 1633–1642. <https://doi.org/10.1017/dsi.2019.169>
- López Bedoya, M. C., y Yotagrí Moreno, N. M. (2019). Las TIC como mediadoras del aprendizaje en niños y niñas con necesidades educativas especiales. *Revista Senderos Pedagógicos*, 10(1), 121–143. <https://doi.org/10.53995/sp.v10i10.948>
- López-Mondéjar, L., y López-Mondéjar, L. (2024). DUA y TIC: oportunidades para la educación patrimonial en las aulas de primaria. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1206>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analysis: The PRISMA statement. *BMJ*, 339, b2535. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Montoya Naguas, T. M., Fierro Ríos, M. C., Ayala Arias, M. C., Lema Cordonez, P. C., y Pillapaxi Taipe, M. P. (2024). El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): un modelo para la inclusión educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10904–10918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.1323
- Muntaner Guasp, J. J., Mut Amengual, B., y Pinya Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85–105. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2>
- Nin Piriz, M. M., y Tomayo Ancona, M. E. (2023). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su impacto en la educación inclusiva en formación docente: revisión sistematizada del período comprendido entre 2016–2022. *MLS-Educational Research*, 8(2), 310–324. <https://doi.org/10.29314/mlser.v8i2.2394>

- Palaguachi Tenecela, M. C., García Herrera, D. G., Ochoa Encalada, S. C., y Erazo Álvarez, J. C. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia pedagógica en educación inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 72–101. <https://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5il.720>
- Peinado Rodríguez, M. (2024). El profesorado en formación ante la neurodiversidad: análisis del contexto DUA, compromiso y proyección de futuro. *Educación*, 61(1), 19–33. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2066>
- Restrepo Restrepo, N. (2018). Diseño Universal en la Educación Infantil: reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(1), 39–56. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.956>
- Sánchez Fuentes, S., y Duk, C. (2022). La importancia del entorno: Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21–31. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Sánchez Mendías, J., Miñán Espigares, A., y Rodríguez Fernández, S. (2025). Análisis del Diseño Universal de Aprendizaje-DUA y las TIC: una visión del profesorado mediante focus group. *Aula Abierta*, 54(1), 29–37. <https://doi.org/10.17811/rifie.20871>
- Sánchez-Serrano, J. M. (2024). El DUA en la cuerda floja: un análisis de las críticas al modelo. *Estudios sobre Educación*, 46, 57–77. <https://doi.org/10.15581/004.46.003>
- Silva Flores, J. L., Gaona Gaona, A. L., y Buele Chamba, D. V. (2024). Ventajas y desventajas del modelo DUA en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5212–5229. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10939

EXPLORANDO LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

ANA VALERIA DE ORMAECHEA OTALORA
Universidad de Barcelona

CAROLINA QUIRÓS DOMÍNGUEZ
Universidad de Barcelona

MIHAELA VANCEA
Universidad de Barcelona

ANALÍA SILBERMAN SILBER
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2015 los países miembros de las Naciones Unidas se comprometieron en la implementación de un plan de acción común denominado Agenda 2030 (UN 2015). La finalidad de este plan estratégico es abordar los principales desafíos a nivel global a partir de diecisiete Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). Dichos objetivos trazan un horizonte compartido para las sociedades del siglo XXI, y entre ellos, la educación cumple un papel sustantivo. Así, el ODS 4 se propone “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos durante toda la vida” (ONU 2015). Una aspiración que debería interpretarse no solo como una meta técnica o institucional, sino como un enfoque ético capaz de interpelar a quienes habitan los espacios educativos. En esta línea, la diversidad deja de ser una categoría descriptiva para convertirse en una clave interpretativa que requiere de una disponibilidad sensible ante aquello que no es lo propio o se aleja de lo que se percibe como norma. De este modo, tal como proponen Duschastzky y Skliar (2001) educar en la

diversidad es una apuesta por construir itinerarios plurales y creativos que no queden aferrados a reglas rígidas que definan los horizontes de posibilidad. Más bien se trata de crear posibilidades donde pareciera no haberlas.

Desde la perspectiva del campo socioeducativo, si bien la idea de diversidad refiere a la diversidad de origen, etnia, género, edad, capacidades, oportunidades, lengua o salud, en el contexto español de las últimas décadas ha estado vinculada en la práctica a los procesos migratorios. Esto ha dado lugar a un largo desarrollo de perspectivas multiculturales e interculturales, de donde surgieron importantes debates en el campo socioeducativo que pusieron en cuestión muchas de las prácticas docentes (Melero, 2018, Osuna, 2012).

1.1. SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

La sensibilidad intercultural suele definirse como la forma en que las personas experimentan, interpretan, perciben e interactúan a través de las diferencias culturales. Así, la sensibilidad intercultural se entiende como concepto basado en la habilidad de distinguir las diferencias, especialmente aquellas relacionadas con valores y comportamientos (Van Melle & Ferreira 2023), evitando reificar dichas diferencias (Aguando, 2010).

En esta línea, Aguando advierte que debemos ser conscientes que la idea de diferencia o diversidad, términos muchas veces intercambiables, que aparecen en los discursos y prácticas educativas, han contribuido a hipertrofiar las diferencias de modo condescendiente y con fines clasificatorios. En el ámbito educativo la consecuencia de estas clasificaciones puede dar lugar a peligrosas estigmatizaciones que se concretan por ejemplo en clases especiales, grupos de apoyo, clases de refuerzo, alumnado con necesidades educativas especiales, clases compensatorias, aulas de acogida, etc.

Por el contrario, cuando somos capaces de tener en cuenta la variación individual y la singularidad de manera situada, teniendo presente los contextos y situaciones concretas en las que se da la diversidad, nos acercamos a la idea de sensibilidad intercultural. Una sensibilidad que se propone como punto de partida para diseñar de modo creativo

estrategias y caminos que nos lleven a situaciones de mayor simetría relacional y no sólo como reconocimiento de las diferencias.

Para Bennett (1986, 2017, 2020), este proceso implica un desarrollo progresivo que lleva a las personas desde una perspectiva etnocéntrica, donde la propia cultura se percibe como central y en muchos casos superior, hacia una mirada etnorelativa, que reconoce todas las culturas como igualmente válidas y valiosas. Para el autor, la sensibilidad intercultural se presenta como fundamento central que permite desarrollar lo que se da en llamar competencia intercultural. Esta sería una forma de facilitar la adaptación y la comunicación efectiva en contextos diversos.

La noción de competencias interculturales ha sido trabajada desde enfoques institucionales integradores por parte de organismos internacionales como el Council of Europe (2018), la OECD (2019) y la UNESCO (2017). Estos marcos conceptuales coinciden en que dichas competencias no se limitan a un conjunto de habilidades técnicas, sino que abarcan una constelación de elementos interrelacionados: conocimientos, actitudes, comportamientos, valores, e incluso rasgos de personalidad. En conjunto, configuran la capacidad de interactuar de manera respetuosa, crítica y empática en contextos culturalmente diversos.

Como competencias interculturales centrales se mencionan el conocimiento cultural, la consciencia de sí mismo, la empatía, la comunicación, la flexibilidad, la resolución de conflictos y la apertura (UNESCO 2017; Vilà et al. 2022).

En esta línea, Deardorff (2006, 2020) propone un modelo piramidal que permite entender y desarrollar estas competencias y que organiza en cuatro niveles jerárquicos. Cada nivel representa una etapa progresiva del proceso, desde los fundamentos actitudinales hasta la manifestación efectiva de la competencia en contextos reales de interacción intercultural.

La integración de los cuatro niveles propuestos: 1. Actitudes, 2. Conocimientos y comprensión, 3. Habilidades, 4. Resultados intrínsecos y extrínsecos, permite desarrollar un enfoque etnorelativo y poner en acción comportamientos interculturales, tanto a nivel interno -cognitivo y emocional) como externo (interacciones visibles) (Quirós Domínguez et al. 2025).

Por su parte Bennet (1986, 2017, 2020) define la sensibilidad intercultural como un desarrollo progresivo que supone el desenvolvimiento de la consciencia y comprensión de la diversidad cultural. Propone para ello el Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) el cual sitúa a la persona en dos etapas: Etnocéntrica y Etnorelativa, con tres categorías perceptuales cada una y que se organizan desde la “Negación” hasta la “Integración”, tal como muestra la siguiente tabla.

Tabla 1. *Etapas del Developmental Model of Intercultural Sensivity (DMIS)*

Etapa	Categoría perceptual	Descripción de la categoría perceptual
Etnocéntrica La cultura propia es el centro de la realidad	Negación	Ignorar o negar la existencia de diferencias culturales. Evitar el contacto con otras culturas y ver la propia como la única válida o relevante.
	Defensa	Reconocer algunas diferencias culturales, pero s las considera una amenaza. Tender a a polarizar las culturas en términos de "nosotros" versus "ellos", rechazando otras culturas.
	Minimización	Reconocer las diferencias culturales, pero tender a subestimarlas, creyendo en valores universales compartidos por todos. Trivializar las diferencias culturales o verlas como variaciones menores de la misma realidad humana.
Etnorelativa La propia cultura es una de las muchas realidades válidas	Aceptación	Reconocer y apreciar las diferencias culturales. Darse cuenta de que los valores y los comportamientos no son universales.
	Adaptación	Desarrollar la capacidad de cambiar el comportamiento para comunicarse de manera efectiva en contextos interculturales. Comience a incorporar diversas perspectivas culturales en las interacciones con otras personas.
	Integración	Internalizar múltiples perspectivas culturales y alternar entre ellas según sea necesario, desarrollando una identidad que trascienda una sola cultura.

Fuente: Elaboración propia basada en Bennett (1986, 2017)

Desde un enfoque constructivista, Bennett (2017, 2020) sostiene que la sensibilidad intercultural no es innata, sino una habilidad que se adquiere mediante el aprendizaje. Subraya que las percepciones culturales organizan la experiencia sensorial en categorías abstractas, lo que facilita la comunicación y la acción compartida. Para promover esta adaptación intercultural, introduce categorías éticas que permiten comparar culturas, como los conceptos de comunicación de alto y bajo contexto, considerados herramientas clave en este proceso. Estas teorías tienen aplicaciones concretas en ámbitos como la educación, la mediación, la resolución de conflictos y la gestión de entornos multiculturales. Bennett destaca su relevancia en un mundo cada vez más globalizado, aunque advierte que el desarrollo intercultural no sigue un camino lineal ni puede considerarse universal.

1.2. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA PROMOCIÓN DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Es sabido que profesorado desempeña un papel crucial en la promoción de los valores de diversidad e inclusión dentro del entorno educativo. Su labor resulta fundamental para identificar las dificultades y necesidades de aprendizaje del alumnado, mejorar su rendimiento académico y fortalecer tanto sus competencias como su bienestar socioemocional (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023). Además, es fundamental que el personal docente esté preparado para reconocer y abordar los procesos que conducen a la cualquier dinámica de discriminación y la exclusión (Quirós Domínguez et al. 2023). Sin embargo, la evidencia internacional señala que trabajar con estudiantes provenientes de contextos multiculturales sigue siendo una de las áreas en las que los docentes se sienten menos capacitados (OECD, 2014, 2023). La sensibilidad intercultural del profesorado, junto con actitudes y comportamientos de apertura, adaptabilidad y capacidad de comunicación con personas de distintos orígenes culturales y religiosos, incide directamente en el desarrollo de la competencia intercultural en sus estudiantes (Filipović et al., 2024).

Sabemos que hoy las escuelas son más diversas que nunca, y todo indica que esta diversidad seguirá siendo una constante en los distintos

contextos educativos. Por ello, los programas de formación docente deben preparar de manera sistemática al profesorado para interactuar con las infancias prestando especial atención a aquellas que provienen de familias y comunidades desfavorecidas o vulneradas en sus derechos. La educación intercultural se vuelve así un componente esencial, no solo en las prácticas de enseñanza, sino también en la cultura general que configura la vida escolar y la comunidad educativa en su conjunto (Filipović & Rihtar, 2017).

Los programas de formación inicial y continua del profesorado deben fomentar la capacidad de colaboración docente y con otros profesionales y familias, así como de enseñar en contextos multiculturales y multilingües. Para ello es esencial que promuevan una mayor conciencia sobre los prejuicios y estereotipos que pueden influir en la práctica educativa. Sin embargo, según algunos estudios solo el 20 % del profesorado europeo ha participado en programas de formación continua orientados a la enseñanza en entornos cultural y lingüísticamente diversos. Algunos de estos docentes han expresado su preocupación por la falta de preparación para gestionar aulas inclusivas (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023). Esta situación pone de relieve la necesidad de superar las barreras que dificultan la participación en dichos programas y de garantizar que el profesorado adquiera las competencias necesarias para promover la diversidad y la inclusión en las escuelas.

2. CONTEXTO DEL ESTUDIO

Cataluña y concretamente la ciudad de Barcelona, se caracteriza por una larga historia migratoria que ha configurado su actual diversidad cultural y étnica. Hoy, el 33,6 % de la población residente ha nacido fuera de la ciudad o del país, y en ella conviven personas de 180 nacionalidades distintas. Los principales flujos migratorios provienen de América Latina (28 %), Europa (16,6 %), Asia (13 %) y África (6,6 %). Además de sus dos lenguas oficiales, el catalán y el castellano, en la ciudad se hablan más de 300 lenguas, lo que refleja la complejidad y riqueza de su tejido social. Esta diversidad también se manifiesta en el ámbito religioso, con más de treinta tradiciones practicadas en más de

quinientos centros de culto. Las comunidades más representadas incluyen el catolicismo, el islam, el protestantismo, el sijismo y diversas religiones orientales.

Fundada en 1450, la Universidad de Barcelona (UB) acoge a cerca de 50.000 estudiantes procedentes de 145 nacionalidades, de los cuales el 12 % son de origen extranjero. Esta diversidad se refleja también en la Facultad de Educación, que reúne a casi 7.000 estudiantes distribuidos en seis grados y más de cincuenta programas de máster centrados en temáticas educativas y sociales.

El estudio presentado en este capítulo se enfoca en los Grados de Maestro en Educación Infantil, Educación Primaria y en el Doble Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria de la UB.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se presenta como un estudio de caso único, cuyo objetivo es aproximarnos a las características específicas de un contexto específico (Stake 1995, 2013). El estudio de caso que se presenta es de tipo instrumental, ya que, a partir del caso analizado a partir de una práctica pedagógica, se espera lograr la comprensión de un fenómeno más amplio, como es la sensibilidad intercultural del futuro profesorado escolar de la Universidad Barcelona (Yin 2014). El estudio es de tipo “transformativo” ya que busca abordar las necesidades de una población específica y contribuir al cambio y la mejora (Creswell and Plano Clark, 2011).

Para ello se realizó una actividad pedagógica de reflexión colaborativa denominada “Círculos Narrativos” inspirada en la propuesta de Dear-dorff (2020) y que se llevó a cabo con docentes en formación.

Dicha actividad tuvo como propósito indagar y profundizar en la sensibilidad intercultural de los y las futuras docentes. Para ello, se diseñó una dinámica grupal de carácter reflexivo que involucró a 84 estudiantes, organizados en 21 grupos de cuatro integrantes. La participación fue voluntaria y la propuesta se desarrolló en el marco de dos sesiones de clase.

Los Círculos Narrativos propuestos por Deardorff (2020) son una herramienta orientada al desarrollo de competencias interculturales mediante el intercambio de historias personales en un entorno seguro e inclusivo. Esta dinámica promueve la escucha activa, el entendimiento mutuo y el reconocimiento de múltiples perspectivas a través del diálogo abierto y la reflexión colectiva. Su elección se fundamenta en su aplicación previa en contextos educativos y comunitarios para abordar temas como la diversidad cultural, la justicia social y la cohesión comunitaria desde un enfoque intercultural.

La propuesta consistió en generar círculos de reflexión a partir del visionado de un cortometraje producido por la Federación de SOS Racismo España (2017). Tras la presentación de la actividad y la organización en pequeños grupos, se procedió al visionado del vídeo, seguido por el acceso a un cuestionario en línea con preguntas orientadas a la reflexión grupal.

El cortometraje retrata una escena en un stand ubicado en una feria o mercado de una calle concurrida en una ciudad española. En él, una mujer promociona un sorteo cuyo premio es una noche de *spa* en un hotel. Varias personas se acercan y se inscriben sin dificultad. Sin embargo, la situación cambia con la llegada de una joven racializada que lleva *hiyab*: la actitud de la dependienta se transforma y le niega la posibilidad de participar alegando que no quedan hojas disponibles, a pesar de que es evidente que sí las hay.

La insistencia de la joven genera una situación tensa y ambigua, que involucra las reacciones de los transeúntes. Algunos ignoran lo sucedido, mientras que otros toman partido, ya sea apoyando a la dependienta o solidarizándose con la joven. El cortometraje se convierte así en un espejo de las distintas actitudes y discursos que emergen frente a situaciones de discriminación y prejuicio.

Tras el visionado, se invitó al alumnado a responder colaborativamente las siguientes preguntas:

- ¿Qué os ha llamado la atención de la situación mostrada en el vídeo?
- ¿Habéis presenciado situaciones similares a la mostrada en el vídeo?
- ¿Qué estrategias podrían utilizarse para prevenir o abordar estas situaciones en la educación?

Las respuestas generadas en los Círculos Narrativos fueron transcritas y analizadas, estableciendo categorías de análisis a partir de las preguntas planteadas.

4. RESULTADOS

Para el análisis de contenido de los Círculos Narrativos se establecieron tres categorías centrales, directamente vinculadas con las preguntas que guiaron la dinámica reflexiva grupal:

- la percepción de situaciones discriminatorias;
- experiencias personales de discriminación;
- conocimientos y habilidades docentes para abordar estas problemáticas en el contexto educativo.

Respecto a la primera categoría —la percepción de una situación discriminatoria— las respuestas del alumnado revelan una fuerte impresión ante la normalización de la injusticia mostrada en el cortometraje. Lo que más les llamó la atención fue cómo varias personas, lejos de cuestionar la exclusión evidente, la respaldaban activamente o la toleraban pasivamente. Este apoyo se manifestó de manera explícita en algunos casos, a través de comentarios abiertamente racistas o actitudes de aprobación directa. En otros, se expresó mediante la indiferencia, evidenciada en el silencio, la pasividad o la falta de intervención frente a una situación claramente discriminatoria.

“Nos han llamado la atención las reacciones de carácter racista que se posicionaban a favor de la chica de la parada que no dejaba "firmar" a las personas de origen inmigrante” (Grupo 21).

“La indiferencia de ciertas personas delante de la situación vivida. Además, al final del vídeo aparecen los porcentajes del experimento, cosa que sorprende tan elevado de personas que se mostraban indiferentes o en acuerdo con la chica” (Grupo 1).

“Las respuestas tan negativas de algunas personas y aquellas que se callaron ante dicha situación” (Grupo 19).

“La discriminación solo por la apariencia física, puesto que solo se fijaba en el aspecto físico de la chica que llevaba un hiyab. En cambio, había otras personas de otros países como un chico de Ucrania y otra chica musulmana que sí que los dejaba participar, por el hecho que

físicamente no parecían extranjeros (...) y lo justificara diciendo: no lo parece” (Grupo 2).

El alumnado también destacó la percepción de una preocupante normalización frente a situaciones como la representada en el cortometraje. En sus reflexiones, señalaron que escenas de discriminación similares no solo son frecuentes en la vida cotidiana, sino que también circulan con naturalidad en redes sociales, lo que contribuye a su invisibilización o banalización.

“Desgraciadamente, la situación que hemos visualizado hoy no nos ha llamado la atención del todo, puesto que en estos años hemos presenciado a través de las redes sociales o la TV muchas situaciones parecidas. Ahora bien, esto no implica que escuchar este tipo de conversaciones directamente no te generen malestar y nerviosismo.” (Grupo 6)

Uno de los grupos expresó cierta emoción frente a las personas que reaccionaron ante la injusticia posicionándose a favor de la chica con *hiyab*.

Destacaron también varios de los grupos una diferencia generacional frente a la situación. Algunos jóvenes y adultos pudieron discutir esta situación injusta mientras que las personas mayores fueron indiferentes o las apoyaron explícitamente.

“Las personas que hacían cómo si nada acostumbran a ser personas grandes a partir de unos 55 años. En cambio, las personas que se negaban a participar o saltaban a la defensiva eran jóvenes o gente en la edad adulta. Esto se debe al hecho que consideramos que hoy en día, los jóvenes estamos más concienciados de este problema” (Grupo 3).

“Que la mayoría de las personas que estaban de acuerdo en que la chica firmara la encuesta eran también inmigrantes o personas jóvenes, y en cambio, las personas que la rechazaban eran casi todas personas mayores” (Grupo 2).

Cuando se les hizo la pregunta si habían asistido a situaciones parecidas a las que muestra el cortometraje destacaron mayoritariamente que sí han vivido situaciones similares y las identificaron relacionándolas con los lugares concretos donde sucedieron. Destacan sobre todo lugares físicos como la discoteca, tiendas, transporte público, escuela y por último aeropuertos o las redes sociales.

“Una de las situaciones parecidas que todos hemos vivido ha sido en la entrada de algunas discotecas. En la hora de entrar, paraban los chicos o chicas que tenían una apariencia fuera de la que consideraban normativa y que parecía que eran de otra cultura, mientras el resto de las jóvenes entraban sin problema. (Grupo 6).

“Una vez, no dejaron entrar a una persona negra en una discoteca, simplemente por su color de piel (...) En diversos controles policiales, estamos acostumbradas a ver como paran antes a personas racializadas (...). Un niño trajo regalos por su cumpleaños para toda la clase, excepto a una niña negra” (Grupo 8).

En las experiencias expresadas se visibilizan relaciones jerárquicas, las personas que suelen tener actitudes discriminatorias sobre otras son aquellas que ejercen cierta autoridad o poder, aunque mencionan también casos de segregación entre pares. Incluso quienes decían no haber asistido a situaciones tan explícitamente discriminatorias como las del vídeo reconocen haber escuchado comentarios o insinuaciones excluyentes o degradantes en su entorno cercano.

En algunos casos, se observa una tendencia a restar importancia a situaciones discriminatorias que los participantes han presenciado, lo que abre una vía de reflexión sobre cómo podrían haber adoptado, sin ser plenamente conscientes, actitudes de inacción, silencio o pasividad similares a aquellas que inicialmente les sorprendían o criticaban al verlas en otras personas. Esta observación sugiere que la manera en que se percibe una situación de discriminación está estrechamente vinculada con el rol que se ocupa en el momento en que ocurre. Cuando se contempla desde una posición externa, resulta más sencillo identificar comportamientos racistas en los demás; sin embargo, cuando se está directamente implicado en la escena, el reconocimiento de la discriminación se vuelve más complejo, y su impacto tiende a ser minimizado.

“Nosotras no hemos presenciado ninguna situación así de grave, pero si hemos visto y escuchado comentarios racistas” (Grupo 19).

Señalan también que los eventos extraordinarios (COVID19 o atentados en Barcelona en 2017) han incrementado las actitudes racistas.

“Actos racistas a una mujer con velo después del atentado del 2017 (visitante de un museo no la quería dejar entrar porque asoció la religión

con el atentado)”. En cuarentena por redes sociales racismo hacia los asiáticos porque asociaron el virus con su etnia” (Grupo 5)

En algunos grupos relacionaron conductas racistas con el miedo y la inseguridad, incluso mencionan la violencia estructural vinculando racismo y machismo.

“En las discotecas (...) a menudo aplican normas más estrictas y un trato diferente a los hombres (nos hace pensar que también hay machismo). (Grupo 10)

“(...) hemos hablado de otras situaciones vividas que hacen referencia a violencia estructural por razón de origen o cultura” (Grupo 10).

En relación a la pregunta sobre las estrategias que podrían utilizarse para afrontar situaciones discriminatorias en la escuela destacaron sobre todo el valor que tiene la formación y concientización del alumnado, las familias y del “personal de la escuela”. Los ejemplos que ilustraron las preguntas eran hechos ocurridos en los centros escolares.

“Concienciar a los niños que todos somos diferentes y nos tenemos que aceptar tal como somos (...) Es un tema que tenemos que tratar desde los primeros cursos de educación infantil para que sean conscientes. Para conseguir estos aspectos se tiene que promover un ambiente escolar inclusivo y multicultural” (Grupo 3).

“Formar a los maestros para una educación inclusiva y multicultural, libre de racismo” (Grupo 7)

“Concienciar tanto a los niños como a las familias, e incluso al personal de la escuela sobre este tema (...) (Grupo 19).

El alumnado hace referencia a diversos recursos, materiales y actividades orientados a trabajar la diversidad, la tolerancia y la inclusión. Subrayan la importancia de la prevención mediante estrategias como charlas, talleres, debates sobre situaciones cotidianas y dinámicas de *role play*. También proponen la implementación de protocolos específicos y la creación de espacios seguros que permitan abordar estas temáticas de manera abierta y respetuosa.

Sin embargo, algunos de los ejemplos y comentarios compartidos tienden a reproducir enfoques convencionales o lugares comunes que podrían ser objeto de una mayor problematización y desarrollo crítico. Al describir sus primeras experiencias como docentes, los estudiantes

destacan la necesidad de implicar a las familias desde dos perspectivas complementarias. Por un lado, señalan la persistencia de prejuicios hacia determinadas familias identificadas con orígenes extranjeros, lo que evidencia la presencia de estereotipos que afectan la dinámica escolar. Por otro, expresan la percepción de que estas familias no participan activamente en el proceso educativo de sus hijos, lo que pone de relieve la urgencia de promover vínculos inclusivos y colaborativos entre la escuela y el entorno familiar, libres de prejuicios y contruídos desde el reconocimiento mutuo.

“Una propuesta sería invitar a las familias a participar en actividades conjuntas en la escuela. Pensamos que, si las familias se conocen entre ellas, la discriminación disminuirá. Haríamos dinámicas que las ayudaran a darse cuenta de que más allá de nuestro color de piel o nuestra cultura, todos somos iguales (...)” (Grupo 6).

5. DISCUSIÓN

Las respuestas obtenidas a través de los Círculos Narrativos revelan que el profesorado en formación manifiesta un nivel adecuado de sensibilidad intercultural, a pesar de no haber recibido formación específica en esta área. Las respuestas reflejan actitudes de respeto, apertura al diálogo y disposición para convivir con personas de diferentes culturas y religiones, lo que sugiere una predisposición positiva hacia la diversidad. Una parte significativa del alumnado expresó su sorpresa ante la actitud de personas que apoyan o permanecen indiferentes frente a situaciones de discriminación. Esto coincide con los hallazgos de Özdoğru et al. (2024), quienes destacan que los futuros docentes tienden a relacionarse con personas de otras culturas desde una perspectiva libre de prejuicios conscientes. Esta percepción crítica se acompaña de una reflexión sobre la normalización de estas conductas en la vida cotidiana y en redes sociales, lo que evidencia una conciencia emergente sobre la banalización del racismo y la exclusión.

Algunos participantes reconocieron haber minimizado situaciones discriminatorias que presenciaron, lo que los llevó a reflexionar sobre cómo, en ciertos contextos, podrían haber adoptado actitudes de pasividad similares a las que inicialmente criticaban. Esta introspección

sugiere que la percepción de la discriminación está condicionada por el rol que se ocupa en la situación: es más fácil identificarla desde fuera que cuando se está directamente implicado.

Asimismo, varios estudiantes compartieron haber sido testigos de actos discriminatorios motivados por diferencias culturales o de origen. Aunque en menor medida, también relataron haber sido víctimas o haber ofendido involuntariamente a otras personas por razones interculturales. Estas experiencias refuerzan la necesidad de abordar la interculturalidad desde una perspectiva crítica y formativa en la preparación docente (Aguado-Odina et al., 2017).

Si relacionamos los resultados de esta práctica pedagógica con la teoría de Bennett (1986, 2017), se podría interpretar que el profesorado en formación se sitúa en la etapa etnorelativa, en la que se percibe la propia cultura y las otras como válidas y, dentro de esta etapa, en la categoría de Adaptación, en la que se desarrolla la capacidad de adecuar el comportamiento a diversos contextos culturales para favorecer la comunicación, incorporando diferentes perspectivas. Esta afirmación coincide con el estudio realizado por Aneas et al. (2023) en el mismo contexto de esta investigación, la ciudad de Barcelona.

En cuanto a los estereotipos en sus reflexiones sobre la práctica docente inicial, el alumnado identificó prejuicios hacia familias de origen extranjero, percibidas como menos involucradas en la educación de sus hijos. Esta visión pone de relieve la importancia de construir relaciones escuela-familia basadas en la inclusión, el respeto mutuo como así también en la superación de los propios estereotipos.

El motivo de discriminación más mencionado por quienes se identificaron como víctimas fue la identidad de género y sexual. Este hallazgo coincide con estudios previos que evidencian la persistencia de la discriminación estructural hacia mujeres y personas LGTBI+, y subraya la necesidad de integrar la perspectiva de género en la formación intercultural del profesorado (UN 2021, UN 2024).

Del mismo modo los comentarios recogidos en los Círculos Narrativos reflejan una percepción compartida de que las personas de mayor edad tienden a mostrar actitudes más discriminatorias. Esta observación se

alinea con investigaciones que señalan una mayor sensibilidad intercultural en generaciones más jóvenes, lo que plantea desafíos y oportunidades para el trabajo intergeneracional en contextos educativos.

6. CONCLUSIONES

A través de los Círculos Narrativos, se observó que los participantes son capaces de identificar situaciones discriminatorias y reflexionar críticamente sobre sus causas y consecuencias. Sin embargo, también se evidencian ciertas limitaciones en la comprensión profunda de los factores estructurales que perpetúan la discriminación, lo que subraya la necesidad de incorporar actividades pedagógicas que fomenten el análisis crítico y la conciencia social.

Otro aspecto relevante es la falta de formación específica en convivencia intercultural e interreligiosa, reconocida por la mayoría del alumnado. Esta carencia refuerza la urgencia de incluir módulos obligatorios y contenidos transversales en los planes de estudio de las carreras docentes, con el fin de preparar a los futuros maestros para la complejidad cultural de las aulas contemporáneas.

En cuanto a las propuestas pedagógicas, los participantes valoran la importancia de estrategias preventivas como el aprendizaje cooperativo, la educación emocional y la creación de entornos seguros. No obstante, muchas de estas propuestas se presentan de forma general, lo que indica la necesidad de una mayor profundización conceptual y práctica en la formación docente.

Finalmente, el estudio reafirma la importancia de formar a los y las docentes para abordar la diversidad de las aulas teniendo en cuenta su complejidad. La capacidad de reconocer la diversidad cultural y religiosa no solo permite empatizar con las experiencias de los demás, promoviendo valores como la paz y la solidaridad (Lee, 2024) sino también a afianzar los lazos sociales. Esta sensibilidad, desarrollada desde la formación inicial, es clave para construir entornos educativos inclusivos y equitativos, y para avanzar hacia una sociedad más justa y plural.

8. REFERENCIAS

- Aguado Odina, M. T., & Mata Benito, P. (2017). *Educación intercultural*. Editorial UNED.
- Aneas, A., Carmona, C., Shuali Trachtenberg, T., & Montané, A. (2024). Interreligious competence (IRC) in students of education: An exploratory study. *Religions*, 15(1), 21. <https://doi.org/10.3390/rel15010021>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. J. (2017). Constructivist approach to intercultural communication. In Y. Y. Kim (Ed.), *International encyclopedia of intercultural communication*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0009>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story Circles*. UNESCO; Routledge. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336>
- Duschastzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En Larrosa, J. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- European Commission. (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/z0GI>
- Federación SOS Racismo. (2017). Una cámara oculta capta la reacción contra el racismo [Video]. DMA Producciones. YouTube. https://youtu.be/YZeXCP2T2_k
- Filipović, A. T., & Jurišić, M. (2024). Intercultural sensitivity of religious education teachers in Croatia: The relationship between knowledge, experience, and behaviour. *Religions*, 15(2), 176. <https://doi.org/10.3390/rel15020176>

- Filipović, A. T., & Rihtar, S. (2017). The characteristics of religious education teachers and respecting diversity in religious education in Croatia. *Religious Education*, 112(4), 366–380. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1278137>
- Melero, H. (2018). *Espacios y prácticas de participación ciudadana. análisis y propuestas educativas desde un enfoque intercultural*. Tesis doctoral inédita. UNED, Facultad de Educación, Madrid.
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- OECD. (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OECD. (2019). *How education systems respond to cultural diversity in schools: New measures in TALIS 2018* (Teaching in Focus No. 25). <https://doi.org/10.1787/1baa285c-en>
- Osuna Nevado, C. (2012). *En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica: Intercultural Education. A Critical Review*. Ministerio de Educación.
- Özdoğan, M., Çevik, M. N., & Çevik, M. S. (2024). Investigation of communication, social intelligence and intercultural sensitivity competencies of teacher candidates in sustainable education by structural equation modeling. *Sustainability*, 16(21), 9282. <https://doi.org/10.3390/sul6219282>
- Quirós Domínguez, C., De Ormaechea Otalora, V., & Freixa Niella, M. (2023). Intercultural and interreligious competences of youth: A case study in a secondary school in Barcelona. *Religions*, 14(1380). <https://doi.org/10.3390/rel14111380>
- Quirós Domínguez, C., De Ormaechea Otalora, V., Ferré Tobaruela, M., & Lorenzo Ramírez, N. (2025). Educating for Diversity: Intercultural and Inter-Religious Sensitivity in Early Childhood and Primary School Teachers in Training at the University of Barcelona. *Religions*, 16(2), 238. <https://doi.org/10.3390/rel16020238>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E. (2013). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

- Van Melle, J., & Maia Ferreira, M. (2023). An essay about intercultural sensitivity and competence in higher education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(2), 149–155.
<https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.2.624>
- Vilà Baños, R., Aneas Álvarez, A., Freixa Niella, M., & Schmidlin, M. (2022). Evaluación de competencias para el diálogo intercultural e interreligioso: Estudio exploratorio en estudiantes de secundaria de Barcelona. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.25158>
- Willis, A. S. (2023). Teachers' cultural, social and emotional capabilities: How teacher compassion and humility is an antecedent to student confidence. *Pedagogy, Culture & Society*, 31, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1884122>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UNA RESPUESTA INNOVADORA PARA EL POTENCIAL DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

ANTONIA PILAR PACHECO-UNGUETTI

Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC)
Universidad de Granada

AZAHARA LEONOR MIRANDA GÁLVEZ

Universidad Loyola

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo contemporáneo se enfrenta cada vez más a la necesidad de adaptarse a una gran diversidad de estudiantes, donde cada alumno presenta un perfil de aprendizaje único (Villa, 2025). Esta diversidad, además de ser un reto, constituye también un motor de innovación social y un paso hacia una sociedad realmente inclusiva (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2014). Dentro de esta variedad, el alumnado con altas capacidades intelectuales (ACI) representa un desafío particular. A pesar de su notable potencial, este grupo a menudo no recibe el apoyo adecuado y sus necesidades específicas continúan siendo desatendidas. La falta de identificación y atención a estos alumnos no solo limita su desarrollo, sino que también perpetúa mitos y estereotipos que oscurecen la realidad de sus características, fortalezas y vulnerabilidades.

El presente capítulo busca explorar una respuesta educativa innovadora para este alumnado: el aprendizaje basado en proyectos (ABP). A lo largo de estas páginas, se mostrará cómo el ABP puede adaptarse de manera efectiva a las necesidades del alumnado con ACI, potenciando su autonomía, su capacidad para el pensamiento crítico y su creatividad.

1.1. EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES: UN COLECTIVO OLVIDADO

Los estudiantes con ACI forman parte de un colectivo que presenta unas necesidades educativas específicas (NEE) que no siempre son atendidas. En España existen marcos normativos y programas de apoyo para ellos, pero la realidad muestra que su implementación suele ser tardía, la detección temprana no se da frecuentemente, el profesorado carece de formación especializada y, al igual que en otros colectivos con necesidad de apoyo, los recursos disponibles para ellos son escasos.

La legislación española ha establecido marcos de apoyo para dar respuesta a esta realidad. La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), establece que las administraciones educativas deben adoptar medidas para identificar a tiempo al alumnado con ACI y ofrecer planes de actuación que permitan desarrollar al máximo su potencial. También contempla la opción de flexibilizar la duración de las etapas educativas independientemente de la edad biológica (Artículos 71, 76 y 77 de la LOE).

El reconocimiento de las ACI dentro de las NEE no siempre estuvo presente en la normativa española. Fue a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 cuando se reconoció explícitamente a este alumnado bajo la categoría de necesidades educativas especiales, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 reforzó la importancia de la detección temprana y de la necesidad de planes de intervención que permitan su desarrollo (Agudo, 2017; Murciano, 2024). Todas las modificaciones posteriores a estas leyes han incluido medidas como la flexibilización del período de escolarización, la anticipación de la escolaridad obligatoria, la ampliación curricular, el enriquecimiento y la profundización (se verán posteriormente con detalle).

A pesar de los avances legislativos, la escuela tradicional continúa centrada en la edad como criterio principal para el agrupamiento de los estudiantes, y en la figura del profesor como agente exclusivo del proceso de enseñanza, lo que limita gravemente la adaptación a las diferencias individuales de capacidad, interés y motivación (Tourón, 2020). En la práctica, estas medidas se aplican de forma desigual y los recursos destinados a este alumnado siguen siendo inferiores a las de otras NEE.

Esta situación genera una brecha que dificulta la adaptación curricular y metodológica necesaria para estos alumnos, lo que impide alcanzar una verdadera equidad. Además, parte de estas dificultades están asociadas a estereotipos y creencias sobre la ACI que afectan a su identificación y respuesta.

1.2. MITOS Y REALIDADES: LA HETEROGENEIDAD DE LAS ACI

Tener altas capacidades intelectuales, o lo que tradicionalmente se ha denominado “ser superdotado”, suele asociarse de manera inmediata con cualidades exclusivamente positivas. Sin embargo, esta visión ignora matices esenciales de una realidad que es mucho más compleja, ya que esta condición está rodeada de mitos y estereotipos, en su mayoría con connotaciones negativas.

En el plano social y emocional, a estas personas se les atribuyen rasgos como un perfeccionismo extremo, autoexigencia constante, baja tolerancia a la frustración, sensibilidad emocional intensa, escasa simpatía y tendencia al aislamiento (véase Medina-Castro et al., 2024, para una revisión). En general, son percibidos por la sociedad como intelectualmente brillantes, pero al mismo tiempo socialmente ineptos y emocionalmente inestables. Para añadir más carga al tópico, se suman creencias como que son físicamente frágiles, enfermizos y torpes para la actividad física. Esta imagen distorsionada dificulta que se reconozca la diversidad real de las personas con ACI, y genera presión social para que alcancen un “equilibrio” o “normalización”. Por ejemplo, tratando que abandonen sus áreas de interés particulares para centrarse en otras que cubren las expectativas propias de su edad (Cross, 2002).

Un aspecto llamativo de estas creencias erróneas es que no solo se limitan a la población general, sino que también son compartidas por algunas personas con ACI y sus familiares (Tejera et al., 2017). El entorno familiar, por tanto, a veces contribuye de manera involuntaria a reforzar ciertas actitudes que invisibilizan la diversidad de perfiles y necesidades. En el ámbito escolar, la situación no es significativamente mejor. Diversos estudios han puesto de manifiesto que los profesores reconocen no tener la formación necesaria para identificar y atender adecuadamente a estos alumnos (García-Barrera & De la Flor, 2016;

Gutiérrez-Ruiz, 2022; Hernández de la Torre & Montaña, 2021; López et al., 2025; Medina-Castro et al., 2024; Wellisch, 2019). Esta falta de preparación por parte de quienes son una figura clave para su detección y desarrollo, perpetúa otros mitos en el contexto escolar, como el de que no necesitan ayuda pedagógica, que aprenden de forma autodidacta y su capacidad garantiza el éxito académico. La realidad, como se abordará posteriormente, es que necesitan apoyos específicos para aprender y desarrollar su potencial.

1.3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON ACI

1.3.1. Perfil cognitivo y emocional del alumnado con ACI

Como se ha señalado anteriormente, hablar de las capacidades intelectuales elevadas implica reconocer su gran heterogeneidad en cuanto a propias fortalezas y necesidades. No existe un único perfil de persona con ACI, hay tanta diversidad como en otros grupos. Aunque generalmente se asocia ACI con un rendimiento superior, la realidad es que los perfiles cognitivos pueden ser muy variados. Algunos destacan en áreas específicas, mientras otros muestran habilidades más equilibradas. Por ejemplo, no es raro encontrar estudiantes que destacan en matemáticas, pero muestran habilidades lingüísticas promedio, y viceversa.

En general, su funcionamiento cognitivo se caracteriza por una mayor eficacia en la resolución de problemas, un uso más flexible y variado de estrategias y una capacidad temprana para comprender situaciones complejas. No se trata solo de manejar y generar mucha información, sino de organizarla mejor y relacionar ideas con más facilidad (Sastre-Riba, 2008). En cuanto a sus funciones ejecutivas, hay estudios que demuestran mayor capacidad de memoria de trabajo, y una inhibición y flexibilidad más eficaces, lo que contribuye a un mejor funcionamiento cognitivo complejo (Arffa, 2007; Jaušovec, 2000; Sastre-Riba & Viana, 2016).

En cuanto a su perfil emocional, posiblemente su alto nivel de autoexigencia destaca por encima del resto de cualidades. Esa tendencia a establecer estándares muy altos para sí mismos puede llegar a ser una carga e impedirles realizar actividades si el éxito no está garantizado por miedo a equivocarse. Además, emocionalmente son intensos y sensibles. Esto se

traduce muchas veces en una profunda empatía, pero también en frustración ante las dificultades para encontrar personas con quienes conectar.

Un elemento clave que une estas dimensiones y no podemos olvidar es la asincronía en su desarrollo, es decir, sus niveles de madurez cognitiva y social son diferentes. Esta descompensación resulta especialmente desafiante, tanto para la persona con ACI como para quienes la rodean, ya que pueden ser capaces de comprender cognitivamente conceptos difíciles, pero no de manejarlos emocionalmente (Algaba-Mesa & Fernández-Marcos, 2021; Lamont, 2012).

1.3.2. Necesidades Educativas Específicas (NEE)

Las características cognitivas y emocionales descritas previamente se traducen en una serie de NEE que, en muchos casos, no encuentran una respuesta adecuada dentro del sistema educativo ordinario. Es importante tener en cuenta que estas necesidades varían significativamente entre individuos, no son homogéneas, por lo que la atención debe ser dinámica y personalizarse atendiendo a las características particulares de cada alumno. Por ejemplo, la edad es un factor relevante que debe tenerse en cuenta, ya que las necesidades sociales y afectivas suelen tomar un peso mayor en determinados momentos evolutivos. Por ello, la detección temprana y la intervención adecuada resultan fundamentales para adaptar las propuestas educativas y evitar que el potencial de un alumno con ACI quede relegado a un segundo plano por tareas rutinarias y poco estimulantes.

A nivel intelectual, la demanda más evidente es el desafío cognitivo. Los alumnos con ACI no necesitan más cantidad de ejercicios y deberes, sino propuestas de actividades con mayor complejidad. Su ritmo de aprendizaje suele ser más rápido y se benefician más de tareas que les permiten establecer conexiones complejas entre las diferentes disciplinas, investigar en función de sus intereses y pensar de forma crítica. Junto a este reto intelectual, es fundamental ofrecerles autonomía y flexibilidad para que tengan cierto grado de control sobre su aprendizaje. Es común que, al verse obligados a mantener el ritmo estándar de la clase y a realizar tareas lentas y/o repetitivas, pierdan la motivación. Con eso no solo incrementamos el riesgo de bajo rendimiento, sino que

además no les ofrecemos la oportunidad de aprender a gestionar el esfuerzo y aceptar los errores como parte del proceso de aprendizaje.

A nivel social y emocional la sensación de soledad, incompreensión o falta de referentes es bastante frecuente. Para favorecer su bienestar emocional, resulta imprescindible que cuenten con espacios donde poder interactuar con sus compañeros y sentirse comprendidos y valorados (por sus habilidades y por su individualidad). Estos entornos, además, les ayudarán a desarrollar habilidades sociales y a regular su alta sensibilidad o autoexigencia. En este sentido, es importante tener presente la posible disincronía entre su avanzado desarrollo intelectual y una madurez emocional acorde a su edad cronológica.

Atender estas NEE de los alumnos con ACI exige, en primer lugar, la formación específica y continua del profesorado. Conocer las características de estos alumnos no es suficiente, los docentes deberían ser capaces de identificar señales tempranas, comprender los distintos perfiles y diseñar respuestas ajustadas a su potencial real. Dentro de esta atención, las adaptaciones se concretan de varias formas (Alarcón & Muñoz, 2019; Jiménez, 2009):

- **Enriquecimiento curricular.** Consiste en ofrecer actividades más complejas, variadas o creativas que las habituales, permitiendo que el alumno profundice, investigue o participe en proyectos de mayor nivel intelectual (Reis & Renzulli, 2023). Este enriquecimiento se puede dar en dos variantes: curricular, con actividades que parten del currículo de las distintas áreas y se desarrollan en el aula; y extracurricular, con programas impartidos en localizaciones y horarios diferentes a los del centro y se centran en actividades que no tienen fácil cabida en los contenidos del curso. Por ejemplo, organizar grupos de interés específicos sobre arte, robótica o música con la colaboración de escuelas - universidades (Rech et al., 2023). Este tipo de pedagogía de enriquecimiento, centrada en los intereses y fortalezas del alumnado, ha demostrado aumentar el esfuerzo, el rendimiento y la creatividad (Reis et al., 2021).

- **Compactación curricular.** Reducir el tiempo dedicado a contenidos previamente adquiridos para poder incluir nuevos retos y actividades que resulten más interesantes, complejas y desafiantes. Algunos estudios han demostrado que un 50-70% de los contenidos del currículo regular podrían eliminarse o simplificarse para evitar la repetición de trabajos ya dominados (Reis et al., 1998, 2021). Esta metodología es compatible con los modelos de enriquecimiento mencionados antes y la aceleración curricular que veremos después.
- **Agrupamientos flexibles.** Opción de que los estudiantes con intereses o ritmos similares trabajen juntos en algunas materias. La formación de los grupos se determina en función de las capacidades y los intereses de los alumnos, pudiendo variar según los objetivos de aprendizaje que se tengan. Esta estrategia contribuye a mejorar tanto el rendimiento académico como aspectos psicosociales, aunque requieren una implementación cuidadosa para equilibrar ventajas y riesgos sociales y emocionales (Brody, 2004; Çalışkan & Tan, 2024).
- **Aceleración curricular.** Avanzar al alumno de curso o proporcionarle contenidos de niveles superiores para ajustarse a su ritmo (Brody, 2004). Esta opción, aunque respaldada por muchas investigaciones por sus beneficios en cuanto a la mejora del rendimiento académico, la autoestima y el ajuste social, no se implementa frecuentemente (Lupkowski-Shoplik et al., 2022; Maia-Pinto & de Souza Fleith, 2012).
- **Otras intervenciones.** Tutorías específicas para ofrecer un acompañamiento personalizado, mentorías que les permitan estar en contacto con profesionales o expertos de áreas de su interés, formación en habilidades sociales, etc.

En definitiva, responder adecuadamente a las NEE de este alumnado requiere, además de recursos técnicos y organizativos, docentes formados y conscientes del importante papel que desempeñan en la detección y desarrollo del talento.

1.3.3. Doble excepcionalidad

La “doble excepcionalidad” o “2e” se refiere a estudiantes que simultáneamente presentan ACI y alguna dificultad específica del aprendizaje, como dislexia, disgrafía, discalculia (Hamzić & Bećirović, 2021; Kranz et al., 2024). En otros casos, puede coexistir con un trastorno del neurodesarrollo, entre los que destacan el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH; Budding & Chidekel, 2012) o el trastorno del espectro autista (TEA; Gelbar et al., 2022). La identificación de este tipo de alumnos es especialmente compleja debido al llamado “efecto de enmascaramiento” que puede darse en dos sentidos:

- La ACI puede camuflar la dificultad haciendo que pase desapercibida. Por ejemplo, un alumno con dislexia cuyas dificultades con la lectoescritura pasan desapercibidas por su buena memoria o capacidad de deducción.
- La dificultad oculta el talento. Por ejemplo, un estudiante con TDAH cuyo aburrimiento por falta de retos cognitivos se atribuye erróneamente a una falta de interés y de atención, o un alumno con TEA con intereses intensos en un tema es visto como “obsesivo” y no reconocido por su alta capacidad.

Las múltiples combinaciones de talento y dificultad dan lugar a perfiles muy heterogéneos. Además de las asociaciones más comunes con trastornos específicos del aprendizaje y neurodivergencias, las ACI pueden coexistir con discapacidades físicas o condiciones de salud mental crónicas, aumentando aún más la complejidad de cada caso (Aykutlu et al., 2024; Duplenne et al., 2024; González & Checa, 2022). Esta complejidad requiere una perspectiva educativa flexible y, sobre todo, sensible, que potencie las fortalezas sin descuidar los apoyos adaptados a las dificultades.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) COMO METODOLOGÍA

2.1. FUNDAMENTOS DEL ABP

En los últimos años, el avance tecnológico y las demandas sociales han impulsado una profunda transformación de la educación. El modelo tradicional de clase magistral y transmisión de contenidos por parte del docente ha ido dejando paso a metodologías activas que convierten al alumno en el protagonista de su propio aprendizaje (López-Alegría & Fraile, 2023). Entre estas metodologías, el ABP destaca como una de las respuestas más completas a esta necesidad de cambio.

El origen del ABP está relacionado con la idea de J. Dewey “aprender haciendo” (“*Learn by doing*”). Desde este enfoque, se entiende que el conocimiento se construye a través de la experiencia, y las ideas se consideran un instrumento que sirve para resolver esos pequeños problemas reales que surgen durante la actividad (Ruiz, 2013). En la práctica, el enfoque se centra en un desafío, reto o una pregunta guía que es la que impulsa al alumnado a investigar de forma activa y colaborativa. No es un proyecto de trabajo más del tipo que puede pedirse en cualquier asignatura en grupos, implica un reto de investigación y búsqueda de información, la resolución de problemas durante un proceso estructurado y la creación de un producto final que responda al reto (Hurtado Angamarca et al., 2025; Ruiz Hidalgo & Ortega-Sánchez, 2022).

El ABP se estructura en 6 fases que van guiando el proceso de aprendizaje cooperativo, desde la pregunta inicial hasta el producto final tangible (Larmer et al., 2015). Cada fase cumple una función específica dentro del proceso estructurado (ver Figura 1):

1. **Definición del problema o pregunta guía:** El punto de partida es una pregunta abierta que invita a los alumnos a investigar y resolver un problema relevante y conectado con el entorno.
2. **Investigación y recopilación de información:** Los alumnos buscan información recurriendo a diversas fuentes (artículos científicos, entrevistas, *webs*, etc.). Esta fase les permite

comprender el problema en profundidad y construir una base sólida de conocimiento.

3. **Diseño y planificación del proyecto:** Se establecen los objetivos, el cronograma de trabajo y el reparto de roles/tareas dentro del equipo.
4. **Desarrollo y ejecución del proyecto:** En esta fase se materializan las ideas en un producto concreto (prototipo, informe, presentación, etc.), aplicando de manera activa y creativa lo aprendido durante el proceso.
5. **Evaluación y *feedback*:** Se realizan revisiones y ajustes del producto en desarrollo atendiendo al *feedback* del profesor y de los propios compañeros. En esta fase se detectan dificultades y se mejora el “producto” de cara a la presentación final.
6. **Presentación de resultados:** Se exponen públicamente los productos y hallazgos ante una audiencia real (otros compañeros, otras clases, etc.), fortaleciendo las competencias comunicativas y cerrando el ciclo con una reflexión colectiva sobre el aprendizaje adquirido.

FIGURA 1. Secuencia metodológica del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)



Fuente: elaboración propia

2.2. CARACTERÍSTICAS Y CLAVES DEL ABP

El ABP se sustenta en una serie de principios que lo convierten en una metodología especialmente eficaz:

- El estudiante es el centro del aprendizaje, es el verdadero protagonista de su proceso formativo.
- Fomenta la interdisciplinariedad, involucrando diversas áreas del conocimiento para conectar el aprendizaje con el mundo real.
- El conocimiento se construye de manera conjunta, fomentando la colaboración y el diálogo entre los estudiantes para enfrentarse al reto inicial.
- La evaluación es continua y orienta el proceso, no se valora solo el producto final.
- Los proyectos abordan problemas concretos y relevantes. El resultado del ABP es práctico, aplicado y prepara a los alumnos para enfrentar situaciones auténticas fuera del aula.

En conjunto, estas características hacen del ABP una propuesta educativa centrada en la experiencia, la cooperación y la reflexión crítica. Estas cualidades explican el motivo de que sea una metodología valorada de forma muy positiva por los estudiantes, ya que contribuye a despertar el interés, fortalecer la motivación y estimular la creatividad en diferentes niveles educativos (Ahedo-Gurrutxaga, 2022; Botella & Ramos, 2020; Mendoza et al., 2024; Pesantez et al., 2024). Además, favorece tanto el aprendizaje autónomo como la adquisición de las habilidades sociales necesarias para trabajar de forma cooperativa y colaborativa.

Para el docente, este cambio de enfoque también supone una transformación radical: deja de ser un mero transmisor de información en un modelo expositivo y unidireccional, para convertirse en un facilitador del aprendizaje, un guía que acompaña formulando preguntas y ofreciendo *feedback* para que los alumnos construyan su propio conocimiento. Este rol no sólo favorece el rendimiento académico, sino que además crea el entorno de confianza y colaboración necesario para el

desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los alumnos (Zapata et al., 2025). Sin embargo, asumir este nuevo rol no es una tarea sencilla y representa uno de los mayores retos para la implementación del ABP. Muchos educadores reconocen carecer de una preparación sólida sobre esta metodología, lo que limita su implementación plena en el aula (Zapata et al., 2025).

3. EJEMPLO DE CASO: *PODCAST* “KIT PARA DESMONTAR BULOS”

Para ilustrar la aplicación del ABP, se presenta una situación de aprendizaje diseñada para una clase de 2º de la ESO, enfocada en la alfabetización mediática y la desinformación. Esta actividad está diseñada para el grupo completo de clase (el ABP resulta beneficioso para todo el alumnado, no solo para quienes presentan NEE), pero se muestran ejemplos de cómo sus diferentes tareas pueden ser enriquecidas y adaptadas para el alumnado con ACI.

3.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

En la era digital, la información circula sin restricciones en redes sociales (RRSS), exponiéndonos a contenidos que con frecuencia carecen de verificación. Esto exige que la sociedad actúe de forma crítica y responsable, diferenciando la información veraz de los bulos. La escuela, como espacio de formación integral, debe dotar al alumnado con herramientas para desenvolverse con solvencia en este contexto.

3.2. OBJETIVO DEL PROYECTO

Lograr que los alumnos de 2º de ESO desarrollen un pensamiento crítico sólido, adquieran herramientas para verificar la información que consumen y difundan contenido de forma responsable. A través de la producción de un podcast educativo, los estudiantes analizarán las estrategias y técnicas utilizadas para difundir bulos, y aprenderán a utilizar herramientas de *fact-checking* y verificación de fuentes.

3.3. PRODUCTO FINAL

Tres episodios de *podcast*, diseñados y producidos por los propios estudiantes, con una duración de entre 5 y 10 minutos cada uno:

- 1. Bulos al descubierto: impacto de las noticias falsas en la sociedad y sus consecuencias.
- 2. Detectives digitales: técnicas y herramientas de fact-checking para descubrir la verdad en la red.
- 3. Guardianes de la verdad: responsabilidad individual en la difusión de información veraz.

3.4. CARACTERÍSTICAS Y ADAPTACIONES PARA ALUMNADO CON ACI

En la Tabla 1 se recogen las características principales del proyecto y las adaptaciones específicas para el alumnado con ACI.

TABLA 1. *Características del proyecto y adaptaciones relevantes para alumnado con ACI.*

Elemento del ABP	Aplicación general	Adaptación para alumnado con ACI
Objetivo del proyecto	Desarrollar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática mediante la creación de un <i>podcast</i> sobre desinformación	Profundizar en el análisis de la desinformación, incluyendo el estudio de sesgos cognitivos, manipulación de datos y estrategias de verificación
Producto final	Tres episodios de podcast (5-10 min) sobre: impacto de bulos, técnicas de <i>fact-checking</i> y responsabilidad en la difusión de información.	Episodios con entrevistas a expertos, análisis de casos internacionales y propuestas innovadoras para combatir la desinformación
Investigación	Consulta de fuentes estándar y bases de datos sencillas	Investigación autónoma con fuentes académicas o elaboración de entrevistas propias
Tareas y roles	Distribución equitativa por grupos	Opciones de liderazgo, mentoría entre iguales, individualización
Evaluación	Rúbrica común que valora proceso y producto, autoevaluación y coevaluación	Rúbrica ampliada que valore creatividad, profundidad de análisis, originalidad y capacidad de transferencia a otros contextos
Competencias trabajadas	Competencia digital, lingüística, social y cívica, pensamiento crítico.	Además, competencia de aprender a aprender, iniciativa personal, metacognición y pensamiento crítico de alto nivel

Fuente: elaboración propia

3.5. FASES DE DESARROLLO DEL PROYECTO

Para la implementación de este proyecto, se seguirá una secuencia estructurada de las seis fases propias del ABP con propuestas específicas de enriquecimiento para el alumnado con ACI.

TABLA 2. Fases del ABP adaptadas para el alumnado con ACI

Fase del ABP	Acciones principales	Adaptación para alumnado con ACI
Definición del problema o pregunta guía	Introducción al problema de la desinformación en el entorno digital, análisis de ejemplos de bulos virales y concepto <i>fact-checking</i> mediante actividades interactivas (juego, <i>Kahoot</i>)	Profundizar en casos complejos, análisis de bulos internacionales y reflexión sobre implicaciones éticas y sociales
Investigación y recopilación de información	Búsqueda guiada de información	Investigación autónoma en fuentes ampliadas (entrevistas a expertos, artículos científicos, etc.) y análisis de sesgos cognitivos
Diseño y planificación del proyecto	Organización de equipos, reparto de roles y elaboración de guiones para cada episodio	Liderazgo en la coordinación, mentoría a compañeros y elaboración de guiones con mayor profundidad y creatividad
Desarrollo y ejecución del proyecto	Grabación y edición de los 3 episodios de <i>podcast</i>	Uso de técnicas avanzadas de edición, incorporación de recursos multimedia y efectos sonoros originales
Evaluación y <i>feedback</i>	Autoevaluación, coevaluación y evaluación docente mediante rúbricas	Rúbricas ampliadas
Presentación de resultados	Exposición de los <i>podcasts</i> al resto de la clase u otro público	Difusión en plataformas externas y/o redes educativas

Fuente: elaboración propia

3.6. VENTAJAS PARA ALUMNADO CON ACI Y BARRERAS EN LA IMPLEMENTACIÓN

El ABP es, de por sí, una metodología beneficiosa para todo el alumnado. Para aquellos con ACI, el enriquecimiento de las tareas y la posibilidad de profundizar en los contenidos, incrementa la motivación, el interés y los mantiene comprometidos con el aprendizaje.

En este proyecto en particular presentado como ejemplo, se les permite investigar un tema complejo, realizar entrevistas y analizar sesgos, lo que responde a su necesidad de un mayor desafío intelectual y refuerza su autonomía. Además, la creación de los *podcasts* no solo les permite aplicar y conectar información de múltiples fuentes, al encargarse de técnicas avanzadas de edición pueden colaborar activamente dentro del equipo y asumir roles variados y más demandantes. Esta contribución especializada enriquece el producto final, por lo que beneficia al grupo, y fomenta la sensación de pertenencia del alumno con ACI.

Desarrollar este proyecto implica también superar barreras específicas relacionadas con su complejidad conceptual y técnica. Por ejemplo, la creación de los *podcasts* implica contar con ciertos recursos tecnológicos, un espacio adecuado para grabar y editar, y unas competencias digitales mínimas por parte del profesorado para guiar/acompañar a los alumnos en las diferentes tareas. También es necesario coordinar el trabajo de equipos heterogéneos, de forma que todos los alumnos colaboren en la medida de sus posibilidades y la carga de tareas esté bien repartida. A esto hay que añadirle el apoyo diferenciado al alumnado con ACI mediante especificaciones claras de las tareas de cada fase.

Además de estas barreras específicas del proyecto presentado en el ejemplo, existen las propias de cualquier implementación de proyectos ABP, como la gestión eficaz del tiempo dentro del temario, el seguimiento personalizado y la evaluación continua.

En definitiva, este ejemplo muestra cómo el ABP, cuando se planifica con adaptaciones específicas para el alumnado con ACI, puede ser una herramienta muy útil para potenciar sus capacidades cognitivas y creativas. Además, favorece la integración y participación activa de este colectivo, siempre que se gestionen de forma adecuada los retos que plantea su implementación.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo, se ha analizado el ABP como una propuesta educativa integral al desafío de atender a los diferentes perfiles de alumnado con ACI. Como se señaló al inicio, a pesar de los avances legislativos y los cambios para adaptarnos al contexto digital de las últimas décadas (Agudo, 2017; López-Alegría & Fraile, 2023; Murciano, 2024), cubrir las NEE de este colectivo sigue siendo una tarea pendiente para nuestro sistema educativo. El modelo tradicional, centrado en la edad para el agrupamiento de estudiantes y en el profesor como único agente del proceso de enseñanza, limita gravemente la adaptación a las diferencias individuales de capacidad, interés y motivación (Tourón, 2020). Además, a esto se suma la falta de formación específica del profesorado para apoyar a estos alumnos y la persistencia de mitos y estereotipos sobre las ACI, aspectos

que en conjunto perpetúan una brecha que dificulta una verdadera equidad (García-Barrera & De la Flor, 2016; Gutiérrez-Ruiz, 2022; Hernández de la Torre & Montaña, 2021; López et al., 2025; Medina-Castro et al., 2024; Wellisch, 2019; Tejera et al., 2017).

En este contexto, el ABP convierte al alumno en creador activo de su conocimiento, fomentando la investigación autónoma, el pensamiento crítico y la creatividad (Hurtado Angamarca et al., 2025; Larmer et al., 2015; Ruiz Hidalgo & Ortega-Sánchez, 2022). Las características propias de esta metodología, como el trabajo en torno a un problema real y la producción de un resultado tangible, se alinean de manera natural con las necesidades que presenta el alumnado con ACI. Plantearles desarrollar proyectos de este tipo, más creativos y originales pero estructurados siguiendo unas fases, les permite profundizar en temas de su interés, asumir roles de liderazgo y aplicar conocimientos de forma interdisciplinaria. Esto, sin duda, no solo cubre muchas de sus necesidades intelectuales, sino que contribuye a su bienestar social y emocional al sentir que forman parte de algo.

En definitiva, la metodología del ABP, debidamente enriquecida y adaptada, constituye una opción prometedora para el alumnado con ACI. Su implementación en algunas asignaturas y contenidos puede favorecer el desarrollo de su potencial y enriquecer su experiencia educativa. Esto, además, contribuye al avance hacia la escuela inclusiva que todos deseamos y que va más allá de “acoger” a todo el alumnado, trata de que todos se sientan reconocidos, participen de forma activa y aprendan al más alto nivel de forma personalizada (Echeita, 2017).

5. REFERENCIAS

- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿ahora qué?. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277. <http://bit.ly/483KVag>
- Ahedo-Gurrutxaga, I. (2022). Aprendizaje basado en proyectos: una metodología para activar el compromiso, la motivación y el interés en las aulas de Ciencia Política. *Revista Española de Ciencia Política*, 60, 197-224. <https://doi.org/10.21308/recp.60.07>

- Alarcón, V., & Muñoz, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales”. *Almoraima: Revista de Estudios Campogibaltareños*, 51, 209–216. <http://bit.ly/41AWkdU>
- Algaba-Mesa, A., & Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*, 16(1), 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Arffa, S. (2007). The relationship of intelligence to executive function and non-executive function measures in a sample of average, above average, and gifted youth. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22(8), 969-978. <https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.08.001>
- Ayutlu, H. C., Dereli, F., Turan, B., Türk Kurtça, T., & Dursun, O. B. (2024). Gifted children and psychiatric disorders: Is the risk increased compared with their peers? *Gifted Child Quarterly*, 68(3), 226-237. <https://doi.org/10.1177/0016986224123964>
- Botella, A. M., & Ramos, P. (2020). Motivación y aprendizaje basado en proyectos: una investigación-acción en educación secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 295–320. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.4493>
- Brody, L. E. (2004). Introduction to grouping and acceleration practices in gifted education. *Grouping and acceleration practices in gifted education*, 23-32.
- Budding, D., & Chidekel, D. (2012). ADHD and giftedness: A neurocognitive consideration of twice exceptionality. *Applied Neuropsychology: Child*, 1(2), 145-151. <https://doi.org/10.1080/21622965.2012.699423>
- Çalışkan, K., & Tan, S. (2024). The effects of homogeneous grouping on gifted students: A systematic literature review. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(2), 191-207. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1117630>
- Cross, T. L. (2002). Social/emotional needs: Competing with myths about the social and emotional development of gifted students. *Gifted child today*, 25(3), 44-65. <https://doi.org/10.4219/gct-2002-76>
- Duplenne, L., Bourdin, B., Fernandez, D. N., Blondelle, G., & Aubry, A. (2024). Anxiety and depression in gifted individuals: A systematic and meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 68(1), 65-83. <https://doi.org/10.1177/00169862231208922>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

- García-Barrera, A., & De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- Gelbar, N. W., Cascio, A. A., Madaus, J. W., & Reis, S. M. (2022). A systematic review of the research on gifted individuals with autism spectrum disorder. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 266-276. <https://doi.org/10.1177/00169862211061876>
- Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. <https://bit.ly/41DN6hB>
- González, A. & Checa, P. (2022). La desconocida doble excepcionalidad en alumnado con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 79, 95-120. <https://doi.org/10.53094/RLIS9232>
- Gutiérrez-Ruiz, K. (2022). Propiedades psicométricas del cuestionario de mitos sobre altas capacidades intelectuales en población colombiana. *Revista Complutense de Educación*, 33(4). <https://doi.org/10.5209/rced.76486>
- Hamzić, U., & Bećirović, S. (2021). Twice-Exceptional, Half-Noticed: The Recognition Issues of Gifted Students with Learning Disabilities. *MAP Social Sciences*, 1(1), 13-22. <https://doi.org/10.53880/2744-2454.2021.1.1.13>
- Hernández de la Torre, E., & Montaña, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education/REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Hidalgo, D. R., & Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 14(6), 1-14. <https://historicoeagora.net/revHUMAN/article/view/4181>
- Jaušovec, N. (2000). Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative, and average individuals while solving complex problems: An EEG study. *Intelligence*, 28(3), 213-237. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(00\)00037-4](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(00)00037-4)
- Jiménez, F. G. (2009). Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación y respuesta desde el sistema educativo. *Hekademos: Revista educativa digital*, (2), 21-36. <http://bit.ly/3VzkRfH>

- Kranz, A. E., Serry, T. A., & Snow, P. C. (2024). Twice-exceptionality unmasked: A systematic narrative review of the literature on identifying dyslexia in the gifted child. *Dyslexia*, 30(1), e1763. <https://doi.org/10.1002/dys.1763>
- Lamont, R. T. (2012). The fears and anxieties of gifted learners: Tips for parents and educators. *Gifted Child Today*, 35(4), 271-276. <https://doi.org/10.1177/10762175124554>
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). Setting the standard for project based learning. ASCD.
- López, B. F., Sierra, M. D. L. D. V., Solar, M. L. C., & Castañeda, G. C. (2025). La doble excepcionalidad en la detección de necesidades de formación de los docentes. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 11(2), 28-47. <https://doi.org/10.32870/talincrea.v11i2.197>
- López-Alegría, F., & Fraile, C. (2023). Metodologías didácticas activas frente a paradigma tradicional. Una revisión sistemática. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(1), 5-12. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.261.1255>
- Lupkowski-Shoplik, A., Assouline, S. G., & Lange, R. (2022). Whole-grade acceleration: From student to policy. *Gifted Child Today*, 45(3), 143-149. <https://doi.org/10.1177/10762175221091856>
- Maia-Pinto, R. R., & de Souza Fleith, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 30(1), 189-214. <https://doi.org/10.18800/psico.201201.008>
- Medina-Castro, M., Abín, A., & Fernández, E. (2024). Concepción de las Familias y la Escuela Sobre las Altas Capacidades: una Revisión Sistemática. *Journal of Psychology & Education/Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.244>
- Mendoza, V.P., Rada, M. G., Hernández, O. A., & López, B. A. (2024). Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Educación Universitaria: Impacto en la Motivación, el Rendimiento Académico y el Bienestar Psicológico de los Estudiantes. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45475. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)475](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)475)
- Murciano, F. (2024). Del concepto superdotación al constructo altas capacidades intelectuales. Implicaciones en las políticas educativas, la interpretación normativa y la atención a este alumnado. *Avances En Supervisión Educativa*, 42. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.891>

- Pesantez, J. N., Ruales, V. S., & Valladares, C. M. (2024). Implementación de enfoques inclusivos en la educación superior: impacto del aprendizaje basados en proyectos (ABP) y el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en la motivación y rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Social Fronteriza*, 4(6), e46516-e46516. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(6\)516](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(6)516)
- Rech, A. J. D., Negrini, T., & Santos, J. O. D. (2023). Enriquecimiento curricular como práctica pedagógica para alumnos con altas habilidades superdotación: Una posibilidad de inclusión escolar. *Revista Teias*, 24(72), 125-139. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.57888>
- Reis, S. M., Gentry, M., & Maxfield, L. R. (1998). The application of enrichment clusters to teachers' classroom practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 21(3), 310-334. <https://doi.org/10.1177/0162353298021003>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2023). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths & interests. In *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 323-352). Routledge.
- Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de educación*, 11(15), 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2014). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257>
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de neurología*, 46(1), 11-16. <https://doi.org/10.33588/rn.46S01.2008008>
- Sastre-Riba, S., & Viana-Sáenz, L. (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista de Neurología*, 62(S1), 65-71. <http://bit.ly/46ftX6y>
- Tejera, J. P., del Rosal, Á. B., & Rodríguez-Naveiras, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 40-51. <https://doi.org/10.32870/talincrea.v3i2.122>

- Villa, D. I. (2025). Perspectivas sobre la Atención a la Diversidad en la Educación: Una Revisión Sistemática. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 6(1), 233–247.
<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.478>
- Wellisch, M. (2019). Ceiling out: gifted preschoolers in early childhood services. *Journal of Advanced Academics*, 30(3), 326-354.
<https://doi.org/10.1177/1932202X1985127>
- Zapata, M. L., Ycaza A. L., Andrade A. M., Delgado, M. F., & Benítez, G. S. (2025). Rol del maestro en el aprendizaje basado en proyectos, reto de nuestro tiempo. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(2), 3103 – 3118.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3890>

DISCAPACIDAD Y LEGISLACIÓN EN ESPAÑA: DE LA LEY MOYANO AL SISTEMA REPUBLICANO

MARÍA GONZÁLEZ-SÁNCHEZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La actual investigación se caracteriza por ceñirse a un marco histórico definido, que se ha visto a su vez determinado por la influencia de las doctrinas ilustradas y las corrientes intelectuales del siglo XIX. En este sentido, se fueron consolidando paulatinamente los principios que sustentan un sistema educativo especializado. Por ende, resulta imprescindible elaborar un análisis detallado de las diversas disposiciones legislativas que han regido el sistema educativo español a lo largo del tiempo, con el objetivo de articular un discurso sólido frente a la dinámica de transformación continua que afecta a las leyes, las organizaciones, los responsables y actores fundamentales del ámbito educativo, así como las trascendentales consecuencias experimentadas por la propia sociedad (Mora & Aguilera, 2000).

En primer lugar, se presenta un eje cronológico donde quedan reflejados muchos de los hitos legislativos en materia de educación originados en su mayoría en España, los cuales pretendieron (o pretenden) dar respuesta a la diversidad (figura 1). Por otro lado, se muestra un segundo eje cronológico donde se especifican determinadas leyes reguladoras elaboradas en nuestro país, realizando una distinción entre las legislaciones anteriores a la Constitución de 1978 y las consecuentes a ésta (figura 2). Todo ello pretende ofrecer un soporte sintético y expositivo, complementario al discurso textual, que ampliará y analizará en profundidad lo figurado, facilitando la comprensión y el abordaje de la evolución histórica que justifica en gran medida el régimen democrático y los nuevos enfoques normativos.

2. LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1857: INICIO Y LEGADO DE UNA ERA JURÍDICA

No debe sorprender que, dentro de este continuo, la manera de interpretar y atender a la diversidad haya experimentado una evolución permanente -tal y como hemos ido advirtiéndolo-, resultando más profusa y persistente tras la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 1857¹⁰. Previamente ya habíamos resaltado algunas de las innovaciones educativas que había promovido esta Ley, profundizando en aportaciones y primicias para el conjunto de la educación especial en España; debido fundamentalmente a su ordenación y vigencia desde mediados del siglo XIX hasta el segundo tercio del siglo XX¹¹. Esta Ley se configura como una normativa sin precedentes¹² en lo que concierne a “la protección especial por parte de los poderes públicos a favor de los sordomudos y de los ciegos” (Casado Melo, 2009, p. 142), es decir, muestra una especial atención sin precedentes hacia las personas con discapacidad visual y auditiva. De esta forma, en su artículo 6, se hace especial referencia al apoyo que estos colectivos deben recibir, aunque cataloga su situación como desgraciada:

La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, á los sordo-mudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demas que se crearán con este objeto: sin perjuicio de lo que se dispone en el art. 108 de esta Ley. (Ley de Instrucción Pública, 1857, art. 6, p.1)

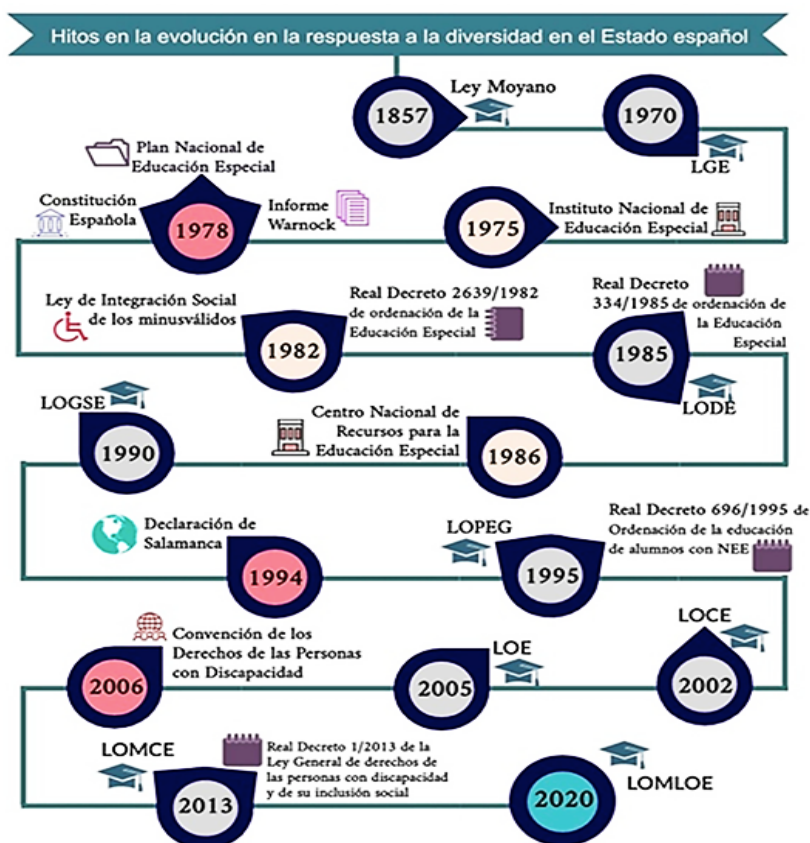
¹⁰ También es conocida como Ley Moyano.

¹¹ N.B. La Ley de Instrucción Pública de 1857 se encuentra constituida por un total de 307 artículos y 7 disposiciones transitorias. No fue hasta el 4 de agosto de 1970, casi 113 años después, cuando se produce su derogación definitiva con la consiguiente aprobación de la Ley General de Educación (LGE) (Sevilla Merino, 2007). Fue instigada por Gil de Zárate y promulgada por el entonces ministro de Fomento, Claudio Moyano y Samaniego (Casado Melo, 2009). Esta ley se basó en lo dispuesto previamente en el año 1855 por el Real Decreto de 17 de junio, en el cual se estructuran las bases para la administración educativa en España (Carreras & Tafunell, 2005).

¹² Si bien, la Ley Moyano es considerada como la primera ley en regular en su totalidad el sistema educativo español en favor de la educación especial (Rubio García, 2017), autores como González Noriega (2012) afirman que se produjeron avances previos -especialmente en los siglos XVIII y XIX- con respecto a la oferta educativa que se les proporcionaba a las personas con discapacidad. En este sentido, destaca la Escuela Real del rey Carlos IV (1795), valorado como el primer centro de carácter público para personas sordomudas.

Por tanto, quedaba previsto en este artículo la realización de modificaciones oportunas en la primera enseñanza para estos alumnos, además de la creación de nuevos centros especializados. Con respecto al mencionado artículo 108, se refuerza la construcción de los nuevos centros con el objetivo de conseguir proporcionar una atención más apropiada para los alumnos con estas discapacidades sensoriales. Asimismo, en el artículo 70 de esta Ley, se especifican los requisitos para llegar a ser profesor de la Escuela Normal, obligando a estos docentes a que realizaran un curso de Pedagogía con aplicación especializada a las condiciones de dichos estudiantes (Casado Melo, 2009).

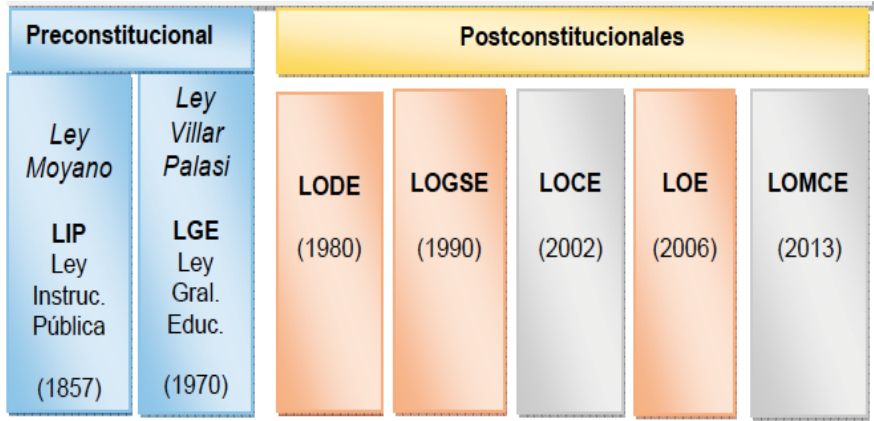
FIGURA 1. Hitos en la evolución en la respuesta a la diversidad en el Estado Español



Fuente: extraído de Álvarez-Rementería et al. (2022, p. 159)

Todo ello, y con sus correspondientes ampliaciones, convierten a la Ley de Instrucción Pública en la normativa que regula por primera vez en España la atención educativa para estudiantes con discapacidad sensorial. Por tanto, esta normativa se convierte en el primer texto legal que tuvo en consideración de forma explícita la educación especial en España (Álvarez-Rementería et al., 2022), reconociéndose dicha educación de forma oficial e inserta dentro del propio sistema (Casanova, 2011). Además, se instiga a que se escolaricen dentro del sistema educativo ordinario, aquellos estudiantes que presenten condiciones leves. A raíz de todo esto, se produjo a inicios del siglo XX en España, un aumento de publicaciones científicas que alentaban el interés por la educación especial. Sin embargo, este impulso estuvo marcado por controversias y aseveraciones que se pueden agrupar en cuatro tendencias principales: en primera instancia, se destacó la denominada "alarma eugenésica", influenciada principalmente por tendencias evolucionistas e investigaciones genéticas y psicométricas como las realizadas por A. Garrod en *Inborn Errors of Metabolism* en el año 1909 y, en 1912, la obra *The Kallikaks* de Herbert Goddard (Vergara, 2002).

FIGURA 2. Eje cronológico de las leyes reguladoras del sistema educativo español



Fuente: extraído de Berengueras Pont & Vera Mur (2015, p.3).
 Nota: Debido a que esta publicación se realizó en el año 2015, no se proyectó la consecución legislativa posterior a la LOMCE; la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Estos planteamientos, que más que científicos poseían un marcado carácter ideológicos, predominaron en la primera mitad del siglo XX y proponían que la debilidad mental se transmitía genéticamente. En determinados países -como Canadá y ciertos estados de los Estados Unidos-, estas afirmaciones llevaron a la implementación de medidas eugénicas, como la esterilización de personas con discapacidad, la prohibición del matrimonio y el confinamiento en instituciones específicas (Vergara, 2002). No obstante, estos centros lejos de facilitar la recuperación de los individuos, resultaron ser lugares de segregación y aislamiento social; la segunda tendencia, que se instaura a mediados del siglo XIX y se extiende hasta mediados del siglo XX, consideró una falta moral el hecho de presentar algunas discapacidades y, para evitar su “propagación”, los individuos con dichas condiciones debían ser internados; lugares que, como en el primer caso, no favorecían la mejora de la situación de estas personas (Vergara, 2002); en tercer lugar, se empezó a generalizar la configuración de una atención especializada que se materializaba de forma más explícita en las estrategias de apoyo de la educación especial. Esta tendencia se mantendrá en auge hasta los años 70 y defenderá incansablemente la necesidad social de ofertar un sistema educativo personalizado y especializado. Asimismo, impulsa la creación de centros diferenciados para llevar a término el objetivo propuesto.

Por último, la educación especial más contemporánea aboga por la inserción de todos los individuos en los mismos espacios sociales, educativos y culturales, con el fin de lograr potenciar al máximo las competencias de los estudiantes como futuros ciudadanos (Illán & Arnaiz 1996). Si bien, hoy en día, se sigue catalogando a esta tendencia¹³ como utópica, puramente teórica y con una aplicabilidad limitada; destaca por su capacidad para superar los enfoques previos. Su fundamento radica, no tanto en consideraciones funcionales y prácticas, sino más bien en la promulgación y salvaguarda de la dignidad intrínseca del ser humano, como se expresa bajo la premisa “todo individuo tiene derecho a la educación”. Estos principios han encontrado eco en las políticas de

¹³ Los principios que defiende esta tendencia quedan reflejados dentro de la mayoría de las legislaciones de los países que conforman Europa occidental. En el caso de España, esta tendencia queda patente, por ejemplo, en la reciente ley de educación (LOMLOE).

bienestar social y educativas, siendo incorporados en el cuerpo normativo de dichos sistemas (Vergara, 2002). En esta nueva etapa, se transita de una perspectiva caracterizada por la exclusión y la segregación a otra que se distingue por la integración y la rehabilitación. En este contexto, el paradigma asociado a la discapacidad se despoja de su carga sobrenatural, evolucionando hacia connotaciones más científicas que hacen referencia explícita a términos relacionados con la salud o la enfermedad. Las personas con discapacidad dejan de ser percibidas como inútiles para la sociedad, siempre y cuando logren ser objeto de procesos rehabilitadores y de normalización. En última instancia, nos encontramos frente a un nuevo cambio de paradigma, conocido como el Modelo de Rehabilitación (López Bastías, 2019).

A continuación, se van a exponer y profundizar los factores y los eventos más importantes acontecidos en cada una de estas tendencias principales que constituyeron el cuerpo legislativo desarrollado en el XX y, en consecuencia, en la constitución de los fundamentos sobre los que se sostiene el siglo XXI. Así, en virtud del Real Decreto emitido el 5 de mayo de 1900, la gestión del Real Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos fue encomendada a una comisaría regia¹⁴. Posteriormente, mediante Real Decreto del 1 de febrero de 1901, esta medida experimentó una reorganización que fue formalmente aprobada mediante el Real Orden emitida el 18 de septiembre del mismo año (Casado Melo, 2009).

Asimismo, destaca la celebración del Congreso Internacional para la mejora de la suerte de los ciegos –celebrado en París en el año 1900–, en el que participó el entonces secretario del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, Pedro Molina Martín:

El Estado recomienda la admisión de ciegos en las escuelas ordinarias, por Real Orden de 13 de marzo de 1860, pero los maestros nacionales ponen trabas a la recepción de alumnos sin vista. Todos los ciegos deben asistir a las clases de la escuela primaria de los videntes; y, si el maestro no sabe braille para educarles, podrá usar las letras en relieve del alfabeto común o formar estas letras con alambre, varillas de madera, tiras de cartón o papel, gomas, etc... Se solicita que el Gobierno declare de forzosa aprobación la asignatura de Pedagogía Especial, que

¹⁴ Siendo designado como comisario el señor Eloy Bejarano Sánchez y como director, Manuel Blasco Urgel.

se explica en el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid, aprobación necesaria para obtener el título de maestro. El estudio de esta pedagogía solo lo hace el 21,48 por 100 de los maestros españoles. Se preconiza la creación de colegios especiales para que los no videntes amplíen sus conocimientos, una vez salidos de la escuela primaria. (Montoro Martínez, 1994, p. 77)

A través de este texto, se pueden advertir ciertas problemáticas y carencias que poseen similitudes con la situación actual: la intransigencia por parte de instituciones y educadores para admitir a personas con discapacidad visual en entornos educativos inclusivos; limitaciones en la formación de los maestros, pues la falta de capacitación en metodología de enseñanza inclusiva y accesible resulta ser una insuficiencia compartida con la situación histórica precedente; la escasa participación en la formación especializada, como puede llegar a ser la Pedagogía Especial mencionada en el texto; necesidad de métodos adaptativos, aunque ha habido avances en métodos y tecnologías de asistencia, todavía existe la necesidad de adaptar estrategias, herramientas y recursos para alumnado con ceguera y, por último, la sugerencia de crear centros especiales para ampliar los conocimientos de las personas con discapacidad visual después de la escuela primaria, también puede poner en relieve la polémica situación educativa actual en torno al cierre de centros de educación especial para alumnos con discapacidad, como se ahondará al abordar la ley educativa vigente (LOMLOE).

Más adelante, en el año 1902, dentro del propio Preámbulo del Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, el Conde de Romanones¹⁵ atendió a lo dispuesto por el ministro de Instrucción Pública, quien incidía en no haber podido diseñar un plan más completo y prestar más atención a los que manifestaban ciertas condiciones. De hecho, la administración estatal de España reconocía la falta de atención y carencias en el ámbito educativo, pero no se implementaron medidas, ni se abordó esta problemática, hasta el año 1914 con la Reforma del Patronato de Anormales (Cerezo Manrique, 2003). No obstante, desde 1902 hasta 1914, no supuso un periodo de estancamiento total, sino que se produjeron ciertos avances que significaron el “caldo de cultivo” que

¹⁵ Su nombre era Álvaro de Figueroa y Torres, natural de Madrid de 1863 quien falleció en esa misma ciudad en 1950, a la edad de 87 años

más adelante se gestará y desarrollará en favor del apoyo, el estudio y la protección de la educación especial. Si bien, muchos de estos avances que vamos a presentar a continuación se focalizaron en proponer soluciones para las personas con discapacidad intelectual, sirvieron para sentar las bases y favorecer el apoyo de futuras medidas destinadas a la discapacidad sensorial.

A la fecha del 12 de agosto de 1904, se promulgó la Ley que creaba las Juntas de Protección a la Infancia, las cuales, a pesar de presentar ciertas irregularidades, propiciaron el surgimiento de experiencias significativas, tales como el pionero laboratorio de experimentación psicológica liderado por Lluís Maria Folch y Torres en 1914 (Casado Melo, 2009), y en etapas posteriores, la instauración de los Tribunales Tutelares de Menores¹⁶. De la misma forma, la Ley de 1904 abogaba por la protección estatal hacia la infancia, en referencia tanto a la salud física como a la salud psicológica del niño, tal y como queda reflejado en el artículo 1 de dicha legislación. Además, en el artículo 2 del Reglamento de la normativa se concretaron cuáles eran los campos de protección. Finalmente se concluía con la intención y el propósito de crear una Liga Internacional de Protección a la Infancia. Así, se puede llegar a afirmar, que nos encontramos ante una normativa profundamente paternalista y que, en suma, encarnaba un carácter benéfico-asistencial.

En 1907 se fundó, en la ciudad madrileña, el Instituto Psiquiátrico Pedagógico bajo la tutela de Francisco Pereira. Se trataba de un centro-sanatorio específicamente destinado para niños con discapacidad intelectual. Cuatro años más tarde, en 1911, se crea la Sociedad para el estudio y protección de los niños mentalmente anormales y de su educación especial. Con respecto a las personas con discapacidad visual, en el año 1911, por medio del Real Decreto del 22 de noviembre, que ratificaba la Ley predispuesta el 8 de junio de 1862, establecía como

¹⁶ Esta legislación relativa a los Tribunales Tutelares de Menores tuvo su génesis en el año 1918, a partir del cual se sucedieron diversas enmiendas hasta la versión promulgada en 1948. Asimismo, resultó trascendental el amplio marco jurídico de protección al menor que presentó la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, pues consigue interrelacionar las funciones de los poderes públicos e instituciones con las familias y la sociedad en general. Más adelante, en la Ley 1/2000, de 7 de enero de Enjuiciamiento Civil, se especificó los requerimientos para el ingreso de menores en centros psiquiátricos (Casado Melo, 2009).

atenuante de determinados delitos el presentar ceguera desde la infancia¹⁷. No obstante, fue concretamente en el año 1910¹⁸ cuando se tomaron mayores medidas con respecto a los individuos con discapacidad sensorial, ya que se constituyó el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales supeditado al Ministerio de Instrucción Pública (Gascón & Storch, 2004). La importancia de la configuración de este Patronato se plasma en el propio Real Decreto del 22 de enero de 1910:

Estadísticas particulares que vienen a sustituir a una oficial no realizada todavía, atribuyen a nuestra patria las cifras horribles de 15.000 mudos, 25.000 ciegos... Mudos, ciegos y anormales diseminados por todo el territorio nacional, llevan generalmente una vida triste, solitarios unos, abandonados o menospreciados otros en el seno de una sociedad que no los comprende, respeta ni ama... los sordomudos y los ciegos, debidamente educado según los métodos de su especialidad y guiados y protegidos por sus Asociaciones y Patronatos, son ciudadanos útiles a sí mismo y a la sociedad de que forman parte. (Real Decreto, 1910, citado en Casado Melo, 2009, pp. 146-147)

Como resultado de estas nuevas disposiciones encontramos que, en 1912, en el paseo de la Castellana número 69 de la ciudad de Madrid, se ubicaban el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, dos escuelas destinadas para “niños mentalmente anormales”, las oficinas del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales y el Instituto Central de Anormales (Casado Melo, 2009).

A fecha de 1915, fueron promulgados dos Reales Decretos por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes –constituido en el año 1900–, en los que se acepta una nueva normativa para el Colegio Nacional de Sordomudos y otra para el Colegio Nacional de Ciegos. Asimismo, el contenido de estos dos reglamentos fue ampliado por el Real Decreto de 8 de agosto de 1916. Sin embargo, el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales se dividirá respectivamente el 25 de

¹⁷ Como se ha mencionado con anterioridad, disposiciones similares ya fueron promulgadas en épocas anteriores. Un ejemplo de ello sería el caso del Derecho Romano el cual, tanto en el ámbito civil como en el penal, la falta de cordura por parte del acusado ha sido considerada una circunstancia atenuante o de absolución de culpa (Tropé, 2010, p. 57).

¹⁸ A nivel internacional, en 1910 se crea la Organización Internacional del Trabajo, (OIT), la misma que en 1955 llegó a publicar recomendaciones sobre la rehabilitación y el empleo de las personas con discapacidad física (Valencia, 2014).

agosto de 1917, aunque los tres se encontraban integrados en el Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. Años después, el 13 de septiembre de 1924, se volvieron a agrupar el Patronato Nacional de Sordomudos y Ciegos, “aduciendo que no cumplían la misión de atender la educación de los más de 300 alumnos que tenían a su cargo” (González-Pérez, 2009, p. 252):

Con el fin que procure que todos los sordomudos y ciegos en edad escolar reciban la enseñanza que, supliendo el defecto físico de que adolece, les haga aptos para poder adquirir un medio de vida que les libre de la pobreza, acaso de la mendicidad y al menos de la obligada dependencia de sus parientes y con ciudadanos. (Gaceta de Madrid, 1924, citado en Cerezo Castell y Chavarría Espada, 2020, p. 139)

A pesar de los esfuerzos por establecer normativas, la participación en actividades educativas era limitada, y principalmente se enfocaba en labores de asistencia. La ausencia de conciencia social, la escasez de profesionales de la educación debidamente capacitados, la carencia de enfoques pedagógicos, la insuficiencia de recursos didácticos y la problemática en cuanto a espacios disponibles, constituían una serie de desafíos significativos en esta coyuntura. No obstante, no se debe infravalorar los avances reveladores que se produjeron, pues nos permiten hablar de cierta modernización educativa por parte de España y que se encontraba en sintonía con otras prácticas innovadoras europeas. Especialmente esto se ha justificado por la penetración de profesionales extranjeros que viajaban para atender conferencias, así como la introducción de obras traducidas que contenían conocimiento psicopedagógico (Cerezo Manrique, 2003).

3. LA REPÚBLICA

Durante el período republicano, el Ministerio de Instrucción Pública llevó a cabo alteraciones significativas en el sistema educativo, logrando mejoras sustanciales en la calidad de la educación en todos los niveles (Puelles, 2002). Esta transformación se reflejó con claridad en la Constitución de la República Española de 1931, donde los artículos 48, 49 y 50 delinearon de manera explícita las pautas fundamentales de la reforma educativa implementada. En este sentido, se pueden llegar a

precisar cuáles fueron los principios pedagógicos que pretendió poner de manifiesto la República, siendo fundamentalmente la defensa de una escuela unificada, laica y activa, donde la educación es pública, gratuita y esencialmente responsabilidad del Estado (Esteban, 2016). Este proyecto educativo abarca, de manera inherente, la atención a niños y jóvenes con discapacidad, cuya conexión histórica ha estado ligada tradicionalmente al ámbito de la beneficencia. En el año 1931, como consecuencia de lo estipulado en el Plan Profesional, se tuvo en consideración en el propio currículo de los maestros el realizar un curso de especialización para maestros de párvulos y otro para maestros para niños anormales. Asimismo, por el Decreto del 22 de septiembre de 1931¹⁹, se reorganiza la Escuela Nacional de Profesores de Sordomudos y de Ciegos en la que:

Los maestros-alumnos se limitaban a seguir los cursos normales, mientras la vida interna del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos quedaba confiada a personas extrañas al magisterio nacional, carentes de la obligada preparación pedagógica, que imprimían al colegio fisonomía de asilo y hospicio. (citado en González-Pérez, 2009, p. 253)

Con esta premisa se puede llegar a considerar que la República pretendía establecer un régimen de convivencia entre los alumnos con discapacidad visual y sus maestros, con el objetivo de lograr un ambiente más familiar dentro del propio centro. Incluso, la Gaceta de Madrid expone en una publicación de 1932 una orden efectuada por el director general de Primera Enseñanza, Fernando de los Ríos (Torró Martínez, 2009).

En ella se funda una comisión²⁰ que facilita la reorganización de los colegios de carácter nacional, cuyas funciones se centran en la educación de las personas con discapacidad auditiva y visual. Además, por el Decreto del 16 de noviembre de 1933, se realizó la separación del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos en dos colegios

¹⁹ También, se crearon otros patronatos, asilos e institutos. Por ejemplo, en el año 1934 se creó el Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes, mientras que un año antes, en 1933, se refundó el Asilo de Inválidos del Trabajo bajo el nombre de Instituto Nacional de Re-educación de Inválidos. Todos estos centros comparten el mismo carácter estatal y concentración de ejercicios y prácticas hacia una discapacidad en particular.

²⁰ Para conocer quiénes eran los miembros de dicha comisión véase Torró Martínez (2009, p. 382).

respectivamente. Esto supuso la delimitación de sus funciones tanto a nivel pedagógico como cultural (González-Pérez, 2009). Por esta razón, el Colegio Nacional de Ciegos abandona el paseo de la Castellana para alojarse en Chamartín de la Rosa, permitiendo que se edificaran un mayor número de aulas que permitieran acoger la demanda de alumnado que solicitaba el ingreso en el centro. Inclusive, algunas estancias se adaptaron para talleres y también se acomodaron espacios para contener las imprentas de braille y otras zonas se constituyeron como espacios de servicios de importancia para cubrir las necesidades del estudiantado; tales como lavandería, almacenes, Salón de Actos, etc.

Un año más tarde -concretamente el 6 de abril de 1934- se reorganizó nuevamente el Patronato Nacional de Protección de Ciegos, haciéndose cargo de labores asistenciales y educativas. Dispuso siete artículos con el objetivo de que “todos los centros e instituciones oficiales destinados a la cultura de los deficientes físicos o mentales, ciegos, sordomudos, inválidos y anormales, sean afectos a un Patronato que se denominará Patronato Nacional de Cultura de los deficientes” (Gaceta de Madrid, 1934 citado en Cerezo Castell & Chavarría Espada, 2020, p. 139). A raíz de la creación y establecimiento de este Colegio, se desarrolló un Reglamento Nacional de Ciegos, el cual nos aporta un valioso testimonio sobre la formación, el proyecto y la inserción laboral que se planteaba como objetivo. De hecho, en el propio artículo 1 se plasma el objetivo principal que quiere alcanzar este centro:

Facilitar a los ciegos de uno y potro [*sic*] sexo, o a los que no puedan ser educados como videntes, la cultura primaria necesaria para la vida social y profesional, que les asegure los medios de subsistencia a su salida del centro, mediante la práctica de la profesión que aprendan dentro del mismo, de acuerdo con sus aptitudes. (Montoro Martínez, 1998 citado en Torró Martínez, 2009, p. 383)

Asimismo, otro punto importante a tener en cuenta dentro de este Reglamento era que el Colegio Nacional de Ciegos se transformaba en un centro de formación para maestros especialistas en la enseñanza de niños y jóvenes con discapacidad visual. Así, por un lado, la enseñanza a los estudiantes del Colegio Nacional de Ciegos se dividía en diferentes periodos: periodo de educación preescolar, que abarcaba de 3 a 8 años,

sin división por sexos²¹; periodo de cultura primaria, desde los 8 a los 14 años, la cual era una etapa obligatoria para obtener el Certificado de Cultura Primaria; periodo pre-profesional, desde los 14 a los 16 años, y periodo profesional, desde los 16 a los 20 años, salvo en casos excepcionales que podían ser incluso de más edad. En este último nivel de formación, los alumnos podían especializarse en ramas diferentes según sus preferencias individuales: Aprendizaje de profesiones u oficios compatibles con la ceguera, Estudios musicales y Carreras liberales. Asimismo, el profesorado también tenía que obedecer a ciertas obligaciones y responsabilidades a la hora de desempeñar su función. Se conformaron juntas de profesores y maestros de taller²² que tenían a su vez sus propias atribuciones, como proponer a la dirección ensayos pedagógicos o reformas para la mejora de la eficacia en la enseñanza o, incluso, realizar programaciones en ciertos niveles. También se creó la figura del psicotécnico, quien tenía los mismos derechos y salarios que los profesores, pero sus obligaciones eran diferentes. Entre sus labores se encontraba realizar exámenes psicotécnicos al ingreso u ofrecer orientación y asistencia a los estudiantes durante los periodos de aprendizaje²³.

4. CONCLUSIÓN

El recorrido histórico llevado a acabo en este estudio, desde la Ley Moyano hasta el sistema republicano, revela que el proceso vivido en nuestro país se asimilaba más a un proceso gradual de transformación que a un periodo de ruptura. Por un lado, la Ley de Instrucción Pública de 1857 debe ser valorada como una normativa pionera en contenido y estructura en nuestro país. No obstante, era una legislación que aún mantenía en sus disposiciones un fuerte carácter asistencial y

²¹ La coeducación, la enseñanza a ambos sexos a la vez, se planteaba únicamente para el periodo preescolar, aunque en el propio reglamento -dentro del art. 8- se exponía cómo se podía llegar a establecer en diferentes periodos atendiendo a conveniencias (Torró Martínez, 2009).

²² Son figuras que atendían a los alumnos durante el periodo pre-profesional por medio de talleres. Durante los talleres se realizaban actividades de producción que posteriormente se rentabilizaban económicamente.

²³ Para conocer más sobre los periodos, figuras, obligaciones, derechos, etc. Véase Torró Martínez (2009).

segregador hacia las personas con discapacidad; siendo reflejo de los prejuicios que dominaban en aquel contexto social y cultural. Por otro lado, el tránsito hacia la instauración del sistema republicano supuso una paulatina integración en el plano discursivo de este colectivo. Aunque esta transformación resultó ser lenta, pues perspectivas innovadoras tuvieron que convivir con inercias conservadoras arraigadas en el imaginario colectivo de la sociedad española y de difícil transgresión.

En definitiva, comprender todo este camino normativo permite observar y reconocer el proceso de cambio que ha experimentado la sociedad española en los últimos siglos, permitiendo reflexionar y analizar críticamente si aún persisten algunas de las barreras, obstaculizando poder alcanzar un contexto verdaderamente inclusivo.

5. AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo ha sido posible gracias al contrato FPU de convocatoria 2021, que ha brindado la financiación necesaria para el desarrollo de esta investigación. Asimismo, expreso mi gratitud al Grupo de Investigación Reconocido “Arte y Patrimonio Universitario” de la Universidad de Salamanca, cuyo apoyo y acompañamiento han resultado fundamentales.

5. REFERENCIAS

- Álvarez-Rementería, M., Darretxe Urrutxi, L., & Zuriñe Gaintza, J. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el Estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro Educativo*, 38, 155–183.
<https://doi.org/10.29344/07180772.38.3026>
- Berengueras Pont, M., & Vera Mur, J. M. (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión 21: Revista de Educación e Inspección*, 38(1), 1–23. <https://bit.ly/3MotrtE>
- Carreras, A., & Tafunell, X. (coord.). (2005). *Estadísticas históricas en España*. Editorial Nerea, S.A.
- Casado Melo, A. (2009). Antecedentes de la educación de ciegos y sordos en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, 12, 137–150.
<https://doi.org/10.36576/summa.29465>

- Casanova, M. A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. Wolters Kluwer España S.A.
- Cerezo Castell, C., & Chavarría Espada, R. M. (2020). Derecho a la educación y evolución legislativa en el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo español: de la exclusión a la inclusión educativa. *Revista CES Derecho*, 11(2), 137–159. <https://doi.org/10.21615/cesder.11.2.8>
- Cerezo Manrique, M. A. (2003). Los inicios de la psicopedagogía en España. In G. Ossenbach Sauter (Ed.), *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX* (pp. 105–133). UNED.
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259–284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Gascón, A., & Storch, J. G. (2004). Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América. Editorial Ramón Areces.
- González Noriega, M. del M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización. *Anuario de La Facultad de Derecho*, 4(5), 81–105. <https://bit.ly/4eMXGXp>
- González-Pérez, T. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. In *El largo camino hacia la educación inclusiva* (pp. 249–260). Universidad Pública de Navarra. <https://bit.ly/48gILAX>
- Illán, N., & Arnaiz, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. *Didáctica y Organización En Educación Especial*, 13–43.
- López Bastías, J. L. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de La Facultad de Derecho de México*, 69(273–2), 835–856. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>
- Montoro Martínez, J. (1994). Los ciegos en la historia (Vol. 4). Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Mora, J., & Aguilera, A. (coord.). (2000). Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización. Editorial KRONOS.
- Puelles, M. (2002). Educación e ideología en la España contemporánea. Tecnos.

- Rubio García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251–264.
<https://bit.ly/3MrXznT>
- Sevilla Merino, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos Educativo*, 40, 110–123. <http://bit.ly/3JXFPCp>
- Torró Martínez, J. J. (2009). El Colegio Nacional de Ciegos de Madrid (1933-1939): otra ilusión perdida. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Universidad Pública de Navarra.
<https://bit.ly/4haKJrX>
- Valencia, L. A. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos. *RAE*, 10(33), 1–27.
<http://bit.ly/4pgDKlo>
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios Sobre Educación*, 2, 129–143. <https://doi.org/10.15581/004.2.25676>

HACIA UNA FORMACIÓN PERMANENTE, SOSTENIBLE Y COMPROMETIDA: RETOS Y PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN MÁS ACTIVA Y CON IMPACTO.

JORGE CASTILLO AGUILERA
Universidad de Málaga

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA RELEVANCIA ESTRATÉGICA DEL LIFELONG LEARNING PARA LA SOSTENIBILIDAD Y EL COMPROMISO EDUCATIVO EN EL SIGLO XXI

La dinámica global contemporánea, caracterizada por una transformación tecnológica constante y una creciente volatilidad social, económica, educativa y política, ha redefinido las funciones de los sistemas educativos. En este contexto, el modelo del *lifelong learning* (aprendizaje a lo largo de toda la vida) emerge como un eje estratégico indispensable para afrontar los desafíos del siglo XXI.

Este paradigma responde de forma estructural a ambientes identificados mediante los marcos conceptuales VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) y BANI (Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible), los cuales demandan adaptabilidad continua de la ciudadanía y de la fuerza laboral (Bennett & Lemoine, 2014; Taleb, 2020).

El *lifelong learning* no solo contribuye a prevenir la obsolescencia de conocimientos técnicos, sino que también promueve habilidades cognitivas, sociales y emocionales necesarias para la resiliencia individual y colectiva. Investigaciones recientes han mostrado que los entornos de aprendizaje continuo, especialmente cuando integran componentes digitales y modalidades híbridas, favorecen tanto la empleabilidad como la capacidad para asumir roles activos en sociedades complejas (Ferreira, Magalhães, Pires, 2021; OECD, 2021).

Asimismo, se ha observado que la educación extendida en el tiempo se convierte en instrumento clave para la justicia social, ya que ofrece caminos alternativos de acceso al conocimiento para quienes han quedado al margen de la educación formal tradicional (Pardede, 2022).

1.1. LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE COMO RESPUESTA A LA VOLATILIDAD GLOBAL

Entender la Educación Permanente como un proceso que abarca contextos formales, no formales e informales implica reconocer que el aprendizaje deja de estar circunscrito a etapas tempranas de la vida y se convierte en una praxis continua.

Diversos estudios subrayan que cuando el aprendizaje no formal e informal está articulado con las instituciones educativas, mejora significativamente la adaptabilidad tecnológica y la empleabilidad de los participantes (Nygren, Nissinen, Hämäläinen, & De Wever, 2019).

Un hallazgo clave ver de qué manera propuestas educativas tales como el reconocimiento del aprendizaje previo (*Recognition of Prior Learning*, RPL) y la personalización de itinerarios formativos son instrumentos eficaces para motivar la participación adulta y disminuir la redundancia en los programas formativos (Meghnagi & Tuccio, 2022; Raciti, Tham, & Dale, 2024).

Para ello, las instituciones deben flexibilizar sus estructuras curriculares, establecer estándares claros de calidad y permitir la validación de competencias adquiridas fuera del aula, lo que también implica una transformación normativa y organizativa (Stephens, 2022).

De igual modo, las tecnologías digitales amplían las oportunidades de aprendizaje al facilitar el acceso ubicuo y personalizado al conocimiento. No obstante, para que esta digitalización tenga impacto real, es indispensable que los sistemas educativos reconozcan el valor del aprendizaje informal, establezcan mecanismos de evaluación y certificación adecuados, y garanticen equidad en infraestructura y competencias digitales (Casas-Mas, Suárez-Álvarez, & Cuevas-Lázaro, 2022).

De esta forma, la Educación Permanente se plantea no sólo como un componente técnico sino como una estrategia política y ética orientada hacia una justicia social, sostenibilidad y resiliencia frente a la incertidumbre global.

2. OBJETIVOS

En el actual escenario educativo global, los objetivos de este estudio se centran, por un lado, en identificar las barreras estructurales que limitan la implementación efectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y, por otro, en proponer estrategias pedagógicas que favorezcan su integración en prácticas educativas innovadoras y sostenibles.

Este enfoque parte de una visión humanista y prospectiva de la educación, donde el desarrollo de competencias transversales y la autonomía plena de las personas se reconoce como condición esencial para afrontar los retos de un mundo crecientemente complejo (Ferreira, Magalhães & Pires, 2021; Pardede, 2022).

En consecuencia, se plantea un doble propósito: (a) analizar los factores que obstaculizan o favorecen la consolidación de modelos de educación permanente, y (b) formular propuestas concretas que articulen sostenibilidad, inclusión y compromiso social con prácticas educativas adaptativas y centradas en la persona.

2.1. RETOS INSTITUCIONALES, SOCIALES Y TECNOLÓGICOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE PERMANENTE

La educación permanente enfrenta resistencias profundas de carácter institucional, social y tecnológico. A nivel organizacional, la rigidez de las estructuras educativas, diseñadas históricamente para una formación lineal y centrada en la escolarización temprana, impide la flexibilización curricular y dificulta el reconocimiento de aprendizajes contextualizados y significativos, tanto en entornos laborales como comunitarios (Stephens, 2022; Öhman & Jaldemark, 2024).

Además, la débil articulación entre la educación formal, no formal e informal representa un obstáculo estructural que margina a quienes

adquieren competencias fuera del sistema escolar tradicional. Esta desconexión institucional limita la posibilidad de validación de saberes adquiridos de manera autónoma o experiencial, reduciendo las oportunidades de inserción educativa y profesional (Nygren et al., 2019).

Desde una perspectiva social, persiste una percepción reduccionista que asocia la educación exclusivamente con la juventud. Esta idea desincentiva la participación de adultos y otros colectivos en trayectorias de formación continua. Asimismo, factores como la inseguridad laboral, las exigencias de conciliación familiar y la falta de políticas de apoyo actúan como barreras adicionales al aprendizaje permanente (Mairal-Llebot, Liesa-Orús & Latorre-Coscolluela, 2024).

En el plano tecnológico, aunque la digitalización ha abierto nuevas posibilidades formativas, también ha profundizado brechas de acceso y competencias digitales, especialmente en zonas rurales, personas mayores o sectores vulnerables. Estas desigualdades limitan la efectividad del e-learning y generan nuevas formas de exclusión educativa (Mairal-Llebot et al., 2024).

Frente a estos desafíos interrelacionados, se requiere una respuesta integral que combine transformación institucional, innovación pedagógica y políticas públicas integrales, para garantizar el acceso equitativo a una educación continua, pertinente y de calidad.

2.2. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA FOMENTAR COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Superar las limitaciones mencionadas requiere incorporar enfoques pedagógicos centrados en el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la creatividad, el desarrollo personal y la autonomía. Estas competencias se consideran esenciales para adaptarse y actuar de forma eficaz en entornos marcados por la incertidumbre (Schleicher, 2020).

El aprendizaje autónomo y significativo se potencia mediante metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el uso reflexivo de recursos digitales, que promueven la

participación activa y la resolución de problemas complejos (Sälzer & Roczen, 2022).

Dentro de estas metodologías se destacan modelos pedagógicos como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en Retos (ABR), en Emprendimiento (ABEmp), en Servicio (ABS) o en Casos Prácticos (ABCp), los cuales permiten adaptar los contenidos a contextos reales y fomentar una conexión directa con el entorno socioeducativo.

Cuando estas propuestas no logran integrarse en los itinerarios curriculares convencionales, pueden aplicarse desde una perspectiva de educación social, fortaleciendo la cultura participativa a través de iniciativas comunitarias que fomenten la intervención desde una lógica de transversalidad, extensión e inclusión educativa.

Asimismo, la formación debe diseñarse desde un enfoque integral y flexible, considerando la diversidad de trayectorias personales y estilos de aprendizaje, así como incorporando modalidades híbridas (presenciales y virtuales) que respondan a las necesidades específicas del alumnado (OECD, 2021).

Un componente esencial en este proceso es la actualización continua del profesorado, incluyendo el desarrollo de competencias didácticas, digitales y socioemocionales que les permitan dinamizar espacios de aprendizaje personalizados y fomentar entornos colaborativos y motivadores (Darling-Hammond et al., 2022).

Finalmente, la inclusión del reconocimiento formal de competencias adquiridas en contextos no formales e informales representa una vía clave para revalorizar la experiencia previa y mejorar la movilidad educativa y profesional (Meghnagi & Tuccio, 2022). Esto fortalece no solo la empleabilidad, sino también la cohesión social y la equidad en el acceso al conocimiento.

3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo fundamentado en la revisión bibliográfica sistemática y en la reflexión crítica derivada de

la experiencia profesional en el ámbito de la educación y la formación continua.

Esta metodología permite abordar, desde una perspectiva comprensiva, los desafíos y las estrategias vinculadas al fortalecimiento de la educación permanente en el contexto de la actual volatilidad global.

Se llevó a cabo una búsqueda rigurosa y selectiva de literatura científica reciente (2019–2024) en bases de datos académicas reconocidas como Scopus, Web of Science, Google Scholar y plataformas especializadas en educación y ciencias sociales.

La muestra documental incluye artículos de revistas indexadas de alto impacto, informes de organismos internacionales, libros especializados y documentos técnicos clave relacionados con el aprendizaje a lo largo de la vida, la innovación pedagógica y los retos sociales y tecnológicos contemporáneos.

La selección de fuentes respondió a criterios de relevancia, actualidad y rigor académico, priorizando aquellas que aportan evidencia empírica y propuestas metodológicas consistentes sobre educación permanente, competencias transversales, tecnologías digitales y modelos híbridos de enseñanza (Nygren et al., 2019; Meghnagi & Tuccio, 2022; OECD, 2021).

Complementariamente, se integró la experiencia profesional acumulada en escenarios reales de intervención educativa, aportando una dimensión aplicada al análisis documental. Esta experiencia permite contextualizar e interpretar críticamente los hallazgos teóricos, enriqueciendo las propuestas pedagógicas desde una mirada situada y viable para diferentes niveles y entornos educativos.

Este enfoque mixto permite construir una comprensión interdisciplinaria y aplicada del fenómeno analizado, en consonancia con la complejidad del entorno actual descrito bajo marcos como VUCA (volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad) y BANI (quebradizo, ansioso, no lineal e incomprensible) (Harari, 2021; Stephens, 2022).

El proceso metodológico se estructuró en dos fases. En primer lugar, se identificaron los principales retos institucionales, sociales y

tecnológicos a partir del análisis de las fuentes académicas y normativas seleccionadas.

En segundo lugar, se formularon propuestas pedagógicas y didácticas, fundamentadas tanto en la evidencia bibliográfica como en la experiencia práctica, dirigidas a fortalecer el desarrollo de competencias transversales, pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, con especial atención a la inclusión y la flexibilidad formativa.

Este diseño metodológico permite garantizar la validez, pertinencia y aplicabilidad de los resultados obtenidos, contribuyendo tanto al debate académico como a la mejora de las prácticas formativas en el marco de la educación permanente.

3.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y EL VALOR DE LA EXPERIENCIA EN LA CREACIÓN PEDAGÓGICA

La investigación cualitativa ha demostrado ser especialmente útil para abordar la complejidad de los procesos educativos, ya que permite explorar en profundidad las experiencias, percepciones y significados que las personas atribuyen a sus trayectorias de aprendizaje. Este enfoque posibilita una comprensión más holística y contextualizada de la realidad educativa, especialmente en contextos de formación permanente (Rowland et al., 2019).

La recolección y análisis de relatos y testimonios, combinada con la consulta de literatura especializada, ofrece información valiosa sobre las estrategias cognitivas de los aprendices, permitiendo identificar concepciones erróneas o áreas de mejora en sus procesos formativos (Reinhart et al., 2019).

Asimismo, la experiencia profesional constituye un componente clave del proceso investigativo. En este estudio, tanto el acompañamiento del grupo de investigación como la trayectoria práctica del autor/a en contextos reales de formación aportan una perspectiva situada que complementa los hallazgos teóricos.

Esta dimensión experiencial posibilita una reflexión crítica sobre la práctica educativa, lo que enriquece el diseño y la implementación de

estrategias pedagógicas ajustadas a las realidades del aula y de los diversos entornos formativos (Mikkonen et al., 2019).

La combinación de técnicas cualitativas y conocimiento experiencial fortalece la creación pedagógica, permitiendo el desarrollo de modelos de enseñanza más integrales, adaptativos y centrados en el aprendiz. Este enfoque resulta fundamental para abordar los retos que plantea la consolidación de la educación permanente en un contexto global caracterizado por la transformación constante, la aceleración tecnológica y la diversidad educativa.

4. RESULTADOS CLAVE EN LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE PARA LA INNOVACIÓN Y NUEVAS TENDENCIAS EDUCATIVAS

A lo largo del análisis desarrollado en este estudio, se han identificado una serie de resultados clave que aportan validez y fundamento para la innovación y las nuevas tendencias educativas en el marco de la educación permanente, también denominada aprendizaje a lo largo de la vida (Lifelong Learning).

Estos hallazgos evidencian la importancia estratégica de adoptar modelos educativos flexibles, inclusivos y orientados a la sostenibilidad y el compromiso social, especialmente en contextos globales caracterizados por la volatilidad, incertidumbre y complejidad, comúnmente descritos mediante los acrónimos “VUCA” y “BANI” (Bennett & Lemoine, 2014; Taleb, 2020).

Uno de los resultados centrales es que el aprendizaje a lo largo de la vida se consolida como una respuesta pedagógica estratégica y necesaria ante la rápida obsolescencia del conocimiento y la demanda de adaptabilidad constante (Harari, 2021; Comisión Europea, 2020).

En un mundo marcado por cambios tecnológicos acelerados, la formación continua no solo facilita la actualización técnica y profesional, sino que también contribuye a la construcción de una ciudadanía crítica, comprometida y resiliente (Delors, 2022).

Este enfoque supera la visión tradicional que limita la educación a las primeras etapas de la vida, posicionando el aprendizaje permanente

como un concepto de alto valor y una herramienta para la integridad humana, social y el desarrollo sostenible.

Los resultados también indican que la implantación efectiva de modelos de educación permanente enfrenta desafíos complejos, interrelacionados y sistémicos.

En el ámbito institucional, persiste una estructura rígida y lineal en los sistemas educativos que dificulta la flexibilidad curricular, el reconocimiento de aprendizajes previos y la integración de contextos formales, no formales e informales (Öhman & Jaldemark, 2024; Stephens, 2022). Esta realidad limita la integridad educativa y provoca la fragmentación de oportunidades, especialmente para adultos y colectivos en situación de vulnerabilidad.

En el plano social, la percepción predominante que asocia la educación con las etapas tempranas de la vida afecta la motivación y el acceso al aprendizaje continuo. Además, se identifican obstáculos relacionados con la conciliación familiar, la estabilidad laboral y la brecha digital (Mairal-Llebot, Liesa-Orús & Latorre-Coscolluela, 2024).

En términos tecnológicos, aunque la digitalización amplía el acceso a recursos formativos, también profundiza desigualdades en competencias digitales, privacidad y conectividad, especialmente en zonas rurales y en adultos mayores, lo que limita el alcance y la eficacia de la educación virtual (Mairal-Llebot et al., 2024).

El reconocimiento formal del aprendizaje previo (Recognition of Prior Learning, RPL) emerge como una estrategia clave para facilitar la integración de los aprendices en los sistemas educativos y laborales sin redundancias ni pérdida de tiempo (Meghnagi & Tuccio, 2022; Raciti et al., 2024).

Este mecanismo fomenta la movilidad educativa y profesional, mejora la motivación y optimiza el uso de recursos, posicionándose como una innovación imprescindible para un sistema educativo orientado al desarrollo del talento y adaptado a la diversidad de trayectorias formativas.

Adicionalmente, la adopción de modalidades mixtas, que combinan la enseñanza presencial y virtual, así como la personalización del

aprendizaje, constituyen tendencias que potencian la accesibilidad, la calidad y la relevancia de la formación continua (OECD, 2021).

Esta flexibilidad responde a la diversidad de estilos y contextos de aprendizaje, fortaleciendo la autonomía del estudiante y la adaptabilidad de la oferta educativa, favoreciendo la empleabilidad.

Asimismo, se destaca la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan competencias transversales tales como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas complejos y la autonomía en el aprendizaje (Schleicher, 2020; Sälzer & Roczen, 2022). Estas competencias pueden desarrollarse mediante metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y otros enfoques experienciales, que emergen como prácticas efectivas para fomentar dichas habilidades.

Estas propuestas metodológicas no sólo contribuyen a una mejor preparación para entornos laborales inciertos, sino que también promueven una educación más participativa, socialmente comprometida y vinculada con las realidades locales y globales, ampliando así el sentido y el impacto de la educación permanente (Darling-Hammond et al., 2022).

5: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS, DISCUSIÓN Y RELEVANCIA PARA LA EDUCACIÓN PERMANENTE.

Los resultados evidencian que las estructuras educativas tradicionales, mantienen una fuerte inercia que dificulta su capacidad para adaptarse ágilmente a los cambios y a las exigencias de innovación (ANELE, 2021).

Esta resistencia no se limita a factores tangibles como la infraestructura o la tecnología, sino que está profundamente arraigada en creencias y actitudes, e incluso a la cultura organizacional, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Editorial Cimed, 2024).

En consecuencia, el sistema continúa priorizando la estabilidad institucional y la certificación formal por encima de un aprendizaje significativo y transformador, lo cual representa una barrera clave para avanzar

hacia modelos educativos más dinámicos y orientados al desarrollo integral de las personas.

En la esfera de la educación superior, este fenómeno resulta especialmente crítico, pues la persistencia de un modelo de transmisión de información choca directamente con la demanda de habilidades del siglo XXI como el pensamiento crítico, la creatividad, la empleabilidad y la adaptabilidad.

La inercia curricular mantiene un sistema educativo que, aunque cumple su función dentro de su propia lógica de organización y acreditación, se vuelve cada vez más desconectado de las dinámicas del mercado laboral y de los complejos desafíos sistémicos (EKTENOS, 2023).

Por lo tanto, el gran reto para lograr una formación permanente, sostenible y comprometida es renovar esta inercia, confrontando no solo las estructuras físicas de la educación, sino también las creencias y filosofías pedagógicas que impiden la transición hacia modelos verdaderamente activos y orientados al impacto.

La actualización continua y la capacitación de los docentes para facilitar procesos de aprendizaje personalizados y colaborativos son otro resultado destacado (Darling-Hammond et al., 2022). Los educadores/as desempeñan un papel clave en la motivación, la adaptación curricular y la integración de tecnologías digitales que permitan la construcción crítica del conocimiento.

A nivel institucional, se requiere un liderazgo evolutivo que impulse reformas profundas, promoviendo la flexibilidad, la interconexión entre modalidades formativas y la adecuación a las necesidades reales del mercado laboral y la sociedad (Stephens, 2022). Esto incluye la definición de estándares claros para la validación y certificación de aprendizajes, así como la articulación coherente entre políticas públicas, instituciones educativas y empleadores.

Finalmente, la combinación de revisión bibliográfica sistemática con la integración de la experiencia profesional en el ámbito educativo ha demostrado ser una metodología válida y enriquecedora para analizar y proponer soluciones a los retos de la educación permanente (Rowland et al.,

2019; Reinhart et al., 2019). Este enfoque cualitativo permitió captar la complejidad del fenómeno y elaborar propuestas pedagógicas contextualizadas, pertinentes y factibles para diferentes escenarios educativos.

La formación profesional continua del profesorado emerge como un factor decisivo para que los modelos de educación permanente alcancen eficacia. Estudios recientes muestran que los programas de desarrollo docente que incorporan tecnología digital, mentoring y comunidades de práctica incrementan tanto la motivación como la capacidad de adaptación pedagógica frente a entornos cambiantes (Montero-Mesa, Fraga-Varela, Vila-Couñago y Rodríguez-Groba, 2023; “An Adapted Cascade Model...”, 2023). Además, la profesionalización docente no sólo mejora resultados de aprendizaje, sino que también fortalece competencias transversales y la resiliencia institucional.

En paralelo, la cultura institucional (entendida como los valores, creencias y prácticas compartidas dentro de las organizaciones) actúa como catalizador o freno de la innovación pedagógica.

Investigaciones recientes indican que comunidades profesionales de aprendizaje (PLCs, por sus siglas en inglés) interfuncionales han sido efectivas para promover cambios culturales cuando se apoyan en liderazgo distribuido, compromiso personal del profesorado y estructuras participativas (Kezar, Hallett, Corwin et al., 2025).

Igualmente, estudios sobre cultura organizacional revelan que ésta media significativamente entre estilos de liderazgo, compromiso docente y la creación de organizaciones de aprendizaje en contextos escolares (Kareem, Patrick y Prabakaran, 2024).

En resumen, estos resultados validan que cualquier estrategia de innovación educativa orientada a la Educación Permanente debe incluir de manera prioritaria la formación docente continua y promover una cultura institucional que valore el aprendizaje como actividad permanente, con plenitud y entradas al desarrollo personal, la tecnología, la empleabilidad, la sostenibilidad y el cuidado social.

Sin tener en cuenta estos componentes, las reformas corren el riesgo de permanecer superficiales, sin arraigo ni sostén. La evidencia sugiere

que el cambio profundo requiere alinear políticas, liderazgo, recursos y desarrollo profesional en sinergia.

6. AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad de Málaga y al Grupo de Investigación HUM-365: “*Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación*” por su apoyo y compromiso con una educación transformadora.

Este trabajo también quiere dar voz a la Educación Social como herramienta clave para generar procesos formativos más humanos, integra- dores y sostenibles, capaces de responder a los desafíos actuales desde la acción, la reflexión y la justicia educativa.

Gracias.

7. REFERENCIAS

- ANELE. (2021). La LOMLOE y su análisis: Una mirada técnica. ANELE.
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*, 92(1/2), 27–42.
- Casas-Mas, B., Suárez-Álvarez, J., & Cuevas-Lázaro, A. (2022). Extended learning in the digital society: Combining formal and informal settings. *Comunicar*, 30(72), 9–20. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-01>
- Cimted, E. (2024). Innovaciones y desafíos en la educación superior: Estrategias, tecnologías y bienestar. Editorial Cimted.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2022). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Delors, J. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.
- EKTENOS. (2023). Desafíos de la educación superior en la era actual: Perspectivas sistemáticas en el siglo XXI, 1(2).
- European Commission. (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. Publications Office of the European Union.

- Ferreira, A., Magalhães, R., & Pires, A. (2021). Lifelong learning, digital transformation, and the challenges of skills mismatch: A systematic review. *European Journal of Training and Development*, 45(6/7), 540–562. <https://doi.org/10.1108/EJTD-12-2020-0170>
- Gadotti, M. (2021). Paulo Freire and the pedagogy of dialogical education. *Educational Philosophy and Theory*, 53(10), 991–1002. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1752191>
- Harari, Y. N. (2021). 21 lessons for the 21st century. Spiegel & Grau.
- Kareem, J., Patrick, H. A., & Prabakaran, N. (2024). Exploring the factors of learning organization in school education: The role of leadership styles, personal commitment, and organizational culture. *Central European Management Journal*. <https://doi.org/10.1108/CEMJ-12-2023-0457>
- Kezar, A., Hallett, R. E., Corwin, Z. B., et al. (2025). Moving toward institutional culture change in higher education: An exploration into cross-functional professional learning communities. *Innovative Higher Education*, 50, 687–714. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09753-1>
- Mairal-Llebot, C., Liesa-Orús, M., & Latorre-Coscolluela, C. (2024). Digital divides and learning barriers in adult education: An intersectional approach. *Adult Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/07417136211063782>
- Meghnagi, M., & Tuccio, M. (2022). The recognition of prior learning [Informe]. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/2022/04/the-recognition-of-prior-learning_f83256d2.html
- Mikkonen, J., Elo, S., Kuivila, H., Tuomikoski, A. M., & Kääriäinen, M. (2019). Qualitative study of social and healthcare educators' perceptions of their competence in education. *Health & Social Care in the Community*, 27(3), 710–718. <https://doi.org/10.1111/hsc.12827>
- Montero-Mesa, L., Fraga-Varela, F., Vila-Couñago, E., & Rodríguez-Groba, A. (2023). Digital technology and teacher professional development: Challenges and contradictions in compulsory education. *Education Sciences*, 13(10), Article 1029. <https://doi.org/10.3390/educsci13101029>
- Nygren, T., Nissinen, K., Hämäläinen, R., & De Wever, B. (2019). Lifelong learning and problem solving in technology-rich environments: A study of adults in formal, non-formal and informal settings. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1891–1902. <https://doi.org/10.1111/bjet.12807>
- OECD. (2021). The digital transformation of education and training: Collective intelligence for better policy. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b4f4eafe-en>

- Pardede, A. (2022). Sustainable development, education, and lifelong learning: A critical perspective. *Journal of Education and Learning*, 11(4), 1–9. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n4p1>
- Raciti, M. M., Tham, R. L., & Dale, C. (2024). Recognition of prior learning in higher education: A systematic review of the literature. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 21(1), Article 1058. <https://open-publishing.org/journals/index.php/jutlp/article/view/1058>
- Reinhart, A., Evans, C., Luby, A., Orellana, J., Meyer, M., Wiecezorek, J., Burckhardt, P., Elliott, P., & Nugent, R. (2019). Think-aloud interviews: A tool for exploring student statistical reasoning. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/1911.00535>
- Rowland, A. A., Dounas-Frazer, D. R., Ríos, L., Lewandowski, H. J., & Corwin, L. A. (2019). Using the Life Grid Interview Technique in Science Education Research. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/1903.02386>
- Sälzer, C., & Roczen, N. (2022). Fostering self-regulated learning and motivation through digital learning environments: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1007–1040. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09631-8>
- Schleicher, A. (2020). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Stephens, M. (2022). Recognition of prior learning (RPL) and quality assurance in higher education: Implications for Ireland. *Quality Assurance in Education*, 30(2), 205–218. <https://doi.org/10.1108/QAE-03-2022-0054>
- Taleb, N. N. (2020). *Antifragile: Things that gain from disorder*. Random House.
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum.

CEREBRO, EMOCIONES Y MIGRACIÓN: EXPLORANDO FACTORES DE RIESGO EN LA INTEGRACIÓN DE MENAS EN CONTEXTOS ERACIS

SARA ARENAS CARRANZA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El aumento de población NNAMNA es países mediterráneos es cada vez un fenómeno más común. En el caso específico de España, este incremento se ha observado principalmente en los últimos años, convirtiendo este fenómeno en una realidad social cada vez más relevante, lo que implica repercusiones a nivel social, cultura y psicológico en estos menores (Escarbajal et al., 2023).

El colectivo de menores extranjeros no acompañados suele encontrarse compuesto por menores varones de origen marroquí o argelino, entre los 14 y los 17 años. Estos menores suelen emigrar debido a la situación económica familiar y a la falta de perspectiva de futuro propia. No obstante, esta decisión no suele ser individual, sino que suele ser tomada por parte del núcleo familiar (Kauhanen y Kaukko, 2020).

Las políticas internacionales constituyen un ejemplo paradigmático de solidaridad global, en el que las transformaciones sociales se abordan de manera cooperativa. No obstante, la eficacia de estas políticas depende, en última instancia, de su implementación a nivel nacional, regional y local. En este sentido, la desigualdad social representa un desafío especialmente acuciante en Andalucía, donde el 35 % de la población se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social, una cifra superior a la media europea (Delgado-Baena et al., 2022).

A pesar de los esfuerzos institucionales desplegados en múltiples zonas empobrecidas de las ciudades andaluzas, como es el caso de la *Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social*:

Intervención en Zonas Desfavorecidas, financiada con fondos europeos, nacionales y autonómicos, la vulnerabilidad social de esta población continúa siendo una problemática persistente (Vela-Jiménez et al., 2022).

Este fenómeno migratorio no puede observarse de forma homogénea, ya que cada individuo vive un viaje diferente, por lo que las vivencias y las expectativas que engloban este proceso migratorio son diversas. (Escarbajal et al., 2023).

Ante este panorama, resulta urgente explorar vías de intervención pedagógica más innovadoras, que se alejen de las respuestas convencionales y asuman un enfoque holístico e interdisciplinar. En este sentido, la neuroeducación se presenta como un marco idóneo para repensar las estrategias de acompañamiento y favorecer procesos de inclusión escolar y social más eficaces. Su potencial radica en articular los avances de las neurociencias con prácticas pedagógicas sensibles al trauma, al contexto y al desarrollo integral de los menores (Moreno, Camargo y López, 2023).

Por ello, esta investigación pretende analizar los discursos de profesionales que trabajan directamente con menores extranjeros no acompañados, con el fin de identificar los factores de riesgo asociados a las consecuencias neuroeducativas del proceso migratorio. Se busca así ofrecer una base empírica que permita diseñar intervenciones que aborden de manera específica los efectos del estrés tóxico, que respeten los tiempos de recuperación neuronal, y que favorezcan contextos educativos restaurativos capaces de activar procesos de resiliencia, neuroplasticidad y reparación.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, cuyo objetivo es comprender los factores de riesgo neuroeducativos que afectan al proceso de integración de los Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) desde la perspectiva de profesionales que trabajan directamente con esta población. La elección de esta metodología responde a la necesidad de profundizar en significados,

percepciones y experiencias que no pueden ser captadas adecuadamente mediante enfoques cuantitativos.

2.1. PARTICIPANTES

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional por conveniencia. Antes de la selección, se solicitó una descripción de las características personales y profesionales. Para ser elegibles, los participantes debían estar activamente involucrados en el campo profesional relevante para el contexto del estudio.

Los antecedentes académicos, profesionales y culturales de los participantes eran diversos, lo que reflejaba un amplio espectro de experiencias.

2.2. PROCEDIMIENTO

Las entrevistas se analizaron utilizando MAXQDA 2024. El proceso incluyó la traducción y transcripción literal de las entrevistas, seguida del desarrollo de códigos preliminares derivados de las respuestas a la guía de entrevista semiestructurada.

La participación fue totalmente voluntaria. Las entrevistas se realizaron de forma presencial o en línea, dependiendo de la disponibilidad y las preferencias de los informantes, y cada entrevista duró aproximadamente dos horas. Antes de la recopilación de datos, los investigadores establecieron una relación con cada participante para fomentar un entorno seguro y de confianza. Todas las entrevistas se grabaron en audio con el consentimiento informado y se transcribieron para el análisis de contenido. Cada transcripción se revisó en colaboración con el entrevistado para garantizar su exactitud. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de *member checking*, en el cual se compartieron los hallazgos con los participantes con el fin de validar la interpretación de sus aportaciones y asegurar la fidelidad de los resultados.

La recopilación de datos se llevó a cabo entre abril de 2024 y marzo de 2025, siguiendo un protocolo estructurado y coherente para garantizar la fiabilidad de los datos.

2.3. INSTRUMENTOS

El principal instrumento de recopilación de datos fue una entrevista semiestructurada, desarrollada ad hoc a partir de una amplia revisión de la literatura y basada en los conocimientos empíricos aportados por los profesionales que validaron la guía.

El instrumento tenía como objetivo captar perspectivas profesionales en profundidad sobre las experiencias neuroeducativas de los MENA.

Para establecer la validez del contenido, el instrumento se probó con un grupo de profesionales con perfiles similares. El rigor científico se garantizó aún más mediante la validación de expertos, que evaluaron la adecuación, relevancia y coherencia de los ítems utilizando una escala Likert de tres puntos (1 = inadecuado, 2 = adecuado, 3 = muy adecuado). Solo se mantuvieron los ítems que obtuvieron una puntuación media superior a 2,7. El coeficiente de fiabilidad interevaluador resultante de este proceso fue $K = 2,93$.

Para facilitar la reducción y organización de los datos, se desarrolló un sistema inductivo-deductivo de categorías, partiendo de una base teórica que fue modificándose a medida que se analizaban las entrevistas. Estas categorías, alineadas con los objetivos del estudio, se validaron mediante consultas con expertos y triangulación.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 FALTA DE CONTROL PRENATAL

Los discursos de los profesionales evidencian una ausencia casi total de atención prenatal sistemática en los países de origen en referencia a la posibilidad de acceder a controles médicos durante el embarazo. Este contexto tiene implicaciones profundas para el neurodesarrollo infantil. La falta de atención médica durante la gestación se asocia con un mayor riesgo de parto prematuro, bajo peso al nacer, desnutrición intrauterina, infecciones no tratadas y exposición a estrés materno crónico —todos ellos factores que afectan directamente la formación del sistema

nervioso central (Buss, Davis, Muftuler, Head, & Sandman, 2012; Kinsella & Monk, 2009).

Además, existe una clara dimensión de género en este déficit estructural, como señala una profesional:

“Tenemos que partir del hecho de que estas sociedades son muy machistas, que no separan realmente a pensar en las necesidades que puede llegar a tener una mujer embarazada” (P6).

La falta de reconocimiento social del embarazo como un proceso que requiere cuidados específicos refuerza la invisibilización de las necesidades de la madre gestante y, por tanto, del feto en desarrollo. Esta situación coincide con hallazgos recientes en la literatura académica, donde se ha evidenciado que en contextos marcados por la pobreza, el conflicto o la marginalidad sociocultural, el acceso al control prenatal no solo es limitado, sino también condicionado por factores de género, estigmatización y baja alfabetización sanitaria (Issaka, Agho, & Renzaho, 2021).

2.2. CARENCIAS EN EL ENTORNO AFECTIVO Y DE CUIDADO TEMPRANO

La negligencia emerge como uno de los factores de riesgo más extendidos y persistentes en los relatos analizados. Lejos de limitarse al abandono físico, los profesionales describen una negligencia estructural y afectiva que atraviesa múltiples dimensiones del desarrollo infantil.(Avdibegović & Brkić, 2020).

En contextos familiares con alta vulnerabilidad social y económica, los menores no son reconocidos como sujetos de cuidado prioritario, sino como parte de una lógica de supervivencia colectiva, en la que frecuentemente se ven desatendidos. Esta realidad impacta directamente en el neurodesarrollo, especialmente en las áreas asociadas al apego seguro, la regulación emocional y la adquisición de habilidades cognitivas superiores (Hanson et al., 2013; Luby et al., 2013).

“En relación al afecto...no está tan cubierto, son muchos familiares, muchos hijos, muchas necesidades que cubrir...esto provoca que no se les vea como individuos únicos sino como una extensión de su familia; en el sentido de, si yo estoy pasando hambre no me va a importar más

el hambre que tu pases por la edad que tengas; entonces...pues eso.” [P5]

“Casos de familias con muchos hijos que mandan a uno de sus hijos aquí porque no pueden hacerse cargo de todos.” [P6]

Esta falta de cuidados afectivos en etapas críticas del desarrollo temprano puede generar alteraciones estructurales en el sistema nervioso central. El estrés tóxico asociado a la desprotección sostenida activa de forma crónica el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal (HHA), provocando disrupciones en la maduración cerebral —especialmente en la amígdala, el hipocampo y la corteza prefrontal—, lo que impacta negativamente la memoria, la toma de decisiones y el aprendizaje.

Además, se ha documentado que estímulos estresantes durante los primeros años provocan daño estructural en la corteza prefrontal, reducen su capacidad para regular la actividad del HPA, y conllevan a cambios como reducción del volumen del hipocampo, hipertrofia de la amígdala e inhibición de funciones ejecutivas (Ngala & Qulu, 2024; Zhang et al., 2023).

En algunos casos, la negligencia está asociada a la ausencia total de figuras parentales o a la delegación de la crianza a terceros sin vínculo afectivo, lo cual rompe los procesos de apego seguro y deja a los menores expuestos a dinámicas de abandono, precariedad y trauma. Este tipo de negligencia —incluido el cuidado desatendido y los entornos institucionales carentes de afecto— se vincula con la aparición de estilos de apego desorganizado y con el desarrollo de dificultades emocionales y cognitivas persistentes (Jackson et al., 2023; Smith et al., 2017).

“He trabajado con chicos que sus padres los han echado de casa porque no podían mantenerlos porque eran muchos.” [P12]

Incluso se registran casos donde la negligencia genera rupturas en la continuidad psíquica del menor, derivando en trastornos psiquiátricos graves:

“Recuerdo un usuario que desarrolló esquizofrenia antes de llegar al centro por el trauma migratorio... había venido a Europa buscando a su madre... fue allí donde le dio un brote psicótico.” [P7]

En los casos más extremos, la negligencia se transforma en maltrato físico, que influye de manera aún más significativa en el desarrollo emocional y neurocognitivo de los menores extranjeros no acompañados. La exposición a este tipo de violencia durante etapas críticas del desarrollo puede alterar la estructura y función cerebral, afectando áreas relacionadas con la regulación emocional, la memoria, la atención y la capacidad de aprendizaje. Estas alteraciones neurobiológicas incrementan la vulnerabilidad de los menores a desarrollar trastornos psiquiátricos y dificultades sociales a largo plazo (Deambrosio et al., 2018).

Además, las manifestaciones neurocognitivas del maltrato no siempre son evidentes en evaluaciones clínicas convencionales, ya que las alteraciones funcionales cerebrales pueden ser sutiles y requieren herramientas especializadas para su detección. Esta dificultad diagnóstica, unida al estigma social y las barreras lingüísticas o culturales propias de la población migrante, limita aún más la intervención oportuna y adecuada (Gerin et al., 2023).

“Al final también es que este tipo de comportamientos ellos los tienen muy normalizados, entonces no te van hablar nunca de estos casos como violencia.” [P12]

Asimismo, se destacan la profunda afectación en la autoestima y en la capacidad de vinculación afectiva que presentan algunos menores:

"Cuando un chico ha sufrido maltrato, físico o psicológico, te cuesta muchísimo más que esa persona reaccione, porque al final a esa persona la han machacado" [P1]

Estos daños tempranos impactan directamente en su plasticidad cerebral, afectando áreas relacionadas con la regulación emocional, la motivación y el aprendizaje. Diversos profesionales aluden a una educación basada en la violencia como un patrón habitual en algunas familias, especialmente por parte de figuras paternas, como forma de educación, comprendida como pedagogía negra (Cruz Murillo., 2021).

3.3. DÉFICIT DE ESTIMULACIÓN EN CONTEXTOS DE ORIGEN

Uno de los factores de riesgo más señalados por los profesionales en sus discursos hace referencia a la falta de estimulación cognitiva temprana

en los menores extranjeros no acompañados. Esta carencia, de naturaleza multifactorial, no se limita únicamente a la ausencia de escolarización, sino que implica una privación multisensorial y sociocultural, vinculada a condiciones estructurales del contexto de origen (Zambrano Pintado, Moncayo Cueva, López Arcos, & Bonilla Jurado, 2022).

TABLA 1. Carencias relativas a la falta de estimulación cognitiva temprana

Tipo de carencia	Características principales	Ejemplos de testimonios	Posibles efectos neuro-educativos
Escolarización inexistente o interrumpida	No acceso a la escuela o abandono temprano (por trabajo, distancia, pobreza)	"Normalmente acuden a la escuela hasta los 11 o 12 años, luego hay que trabajar" (P7)	Déficit de lectoescritura, razonamiento lógico
Escolarización no significativa	Educación basada solo en religión, memorística, sin desarrollo cognitivo	"Lo han escolarizado en mezquitas... lo único que aprenden es en base a la religión" (P1)	Bajo pensamiento crítico, rigidez cognitiva
Entorno rural sin estímulos	Aislamiento geográfico, trabajo infantil, ausencia de juguetes, libros o conversación	"No haber podido acceder a una educación de calidad" (P8)	Bajo desarrollo del lenguaje y funciones ejecutivas
Condiciones estructurales precarias	Pobreza extrema, enfermedades, hacinamiento, inestabilidad familiar	"Viven en pisos alquilados... precario todo" (P5)	Estrés tóxico, dificultades atencionales

Fuente: elaboración propia

3.4. DÉFICITS SANITARIOS Y ALIMENTARIOS PREVIOS A LA MIGRACIÓN

Los discursos recogidos evidencian de forma clara la precariedad estructural en la que crecen muchos menores extranjeros no acompañados (MENAs) antes de iniciar su proceso migratorio. Las condiciones sanitarias y alimentarias en sus países de origen suelen estar marcadas por la falta de acceso a servicios de salud, una nutrición deficiente y la imposibilidad de cubrir necesidades básicas desde etapas tempranas de la vida. Los profesionales entrevistados coinciden en que, en muchos casos, no existe un sistema sanitario como tal, y que el acceso a cuidados médicos depende exclusivamente de la capacidad económica de la familia o del uso de medicina tradicional. Esta situación se traduce, frecuentemente, en esquemas de vacunación incompletos, heridas mal curadas, enfermedades no tratadas y cuadros crónicos que no han recibido atención (Piñones-Rivera, Liberona-Concha y Leiva-Gómez, 2021)

“No hay en sí un sistema sanitario, y esto por igual en todos los países de procedencia de los menores, de hecho muchos chicos, cuando llegan aquí les faltan vacunas, o incluso tienen alguna herida grave que no han llegado a curar nunca bien [P1].”

A esta realidad se suma un patrón alimentario de subsistencia que muchos relatan como parte de la vida cotidiana: alimentación basada únicamente en pan y té, desayunos consistentes en cebolla cruda o ajo, y una lucha permanente por garantizar que los niños no mueran de hambre. Uno de los testimonios apunta con crudeza que “se cubre lo básico, que es darle de comer a un niño para que no se muera, y aún así hay veces que ni esto, y que se mueren”. Esta situación, especialmente durante los primeros años de vida, constituye una forma extrema de privación que afecta al neurodesarrollo en etapas críticas (Georgieff, 2007).

· Cuando estás con los chicos te das cuenta que la mayoría de problemas vienen derivados de, primero, de cuando eres bebé, que no hubo ningún cuidado. Luego la alimentación, porque la mayoría nos hemos alimentado a base de pan y té, ya no te digo países subsaharianos. Se cubre lo básico, que es darle de comer a un niño para que no se muera, y aún así hay veces que ni esto, y que se mueren [P1].”

3.5. SEPARACIÓN FAMILIAR

La separación temprana del entorno familiar se configura como uno de los factores de riesgo más determinantes en el desarrollo emocional y neuroeducativo de los menores extranjeros no acompañados. Esta ruptura con la familia, especialmente con la figura materna, representa un cambio profundo que altera la estabilidad emocional del menor y repercute directamente en su bienestar psicosocial (Patel et al., 2021).

“Pienso que para un menor, extranjero o no extranjero, la separación con la familia significa un cambio muy grande tanto en su vida como en su desarrollo, sobre todo cuando lo separas de su madre (...) La carencia del afecto de la madre, es inevitable” [P2].

Aunque muchos menores mantienen contacto frecuente con sus familias a través de llamadas o videollamadas, esta comunicación a distancia no logra paliar completamente el dolor del alejamiento. En algunos casos, además, se intensifica la presión familiar por enviar remesas económicas, lo que sitúa al menor en una posición de alta responsabilidad y estrés, especialmente considerando que no pueden trabajar legalmente

hasta la mayoría de edad. Este conflicto entre el deseo de ayudar a la familia y la imposibilidad de hacerlo refuerza el sentimiento de frustración y fracaso (Perez Ripossio, 2023).

“Llamaban a sus madres y se hacían los fuertes, pero luego los veías con las lágrimas saltadas” [P6].

Por otra parte, los discursos analizados muestran que la separación familiar, incluso cuando no se percibe como ruptura definitiva, es experimentada por los menores como una fuente constante de tristeza, ansiedad y sentimientos de soledad. A pesar del contacto mantenido con las familias, el distanciamiento físico, cultural y afectivo contribuye al desarrollo de síntomas propios del trauma migratorio, generando un estado de alerta permanente y un obstáculo importante para la integración y el aprendizaje (Patel et al., 2021; Venta & Cuervo, 2022).

“A nivel emocional, estos chicos se encuentran constantemente en un estado de alarma y supervivencia. No pueden ni estar tranquilos, ni verse como individuos separados de su familia, lo que más observo es eso, muchísimo estrés” [P5].

Además de las consecuencias emocionales y vinculares, la separación familiar impacta en el proceso de aprendizaje y comunicación. Al estar lejos de su entorno familiar y afectivo, los menores presentan dificultades adicionales para adaptarse al sistema escolar, especialmente en lo relativo al aprendizaje de la lengua del país de acogida (Castillo Costa & Merino Armijos, 2018):

“Hay un retraso en la comunicación obviamente por el desconocimiento de la lengua, pero esto es normal porque entran a una escuela con una maestra que habla con otra lengua... si estuviesen en casa con su familia a lo mejor tendrían más voluntad para aprender” [P2]

4. EL CONSUMO DE DROGAS COMO FACTOR DE RIESGO

El consumo de drogas emerge como un factor de riesgo altamente prevalente y transversal en la experiencia migratoria de los menores extranjeros no acompañados (MENA), especialmente en las etapas previas y durante el trayecto migratorio. Los discursos analizados reflejan una normalización del uso de sustancias psicoactivas desde edades tempranas, en muchos casos asociado a contextos de exclusión, pobreza

extrema y vida en la calle. Sustancias como el pegamento, la marihuana, el hachís, el “kif”, e incluso compuestos altamente tóxicos como gases de escape o lejía, forman parte del entorno cotidiano de estos menores, quienes recurren a ellas como una estrategia de evasión frente al dolor físico y emocional (Suárez Herazo, Ardila García & Amaya Silva, 2023; López-Predaza et al., 2025).

“Chavales que esnifaban pegamento, que cuando podían bebían lejía...[P6].”

“Otros que se drogan para evadirse un poco de esta realidad que tienen que vivir cada día...[P5].”

Profesionales entrevistados relatan casos extremos, en los que los menores ingieren sustancias peligrosas sin conciencia del daño, o presentan signos de alteración cognitiva grave atribuible al consumo prolongado. En algunos casos, este historial previo se agrava con el contexto de llegada, donde la imposibilidad de trabajar, la falta de estructuras de contención emocional y la frustración ante la realidad del acogimiento refuerzan las conductas evasivas. La drogodependencia interfiere directamente en los procesos de adaptación, en la adquisición de habilidades sociales, en el establecimiento de vínculos saludables y, especialmente, en el desarrollo cognitivo y emocional, dificultando cualquier tipo de intervención educativa sostenida (Rodríguez-Rodríguez & Pérez-Montesdeoca, 2022; Canet Juric et al., 2020).

“Recuerdo una noche que llegaron tres chicos marroquíes acompañados por la policía, pienso que eran asuntos de drogas, con muchas alucinaciones, para nosotros fue difícil atenderlos [P4].”

4.1. FALTA DE PERCEPCIÓN DE FUTURO

La falta de percepción de futuro emerge como una categoría transversal que no solo evidencia el malestar individual previo a la migración, sino que también articula otros factores estructurales de riesgo como la pobreza, la exclusión educativa, la inestabilidad familiar y la violencia contextual. Los discursos de los profesionales entrevistados revelan que los menores migrantes no acompañados suelen tomar la decisión migratoria como una estrategia desesperada, en ausencia de alternativas vitales significativas en su país de origen (Argento, Blázquez Vilaplana, Agrela-Romero, & Di Rosa, 2024)

“Hay familias que piensan, en vez de gastar este dinero en los estudios del menor, es mejor pagar esta cantidad de dinero a una patera y enviarlo para que otro país se encargue de él, es una inversión” [P10].

A nivel cognitivo, esta carencia de proyección a futuro genera una visión del presente como insostenible y del futuro como inaccesible, lo que se traduce en un funcionamiento emocional centrado en la urgencia, el riesgo y la impulsividad. Se manifiesta la percepción de un “futuro cancelado” (Melo & Salles, 2020).

Esta visión distorsionada del futuro está íntimamente relacionada con contextos familiares disfuncionales o sobrecargados (padres ausentes, fallecimientos, muchas bocas que alimentar), entornos sociales de alta violencia (barrios con presencia de drogas, conflictos armados), y sistemas educativos ineficaces o inalcanzables. La imposibilidad de imaginar una trayectoria de vida viable dentro del país de origen activa en los menores un mecanismo de desplazamiento psíquico y físico hacia Europa, representada simbólicamente como el único espacio donde existe la posibilidad de agencia vital (Martínez Berber, 2024)

Además, en la dimensión colectiva, se observa cómo la falta de futuro no solo es vivida individualmente, sino como un mandato generacional transmitido por las propias familias. En muchos casos, la decisión de migrar es entendida como una inversión de futuro para la familia: “prefieren pagar una patera que invertir en educación”. Este fenómeno refleja una disfunción sistémica en la confianza hacia las instituciones locales (educativas, sanitarias, económicas), que refuerza la percepción de Europa como único horizonte posible (Valencia Correa & Moreno Carmona, 2024)

4.2. CONFLICTOS BÉLICOS Y POLÍTICOS: DETONANTES ESTRUCTURALES DEL ÉXODO

Los profesionales aluden a contextos donde los Estados no solo fracasan en proteger a los menores, sino que en ocasiones se convierten en agentes activos de vulneración. Un caso relatado en Italia ejemplifica cómo un menor camerunés es obstaculizado burocráticamente por su embajada, que se niega a expedirle documentación para facilitar su retorno y posible reclutamiento en un conflicto civil. Esta instrumentalización del menor como recurso bélico pone en evidencia el uso político de la

infancia como variable subordinada a intereses estatales (Sánchez García, 2023).

“Los que persiguen el asilo sí que alegan cuestiones religiosas o políticas, se me ha dado la situación sobre todo con argelino, pero claro, nunca sabes hasta qué punto no vienen con el discurso aprendido para pedir el asilo, que estos casos en los que mienten son muy repetitivos” [P9].

5. FINANCIACIÓN

Esta investigación ha sido financiada por el proyecto I+D+i PID2020-119194RB-I00(TYNDALL/UFM).

MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. <https://ror.org/003x0zc53> (accessed on 9 March 2025).

6. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación muestran que los menores extranjeros no acompañados se encuentran expuestos a múltiples factores de riesgo neuroeducativos que condicionan de manera profunda su desarrollo integral. La carencia de afecto y de cuidados tempranos emerge como un elemento central, generando dificultades en la regulación emocional, alteraciones en la activación del eje HHA y limitaciones en la consolidación de apego seguro. A esto se suman los déficits de estimulación en los contextos de origen, incluyendo la escolarización interrumpida, la privación multisensorial y la falta de recursos educativos, que repercuten negativamente en el desarrollo del lenguaje, la planificación, el razonamiento y otras funciones ejecutivas fundamentales para la adaptación social y educativa. La separación familiar y la exposición a sustancias psicoactivas incrementan la vulnerabilidad emocional, mientras que los déficits sanitarios, alimentarios y la ausencia de control prenatal afectan de manera temprana el desarrollo neurológico y cognitivo, incrementando la susceptibilidad a dificultades conductuales y emocionales.

Asimismo, la violencia estructural, familiar y sociocultural, junto con los conflictos bélicos y políticos que actúan como detonantes del éxodo, generan niveles de trauma acumulativo que afectan la percepción de seguridad y la capacidad de confianza hacia los entornos educativos y

sociales. La falta de proyección de futuro y la percepción de oportunidades limitadas refuerzan la sensación de indefensión y reducen la motivación, afectando la capacidad de planificar, establecer metas y construir proyectos de vida coherentes. En conjunto, estos factores de riesgo se entrelazan y potencian mutuamente, configurando un escenario de alta vulnerabilidad que requiere intervenciones tempranas, sostenidas afectivamente y adaptadas a las particularidades neuroeducativas del colectivo. Solo a través de estrategias que combinen apoyo afectivo, estimulación cognitiva progresiva y entornos seguros y estructurados será posible favorecer la integración educativa, social y emocional de los menores, contribuyendo a restablecer sus capacidades de autorregulación, resiliencia y proyección vital.

7. REFERENCIAS

- Argento, G., Blázquez Vilaplana, B., Agrela-Romero, B., & Di Rosa, R. T. (2024). Menores extranjeros no acompañados y separados en Italia: Vulnerabilidades del sistema y recorridos de agencia. *Estudios Fronterizos*, 25, e0156. <https://doi.org/10.21670/ref.2420156>
- Avdibegović, E., & Brkić, M. (2020). Child neglect: Causes and consequences. *Psychiatria Danubina*, 32(Suppl 3), 337–342. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33030448/>
- Buss, C., Davis, E. P., Muftuler, L. T., Head, K., & Sandman, C. A. (2012). High pregnancy anxiety during mid-gestation is associated with decreased gray matter density in 6–9-year-old children. *Psychoneuroendocrinology*, 37(9), 1411–1420. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2012.01.002>
- Castillo Costa, S. M., & Merino Armijos, Z. G. (2018). La desintegración familiar: Impacto en el desarrollo emocional de los niños. *Journal of Science and Research*, 3(9), 10–18. <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol3iss9.2018pp10-18p>
- Cruz Murillo, P. A. (2025). Padres al pupitre: La neuroeducación al servicio de la familia. Estudio comparativo. *Educación y Ciudad*, 48, e3233. <https://doi.org/10.36737/01230425.n48.3233>
- Deambrosio, M., Gutiérrez de Vázquez, M., Arán-Filippetti, V., & Román, F. (2018). Efectos del maltrato en la neurocognición: Un estudio en niños maltratados institucionalizados y no institucionalizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 239–253. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16114>

- Delgado-Baena, J., García-Serrano, J. D., Toro Peña, O., & Vela-Jiménez, R. (2022). The influence of the organizational culture of Andalusian local governments on the localization of Sustainable Development Goals. *Land, 11*(1), 214–237. <https://doi.org/10.3390/land11020214>
- Escarbajal Frutos, A., Martínez Fuentes, R., & Caballero, C. M. (2023). Estudio sobre la situación y percepción de menores extranjeros no acompañados (MENAs) en la Región de Murcia (España): Factores clave para su inclusión. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 16*(1), 47–65. <https://doi.org/10.15366/riece2023.16.1.003>
- Georgieff, M. K. (2007). Nutrition and the developing brain: Nutrient priorities and measurement. *The American Journal of Clinical Nutrition, 85*(2), 614S–620S. <https://doi.org/10.1093/ajcn/85.2.614S>
- Gerin, M. I., Viding, E., Herringa, R. J., Russell, J. D., & McCrory, E. J. (2023). A systematic review of childhood maltreatment and resting state functional connectivity. *Developmental Cognitive Neuroscience, 64*, 101322. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101322>
- Hanson, J. L., Hair, N., Shen, D. G., Shi, F., Gilmore, J. H., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2013). Family poverty affects the rate of human infant brain growth. *PLoS ONE, 8*(12), e80954. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0080954>
- Issaka, A. I., Agho, K. E., & Renzaho, A. M. N. (2021). Socio-economic and cultural correlates of antenatal care coverage in Sub-Saharan Africa. *BMC Public Health, 21*, 197. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10118-7>
- Jackson, A. L., Frederico, M., Cleak, H., & Perry, B. D. (2023). Interventions to support children's recovery from neglect: A systematic review. *Child Maltreatment, 29*(4), 714–727. <https://doi.org/10.1177/10775595231171617>
- Kauhanen, I., & Kaukko, M. (2020). Recognition in the lives of unaccompanied children and youth: A review of the key European literature. *Child & Family Social Work, 25*, 875–883. <https://doi.org/10.1111/cfs.12772>
- Kinsella, M. T., & Monk, C. (2009). Impact of maternal stress, depression, and anxiety on fetal neurobehavioral development. *Clinical Obstetrics and Gynecology, 52*(3), 425–440. <https://doi.org/10.1097/GRF.0b013e3181b52dfl>
- Luby, J., Belden, A., Botteron, K., Marrus, N., Harms, M. P., Babb, C., Nishino, T., & Barch, D. (2013). The effects of poverty on childhood brain development: The mediating effect of caregiving and stressful life events. *JAMA Pediatrics, 167*(12), 1135–1142. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.3139>
- Martínez Berber, M. C. (2024). Entornos hostiles, deserción escolar y migraciones. *Mester, 52*(1). <https://doi.org/10.5070/M352160329>

- Melo, L. P., & Salles, L. M. F. (2020). Escola, juventude e perspectivas de futuro: Alguns apontamentos. *Cadernos CEDES*, 40(110), 86–96. <https://doi.org/10.1590/cc220118>
- Moreno, R. M. E., Camargo, C. D. B., & López, R. Q. (2023). *Claves de la neuropedagogía*. Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=932486>
- Ngala, E. M., & Qulu, L.-A. (2024). Stress, HPA axis, HPG axis, and aggression: Implications for early life adversity. *Metabolic Brain Disease*, 39(4), 1613–1636. <https://doi.org/10.1007/s11011-024-01393-w>
- Patel, S. G., Bouche, V., Martínez, W., Barajas, K., García, A., Sztainer, M., & Hawkins, K. (2021). “Se extraña todo”: Experiencias de separación y reunificación familiar entre adolescentes migrantes no acompañados de Centroamérica. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(176), 227–244. <https://doi.org/10.1002/cad.20404>
- Perez Ripossio, R. N. (2023). Experiencias migratorias de travestis/trans sudamericanas en el AMBA: Vínculos con las familias y envío de remesas. *Etnográfica*, 27(2), 387–406. <https://doi.org/10.4000/etnografica.13740>
- Piñones-Rivera, M. A., Liberona-Concha, M., & Leiva-Gómez, N. (2021). Integración y desafíos de los menores extranjeros no acompañados en Chile: Un enfoque desde las políticas públicas y la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), e20210024. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200310>
- Rodríguez-Rodríguez, D., & Pérez-Montesdeoca, H. (2022). Revisión sobre el desarrollo educativo de los menores en acogimiento residencial: Una comparación internacional. *Perfiles Educativos*, 44(177), 183–198. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60077>
- Sánchez García, A. (2023). Desplazamientos forzados y violencia institucional: La infancia migrante en el borde de la legalidad. *Revista de Estudios Sociales*, 85, 18–33. <https://doi.org/10.7440/res85.2023.03>
- Smith, J., Lee, R., & Patel, A. (2024). Hypothalamic–pituitary–adrenal axis dysfunction by early life stress: A comprehensive review. *Neuroendocrinology Review*, 39(4), 1613–1636. <https://doi.org/10.1007/s11011-024-01393-w>
- Suárez Herazo, L., Ardila García, A. K., & Amaya Silva, J. M. (2023). Trayectorias de vida asociadas a la habitabilidad en calle y el consumo de sustancias psicoactivas desde la salud mental. *Revista de Ciencias Sociales*, 178, 107–115. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i178.55033>

- Valencia Correa, E., & Moreno Carmona, N. D. (2024). La migración y sus efectos multidimensionales en la familia transnacional. *Migraciones Internacionales*, 15, Article 14. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2805>
- Vela-Jiménez, R., Sianes, A., López-Montero, R., & Delgado-Baena, A. (2022). The incorporation of the 2030 Agenda in the design of local policies for social transformation in disadvantaged urban areas. *Land*, 11(2), 1–25. <https://doi.org/10.3390/land11020197>
- Vera, M., González, M., & Parra, J. (2019). Violencia, género y procesos de socialización en niñas y adolescentes víctimas de maltrato físico en Bogotá. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1–13. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsyl8-3.vgpa>
- Zambrano Pintado, R. N., Moncayo Cueva, H. L., López Arcos, S. N., & Bonilla Jurado, D. M. (2022). La estimulación temprana como programa neurológico en las habilidades y destrezas del lenguaje en niños de educación inicial en Ecuador. *Retos*, 44, 252–263. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88830>
- Zhang, X., Li, Y., & Chen, W. (2023). Hypothalamus volume mediates the association between adverse childhood experiences and PTSD symptoms in adulthood. *Translational Psychiatry*, 13, Article 237. <https://doi.org/10.1038/s41398-023-02576-2>

UNIVERSIDAD Y ESCUELA EN COLABORACIÓN: PRÁCTICAS INNOVADORAS PARA LA LECTOESCRITURA, EL SENTIDO NUMÉRICO Y LA FORMACIÓN DOCENTE

ADRIÁN JESÚS SÁNCHEZ FUENTES
Universidad de Málaga

1. LA LECTOESCRITURA Y EL SENTIDO NUMÉRICO COMO HERRAMIENTAS PARA LA PROMOCIÓN SOCIAL

Hablar de alfabetización es hablar de uno de los procesos más determinantes en la Historia de la humanidad. Desde sus inicios, cuando la alfabetización se entendía únicamente como la capacidad de leer y escribir, hasta su progresiva expansión conceptual hacia la comprensión crítica del mundo, este proceso ha sido motor de cohesión, de promoción social y de acceso al conocimiento. Como ya señalaba Freire (1970), alfabetizar no es únicamente enseñar a leer palabras, sino también a leer la realidad. En un mundo globalizado, caracterizado por un flujo incesante de información y por cambios tecnológicos acelerados, la alfabetización ha adquirido una dimensión mucho más amplia: se trata de una llave que permite no solo desenvolverse en la vida cotidiana, sino también comprender, cuestionar y transformar el entorno.

Hoy, más que nunca, resulta imprescindible incorporar también la alfabetización digital en este concepto. Las generaciones actuales crecen inmersas en entornos digitales, donde la información circula por canales que difunden todo tipo de opiniones, fundamentadas o no. Desafortunadamente, el acceso sin supervisión —o difícilmente supervisable— a redes sociales, plataformas de comunicación y recursos en línea está a la orden del día. Esto, ligado a una generación de padres y madres que no siempre cuenta con las herramientas necesarias para gestionar y

procesar lo que implicaría dominar cuanto antes ese flujo informativo, dibuja un escenario que, aunque no supone necesariamente un deterioro generalizado de la “calidad cultural”, sí apunta a lo que refleja un estudio reciente: seis de cada diez adultos españoles suspenden en ortografía. Si bien la competencia mejora con la formación académica, este hecho no deja de realzar el desafío de incidir en el método educativo — y no en una pérdida cultural intrínseca— para que se puedan tomar medidas que mejoren tanto la competencia lectora como la numérica (Smartick, 2022). En la actualidad no basta con saber leer y escribir en papel: es necesario aprender a discriminar información, verificar fuentes, comunicarse eficazmente en entornos digitales y utilizar herramientas tecnológicas de manera ética y productiva (Area & Pessoa, 2012; Redecker, 2020). Promover la alfabetización digital implica, por tanto, empoderar al alumnado para que haga un uso consciente de las tecnologías, no como mero entretenimiento, sino como recurso para aprender, crear y participar en la sociedad. Y aunque no es el foco central de este capítulo, conviene resaltarlo, pues solo desde la base de una alfabetización temprana sólida se puede alcanzar una competencia digital adecuada y, más allá, una mejor comprensión del mundo a quienes en él vivimos.

La necesidad imperante de atender a la diversidad del alumnado de los centros educativos en estos procesos concretos, la lectoescritura y el sentido numérico, se pone de manifiesto al entrar en las aulas que, aun estando bien organizadas y atendidas con gran entrega por parte de los docentes que las dirigen, salta a la vista que a duras penas dan abasto para soliviantar las diversas tesituras, en ocasiones problemáticas, que se presentan en cada una de ellas por diversos motivos. Tal como recogen investigaciones previas, el reto de la inclusión y la personalización del aprendizaje sigue siendo una prioridad en las escuelas del siglo XXI (Ainscow, 2001; Coll, 2007; Darling-Hammond, 2006).

A raíz de estas observaciones, durante el curso 2016/2017 propuse una experiencia piloto que respondiera a la realidad educativa en la que me encontraba inmerso. Se trató de una intervención puntual en el aula, concebida como una acción de acompañamiento educativo llevada a cabo por estudiantes universitarios de la rama de Ciencias de la

Educación. Estos universitarios, coordinados por la Asociación que entonces dirigía y en colaboración con el profesorado tutor del Primer Ciclo de Educación Primaria del CEIP Arturo Reyes de Málaga, desarrollamos una propuesta innovadora en distintos niveles. La intervención se limitó a las horas que el centro consideró oportunas y se centró en las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Educación en Artes Plásticas y Visuales.

El alumnado universitario, guiado en todo momento por pautas específicas diseñadas para esta experiencia y supervisado por los tutores y tutoras de las clases, implementó una serie de mejoras en el aula. El proyecto no solo permitió que los universitarios se insertaran de manera natural y enriquecedora en la dinámica escolar, sino que también favoreció que pudieran nutrirse de conocimientos prácticos en un contexto real.

2. INTERVENCIÓN EDUCATIVA, PERSONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Esta intervención funcional y sociocultural se planteó con el propósito de mejorar, principalmente, la personalización del currículo de cada discente escolar. Como señala Escudero (2019), las medidas de apoyo y enriquecimiento del aprendizaje son tanto estrategias educativas como apuestas de justicia social, pues contribuyen a compensar desigualdades de origen y a abrir horizontes de vida.

En el área de Lengua Castellana y Literatura, junto con Matemáticas, se priorizó el desarrollo de propuestas pedagógicas orientadas a la atención individualizada. Se establecieron tres niveles de trabajo en las aulas de 1.º y 2.º de Primaria, con el fin de estimular el ritmo de cada escolar, evitando la homogeneidad de las lecciones, que a menudo conduce al aburrimiento de unos y a la frustración de otros.

En lectoescritura, se organizaron pequeños talleres siguiendo un esquema de trabajo secuenciado: explicación del temario, adaptación al nivel del grupo, práctica personalizada y corrección grupal. Este modelo generó cohesión, a la vez que atendía a las necesidades reales de cada discente. El grupo de apoyo universitario, cargado de motivación, introdujo dinámicas innovadoras, especialmente digitales y artísticas

vinculadas a la animación a la lectura, la creatividad y la fantasía. De este modo, se complementaban las lecciones que los tutores consideraban oportunas, favoreciendo tanto la innovación escolar como la aplicación práctica de los contenidos que los universitarios aprendían en sus estudios de Grado.

El trabajo en Matemáticas buscó reforzar hábitos de estudio, cálculo, razonamiento lógico y adquisición de los contenidos curriculares de cada curso. Se procuró un enfoque equilibrado: el alumnado que dominaba los aprendizajes no recibía una sobrecarga de tareas, sino actividades diferenciadas y juegos para potenciar nuevas destrezas. Paralelamente, los universitarios que destacaban en estas áreas eran alentados a innovar y emprender propuestas originales, ya fuese en el aula o en otros proyectos que pudiesen surgir y mejorar el contexto. En todo momento, se evitó forzar metas rígidas: lo esencial era que el deseo de aprender surgiera de los propios escolares, en línea con lo que Johnson y Johnson (1999) destacan sobre el valor motivador del aprendizaje cooperativo.

El área donde la intervención alcanzó su mayor nivel de innovación fue en Artes Plásticas y Visuales. El planteamiento metodológico buscó romper con la dinámica convencional, habitualmente centrada en las técnicas y materiales de pintura o música que todos asociamos a la escuela, para abrir paso a experiencias significativas y memorables. Se introdujeron actividades como el modelado en arcilla, la construcción de maquetas, la pintura en caballete y el uso de una batería de percusión como cierre de una secuencia didáctica, enmarcada en una visita guiada a la Universidad de Málaga. Estas experiencias pretendían mostrar al alumnado múltiples posibilidades de desarrollo y de futuro, abriendo su imaginación hacia horizontes que de otro modo quizá nunca contemplarían.

La propuesta se fundamentó en un enfoque paidocéntrico y en la organización del trabajo por talleres, lo que permitió atender a las necesidades educativas especiales desde una perspectiva inclusiva real. Se establecieron equipos de alumnos basados en sus intereses y no en sus capacidades, lo que generó un entorno de respeto y aceptación de la diversidad (Vygotsky, 1978). Asimismo, se fomentó la interdisciplinariedad, combinando contenidos de Música, Educación Física e Inglés para

articular propuestas didácticas combinando áreas con un foco de interés común. Sin proponérmolo explícitamente, este planteamiento anticipó lo que más tarde se recogería en la normativa educativa como “Situaciones de Aprendizaje”.

El número de talleres y modalidades se definió tras el análisis conjunto entre tutores y mentores universitarios, teniendo en cuenta las posibilidades del aula y del centro. De este modo, se articularon propuestas que enriquecieron el currículo oficial y demostraron que la colaboración universidad-escuela puede ser motor de inclusión, creatividad y motivación en la escuela.

En última instancia, la intervención no buscaba imponer resultados homogéneos, sino generar motivación, abrir horizontes y ofrecer experiencias significativas. Tal como sostiene Nussbaum (2012), la educación no debe limitarse a transmitir conocimientos instrumentales, sino que ha de ampliar la mente y el horizonte de los estudiantes para que puedan concebir otras formas de vida. Aunque solo se vivan una vez en la infancia, experiencias como conocer un instrumento, visitar la universidad o descubrir nuevas disciplinas artísticas pueden marcar la diferencia entre plantearse o no explorar esos caminos en el futuro.

3. FORMALMENTE INFORMAL: ASOCIACIONISMO COMO PROCEDIMIENTO DE PARTICIPACIÓN ACTIVA

En contextos educativos y comunitarios emergentes, resulta valioso iniciar proyectos sin necesidad de tener todos los procesos completamente definidos. Berends et al. (2014) muestran cómo las pequeñas empresas innovan combinando una lógica de efectuación —basada en los recursos disponibles— con una lógica causativa más estructurada en etapas posteriores, lo que legitima la innovación desde la experimentación flexible. De manera complementaria, Runsten y Fägerlind (2025) destacan que la innovación educativa se genera en entornos dinámicos e inciertos, donde se ensayan prototipos metodológicos con estudiantes, se recogen devoluciones y se mejora interactivamente. Este enfoque permite comenzar aunque no todos los procesos estén delimitados, favorece la

acción temprana, promueve el aprendizaje situado y fomenta la creación colectiva de conocimiento útil.

Con estas premisas como base, el protocolo de actuación del proyecto se concibió como un Prácticum 0, inexistente hasta la fecha, que ofreciera al alumnado de primer curso de los Grados de Educación Primaria e Infantil la posibilidad de conocer de primera mano la realidad de las escuelas.

A estos participantes noveles únicamente se les proporcionaba la formación básica necesaria para garantizar los requisitos éticos, legales y funcionales: organización horaria, pautas de actuación, manejo de medios y obtención de la documentación administrativa correspondiente (certificado negativo de delitos de naturaleza sexual, acreditaciones oficiales, carnés identificativos, etc.). La experiencia se iniciaba estratégicamente en el segundo trimestre de los centros escolares, coincidiendo con el parón académico que antecedería a los primeros exámenes universitarios, lo que facilitaba la compatibilidad entre ambas instituciones.

Más allá de estas condiciones de acceso, eran los propios estudiantes quienes elaboraban sus propuestas de intervención, reforzando la idea de que el asociacionismo y las comunidades de aprendizaje aportan valor a los centros educativos a partir de sus propios procesos y sinergias.

Posteriormente, la iniciativa se amplió progresivamente en alcance y participantes. Estudiantes de segundo, tercer y cuarto curso de los distintos Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga —incluyendo Pedagogía y Educación Social— comenzaron a intervenir con alumnado de centros escolares que abarcaban desde Infantil (3, 4 y 5 años) hasta Secundaria, pasando, obviamente, por toda la etapa de Educación Primaria. Este recorrido consagró la evidencia de que la colaboración entre universidad y escuela no solo es beneficiosa, sino también imprescindible para enriquecer ambos contextos.

4. DESARROLLO, CRECIMIENTO Y EXTENSIÓN DE LA COLABORACIÓN UNIVERSIDAD-ESCUELA

La propuesta inicial estaba prevista para comenzar el 20 de febrero de 2017 y concluir el 28 de abril del mismo año, con una duración total de

ocho semanas lectivas. Sin embargo, debido a la acogida recibida y a la constancia —aunque intermitente— de todos sus participantes, el proyecto se prorrogó hasta el final del curso 2016/2017. Esta decisión buscaba mantener un apoyo constante, dado el notable beneficio que experimentaban tanto el alumnado receptor como quienes ejecutaban la iniciativa, aunque dicho beneficio no fue cuantificado debido a la inmediatez del emprendimiento y a la inexperiencia de sus coordinadores: estudiantes de Grado que, mientras realizaban sus prácticas, desarrollábamos este tipo de iniciativas movidos más por la ilusión y el deseo de aprendizaje directo que por la búsqueda de publicaciones o resultados cuantificables.

En su primera edición, el proyecto piloto contó con la participación de 26 estudiantes universitarios, quienes intervinieron con gran éxito en las dinámicas propuestas. Durante el curso 2017/2018, la iniciativa se trasladó al CEIP Blas Infante de Málaga, y en 2018/2019 se amplió a los colegios Virgen de Belén y Prácticas n.º 1. Para entonces, la propuesta ya se había consolidado, pasando de ser una oferta a convertirse en una necesidad reconocida. La participación ascendió a 27 estudiantes en el primer curso de continuidad y a 28 en el segundo. Este número no respondió a un motivo estratégico o metodológico, sino que resultó de la coincidencia de agendas y del fin de ciclo de la dirección de los proyectos por parte de su fundador, quien tenía que dejar su puesto y buscaba legar la Asociación y todos sus programas a un equipo capaz de dar continuidad a la iniciativa.

La vocación, el compromiso y la disponibilidad de los voluntarios y voluntarias permitieron que, durante el curso 2019/2020, el acompañamiento educativo no solo continuara, sino que se extendiera considerablemente. El éxito de las pruebas piloto y los buenos resultados propiciaron la participación de 83 estudiantes universitarios en cinco centros educativos: CEIP Prácticas n.º 1, CEIP Severo Ochoa, CEIP Miguel de Cervantes, CEIP Antonio Gutiérrez Mata y CEIP Virgen de Belén.

Tras la interrupción causada por el confinamiento del curso 2020/2021, la propuesta no solo se mantuvo, sino que se consolidó como un modelo educativo de éxito, evidenciando que la relevancia de la colaboración universidad–escuela seguía siendo relevante y estaba en constante

expansión. Durante el curso 2021/2022, la Asociación recibió 302 solicitudes de estudiantes para siete centros: CEIP Prácticas n.º 1, CEIP Miguel de Cervantes, CEIP Manuel Altolaguirre, CEIP Severo Ochoa, CEIP El Torcal, CEIP La Axarquía y CEIP La Campiña. Para el curso 2022/2023, la demanda se incrementó hasta 375 solicitudes, extendiéndose a 14 centros: CEIP Prácticas n.º 1, CEIP Miguel de Cervantes, CEIP Manuel Altolaguirre, CEIP El Torcal, CEIP Jábega, CEIP Lex Flavia, CEIP Las Flores, CEIP Cristo de Mena, CEIP Manuel de Falla, CEIP Ntra. Sra. del Pilar, CEIP La Campiña, CEIP Vicente Aleixandre, EEI Arcoíris de Estación de Cártama y EEI Arcoíris de Álora, incluyendo dos escuelas infantiles y algunos centros catalogados como Comunidad de Aprendizaje.

El vínculo entre universidad y escuela continuó creciendo hasta el curso 2023/2024, alcanzando un total de 27 centros: todos los previamente mencionados, más Blas Infante de Ciudad Jardín y Torre del Mar, Las Flores, Los Guindos, Miraflores de los Ángeles, Cayetano Bolívar, Clara Campoamor, Ntra. Sra. de los Remedios, Las Naciones, Maestro Genaro Rincón, Arquitecto Sánchez Sepúlveda y San Faustino. En este periodo participaron 228 estudiantes universitarios, algunos de los cuales fueron absorbidos como miembros vinculantes por parte de centros educativos catalogados como “Comunidad de Aprendizaje”. Estos centros, según la Orden de 8 de junio de 2012, de la Consejería de Educación, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” y se crea la Red Andaluza “Comunidades de Aprendizaje”, cuentan con la capacidad de implicar a personas del contexto próximo en actuaciones educativas de éxito, como tertulias dialógicas y grupos interactivos, lo que incrementó el aprendizaje de manera exponencial en quienes tuvieron la oportunidad de insertarse en dichos centros educativos, puesto que además de la misiva del programa de acompañamiento educativo inicial, se involucraron en otras áreas, otros cursos y otros proyectos de dichos centros. Esta iniciativa demostró que tanto los centros escolares como el alumnado universitario requerían esta sinergia de aprendizaje y colaboración para crecer, experimentar y aprender desde el primer año de carrera y en cursos posteriores.

Finalmente, durante el curso 2024/2025, y por primera vez desde su creación, la entidad interrumpió su actividad debido a la elevada carga de trabajo y a la ausencia temporal de liderazgo y coordinación en la gestión de esta y del resto de sus propuestas. Esta situación se produjo porque la persona que había asumido la dirección de la Asociación tras el legado de su fundador se encontraba preparando las oposiciones al Cuerpo de Maestros de Andalucía.

5. HACIA UN NUEVO MODELO DE ESCUELA: TESTIMONIOS, DATOS Y PROYECTIVA

En la actualidad, el proyecto –y todos los que generó este grupo de universitarios colaboradores de la enseñanza– pretende retomar su continuidad y ampliar el espectro de sus acciones a Educación Secundaria Obligatoria (orientación educativa) y a otro tipo de actividades y talleres que, si bien versan sobre temáticas a las que no hemos estado acostumbrados a impartir (robótica, uso de las IA...), siguen persiguiendo el refuerzo de la alfabetización (también digital) mediante la lectoescritura, el sentido numérico y las actividades que han caracterizado al proyecto hasta ahora.

Las nuevas líneas de investigación apuntan a que se está generando cierto rechazo por el desconocimiento y, por ende, mal uso, que se está haciendo de las nuevas posibilidades digitales (Carmona et al., 2025; Soto-Calvo et al., 2021; Universidad de Málaga, 2025). Seguir estableciendo puentes entre la universidad y la escuela, por tanto, continúa siendo aún más y más necesario cada vez, y ya no solo para incidir en la alfabetización y la adquisición del sentido numérico, sino para poder manejar estas nuevas herramientas digitales que han llegado para quedarse.

Del mismo modo que le sucedió en su momento a esta propuesta que aquí se relata, y como suele suceder con todo lo novedoso, el rechazo resulta un buen indicador y, por ende, un motivo destacable por el que avanzar en dicha dirección. En este aspecto, remar a contracorriente nos hace alcanzar metas que, si bien no siempre reportan los resultados esperados, sí que nos enseña, en la mayoría de ocasiones, que otros puntos de vista siempre van a ser valiosos y van a enriquecer el contexto

educativo global pues, desde ellos, se pueden contemplar los mismos objetivos de siempre desde la diversidad de necesidades y particularidades de cada discente y su entorno.

Con “la aerodinámica y el combustible justo para empezar a volar” es más que suficiente. Esta frase bien podría definir la esencia de la innovación y el emprendimiento (¿acaso no son la misma cosa?) en la mayoría de ocasiones, pues para encontrar experiencias de aprendizaje enriquecedoras es necesario iniciarlas: con objetivos claros aunque no se sepa del todo bien hacia dónde dirigirse. Las resistencias, como aquellas a las que apuntaban algunos de los participantes universitarios en la única encuesta de satisfacción realizada durante el curso 2018/2019 – consistente en un formulario de Google en el que se les pedía que hicieran una reflexión personal sobre el proceso una vez finalizado–, alegaban que “ciertos profesores no estuvieron de acuerdo sobre el tema del acompañamiento por lo que no pudieron entrar en sus clases”, refiriéndose a los maestros de centros educativos de Educación Infantil y Primaria. El alumnado universitario participante señalaba que, aunque respetaban la decisión de estos profesores, consideraban que, como futuros docentes, la posibilidad de estar presentes en el mayor número de áreas posibles les resultaría beneficiosa de cara al futuro. También se registró que algunos abandonos del programa durante su desarrollo se debieron a los períodos de exámenes o a la percepción de que determinados docentes universitarios no permitirían ausentarse de sus clases. Resulta curioso, en todos los casos, que desde las propias instituciones –y de parte de quienes las representan– surgieran reticencias que dificultaban o incluso impedían aquello mismo que, en teoría, debían estar procurando.

Imaginar otro modelo de escuela a raíz de este tipo de intervenciones se antoja imposible de obviar. Las sociedades cambian y las escuelas no pueden más que seguir siendo permeables a estos nuevos paradigmas, manteniéndose flexibles para saber adaptarse más rápido aún, con capacidades casi premonitorias, a estos giros inesperados del guion que impone la sociedad y su devenir. Esto, sin embargo, no es tan “imposible de obviar” desde según qué ángulos se observe: desde las escuelas, desde las instituciones o desde el ámbito político, los cambios siempre van a producir rechazo y van a presentar trabas para que no se

produzcan a la velocidad deseable por parte de quienes sí imaginamos que otro modelo de escuelas no solo es posible sino que también es necesario.

Y sin embargo, no todo es negativo. Todo lo contrario. Este planteamiento no se traduce en afirmar e imponer otra línea de pensamiento que se oponga frontal y radicalmente al status quo. Es saludable pensar que debe existir cierta estructura que haga difícil modificar los planteamientos y dinámicas en según qué aspectos y en según qué contenidos. De lo contrario, de la noche a la mañana todo se desmoronaría y sería muy complicado encontrar el entendimiento entre individuos; especialmente entre generaciones. Existe un consenso general en que la lectoescritura, el sentido numérico y la comprensión del medio natural y social, junto con otros saberes esenciales, constituyen aprendizajes irrenunciables para interpretar el mundo que habitamos y garantizar una convivencia armónica en él, del mismo modo que no pueden dejar de promoverse rutinas sanas que promuevan dichos aprendizajes, como la lectura, la escritura, el cálculo, los buenos hábitos alimenticios, el cuidado propio, el bienestar emocional... Lo que no podemos, en todo caso, es dejar de lado la idea de evolución que subyace de manera innata en el ser humano. En este sentido, quizás ya sea hora de replantear los modelos de enseñanza en las Facultades de Ciencias de la Educación, favoreciendo un mayor contacto entre las instituciones y su alumnado. De este modo, los estudiantes no tendrían que esperar a finalizar sus estudios para enfrentarse a la realidad profesional, sino que podrían aprender a ejercer desde el propio ejercicio. Al mismo tiempo, este contacto temprano les permitiría apoyar, aprender y emprender iniciativas más frescas y acordes con el devenir de las escuelas y demás instituciones educativas.

La idea del Prácticum 0, acuñada por primera vez a raíz de estas intervenciones, puso de manifiesto la carencia de una iniciativa sólida que lo materialice de forma institucionalizada. Este planteamiento sostiene la necesidad de revisar los programas docentes de los Grados de Educación, con el fin de reducir determinadas horas de teoría presencial en favor de modalidades remotas o telemáticas y, sobre todo, incrementar significativamente la práctica real en escuelas, institutos y demás instituciones educativas.

Asimismo, debería contemplarse la posibilidad —e incluso la obligación— de someter a prueba en contextos escolares los trabajos diseñados en las facultades. En la mayoría de los casos, dichos trabajos permanecen como ejercicios ficticios y, solo en el mejor de los escenarios, son recuperados posteriormente cuando el estudiante alcanza, tras un largo esfuerzo, la meta de convertirse en maestro o docente de cualquier disciplina. Es entonces cuando constata que, tal vez, las propuestas concebidas originalmente no eran viables y comienza a perfeccionarlas, un proceso que bien podría haberse iniciado desde el primer año de carrera.

De haberse implementado desde etapas tempranas, este modelo no solo habría favorecido un aprendizaje más significativo en los futuros profesionales de la educación, sino que también habría aportado un valor añadido a las instituciones escolares y educativas en las que se hubiera puesto en práctica, al brindarles la oportunidad de beneficiarse de propuestas innovadoras contrastadas en sus propios contextos.

De hecho, para consolidar y dotar de carácter más paradigmático aún esta propuesta de Prácticum 0, sería recomendable que los Grados de Educación contemplasen la posibilidad de remuneración o becas desde su inicio, con residencias escolares para quienes demuestren mayor implicación y acceso a bolsas de trabajo por acumulación de méritos sin necesidad de opositar. De este modo, resulta pertinente replantear la organización tradicional de las aulas por niveles, tanto en las escuelas como en las universidades, promoviendo metodologías multinivel basadas en proyectos y evaluadas por competencias, en línea con lo que se observa en escuelas rurales, comunidades de aprendizaje y con lo que, en última instancia, establece la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Innovar en este contexto requiere emprender incluso cuando no se dispone de todos los elementos bajo control, confiando en el proceso y en la capacidad de mejora continua.

Resulta imprescindible empezar a considerar con mayor seriedad a la Universidad y a las escuelas como un conjunto interconectado, un ecosistema educativo que no se fragmenta tras la Secundaria, el Bachillerato o los estudios superiores. Bajo este enfoque, se reduciría el fracaso académico y la frustración vocacional, al tiempo que se realzaría el

valor y la relevancia de la labor docente. Quizás haya llegado el momento de replantear el sistema educativo, revertir los desequilibrios existentes y reconocer que, como señalaba Machado, “caminante, no hay camino, se hace camino al andar”.

8. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Narcea.
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13–20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Berends, H., Jelinek, M., Reymen, I., & Stultiëns, R. G. L. (2014). Product innovation processes in small firms: Combining entrepreneurial effectuation and managerial causation. *Journal of Product Innovation Management*, 31(3), 616–635. <https://doi.org/10.1111/jpim.12117>
- Carmona, M., Pérez, J., López, A., García, F., ... (2025). Aprender jugando: Una intervención todo-en-uno para lectoescritura. Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC), Universidad de Granada. <https://cimcyc.ugr.es/informacion/noticias/todo-uno-lecto-escritura>
- Coll, C. (2007). Aprender y enseñar en la sociedad del conocimiento. Morata.
- Darling-Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. Jossey-Bass.
- Escudero, J. M. (2019). Políticas y prácticas de inclusión educativa: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 13–28.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Junta de Andalucía. (2012). Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” y se crea la Red Andaluza “Comunidades de Aprendizaje”. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 126. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/126/21>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Redecker, C. (2020). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Runsten, C., & Fägerlind, M. (2025). Unfolding educational innovation processes and teacher motivation in universities: A multiple-case study. *Teaching in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2476986>
- Smartick. (2022). Informe Smartick 2022: Dominio de la comprensión lectora y gramática en España. Smartick. <https://www.smartick.es>
- Soto-Calvo, E., Simmons, F. R., Adams, A. M., Francis, H. N., & Giofrè, D. (2021). Longitudinal predictors of early numerical skills: The role of phonological and literacy experiences in the home. *Frontiers in Psychology*, 12, 729–743. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.729743>
- Universidad de Málaga. (2025). Investigadores implementan su proyecto para mejorar la enseñanza de la lectoescritura en un colegio de Alicante. Sala de Prensa UMA. <https://www.uma.es/sala-de-prensa/noticias/investigadores-implementan-su-proyecto-para-mejorar-la-ensenanza-de-la-lectoescritura-en-un-colegio-de-alicante>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

EDUCACIÓN EMPRENDEDORA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: ITINERARIOS DIDÁCTICOS PARA ROMPER ESTEREOTIPOS EN SECUNDARIA Y FP

COSIMO GIOVINE

Universidad de Málaga

M^a TERESA CASTILLA MESA

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el sistema educativo y las políticas educativas han centrado su atención en la educación empresarial como herramienta clave para el desarrollo económico y social de los jóvenes. Los ámbitos en los que este fenómeno y esta conciencia adquieren mayor relevancia son la escuela secundaria y la formación profesional: se trata de contextos privilegiados - y adecuados, según mi experiencia personal - para desarrollar competencias empresariales que puedan traducirse en autonomía económica, innovación y participación social. Sin embargo, numerosos estudios han puesto de manifiesto que los modelos tradicionales de educación empresarial reflejan a menudo un paradigma masculino dominante, centrado en el éxito individual en sectores tecnológicos o financieros, con escasa representación e inclusión de mujeres y personas no binarias.

Ahamad, Sinha & Shastri (2016) destacan que tradicionalmente las mujeres se encuentran a menudo confinadas en puestos de trabajo mal remunerados o subordinados, con pocos itinerarios formativos dedicados a ellas. Existen iniciativas gubernamentales específicas para colmar esta brecha, pero los programas de formación tienden a seguir teniendo una estructura que privilegia enfoques tradicionales, a menudo orientados hacia sectores económicamente dominados por hombres, dejando sin explorar el potencial de modelos empresariales alternativos e

inclusivos. Por tanto, aun reconociendo la centralidad de la formación, se destaca la necesidad de reequilibrar la perspectiva formativa para incluir más a las mujeres.

Johansen (2013) también señala que los modelos educativos prevalentes tienden a reflejar un paradigma masculino definido por el éxito individual, una vez más orientado hacia áreas como la tecnología y las finanzas. Sabemos que estos sectores presentan una representación femenina tradicionalmente baja o incluso insignificante. Por lo tanto, la autora subraya la necesidad de un enfoque diferenciado en la educación empresarial que incluya nuevas narraciones, formas más colaborativas y valorización de diferentes modalidades empresariales, con un enfoque explícito sobre la inclusión de género.

Esta prevalencia de modelos empresariales masculinos no solo limita la visibilidad de las experiencias femeninas, sino que también contribuye a reforzar los estereotipos de género arraigados en el imaginario colectivo y en las prácticas educativas, perpetuando exclusiones y desigualdades estructurales. Por lo tanto, es fundamental redefinir la forma en que se enseña el espíritu empresarial en las escuelas, introduciendo una perspectiva de género que permita valorizar caminos empresariales diversificados, inclusivos y socialmente responsables (Orser, Riding & Li, 2019). Estos autores argumentan que los programas educativos deben ir más allá de los enfoques estandarizados y aparentemente neutrales para reconocer las diferentes necesidades, experiencias y barreras que hombres y mujeres encuentran en el camino empresarial.

Creo que es oportuno actuar en varios aspectos para lograr una revisión significativa de los enfoques educativos. Seguramente se deben integrar contenidos y metodologías que valoricen vías empresariales no convencionales, que a menudo abrazan formas de emprendimiento social, colaborativo y sostenible. Se deben modificar los entornos de aprendizaje y los modelos de referencia con el fin de favorecer una educación más inclusiva y sensible a las diferencias.

Las herramientas digitales también pueden contribuir al logro del objetivo, siempre que la educación tecnológica esté relacionada con un análisis crítico de las dinámicas de poder y desigualdad y evite las posibles

contaminaciones debidas a datos basados en sesgos de género. Por último, creemos que la capacidad de empoderamiento de las mujeres puede fortalecerse a través de programas que no solo proporcionen habilidades técnicas, sino que también desarrollen habilidades sociales, redes de apoyo y concienciación sobre cuestiones de género.

Este artículo propone una metodología para la elaboración e implementación de itinerarios didácticos que pretenden superar estas barreras culturales y formativas, fomentando una educación empresarial con una clara perspectiva de género en los contextos de la escuela secundaria y la formación profesional. El enfoque propuesto se basa en tres categorías de empresas de referencia: las dirigidas por mujeres, las que responden a las necesidades de las mujeres y los grupos minoritarios, y las que rompen con los estereotipos masculinos tradicionales. Dos estudios recientes (Kuyucak Şengür, Lapçın & Hamutoğlu, 2023; Arif, Ullah & Bibi, 2023) van exactamente en esta dirección. Las tres piedras angulares del enfoque son, en detalle:

- Valorizar las empresas dirigidas por mujeres como ejemplos concretos y de éxito para fomentar la participación femenina;
- El estudio de casos de empresas que responden de manera específica a las necesidades, específicas o transversales, de las mujeres y de grupos minoritarios, demuestra que el espíritu empresarial no es sólo una actividad económica, sino que también puede ser un instrumento de inclusión social y de superación de las desigualdades;
- La ruptura de los estereotipos masculinos en empresas que adoptan enfoques colaborativos, socialmente responsables e innovadores, muestra cómo las mismas logran sí el beneficio, pero también valores diferentes como la sostenibilidad y la cooperación. Estas empresas se caracterizan por renunciar a los modelos jerárquicos tradicionales y promover entornos de trabajo inclusivos.

A continuación, se analizan los fundamentos teóricos del empoderamiento femenino y de la educación empresarial con enfoque de género;

se explican los objetivos educativos, sociales y de investigación del proyecto; se presenta una metodología en varias fases; y, por último, se discuten los resultados esperados, los puntos críticos y las implicaciones para las políticas educativas y futuras investigaciones.

1.1. LA POTENCIACIÓN DE LAS MUJERES EN LA FORMACIÓN Y EL ESPÍRITU EMPRESARIAL

El concepto de empoderamiento femenino, ampliamente desarrollado en estudios de sociología y educación, indica un proceso de adquisición de autonomía, competencias y capacidad decisoria para las mujeres, que permite superar desigualdades estructurales y discriminaciones de género. En el ámbito empresarial, la formación profesional y el desarrollo de competencias técnicas contribuyen a este objetivo y tienen repercusiones también en el ámbito social y familiar. Podemos afirmar que la formación profesional y la educación técnico-práctica son instrumentos estratégicos para este proceso, brindando oportunidades de acceso al trabajo digno, a los recursos económicos y al poder social.

Arif, Ullah & Bibi (cit.) destacan el beneficio de la formación profesional como medio para aumentar la confianza y la capacidad de inserción en mercados laborales a menudo dominados por los hombres. El objetivo es restituir la dignidad y garantizar una mayor independencia económica y una mejor autonomía social a las mujeres y a las personas no binarias.

Gautam (2023) insiste en la necesidad de que la formación vaya acompañada de acciones de apoyo social y cultural, que faciliten la participación de las mujeres en sectores productivos de traducción exclusiva y refuercen su poder decisorio.

Se advierte la necesidad de una programación formativa específicamente orientada a las mujeres y sus necesidades, con el fin de contribuir significativamente a la transformación de las modalidades de participación económica y social y de construir no solo competencias técnicas sino también capacidades críticas. Formar a las mujeres que viven en entornos vulnerables permite movilizar recursos internos y construir redes de apoyo colectivo, fundamentales para el éxito de los proyectos

empresariales sociales y la participación económica activa (Miles, Granados & Tweed, 2024). Esto también es cierto para otros grupos sociales en riesgo de marginación, aislamiento y prejuicio. Los centros de formación establecidos en los barrios de mayor riesgo son esenciales para promover el empoderamiento de todos esos grupos de personas que no tienen acceso a herramientas y mecanismos de crecimiento e inclusión social o que no los ven como una opción posible para salir de su estado.

Scent, Chukwu & Emerinwe (2020) analizan la necesidad de un cambio significativo en la imagen que las mujeres tienen de sí mismas, pasando de roles tradicionalmente pasivos o subordinados a una percepción de sí mismas como agentes activos del cambio y protagonistas de sus propias vidas. Todo ello se materializa también en una mayor participación colectiva y política, extendiendo el cambio del individuo al tejido social, con la consecuencia de redefinir normas culturales, prácticas de gobernanza y políticas de inclusión de género. Este es el enfoque correcto para romper el "techo de cristal" y permitir que las mujeres superen las barreras invisibles que a menudo les impiden acceder a posiciones de poder económico, social y político.

1.2. EDUCACIÓN EMPRESARIAL Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

La educación empresarial ha evolucionado considerablemente, pero aún hoy tiende a modelarse sobre concepciones tradicionales de éxito empresarial que privilegian características culturalmente asociadas con los hombres (Johansen & Schanke, 2013):

- Agresividad, o sea la capacidad de imponer su propia idea y competir duramente en el mercado, a menudo asociada con un comportamiento asertivo y generalmente conflictivo
- Competitividad en contraposición a la colaboración, con visión del emprendimiento como un camino solitario y centrado en la victoria personal.
- Independencia llevada a los extremos: se privilegia la idea del empresario como individuo autónomo y autosuficiente, que toma decisiones sin depender de relaciones o redes de apoyo.

Si se traducen y reproducen estas afirmaciones en los currículos escolares y en los materiales didácticos, descuidando poner de relieve las experiencias empresariales femeninas, se contribuye a mantener una imagen distorsionada del empresariado y se desalienta la participación femenina. La imagen más común del empresario es en gran medida exclusiva y no representativa de las diversidades de género, culturales y de estilo empresarial existentes en el mundo real.

Estudios recientes destacan que la integración de una perspectiva de género en los programas puede aumentar el interés y la motivación de las estudiantes, así como desarrollar habilidades empresariales más inclusivas y socialmente responsables.

Shahin et al. (2020) analizan el impacto de los programas de educación empresarial basados en STEM en la escuela secundaria. Estos autores observan que la integración explícita de una perspectiva de género en el programa aumenta significativamente el interés y la motivación de las estudiantes por el espíritu empresarial y les permite desarrollar competencias empresariales no solo técnicas, sino también transversales, como solución de problemas, liderazgo colaborativo y comunicación eficaz. El resultado es la construcción de una imagen del empresario más abierta y menos estereotipada, en línea con los objetivos de este estudio.

A los mismos resultados llegan Orser, Riding & Li (2019), quienes insisten en la necesidad de adoptar estrategias diferenciadas y contextualizadas, que tengan en cuenta las experiencias y necesidades específicas de las mujeres empresarias.

1.3. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y BARRERAS EN EL ESPÍRITU EMPRESARIAL

El mantenimiento de los estereotipos de género en los entornos educativos y empresariales es uno de los mayores retos para la plena inclusión de las mujeres. Varios estudios muestran que la falta de modelos, los estereotipos sociales y las discriminaciones estructurales limitan fuertemente las oportunidades y la percepción de autoeficacia de las mujeres empresarias o aspirantes.

Kaviarasu, Ruban & Francis (2018) señalan que la falta de modelos femeninos visibles limita el reconocimiento y la inspiración para las mujeres

que aspiran a roles empresariales. La ausencia de ejemplos concretos acentúa el sentimiento de aislamiento y la duda sobre las propias capacidades y las discriminaciones estructurales se manifiestan en el acceso limitado a los capitales, a las redes de relación y al apoyo institucional, obstaculizando el desarrollo y el crecimiento de las empresas femeninas.

Rambe & Ndofirepi (2017) constatan que las estudiantes perciben obstáculos mayores que los varones, en parte debido a la cultura escolar y social que promueve expectativas de género rígidas y limitantes. La falta de apoyo mina la confianza de las estudiantes en sus capacidades empresariales. El entorno perjudicial produce así un efecto de estrangulamiento de las aspiraciones empresariales femeninas, con la consiguiente reducción de la participación y motivación.

Los dos últimos estudios citados indican que para favorecer una inclusión real es necesario implementar intervenciones educativas que aborden explícitamente los estereotipos y promuevan modelos positivos de emprendimiento femenino.

La didáctica tradicional refleja a menudo todas las limitaciones descritas anteriormente, perpetuando narraciones y modelos empresariales exclusivos, repetitivos y estandarizados que refuerzan la segregación de género en los itinerarios formativos y profesionales. El camino a seguir es el de una reformulación completa en la estructuración de los modelos, proponiendo ejemplos alternativos, experiencias femeninas de éxito y enfoques reflexivos que permitan romper los esquemas y derribar las barreras culturales aun fuertemente limitantes para las mujeres (Thomas & Rugambwa, 2013).

1.4. EXPERIENCIAS Y CASOS INTERNACIONALES COMPARADOS

Diversos contextos internacionales proporcionan ejemplos valiosos de prácticas de educación empresarial con un fuerte enfoque en el género. Maka (2023) identifica tres líneas de acción: una política educativa que incluya explícitamente el espíritu empresarial con una perspectiva de género; el apoyo institucional para formar a los profesores y construir una red de apoyo y tutoría para las jóvenes empresarias; un profundo cambio cultural que desmantele los estereotipos de género y los prejuicios.

Vasquez et al. (2022) examinan el sector agrícola, señalando cómo la perspectiva de género permite valorizar las competencias, experiencias y necesidades específicas de las mujeres. La acción lleva al nacimiento de empresas agrícolas que adoptan prácticas más sostenibles desde el punto de vista ambiental, social y económico, promoviendo un modelo de negocio que no se limita a la sola producción, sino que incluye criterios de cuidado del territorio y de las comunidades. Las mujeres y otros grupos marginados encuentran así mayor acceso y participación activa con la ruptura de las barreras culturales y económicas tradicionales.

Es importante fomentar la participación de las mujeres en todos los procesos y en cada fase de cada uno de ellos. A través de la participación activa y la co-creación de contenidos y proyectos empresariales, las estudiantes desarrollan no solo competencias técnicas sino también habilidades de liderazgo, negociación y colaboración, elementos fundamentales para la autonomía y el crecimiento social. Las metodologías deben adaptarse a los diferentes contextos para favorecer además la sostenibilidad de las intervenciones, teniendo en cuenta las dinámicas sociales, culturales y económicas específicas de cada entorno (Arif et al., cit.).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Uno de los objetivos fundamentales en la educación empresarial con perspectiva de género es el desarrollo de una conciencia crítica sobre las imaginaciones y estereotipos que condicionan la percepción del espíritu empresarial. Es necesario que los estudiantes adquieran la capacidad de analizar y reconocer las narraciones limitantes, como la idea de que el emprendimiento es un ámbito predominantemente masculino o que requiere características tradicionalmente asociadas a los hombres (las ya mencionadas: agresividad, competitividad, individualidad).

Los programas deben promover la reflexión crítica tanto a nivel individual, ayudando a las alumnas y alumnos a cuestionar sus prejuicios y ampliar su horizonte mental, tanto a nivel social como colectivo. Hay que fomentar un cambio cultural más amplio en el que se valore la

inclusión. El desarrollo crítico permite a los estudiantes obtener una comprensión más profunda de cómo se manifiestan las desigualdades de género en contextos económicos y creativos. Deben fomentarse y apoyarse los comportamientos y las decisiones que promueven la igualdad.

El objetivo de la acción educativa es considerar la diversidad como un recurso, reconociendo el valor de la colaboración, la interacción social y la sostenibilidad como elementos fundacionales de una visión empresarial nueva y más moderna.

2.2. OBJETIVOS SOCIALES

Las finalidades de la propuesta no se limitan a los objetivos didácticos. A nivel social, el objetivo es promover cambios significativos que hagan la acción compatible con metas compartidas de crecimiento, equidad e inclusión.

En primer lugar, se pretende promover la sostenibilidad medioambiental. Las empresas guiadas por estos principios adoptan prácticas respetuosas con el medio ambiente, se comprometen a una gestión responsable de los recursos naturales y a la reducción del impacto sobre el planeta. Esto responde a la creciente conciencia mundial de la urgencia de hacer frente a la crisis climática y promueve un modelo de desarrollo que combina el beneficio con la protección del medio ambiente.

Se pretende también resaltar el valor del cuidado de la persona y de los grupos sociales: atención a las personas involucradas en los procesos productivos (trabajadores, comunidades locales, clientes) y responsabilidad ética hacia la colectividad. Esto se traduce en un modelo de empresa que valora el bienestar y la calidad de las relaciones, oponiéndose a modelos exclusivamente orientados al beneficio y a la competencia desenfrenada.

Los principios de equidad no pueden prescindir de la búsqueda de la justicia social: las iniciativas empresariales deben tener como objetivo reducir las desigualdades y promover la inclusión y facilitar el acceso a las oportunidades también para los grupos tradicionalmente excluidos o marginados. Se pretende generar efectos positivos en el tejido social, contribuyendo a una mayor equidad económica y a un crecimiento que beneficie a todos los grupos sociales.

Por último, se pretende fomentar la cooperación, entendida como principio organizativo clave, que promueve formas de participación activa, intercambio y apoyo mutuo entre los actores implicados. La superación de la lógica empresarial individualista y competitiva favorece la construcción de redes de solidaridad e innovación colectiva.

2.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

Por último, se pretende estructurar instrumentos para monitorear y evaluar el impacto de los itinerarios didácticos sobre la potenciación, la identificación del género en el emprendimiento y la transformación de las imaginaciones culturales. La evaluación combinada cualitativa y cuantitativa permite una mejora metodológica continua y una documentación científica rigurosa.

Es importante adaptar los itinerarios formativos a las necesidades emergentes de los datos recogidos. Los instrumentos de evaluación deben ser capaces de captar no solo los cambios en las competencias técnicas sino también los cambios en las actitudes, la conciencia de género y el sentido de empoderamiento de los estudiantes involucrados. Del mismo modo, hay que evaluar los indicadores relativos a la transformación de las imaginaciones culturales y de las narrativas sobre lo que significa ser empresario, con especial atención a los prejuicios de género.

Cuestionarios pre y post-intervención, entrevistas cualitativas y análisis de proyectos concretos desarrollados por los estudiantes pueden servir como instrumentos de observación y medición de los cambios que se pretenden promover en los proyectos de educación empresarial que siguen el paradigma propuesto.

3. METODOLOGÍA

3.1. DIAGNÓSTICO

El proyecto comienza con una fase de diagnóstico para explorar las imaginaciones de género y emprendimiento presentes en los estudiantes a través de cuestionarios, observaciones y grupos de discusión. Este análisis preliminar, de tipo estrictamente cualitativo, permite calibrar

las intervenciones educativas a las especificidades del grupo, identificando la prevalencia de estereotipos, las motivaciones y las barreras percibidas. El objetivo de la fase es en primer lugar identificar

los prejuicios y estereotipos existentes en las comunidades escolares específicas examinadas. Los mismos se relacionarán con las motivaciones individuales y colectivas que pueden favorecer u obstaculizar la participación activa de los estudiantes en los itinerarios empresariales. En este punto se propondrá identificar las barreras que limitan el acceso y la participación de las mujeres a las experiencias de formación empresarial con perspectiva de género.

3.2. DISEÑO DE ITINERARIOS

Los itinerarios didácticos se construyen en torno a tres categorías clave de modelos empresariales:

- Empresas femeninas, que se centran en historias de éxito y estrategias para superar los obstáculos relacionados con el género. Las mujeres empresarias a menudo tienen que superar prejuicios culturales como estereotipos de género y presiones para conciliar la vida familiar y profesional, pero también estructurales, como el acceso limitado a la financiación. Deben destacarse las estrategias de superación que las mujeres empresarias han puesto en marcha para resolver los obstáculos puestos en su camino. La determinación, la capacidad de crear redes, una formación técnica específica y la habilidad de aprovechar los recursos disponibles son las claves que han permitido a muchas mujeres construir empresas exitosas a pesar de las dificultades. Hay que mostrar cómo las mujeres han sabido innovar en sectores como el artesanal, el social y el digital, demostrando capacidad de resiliencia y creatividad para adaptarse a contextos difíciles y satisfacer necesidades reales a menudo desatendidas.
- Empresas que responden a las necesidades de las mujeres y los grupos marginales, abordando temas como el cuidado, la inclusión y la economía social. La atención a necesidades

específicas no cubiertas adecuadamente por los mercados tradicionales ha permitido el surgimiento de servicios de cuidado y apoyo a comunidades vulnerables y ha ofrecido oportunidades de trabajo y empoderamiento para mujeres y minorías. Muchas empresas han apostado por la economía social e inclusiva, conjugando beneficios e impacto social y basándose en los principios de sostenibilidad, equidad y participación comunitaria. Un contexto como el agrícola europeo ha visto la aplicación de modelos formativos y empresariales inclusivos que han favorecido el acceso femenino y generado empresas que han promovido el desarrollo sostenible e influido positivamente sobre el bienestar local y la cohesión social.

- Empresas que rompen los estereotipos masculinos, proponiendo enfoques innovadores, colaborativos y sostenibles, favoreciendo también la participación masculina en papeles no tradicionales. La ruptura de los estereotipos es esencialmente un desafío a los modelos tradicionales de negocio. Hay empresas que han cuestionado la concepción predominante del empresario como individuo agresivo y competitivo, proponiendo modelos basados en colaboración, ética, sostenibilidad ambiental y social. En este punto es fácil mezclar las cartas y también favorecer la participación masculina en papeles menos convencionales, promoviendo un modelo empresarial abierto a la diversidad y a la interacción igualitaria. El impacto de estos modelos en la comunidad escolar puede fomentar nuevas formas de emprendimiento que combinan el éxito económico con la responsabilidad social, la innovación y el cambio cultural.

Las actividades formativas prevén análisis de estudios de caso, debates guiados y trabajo en grupo, con materiales y tareas diseñados para estimular la reflexión crítica y la creatividad empresarial. Los estudios de caso con enfoque de género incluyen una selección de casos femeninos exitosos y ejemplos de empresas inclusivas. El impacto en la comunidad estudiantil puede ser inmediatamente evaluado a través de la petición de crítica de los estereotipos observados y eventualmente la

elaboración de una presentación o un informe crítico que destaque los aspectos innovadores y de empoderamiento contenidos en los casos.

El análisis de la figura del empresario masculino y femenino se confía a la clase dividida en grupos para luego proceder a un de-briefing colectivo con intercambio de argumentos. En el juego de rol que sigue se pide a un grupo que apoye la validez de un modelo empresarial colaborativo, sostenible e integrador, mientras que otro grupo defiende un modelo tradicional y competitivo.

Al profesor le queda la tarea de sacar las conclusiones del debate y evaluar hasta qué punto ha cambiado el enfoque de los estudiantes después de haber recibido la decisiva aportación de la necesidad de reformar y reformular el concepto tradicional de empresa y emprendedor.

3.3. IMPLEMENTACIÓN

Es ahora posible entrar en la específica de la generación de la idea empresarial libre de estereotipos de género a través de la fase de implementación. Esta prevé talleres con metodologías activas, en los que los estudiantes co-crean ideas y proyectos empresariales realizables, integrando la perspectiva de género y los valores expresados. El objetivo es promover no solo habilidades técnicas, sino también habilidades de trabajo en equipo, escucha y liderazgo inclusivo.

Habiendo proporcionado hasta ahora los principios orientadores de la acción didáctica que se quiere emprender, no es el caso de detallar lo que ya está ampliamente desarrollado e implementado por los diferentes paradigmas de educación emprendedora seguidos por escuelas y universidades de todo el mundo. Solo se destacan algunas características fundamentales de estas rutas.

La didáctica laboratorial permite la aplicación de metodologías activas que empiezan con la observación de las necesidades de la colectividad para llegar al producto y al modelo de negocio. Una vez identificadas las necesidades, se pasa a la generación de soluciones innovadoras privilegiando la colaboración y el trabajo en equipo, hasta llegar a la co-creación de la idea empresarial. Los profesores y mentores facilitan el desarrollo del proyecto y ofrecen entornos e instrumentos de

aprendizaje flexibles y estimulantes, con un uso inteligente de las tecnologías digitales y plataformas en línea.

3.4. EVALUACIÓN DE IMPACTO

La evaluación se basa en rúbricas estructuradas, entrevistas y grupos focales para medir los cambios en términos de conciencia, participación y adhesión a nuevos modelos empresariales. El análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recogidos proporciona información útil para ulteriores adaptaciones metodológicas y científicas.

Los indicadores que deben incluirse en las secciones de evaluación son sin duda la conciencia de género, las competencias empresariales adquiridas, la capacidad de trabajar en equipo y la propensión a modelos empresariales inclusivos y sostenibles. En las entrevistas será importante hacer que los participantes reflexionen sobre cómo el recorrido ha influido en la forma en que se ven a sí mismos como empresarios potenciales y su papel social. Los grupos focales permitirán evaluar el impacto social y cultural de los itinerarios formativos, destacando cómo las ideas empresariales con perspectiva de género son incorporadas e integradas en la vida cotidiana de los estudiantes.

Combinando la modalidad cualitativa (elementos destacados en entrevistas y grupos focales) y cuantitativa (resultados de las rúbricas de evaluación) será posible controlar eficazmente el impacto de los itinerarios didácticos y evaluar no solo la adquisición de competencias sino también el cambio de actitudes, el crecimiento personal y la transformación cultural hacia modelos empresariales más inclusivos y sostenibles.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que la intervención educativa produzca un cambio significativo en las imaginaciones de los estudiantes con respecto al espíritu empresarial, con una mayor apertura hacia el reconocimiento y la valoración de empresas dirigidas por mujeres o basadas en valores de inclusión y responsabilidad social. Este proceso de transformación imaginativa es fundamental para superar los ya mencionados estereotipos

de género y prejuicios culturales que tradicionalmente limitan la participación femenina en el mundo empresarial.

Paralelamente, se espera que los proyectos de empresa realizados en el ámbito escolar se enriquezcan con un fuerte componente ético, centrado en la sostenibilidad ambiental, colaboración y cuidado. Estos proyectos no solo representan nuevas oportunidades de trabajo, sino que también contribuyen a redefinir la figura tradicional del empresario, de simple individuo competitivo y autorreferencial a promotor de modelos de negocio pluralistas, inclusivos y atentos a las dimensiones sociales y medioambientales.

Desde el punto de vista del cuerpo docente, se considera que la creciente atención hacia estas nuevas vías formativas favorece su replicabilidad y difusión en contextos educativos diferentes. Difundir o transmitir metodologías, estilos de enseñanza, enfoques relacionales y educativos a los compañeros resulta fundamental para la caracterización de cada instituto como "escuela emprendedora", es decir, como centro propulsor y favorecedor de la educación empresarial inclusiva. De esta manera, se potencia todo el ecosistema educativo, estimulando una difusión sistémica de prácticas innovadoras e inclusivas.

Además, los cambios en las imaginaciones de los estudiantes y en las prácticas escolares contribuyen a generar un reflejo positivo en el contexto social más amplio, promoviendo modelos culturales más equitativos y competencias adecuadas para hacer frente a los retos económicos y sociales contemporáneos. La combinación de estos factores allana el camino hacia un futuro en el que el espíritu empresarial se convierta en una herramienta de empoderamiento y transformación social para todos, con beneficios extendidos a nivel local y global.

Esta visión global está respaldada por proyectos implementados en escuelas de todo el mundo, que muestran cómo la inclusión temprana de la educación empresarial en las escuelas, integrada con una perspectiva de género y sostenibilidad, desarrolla en los jóvenes no solo competencias técnicas sino también espíritu crítico, creatividad y sentido de responsabilidad social, elementos clave para su futura realización personal y profesional.

5. DISCUSIÓN

La comparación con experiencias internacionales confirma la complejidad y la urgencia de integrar la perspectiva de género en las políticas educativas y formativas, teniendo también en cuenta los diferentes desafíos socioculturales e institucionales. Junto a los proyectos que muestran resultados prometedores, otras experiencias muestran la persistencia de resistencias significativas que requieren políticas de apoyo integradas y una adecuada formación del profesorado.

La alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ODS 4 para la educación, ODS 5 para la igualdad de género, ODS 8 para el trabajo digno) subraya el valor estratégico de rutas como la propuesta.

Lo que sin duda se puede mejorar es la medición del impacto y la posible superficialidad en la aplicación de los criterios de igualdad, que deberán abordarse con estudios exhaustivos y prácticas educativas compartidas.

6. CONCLUSIONES

La introducción de itinerarios didácticos de educación empresarial con perspectiva de género es una contribución importante para superar los estereotipos y ampliar el acceso y la participación de las mujeres y de las personas no binarias en el mundo de la empresa. Los instrumentos y métodos propuestos facilitan no solo la formación de competencias sino también la transformación cultural necesaria para innovar el tejido socioeconómico en sentido inclusivo y sostenible.

Se espera que la investigación futura pueda explorar la replicabilidad en diferentes contextos, la integración con las competencias STEM y digitales y la evaluación a largo plazo de los cambios producidos.

7. REFERENCIAS

- Ahamad, T., Sinha, A., y Shastri, R. K. (2016). Women empowerment through skills development and vocational education. *SMS Journal of Entrepreneurship & Innovation*, 2(2), 1–10.
<https://doi.org/10.21844/SMSJEL.V2I2.11149>

- Arif, M., Ullah, U., y Bibi, P. (2023). The transformative influence of vocational skills training on the women's empowerment. *Journal of Social Research Development*, 4(3), 597–608. <https://doi.org/10.53664/jsrd/04-03-2023-06-597-608>
- Gautam, S. (2023). Impact of vocational training for women empowerment. *Acad View*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.3126/acadview.v9i1.71219>
- Johansen, V. (2013). Entrepreneurship education and start-up activity: A gender perspective. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 5(2), 216–231. <https://doi.org/10.1108/17566261311328864>
- Johansen, V., y Schanke, T. (2013). Entrepreneurship education in secondary education and training. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 357–368. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656280>
- Kaviarasu, S. J., Ruban, A. H., y Francis, C. (2018). Women entrepreneurship in Indian context: A critical study of its challenges and solutions. *Research Journal of Economics and Business Studies*, 7(1), 1–10. (DOI no disponible)
- Kuyucak Şengür, F., Lapçın, H. T., y Hamutoğlu, N. B. (2023). Women's empowerment through entrepreneurship education. En *Advances in Hospitality, Tourism and the Services Industry Book Series* (capítulo 5). <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8417-3.ch005>
- Maka, L. (2023). Entrepreneurship education in South Africa: Policy implementation and impact on youth empowerment. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202308.1826.v2>
- Miles, L., Granados, M. L., y Tweed, J. (2024). Social entrepreneurship, empowerment of women experiencing homelessness and gender equality. *Journal of Social Entrepreneurship*. <https://doi.org/10.1080/19420676.2024.2326851>
- Orser, B., Riding, A., y Li, Y. (2019). Technology adoption and gender-inclusive entrepreneurship education and training. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 11(3), 255–282. <https://doi.org/10.1108/IJGE-02-2019-0026>
- Rambe, P., y Ndofirepi, T. M. (2017). Gender differences in the perceptions of entrepreneurship hindrances: A case of vocational education students in Zimbabwe. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 8(6), 109–120. [https://doi.org/10.22610/JEBS.V8I6\(J\).1486](https://doi.org/10.22610/JEBS.V8I6(J).1486)
- Scent, G. A. T., Chukwu, C. C., y Emerinwe, O. M. (2020). The impacts of gender education on female entrepreneurship: Breaking the glass ceilings for a prosperous new Nigeria. *Brazilian Journal of Biological Sciences*, 7(15), 509–519. [https://doi.org/10.21472/BJBS\(2020\)071509](https://doi.org/10.21472/BJBS(2020)071509)

- Shahin, M., Ilic, O., Gonsalvez, C., y Whittle, J. (2020). The impact of a STEM-based entrepreneurship program on the entrepreneurial intention of secondary school female students. *arXiv: Computers and Society*. <https://doi.org/10.1007/S11365-020-00713-7>
- Thomas, M. A. M., y Rugambwa, A. (2013). Gendered aspects of classroom practice. En *Inclusive Education in African Contexts* (pp. 157–172). https://doi.org/10.1007/978-94-6209-224-2_8
- Vasquez, P., Gómez, E., Gallego, V., y Potes, A. (2022). Integrating gender equity in vocational studies to transform agricultural activities towards green and inclusive businesses. *European Journal of Sustainable Development*, 11(4), 141–152. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2022.v11n4p141>

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN POLÍTICA: PROPUESTAS DE INNOVACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

MATEO JAVIER HERNÁNDEZ TRISTÁN
Doctor por la Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La innovación docente supone la búsqueda y consecución de una mejora en la enseñanza y el aprendizaje. Favorece la transmisión de conocimientos y el desarrollo profesional del alumnado. También persigue el progreso de las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas (Cebrián, 2003; Zabalza, 2013). En esta misma línea, Carbonell (2006) y Barraza (2005) ya indicaron a inicios del siglo XXI que la innovación docente persigue la transformación integral de la práctica docente y de los sistemas educativos. De esta manera, la innovación en la educación implica procesos e intervenciones, y sus efectos se orientan a generar cambios de calado en el sistema.

La innovación docente se ha convertido en uno de los ejes fundamentales en todas las etapas de la enseñanza educativa, también en la superior. Tal es así, que desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha hecho más visible y ha supuesto un mayor reconocimiento curricular e institucional.

Las propias universidades han desarrollado estructuras y programas para la formación en innovación docente y metodologías activas por parte del profesorado (Ricoy et al., 2024). De igual forma, la innovación docente está reconocida institucionalmente en el marco legislativo, como se refleja en la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Las experiencias curriculares innovadoras asumen un papel importante en los procesos de evaluación y acreditación del

profesorado en el sistema universitario español realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o el Programa DOCENTIA de la propia agencia en el que participan el 90 % de las universidades aproximadamente. (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2025a; ANECA, 2025b).

La innovación en la enseñanza trae consigo transformaciones relevantes, entre las que destacan la incorporación del alumnado como elemento central. Supone el progreso de un modelo basado exclusivamente en clases magistrales en las que el docente trasladaba los conocimientos desde una perspectiva unidireccional a una propuesta que las complementa con metodologías activas donde el alumno participa de forma activa y colaborativa en la asunción y generación de conocimientos. Representa un avance significativo tanto en la forma de transmitir conocimientos como en el grado de compromiso del estudiantado. La utilización de metodologías innovadoras-implica también la mejora de las competencias del alumnado y su empleabilidad (Ricoy et al., 2024).

Otro de los aspectos más importantes a los que va vinculado la innovación docente es la aplicación en el aula de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Éstas se han incorporado de una forma efectiva y desde perspectiva integral. Es decir, no actúan como simples transmisores de información, sino que los docentes las utilizan como elementos motivadores y dinámicos de aprendizaje para el estudiantado (Area, 2009).

El capítulo que desarrollamos supone una propuesta de innovación metodológica para la asignatura de Comunicación Política que se imparten en los grados universitarios de Ciencia Política y de Administración, así como en otros itinerarios formativos. En esta propuesta se incorporan de una forma efectiva las metodologías activas y las TIC con dos itinerarios educativos a desarrollar de forma consecutiva en dicha asignatura y cuyas temáticas son la inclusión y la perspectiva de género.

Tras la fase introductoria del trabajo, posteriormente abordaremos qué objetivos persiguen las propuestas metodológicas planteadas. Posteriormente realizamos una breve referencia teórica sobre los aspectos más importantes de las metodologías activas utilizadas y el discurso como elemento central y común de ambas propuestas. A continuación, explicaremos las fases que comprenden los itinerarios didácticos propuestos, para finalizar con las conclusiones sobre el trabajo desarrollado y la relevancia que aportan estas iniciativas a la docencia de la asignatura de Ciencia Política.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente trabajo es exponer la propuesta de dos itinerarios didácticos para la asignatura de Ciencia Política que combinan las metodologías activas y el discurso como elementos centrales. Suponen unas propuestas para el impulso del proceso de la innovación docente en la enseñanza académica de la Comunicación Política. Ponemos el foco en la docencia superior porque está ampliamente asentada la innovación docente y dispone de las herramientas tecnológicas para su desarrollo.

Se plantean los siguientes objetivos secundarios que propiciarán el cumplimiento del principal:

1. El impulso de las metodologías activas en el aula para su combinación con las clases magistrales en un proceso integral de enseñanza ordenado y coherente para la consecución de los objetivos plasmados en las guías docentes de la asignatura de Comunicación Política.
2. Favorecer el trabajo colaborativo de los alumnos como método de aprendizaje que favorece su implicación, adquisición de conocimiento y el trabajo en equipo.
3. Usar las TIC de forma efectiva y crítica, no solo como transmisoras de información, sino como herramientas de participación, motivación y análisis.

4. Potenciar el análisis crítico y reflexivo con la introducción transversal de la temática de la inclusión y la perspectiva de género en las asignaturas.
5. Favorecer el desarrollo profesional y la empleabilidad del alumnado con aprendizaje y ejercicio práctico de técnicas de discurso y análisis.

3. METODOLOGÍA

Como se ha mencionado anteriormente, las metodologías activas suponen una premisa fundamental en la innovación docente. Éstas se definen como “aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje” (Labrador y Andreu, 2008, p. 6). De esta forma, las metodologías activas se caracterizan por situar al alumnado en el centro y convertirlo en el actor principal del aprendizaje (Crisol *et al.*, 2020). Este formato además incrementa el interés y compromiso del alumnado en el proceso formativo (Ahedo, 2022), favorece la motivación (Pérez *et al.*, 2019) proporcionando habilidades para la resolución de problemas de la vida real (Crisol *et al.*, 2020) o mejora su rendimiento académico (Arbelaitz *et al.*, 2015; De Haro y Ayala, 2019), entre otras muchas cualidades positivas.

Las metodologías activas son numerosas, entre las que destacan las siguientes: la clase invertida, la gamificación, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje cooperativo (Alcoba, 2012; Real *et al.*, 2021; Fernández y Villegas, 2024).

Son las dos últimas metodologías mencionadas – aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo – las utilizadas en las propuestas didácticas objeto del presente capítulo de libro. En primer lugar, el aprendizaje colaborativo se fundamenta en el método docente en el que los estudiantes se unen en pequeños grupos para maximizar

su propio aprendizaje y el de los demás. Los avances en conocimientos y habilidades cosechados por cada integrante del grupo no solo son beneficiosos para ellos, sino también para el grupo (Johnson *et al.*, 1994). Esta metodología se enfoca en alcanzar objetivos comunes a través del trabajo en equipo. Supone un proceso ordenado y estructurado, con unas pautas y metas prefijadas que se combina con una metodología de enseñanza flexible para la participación e iniciativa de los estudiantes (Godoy y Madinabeitia, 2016).

La otra metodología activa es la del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Esta es una metodología cuya pretensión es la asunción de conocimientos y habilidades por el estudiantado mediante la elaboración de un proyecto que debe dar respuesta a problemas o cuestiones planteadas. En esta metodología todos los componentes asumen las mismas funciones y responsabilidades en la realización del proyecto (Amamou y Cheniti, 2018) y es fundamental la orientación, guía y dotación de herramientas por parte del profesorado, por lo que su función va mucho más allá del de evaluador (Real *et al.*, 2021).

Krajcik y Shin (2014) afirman que esta metodología tiene entre sus fases descriptivas la pregunta impulsora, el enfoque en los objetivos de aprendizaje, la participación en actividades educativas, la colaboración entre el estudiantado, el uso de las TIC y la elaboración del proyecto fundamenta los conocimientos adquiridos durante la metodología.

La base documental y de trabajo de las iniciativas metodológicas planteadas es el discurso. Autores de referencia, como Van Dijk (1996, p. 20), afirma que el discurso es “una unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión. Es decir, una gramática sólo puede describir textos, y por lo tanto sólo da una aproximación de las verdaderas estructuras empíricas de discursos emitidos”. De esta forma, Van Dijk diferencia el discurso de los textos. El discurso lo atribuye a la observación, esto es, la interpretación de los que se escucha o lee. Asimismo, incluye en el discurso el contexto social y comunicativo en el que se desarrolla, que lo condiciona tanto en su formulación como interpretación.

En esta misma línea, Foucault (1970) entiende el discurso como algo que va mucho más allá de un conjunto de palabras pronunciadas o escritas. Para este autor, el discurso es un sistema que produce saber y que se configura en función de las reglas sociales. Otros autores como Habermas (1987) vinculan el discurso a una situación ideal de interacción donde los individuos someten sus pretensiones a una discusión racional. En este discurso ideal, los interlocutores deben contar con igualdad de oportunidades para formular sus argumentos, estableciendo la razón como principio regulador para garantizar la libertad y equidad en la comunicación.

Los discursos pueden ser estudiando desde una perspectiva científica. La técnica del análisis discurso es ampliamente utilizada en las Ciencias Sociales y Humanas. La razón suscita en la creciente importancia en el estudio epistémico del lenguaje y la importancia teórico-metodológica que han adquirido los estudios del discurso (Aimone, 2007).

El análisis del discurso ha sido definido desde perspectivas complementarias. Para Stubbs (1987), constituye el estudio de la organización del lenguaje más allá de la oración y la frase, considerando unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito, y su relación con la interacción entre hablantes en contextos sociales. En contraste, Íñiguez (2006) concibe el análisis del discurso como la exploración de prácticas lingüísticas que sostienen y promueven relaciones sociales, subrayando el poder constitutivo y regulador del lenguaje en la vida social. Mientras la primera definición enfatiza la dimensión estructural y comunicativa, la segunda aporta una visión desde la práctica social generadora de realidad.

La técnica del análisis del discurso se puede proyectar desde el estudio cualitativo, como proponemos en este trabajo. La perspectiva cualitativa de los discursos implica una investigación profunda y detallada del contenido semántico y las estructuras subyacentes en los textos y comunicaciones verbales. Persigue comprender los significados, implicaciones sociales y sistemas de creencias que los sustentan. No se limita a analizar aspectos superficiales o cuantificables, sino que profundiza en las relaciones entre lenguaje, contexto, poder y cultura (Rebollo-Catalán, 2016; Valles, 2025).

4. PROPUESTAS PARA LA DOCENCIA EN COMUNICACIÓN POLÍTICA

Las propuestas de innovación docente de este trabajo teórico están enmarcadas en la asignatura de Comunicación Política que se imparte en los grados de Ciencias Políticas y de la Administración. Como reflejan las guías docentes de las universidades españolas de la citada asignatura, el alumnado recibe un conocimiento integral sobre los enfoques teóricos de la Comunicación Política, el proceso público y mediático de la comunicación, la personalización de la política, el marketing político, el rol de los medios de comunicación en la acción política, la relación entre política e imagen, la elaboración de discursos, la comunicación no verbal, las estrategias electorales, el impacto de las nuevas TICs en la comunicación, entre otros muchos aspectos de esta disciplina de conocimiento.

De igual forma, esta asignatura también dota al alumnado de capacidades y competencias en el análisis crítico, resolución de problemas y casos prácticos, identificación y transmisión de ideas mediante la comunicación oral y escrita, diseño y desarrollo de estrategias electorales, aplicación de técnicas de análisis, capacidad de trabajo en equipo, etc.

En el marco de todo ello, las dos iniciativas de innovación docente comparten la temática de la inclusión y la perspectiva de género. Se ha optado por este tema porque cada vez se incorpora más en el aula de forma transversal y por lo que representa en la formación del estudiantado en valores, actitudes y conocimientos sobre la igualdad.

Del mismo modo, otra vertiente que justifica la elección de este tema es el impulso desde las aulas de Ciencia Política del debate y análisis crítico que tienen las distintas formaciones políticas que configuran el arco parlamentario sobre la igualdad. Un tema político, no debemos obviar, que se integran y trascienden a la sociedad civil y los sistemas políticos independiente de su nivel e incluso alcanzando lo supranacional. Un ejemplo de esto último es la organización política y económica de la Unión Europea o que la igualdad sea uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) marcada por Organización de Naciones Unidas (ONU) y aprobada por todos los estados miembros.

en 2015 en la resolución titulada "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2025).

Asimismo, la elección de la temática de la igualdad responde a su relevancia y posiciones contrapuestas en el debate contemporáneo, que por supuesto se han introducido también en la agenda política y mediática nacional. De igual forma, los numerosos discursos parlamentarios en torno a cuestiones de género, derechos sociales y políticas inclusivas también facilitan el desarrollo de la experiencia docente.

Como paso previo a explicar las propuestas, debemos indicar que éstas se desarrollarán en la parte final de la asignatura, tras la lección de la parte teórica recogida en las guías docentes y enumerada anteriormente. En ambas ocasiones se recurre a la metodología activa de aprendizaje basado en proyectos. Se formarán alumnos de 5-6 alumnos y todos los integrantes de cada grupo desarrollarán las mismas responsabilidades y tareas en cada una de las fases de las propuestas docentes. Con ello pretendemos que todos adquieran las mismas competencias y ejerciten los mismos atributos. También incorporamos en la propuesta la determinación temporal que debería implicar a cada una de las fases que configuran la propuesta.

PROPUESTA 1: ANÁLISIS DEL DISCURSO SOBRE IGUALDAD MEDIANTE HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS CUALITATIVO

La elección de la técnica del discurso se justifica porque esta formación académica es propia de las Ciencias Políticas. Permite comprender cómo los actores políticos construyen narrativas, legitiman sus posiciones ideológicas y tratan de incluir en la opinión pública mediante la difusión de sus mensajes.

Esta propuesta tiene como metas específicas:

- Identificar las estrategias discursivas empleadas por los distintos grupos parlamentarios en relación con la igualdad.
- Aplicar las herramientas de análisis cualitativo al estudio de discursos políticos.

- Fomentar el trabajo colaborativo y el análisis crítico.
- Desarrollar de forma escrita y oral informes que recojan la metodología empleada, los objetivos, los resultados y las conclusiones.
- Mediante el método del aprendizaje basado en proyectos, discernir de forma adecuada las fases características de esta metodología.

En base a lo expuesto, la programación didáctica se divide en las siguientes fases:

- Fase 1: introducción (Semana 1)

Los grados en Ciencia Política y de la Administración no tienen entre sus asignaturas troncales u obligatorias una formación específica sobre la igualdad o teorías de género. Sin embargo, sí hay asignaturas optativas específicas sobre esta temática, como por ejemplo Teoría de la Democracia: Género e Interculturalidad en cuarto curso del Grado en la Universidad de Granada²⁴ o Teoría y Política de Género en la Universidad Pablo de Olavide²⁵, entre otros ejemplos. También asignaturas troncales como Teoría Política pueden llegar a abordar la teoría del feminismo, aunque con una menor carga programática que en las optativas mencionadas anteriormente. Con todo ello, en esta primera fase se opta por ofrecer unas leves nociones teóricas sobre la temática de la igualdad, con especial énfasis en cómo impregna el posicionamiento ideológico de las formaciones en España.

Del mismo modo, se procederá a repasar las nociones sobre el programa elegido para el análisis cualitativo. Éstas ya se han debido de cursar y realizar trabajos teóricos y experimentales en asignaturas obligatorias

²⁴ Ver guía docente: <https://grados.ugr.es/politicas/docencia/plan-estudios/teoria-la-democracia-genero-e-interculturalidad/guia-docente>

²⁵ Ver guía docente: <https://www.upo.es/facultad-derecho/es/oferta-academica/grados/grado-en-ciencias-politicas-y-de-la-administracion/planificacion-de-la-ensenanza/asignaturas/103042-TEORIA-Y-POLITICA-DE-GENERO/>

como técnicas y análisis de datos socio-políticos, o de terminología similar, que se cursan en los primeros años del Grado.

– Fase 2: investigación (Semana 2)

Con todos los integrantes del aula ya formados en grupos, el profesorado asigna a cada uno de ellos un partido político de forma aleatoria. Serán formaciones con representación en el Congreso de los Diputados y cuya permanencia se haya mantenido en el tiempo desde las elecciones generales de abril de 2019. La elección de este intervalo permitirá analizar con suficiente permanencia si ha habido variaciones o no en este intervalo de tiempo.

Tras la configuración de los grupos y la asignación del partido político, cada grupo seleccionará el conjunto de intervenciones parlamentarias sobre igualdad en el Congreso de los Diputados. El acceso en formato escrito está disponible Diario de Sesiones de la Cámara y será imprescindible para el análisis cualitativo. También deberán acceder al visionado de las intervenciones disponible en la web del Congreso de los Diputados. Esta última opción les permitirá enriquecer el análisis desde la perspectiva de la comunicación no verbal.

– Fase 3: análisis del discurso (Semana 3-4)

Una vez recopilados todos los textos deberán realizar una selección de los cinco que consideran más relevantes y representativos. Tras ello, se procederá al análisis cualitativo mediante el programa Nvivo, Graphext u otros de similares características, en función de la disponibilidad de la facultad. Estos programas desarrollan la exploración del texto, codificación, consultas, visualizaciones, análisis de conglomerados, nubes de palabras, etc. La principal función para la investigación cualitativa es la codificación del texto en categorías. Este tipo de programas informáticos lo permiten en múltiples formas y formatos: desde creando códigos previamente, codificando conforme se introduce el texto e incluso se puede codificar de forma automática (Hernández, *et al.*, 2024).

– Fase 4: elaboración del informe (Semana 4-5)

Tras la fase de investigación y análisis del discurso, los grupos se introducen en la fase de elaboración del informe. Para un correcto desarrollo de este, éstos deberían incorporar los siguientes análisis como mínimo:

1. Contexto en el que se desarrollan los discursos: además del político/a que lo expone desde la tribuna del Congreso de los Diputados y a qué formación política pertenece, se debería explicar si el discurso está insertado en una coyuntura mediática o política determinada y de qué modo puede condicionar las ideas expuestas y su formulación. Igualmente, hay que explicar que estatus parlamentario tiene esta formación en su relación con el ejecutivo, es decir, su forma parte del gobierno, apoyo parlamentario sin formar parte del ejecutivo u oposición.
2. Descripción de las unidades de análisis: además del tipo de discurso y el marco de la iniciativa parlamentaria, tendrá que justificar los motivos de su inclusión frente a otras intervenciones.
3. Análisis cualitativo: qué categorías, códigos y frecuencias ha identificado. De igual forma cómo lo ha estructurado en mapas conceptuales o nubes de palabras. También es importante la identificación y análisis de los marcos discursivos (teoría del *framing* y los elementos de la construcción de los discursos: recursos lingüísticos, el uso de las emociones o la presencia o ausencia del lenguaje inclusivo.
4. Conclusiones: en base a todo ello, explicar de una forma clara y razonada cuál es el posicionamiento partidista en relación a la igualdad y la inclusión entre hombres y mujeres. También detallar cuáles son las principales estrategias e ideas discursivas en su retórica para ello.

– Fase 5: presentación del informe (Semana 5)

El informe grupal será presentado por escrito para su evaluación. Igualmente, será expuesto en clase con la participación de todos los miembros del grupo.

PROPUESTA 2: CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOBRE IGUALDAD (SEMANA 6-7)

Como segunda actividad, que puede desarrollarse a continuación de la anterior, el alumnado procederá a la construcción, grabación y visualización, mediante los soportes digitales adecuados, de los discursos que ellos mismos elaboren. La temática será de nuevo la igualdad y la inclusión entre hombres y mujeres. En esta ocasión se mantienen los grupos para continuar con el trabajo colaborativo, pero todos los integrantes deberán presentar un discurso por escrito y una grabación del mismo. Para esto último podrá utilizar los recursos audiovisuales disponibles en la facultad.

Esta segunda propuesta se desarrollará en dos semanas, en la que deberán realizar las dos actividades propuestas: redactar el discurso y su grabación. En esta ocasión el contexto y el marco en el que se desarrollan la intervención es a elección del alumno, pero deberá quedar indicado como anexo en el documento entregado.

Esta propuesta persigue como objetivos el desarrollo de las habilidades de oratoria y comunicación no verbal. Asimismo, también persigue la construcción de la narrativa sobre igualdad y la práctica de los usos retóricos, racionales y emotivos en el discurso político.

Para un correcto desarrollo de esta segunda propuesta, los discursos deben de ser coherentes y con una estructura clara. Igualmente, el desarrollo de un correcto estilo y utilización de recursos retóricos. Finalmente, en la expresión oral también será importante tener en cuenta la entonación, ritmo discursivo y la comunicación no verbal. Los discursos escritos y vídeos serán remitidos al profesorado para su evaluación, aunque una clase será utilizada para la exposición y visionado de algunos ejemplos.

– Fase 6: Reflexión final y retroalimentación grupal (Semana 8)

Como fase de cierre de ambas innovaciones didácticas, se dedicará una sesión para la reflexión conjunta sobre los aprendizajes adquiridos en ambas propuestas. Se abrirá un espacio de diálogo guiado por el profesorado en torno a dos ejes: la relevancia y actualidad del debate político sobre igualdad en España; la eficacia de los discursos en la construcción de imaginarios y valores democráticos.

Del mismo modo se guiará la conversación hacia la percepción individual de los estudiantes y cambios percibidos sobre la igualdad y su presencia en la esfera política nacional antes de iniciar las actividades docentes propuestas y tras la conclusión de estas. Finalmente, se invitará a los alumnos a reflexionar sobre cómo los aprendizajes adquiridos podrían aplicarse a los contextos profesionales de la comunicación política e institucional, consultoría política, etc.

En último lugar, en relación con la evaluación de estos modelos propuestos no solo hay que considerar los resultados finales. Es igualmente significativo evaluar todo el proceso de investigación para la consecución de las metas parciales y finales. De igual forma, es importante valorar el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el desarrollo de las habilidades y el pensamiento crítico (Blumenfeld *et al.*, 1991; Real *et al.*, 2021).

5. CONCLUSIONES

La innovación docente asume una función imprescindible en la enseñanza universitaria. Las metodologías activas han transformado la docencia hacia un proceso más participativo, colaborativo y enriquecedor para el estudiantado y profesorado. Igualmente ha propiciado la adaptación a las nuevas exigencias y retos de la educación superior y la formación hacia un perfil profesional más demandado por el mercado laboral.

Las propuestas de itinerarios didácticos para la asignatura de Comunicación Política presentadas en este trabajo se desarrollan en el marco de las metodologías del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos. Son iniciativas que sitúan al estudiantado en el centro del proceso formativo, favoreciendo tanto la adquisición de

conocimientos teóricos como el análisis crítico, la construcción de proyectos, la capacidad de trabajo en equipo, la oratoria y la comunicación no verbal. Son proyectos didácticos que favorecen la formación integral y en habilidades, importantes para el pensamiento crítico y tener una mayor tasa de empleabilidad.

La primera propuesta docente circunscrita al análisis del discurso permite examinar críticamente los mensajes políticos y comprender cómo se construyen y legitiman narrativas en el espacio público. Son ejes imprescindibles para la asignatura de la Ciencia Política. La propuesta de desarrollo mediante el trabajo colaborativo propicia el aprendizaje individual como el avance en materias en conjunto.

La segunda propuesta de innovación docente ofrece a los estudiantes la posibilidad de generar sus propios discursos, poniendo en práctica estrategias retóricas y comunicativas. La perspectiva de género, eje transversal de las propuestas, no solo enriquece la formación académica, sino que también contribuyen a la construcción de una ciudadanía más crítica, capaz de comprender y cuestionar los discursos políticos y mediáticos. Igualmente, es importante el impulso de la consciencia y compromiso con los valores de la igualdad y democráticos.

Las propuestas presentadas confirman que la innovación docente no se limita a la incorporación de nuevas técnicas, sino que implica un replanteamiento profundo de los objetivos y enfoques pedagógicos. Estas metodologías no solo benefician al alumnado, sino que también impulsan al profesorado a repensar sus prácticas, desarrollar nuevas competencias pedagógicas y mejorar su capacidad de acompañamiento. En este último aspecto, en estas metodologías activas el profesorado asume un rol fundamental como guía y facilitador. Acompañan al alumnado en la adquisición de competencias que trascienden el ámbito académico y se proyectan hacia su futuro profesional.

Las iniciativas muestran que también es posible articular la enseñanza de la Comunicación Política desde un enfoque innovador que combina teoría, práctica, reflexión crítica y producción discursiva. Este tipo de experiencias contribuyen no solo a mejorar la calidad de la docencia universitaria, sino también a formar estudiantes capaces de analizar,

interpretar y construir discursos en un contexto social y político cada vez más complejo.

6. REFERENCIAS

- Ahedo, I. (2022). Aprendizaje basado en proyectos: Una metodología para activar el compromiso, la motivación y el interés en las aulas de ciencia política. *Revista Española de Ciencia Política*, (60), 197–224. <https://doi.org/10.21308/recp.60.07>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2025a). *DOCENTIA: Programa de apoyo para la evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario*. <https://bit.ly/46dDPig>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2025b). *Programa de apoyo para la evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario. Guía de acompañamiento del programa DOCENTIA*. <https://bit.ly/46U69FF>
- Aimone, E. (2007). Los Pincheira: Una parábola de la transición chilena. *Cuadernos de Información*, 21, 21–33.
- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos Educativos*, 15, 93–106. <https://doi.org/10.18172/con.657>
- Amamou, S., y Cheniti, L. (2018). Tutoring in project-based learning. *Procedia Computer Science*, 126, 176–185. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.07.220>
- Arbelaitz, O., Martín, J., y Muguerza, J. (2015). Analysis of introducing active learning methodologies in a basic computer architecture course. *IEEE Transactions on Education*, 58(2), 110–116. <https://doi.org/10.1109/TE.2014.2332448>
- Area, M. (2009). *La integración de las TIC en la educación: Un estudio de casos*. Morata.
- Barraza Macías, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19–31.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., y Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela* (3.^a ed.). Morata.

- Cebrián, M. (Coord.). (2003). Enseñanza virtual para la innovación universitaria. Narcea.
- Crisol, E., Romero, M. A., y Caurcel, M. J. (2020). Active methodologies in higher education: Perception and opinion as evaluated by professors and their students in the teaching-learning process. *Frontiers in Psychology*, 11, 1703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703>
- De Haro, R., y Ayala, A. (2019). Evaluación de experiencias de innovación con “Flipped Learning” en la formación inicial de docentes de infantil: Aprendiendo los significados de la equidad y la inclusión. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza superior* (pp. 496–505). Octaedro.
- Fernández, J., y Villegas, R. A. (2024). Metodologías activas en educación superior: El caso de una universidad particular en México. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-631>
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hernández, M. J., Ábalos, F., y Santofimia, V. (2024). Transferencia en innovación en un aula de ciencias sociales mediante el uso de laboratorios de investigación aplicada. En C. Pérez-Curiel, R. Domínguez-García, y J. Zarauza Castro (Coords.), *Innovación pedagógica y tecnologías digitales en la docencia de las ciencias sociales* (pp. 597–612). Dykinson.
- Íñiguez, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: Variedades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales* (pp. 89–128). UOC.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Krajcik, J., y Shin, N. (2014). Project-based learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 275–297). Cambridge University Press.
- Labrador, M. J., y Andreu, M. A. (2008). *Metodologías activas*. Grupo de innovación en metodologías activas, Universidad Politécnica de Valencia. <https://bit.ly/4nAHPPA>
- Organización de las Naciones Unidas. (2025). 17 objetivos para transformar nuestro mundo. <https://bit.ly/4pwBZAA>
- Pérez-Vázquez, E., Gilabert, A., y Lledó, A. (2019). Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de

- aprendizaje. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza superior* (pp. 660–668). Octaedro.
- Real, G. A., Mora, A. M., Sánchez, M. A., Daza, S. K., y Zúñiga, D. I. (2021). Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la educación superior. *Tecnocientífica Americana*.
- Rebollo-Catalán, Á. (2016). Análisis de datos cualitativos y presentación de resultados. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 105–120. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.239841>
- Ricoy, R. M., Alarcón, F. J., y Martínez, G. (2024). 30 años de innovación docente en ciencia política y de la administración en España. En J. Montabes, A. Garrido, y B. Aldegue (Coords.), *La ciencia política en España: Treinta años de la Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración (AECPA)* (pp. 295–317). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Rodríguez Pech, J., y Chan Chi, G. I. (2023). Innovación educativa y formación del profesorado: Una revisión estándar de literatura. *Foro Educacional*, 40, 7–37. <https://doi.org/10.29344/07180772.40.3355>
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Alianza.
- Van Dijk, T. A. (1996). Estructuras y funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso (nueva ed. aum.). Siglo XXI.
- Valles, M. (2025). Desvelar el significado y el poder del análisis del discurso. *ATLAS.ti Blog*. <https://bit.ly/3ljdhd7>
- Zabalza, M. A. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (6), 113–136. <https://doi.org/10.18172/con.531>

INNOVACIÓN EDUCATIVA BASADA EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE E INDAGACIÓN PARA EXPLORAR LOS FUNDAMENTOS DEL SOPORTE VITAL BÁSICO DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL

CARMEN MARÍA DAMAS HERMOSO

*Departamento de didáctica de las ciencias experimentales,
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga*

ANTONIO MANUEL CALLE ARJONA

*Departamento de didáctica de las ciencias experimentales,
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga*

NOELA RODRIGUEZ-LOSADA

*Departamento de didáctica de las ciencias experimentales,
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga*

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Infantil es una etapa fundamental para el desarrollo integral del alumnado, donde se sientan las bases de conocimientos, valores y habilidades que acompañarán a cada persona a lo largo de su vida.

En este sentido, resulta imprescindible integrar contenidos relacionados con el autocuidado y la promoción de estilos de vida saludables. El presente capítulo, muestra una intervención educativa que surge como respuesta a necesidad de enseñar contenidos relacionados con la salud desde las primeras etapas educativas requiere estrategias pedagógicas innovadoras que permitan integrar de forma transversal y significativa temas como el soporte vital y primeros auxilios en el currículo de Educación Infantil.

1.1 LA URGENCIA EPIDEMIOLÓGICA Y EL DÉFICIT SOCIAL EN LA RESPUESTA A EMERGENCIAS CARDIOVASCULARES

En España, cada año se registran más de 120.000 casos de infarto cerebro vascular (ictus) y aproximadamente 30.000 paros cardíacos extrahospitalarios, de los cuales solo entre el 5% y el 10% sobreviven sin secuelas graves (Sociedad Española de Neurología, 2024; Fundación Española del Corazón, 2025). La supervivencia depende en más del 70% de tres factores clave: reconocimiento inmediato, inicio rápido de reanimación cardio pulmonar (RCP) y uso temprano de un desfibrilador automático (DEA). Sin embargo, en nuestro país, menos del 30% de los testigos realizan RCP, frente al 70% en países como Suecia o Dinamarca (Ballesteros-Peña et al., 2013; Infosalus, 2025). Esta brecha no es técnica, sino social y educativa. Como señala el Dr. Jordi Riera del Brío, intensivista del Hospital Vall d'Hebron” (La Voz de Galicia, 2025).

La RCP no es un acto médico, sino un acto de cuidado ciudadano, pero sin embargo, se enseña como si lo fuera reservada a profesionales, ignorando su potencial como competencia básica de la ciudadanía. Esta realidad exige una transformación pedagógica radical que es la que nuestro estudio y línea de investigación aborda: “convertir la Educación Infantil en el primer eslabón de una red de prevención y respuesta comunitaria”.

1. 2. LA INFANCIA TEMPRANA COMO VENTANA CRÍTICA PARA LA FORMACIÓN DE HÁBITOS Y COMPETENCIAS CIUDADANAS

La evidencia científica es contundente, los hábitos adquiridos entre los 0 y 6 años alimentación, actividad física, manejo del estrés, reconocimiento de señales corporales son predictores potentes de la salud cardiovascular en la edad adulta (Elford , Whincup y Shaper, 1991; OMS, 2022).

Por ello el objetivo de nuestro estudio y línea de investigación, no trata de formar pequeños cardiólogos, sino de sembrar una cultura de la alerta, la empatía y la acción responsable. Estudios recientes demuestran que niños de 3 a 6 años pueden reconocer signos de emergencia, solicitar ayuda adecuadamente y aplicar la posición lateral de seguridad (San Lorenzo Herrero, 2024; Grupo 21B, 2024). Incluso, pueden familiarizarse

con el uso de DEA mediante materiales didácticos adaptados como mostraremos en este presente trabajo sobre la implementación pionera y desarrollado por alumnado en formación inicial de educación infantil.

La bibliografía muestra un estudio que evaluó la capacidad de los niños de 9 años para aprenden RCP, demostrando que poseen la misma eficacia que los adultos y que son capaces de retener la destreza hasta 12 meses después (Villegas et al., 2015). Sin embargo, la medicina intensivista y de emergencia sanitaria es conocedora que cuando un testigo no médico usa un DEA, la tasa de supervivencia se duplica (Infosalus, 2018). Esto implica que la capacidad para salvar vidas no depende de la edad, sino de la exposición, la práctica y la confianza. Y nuestro proyecto no busca que el estudiante del grado de infantil practique o relice la maniobra pero lo que persigue generar una población de estudiantes que desde edades muy tempranas conozcan el DEA como un equipo de rescate amigable, familiar.

1. 3. ALINEACIÓN CURRICULAR Y SOSTENIBILIDAD SISTÉMICA: DE LA EXPERIENCIA PUNTUAL AL MODELO PEDAGÓGICO

El diseño de esta propuesta se alinea con el currículo vigente de Educación Infantil en Andalucía (Orden de 30 de mayo de 2023, Junta de Andalucía) con las siguientes áreas implicadas:

- a. Área 1: Crecimiento en armonía → fomenta hábitos de autocuidado, regulación emocional ante emergencias y construcción de una autoimagen autónoma y responsable.
- b. Área 2: Descubrimiento y exploración del entorno → permite experimentar las consecuencias de sus acciones en contextos reales.
- c. Área 3: Comunicación y representación de la realidad → exige el uso del lenguaje oral para solicitar ayuda, explicar lo ocurrido, colaborar en equipos y representar roles sociales mediante dramatizaciones.

2. OBJETIVOS

- Nuestro objetivo principal formativo y didáctico fue diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en metodologías activas y situaciones de aprendizaje para enseñar y favorecer: el desarrollo de habilidades prácticas básicas ante emergencias (RCP, posición lateral de seguridad, manejo del desfibrilador “DEA”). Aunque los infantes de estas edades aún no poseen la capacidad física necesaria para ejecutar maniobras completas de reanimación, sí están en condiciones de reconocer signos de alerta como la falta de respuesta o de respiración, solicitar ayuda adecuadamente y aplicar la posición lateral de seguridad.
- Como segundo objetivo didáctico, fue trabajar la adquisición de hábitos saludables; la promoción de la indagación; la integración colaborativa de saberes emocionales, sociales y científicos en un entorno escolar inclusivo mediante Aprendizaje Servicio (ApS).
- Con respecto al objetivo principal de investigación, fue analizar la percepción y las emociones de nuestro alumnado en formación inicial de educación infantil en la implementación de esta actividad y su opinión sobre la necesidad o no, de implementarla en la educación infantil.

3. METODOLOGÍA

En la asignatura de Salud, Higiene y Alimentación infantil, el alumnado de 2º curso de grado de educación infantil, desarrollaron una programación didáctica para segundo ciclo de educación infantil dramatizaciones para abordar situaciones de emergencia y el uso responsable de recursos sanitarios.

Las intervenciones constaron de metodologías activas incluyendo: maquetas de DEAs, juegos simbólicos y dramatizaciones para abordar situaciones de emergencia y el uso responsable de recursos sanitarios;

indagación guiada; modelización visual de procesos biológicos, canciones etc. (Figura 1).

Se organizaron por grupos de 7 miembros aproximadamente y se repartieron los tiempos de desarrollo de la programación (50 minutos) en dos fases, una de ellas trabajaba la maniobra RCP y atragantamiento y otra emplearon para trabajar la higiene y situaciones peligrosas en el ámbito doméstico, en ambientes urbanos y exteriores como playas, parques, etc.

El alumnado realizó una autoevaluación docente y una evaluación al estudiantado visitante de educación infantil mediante cuestionarios elaborados con herramientas digitales o en papel con cuestionarios adaptados al grado de educación infantil, que permitió revisar y mejorar las prácticas pedagógicas. En sus autoevaluaciones el estudiantado empleó un diario de campo para revisar la experiencia, algunos ejemplos se muestran en la figura 2. Para la implementación y desarrollo contamos con la colaboración de la Dra. Maria Victoria de la Torre Prados, facultativa especialista de medicina intensiva y emergencia sanitaria y con el Dr. Rodrigo Domínguez Piedad especialista en radiología.

FIGURA 1. Ejemplo de Maquetas de DEA desarrollados por el alumnado de Grado expuestas en la Facultad de Educación con los materiales empleados y documentos de apoyo.

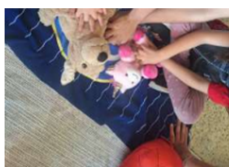


Fuente: elaboración propia. Autoras/es de los Desfibriladores : alumnado de segundo grado de educación infantil promoción 2024/2025.

FIGURA 2. Ejemplos de respuesta del alumnado sobre la actividad realizada de dos trabajos de los estudiantes.

Al finalizar, nos hemos sentido muy orgullosos por haber podido alcanzar y cumplir nuestros objetivos. En primer lugar, que se llevasen aprendizajes relevantes y significativos. Esto lo vimos cuando, al terminar las actividades, seguían reteniendo la información del principio, así como el número al que tienen que llamar para emergencias, como los pasos de la RCP. Además, cumplimos otro de nuestros objetivos que era que aprendiesen de una manera didáctica y entretenida.

Realizando la RCP



aprendizaje significativo a través de la interacción y la observación.

Durante la ejecución de los pasos de RCP, los niños y las niñas demostraron gran autonomía y responsabilidad. Actuaban con cuidado y se sumergían en el rol de médicos, comprometidos con "salvar" al peluche. También se apoyaban entre ellos: cuando

alguien olvidaba un paso, como pedir ayuda, otro compañero lo recordaba, evidenciando un apoyo cooperativo.

4. RESULTADOS

Nuestros resultados de implementación y análisis de los estudiantes de grado mostraron que las metodologías empleadas fueron eficaces para generar aprendizajes significativos. La autoevaluación docente reveló altos niveles de satisfacción con la propuesta. La percepción del alumnado en formación sobre la implementación identificó aspectos de mejora en la gestión del tiempo y la adaptación de dinámicas. Igualmente destaca el alumnado en formación que los estudiantes visitantes del segundo ciclo de educación infantil parecían mostrar una mayor conciencia ante situaciones de emergencia y mayor compromiso con sus rutinas de autocuidado. Igualmente la percepción del alumnado de grado destaca que observan actitudes como la empatía, la responsabilidad y la solidaridad, etc. En sus documentos la gran mayoría (98%) del estudiantado de grado dejan por escrito que si fueran docentes

desarrollarían actividades deste tipo. Los resultados de la implementación, así como las maquetas fueron expuestas en la facultad de educación con el fin de alcanzar una mayor transferencia y soronidad fuera del aula (Figura 2).

FIGURA 1. Exposición del alumnado en formación de educación infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.



Fuente: elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

METODOLOGÍAS ACTIVAS, SITUACIONES AUTÉNTICAS Y APRENDIZAJE-SERVICIO: EL PUENTE ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

La efectividad de la enseñanza en edades tempranas se potencia cuando el conocimiento se vincula a contextos reales, significativos y motivadores (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978). En el caso de contenidos complejos como el reconocimiento de IAM o ICTUS, el uso de juegos simbólicos, dramatizaciones, pictogramas y simulaciones corporales permite al alumnado explorar, experimentar y construir comprensiones funcionales sin requerir dominio técnico (Fleer, 2014; Zabala & Arnau, 2008). La experiencia empírica desarrollada en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga (2024-2025), donde futuras/os maestras y maestros diseñaron maquetas de DEA y actividades lúdicas para segundo ciclo de educación infantil, generó evidencias cualitativas y cuantitativas que validan la viabilidad pedagógica de estas competencias en la infancia temprana. Los niños no solo comprendieron los

pasos esenciales, sino que los interiorizaron mediante el juego simbólico, asumiendo activamente el rol de “salvadores de vidas” (Grupo 21B, 2024). Este enfoque se inscribe en el paradigma del Aprendizaje-Servicio (ApS), donde la formación inicial del profesorado y la intervención en escuelas infantiles se articulan como dos caras de una misma moneda (Herrero, 2010). Los estudiantes de Magisterio, al diseñar, implementar y reflexionar sobre esta intervención, no solo aprenden a enseñar: se convierten en agentes de cambio social, capaces de trasladar estos conocimientos al entorno familiar, donde los niños repiten las acciones aprendidas, generan preguntas, juegan con sus abuelos y, en muchos casos, anticipan alertas que podrían salvar vidas.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES: EMPATÍA, RESPONSABILIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO TEMPRANO

Enseñar RCP o reconocer signos de ictus en Educación Infantil no es solo una cuestión de habilidades técnicas. Es, sobre todo, una apuesta por el desarrollo de competencias socioemocionales y éticas: empatía “¿cómo se sentirá esa persona?”, responsabilidad “yo puedo ayudar”, autonomía “sé qué hacer” y pensamiento crítico temprano “algo no está bien” (Ennis, 1985; Halpern, 2014). Como demuestran investigaciones en neuroeducación, el aprendizaje en contextos de emergencia simulada activa redes neuronales asociadas a la toma de decisiones, la regulación emocional y la empatía (Immordino-Yang, 2016). La inclusión de estrategias como la dramatización y el juego simbólico permite a los niños ponerse “en el lugar del otro”, anticipar consecuencias y asumir roles de cuidado dimensiones esenciales de la ciudadanía responsable (Carrasco, 2011). Además, este enfoque fomenta el pensamiento crítico temprano, entendido como la capacidad de cuestionar, evaluar riesgos y tomar decisiones en contextos inciertos. Aunque los niños no puedan ejecutar una RCP completa, sí pueden aprender a distinguir cuándo algo “no está bien”, a pedir ayuda con claridad y a actuar con calma habilidades que constituyen la base de la autonomía y la agencia personal (Bargiela, Anaya y Puig, 2022).

Más allá del aula, esta estrategia opera como un efecto multiplicador: cuando los niños llevan a casa lo aprendido, repitiendo frases, jugando

con muñecos, preguntando a sus familiares o tutores, transforman el hogar en un nuevo escenario de aprendizaje. Las familias, al observar a sus hijos actuando con seguridad y empatía, también se sensibilizan, cuestionan mitos y adoptan actitudes preventivas. Este fenómeno es la esencia del ApS: la educación se convierte en un acto de responsabilidad comunitaria.

Este estudio no busca meramente enseñar primeros auxilios en la escuela, busca redefinir el rol de la Educación Infantil como espacio de formación ciudadana crítica y preventiva, capaz de transformar la cultura de la emergencia en España. Integrando evidencia epidemiológica, neurocognitiva, pedagógica y curricular, propone un modelo sistémico de ApS donde futuros maestros y niños de 3 a 6 años se convierten en agentes activos de una red de cuidado colectivo.

6. CONCLUSIONES

Nuestra sociedad tiene un déficit de conciencia sanitaria que comienza en la escuela. Este estudio busca generar un cambio, de una sociedad que espera a que otros actúen, a una sociedad donde todos incluidos los infantes, son parte de la red de rescate, como por ejemplo solicitando ayuda lo cual es un acto primordial en cualquier actuación de rescate. Este proyecto implementado como ApS, intenta dejar huella en la sociedad a través del alumnado de formación y el alumnado infantil así como en las familias o sociedad que conecta las realidades del aula con las realidades sociales. El alumnado mediante la elaboración de las metodologías, las dinámicas ha tenido que familiarizarse con terminologías, procesos fisiológicos, biomédicos propios de la salud y además transferir ciertos conocimientos adecuados al segundo ciclo de infantil. El trabajo aunque guiado se ha permitido que el estudiantado experimentase libremente sus programaciones con el fin de que el propio estudiantado en su propia práctica docente fuera su propio evaluador crítico. El estudiantado a podido ser su propio revisor y docente concerniente a la actuación, ya que se han evaluado y han sido conscientes de las limitaciones y de las dificultades en implementación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al Grupo PAIDI/SICA 655 y 156 (Junta de Andalucía, Universidad de Málaga).

8. REFERENCIAS

- AEI. (2023). Estrategia nacional de prevención y tratamiento del ICTUS 2023-2027. Asociación Española contra el ICTUS.
<https://www.aeci.es/estrategia-nacional-ICTUS/>
- Ballesteros-Peña, S., Abecia-Inchaurregui, L. C., & Echevarría-Orella, E. (2013). Factores asociados a la mortalidad extrahospitalaria de las paradas cardiorrespiratorias atendidas por unidades de soporte vital básico en el País Vasco. *Revista Española de Cardiología*, 66(4), 269–274.
- Cabrera, M., & Gómez, A. (2015). Metodología didáctica para la enseñanza de reanimación cardiopulmonar en edad infantil. *Medicina General y Familia*, 13(4), e1–e6. <https://doi.org/10.1016/j.mgyf.2015.06.002>
- Carrasco, M. E. D. (2011). La dramatización: recurso didáctico en educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 382-392.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- San Lorenzo Herrero, P. (2024). *Primeros auxilios en el aula de Educación infantil*. Ferrer
- Ferrer, J. (2021). *Primeros auxilios en Educación Infantil: Más allá de la técnica, una cuestión de ciudadanía*. *Revista Iberoamericana de Educación Inicial*, 8(2), 45–62.
- Fleer, M. (2021). *Play in the early years*. Cambridge University Press.
- Fundación Española del Corazón. (2025). Estadísticas de enfermedades cardiovasculares en España 2025. <https://www.fecardio.es>
- García, S. A., Aguilar, J. P., & Herrera, E. (2022). Cómo enseñar a salvar vidas en la clase de educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (76), 5–12.
- Grupo 21B. (2024). *Concienciación y aprendizaje básico en primeros auxilios y hábitos de higiene desde la Educación Infantil: Una intervención didáctica en la asignatura de Salud, Higiene y Alimentación Infantil*. Coord. Rodríguez-Losada, N. Universidad de Málaga.

- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.
- Herrero, M. A. (2010). Una nueva forma de producción de conocimientos: el Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. *Revista Científica TZOECOEN*, 5, 63-78.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience* (the Norton series on the social neuroscience of education). WW Norton & Company.
- Infosalus. (2018, marzo 16). Los desfibriladores externos automáticos duplican la supervivencia por paro cardíaco. <https://www.infosalus.com/asistencia/noticia-desfibriladores-externos-automaticos-duplican-supervivencia-paro-cardiaco-20180316072550.html>
- Infosalus. (2025, marzo 17). Paro cardíaco: Lo más importante es la rapidez en la RCP, quien la hace. <https://www.infosalus.com/asistencia/noticia-paro-cardiaco-mas-importante-rapidez-rcp-quien-hace-20250317081148.html>
- Junta de Andalucía. (2023). Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se establece el currículo de la Educación Infantil en Andalucía. BOJA núm. 109. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/webresources/curriculum/infantil.pdf>
- La Voz de Galicia. (2025, julio 10). Jordi Riera, médico intensivista: «Hay pacientes que dicen haber hablado con su madre o con gente que ya estaba muerta». <https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/lavozdelasalud/enfermedades/2025/07/10/jordi-riera-medico-intensivista-pacientes-dicen-haber-hablado-madre-gente-muerta/00031752154259659161649.htm>
- Elford J, Whincup P, Shaper AG. Early life experience and adult cardiovascular disease: longitudinal and case-control studies. *Int J Epidemiol*. 1991 Dec;20(4):833-44. doi: 10.1093/ije/20.4.833. PMID: 1800420. Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OMS. (2022). *Global action plan on physical activity 2021–2030: More active people for a healthier world*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240034251>
- Bargiela, I. M., Anaya, P. B., & Puig, B. (2022). Las preguntas para la indagación y activación de pensamiento crítico en educación infantil. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 40(3), 11-28.
- Sociedad Española de Neurología. (2024). Informe anual de incidencia y mortalidad por ICTUS en España 2024. <https://www.sen.es>

- Villegas, I. M., Caro, M. D. C. V., & Natera, M. I. S. (2015). Metodología didáctica para la enseñanza de reanimación cardiopulmonar en edad infantil. *Medicina General y de Familia*, 4(2), 43–46.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Graó, Barcelona.

NARRATIVAS DE CAMBIO: MUJERES, EMPRENDIMIENTO Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA PARA LA SOSTENIBILIDAD SOCIAL

ASTRID BARRERA ENRÍQUEZ
Universidad de Málaga

M^a TERESA CASTILLA MESA
Universidad de Málaga

SALVADOR FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

En un contexto global marcado por la digitalización acelerada, la crisis ambiental y la desigualdad social, se hace imprescindible repensar el papel de las mujeres como agentes de transformación. Esta reflexión adquiere relevancia en entornos vulnerables o rurales, donde las brechas digitales y de género limitan el acceso a oportunidades educativas, económicas y sociales. El presente capítulo propone una mirada crítica sobre la relación entre la alfabetización mediática, el emprendimiento femenino y la sostenibilidad social, como ejes complementarios para la inclusión y el empoderamiento. Inspirado en informes de la UNESCO (2023) y la Agenda 2030 de Naciones Unidas, el trabajo destaca la necesidad de integrar una perspectiva de género en los procesos de digitalización, educación y emprendimiento social.

POLÍTICAS, ESTRATEGIAS Y ACCIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN DESDE
LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y EL EMPRENDIMIENTO SOSTENIBLE

La experiencia desarrollada parte de una comprensión integral del vínculo entre género, comunicación y sostenibilidad, entendiendo

que las desigualdades digitales y económicas que afectan a las mujeres en contextos rurales y vulnerables son el reflejo de estructuras más amplias de exclusión social y simbólica. En este sentido, la alfabetización mediática crítica y las prácticas de emprendimiento social se conciben como ejes complementarios para impulsar procesos de empoderamiento y transformación territorial.

POLÍTICAS PÚBLICAS CON ENFOQUE INTERSECCIONAL Y ECOSOCIAL

Desde la perspectiva de las políticas públicas, resulta esencial replantear los marcos de acción hacia una mirada interseccional y ecosocial que reconozca las especificidades de los territorios rurales y urbanos periféricos. Las políticas no deben centrarse únicamente en la digitalización o en la inserción laboral, sino integrar dimensiones culturales, ambientales y comunitarias que aborden de manera simultánea la equidad de género, la sostenibilidad y la participación social.

Entre las líneas de actuación que se proponen destacan:

- La creación de programas integrales de alfabetización mediática con perspectiva de género, vinculados a estrategias de desarrollo rural sostenible.
- La institucionalización de redes locales y regionales de mujeres comunicadoras y emprendedoras, que permitan compartir saberes, recursos y experiencias en torno a la innovación social y la economía solidaria.
- El fomento de políticas de reconocimiento y apoyo a los saberes locales, incorporando la voz de las mujeres en los procesos de planificación territorial, conservación ambiental y producción cultural.

Este enfoque político y normativo apuesta por una transformación estructural, donde las mujeres no sean vistas como beneficiarias pasivas de programas de inclusión, sino como actoras clave en la construcción de comunidades resilientes y sostenibles.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La alfabetización mediática no se reduce al uso instrumental de tecnologías, sino que constituye un proceso de lectura crítica de los medios, creación de discursos propios y participación activa en la esfera pública. Diversas autoras (Cifali, 2005; Contreras & Pérez de Lara, 2010; Celorio, 2015; Shiva, 2013) sostienen que este tipo de alfabetización promueve la autonomía, el pensamiento reflexivo y la emancipación, especialmente en mujeres que enfrentan desigualdades estructurales.

En este marco, la alfabetización mediática se concibe como un proceso pedagógico transformador, que impulsa el liderazgo femenino, fomenta la sororidad y permite el desarrollo de emprendimientos sociales sostenibles. Desde una perspectiva ecofeminista (Shiva, 2013), la sostenibilidad y el género se entrelazan en una misma lucha: la defensa de la vida, los territorios y las comunidades.

METODOLOGÍA

El estudio parte de un enfoque cualitativo y reflexivo, sustentado en la revisión de informes internacionales, investigaciones recientes y experiencias de campo vinculadas a programas de formación con mujeres emprendedoras. Se emplea una metodología de análisis crítico del discurso y estudio de casos, basada en la observación y sistematización de prácticas educativas y comunicativas en contextos rurales de Andalucía.

Asimismo, se consideran aportes de proyectos europeos como Rurality (FADEMUR) y Extraordinarias (Fundación Cibervoluntarios y Meta), que ejemplifican cómo la alfabetización mediática y el uso estratégico de herramientas digitales contribuyen al fortalecimiento del liderazgo femenino y la sostenibilidad local.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

En el ámbito pedagógico, la propuesta se fundamenta en modelos de alfabetización mediática crítica que integran los principios de las pedagogías emancipadoras (Freire, 1970) y los enfoques ecofeministas contemporáneos. La finalidad no es solo enseñar a utilizar herramientas digitales, sino promover una lectura crítica de los discursos mediáticos,

visibilizar las desigualdades de representación y fomentar la producción de narrativas alternativas.

Las estrategias implementadas en este sentido se orientan a:

- Diseñar espacios de aprendizaje horizontales y participativos, donde las mujeres puedan reflexionar sobre su papel en los medios, reinterpretar sus realidades y generar nuevos significados.
- Utilizar narrativas digitales como herramienta pedagógica, permitiendo a las participantes crear contenidos audiovisuales, podcasts o relatos interactivos que expresen sus proyectos, identidades y vínculos con el territorio.
- Integrar la sostenibilidad y la justicia social como valores transversales, de modo que la alfabetización mediática se conecte con la conciencia ambiental, el cuidado comunitario y la equidad.

Estas estrategias pedagógicas no solo fortalecen competencias comunicativas y tecnológicas, sino que también promueven procesos de autoafirmación y liderazgo que repercuten en la esfera pública.

ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS SOSTENIBLES

El desarrollo de competencias emprendedoras desde una perspectiva de sostenibilidad implica trascender la visión economicista del emprendimiento. Desde una mirada ecofeminista, que denuncia los modelos de desarrollo basados en la explotación ambiental y social (Shiva, 2017), emprender se concibe también como un acto de resistencia, de creación simbólica y de compromiso con el entorno. Por ello, las actividades formativas propuestas se conciben como procesos de creación colectiva, donde el relato, la memoria y la identidad se entrelazan con la acción productiva.

Entre las actividades destacadas se incluyen:

- Laboratorios de narrativas digitales y emprendimiento social, en los que las mujeres diseñan proyectos de comunicación vinculados

a necesidades reales de sus comunidades (por ejemplo, consumo responsable, economía circular o turismo sostenible).

- Talleres de relato y memoria local, donde se recuperan saberes tradicionales, historias de vida y prácticas sostenibles, transformándolos en materiales comunicativos (videos, blogs, exposiciones) que fortalecen la autoestima colectiva.
- Simulaciones de redes colaborativas, para entrenar competencias de liderazgo, negociación y trabajo en equipo, fomentando la cooperación como base de la innovación.
- Diseño de planes de emprendimiento con enfoque ético y comunitario, que articulen sostenibilidad económica, impacto social y coherencia ambiental.

Estas acciones, basadas en la alfabetización mediática, permiten que las mujeres se apropien del lenguaje digital para construir alternativas de desarrollo coherentes con sus valores y contextos. Al narrar su propio cambio, se convierten en protagonistas de la transformación social, fortaleciendo sus capacidades de agencia y liderazgo en favor de un futuro más justo y sostenible.

En conjunto, estas líneas de actuación —políticas, pedagógicas y comunitarias— apuntan hacia un modelo de innovación educativa donde la comunicación se entiende como práctica de emancipación. Promover la alfabetización mediática y el emprendimiento social desde la sostenibilidad no solo reduce brechas de género, sino que redefine los significados del progreso, situando la vida, el cuidado y la cooperación en el centro de la acción transformadora.

RESULTADOS

Los resultados preliminares de este estudio evidencian que la formación en competencias mediáticas y digitales con enfoque de género tiene un impacto positivo en tres dimensiones:

1. Autonomía personal y económica: las mujeres adquieren seguridad en la creación de contenidos digitales, mejoran su visibilidad y aumentan su acceso a redes de comercialización.
2. Liderazgo y participación comunitaria: se generan espacios de colaboración y mentoría entre mujeres, que fortalecen el tejido social y la economía local.
3. Sostenibilidad social y ambiental: los proyectos impulsados promueven prácticas de consumo responsable, respeto a la biodiversidad y preservación de saberes tradicionales.

Ejemplos como las cooperativas de mujeres rurales en la Axarquía o iniciativas de economía circular en zonas de Málaga demuestran cómo la alfabetización mediática actúa como catalizadora de cambio social y ecológico.

DISCUSIÓN

Los hallazgos refuerzan la idea de que las políticas educativas deben integrar la alfabetización mediática con la formación emprendedora y la perspectiva de género. La educación digital, en este sentido, no debe centrarse solo en el uso de tecnologías, sino en la capacidad de las mujeres para construir discursos propios, desarrollar pensamiento crítico y liderar procesos comunitarios sostenibles.

El desafío consiste en diseñar programas educativos inclusivos, adaptados a las realidades territoriales y apoyados en la colaboración interinstitucional entre universidades, administraciones públicas y entidades sociales.

CONCLUSIONES

Narrar el cambio implica generar nuevas formas de conocimiento y acción. La alfabetización mediática, cuando se combina con la formación en emprendimiento sostenible, se convierte en una herramienta para el empoderamiento de las mujeres y la transformación social.

Promover la igualdad digital y comunicacional no es solo un objetivo educativo, sino una estrategia de justicia social, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4, 5, 8 y 10). En este sentido,

fortalecer las narrativas femeninas en entornos rurales es clave para avanzar hacia una sociedad más equitativa, inclusiva y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Celorio, G. (2015). La educación emancipadora como proyecto de cambio social. En VV. AA. (Eds.), Claves para el cambio social. Educación para la vida. Calcuta Ondoan.
- Cifali, M. (2005). El saber de la experiencia. Paidós.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). Narrativa y experiencia en la formación del profesorado. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Kaidara. (2020). Ciudadanía global: Una visión plural y transformadora de la sociedad y de la escuela. Fundación Entreculturas.
- Shiva, V. (2013). ¿Quién alimenta realmente al mundo?. Capitán Swing.
- Shiva, V. (2017). ¿Quién alimenta realmente al mundo?: el fracaso de la agricultura industrial y la promesa de la agroecología. Capitán Swing.
- UNESCO. (2023). Gender equality and the digital transformation: Empowering women and girls in the digital age. UNESCO Publishing.
- Naciones Unidas. (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. ONU.

SECCIÓN III.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA EL BIENESTAR
EMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE INTEGRAL

GÉNERO Y SOSTENIBILIDAD: EL PAPEL DE LAS EMPRENDEDORAS RURALES EN LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

ASTRID BARRERA ENRÍQUEZ
Universidad de Málaga

SALVADOR FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Málaga

M^a TERESA CASTILLA MESA
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la sostenibilidad y la igualdad de género se han convertido en ejes fundamentales de la agenda educativa y social internacional. En particular, las mujeres rurales desempeñan un papel esencial en la gestión sostenible de los recursos naturales, la preservación de saberes locales y la economía social, pero su participación en los procesos de comunicación y toma de decisiones sigue siendo limitada.

La alfabetización mediática, entendida como la capacidad de acceder, analizar y producir mensajes en distintos formatos, se presenta como una herramienta clave para revertir esta situación, fortaleciendo el liderazgo y la visibilidad de las mujeres rurales. Desde la perspectiva de los informes de la UNESCO (2023) y de la Agenda 2030, esta investigación explora cómo las mujeres pueden convertirse en agentes de cambio social y ambiental a través de la comunicación, el emprendimiento y la sostenibilidad.

MARCO TEÓRICO: GÉNERO, COMUNICACIÓN Y SOSTENIBILIDAD

El vínculo entre sostenibilidad y género ha sido ampliamente abordado desde el pensamiento ecofeminista (Shiva, 2013), que establece una conexión directa entre la explotación ambiental y las desigualdades que afectan a las mujeres. Esta perspectiva subraya que la lucha por la justicia ambiental está inseparablemente unida a la lucha por la justicia de género.

Asimismo, la educación para la ciudadanía global (Kaidara, 2020) promueve una visión transformadora en la que las mujeres no son solo receptoras de formación, sino protagonistas de procesos emancipadores. En este marco, la alfabetización mediática se concibe como una competencia crítica que permite a las mujeres rurales narrar sus propias realidades, construir discursos alternativos y participar activamente en la esfera pública.

Autores como Celorio (2015) y Contreras y Pérez de Lara (2010) defienden que la formación en comunicación crítica contribuye a la emancipación personal y colectiva, permitiendo desarrollar pensamiento reflexivo, conciencia social y acción transformadora. Cuando las mujeres aprenden a usar los medios como espacios de visibilidad, la comunicación se convierte en una herramienta pedagógica y política para la igualdad.

PERSPECTIVAS APLICADAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS RURALES

Durante el desarrollo del proyecto se ha trabajado con perfiles diversos de mujeres en zonas rurales, muchas de las cuales mantienen una relación directa o indirecta con la actividad agraria como parte significativa de su contexto económico y familiar. Este elemento ha permitido identificar una serie de dinámicas comunes vinculadas al territorio, la sostenibilidad y el arraigo productivo, factores que condicionan no solo las oportunidades laborales, sino también las formas de participación social, la construcción de la identidad y los modos en que las mujeres se posicionan frente a las estructuras de poder local.

En estos entornos, la economía rural se configura como un espacio de tensiones entre tradición y cambio, donde las mujeres asumen múltiples roles en la esfera doméstica, comunitaria y productiva. A menudo, su trabajo y su conocimiento quedan invisibilizados dentro de narrativas dominantes que asocian la innovación o el progreso exclusivamente a modelos urbanos y masculinos. Sin embargo, el análisis de las experiencias formativas evidencia que las mujeres rurales poseen un conocimiento situado del territorio y del uso sostenible de los recursos, que constituye un activo esencial para promover un desarrollo local más equitativo y ambientalmente responsable.

En este contexto, la alfabetización mediática crítica se presenta como un dispositivo de transformación social que va más allá de la capacitación tecnológica. Su finalidad no se limita al uso instrumental de las herramientas digitales, sino que busca generar una lectura crítica del entorno mediático, fomentar la producción de discursos propios y consolidar procesos de empoderamiento simbólico. A través de ella, las mujeres de estas zonas pueden visibilizar sus experiencias, disputar los imaginarios tradicionales que las relegan a la esfera privada y construir narrativas alternativas que promuevan justicia social, sostenibilidad y equidad de género.

La propuesta metodológica del proyecto parte de la idea de que la construcción de modelos educativos transformadores requiere una mirada holística e interdisciplinar. No se trata únicamente de ofrecer recursos formativos o tecnológicos, sino de generar procesos sostenidos de acompañamiento que integren lo educativo, lo comunicativo y lo comunitario. El emprendimiento femenino en zonas rurales debe concebirse, por tanto, como un proceso colectivo, que emerge de la colaboración, el diálogo y la participación activa de las propias mujeres en la definición de sus metas, recursos y estrategias.

METODOLOGÍA

El estudio adopta una metodología cualitativa basada en el análisis de experiencias y programas formativos orientados a mujeres rurales en España. Entre ellos se destacan los proyectos “Ruraltivity” (FADEMUR) y “Extraordinarias” (Fundación Cibervoluntarios y Meta), que

integran formación en competencias digitales, comunicación audiovisual y estrategias de emprendimiento sostenible.

El método incluye la revisión documental de informes de la FAO, Naciones Unidas y la UNESCO, junto a la sistematización de buenas prácticas observadas en contextos rurales andaluces, especialmente en la Axarquía. La investigación se apoya también en entrevistas a formadoras y líderes rurales, con el objetivo de identificar los factores que impulsan o dificultan el acceso de las mujeres a la comunicación y la economía digital.

Desde esta perspectiva, las estrategias implementadas se articulan en torno a tres dimensiones complementarias:

1. Formación integral y contextualizada. Se promueven procesos de aprendizaje que conectan las competencias digitales con la comprensión crítica del entorno social, económico y ambiental. La alfabetización mediática se convierte así en una práctica emancipadora, capaz de fortalecer la autonomía y la agencia de las mujeres, al tiempo que fomenta la reflexión sobre las estructuras de poder, los discursos mediáticos y las relaciones de género que atraviesan la vida cotidiana.
2. Participación comunitaria y construcción de redes. Las experiencias desarrolladas apuntan a la importancia de crear espacios colaborativos en los que las mujeres puedan compartir saberes, construir apoyos mutuos y generar proyectos comunes. Estas redes fortalecen la cohesión social y la resiliencia comunitaria, contribuyendo a una sostenibilidad entendida no solo en términos ecológicos o económicos, sino también sociales y afectivos.
3. Enfoque ecofeminista y narrativo. La incorporación del ecofeminismo permite analizar las interrelaciones entre desigualdad de género y degradación ambiental, promoviendo una ética del cuidado, la interdependencia y el respeto a los saberes locales. Desde esta mirada, el relato adquiere un papel central como herramienta de resistencia y transformación: contar la propia historia es una forma de reivindicar la

existencia, recuperar la memoria colectiva y situarse activamente en los procesos de cambio.

Estas líneas de acción contribuyen a repensar el papel de la educación y la comunicación en la transformación de los territorios rurales, reconociendo que la sostenibilidad no puede entenderse sin justicia social ni participación equitativa. El fortalecimiento de la alfabetización mediática y el liderazgo femenino permite que las mujeres rurales asuman un papel protagónico en la creación de modelos alternativos de desarrollo, más solidarios, éticos y coherentes con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

RESULTADOS

Los resultados del análisis muestran tres hallazgos principales:

Empoderamiento narrativo: las mujeres rurales que participan en programas de alfabetización mediática comienzan a construir relatos propios, transformando su identidad de receptoras pasivas en comunicadoras activas.

Emprendimiento sostenible: el uso de herramientas digitales facilita la comercialización de productos locales y la creación de redes colaborativas de economía circular. En Andalucía, mujeres de cooperativas agroalimentarias y de proyectos artesanales utilizan redes sociales para difundir valores de sostenibilidad, tradición y cuidado ambiental.

Transformación comunitaria: la comunicación digital genera cohesión social al fortalecer la participación femenina en la toma de decisiones locales, visibilizar problemáticas ambientales y promover modelos de liderazgo inclusivos.

Estos resultados confirman que la alfabetización mediática es una vía eficaz para el empoderamiento integral de las mujeres rurales, fortaleciendo su autonomía económica y su papel en la transición hacia comunidades más sostenibles.

DISCUSIÓN

El análisis evidencia la necesidad de políticas educativas y comunicacionales que integren la alfabetización mediática dentro de los programas de desarrollo rural. La educación debe ir más allá de la transmisión técnica de conocimientos y centrarse en el pensamiento crítico y el empoderamiento narrativo, donde las mujeres sean autoras de su propia historia.

Asimismo, el ecofeminismo aporta un marco valioso para comprender cómo las mujeres rurales construyen alternativas económicas y ecológicas frente a los modelos extractivistas dominantes. Estas prácticas, basadas en los cuidados, la cooperación y la sostenibilidad, revelan un nuevo paradigma de liderazgo.

CONCLUSIONES

La comunicación con perspectiva de género y sostenibilidad representa un eje estratégico para la transformación social. Las mujeres rurales, al apropiarse de las herramientas mediáticas, se convierten en portavoces de sus comunidades y agentes de cambio en la construcción de una economía solidaria y ecológica.

Integrar la alfabetización mediática en la educación y en las políticas públicas rurales es esencial para reducir la brecha digital y promover un desarrollo sostenible e inclusivo.

Este capítulo sostiene que la comunicación no solo informa, sino que transforma: permite a las mujeres construir identidad, ejercer liderazgo y contribuir activamente al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4, 5, 8 y 12).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Celorio, G. (2015). La educación emancipadora como proyecto de cambio social. En VV. AA. (Eds.), Claves para el cambio social. Educación para la vida. Calcuta Ondoan.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). Narrativa y experiencia en la formación del profesorado. Ediciones Morata.
- Kaidara. (2020). Ciudadanía global. Una visión plural y transformadora de la sociedad y de la escuela. Fundación Entreculturas.
- Shiva, V. (2013). ¿Quién alimenta realmente al mundo?. Capitán Swing.
- FAO. (2023). The Status of Women in Agrifood Systems. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.
- UNESCO. (2023). Gender equality and the digital transformation: Empowering women and girls in the digital age. UNESCO Publishing.
- Naciones Unidas. (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. ONU.

LA MIRADA ETNOGRÁFICA EN EL AULA UNIVERSITARIA: APORTACIONES DE LA ANTROPOLOGÍA AL APRENDIZAJE COLABORATIVO

DIEGO ALLEN-PERKINS

Universidade de Santiago de Compostela (USC)
Instituto de Investigación de Humanidades (iHUS)

1. INTRODUCCIÓN

La investigación educativa contemporánea se encuentra en un momento de transformación metodológica caracterizado por la necesidad de superar las limitaciones de los enfoques unidimensionales. Si bien los enfoques cuantitativos han dominado tradicionalmente el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Creswell & Plano Clark, 2018), entendemos que es necesario incorporar otro tipo de aproximaciones que nos ayuden a comprender de una manera profunda las dinámicas microsociales que configuran la experiencia educativa.

La etnografía educativa, heredera de la tradición antropológica clásica, ha evolucionado desde sus orígenes interpretativos hacia formas más participativas y colaborativas de investigación (Pink & Morgan, 2013). En esta línea, las aportaciones de autores como Ángel Díaz de Rada y Honorio Velasco (2006) han sido fundamentales para el desarrollo de la etnografía escolar, al mostrar cómo la antropología puede contribuir a desentrañar las lógicas culturales que subyacen a las prácticas educativas cotidianas. Los trabajos de estos autores revelan que las instituciones educativas constituyen espacios culturales complejos donde se articulan tradiciones pedagógicas, dinámicas intergeneracionales y procesos de construcción identitaria que requieren aproximaciones metodológicas sensibles a la particularidad contextual.

Sin embargo, a pesar de estos avances significativos en el ámbito de la etnografía escolar, las contribuciones específicas de la antropología al estudio de procesos en educación superior siguen siendo limitadas. La mayoría de las investigaciones etnográficas en educación se han concentrado en niveles educativos básicos, dejando relativamente inexploradas las dinámicas culturales específicas que caracterizan los contextos universitarios (Guber, 2011). Esta laguna resulta particularmente significativa considerando las transformaciones metodológicas que caracterizan la educación superior contemporánea, especialmente la creciente implementación de enfoques colaborativos y participativos.

Partiendo de estos enfoques, consideramos que la antropología puede contribuir significativamente a la comprensión de estas dinámicas, revelando cómo las prácticas pedagógicas aparentemente neutras están culturalmente situadas y reflejan concepciones específicas sobre el conocimiento, la autoridad y el aprendizaje. Cuando las metodologías colaborativas se introducen en contextos de interacción *tradicional* — patrones comunicativos unidireccionales, roles claramente diferenciados entre docentes y estudiantes, y formas de evaluación individual que privilegian la reproducción de contenidos sobre la construcción colaborativa del conocimiento—, emergen tensiones que pueden ser comprendidas mediante aproximaciones etnográficas que documenten los procesos de negociación, resistencia y adaptación que caracterizan estos encuentros entre tradiciones pedagógicas diferentes.

Este capítulo propone una reflexión teórica sobre las aportaciones de la etnografía al estudio de los procesos colaborativos en educación superior. Desde esta posición, este trabajo sostiene que la mirada etnográfica no solo documenta las prácticas educativas, sino que participa activamente en su reconfiguración, generando conocimiento situado que trasciende la dicotomía investigador-objeto de estudio. A través del análisis de una experiencia concreta de implementación de la metodología colaborativa del puzzle de Aronson (Aronson et al., 1978) en educación superior, este capítulo examina cómo la etnografía revela dimensiones del aprendizaje colaborativo que requieren de un análisis atento de las interacciones: desde la emergencia de liderazgos informales hasta la configuración de nuevos modos de relación mediados digitalmente.

Más allá de la mera observación, la perspectiva etnográfica propuesta aquí se constituye como una herramienta de indagación pedagógica que permite comprender los procesos educativos como fenómenos culturales complejos, dinámicos y situados.

2. HACIA UNA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. LA ETNOGRAFÍA COMO EPISTEMOLOGÍA EDUCATIVA

La aplicación de métodos etnográficos al estudio de los fenómenos educativos requiere aproximarnos al conocimiento pedagógico desde su condición situada. Frente a los enfoques positivistas que buscan leyes universales del aprendizaje, la etnografía abraza la particularidad, la contextualidad y la complejidad como características intrínsecas de los procesos formativos (Hammersley & Atkinson, 2019).

Esta perspectiva encuentra sus raíces en la antropología interpretativa de Clifford Geertz (1973), cuyo concepto de “descripción densa” ofrece un marco metodológico sumamente útil para desentrañar las múltiples capas de significado que configuran la experiencia educativa. La descripción densa en contextos educativos trasciende el registro superficial de comportamientos observables para adentrarse en los significados compartidos que dan sentido a las prácticas pedagógicas (Wolcott, 1999). Cuando un grupo de estudiantes universitarios se organiza para, por ejemplo, crear documentos colaborativos o establece canales de comunicación mediante *WhatsApp*, no asistimos simplemente a estrategias organizativas, sino a la manifestación de códigos y convenciones específicas que regulan la cooperación académica. La etnografía se orienta a descifrar estos códigos, revelando cómo los agentes construyen significado en y a través de sus prácticas colaborativas (Bloome et al., 2005).

2.2. LAS DISPOSICIONES A LA ACCIÓN Y LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS

La obra de Pierre Bourdieu ofrece herramientas conceptuales fundamentales para comprender cómo las estructuras sociales se incorporan

en las prácticas educativas cotidianas. El concepto de *habitus* (Bourdieu, 1980), entendido como sistema de disposiciones a la acción de los agentes, permite analizar cómo los estudiantes universitarios interiorizan y reproducen determinadas formas convencionalizadas de relación con el conocimiento y con sus pares. En el contexto del aprendizaje colaborativo, el *habitus* educativo tradicional —caracterizado por la pasividad, la competencia individual y la dependencia del docente— entra en tensión con las demandas de participación activa, interdependencia positiva y autonomía que caracterizan las metodologías cooperativas (Johnson & Johnson, 2014).

Esta tensión se manifiesta de múltiples formas en el aula universitaria. La resistencia inicial de algunos estudiantes a trabajar con compañeros asignados aleatoriamente (Slavin, 2014), no constituye simplemente una preferencia personal, sino la expresión de una disposición que privilegia las relaciones de afinidad sobre la diversidad como motor de aprendizaje. Del mismo modo, la emergencia de liderazgos informales en grupos colaborativos revela cómo ciertos estudiantes encarnan disposiciones que les permiten asumir roles de coordinación y mediación, mientras que otros mantienen posiciones más periféricas (Wenger, 1998).

Michel de Certeau (1984) aporta una perspectiva complementaria a través de su análisis de las “prácticas cotidianas” como formas de resistencia y creatividad dentro de sistemas estructurados. En el contexto educativo, los estudiantes desarrollan “tácticas” que les permiten apropiarse creativamente de las metodologías propuestas por los docentes. La utilización espontánea de herramientas digitales para la coordinación grupal, la creación de estrategias de síntesis y resumen del material bibliográfico, o el establecimiento de códigos de comunicación interna constituyen ejemplos de cómo los estudiantes reconfiguran creativamente los espacios de aprendizaje propuestos (Jenkins et al., 2009).

2.3. LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA COMO DISCIPLINA EMERGENTE

Proponemos conceptualizar la categoría de “antropología pedagógica” como un campo disciplinar emergente que articula los aportes de la antropología educativa con la reflexión pedagógica contemporánea. A diferencia de otros enfoques analíticos, la antropología pedagógica se

distingue por tres características fundamentales. En primer lugar, adopta una perspectiva “emic” (Pike, 1967) que privilegia los significados que los propios agentes educativos atribuyen a sus experiencias, evitando la imposición de categorías analíticas externas. En segundo lugar, reconoce la dimensión política de toda práctica educativa, asumiendo que la descripción etnográfica es simultáneamente un acto de interpretación y de intervención cultural. Finalmente, desarrolla metodologías participativas que involucran a estudiantes y docentes como co-investigadoras de sus propios procesos formativos.

Esta perspectiva encuentra particular relevancia en el estudio del aprendizaje colaborativo, donde las dinámicas grupales, los procesos de negociación del conocimiento y las estrategias de coordinación colectiva constituyen fenómenos culturales complejos que requieren aproximaciones metodológicas sensibles a la particularidad y la contextualidad (Anderson-Levitt, 2012). La antropología pedagógica ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para comprender estos procesos no como aplicaciones mecánicas de técnicas didácticas, sino como manifestaciones de culturas educativas específicas que se configuran en la intersección entre estructuras institucionales, tradiciones disciplinares y creatividad estudiantil.

3. LA ETNOGRAFÍA COLABORATIVA COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Este apartado desarrolla los fundamentos metodológicos de la etnografía colaborativa como aproximación específicamente diseñada para el estudio de procesos educativos. Se abordan las particularidades de la posición del investigador-docente, las estrategias de co-construcción del conocimiento etnográfico y los criterios específicos de validez que caracterizan esta modalidad de investigación cualitativa.

3.1. LA INVESTIGADORA COMO PARTICIPANTE-OBSERVADORA

Como se ha señalado, la implementación de metodologías etnográficas en contextos educativos plantea desafíos epistemológicos y metodológicos específicos que trascienden los debates clásicos sobre objetividad

y subjetividad en la investigación social (Denzin & Lincoln, 2018). Cuando la etnografía es simultáneamente docente e investigadora, la tradicional distinción entre observador y observado se difumina, dando lugar a formas híbridas de conocimiento que combinan la reflexividad académica con la praxis pedagógica (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Esta posición dual genera un gradiente de posiciones agenciales que enriquece tanto la comprensión de los procesos educativos como la calidad de la intervención pedagógica. Por un lado, la mirada etnográfica permite al docente-investigador percibir dimensiones de la experiencia estudiantil que permanecerían invisibles desde una perspectiva puramente instructiva. Entre otras, la observación sistemática de las dinámicas grupales, el registro de conversaciones informales y la documentación de procesos de negociación del conocimiento revelan aspectos de la experiencia educativa que escapan a las evaluaciones formales tradicionales.

Por otro lado, la responsabilidad pedagógica del investigador introduce elementos de intervención y facilitación que transforman el carácter de la observación etnográfica. En otras palabras, el docente-etnógrafo participa activamente en la configuración de los procesos que observa. Esta participación no constituye una desviación de su posición en tanto que investigadora, sino una característica distintiva de la etnografía que debe ser reflexivamente incorporada al análisis.

3.2. LA CO-CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ETNOGRÁFICO

La etnografía colaborativa propone un modelo de investigación donde estudiantes y docentes participen conjuntamente en la producción de conocimiento sobre sus propias prácticas educativas. Este enfoque trasciende la tradicional división entre sujeto investigador y objeto investigado, reconociendo a todos los participantes del proceso educativo como portadores de conocimiento experiencial relevante para la comprensión de los fenómenos estudiados.

En el contexto específico del aprendizaje colaborativo, la etnografía participativa adquiere particular relevancia debido a la naturaleza inherentemente social de los procesos analizados. Los estudiantes no son

simplemente receptores pasivos de metodologías didácticas, sino agentes activos que reinterpretan, adaptan y transforman las propuestas pedagógicas de acuerdo con sus propias lógicas culturales y necesidades formativas (Freire, 1970). El registro de estos procesos de apropiación creativa requiere metodologías que reconozcan la agencia estudiantil y la incorporen como elemento central del análisis etnográfico.

Las herramientas de la etnografía colaborativa incluyen, entre otras técnicas, entrevistas reflexivas orientadas a que los estudiantes analicen sus propias experiencias de aprendizaje, grupos focales que exploren las percepciones colectivas sobre las metodologías implementadas y técnicas de auto-documentación que permitan a las participantes registrar aspectos de su experiencia que podrían escapar a la observación externa. Estas metodologías, entendemos, permiten revelar dimensiones subjetivas e intersubjetivas de la experiencia educativa que enriquecen significativamente la comprensión de los procesos colaborativos.

3.3. REFLEXIVIDAD METODOLÓGICA Y VALIDEZ ETNOGRÁFICA

La validez de la investigación etnográfica en contextos educativos no puede evaluarse mediante los criterios tradicionales de fiabilidad y replicabilidad que caracterizan los enfoques cuantitativos (Lincoln & Guba, 1985). Frente a estas aproximaciones, la etnografía educativa desarrolla criterios específicos de rigor metodológico que incluyen la reflexividad, la triangulación y la transferibilidad contextual.

La reflexividad metodológica propia de la práctica etnográfica implica el reconocimiento explícito de cómo la posición del investigador, sus presupuestos teóricos y su implicación en los procesos estudiados influyen en la producción del conocimiento etnográfico (Davies, 2008). En el caso de la investigación sobre aprendizaje colaborativo, esta reflexividad debe abordar las tensiones entre los objetivos pedagógicos del docente y los intereses analíticos de las investigadoras, reconociendo cómo estas tensiones pueden generar tanto limitaciones como oportunidades para la comprensión de los fenómenos estudiados (Flick, 2018).

Asimismo, la triangulación en etnografía combina múltiples fuentes de información, métodos de recolección de datos y perspectivas analíticas

para construir una comprensión holística de los procesos estudiados (Díaz de Rada, 2010). La combinación de observación participante, entrevistas reflexivas y el análisis de documentos producidos por los estudiantes permite contrastar diferentes aproximaciones a los mismos fenómenos, identificando convergencias y divergencias que enriquecen la interpretación etnográfica.

En línea con lo ya señalado, los hallazgos generados mediante etnografía no aspiran a la universalidad, sino a la profundidad interpretativa que puede resultar relevante para otros contextos educativos que compartan características estructurales o culturales similares (Stake, 1995).

4. HALLAZGOS ETNOGRÁFICOS EMERGENTES: DINÁMICAS COLABORATIVAS EN UN AULA UNIVERSITARIA

Los hallazgos que se presentan a continuación emergen de una investigación etnográfica desarrollada mediante la implementación de la metodología del puzzle de Aronson en la asignatura “Infancia, Familia y Escuela” del Grado de Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela (España) durante el curso académico 2024-2025. Esta materia aborda las perspectivas interculturales sobre la infancia, la familia y la escuela, constituyendo un contexto ideal para el análisis antropológico de las prácticas educativas.

La experiencia se estructuró en torno a una unidad temática que había mostrado tradicionalmente niveles de dificultad significativos para el alumnado: el análisis de las transformaciones históricas en las concepciones de la infancia y las estructuras familiares. Esta problemática pedagógica motivó la exploración de aproximaciones metodológicas de carácter más participativo y colaborativo.

El diseño de la implementación abarcó cuatro sesiones de hora y media cada una, organizadas de manera secuencial. La sesión inicial se orientó hacia la presentación de la metodología y la constitución de los grupos de trabajo, distribuyendo entre los participantes diferentes períodos históricos como focos de especialización: las concepciones de la infancia en las civilizaciones clásicas (griega y romana), medieval y moderna.

Las dos sesiones intermedias alternaron entre momentos de trabajo especializado por grupos temáticos y fases de intercambio y construcción colaborativa del conocimiento en grupos heterogéneos. La sesión final incorporó una evaluación individual escrita que se integró en el sistema de calificación de la asignatura.

4.1. LIDERAZGOS INFORMALES

Al aplicar una aproximación etnográfica al estudio de las relaciones que se establecen en entornos colaborativos, uno de los hallazgos más significativos fue la identificación de la emergencia de liderazgos informales dentro de los grupos de trabajo. Desde una perspectiva etnográfica, la emergencia de liderazgos informales no constituye simplemente una estrategia organizativa, sino la manifestación de disposiciones orientadas a la regulación de la distribución del poder y la autoridad en contextos grupales. Como pone de manifiesto nuestra investigación, las estudiantes que asumen roles de liderazgo informal no lo hacen únicamente en función de competencias técnicas o conocimientos previos, sino que movilizan un capital específico que incluye habilidades comunicativas, capacidad de mediación y familiaridad con códigos de interacción grupal.

De este modo, la etnografía permite identificar las múltiples dimensiones de estos liderazgos informales. En primer lugar, se observa la emergencia de “liderazgos organizativos” que asumen la responsabilidad de coordinar las actividades grupales, establecer canales de comunicación y gestionar los recursos tecnológicos necesarios para el trabajo colaborativo. Estas figuras de liderazgo movilizan competencias digitales y organizativas que trascienden el contenido académico específico, revelando la importancia de habilidades transversales en los procesos colaborativos.

En segundo lugar, emergen “liderazgos pedagógicos” que asumen roles de facilitación del aprendizaje grupal, promoviendo la participación equitativa de todos los miembros y mediando en los procesos de construcción colectiva del conocimiento. Estos líderes demuestran una comprensión intuitiva de las dinámicas grupales y desarrollan estrategias para maximizar el aprovechamiento educativo de la experiencia colaborativa.

Finalmente, se identifican “liderazgos motivacionales” que asumen la responsabilidad de mantener la cohesión grupal y el compromiso individual con los objetivos colectivos. Estos líderes movilizan recursos emocionales y relacionales para sostener la dinámica colaborativa, especialmente en momentos de dificultad o conflicto.

4.2. RITUALES GRUPALES Y DINÁMICAS DE PODER

La aproximación etnográfica asimismo muestra cómo los grupos colaborativos desarrollan prácticas convencionales que regulan la interacción interna y establecen códigos de pertenencia grupal. Estos rituales, aparentemente menores, constituyen elementos fundamentales para la construcción y regulación de los diferenciales de poder intragrupales (Collins, 2004).

Los rituales de inicio de sesión incluyen protocolos implícitos de saludo, distribución espacial de los participantes y establecimiento de la agenda de trabajo. Aunque estos elementos pueden parecer triviales, su análisis etnográfico revela cómo los estudiantes negocian roles, establecen jerarquías informales y configuran el clima emocional del trabajo grupal (Goffman, 1959). La documentación sistemática de estos rituales permite comprender cómo se construye la cohesión grupal y cómo se gestionan las tensiones inherentes al trabajo colaborativo.

Por otro lado, los rituales de construcción del conocimiento incluyen las estrategias específicas que cada grupo desarrolla para integrar las contribuciones individuales en productos colectivos. En nuestra investigación, algunos grupos privilegiaron estrategias de síntesis secuencial donde cada miembro presentaba su aportación de manera ordenada, mientras otros desarrollaron aproximaciones más dialógicas que enfatizaban la construcción interactiva del conocimiento. Estas diferencias revelan concepciones implícitas sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de aprendizaje que influyen significativamente en la experiencia educativa.

Los rituales de cierre incluyen los mecanismos que los grupos desarrollan para evaluar su propio desempeño, consolidar los aprendizajes realizados y preparar las siguientes fases del trabajo colaborativo. La

etnografía documenta cómo estos rituales de cierre constituyen espacios privilegiados para la reflexión metacognitiva y la generación de sentidos compartidos en el grupo (Schön, 1983).

4.3. CULTURAS DIGITALES DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Uno de los aspectos más innovadores revelados por la aproximación etnográfica es la identificación de prácticas digitales específicas que emergen en el contexto del aprendizaje colaborativo. Los estudiantes universitarios contemporáneos no simplemente utilizan herramientas tecnológicas como instrumentos auxiliares, sino que desarrollan prácticas específicas que transforman cualitativamente la naturaleza de los procesos colaborativos.

En nuestra etnografía la creación de grupos de *WhatsApp* para la coordinación de actividades académicas ilustra cómo los estudiantes adaptan creativamente tecnologías diseñadas para la comunicación social informal a las necesidades específicas del trabajo académico colaborativo.

Asimismo, la utilización de documentos colaborativos en línea (Google Docs, Microsoft 365) revela la emergencia de nuevas formas de autoría colectiva que trascienden los modelos tradicionales de producción académica individual. Por ejemplo, en nuestra investigación las estudiantes desarrollaron protocolos implícitos para la edición colaborativa, incluyendo códigos de colores para identificar contribuciones individuales, sistemas de comentarios para la negociación de diferencias y estrategias de revisión colectiva que distribuyeron la responsabilidad autoral entre todos los miembros del grupo. Entendemos así que estas prácticas no constituyen simplemente adaptaciones instrumentales de herramientas tecnológicas, sino manifestaciones de transformaciones más profundas en las concepciones sobre el conocimiento, la autoría y la colaboración académica.

4.4. RESISTENCIAS Y PROCESOS DE ADAPTACIÓN

La etnografía educativa también documenta las resistencias que emergen frente a las metodologías colaborativas, comprendiéndolas no como obstáculos pedagógicos a superar, sino como manifestaciones

legítimas de otras disposiciones que merecen ser comprendidas desde su propia lógica.

La resistencia a la asignación aleatoria de grupos de trabajo, observada en un porcentaje significativo de estudiantes durante la implementación del puzle de Aronson, revela la persistencia de concepciones sobre el aprendizaje que privilegian la afinidad personal y la homogeneidad grupal como condiciones necesarias para la colaboración efectiva (Cohen, 1994). Esta resistencia no constituye simplemente una preferencia individual, sino la expresión de una disposición que ha interiorizado modelos de trabajo grupal basados en la autoselección y la compatibilidad interpersonal.

La reticencia de algunos estudiantes a asumir roles de enseñanza hacia sus pares revela asimismo concepciones implícitas sobre la autoridad académica que reservan al docente el monopolio de la transmisión legítima del conocimiento. Esta resistencia ilustra cómo las metodologías colaborativas desafían estructuras simbólicas profundas del campo educativo, generando tensiones que requieren procesos de negociación y adaptación (Bernstein, 1996).

En línea a lo que plantean autores como Willis (1977), el análisis etnográfico de estos procesos de resistencia y adaptación revela que la implementación exitosa de metodologías colaborativas no depende únicamente de la adecuación técnica de las estrategias didácticas, sino de la capacidad para dialogar constructivamente con las disposiciones pre-existentes que mantienen las estudiantes, reconociendo su legitimidad mientras se promueven transformaciones graduales y consensuadas.

5. IMPLICACIONES TEÓRICAS Y DIRECCIONES FUTURAS

Este apartado sistematiza las implicaciones teóricas de los hallazgos presentados, proponiendo direcciones futuras para el desarrollo de la etnografía pedagógica como campo de investigación emergente. Se abordan las posibilidades de un modelo participativo de etnografía educativa, las limitaciones de enfoques cuantitativos tradicionales y las perspectivas para el desarrollo de metodologías colaborativas culturalmente sensibles.

5.1. HACIA UN MODELO DE ETNOGRAFÍA PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA

Los hallazgos aquí introducidos sugieren la necesidad de desarrollar un modelo específico de etnografía pedagógica que articule sistemáticamente los aportes metodológicos de la investigación etnográfica con los objetivos transformadores de la innovación educativa. Este modelo, como proponemos se caracterizaría por tres elementos fundamentales.

En primer lugar, debería adoptar una epistemología dialógica que reconociera a todos los participantes del proceso educativo como productores legítimos de conocimiento sobre sus propias experiencias formativas. Esta perspectiva trasciende la tradicional división entre investigadores expertos y sujetos investigados, promoviendo formas colaborativas de indagación que enriquecen tanto la comprensión académica como la práctica pedagógica.

En segundo lugar, pasaría por desarrollar metodologías híbridas que combinaran técnicas habituales en el trabajo de campo etnográfico (observación participante, entrevistas en profundidad, análisis de documentos) con estrategias específicamente diseñadas para contextos educativos (reflexión pedagógica sistemática, evaluación formativa colaborativa, documentación de procesos de aprendizaje). Esta hibridación metodológica permitiría capturar tanto las dimensiones culturales profundas como las dimensiones específicamente pedagógicas de los fenómenos estudiados.

Finalmente, esta aproximación debería desarrollar criterios específicos de validez que combinaran la reflexividad metodológica característica de la etnografía con la evaluación de impacto educativo propia de la investigación pedagógica. Estos criterios incluyen la coherencia interpretativa, la relevancia práctica, la participación democrática en la producción del conocimiento y la capacidad de transformación de las prácticas educativas.

5.2. MÁS ALLÁ DE LA CUANTIFICACIÓN, LA ESTANDARIZACIÓN Y LA BÚSQUEDA DE LEYES UNIVERSALES DEL APRENDIZAJE

La propuesta que aquí hacemos implica una reflexión crítica sobre las tradiciones epistemológicas que han dominado la investigación

educativa, cuestionando la hegemonía de enfoques que privilegian la cuantificación, la estandarización y la búsqueda de leyes universales del aprendizaje (Biesta, 2011). Esta aproximación implica el reconocimiento de la diversidad cultural de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuestionando la pretensión de universalidad de modelos pedagógicos desarrollados en contextos culturales específicos (Luke, 2004). La etnografía educativa contribuye a esta ruptura metodológica documentando la riqueza de las estrategias locales de construcción del conocimiento, revelando cómo diferentes culturas educativas desarrollan aproximaciones específicas al aprendizaje colaborativo que merecen ser comprendidas en sus propios términos (McCarty, 2005).

Esta perspectiva también implica el reconocimiento de las epistemologías estudiantiles como formas legítimas de conocimiento que pueden enriquecer la comprensión académica de los procesos educativos (Moje, 2007). Las estudiantes no son simplemente receptores de metodologías diseñadas por expertos, sino productores activos de conocimiento sobre sus propias experiencias formativas. La etnografía pedagógica participativa ofrece espacios metodológicos para incorporar sistemáticamente estas epistemologías estudiantiles a la reflexión pedagógica académica.

5.3. METODOLOGÍAS COLABORATIVAS CULTURALMENTE SENSIBLES

Los hallazgos etnográficos presentados sugieren la necesidad de desarrollar aproximaciones más sofisticadas al diseño de metodologías colaborativas que incorporen sistemáticamente la sensibilidad cultural como criterio de calidad pedagógica. La comprensión etnográfica de las culturas educativas específicas debe informar el diseño de estrategias didácticas que dialoguen constructivamente con las tradiciones, expectativas y recursos culturales de los estudiantes.

Esta sensibilidad cultural implica el reconocimiento de que no existe un modelo único de colaboración eficaz, sino múltiples formas culturalmente específicas de organizar el trabajo colectivo y la construcción compartida del conocimiento (Gay, 2018). La implementación mecánica de metodologías colaborativas diseñadas en contextos culturales

diferentes puede generar resistencias y disfunciones que comprometen su efectividad pedagógica.

En este sentido, el desarrollo de metodologías colaborativas culturalmente sensibles requiere procesos sistemáticos de investigación etnográfica que documenten las culturas educativas específicas de cada contexto, identifiquen los recursos culturales disponibles para la colaboración académica y diseñen estrategias didácticas que potencien estos recursos mientras introducen elementos innovadores de manera gradual y consensuada.

5.4. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

La aproximación etnográfica al análisis de procesos de aprendizaje colaborativo abre múltiples líneas de investigación futura que pueden contribuir significativamente al desarrollo de la investigación educativa contemporánea. Entre estas perspectivas, destacamos cuatro áreas particularmente prometedoras.

La investigación sobre entornos de aprendizaje mediados digitalmente requiere aproximaciones etnográficas específicamente diseñadas para documentar prácticas que se desarrollan simultáneamente en espacios físicos y virtuales. El desarrollo de etnografías digitales constituye un desafío metodológico innovador que puede generar comprensiones inéditas sobre las transformaciones contemporáneas de los procesos formativos.

Asimismo, la investigación comparativa sobre culturas educativas diversas puede beneficiarse significativamente de aproximaciones etnográficas que documenten las especificidades culturales del aprendizaje colaborativo en diferentes contextos nacionales, institucionales y disciplinares. Esta perspectiva comparativa puede contribuir al desarrollo de teorías más sofisticadas sobre la diversidad cultural de los procesos educativos.

La investigación sobre procesos de cambio en instituciones educativas constituye otra área de desarrollo prioritario. La documentación etnográfica de cómo las prácticas institucionales se transforman en

respuesta a innovaciones pedagógicas puede generar conocimiento valioso para la gestión de procesos de cambio educativo.

Finalmente, la investigación sobre metodologías participativas de investigación educativa constituye un área de desarrollo teórico y metodológico que puede contribuir significativamente a la democratización de la producción de conocimiento pedagógico, involucrando a estudiantes, docentes y comunidades educativas como co-investigadores de sus propios procesos formativos.

6. CONCLUSIONES

La mirada etnográfica aplicada al estudio del aprendizaje colaborativo en educación superior revela dimensiones de la experiencia educativa que permanecen invisibles para otras aproximaciones metodológicas basadas en la cuantificación. La propuesta de apostar por la etnografía como marco interpretativo específico ofrece herramientas conceptuales y metodológicas innovadoras para comprender los procesos educativos como fenómenos culturales complejos que requieren aproximaciones sensibles a la particularidad, la contextualidad y la agencia de todos los agentes involucrados.

Los hallazgos etnográficos aquí apuntados ilustran la riqueza de las interacciones que emergen en los contextos de aprendizaje grupal, desde la configuración de liderazgos informales hasta el desarrollo de convenciones orientadas a la construcción de conocimiento de manera colaborativa.

La aproximación etnográfica aquí propuesta constituye más que una metodología de investigación: representa una apuesta por la democratización de la producción de conocimiento educativo y la construcción de formas más dialógicas y colaborativas de comprensión de los procesos formativos. Esta aproximación reconoce a estudiantes y docentes como co-investigadoras legítimas de sus propias experiencias educativas, promoviendo formas de indagación que enriquecen simultáneamente la comprensión académica y la práctica pedagógica.

Así, entendemos que las implicaciones teóricas de esta propuesta trascienden el ámbito específico del aprendizaje colaborativo, sugiriendo direcciones innovadoras para la investigación educativa contemporánea que pueden contribuir a desarrollar comprensiones más sofisticadas, culturalmente sensibles y democráticamente inclusivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior.

7. REFERENCIAS

- Anderson-Levitt, K. M. (2012). *Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. Berghahn Books.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Routledge.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Certeau, M. de (1984). *The practice of everyday life*. University of California Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers College Press.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton University Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Davies, C. A. (2008). *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *El taller del etnógrafo, materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED.

- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). *Cooperative learning in 21st century*. Anker Publishing.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. En B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 21-29). Cambridge University Press.
- McCarty, T. L. (2005). *Language, literacy, and power in schooling*. Routledge.
- Moje, E. B. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31(1), 1-44. <https://doi.org/10.3102/0091732X07300046001>
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Mouton.
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351-361.
<https://www.jstor.org/stable/symbinte.36.3.351>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Slavin, R. E. (2014). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Editorial Trotta.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.
- Willis, P. (1977). Learning to labour: How working class kids get working class jobs. Saxon House.
- Wolcott, H. F. (1999). Ethnography: A way of seeing. AltaMira Press.

ATENCIÓN PLENA EN LA UNIVERSIDAD: INNOVACIÓN DOCENTE PARA TRANSFORMAR EL BIENESTAR Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

AZAHARA LEONOR MIRANDA GÁLVEZ
Universidad Loyola

ANTONIA PILAR PACHECO-UNGUETTI
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el mindfulness ha adquirido una creciente relevancia en los ámbitos académico, clínico y social. Concebido como una forma de atención plena, intencional y sin juicio al momento presente (Kabat-Zinn, 1990), este enfoque promueve una mayor conciencia de la experiencia actual, fomentando una actitud de aceptación, apertura y compasión hacia uno mismo y hacia los demás. Lejos de ser una simple técnica de relajación, el mindfulness implica un modo particular de estar en el mundo, que reconoce y abraza la totalidad de la experiencia humana, incluyendo el malestar, la incertidumbre y el cambio constante (Hilton et al., 2019).

1.1. EVOLUCIÓN Y APLICACIONES DEL MINDFULNESS EN OCCIDENTE.

Aunque sus raíces filosóficas y prácticas se encuentran en las tradiciones contemplativas orientales —particularmente en el budismo Theravāda— (Bodhi, 2011; Sun, 2014), el mindfulness ha sido progresivamente reinterpretado y adaptado en los contextos occidentales contemporáneos. Este proceso ha implicado una transformación significativa en la manera en que se comprende y aplica esta práctica, desvinculándola parcialmente de sus fundamentos religiosos y espiritualistas para posicionarla como una herramienta secular, científicamente validada y culturalmente accesible. Esta "secularización funcional" ha sido clave

para su inserción en una variedad de ámbitos, incluidos la psicología clínica, la medicina, la educación, los entornos laborales y, más recientemente, las políticas públicas orientadas a la salud mental y el bienestar social (Baer, 2003; Bishop et al., 2004).

El punto de inflexión para la difusión sistemática del mindfulness en Occidente se produjo con el desarrollo del programa Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR), diseñado por Jon Kabat-Zinn en 1979 en la Facultad de Medicina de la Universidad de Massachusetts (Kabat-Zinn, 1982). Este protocolo estructurado de ocho semanas fue concebido originalmente para personas que sufrían dolor crónico y enfermedades que no respondían a tratamientos convencionales. Al integrar prácticas meditativas con principios de la ciencia médica moderna y la psicología del comportamiento, el MBSR abrió la puerta a la validación empírica del mindfulness en contextos clínicos, estableciendo un modelo replicable y estandarizado que sería adoptado en numerosos estudios e intervenciones posteriores.

A partir de esta base, emergieron diversas Intervenciones Basadas en Mindfulness (MBIs, por sus siglas en inglés), orientadas a abordar problemáticas psicológicas específicas. Una de las más influyentes es la Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT), desarrollada por Segal y colaboradores (2002), que integra elementos de la terapia cognitiva tradicional con prácticas de atención plena, especialmente para prevenir recaídas en personas con antecedentes de depresión. Posteriormente, Marlatt et al. (1985) diseñaron la Mindfulness-Based Relapse Prevention (MBRP), una intervención focalizada en el tratamiento de conductas adictivas, que combina habilidades de prevención de recaídas con técnicas de mindfulness, en un formato también estructurado de ocho sesiones (Chawla et al., 2010; Larimer et al., 1999).

Estas intervenciones han sido ampliamente investigadas y validadas. Se ha demostrado su eficacia tanto en poblaciones clínicas como no clínicas, mostrando efectos positivos significativos en la reducción de síntomas de ansiedad, depresión, estrés y trastornos relacionados con el estado de ánimo (Hofmann et al., 2010; Wupperman et al., 2009). Además, las MBIs han sido aplicadas con éxito en personas que padecen condiciones médicas crónicas —como el cáncer o la artritis

reumatoide—, mostrando mejoras no solo en la sintomatología psicológica, sino también en indicadores de salud física y calidad de vida general (Zhou et al., 2020).

A nivel psicológico, estas intervenciones favorecen una mejor regulación emocional, fortalecen la atención sostenida y promueven un mayor bienestar subjetivo, aspectos que resultan particularmente relevantes en un contexto social marcado por altos niveles de estrés y disociación cognitivo-emocional (Grossman et al., 2003; Khoury et al., 2013). En este sentido, el mindfulness no solo ha demostrado ser una herramienta terapéutica eficaz, sino que también ha contribuido a transformar los enfoques tradicionales sobre la conciencia, el sufrimiento humano y el crecimiento personal, proponiendo una relación más compasiva, presente y no reactiva con la experiencia cotidiana.

1.2. MINDFULNESS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.

La incorporación del mindfulness en contextos educativos ha despertado un creciente interés en las últimas décadas, tanto en el ámbito investigativo como en la práctica institucional. Esta tendencia surge como respuesta a una preocupación cada vez más visible por el bienestar emocional, psicológico y social del estudiantado, en un sistema educativo que históricamente ha privilegiado el rendimiento académico y la adquisición de conocimientos cognitivos por encima del desarrollo integral de la persona (Campbell et al., 2022).

Entre estos desafíos se incluyen el aumento del estrés académico, la presión constante por alcanzar altos estándares de rendimiento, la hiperconectividad tecnológica que fragmenta la atención, y la creciente carencia de espacios de introspección, silencio y contacto emocional. En este contexto, el mindfulness emerge como una práctica pedagógica y psicoeducativa capaz de responder a estas problemáticas de manera integradora. Su enfoque promueve el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional (Costa et al., 2022, Fazia et al., 2023), conciencia plena del presente, empatía (Tement et al., 2021), autocompasión y resiliencia (Yang & Oka, 2022), facilitando que los estudiantes no solo aprendan a gestionar mejor sus emociones y pensamientos, sino

también a relacionarse de forma más armónica consigo mismos, con los otros y con su entorno.

Además, la implementación de programas basados en mindfulness en el ámbito educativo se ha asociado con mejoras en variables clave del proceso de aprendizaje, como la atención sostenida, la memoria de trabajo, la motivación intrínseca y la disposición al aprendizaje (Meiklejohn et al., 2012; Schuman-Olivier et al., 2020; Zenner et al., 2014). Estas prácticas no solo impactan positivamente en el clima escolar y en las relaciones interpersonales dentro del aula, sino que también contribuyen a una formación más consciente, reflexiva y emocionalmente equilibrada, lo cual es especialmente relevante en un contexto educativo que aspira a formar ciudadanos críticos, éticos y comprometidos.

En este sentido, el mindfulness no debe entenderse únicamente como una técnica complementaria, sino como una herramienta transformadora (Alzahrani et al., 2023) para dirigir finalidad de la educación hacia una perspectiva más humanista, preventiva y orientada al bienestar integral. Su incorporación no solo atendería necesidades emocionales urgentes, sino que también abre una vía para reformular el paradigma educativo hacia uno más inclusivo, atento a la subjetividad y centrado en el desarrollo pleno del ser humano.

1.2.1. Aplicación en adolescentes y jóvenes: fundamentos y beneficios.

En contextos educativos, las intervenciones basadas en mindfulness han mostrado resultados prometedores, particularmente entre jóvenes (Es-kic et al., 2019, Park et al., 2020) y adolescentes (Worthen & Cash, 2023). Esta etapa del desarrollo se caracteriza por una notable plasticidad neurocognitiva, lo que facilita el aprendizaje de habilidades clave como la autorregulación emocional y el control atencional (Blakemore & Choudhury, 2006; Weare, 2003).

En entornos escolares, estas prácticas han sido asociadas con mejoras en el comportamiento, el rendimiento académico y el bienestar emocional del alumnado, lo que ha impulsado su incorporación creciente en programas educativos integrales (Bockmann & Yu, 2023).

En la etapa universitaria, el mindfulness cobra una relevancia aún mayor. La universidad representa una transición crítica hacia la adultez, en la que confluyen exigencias académicas intensas, decisiones vitales importantes y la necesidad de adaptación a nuevos entornos sociales y culturales. Estos factores convierten a los estudiantes universitarios en una población especialmente vulnerable desde el punto de vista psicológico (Biegel et al., 2009; Kessler et al., 2005). La independencia del hogar, la presión por el rendimiento, la gestión del tiempo y la incertidumbre sobre el futuro generan altos niveles de estrés, ansiedad, insomnio e incluso sintomatología depresiva (Baer et al., 2006; Leppink et al., 2016; Lynn et al., 2010; Sussman & Arnett, 2014).

Esta realidad ha sido confirmada por datos recientes. Un informe elaborado por los Ministerios de Universidades y de Salud en España reveló que más del 52% de los estudiantes universitarios han requerido atención profesional por problemas de salud mental, siendo la ansiedad y la depresión los motivos más frecuentes de consulta (González-Martín et al., 2023). Ante este panorama, se ha incrementado el interés por estrategias preventivas eficaces, sostenibles y adaptables al contexto académico.

1.2.2. Mindfulness como estrategia preventiva y promotora del bienestar integral.

En este contexto, el mindfulness se presenta como una alternativa no farmacológica, accesible y de bajo costo, con una creciente base empírica que respalda su eficacia. Numerosos estudios han mostrado que su implementación en entornos universitarios permite reducir el estrés percibido, mejorar la calidad del sueño, potenciar la resiliencia y favorecer una mayor autoconciencia emocional (Lemma et al., 2012; Ngamkham et al., 2019). Uno de los hallazgos más destacables es que incluso programas breves de entrenamiento pueden generar cambios significativos en el bienestar estudiantil (Sousa et al., 2021), fortaleciendo habilidades esenciales para la vida académica, como la atención sostenida, la concentración y el afrontamiento del fracaso o la frustración (Crane et al., 2017).

Más allá de su impacto en la reducción de síntomas, el mindfulness contribuye a una comprensión más amplia y profunda del bienestar

psicológico. Lejos de enfocarse únicamente en aliviar el malestar, estas prácticas promueven una actitud de aceptación, apertura y presencia que permite a los estudiantes relacionarse de manera más saludable con sus pensamientos, emociones y experiencias internas. En lugar de reaccionar automáticamente ante las dificultades, aprenden a responder de forma más consciente, compasiva y adaptativa (Brown et al., 2007; Carsley et al., 2015).

Desde esta perspectiva, el mindfulness no solo ayuda a los estudiantes a gestionar el estrés o la ansiedad, sino que también los acompaña en el proceso de construcción de una vida universitaria más equilibrada, reflexiva y significativa. Su práctica regular potencia el desarrollo de recursos personales duraderos, facilitando no solo la adaptación a los desafíos del presente, sino también la preparación para afrontar con mayor solidez los retos futuros de la vida adulta.

1.3. SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: DESAFÍOS Y APORTES DEL MINDFULNESS.

Diversos estudios han señalado la alta prevalencia de problemas de salud mental entre estudiantes universitarios a nivel mundial, lo que representa una creciente preocupación para las instituciones educativas y los sistemas de salud pública. Según Auerbach et al. (2018), aproximadamente un 35% de los estudiantes universitarios reporta haber experimentado al menos un trastorno psicológico, incluyendo ansiedad, depresión y trastornos relacionados con el estrés. Esta elevada incidencia no solo afecta la salud emocional de los jóvenes, sino que también tiene consecuencias significativas sobre su rendimiento académico y su funcionalidad general, impactando negativamente en su capacidad para afrontar las demandas educativas y sociales (Jenkins et al., 2020; Khesht-Masjedi et al., 2019).

En contextos marcados por condiciones de alta vulnerabilidad social, política y económica, como ocurre en el Líbano, la situación puede agravarse aún más. Allí, diversos estudios han reportado que entre el 13.8% y el 21.9% de los estudiantes universitarios presentan niveles moderados a severos de depresión y ansiedad (El Othman et al., 2021; Fawaz & Samaha, 2021; Obeid et al., 2019; Sfeir et al., 2020). Estos datos reflejan

el impacto que factores externos, como crisis económicas, conflictos sociopolíticos y limitaciones en los recursos de apoyo psicológico, pueden tener sobre la salud mental de los estudiantes. La conjunción de estas condiciones con la etapa crítica que representa la educación superior — donde los jóvenes enfrentan presión académica, incertidumbres sobre el futuro y cambios vitales significativos— contribuye a incrementar la vulnerabilidad a problemas emocionales y trastornos mentales.

Esta realidad subraya la importancia de implementar estrategias preventivas y de intervención específicas en el ámbito universitario, orientadas no solo a la detección temprana de trastornos sino también al fortalecimiento del bienestar psicológico y la resiliencia de los estudiantes, con el objetivo de mitigar el impacto negativo que estos problemas pueden tener en su desarrollo académico y personal.

1.3.1. Beneficios del Mindfulness en la salud mental.

En los últimos años, la investigación sobre mindfulness en la educación superior ha experimentado un crecimiento significativo, enfocándose en evaluar su impacto en distintos aspectos de la salud mental de los estudiantes. En este contexto, un estudio reciente mediante revisión sistemática y metaanálisis examinó de manera exhaustiva el impacto de las Intervenciones Basadas en Mindfulness (MBIs) sobre cinco indicadores clave de salud mental en la población universitaria: depresión, ansiedad, estrés, calidad del sueño y niveles autoinformados de mindfulness (Zuo et al., 2023). Los resultados obtenidos mostraron reducciones estadísticamente significativas en los síntomas de depresión, ansiedad y estrés, evidenciando la eficacia de estas intervenciones para aliviar las cargas emocionales que afectan a los estudiantes. Además, se observaron mejoras en la calidad del sueño, un aspecto fundamental para el bienestar general y el rendimiento académico. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en los niveles autoinformados de mindfulness, lo que sugiere que las mejoras clínicas podrían estar mediadas por otros factores relacionados con la práctica o que la autopercepción de mindfulness es más difícil de modificar en cortos períodos.

Más allá de los beneficios evidentes en la mejora de la salud mental, la práctica regular del mindfulness ha demostrado estar asociada a una

serie de ventajas que impactan de forma integral en la vida académica y personal de los estudiantes. Entre estas, destaca una mejor gestión del tiempo, que se traduce en la capacidad de organizar y priorizar tareas y responsabilidades de manera más eficaz, disminuyendo la sensación de agobio y sobrecarga (Marais et al., 2020). Esta habilidad para administrar el tiempo de manera eficiente está estrechamente vinculada con un aumento en la autoeficacia académica, es decir, la confianza que los estudiantes desarrollan en sus propias competencias para enfrentar y superar los desafíos académicos. Esta mayor autoconfianza contribuye a un desempeño académico más sólido y sostenible a lo largo del tiempo, favoreciendo tanto la perseverancia como la motivación intrínseca (McBride & Greeson, 2021).

Asimismo, el mindfulness contribuye a una mejora global del bienestar subjetivo, integrando dimensiones emocionales, cognitivas y físicas, lo que se traduce en una percepción más equilibrada y satisfactoria de la experiencia universitaria (Medlicott et al., 2021; Penberthy et al., 2017; Shapiro et al., 2008). Estos efectos positivos se explican en gran medida por la capacidad del mindfulness para facilitar la regulación de emociones negativas, ayudando a los estudiantes a manejar sentimientos complejos como la frustración, la ansiedad y el estrés con una mayor serenidad y control emocional. Además, la práctica regular reduce la impulsividad, favoreciendo respuestas más reflexivas y menos reactivas ante situaciones desafiantes o estresantes, lo que contribuye a una mejor adaptación y toma de decisiones en contextos exigentes (Tingaz et al., 2022).

Un aspecto especialmente relevante que ha emergido en la literatura es el aumento de la compasión hacia uno mismo. Este factor es crucial, ya que no solo mitiga la autocrítica destructiva, sino que también fomenta una actitud de aceptación y cuidado personal que resulta fundamental para mantener la salud emocional en ambientes universitarios que suelen ser altamente demandantes (Parmentier et al., 2019). En conjunto, estas capacidades fortalecen la resiliencia, es decir, la habilidad para recuperarse y crecer frente a las adversidades, promoviendo un desarrollo personal más saludable. De esta manera, el mindfulness facilita que los estudiantes no solo sobrevivan a los retos propios de la vida universitaria, sino que también prosperen y alcancen un mayor bienestar integral durante esta etapa crucial de sus vidas.

1.3.2. Limitaciones del Mindfulness en la educación superior.

Sin embargo, la investigación sobre mindfulness en educación superior todavía presenta importantes limitaciones que dificultan la comprensión completa de sus beneficios. Muchos estudios sobre intervenciones basadas en mindfulness (MBIs) se encuentran en fases exploratorias, lo que significa que sus resultados deben interpretarse con precaución. Entre las principales dificultades metodológicas destaca la ausencia de grupos de control activos, lo que impide diferenciar con claridad los efectos específicos del mindfulness de otros factores, como la atención prestada a los participantes o el simple paso del tiempo. Además, los tamaños de muestra suelen ser reducidos y las metodologías empleadas son heterogéneas, lo que afecta la consistencia y la comparabilidad de los hallazgos.

Estas limitaciones restringen la posibilidad de generalizar los resultados a distintos contextos universitarios y poblaciones estudiantiles, y también limitan la evidencia sobre la efectividad a largo plazo de estas intervenciones. Por esta razón, es necesario llevar a cabo investigaciones más rigurosas, con diseños experimentales sólidos, muestras representativas y evaluaciones prolongadas en el tiempo. Solo así se podrá validar con mayor certeza el impacto real del mindfulness en la salud mental y el bienestar de los estudiantes universitarios, y fomentar su integración efectiva en los programas educativos.

2. OBJETIVOS

1. Analizar el mindfulness como una estrategia innovadora en la docencia universitaria, centrándose en su impacto sobre la regulación emocional, la atención y el bienestar del estudiante.
2. Explorar los fundamentos teóricos y la evidencia empírica que respaldan los beneficios del mindfulness en el contexto universitario.
3. Presentar las aplicaciones prácticas del mindfulness en el ámbito académico.

4. Discutir las limitaciones actuales a la investigación sobre mindfulness en educación superior.
5. Proponer posibles líneas de acción para la integración del mindfulness en programas formativos y políticas de bienestar, con el fin de promover un desarrollo integral y saludable de los estudiantes universitarios.

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta se basa en una revisión narrativa con un enfoque cualitativo, cuyo propósito principal es analizar de manera integral el papel del mindfulness como estrategia pedagógica innovadora en el contexto universitario. A través de este capítulo, se pretende explorar cómo las prácticas de atención plena contribuyen a la regulación emocional, la mejora de la concentración y el bienestar general de los estudiantes universitarios.

En primer lugar, se busca identificar y analizar los estudios científicos más recientes centrados en la aplicación del mindfulness en jóvenes en edad universitaria, considerando aspectos como el diseño de los programas, las técnicas empleadas y los resultados obtenidos en términos de bienestar psicológico y rendimiento académico. Además, se examinan las intervenciones más relevantes y sus implicaciones prácticas para el ámbito educativo superior.

Los resultados de esta revisión aportarán una comprensión más profunda sobre la efectividad y los desafíos de implementar mindfulness en la educación universitaria, con el objetivo de desarrollar programas formativos que promuevan la salud mental y el aprendizaje significativo en esta población. El objetivo final es contribuir al diseño de estrategias docentes que favorezcan una formación integral y sostenible, alineada con las necesidades emocionales y cognitivas del estudiantado universitario.

4. RESULTADOS.

La revisión narrativa de la literatura científica reciente evidenció una tendencia creciente en la aplicación de intervenciones basadas en mindfulness (MBIs, por sus siglas en inglés) dentro del contexto

universitario. En conjunto, los estudios analizados destacan consistentemente los efectos positivos de estas prácticas en la salud mental del estudiantado, particularmente en dimensiones como la regulación emocional, la reducción del estrés y la mejora de las funciones atencionales. Estas intervenciones han sido exploradas como estrategias tanto preventivas como terapéuticas, dada su potencialidad para mitigar los efectos del estrés académico crónico y promover el bienestar integral.

Programas estructurados como el Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) y la Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) han sido ampliamente utilizados en este ámbito, mostrando beneficios clínicamente significativos. Investigaciones como las de Baer et al. (2006), Brown y Ryan (2003) y Kuyken et al. (2016) documentan una reducción sostenida en los niveles de ansiedad y depresión entre los estudiantes participantes, junto con mejoras en la autorregulación emocional y en la capacidad de atención sostenida. Estos efectos trascienden la mera disminución sintomática, ya que también se ha reportado un fortalecimiento de habilidades psicológicas como la autoconciencia, la aceptación de experiencias internas y la autocompasión (Bluth et al., 2015), lo que se traduce en una mayor satisfacción con la vida y un funcionamiento diario más equilibrado (Lynn et al., 2010).

Un hallazgo destacable en la literatura revisada es la incorporación de versiones adaptadas de estas intervenciones, diseñadas específicamente para ajustarse a las necesidades del entorno universitario. Estas adaptaciones, que reducen tanto la duración de los programas como la carga horaria por sesión, han mostrado resultados alentadores. Estudios recientes indican que incluso intervenciones breves —de entre cuatro a ocho semanas— pueden generar cambios significativos en la percepción de estrés y en la resiliencia emocional del estudiantado (Sousa et al., 2021). Este dato resulta especialmente relevante en el contexto actual, donde las limitaciones de tiempo y la sobrecarga académica dificultan la participación en programas extensos.

La evidencia revisada también apunta a una mejora en la percepción del rendimiento académico y en la capacidad de concentración, lo que sugiere que las MBIs podrían tener un efecto indirecto sobre el desempeño académico, al facilitar un estado mental más enfocado y menos

reactivo frente a las demandas del entorno (Desmond & Hanich, 2010). Asimismo, se ha observado un desarrollo progresivo de habilidades socioemocionales vinculadas a una mayor regulación afectiva, tales como la conciencia emocional, la empatía y la capacidad de afrontar situaciones complejas sin evasión emocional (Bluth et al., 2016). En conjunto, estos cambios se vinculan con un incremento generalizado en los niveles de bienestar subjetivo y una disminución del malestar psicológico general (Lynn et al., 2010), especialmente en estudiantes que partían de niveles elevados de sintomatología emocional (Biegel et al., 2009).

No obstante, estos resultados positivos deben ser considerados con cautela, debido a la presencia de limitaciones metodológicas comunes en la mayoría de los estudios. Una proporción importante de las investigaciones revisadas cuenta con muestras pequeñas, carece de grupos control activos o no emplea evaluaciones longitudinales que permitan observar los efectos sostenidos en el tiempo. Aunque algunos estudios han avanzado hacia diseños más rigurosos, con grupos aleatorizados y medidas pre-post, estos siguen siendo la excepción más que la norma (Greenberg & Harris, 2012; Felver et al., 2016; MacCoon et al., 2012).

En síntesis, los resultados de esta revisión respaldan la utilidad de las intervenciones basadas en mindfulness como herramientas viables para abordar el malestar psicológico en la población universitaria. La evidencia disponible sugiere que estas prácticas pueden contribuir tanto a la reducción de síntomas emocionales como al fortalecimiento de recursos personales para enfrentar las exigencias del entorno académico. Sin embargo, se destaca la necesidad de promover investigaciones con mayor solidez metodológica, que permitan consolidar los hallazgos actuales y orientar su integración sistemática en las políticas de salud mental de las instituciones de educación superior.

5. DISCUSIÓN

La revisión narrativa realizada revela una tendencia creciente en la implementación de intervenciones basadas en mindfulness (MBIs) en el ámbito universitario, consolidando a esta práctica como una estrategia innovadora en la docencia superior. En este sentido, el análisis confirma

que el mindfulness impacta positivamente en dimensiones clave para el estudiantado, tales como la regulación emocional, la atención y el bienestar general, cumpliendo así con el objetivo de analizar esta herramienta dentro del contexto educativo universitario (Baer et al., 2006; Bluth et al., 2015; Biegel et al., 2009; Sousa et al., 2021).

En cuanto a los fundamentos teóricos y la evidencia empírica, los programas estructurados como Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) y Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) han demostrado su eficacia clínica en la reducción de síntomas de ansiedad y depresión, dos problemáticas frecuentes en el estudiantado universitario. Investigaciones destacadas (Brown et al., 2003; Kuyken et al., 2016) documentan una mejora sostenida en la autorregulación emocional y la capacidad de mantener la atención, habilidades fundamentales para afrontar los retos académicos y personales. Además, estas intervenciones no solo mitigan el malestar psicológico, sino que también potencian recursos internos como la autoconciencia, la aceptación de experiencias internas y la autocompasión, contribuyendo a una mayor satisfacción con la vida y a un equilibrio funcional diario (Bluth et al., 2015; Lynn et al., 2010).

La literatura revisada también evidencia una evolución en la aplicación práctica de estas intervenciones, destacando la adaptación de los programas tradicionales para adecuarse a las características y limitaciones temporales propias del entorno universitario. Estas versiones breves, con duraciones de entre cuatro y ocho semanas, mantienen la efectividad en la reducción del estrés y en el fortalecimiento de la resiliencia emocional (Sousa et al., 2021). Esto es especialmente relevante, ya que la sobrecarga académica limita la participación en programas extensos; por ello, adaptar las intervenciones a la realidad universitaria facilita su implementación.

Además, los estudios indican que las MBIs pueden incidir indirectamente en el rendimiento académico y la concentración, facilitando un estado mental más enfocado y menos reactivo frente a las demandas del entorno (Desmond & Lenz, 2010). Este efecto, aunque aún poco explorado, es prometedor para justificar la inclusión de mindfulness no solo como una herramienta de bienestar emocional, sino también como un recurso que puede potenciar el éxito académico. De forma

complementaria, el desarrollo de habilidades socioemocionales vinculadas a la conciencia emocional, la empatía y la capacidad para manejar situaciones complejas sin evasión emocional fortalece el bienestar subjetivo y reduce el malestar psicológico, especialmente en estudiantes con síntomas emocionales elevados al inicio de la intervención (Bluth et al., 2015; Biegel et al., 2009; Lynn et al., 2010).

Sin embargo, pese a estos resultados alentadores, es necesario abordar con prudencia las conclusiones debido a las limitaciones metodológicas que prevalecen en la mayoría de los estudios revisados. Muchas investigaciones cuentan con muestras pequeñas, carecen de grupos control o no incluyen evaluaciones longitudinales que permitan valorar la permanencia de los efectos en el tiempo. Aunque algunos trabajos han avanzado hacia metodologías más rigurosas, con diseños aleatorizados y medidas pre-post, estos continúan siendo minoría (Felter et al., 2016; Greenberg & Harris, 2012; MacCoon et al., 2012). Estas limitaciones subrayan la necesidad de fortalecer la investigación con muestras más amplias y diseños que permitan confirmar la eficacia y efectividad de las MBIs en el contexto universitario.

En este marco, la evidencia disponible confirma que las intervenciones basadas en mindfulness representan herramientas valiosas para abordar el malestar psicológico en el estudiantado universitario. Estas prácticas contribuyen no solo a la reducción de síntomas emocionales, sino también al fortalecimiento de recursos personales esenciales para enfrentar las exigencias académicas y sociales del entorno. Sin embargo, para avanzar en su integración sistemática en los programas formativos y políticas institucionales de salud mental, es indispensable fomentar investigaciones con mayor rigor científico y promover políticas que impulsen su implementación, adaptándose a las características y necesidades específicas del estudiantado (Baer et al., 2006; Bluth et al., 2016; Sousa et al., 2021).

Esta integración no solo potenciaría el desarrollo integral y saludable de los estudiantes, sino que también podría repercutir en mejoras en el rendimiento académico y en la calidad de vida dentro de las comunidades universitarias, contribuyendo a la formación de profesionales más resilientes, conscientes y equilibrados.

7. CONCLUSIONES

El mindfulness se perfila como una estrategia innovadora y eficaz en la docencia universitaria, con un impacto positivo comprobado en la regulación emocional, la atención y el bienestar del estudiantado. La revisión de los fundamentos teóricos y la evidencia empírica demuestra que intervenciones basadas en mindfulness contribuyen a mitigar el estrés académico y a fortalecer habilidades psicológicas clave para el desarrollo integral del estudiante, tales como la autoconciencia y la autocompasión.

Las aplicaciones prácticas de mindfulness en el ámbito académico, mediante programas estructurados como MBSR y MBCT, así como sus versiones adaptadas y breves, muestran beneficios significativos tanto en la salud mental como en la percepción del rendimiento académico. Sin embargo, persisten limitaciones metodológicas importantes en la investigación actual, incluyendo tamaños de muestra reducidos, falta de grupos control activos y escasez de estudios longitudinales, que dificultan una generalización amplia de los hallazgos.

Es necesario fomentar estudios con mayor rigor científico que fortalezcan la evidencia disponible y nos permita poder seguir avanzando. Asimismo, se propone la integración sistemática del mindfulness en programas formativos y políticas institucionales de bienestar, con el objetivo de promover un desarrollo integral, equilibrado y saludable en la población universitaria. Esto permitirá no solo atender el malestar psicológico, sino también potenciar competencias socioemocionales esenciales para afrontar las demandas académicas y personales de manera resiliente y consciente.

8. REFERENCIAS

- Alzahrani, A. M., Hakami, A., AlHadi, A., Al-Maflehi, N., Aljawadi, M. H., Alotaibi, R. M., Alzahrani, M. M., Alammari, S. A., Batais, M. A., & Almigbal, T. H. (2023). The effectiveness of mindfulness training in improving medical students' stress, depression, and anxiety. *PLOS ONE*, 18(10), e0293539. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293539>
- Antonova, N., Eritsyian, K., Usacheva, N., & Tsvetkova, L. (2023). Dynamics of university students' experiences with COVID-19 in the first year of pandemic in Russia: Dataset. *Frontiers in Psychology*, 14, 286036. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1286036>
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 855–866. <https://doi.org/10.1037/a0016241>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 47(3-4), 296–312. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x>

- Bluth, K., Campo, R. A., Pruteanu-Malinici, S., Reams, A., Mullarkey, M., & Broderick, P. C. (2016). A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. *Mindfulness*, 7(1), 90–104. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0376-1>
- Bockmann, J. O., & Yu, S. Y. (2023). Using mindfulness-based interventions to support self-regulation in young children: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 693–703. <https://doi.org/10.1007/s10643>
- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19–39. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564813>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Campbell, F., Blank, L., Cantrell, A., Baxter, S., Blackmore, C., Dixon, J., & Goyder, E. (2022). Factors that influence mental health of university and college students in the UK: A systematic review. *BMC Public Health*, 22(1), 1778. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13943-x>
- Carsley, D., Heath, N. L., & Fajnerova, S. (2015). Effectiveness of a classroom mindfulness coloring activity for test anxiety in children. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 239–255. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056925>
- Chawla, N., Collin, S., Bowen, S., Hsu, S., Grow, J., Douglass, A., & Marlatt, G. A. (2010). The mindfulness-based relapse prevention adherence and competence scale: Development, interrater reliability, and validity. *Psychotherapy Research: Journal of the Society for Psychotherapy Research*, 20(4), 388–397. <https://doi.org/10.1080/10503300903544257>
- Costa, D. A. V. D., Kogien, M., Hartwig, S. V., Ferreira, G. E., Guimarães, M. K. O. R., & Ribeiro, M. R. R. (2022). Dispositional mindfulness, emotional regulation and perceived stress among nursing students. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 56, e20220086. <https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2022-0086n>
- Crane, R. S., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. M., & Kuyken, W. (2017). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine*, 47(6), 990–999. <https://doi.org/10.1017/S0033291716003317>
- Desmond, B. C., & Lenz, P. J. (2010). Mental health courts: an effective way for treating offenders with serious mental illness. *Mental and physical disability law reporter*, 34(4), 525–530.

- El Othman, R., Touma, E., El Othman, R., Haddad, C., Hallit, R., Obeid, S., Salameh, P., & Hallit, S. (2021). COVID-19 pandemic and mental health in Lebanon: a cross-sectional study. *International journal of psychiatry in clinical practice*, 25(2), 152–163. <https://doi.org/10.1080/13651501.2021.1879159>
- Eskic, J., Kuhlmann, S. M., Kreinbühl, K., & Hammerle, F. (2019). Mindfulness-based and cognitive-based stress prevention in student teachers (startklar): study protocol of a randomised controlled trial. *BMJ open*, 9(2), e021941. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-021941>
- Fawaz, M., & Samaha, A. (2021). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nursing forum*, 56(1), 52–57. <https://doi.org/10.1111/nuf.12521>
- Fazia, T., Bubbico, F., Nova, A., Buizza, C., Cela, H., Iozzi, D., Calgan, B., Maggi, F., Floris, V., Sutti, I., Bruno, S., Ghilardi, A., & Bernardinelli, L. (2023). Improving stress management, anxiety, and mental well-being in medical students through an online Mindfulness-Based Intervention: a randomized study. *Scientific reports*, 13(1), 8214. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-35483-z>
- Felver, J.C., Celis-de Hoyos, C.E., Tezanos, K. *et al.* A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness* 7, 34–45 (2016). <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- González-Martín, A. M., Aibar-Almazán, A., Rivas-Campo, Y., Marín-Gutiérrez, A., & Castellote-Caballero, Y. (2023). Effects of mindfulness-based cognitive therapy on older adults with sleep disorders: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in public health*, 11, 1242868. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1242868>
- Greenberg, M. T., & Harris, A. R. (2012). Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research. *Child Development Perspectives*, 6, 161-166. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x>
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 57(1), 35–43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Hilton, L. G., Marshall, N. J., Motala, A., Taylor, S. L., Miake-Lye, I. M., Baxi, S., Shanman, R. M., Solloway, M. R., Beroesand, J. M., & Hempel, S. (2019). Mindfulness meditation for workplace wellness: An evidence map. *Work (Reading, Mass.)*, 63(2), 205–218. <https://doi.org/10.3233/WOR-192922>

- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 169–183. <https://doi.org/10.1037/a0018555>
- Jenkins, E. K., McAuliffe, C., Hirani, S., Richardson, C., Thomson, K. C., McGuinness, L., Morris, J., Kousoulis, A., & Gadermann, A. (2021). A portrait of the early and differential mental health impacts of the COVID-19 pandemic in Canada: Findings from the first wave of a nationally representative cross-sectional survey. *Preventive medicine*, 145, 106333. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106333>
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33–47. [https://doi.org/10.1016/0163-8343\(82\)90026-3](https://doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3)
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Delacorte.
- Khesht-Masjedi, M. F., Shokrgozar, S., Abdollahi, E., Habibi, B., Asghari, T., Ofoghi, R. S., & Pazhooman, S. (2019). The relationship between gender, age, anxiety, depression, and academic achievement among teenagers. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8(3), 799–804. https://doi.org/10.4103/jfmpe.jfmpe_103_18
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., Chapleau, M. A., Paquin, K., & Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(6), 763–771. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.05.005>
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Kuyken, W., Warren, F. C., Taylor, R. S., Whalley, B., Crane, C., Bondolfi, G., Hayes, R., Huijbers, M., Ma, H., Schweizer, S., Segal, Z., Speckens, A., Teasdale, J. D., Van Heeringen, K., Williams, M., Byford, S., Byng, R., & Dalgleish, T. (2016). Efficacy of Mindfulness-Based Cognitive Therapy in prevention of depressive relapse: An individual patient data meta-analysis from randomized trials. *JAMA Psychiatry*, 73(6), 565–574. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2016.0076>
- Larimer, M. E., Palmer, R. S., & Marlatt, G. A. (1999). Relapse prevention. An overview of Marlatt's cognitive-behavioral model. *Alcohol research & health: the journal of the National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism*, 23(2), 151–160.

- Lemma, S., Gelaye, B., Berhane, Y., Worku, A., & Williams, M. A. (2012). Sleep quality and its psychological correlates among university students in Ethiopia: a cross-sectional study. *BMC psychiatry*, 12, 237. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-12-237>
- Leppink, E. W., Odlaug, B. L., Lust, K., Christenson, G., & Grant, J. E. (2016). The Young and the Stressed: Stress, Impulse Control, and Health in College Students. *The Journal of nervous and mental disease*, 204(12), 931–938. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000586>
- Lynn, S. J., Barnes, S., Deming, A., & Accardi, M. (2010). Hypnosis, rumination, and depression: catalyzing attention and mindfulness-based treatments. *The International journal of clinical and experimental hypnosis*, 58(2), 202–221. <https://doi.org/10.1080/00207140903523244>
- MacCoon, D. G., Imel, Z. E., Rosenkranz, M. A., Sheftel, J. G., Weng, H. Y., Sullivan, J. C., Bonus, K. A., Stoney, C. M., Salomons, T. V., Davidson, R. J., & Lutz, A. (2012). The validation of an active control intervention for Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR). *Behaviour Research and Therapy*, 50(1), 3–12. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.10.011>
- Marais, G. A. B., Lantheaume, S., Fiault, R., & Shankland, R. (2020). Mindfulness-Based programs improve psychological flexibility, mental health, well-being, and time management in academics. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 1035–1050. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040073>
- Marlatt, G. A., & Gordon, J. R. (Eds.). (1985). *Relapse prevention: Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors*. The Guilford Press.
- McBride, E. E., & Greeson, J. M. (2023). Mindfulness, cognitive functioning, and academic achievement in college students: The mediating role of stress. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 42(13), 10924–10934. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02340-z>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Medlicott, E., Phillips, A., Crane, C., Hinze, V., Taylor, L., Tickell, A., Montero-Marin, J., & Kuyken, W. (2021). The mental health and wellbeing of university students: Acceptability, effectiveness, and mechanisms of a mindfulness-based course. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6023. <https://doi.org/10.3390/ijerph18116023>

- Ngamkham, S., Holden, J. E., & Smith, E. L. (2019). A Systematic Review: Mindfulness Intervention for Cancer-Related Pain. *Asia-Pacific journal of oncology nursing*, 6(2), 161–169. https://doi.org/10.4103/apjon.apjon_67_18
- Obeid, S., Saade, S., Haddad, C., Sacre, H., Khansa, W., Al Hajj, R., Kheir, N., & Hallit, S. (2019). Internet Addiction Among Lebanese Adolescents: The Role of Self-Esteem, Anger, Depression, Anxiety, Social Anxiety and Fear, Impulsivity, and Aggression-A Cross-Sectional Study. *The Journal of nervous and mental disease*, 207(10), 838–846. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001034>
- Park, K. H., Kim, H., & Kim, J. (2020). Moderating Effect of Mindfulness on the Influence of Stress on Depression According to the Level of Stress among University Students in South Korea. *International journal of environmental research and public health*, 17(18), 6634. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186634>
- Parmentier, F. B. R., García-Toro, M., García-Campayo, J., Yañez, A. M., Andrés, P., & Gili, M. (2019). Mindfulness and Symptoms of Depression and Anxiety in the General Population: The Mediating Roles of Worry, Rumination, Reappraisal and Suppression. *Frontiers in psychology*, 10, 506. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00506>
- Penberthy, J.K., Williams, S., Hook, J.N. *et al.* Impact of a Tibetan Buddhist Meditation Course and Application of Related Modern Contemplative Practices on College Students' Psychological Well-being: a Pilot Study. *Mindfulness* 8, 911–919 (2017). <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0665-y>
- Schuman-Olivier, Z., Trombka, M., Lovas, D. A., Brewer, J. A., Vago, D. R., Gawande, R., Dunne, J. P., Lazar, S. W., Loucks, E. B., & Fulwiler, C. (2020). Mindfulness and behavior change. *Harvard Review of Psychiatry*, 28(6), 371–394. <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000277>
- Selby, E. A., Fehling, K. B., Panza, E. A., et al. (2016). Rumination, mindfulness, and borderline personality disorder symptoms. *Mindfulness*, 7(1), 228–235. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0432-5>
- Sfeir, E., Geara, C., Hallit, S., & Obeid, S. (2020). Alexithymia, aggressive behavior and depression among Lebanese adolescents: A cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14, 32. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00338-2>
- Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G., & Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: Effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 64(7), 840–862. <https://doi.org/10.1002/jclp.20491>

- Sousa, G. M., Lima-Araújo, G. L., Araújo, D. B., & Sousa, M. B. C. (2021). Brief mindfulness-based training and mindfulness trait attenuate psychological stress in university students: A randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 9(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00520-x>
- Sun, J. (2014). Mindfulness in context: A historical discourse analysis. *Contemporary Buddhism*, 15(2), 394–415. <https://doi.org/10.1080/14639947.2014.978088>
- Sussman, S., & Arnett, J. J. (2014). Emerging adulthood: Developmental period facilitative of the addictions. *Evaluation & the Health Professions*, 37(2), 147–155. <https://doi.org/10.1177/0163278714521812>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford Press.
- Tement, S., Ketiš, Z. K., Mirošević, Š., & Selič-Zupančič, P. (2021). The Impact of Psychological Interventions with Elements of Mindfulness (PIM) on Empathy, Well-Being, and Reduction of Burnout in Physicians: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11181. <https://doi.org/10.3390/ijerph18211181>
- Tingaz, E.O., Solmaz, S., Ekiz, M.A. *et al.* The relationship between mindfulness and self-rated performance in student-athletes: the mediating role of depression, anxiety and stress. *Sport Sci Health* 19, 657–663 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11332-022-00935-y>
- Weare, K. & Gray, G. (2003). *What works in promoting children's emotional and social competence and well-being?* London, UK: Department of Education and Skills.
- Worthen, M., & Cash, E. (2023). Stress Management. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.
- Yang, F., & Oka, T. (2022). The role of mindfulness and attachment security in facilitating resilience. *BMC psychology*, 10(1), 69. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00772-1>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zhou, X., Guo, J., Lu, G., Chen, C., Xie, Z., Liu, J., & Zhang, C. (2020). Effects of mindfulness-based stress reduction on anxiety symptoms in young people: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry research*, 289, 113002. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113002>
- Zuo, X., Tang, Y., Chen, Y., & Zhou, Z. (2023). The efficacy of mindfulness-based interventions on mental health among university students: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in public health*, 11, 1259250. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1259250>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ALFABETIZACIÓN SENSORIAL: EXPERIENCIAS STEAM EN LA FORMACIÓN MUSICAL DE DOCENTES

LAURA MONDÉJAR MUÑOZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED (EIDUNED)

Universidad CEU Fernando III

ALEJANDRO SORIA-VÍLCHEZ

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI se enfrenta a una serie de transformaciones que afectan directamente a la formación del profesorado. La globalización, la digitalización y los cambios en los modos de acceso al conocimiento obligan a replantear la enseñanza. Los centros educativos ya no conforman únicamente un espacio para transmitir información, sino un entorno donde se originan competencias críticas, creativas y colaborativas para el aprendizaje a lo largo de la vida. En este contexto, la educación artística —y, en particular, la musical— adquiere un papel fundamental como espacio para el desarrollo de la sensibilidad estética y la expresión cultural y personal.

Debido a su carácter universal, la música se convierte en un lenguaje propicio para estimular habilidades ligadas a la creatividad, la memoria, y la inteligencia emocional. A todo ello hay que añadir que la sociedad contemporánea demanda perfiles profesionales flexibles, capaces de resolver problemas de manera innovadora y de trabajar en equipo.

En esta línea, la metodología STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) responde a los desafíos planteados a través de la integración de saberes, favoreciendo aprendizajes

contextualizados y orientados al desarrollo de competencias clave del futuro educador.

A lo largo de la formación de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria, la educación musical constituye una asignatura esencial en torno a las diversas áreas que forman la Educación Artística. Sin embargo, habitualmente se enfrenta a dificultades de implementación a causa de sus heterogéneos contenidos, la escasa formación musical del alumnado universitario y una visión que limita la música a recurso auxiliar de otras materias. Frente a este panorama, resulta imprescindible replantear la didáctica musical universitaria desde enfoques activos, interdisciplinarios y conectados con la cultura digital que define al estudiantado actual.

La alfabetización sensorial, entendida como la capacidad de interpretar, valorar y crear experiencias a partir de los sentidos, se posiciona como un eje novedoso en la formación inicial docente. La incorporación de la escucha activa, la experimentación sonora y la creatividad para el diseño artístico permite que los futuros educadores conozcan y desarrollen herramientas para enriquecer su labor docente.

Así pues, la cuestión central de esta propuesta —orientada a la creación de paisajes sonoros— puede formularse del siguiente modo: ¿cómo integrar música, tecnología y alfabetización sensorial en la formación inicial de maestros de Educación Infantil y Primaria mediante un enfoque STEAM? La investigación que aquí se presenta pretende poner en valor la enseñanza de elementos básicos del ámbito musical y sonoro a través de la metodología citada, situando en el centro la experiencia creativa y la adquisición de competencias didácticas.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de esta propuesta consiste diseñar y analizar una experiencia STEAM aplicada a la educación musical en la formación inicial docente, con el fin de fundamentar propuestas didácticas que potencien la alfabetización sensorial y la aplicación creativa de la música en la infancia a través del paisaje sonoro.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A continuación, se desglosan los objetivos específicos que articulan esta propuesta:

OE1. Estudiar las posibilidades de la metodología STEAM aplicada a la educación musical en la formación inicial de maestros de Educación Infantil.

OE2. Analizar las posibilidades de interacción entre alumnado, materiales y tecnologías digitales.

OE3. Reflexionar sobre el valor de la creación sonora como herramienta innovadora para la docencia universitaria.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. EDUCACIÓN MUSICAL Y COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Durante la formación universitaria, la asignatura de Música —o sus derivadas desde un punto de vista formativo básico— se considera esencial para la educación de futuros profesores. Aunque es habitual la conexión de conceptos musicales con otras áreas, el hecho de establecer vínculos prácticos con otras materias o, incluso, enseñar la música desde el aprendizaje informal desplaza el foco del currículo prescriptivo hacia cómo aprenden realmente los músicos: escuchando, imitando, improvisando, creando y colaborando (Green, 2008).

Montoya (2005) señala la necesidad de superar modelos tradicionales basados en relatos cronológicos y acumulativos, ya que la educación musical en la Universidad ha de orientarse hacia competencias vinculantes a la creatividad, la capacidad de análisis crítico y la sensibilidad. Todo ello exige la incorporación de metodologías activas que favorezcan aprendizajes significativos y transferibles.

De igual forma, la música constituye un recurso muy favorable para el desarrollo de competencias sociales y emocionales, fundamentales en la docencia de Infantil y Primaria, pues la expresión musical fomenta

la cooperación, la empatía y la atención, esenciales para la gestión de grupos de niños y niñas.

3.2. CONTEXTO STEAM: INTERSECCIÓN ENTRE CIENCIA, TECNOLOGÍA, ARTE Y EDUCACIÓN

La literatura reciente sobre STEAM —impulsada por la cultura *maker*— subraya que la integración de ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas se orienta a crear, colaborar y aprender haciendo (García-Fuentes *et al.*, 2023). En este sentido, el enfoque STEAM se ha consolidado como paradigma pedagógico que apuesta por superar la fragmentación del conocimiento. Se trata de una metodología que sintoniza diversas áreas de conocimiento de las ciencias y las humanidades, “fomentando un aprendizaje basado en la resolución de problemas complejos de manera creativa” (Soria-Vílchez y Mondéjar, 2024, p. 430). Este marco teórico justifica la pertinencia de situar nuestra experiencia en la intersección entre alfabetización sensorial y prácticas STEAM.

Frente a la tradicional orientación STEM —centrada en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas—, el acrónimo STEAM incorpora el arte como dimensión esencial para promover el pensamiento creativo, el diseño innovador y la conexión entre lógica y emoción. La inclusión de la A (*Arts*) no responde únicamente a un criterio de estética, sino a la convicción de que los procesos artísticos permiten aprender haciendo, investigando y experimentando. Así, la música constituye un campo fértil para integrar dimensiones científicas —acústica y física del sonido—, tecnológicas —*software* musical y herramientas digitales—, matemáticas —ritmo y patrones formales— y artísticas —expresión sonora y creación musical—.

Las experiencias STEAM aplicadas a la música fomentan un aprendizaje interdisciplinar mediante el que los estudiantes construyen significados activamente, conectan saberes y desarrollan competencias digitales que, en un futuro, destinarán a su profesión.

3.3. EDUCOMUNICACIÓN Y CULTURA MAKER: CREATIVIDAD, COOPERACIÓN Y USO PEDAGÓGICO DE RECURSOS DIGITALES

El paradigma de la cultura *maker* introduce la idea de aprender a través de la creación y la experimentación práctica. Aplicado al ámbito musical, se traduce en la construcción de instrumentos con materiales reciclados, el uso de placas interactivas (Makey Makey), la programación de secuencias sonoras o la elaboración de proyectos colaborativos.

Por su parte, la educomunicación destaca la importancia de integrar procesos de comunicación crítica y creativa en el ámbito educativo. El trabajo con herramientas digitales —como Audacity, Soundplant y los bancos de sonidos colaborativos— ayuda a potenciar la alfabetización digital del alumnado universitario y, paralelamente, capacita en el diseño de propuestas significativas para la infancia.

En relación con la aplicación de Soundcool en la docencia universitaria, Soria-Vílchez y Mondéjar (2024) plantean el modo en que la integración de esta herramienta en asignaturas de música, al permitir la co-creación audiovisual colaborativa desde dispositivos móviles —*tablets* y *smartphones*—, genera un espacio de aprendizaje transversal e inclusivo.

En educomunicación sonora, Soundcool ofrece un marco de creación colaborativa audiovisual con dispositivos múltiples y módulos de alto nivel, facilitando experiencias *maker* accesibles en el aula (Scarani *et al.* 2019).

De esta manera, la educación musical se transforma en un laboratorio de cooperación donde el alumnado desarrolla tanto habilidades técnicas como competencias sociales y comunicativas.

3.4. LA ALFABETIZACIÓN SENSORIAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

La alfabetización sensorial se entiende como el proceso de adquirir competencias para interpretar y elaborar experiencias educativas desde los sentidos. En el caso de la música, se trata de un procedimiento que implica el entrenamiento de la escucha atenta, reconocer cualidades sonoras, discriminar timbres, ritmos y alturas, y expresar emociones a través de las artes.

En las etapas de Educación Infantil y Primaria, la integración de recursos STEAM requiere experiencias sensoriales estructuradas y andamiajes

explícitos —como, por ejemplo, el marco inSTEAM— para conectar exploración, diseño y comunicación, y no solo añadir contenidos aislados (Ng *et al.*, 2022). Por todo ello, para los futuros docentes, la mencionada alfabetización es un recurso pedagógico de primer orden. La infancia, caracteriza por un aprendizaje eminentemente sensorial, ofrece al alumnado universitario experiencias de creación sonora y musical que contribuyen a que puedan reproducir dinámicas similares en sus aulas.

4. METODOLOGÍA

4.1. MARCO DIDÁCTICO Y PARTICIPANTES

La intervención se llevó a cabo en los Grados en Educación de la Universidad CEU *Cardenal Spínola* (Sevilla), con 96 estudiantes de segundo curso. Los grupos de trabajo se organizaron de manera cooperativa, instando a la participación de todos sus integrantes. El número total de sesiones de trabajo en el aula fue de 5 —4 sesiones de trabajo y supervisión y 1 de exposición—.

De este modo, el contexto universitario se concibió como un espacio de experimentación pedagógica, donde los futuros docentes podían explorar nuevas formas de integrar música, tecnología y alfabetización sensorial.

4.2. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

El eje de la propuesta fue la construcción de un paisaje sonoro colectivo en clave STEAM, estructurada en tres fases —F1, F2 y F3— y desde la asesoría de los docentes que impulsaron el proyecto

F.1. Exploración y formación: aproximación inicial a materiales cotidianos, juguetes musicales y tecnológicos, enfatizando la escucha y la experimentación sensorial. Reproducción en el aula de recursos audiovisuales y tutoriales sobre distintas herramientas y aplicaciones de la metodología STEAM.

F2. Diseño y creación: elaboración de circuitos conductivos y composición de secuencias sonoras mediante herramientas como Makey Makey, Soundplant, Audacity y bancos de

sonidos digitales. Diseño estético de la interfaz y adecuación al público infantil a través de la estética.

F3. Reflexión y socialización: análisis colectivo de los prototipos creados, auto/coevaluación mediante rúbricas y diálogo compartido sobre el potencial didáctico de la propuesta para la educación musical infantil y primaria.

4.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Con vistas a desarrollar los objetivos específicos, se emplearon distintas herramientas para la toma de información:

- Observación de los participantes durante las sesiones prácticas, recogida en diarios de campo por parte de los docentes.
- Entrevistas semiestructuradas al alumnado con intención de indagar en su percepción sobre la interacción con materiales y tecnologías digitales. Determinación de cuestiones que requerían asesoría.
- Rúbricas de evaluación docente orientadas a valorar competencias creativas, didácticas y tecnológicas en la presentación del recurso elaborado. Los ítems para considerar fueron: creatividad en el diseño, funcionamiento técnico, adecuación didáctica a la infancia e integración del paisaje sonoro.

Cabe añadir que se garantizó el consentimiento informado del alumnado y el anonimato en el tratamiento de los datos.

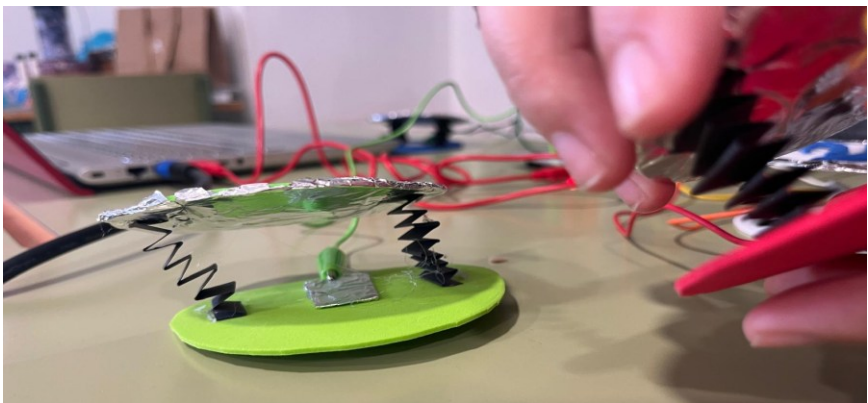
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se comparten y analizan algunas de las propuestas elaboradas junto con los datos cualitativos obtenidos durante su confección por parte del alumnado participante.

5.1. PROTOTIPOS Y PROPUESTAS DERIVADAS DE LA EXPERIENCIA STEAM

En primer lugar, se instruyó al alumnado acerca del esquema de la creación completa, mostrando ejemplos y sugiriendo modelos de pulsadores. Surgieron, de esta manera, distintos tipos de botones destinados a formar parte del recurso (véase figura 1).

FIGURA 1. *Ejemplo de botón-pulsador elaborado por un grupo de trabajo*



Fuente: autoría propia

Una vez diseñado el recurso, la exposición ante el grupo-clase derivaba, no solo en un testeo de su funcionamiento, sino de cómo había sido orientado al ámbito infantil, la expresión musical y resto de aspectos STEAM considerados para su diseño (véase figura 2).

FIGURA 2. *Ejemplo de Panel de paisaje sonoro con Makey Makey.*



Fuente: autoría propia

La Figura 1 representa el diseño del pulsador artesanal elaborado por el alumnado durante la fase 2. El análisis de esta producción muestra cómo el grupo logró integrar materiales reciclados con soluciones tecnológicas sencillas, consiguiendo dispositivos que permitían la interacción sonora mediante Makey Makey. En la mayoría de los casos, los grupos priorizaron la ergonomía y la resistencia del artefacto, aspectos que aparecieron reiteradamente en las entrevistas como elementos clave para su futura transferencia al público infantil.

Por su parte, la Figura 2 ilustra un panel de paisaje sonoro que combina símbolos gráficos y zonas conductivas. Esta evidencia material constata la capacidad del alumnado para articular un discurso sonoro-visual en el que cada elemento gráfico evocaba una acción, un objeto o un personaje. El resultado fue una experiencia de escucha multimodal, en la que la dimensión visual reforzaba la narrativa auditiva. Este hallazgo conecta directamente con el OE2, al mostrar cómo la interacción con materiales y tecnologías digitales generó productos didácticos coherentes y funcionales.

A nivel de proceso, la documentación gráfica por parte de los docentes supervisores permitió constatar que la progresión del alumnado, que evolucionó desde lo meramente técnico a lo pedagógico: primero garantizar la funcionalidad y, posteriormente, dotar de sentido educativo el producto.

Los diarios de campo señalan que, tras visualizar sus propias creaciones, los estudiantes desarrollaron un sentimiento de autoría y una mayor autoeficacia docente, expresando frases como “ahora entiendo cómo se puede trabajar el sonido con recursos sencillos”. Asimismo, en las rúbricas aplicadas en la evaluación, los productos que integraban mayor claridad visual y ergonomía recibieron valoraciones superiores en la dimensión de *adecuación didáctica*. Y, de hecho, más del 85 % de los grupos obtuvo puntuaciones de 4 o 5 en una escala de 1 a 5 en el ítem “integración del paisaje sonoro”.

Durante las entrevistas finales, diversos participantes reconocieron que la elaboración de prototipos no solo había supuesto un reto técnico, sino también un proceso constante de toma de decisiones en el grupo. Se detectaron patrones comunes, como la discusión sobre la duración de los sonidos, la selección de imágenes icónicas fácilmente reconocibles

por los niños y niñas y la conveniencia de limitar el número de estímulos por panel. Estos datos cualitativos respaldan la interpretación de que la creación de artefactos impulsa una transferencia real a contextos de Educación Infantil, pues obliga a pensar simultáneamente en lo tecnológico, lo musical y lo pedagógico. Estos testimonios responden al OE3, al situar la creación sonora como herramienta innovadora en la formación universitaria

En síntesis, se podría confirmar que los resultados evidencian que la experiencia STEAM aplicada a la educación musical permitió:

- Incrementar la motivación del alumnado universitario hacia la música, al relacionarla con la tecnología y la creatividad.
- Desarrollar competencias sensoriales a través de la escucha, la exploración de distintos materiales y la creación sonora.
- Potenciar la alfabetización digital, ya que la mayoría del alumnado no había utilizado antes herramientas como Makey Makey o Soundplant.
- Fomentar el trabajo cooperativo, favoreciendo dinámicas de colaboración entre los miembros del grupo y toma de decisiones compartidas.
- Estimular la creatividad, al permitir que cada grupo elaborara recursos sonoros originales y reflexionara sobre su valor didáctico-musical.

Se plantea, pues, la necesidad de reformular la enseñanza musical universitaria desde una perspectiva interdisciplinar y orientada al desarrollo de competencias que trasciendan la mera acumulación de conocimientos.

6. CONCLUSIONES

Para terminar, y en forma de resumen, se propone una reflexión conforme a diversas propuestas para la mejora curricular a partir de la presencia de la metodología STEAM en el ámbito curricular, así como la metodología

de su enseñanza, buscando otorgar valor a la importancia de la historia, cultura y patrimonio musical en la Educación Primaria del siglo XXI.

La experiencia descrita muestra que la metodología STEAM constituye un enfoque óptimo para integrar música, tecnología y alfabetización sensorial durante la formación inicial de maestros y maestras.

En términos pedagógicos, la propuesta ha contribuido a:

- Revalorizar la educación musical como espacio de creatividad y no como materia secundaria.
- Proporcionar a los futuros docentes un conjunto de recursos prácticos y digitales transferibles a la Educación Infantil y Primaria.
- Promover una formación inicial universitaria que contemple la música como campo abierto a la experimentación y a la sensibilidad cultural.

Desde una perspectiva docente, esta propuesta también ha reivindicado una formación inicial del profesorado que contemple la historia de la música no como una acumulación de datos cronológicos, sino como un campo abierto a la creatividad didáctica, al análisis crítico y a la sensibilidad cultural. De este modo, el hecho de integrar contenidos de historia musical en Educación Infantil propone una mirada pedagógica: enseñar música es también enseñar a conocer el pasado desde el sonido y a educar desde la experiencia estética.

6.1. LIMITACIONES

A pesar de los resultados obtenidos, esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los hallazgos. En primer lugar, la experiencia se llevó a cabo en un único contexto universitario y con un número limitado de participantes (96 estudiantes de segundo curso de Educación). Esto restringe la generalización de los resultados a otras áreas de conocimiento o instituciones. En segundo lugar, la recogida de datos en la fase de creación y supervisión se centró fundamentalmente en instrumentos cualitativos (diarios de campo, entrevistas y rúbricas), sin complementarse con cuestionarios estandarizados

que permitieran medir de manera cuantitativa dimensiones como la autoeficacia docente, la creatividad o la alfabetización digital.

Además, la duración de la intervención se limitó a un cuatrimestre académico, por lo que no se dispone de un seguimiento longitudinal que haga posible la comprobación del impacto de las competencias adquiridas en las prácticas académicas externas o en la futura labor profesional del alumnado. Finalmente, el análisis de los recursos STEAM elaborados por los grupos se basó en criterios de los docentes investigadores, algo que implica un grado inevitable de subjetividad, pese a la utilización de rúbricas.

Por todo lo anterior, estas limitaciones abren vías de mejora y sugieren la necesidad de replicar este estudio en diferentes contextos de la educación superior y con una triangulación más amplia de técnicas de recogida y análisis de datos.

7. FINANCIACIÓN/APOYOS

Esta contribución ha sido financiada por el proyecto de Innovación Docente “Hacia una pedagogía ecológica en la formación inicial de maestros: diseño, implementación y evaluación de secuencias didácticas interdisciplinares”, concedido por la Universidad de Sevilla en el marco del programa 4º Plan Propio de Docencia.

Asimismo, este trabajo ha sido financiado por el proyecto europeo DART4SOCIETY. Art and Creativity for the Society of tomorrow (Ref. Erasmus+ KA220-HED, Call 2024 Round 1), concedido por la Comunidad Económica Europea en el marco del programa Erasmus+.

8. REFERENCIAS

- García-Fuentes, O., Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M. E. (2023). El enfoque educativo STEAM: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 191–202.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate/Routledge
- Montoya Rubio, J. C. (2005). La Musicología como ancla de la Educación Musical: Del historicismo al audiovisual. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, 1, 61-74.
- Ng, A. *et al.* (2022). Integrating and navigating STEAM (inSTEAM) in early childhood education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*.
- Scarani, S., Lloret-Romero, N., Sastre-Martínez, J. y Dannenberg, R. B. (2019). Software for interactive and collaborative creation in the classroom and beyond: Soundcool. *Computer Music Journal*, 43(4).
- Soria-Vílchez, A. y Mondéjar Muñoz, L. (2024). *Sevilla Sonora: una propuesta STEAM para la educación artística y musical*. En M. Díez Ojeda y M. Á. Queiruga Dios (Eds.), *Pensar más allá en educación / Thinking outside the box in education* (pp. 429–436). Universidad de Burgos. <https://doi.org/10.36443/9788418465949>

EFFECTOS PSICOLÓGICOS DE LA VIOLENCIA PSICOLÓGICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS

FLÉRIDA MORENO ALCARAZ

Universidad Autónoma de Sinaloa

EVELIN MERCEDES SÁNCHEZ ALTAMIRANO

Universidad Autónoma de Sinaloa

1. INTRODUCCIÓN

El paso por la universidad representa una etapa crucial en la vida de cualquier persona, pues no solo implica la adquisición de conocimientos técnicos y profesionales, sino también un proceso de transformación personal, emocional y social. Para muchas mujeres, esta experiencia universitaria puede verse profundamente afectada por la presencia de dinámicas de violencia psicológica, una forma de maltrato silenciosa pero persistente. En el contexto universitario, la violencia psicológica es una problemática silenciosa pero persistente que afecta a numerosas estudiantes. Esta forma de violencia puede manifestarse a través de humillaciones, exclusión, desvalorización de opiniones, presiones excesivas o ambientes hostiles, generando consecuencias profundas en la salud mental y el desarrollo académico de quienes la experimentan. Incluye conductas como el aislamiento social, la crítica constante, la descalificación, el control emocional, la manipulación, el sarcasmo ofensivo y el desprecio, que pueden provenir tanto de docentes como de compañeros.

Una de las principales secuelas de la violencia psicológica es el aumento de ansiedad. Las estudiantes que enfrentan este tipo de violencia pueden sentirse constantemente tensas, nerviosas o con miedo de cometer errores, lo cual afecta su capacidad de concentración y su seguridad personal. A largo plazo, esta ansiedad puede derivar en trastornos más graves como la depresión, caracterizada por una pérdida de interés,

tristeza profunda, baja autoestima y, en casos extremos, pensamientos de abandono o inutilidad.

1.1. CONTEXTO UNIVERSITARIO

La violencia hacia las mujeres es una problemática social profundamente arraigada que afecta a las mujeres en diversas esferas de vida, incluidas la familiar, social, laboral y educativa. En el contexto universitario, las estudiantes enfrentan situaciones de violencia que en muchos casos son invisibilizadas o minimizadas, afectando gravemente su bienestar emocional y psicológico. Por lo que este fenómeno se presenta de diversas formas, entre ellas, violencia física, psicológica, sexual y económica; su impacto puede ser devastador en el desarrollo académico y personal de las víctimas. A nivel mundial, las estudiantes universitarias no están exentas de sufrir diversas formas de violencia, que incluyen la violencia física, psicológica, sexual y económica. Esta violencia, a menudo perpetrada por compañeros de clase, profesores o parejas, tiene consecuencias psicológicas devastadoras que afectan el bienestar emocional y académico de las víctimas.

En diversas regiones del mundo, las universidades se han convertido en escenarios de violencia, lo que genera una preocupación creciente por los efectos psicológicos que esto conlleva para las estudiantes. La Organización de las Naciones Unidas, a través de la declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (1993), ha establecido que la violencia de género es una violación de los derechos humanos, y ha instado a los gobiernos a implementar políticas y programas para erradicarla. En muchos países, las medidas de prevención y respuesta ante la violencia en las universidades siguen siendo deficientes. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), alrededor del 35% de las mujeres en el mundo han experimentado alguna forma de violencia física o sexual en su vida. La UNESCO señala que la violencia de género afecta a millones de estudiantes universitarias, especialmente en países de América Latina, África y Asia, donde prevalecen fuertes estructuras patriarcales que perpetúan la discriminación y el abuso hacia las mujeres. Mientras que, en Estados Unidos, el Informe de la Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación indica que

aproximadamente el 20% de las mujeres universitarias han sido víctimas de agresión sexual durante su tiempo en la universidad.

Los altos índices de violencia de género en México y las universidades no son espacios ajenos a esta realidad. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI), el 66.1% de las mujeres en el país han experimentado algún tipo de violencia a lo largo de su vida, y la violencia de género en las instituciones educativas se ha incrementado, especialmente en los últimos años, con una mayor visibilidad gracias a movimientos feministas como el #NiUnaMenos, que ha logrado poner en la agenda pública la necesidad de erradicar este tipo de violencia, mientras que el 43.9% de las mujeres de 15 años o más han experimentado violencia emocional o psicológica. El 35.5% de las mujeres han vivido violencia física, mientras que un 33.5% han sido víctimas de violencia sexual. En un estudio realizado por la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), el 90% de las estudiantes que sufren acoso o violencia en la universidad no denuncian debido a la normalización del acoso o la percepción de que las denuncias no llevarán a ningún resultado efectivo.

Las universidades mexicanas, especialmente en las grandes ciudades y en instituciones públicas, han sido escenarios de violencia de género en diversos niveles, y las víctimas suelen ser estudiantes que se encuentran en una situación de vulnerabilidad. Esta violencia puede tomar la forma de acoso sexual, agresiones físicas, violencia psicológica por parte de compañeros o incluso de profesores. Además, la violencia de género en el ámbito universitario se ve influida por una cultura patriarcal profundamente arraigada en la sociedad mexicana, que minimiza o justifica muchos actos violentos hacia las mujeres.

1.1.1. CONTEXTO CULTURAL Y SOCIAL MEXICANO

A pesar de los avances en la visibilización de la violencia de género en el ámbito universitario en México, la respuesta institucional sigue siendo insuficiente y desigual. Aunque en los últimos años muchas universidades han implementado protocolos de atención y prevención de la violencia, la implementación efectiva de estos protocolos sigue siendo un desafío. Además, las universidades enfrentan la falta de

recursos adecuados para ofrecer servicios de salud mental accesibles y efectivos para las víctimas. En México, algunas de las universidades han comenzado a adoptar políticas de tolerancia cero hacia la violencia de género, donde existen centros especializados en brindar apoyo psicológico, jurídico y social a las víctimas. El acceso a estos servicios no siempre es garantizado y muchas estudiantes no denuncian los casos de violencia debido a la falta de confianza en las autoridades, por el miedo a la revictimización o la vergüenza.

El contexto cultural y social mexicano, en el que persisten estigmas sobre el papel de la mujer en la sociedad y las universidades, dificulta la creación de un entorno verdaderamente seguro para las mujeres. En muchas ocasiones, la violencia se minimiza o incluso se justifica, lo que contribuye a la perpetuación de los ciclos de abuso. Según el Instituto Sinaloense de las Mujeres (ISM) y el Sistema Nacional de Seguridad Pública (SNSP), las mujeres en Sinaloa enfrentan niveles elevados de violencia de género. En el 2022, el 59.6% de las mujeres en Sinaloa reportaron haber experimentado algún tipo de violencia, ya sea física, sexual, emocional o económica. Sinaloa ocupa uno de los primeros lugares en el país en cuanto a feminicidios, lo que indica la gravedad de la violencia de género en el estado. Un estudio realizado en 2020 por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) sobre violencia de género en sus campus encontró que el 38% de las estudiantes encuestadas reportaron haber sido víctimas de acoso sexual en el ámbito universitario. El 28% de las estudiantes mencionaron haber sufrido algún tipo de violencia psicológica, como amenazas, hostigamiento o comentarios degradantes en su entorno académico. Y el 15% de las estudiantes afirmó haber experimentado violencia física dentro o fuera de las instalaciones de la universidad.

De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, en Sinaloa el 66.2% de las mujeres mayores de 15 años han sido víctimas de algún tipo de violencia psicológica, física, sexual, económica o patrimonial a lo largo de la vida, con datos de 2020 al 2021, y 38.9% en los últimos 12 meses. En el año 2022 se registraron 6,143 denuncias por este delito y prevalece como el delito de mayor incidencia en Sinaloa. El 83% de los casos

fueron víctimas mujeres. En Sinaloa, el 75% de las mujeres víctimas de violencia familiar se concentran en el rango de edad de los 18 a los 49 años. En el ámbito escolar, el 27.4% ha experimentado violencia en la escuela; el 23.6%, en el ámbito laboral; en el ámbito comunitario, el 37%; en el ámbito familiar, un 10.9%; violencia en pareja, un 37.2%. Mientras que en la infancia el 45.1% experimentó algún tipo de violencia, donde el 38.6% fue física, el 18.7% psicológica y el 10.5% sexual. Durante el embarazo, un total estimado de 181 733 mujeres de 15 a 49 años, que tuvieron su último parto entre 2016 y 2021, el 74.5% no experimentaron incidentes de maltrato, mientras que el 25.5% sí fue maltratada en algún momento de su último parto. Por otro lado, un total estimado de 46 330 mujeres de 15 a 49 años, que experimentaron maltrato durante su último parto entre 2016 y 2021, el 34.8% fueron atendidas en un hospital o clínica del ISSSTE. Sin embargo, el 47% de las mujeres de 15 años y más señalaron tener alguna discapacidad para realizar actividades cotidianas; de ellas, el 40.2% experimentó algún incidente de violencia en los últimos 12 meses. Durante el confinamiento por COVID-19, el 9.3% de las mujeres separadas, divorciadas o viudas consideran que los problemas en la relación de pareja aumentaron durante este periodo. En el año 2022 se registraron 32 denuncias por el asesinato de mujeres en Sinaloa: 21 por feminicidio y 11 que fueron clasificados como homicidios dolosos. Del total de víctimas de feminicidio durante 2022 en Sinaloa, el porcentaje mayor se ubicó entre los 18 y 29, que representa el 42.85%; las víctimas entre los 30 y 49 años son el segundo segmento con el 38.09%; de 50 a 59 años, el 4.76%; mayores de 60 años, el 9.52%; y con edad no definida, el 4.76%. Actualmente, no se encuentran estudios realizados en la localidad de Culiacán, lo que puede ser sumamente negativo para la investigación.

1.2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La revisión de la literatura constituye un análisis sistemático de estudios sobre los efectos psicológicos de la violencia psicológica en estudiantes universitarias. Su objetivo es identificar patrones y vacíos en la literatura,

justificar y contextualizar nuestra investigación dentro de la psicología y la salud mental en el ámbito universitario. La violencia psicológica es cualquier comportamiento intencional que cause daño emocional, incluyendo insultos, humillaciones y control. Aunque es sutil, es muy dañina y puede provenir de parejas, amistades, profesores o compañeros.

Numerosos estudios confirman los efectos negativos, como ansiedad, depresión, baja autoestima y estrés postraumático, especialmente cuando es crónica. Investigaciones en universidades mexicanas reportan que un 46% de las estudiantes ha experimentado violencia emocional de pareja. Otros estudios han usado instrumentos como el Inventario de Depresión de Beck (BDI) para cuantificar estos síntomas, encontrando puntajes significativamente más altos en víctimas. (Ramírez & López, 2019)

En cuanto a los efectos, los estudios han utilizado instrumentos como el Inventario de Depresión de Beck (BDI) y el Cuestionario de Ansiedad de Hamilton (HAM-A) para cuantificar los síntomas, observándose puntuaciones significativamente más altas en mujeres que han sido víctimas. Otro estudio relevante es el de Morales y Díaz (2022), quienes emplearon un enfoque correlacional para analizar la relación entre violencia psicológica y niveles de autoestima en una muestra de 300 estudiantes universitarias, concluyendo que existe una relación negativa moderada entre ambas variables.

Una tendencia en la literatura es el uso de muestras predominantemente femeninas, lo que destaca la vulnerabilidad de las mujeres. A pesar de los avances, existen limitaciones metodológicas como muestras pequeñas o sesgos de autoselección que dificultan establecer relaciones causales. Nuestra investigación busca aportar evidencia actualizada con un diseño riguroso para contribuir al diseño de políticas preventivas.

La violencia psicológica es un fenómeno complejo que afecta el bienestar emocional y el rendimiento académico. Autor como Walker (2017), la violencia psicológica “puede ser incluso más destructiva que la violencia física, ya que socava la autoestima, la autonomía y la seguridad emocional de la víctima, dejando huellas profundas en su salud mental y bienestar” (p. 45). En el contexto de las estudiantes universitarias, la violencia psicológica se manifiesta de diversas formas, como el control

emocional, la humillación, las amenazas y el aislamiento social. A menudo, las víctimas de esta violencia sufren consecuencias a largo plazo que afectan su rendimiento académico y su bienestar general.

Otros autores como García (2019) indican que la violencia psicológica “contribuye a la internalización de creencias negativas sobre uno mismo, lo cual aumenta el riesgo de trastornos psicológicos como ansiedad, depresión y estrés postraumático” (p. 78). Desde una perspectiva académica, los efectos de la violencia psicológica no se limitan solo al ámbito emocional, sino que también afectan el rendimiento académico de las víctimas. El estrés constante y la preocupación por las dinámicas abusivas generan dificultades para concentrarse, lo que se traduce en un bajo rendimiento en sus estudios y un malestar generalizado. A menudo, las estudiantes experimentan agotamiento emocional que interfiere con su capacidad para mantener un equilibrio entre la vida personal y académica, como lo destacan Martínez y López (2020), quienes afirman que “la constante exposición a la violencia psicológica genera un desgaste emocional que perjudica la motivación y la concentración, afectando directamente su desempeño académico” (p.123).

A nivel interpersonal, la violencia psicológica en las estudiantes universitarias puede dar lugar a una sensación de aislamiento. La manipulación emocional y la crítica constante pueden hacer que las víctimas se distancien de sus compañeros, afectando su capacidad para formar relaciones de confianza y apoyo. Esto puede generar sentimientos de soledad y desamparo, lo que, según Ruiz y Fernández (2018), “dificulta la construcción de redes de apoyo social y la participación activa en la vida universitaria, elementos clave para el bienestar emocional de los estudiantes” (p.112). Además, el impacto de la violencia psicológica en la salud mental de las estudiantes universitarias no debe cuestionarse. Ya que sus secuelas a largo plazo pueden incluir trastornos como la ansiedad, el estado de ánimo y alteraciones en la autoestima.

Por otro lado, los efectos psicológicos son las consecuencias emocionales y mentales derivadas de experiencias de maltrato, como la violencia psicológica. Estos efectos pueden manifestarse a corto plazo e incluir trastornos como ansiedad, depresión, estrés, baja autoestima, entre otros. En el caso de las estudiantes universitarias, estos efectos no solo

comprometen su salud mental, sino que también su capacidad para desenvolverse académica y socialmente.

La ansiedad, es un estado emocional de tensión y miedo; se manifiesta con síntomas como taquicardia o insomnio. La exposición a la violencia psicológica puede generar ansiedad generalizada, afectando la concentración, el sueño y el rendimiento académico. Por su parte, la depresión implica tristeza, pérdida de interés y fatiga, pudiendo llevar a pensamientos suicidas. Las estudiantes que sufren violencia psicológica pueden experimentarla como resultado de una autoestima deteriorada y desesperanza.

El rendimiento académico puede verse afectado por factores internos y externos, incluyendo el estado emocional; los niveles elevados de ansiedad y depresión provocados por violencia psicológica pueden disminuir la motivación, la concentración y la capacidad de aprendizaje, traducándose en bajo rendimiento académico o incluso abandono escolar.

Por último, el bienestar psicológico se entiende como el estado de equilibrio emocional, mental y social que permite a una persona enfrentar los desafíos de la vida, trabajar de manera productiva y contribuir a su comunidad. La violencia psicológica compromete el bienestar, afectando tanto la salud mental como las relaciones interpersonales y la autoimagen de las estudiantes. Dicho lo anterior, se proporciona una manera más profunda de cómo la violencia psicológica incide en la vida de las estudiantes universitarias.

Por ende, surgen diversas teorías, basándose en la psicología.

Teorías: Principalmente, se encuentra la teoría del estrés y afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1984). Esta teoría plantea que el estrés es el resultado de una relación entre un individuo y su entorno que es evaluada como amenazante o que sobrepasa sus recursos personales. La violencia psicológica, al ser una experiencia continua de maltrato emocional, puede desencadenar una respuesta de estrés crónica. En el contexto universitario, muchas estudiantes enfrentan exigencias académicas, presiones sociales y situaciones de violencia psicológica que superan su capacidad de afrontamiento, lo que puede generar síntomas como ansiedad, trastornos del sueño y depresión.

La teoría del apego (John Bowlby, 1969). Sostiene que las experiencias tempranas con figuras de apego influyen en la forma en que los individuos establecen relaciones en la adultez. Un apego inseguro puede hacer que una persona tolere relaciones abusivas por miedo al abandono. Las estudiantes universitarias que han desarrollado estilos de apego ansioso o evitativo pueden permanecer en relaciones psicológicamente violentas, minimizando el daño o culpándose por lo ocurrido, lo que intensifica los efectos psicológicos.

Por otro lado, la teoría del trauma (Judith Herman, 1992) describe cómo experiencias de abuso, especialmente cuando son persistentes y relacionales, pueden alterar el sentido del yo, la confianza y la percepción del mundo. La violencia psicológica constante puede considerarse una forma de trauma complejo; en estudiantes universitarias, esto se manifiesta en despersonalización, baja autoestima, dificultades para concentrarse y retraimiento social.

Desde esta perspectiva, la teoría feminista de la violencia de género (Gómez et al., 2024) representa la violencia psicológica como una forma de control que refleja desigualdades estructurales de género. Las mujeres, incluyendo estudiantes universitarias, son socialmente más propensas a experimentar violencia emocional debido a roles de género tradicionales. En la actualidad, aunque hay avances en igualdad de género, muchas estudiantes continúan experimentando violencia psicológica en relaciones íntimas, dentro de familias patriarcales o incluso en ambientes educativos, lo cual afecta su salud mental y su participación plena en la vida académica.

Por último, la teoría cognitivo-conductual (Beck, 1976) sostiene que los pensamientos negativos sobre uno mismo, generados por experiencias de abuso, influyen directamente en las emociones y conductas. Las víctimas de violencia psicológica tienden a desarrollar distorsiones cognitivas como “no valgo nada” o “es mi culpa”, lo que puede contribuir al desarrollo de depresión o trastornos de ansiedad en estudiantes universitarias.

En conjunto, las teorías mencionadas anteriormente permiten comprender la forma integral de los efectos psicológicos en el ámbito universitario, especialmente en lo que respecta a la salud mental y el

rendimiento académico de las estudiantes. Con ellas no solo se fundamenta la presente investigación, sino que también permiten analizar cómo la violencia psicológica puede alterar lo anteriormente mencionado, el bienestar emocional y el desempeño académico de las estudiantes universitarias.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

- Analizar los efectos psicológicos de la violencia hacia la mujer en las estudiantes universitarias de la Licenciatura en Médico General, mediante la identificación y medición de los síntomas emocionales, cognitivos y conductuales que pueden ser desencadenados por la experiencia de violencia en este grupo poblacional.
- Medir la relación entre la violencia sufrida y la presencia de trastornos psicológicos, como ansiedad, depresión, estrés post-traumático y trastornos de sueño.

La viabilidad de esta investigación sobre los efectos psicológicos de la violencia en estudiantes universitarias depende de una planificación adecuada y de un enfoque riguroso y ético. Es fundamental definir objetivos claros desde el inicio. Al optar por un enfoque cuantitativo, es imprescindible asegurarse de tener acceso a una muestra representativa de las estudiantes. Para lograrlo, la colaboración de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) facilita la participación de las alumnas. Dado que los recursos humanos, materiales y financieros son limitados, las encuestas se presentan como la opción más viable. Estas podrán ser distribuidas tanto en línea como de manera presencial, ajustándose a la disponibilidad de las estudiantes. Un desafío importante por considerar son los aspectos éticos, como la obtención del consentimiento informado y la garantía de la confidencialidad y honestidad en las respuestas.

Se garantizará a todas las participantes que la información que proporcionen será tratada con la más estricta confidencialidad. Su identidad no podrá ser revelada a partir de los datos recolectados. Las participantes

deberán comprender claramente los objetivos de la investigación, el uso de sus datos y su derecho a la privacidad. Además, su participación es totalmente voluntaria. Al ser un estudio de naturaleza cuantitativa, los resultados podrían ofrecer datos valiosos para la implementación de programas de apoyo psicológico y prevención de la violencia en el entorno universitario. Esto es particularmente relevante en el caso de licenciaturas como la de medicina, donde las estudiantes a menudo están expuestas a altos niveles de estrés y presión. Los hallazgos de esta investigación podrían ser fundamentales para crear un ambiente universitario más saludable y seguro.

3. METODOLOGÍA

La metodología consistió en una investigación cuantitativa; esto se debe a que se buscó medir y cuantificar los efectos psicológicos (variables) de la violencia psicológica en un grupo específico de estudiantes. Por lo que, la investigación cuantitativa se centra en la recopilación y el análisis de datos numéricos para identificar patrones, probar hipótesis y generalizar resultados a una población más amplia o específica, como es el caso. El diseño de la investigación fue no experimental y transversal. Fue transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único tiempo, se obtuvieron mediciones de la violencia y los efectos psicológicos en un solo punto, lo que permitió describir la relación entre las variables en el momento específico. Diferenciando en un diseño longitudinal, donde se hicieron mediciones en varios momentos. El tipo de estudio descriptivo y correlacional, el método se utilizó una encuesta. Debido a que fue ideal para recopilar la información de un gran número de participantes de manera estructurada y estandarizada, utilizando escala para medir las variables de interés. Se permitió obtener datos autoinformados sobre experiencias, percepciones y síntomas. La muestra fue de 40 estudiantes de la Licenciatura de Médico General de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), campus zona centro, ciclo escolar 2024-2025. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia; se seleccionó a las estudiantes que estuvieran disponibles y dispuestas a participar en el momento de la

recolección de datos, si bien fue fácil implementar y limitó la generalización de resultados.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través de encuestas aplicadas a estudiantes de la Licenciatura en Médico General de la Universidad Autónoma de Sinaloa revelan que muchas han considerado abandonar sus estudios, se sienten emocionalmente sobrecargadas y enfrentan altos niveles de exigencia académica. Si bien muchas de ellas reportan tener un buen rendimiento académico y participación en clases, estos logros se dan muchas veces bajo una presión psicológica considerable, lo que puede derivar en agotamiento emocional y una desmotivación progresiva. El estudio realizado, basado en un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional, permitió identificar que una parte importante de las estudiantes universitarias ha experimentado o conoce casos de violencia psicológica en su entorno. Las manifestaciones más comunes incluyen el control emocional, la humillación, el aislamiento, los comentarios degradantes y la presión académica desmedida. Estos actos, aunque a veces no se reconocen de forma inmediata como violencia, generan un impacto acumulativo en la salud emocional de las estudiantes, aumentando los niveles de ansiedad, estrés, depresión y deteriorando su autoestima.

Base la aplicación del cuestionario. Estandarizado, se midieron los niveles de abandono escolar, riesgo de reprobación, violencia psicológica y rendimiento académico.

Tabla 1. Resultados del cuestionario estandarizado

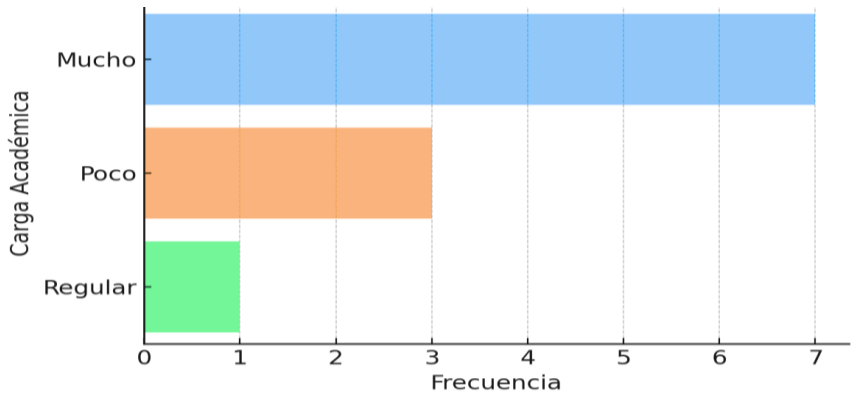
BLOQUES	Frecuencia				Porcentaje
	Nada	Poco	Regular	Mucho	
Abandono escolar	23	8	9	0	54.5
Riesgo de reprobación	14	7	12	7	36.4
Violencia psicológica	18	4	9	9	36.4
Rendimiento académico	7	12	7	14	36.4

Fuente: Elaboración propia

La tabla nos permite identificar de forma clara y cuantificable los aspectos más relevantes que influyen en los efectos psicológicos de las estudiantes, y es útil para generar otros estudios de investigación. La vida académica universitaria implica una serie de retos que pueden impactar significativamente la salud mental de las estudiantes. Este estudio, realizado a través de una encuesta aplicada a mujeres universitarias de la Licenciatura en Médico General, tuvo como objetivo analizar si los efectos psicológicos tienen consecuencias perceptibles en su desempeño académico, bienestar emocional y entorno educativo. Las respuestas obtenidas permitieron identificar factores como la carga académica, el riesgo de reprobación, la satisfacción con la carrera y la percepción de violencia psicológica, con el fin de evaluar cómo estas variables influyen en su estabilidad emocional y su permanencia en los estudios.

Los resultados de las variables, la carga académica y el abandono escolar se muestran en la gráfica 1.

GRÁFICO 1. *Carga académica*

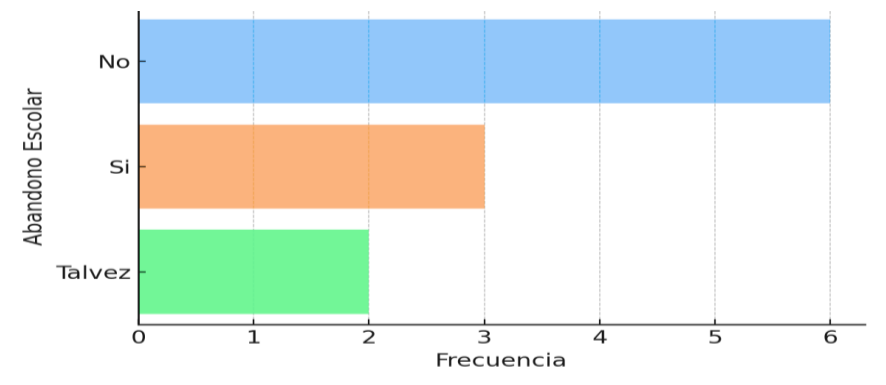


Nota: Resultados de la encuesta del bloque carga académica nos muestran que la mayoría reporta una carga académica excesiva.

La carga académica como factor de violencia psicológica va más allá del simple estrés; puede ser percibida como una forma de violencia psicológica. Genera en el estudiante sentimientos de impotencia, agotamiento, desvalorización de su esfuerzo y ansiedad, lo cual afecta su

salud mental y bienestar. En la siguiente gráfica 2 se muestran los resultados de la relación directa con el abandono escolar.

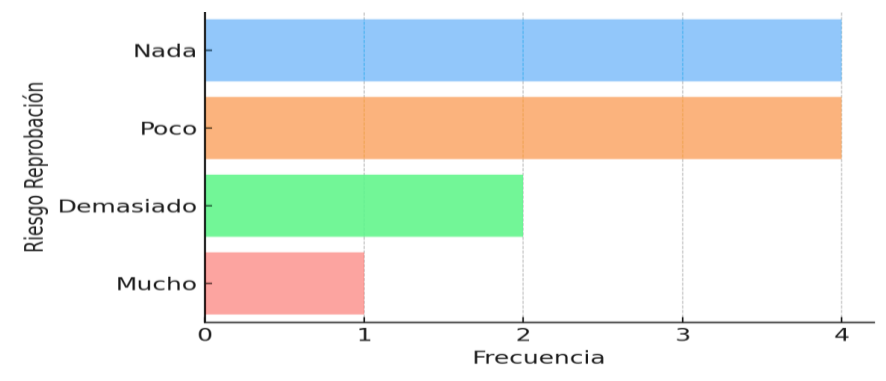
GRÁFICA 2. *Abandono escolar*



Nota: Resultados de la encuesta del bloque abandono escolar nos muestran que aproximadamente la mitad de las estudiantes han considerado abandonar sus estudios en algún momento

La alta correlación entre la carga académica y la idea de abandonar los estudios es un hallazgo crítico. Esto te permite argumentar que los problemas de salud mental derivados de la presión académica no son un tema secundario, sino una de las principales causas de deserción escolar en la población estudiantil. La siguiente gráfica 3 de riesgo de reprobación presenta los siguientes resultados.

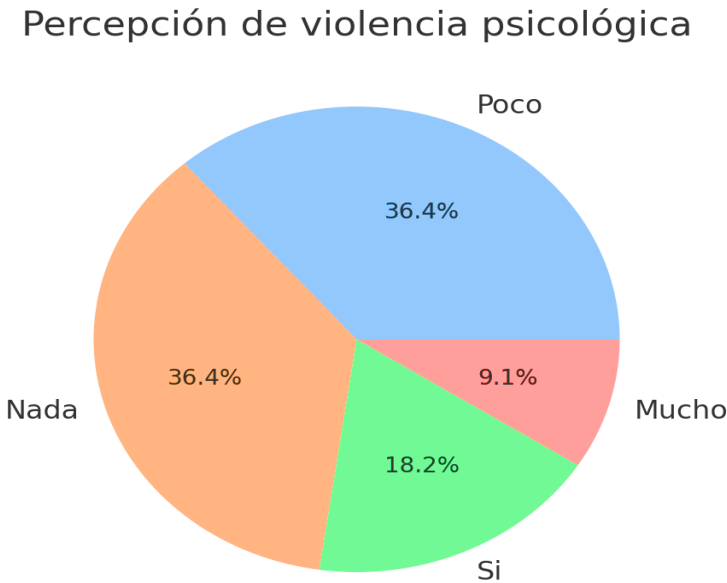
GRÁFICA 3. *Riesgo de reprobación*



Nota: Resultados de la encuesta del bloque riesgo de reprobación fueron variados, aunque predominan los casos de poco riesgo y nada de riesgo. Algunos casos reportan mucho y demasiado riesgo

Existe una desigualdad en el impacto psicológico: aunque la mayoría de los estudiantes no se sienten en alto riesgo, la existencia de casos que reportan un riesgo “mucho” o “demasiado” elevado demuestra que el estrés académico y la violencia psicológica no afectan a todos por igual. Esto sugiere que hay un grupo de estudiantes particularmente vulnerables que podrían necesitar una atención más especializada. El hecho de que la mayoría de los estudiantes se ubiquen en un nivel de riesgo bajo o nulo podría deberse a varios factores, como habilidades de afrontamiento. (Muchos estudiantes han desarrollado estrategias efectivas para manejar el estrés); redes de apoyo (cuentan con amigos, familiares o profesores que les ayudan a mitigar los efectos negativos); percepción subjetiva (quizás no perciben su situación como un “alto riesgo” aunque experimenten estrés). En la Gráfica 4, violencia psicológica, son resultados que a continuación se muestran.

GRÁFICA 4. *Violencia psicológica*

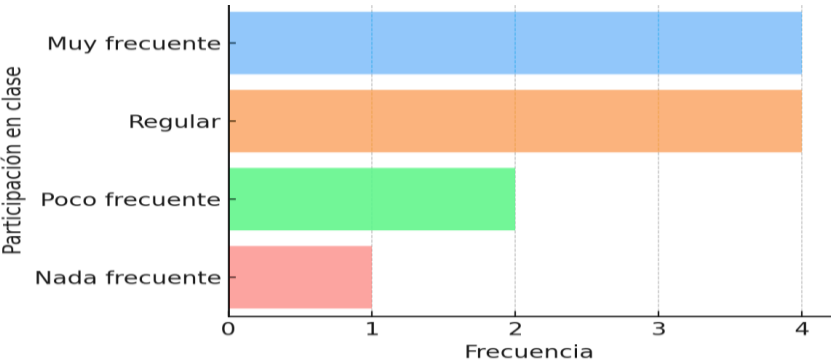


Nota: Resultados de la encuesta del bloque de violencia psicológica: la mayoría poco considera o nada la violencia psicológica en el entorno educativo. Gran parte sí conoce a alguien víctima de violencia psicológica. Muchos consideran la importancia de estar informados sobre tipos de violencia psicológica.

Estos resultados revelan una contradicción interesante y crucial: aunque la mayoría de los estudiantes no reconocen la violencia psicológica en su propio entorno educativo, sí están conscientes de su existencia. El hecho de que la mayoría de los estudiantes no consideren que exista violencia psicológica en su entorno, es decir, no la perciban directamente, sugiere una posible normalización de estas conductas. Las estudiantes pueden estar tan acostumbradas a ciertas presiones, exigencias y dinámicas — como la carga académica excesiva, el trato hostil de profesores o la rivalidad entre pares— que no las identifican como formas de violencia. Esta falta de reconocimiento personal es un hallazgo clave. Al mismo tiempo, el hecho de que una gran parte de las estudiantes conozca a alguien que ha sido víctima de violencia psicológica demuestra una conciencia colectiva del problema. Esto indica que la violencia existe, aunque no sea percibida por todos de manera directa. Es posible que sea más fácil reconocer la victimización en otros que en uno mismo.

La alta importancia que las estudiantes le dan a estar informadas sobre los tipos de violencia psicológica es un hallazgo muy positivo. Revela una conciencia latente y una demanda de conocimiento sobre el tema. Esto sugiere que, a pesar de no reconocerlo en su propia experiencia, están abiertas a aprender y a generar cambios. Esta voluntad de informarse es la base para futuras intervenciones y campañas de concientización. La gráfica 5, participación en clase, son resultados que a continuación se presentan.

GRÁFICA 5. *Participación en clase*

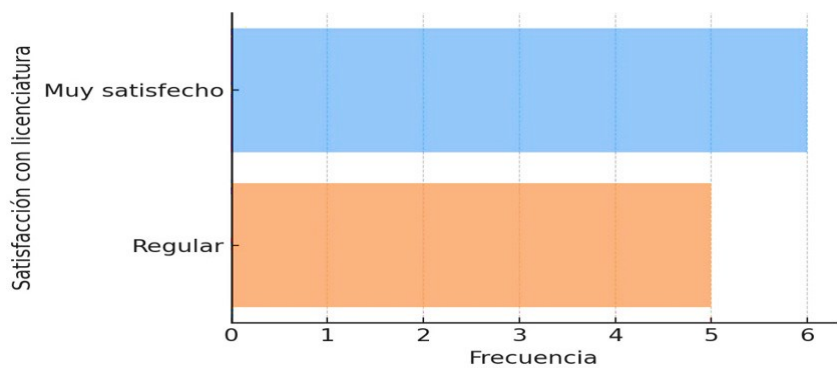


Nota: Resultados de la encuesta, del bloque participación en clase. La mayoría de los estudiantes indica participación muy frecuente o regular. Predomina el buen y regular rendimiento académico.

Estos resultados revelan una disonancia entre la presión académica y la resiliencia estudiantil. La alta participación en clase y el buen rendimiento académico, a pesar de la carga excesiva, demuestran la autoexigencia de los estudiantes. Esto indica que están dispuestos a hacer un gran esfuerzo para cumplir con las expectativas académicas y mantener un desempeño positivo. Este comportamiento, aunque admirable, puede estar ocultando un alto nivel de estrés y ansiedad, ya que el estudiante prioriza el rendimiento sobre su propio bienestar.

El hecho de que muchos estudiantes logren mantener un buen rendimiento no significa que la carga académica no sea un problema. Por el contrario, muestra que su éxito se logra a menudo a expensas de su salud mental. A continuación, se muestran los resultados de la gráfica 6, satisfacción con la Licenciatura en Médico General.

GRÁFICA 6. Satisfacción con la Licenciatura en Médico General



Nota: Resultados de la encuesta, bloque satisfacción con licenciatura. La satisfacción con la carrera es positiva, lo cual podría actuar como un factor protector ante los efectos psicológicos negativos de la carga académica y el estrés

La satisfacción con la carrera es un hallazgo clave. Funciona como un factor protector que amortigua los efectos negativos del estrés y la carga académica. Aunque las estudiantes enfrentan mucha presión, el amor o el interés por su carrera les da una razón para persistir y les ayuda a sobrellevar las dificultades. Sin embargo, este factor protector no es suficiente. Los efectos psicológicos son reales y visibles, especialmente en la relación entre la carga académica excesiva y el pensamiento de

abandono escolar. Esto demuestra que el estrés no es un problema menor; es una amenaza real para la retención estudiantil. El rendimiento académico, la participación y la satisfacción con la carrera son factores que mitigan parcialmente estos efectos, pero no eliminan la presión que enfrentan muchas estudiantes.

5. DISCUSIÓN

La presente investigación, que analizó los efectos psicológicos de la violencia en estudiantes de la Licenciatura en Médico General de la Universidad Autónoma de Sinaloa, revela hallazgos que coinciden y complementan la literatura existente. Los resultados, basados en un enfoque cuantitativo, demuestran la complejidad del fenómeno y la necesidad de una comprensión integral para abordarlo de manera efectiva. Nuestros resultados confirman la estrecha relación entre la carga académica excesiva y los efectos psicológicos negativos, como el estrés, la ansiedad y, lo más preocupante, el pensamiento de abandono escolar. Eso se alinea con la teoría del estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984), que postula que el estrés surge cuando las demandas del entorno (en este caso, las académicas) superan los recursos de un individuo. La alta tasa de estudiantes que han considerado dejar sus estudios es un indicador crítico de que la presión académica en la carrera de medicina no es simplemente un reto, sino un factor de riesgo para la salud mental y la permanencia en la universidad. Esto hace eco en los resultados de nuestra revisión de la literatura, donde Martínez y López (2020) resaltan que el desgaste emocional afecta el desempeño académico.

Un hallazgo crucial es la contradicción entre la percepción directa de la violencia y su reconocimiento indirecto. La mayoría de las estudiantes no considera la violencia psicológica como un problema en su entorno inmediato, sin embargo, una gran proporción conoce a alguien que ha sido víctima. Esta desconexión sugiere una normalización de conductas que, si bien son agresivas o coercitivas (como el control, la humillación o la presión académica), no son etiquetadas como "violencia" por las propias estudiantes. Este fenómeno se relaciona con la teoría feminista de la violencia de género, que indica cómo las desigualdades

estructurales y la cultura patriarcal arraigada en la sociedad mexicana pueden invisibilizar o justificar estos actos. La alta importancia que las encuestadas dan a la información sobre violencia psicológica indica una conciencia latente y una oportunidad para implementar programas de educación que ayuden a desnormalizar estas conductas.

La investigación también identificó la satisfacción con la carrera y el alto rendimiento académico como factores que actúan como protectores frente a la violencia. Estos hallazgos muestran la resiliencia de las estudiantes, quienes, a pesar de las presiones, persisten motivadas por su vocación. Sin embargo, esta resiliencia no es ilimitada; los resultados demuestran que estos factores solo mitigan los efectos negativos, no los eliminan. Esto coincide con los hallazgos de García (2019), quien argumenta que la violencia psicológica contribuye a la internalización de creencias negativas, aun cuando otros factores puedan parecer favorables. Por lo tanto, el buen desempeño académico puede ser una fachada que esconde un profundo malestar psicológico.

Los resultados de este estudio, aunque basados en una muestra limitada y no probabilística, tienen implicaciones directas. A nivel institucional, es imperativo que la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) reconozca la carga académica como una forma de violencia psicológica. Se deben crear programas de apoyo psicológico y protocolos efectivos para la denuncia y atención de casos. La conciencia latente sobre el tema representa una ventana de oportunidad para realizar campañas de sensibilización que rompan la normalización y empoderen a las estudiantes.

6. CONCLUSIONES

Este estudio revela la preocupante realidad de la violencia psicológica en el entorno universitario y sus efectos devastadores en la salud mental de las estudiantes. Este tipo de violencia es sutil y persistente, lo que contribuye a su normalización y dificulta la detección. Nuestra investigación confirma que una parte significativa de las estudiantes ha experimentado o conoce casos de violencia. Las manifestaciones más comunes incluyen control emocional, humillación, aislamiento y presión académica desmedida. Estos actos, aunque no siempre se reconocen como

violencia, tienen un impacto acumulativo que incrementa los niveles de ansiedad, estrés y depresión, además de deteriorar la autoestima.

Desde un marco teórico, esta violencia tiene raíces en patrones culturales patriarcales. Teorías como la del estrés, el trauma y la perspectiva feminista nos ayudan a entender cómo afectan los procesos mentales y sociales de las víctimas. Estos hallazgos se complementan con datos estadísticos nacionales y locales, que confirman que la violencia de género es un fenómeno frecuente con serias consecuencias, especialmente en la región de Sinaloa.

Por ello, la investigación hace un llamado urgente a las instituciones de educación superior para que asuman un rol activo. Es indispensable implementar protocolos de intervención, programas de apoyo psicológico accesibles y campañas de sensibilización.

Este trabajo demuestra que la violencia psicológica en la universidad no puede seguir siendo ignorada. Afecta profundamente la trayectoria y el bienestar de las estudiantes, y representa un obstáculo para la equidad de género. Actuar sobre ella es un compromiso ético y social para construir universidades más humanas, inclusivas y seguras. Es crucial empoderar a las estudiantes con información y redes de apoyo.

7. REFERENCIAS

- Beck, A. T. (1976). Teoría cognitive-conductual.
<https://beckinstitute.org/about/understanding-cbt/>
- Bowlby, J. (1996). Teoría del apego. *Revista chilena de pediatría* 85(3).
<http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062014000300001>
- García, A. (2019). Violencia psicológica y trastornos psicológicos.
<https://www.estudiocriminal.eu/blog/ciclo-de-la-violencia-de-lenore-walker/>
- Gómez, H. L., Nieto, J. L., Ramírez, J. I., Rivera, A., López, K. P., Cruz, D. S. (2024). Violencia de género en estudiantes universitarios: expresiones y experiencias desde un enfoque cualitativo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. 5(1).
<https://doi.org/10.56712/latam.v5il.1577>

- Herman, J. (1992). Teoría del trauma. <https://terapeuticaenalza.es/teoria-del-trauma-experiencias-traumaticas-y-apego/>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI). (1983). <https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Sinaloense de las Mujeres (ISM). (s. f.). <https://semujeres.sinaloa.gob.mx>
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). Teorías del estrés y afrontamiento. <https://library.co/article/teor%C3%ADa-afrontamiento-estr%C3%A9s-lazarus-folkman.zx5wn54q>
- Martínez, L., & López, R. (2020). Agotamiento emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Revista Universitaria de la Salud*. 23(1). <https://doi.org/10.22267/rus.212301.211>
- Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación. (s. f.). <https://www.ed.gov/about/ed-offices/ocr>
- Organización de las Naciones Unidas (s. f.). <https://www.un.org>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f.). <https://www.unesco.org>
- Organización Mundial de la Salud. (s. f.). <https://www.who.int>
- Ramírez, P., & López, G. (2018). Violencia en el noviazgo entre estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México: Un análisis mixto. *Perfiles Educativos*, 40(161). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.290>
- Ruiz, P., & Fernández, J. (2018). Aislamiento social y relaciones en estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2). <https://doi.org/10.6018/rie>
- Sistema Nacional de Seguridad Pública (SNSP). (s. f.). <https://www.wola.org/es/>
- Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). (2020). Estudio sobre violencia de género en el campus. <https://genero.uas.edu.mx/>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (s. f.). <https://www.unam.mx>
- Walker, L. E. (2017). Teoría del ciclo de la violencia. <https://www.estudiocriminal.eu/blog/ciclo-de-la-violencia-de-lenore-walker/>

MECANISMOS DE NORMALIZACIÓN DE LAS CIBERVIOLENCIAS EN LAS RELACIONES SENTIMENTALES JÓVENES

VERÓNICA C. CALA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el uso intensivo de dispositivos digitales, redes sociales y aplicaciones de mensajería ha modificado profundamente los modos de interacción entre adolescentes y jóvenes. Estos entornos se han convertido en escenarios clave para la construcción de identidad, el mantenimiento de vínculos afectivos y la gestión de la intimidad. Sin embargo, junto a estas oportunidades de comunicación y socialización, también han surgido nuevas formas de violencia interpersonal que reproducen dinámicas tradicionales de dominación, control y nuevas formas ligadas características propias de los entornos virtuales. En este contexto, las ciberviolencias en parejas adolescentes y jóvenes se ha consolidado como un fenómeno de especial relevancia social y académica, tanto por su elevada prevalencia como por los impactos significativos que genera en la salud mental, emocional, física y relacional de quienes la padecen.

La literatura reciente ha puesto de relieve un progresivo aumento de las violencias electrónicas, fenómeno que ha dejado de ser marginal para convertirse en parte de la experiencia cotidiana de la juventud. Cava y Buelga (2018) sostienen que la violencia digital se integra de manera profunda en las prácticas relacionales adolescentes, hasta el punto de volverse invisible o normalizada por los propios protagonistas. Este proceso de naturalización dificulta su identificación como problema y obstaculiza la intervención preventiva. De este modo, lo que en otros contextos sería identificado como

abuso, en la vida digital de los jóvenes puede ser resignificado como una práctica normal, e incluso como una muestra de interés o de afecto.

La conceptualización de las ciberviolencias en parejas adolescentes ha sido abordada ampliamente. Van Ouytsel, et al. (2018) la definen como el conjunto de conductas de control, seguimiento excesivo, vigilancia y agresión verbal hacia la pareja mediante el uso de medios tecnológicos. Este espectro incluye comportamientos muy diversos, como amenazas, insultos, humillaciones, exposición pública de conversaciones privadas, difusión no consentida de imágenes íntimas, espionaje de la actividad en redes sociales, propagación de rumores y acoso, tanto durante la relación como después de la ruptura (Borrajo, et al., 2015). Investigaciones como las de Reed, et al. (2020) subrayaron el papel de los factores de género y de las creencias normativas que sostienen y legitiman tales conductas.

La magnitud del problema se hace evidente al revisar los datos de prevalencia. En España, Rodríguez-Domínguez, et al. (2018) señalaban que entre un 9 % y un 30 % de los jóvenes reconocen haber ejercido algún tipo de ciberacoso en el marco de sus relaciones sentimentales. En edades más tempranas, Muñiz-Rivas, et al. (2019) encontraron que un 2,5 % de menores de 14 años admitía comportamientos de perpetración digital, lo que indica la precocidad con que se producen estas conductas. En el ámbito de la victimización, Machimbarrena, et al. (2018) reportaron que aproximadamente la mitad de los adolescentes encuestados habían sufrido al menos un episodio de ciberviolencias. Ortega-Barón, et al. (2020) confirmaron estas tendencias y mostraron que entre un 6 % y un 34 % de adolescentes experimentan victimización, dependiendo del tipo de agresión y del género. Estas cifras se están viendo incrementadas paulatinamente, especialmente desde la pandemia, a medida que la virtualización se ha ido cobrando más espacio en la vida de los jóvenes.

El impacto en la salud de estos comportamientos se manifiesta en múltiples planos. Caridade, et al. (2019) subrayan que, a diferencia de la violencia física, las violencias digitales pueden resultar más dañinas debido a tres factores específicos: su amplificación social, al producirse en entornos públicos o semipúblicos donde el daño trasciende la intimidad de la pareja; su cronicidad, ya que los contenidos permanecen online indefinidamente; y la persistencia de los efectos, que pueden

reactivarse cada vez que la víctima vuelve a enfrentarse al material. En términos de salud mental, Afrouz y Vassos (2024) han documentado asociaciones con síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático, insomnio e ideación suicida. En el plano emocional, se observan consecuencias como baja autoestima, sentimientos de culpa, vergüenza, miedo constante y dependencia emocional (Agueli, et al., 2024). También se registran efectos físicos, entre ellos somatización, dolores de cabeza, fatiga crónica y otros trastornos psicósomáticos vinculados al estrés prolongado (Machimbarrena et al., 2018). Las ciberviolencias impacta asimismo en la esfera relacional: aislamiento social, disminución del rendimiento académico y tensiones familiares (Ortega-Barón et al., 2020; Reed et al., 2020).

Un aspecto fundamental para comprender el fenómeno es la continuidad entre violencia offline y ciberviolencias. Jaureguizar, et al. (2024) encontraron que la violencia psicológica presencial predice tanto la perpetración como la victimización digital. Las ciberviolencias no surgen de manera aislada, sino que extiende patrones de control y dominación ya presentes en la interacción cara a cara, añadiendo particularidades derivadas de la mediación tecnológica, como la inmediatez, la permanencia de los contenidos y la capacidad de viralización. Estos elementos explican por qué factores de riesgo tradicionales, como las creencias tolerantes hacia el abuso, los mitos románticos, las desigualdades de género y la exposición a violencia familiar, también predicen las ciberviolencias (Cava, et al., 2023).

El proceso de normalización de las ciberviolencias se ha identificado como un mecanismo clave para explicar su persistencia.

TEORÍA DEL PROCESO DE NORMALIZACIÓN

Para analizar estos procesos, resulta especialmente relevante la *Normalization Process Theory* (NPT), desarrollada por Campbell et al. (2000) y ampliada por Murray et al. (2014) para comprender cómo nuevas prácticas se integran en la vida cotidiana. Esta teoría identifica cuatro mecanismos interrelacionados por los cuales determinados comportamientos no saludables se integran en el comportamiento. El primero es la *coherencia*, que se refiere a la construcción de un sentido compartido que legitima una práctica como coherente con el entorno. En el caso de

las ciberviolencias, la coherencia se manifiesta cuando el control digital se interpreta como una prueba de amor o los insultos como bromas. El segundo mecanismo es la *participación cognitiva*, que implica el compromiso emocional e ideológico con la práctica, visible en justificaciones como “todo el mundo lo hace” o “es lo normal en redes sociales”. El tercero es la *acción colectiva*, que se traduce en rutinas concretas que materializan la práctica en la vida diaria, tales como compartir contraseñas, exigir la geolocalización o revisar los mensajes de la pareja. El cuarto mecanismo es el *monitoreo reflexivo*, entendido como la evaluación interna de la práctica, que en el caso de las ciberviolencias se traduce a menudo en justificaciones del tipo “no era para tanto” o en la anestesia emocional derivada de la sobreexposición.

La aplicación de la NPT al estudio de las ciberviolencias permite comprender cómo estas prácticas no solo ocurren, sino que se sostienen social y culturalmente, y se integran en las rutinas digitales de adolescentes y jóvenes.

2. OBJETIVO

El presente estudio tiene como propósito central analizar los mecanismos que favorecen la normalización de las ciberviolencias en las relaciones sentimentales de la juventud, tomando como marco analítico la Normalization Process Theory (NPT) (Campbell et al., 2000; Murray et al., 2014). Este objetivo responde a la necesidad de comprender cómo prácticas de control, vigilancia y agresión mediadas digitalmente llegan a integrarse en la vida cotidiana de adolescentes y jóvenes hasta volverse invisibles, aceptadas o justificadas como parte del vínculo afectivo.

3. METODOLOGÍA

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se enmarca en un diseño cualitativo de carácter exploratorio, orientado a comprender los procesos mediante los cuales las ciberviolencias en parejas jóvenes se normaliza y se integra en las dinámicas cotidianas de las relaciones sentimentales. El enfoque cualitativo resulta idóneo para captar la complejidad de los discursos, percepciones y significados atribuidos a las experiencias de ciberviolencia, permitiendo analizar los sentidos y justificaciones que los jóvenes construyen en torno a ellos

(Flick, 2018). La perspectiva teórica adoptada es la Normalization Process Theory (NPT) (Campbell et al., 2000; Murray et al., 2014), que ofrece un marco para examinar cómo prácticas inicialmente problemáticas llegan a integrarse y sostenerse en la vida cotidiana a través de procesos de coherencia, participación cognitiva, acción colectiva y monitoreo reflexivo.

PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por 37 jóvenes de entre 19 y 26 años residentes en la provincia de Almería, en el sureste español. Se aplicó un muestreo intencional y teórico, buscando diversidad de experiencias y garantizando la saturación de categorías analíticas. En cuanto a la ocupación, 30 participantes eran estudiantes universitarios (81,1 %) y 7 trabajaban en distintos sectores (18,9 %). La distribución etaria mostró que 11 jóvenes (29,7 %) tenían entre 19 y 20 años, 21 (56,8 %) entre 21 y 23 años y 5 (13,5 %) entre 24 y 26 años. Respecto al género, 8 participantes (21,6 %) eran hombres y 29 (78,4 %) mujeres. En relación con el lugar de nacimiento, 6 jóvenes (16,2 %) eran de origen extranjero, 12 (32,4 %) habían nacido en otras provincias españolas fuera de Almería y 19 (51,4 %) eran naturales de la provincia de Almería.

TABLA 1. *Características sociodemográficas*

Variables		N	%
Edad	19-20 años	11	29,7
	21-23	21	56,8
	24-26	5	13,5
Género	Hombre	8	21,6
	Mujer	29	78,4
Ocupación	Estudiantes	30	81,1
	Trabajadores	7	18,9
Lugar de nacimiento	Origen extranjero	6	16,2
	España fuera de Almería	12	32,4
	Almería	19	51,4
Profesiones familiares	Trabajos precarios, manuales, de baja cualificación. Alto porcentaje de padres trabajadores agrícolas, transporte, servicios. Alto porcentaje de madres amas de casa, cuidadoras o limpiadoras		

Fuente: elaboración propia

En el plano sociofamiliar, predominaban profesiones precarias, manuales y de baja cualificación. Una proporción elevada de padres trabajaba en agricultura, transporte y servicios, mientras que muchas madres desempeñaban tareas de cuidado, limpieza o asumían el rol de amas de casa. Este perfil refleja un contexto socioeconómico caracterizado por la precariedad laboral y la división tradicional del trabajo por género.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

La técnica principal de recogida de información fue la entrevista semiestructurada en profundidad, con guiones diseñados a partir de la literatura previa y de los objetivos de investigación. Con el fin de favorecer la reflexividad y estimular el recuerdo, las entrevistas fueron elicítadas a partir de imágenes y vídeos relacionados con situaciones de ciberviolencia vividas u observadas por los propios jóvenes. Este procedimiento facilitó la producción de narrativas más ricas, conectadas tanto con experiencias personales como con observaciones del entorno digital y social.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos y se desarrolló en modalidad presencial o virtual, según la disponibilidad de los participantes.

PROCEDIMIENTO

Los participantes fueron contactados a través de asociaciones juveniles, redes de estudiantes universitarios y contactos en entornos laborales. Previamente a cada entrevista, se proporcionó una hoja de información detallada y se solicitó la firma del consentimiento informado. Se garantizó el carácter voluntario de la participación, así como la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento sin consecuencias. Las entrevistas fueron grabadas en audio con autorización de los participantes y posteriormente transcritas de manera literal para su análisis.

ANÁLISIS DE DATOS

El corpus de entrevistas se sometió a un análisis de contenido multimodal (Kress & van Leeuwen, 2006), combinando el análisis de contenido textual con el análisis de contenido visual derivado de los materiales

elicitadores. Para la gestión y codificación se utilizó el software ATLAS.ti (versión 25). La codificación se desarrolló en tres fases: abierta (identificación de unidades de significado), axial (agrupación en categorías intermedias) y selectiva (integración en un marco explicativo).

Para garantizar la fiabilidad intercodificador, dos investigadoras analizaron de manera independiente un 25 % de las entrevistas, alcanzando un índice de acuerdo superior al 85 %. Se aplicaron además criterios de calidad en investigación cualitativa como credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Lincoln & Guba, 1985), recurriendo a la triangulación de investigadoras, revisión de pares y contraste con la literatura especializada.

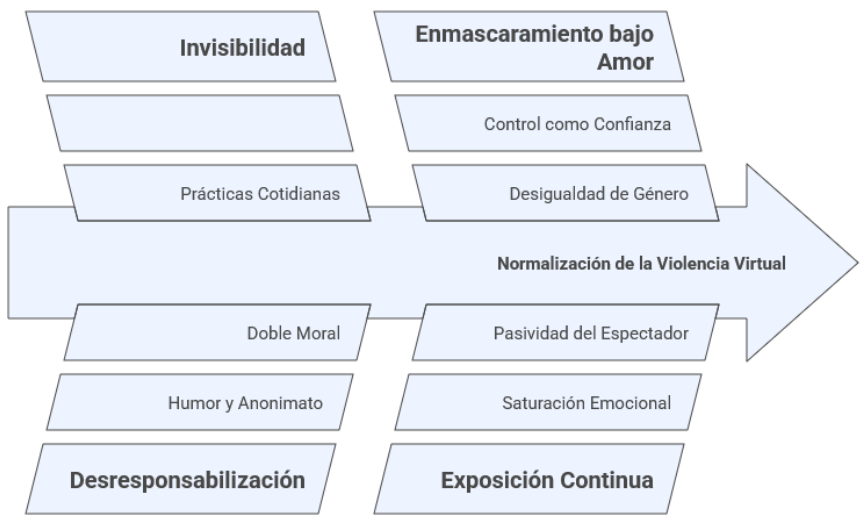
CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Almería, cumpliendo con las normativas nacionales e internacionales en materia de investigación con personas. Se aseguró la confidencialidad de los datos, el uso exclusivo de los mismos con fines académicos y la protección de la identidad mediante la asignación de pseudónimos. Los participantes recibieron información completa sobre los objetivos y alcances del estudio, firmaron un consentimiento informado y tuvieron la oportunidad de retirar su participación en cualquier momento.

4. RESULTADOS

La codificación de las 37 entrevistas dio lugar a una identificación de cuatro grandes mecanismos de normalización (familias de códigos): 1. La invisibilidad de la violencia virtual 2. La distancia y desresponsabilización respecto del daño virtual 3. Su enmascaramiento bajo formas de amor y humor 4. La anestesia e inmunización que genera su ubicuidad y constante exposición. Asimismo, se añadió una quinta familia, centrada en aquellos aspectos que contribuyeron a 5. desnormalizar las ciberviolencias.

FIGURA 1. Estrategias de normalización de las ciberviolencias



Fuente: Elaboración propia

4.1. INVISIBILIDAD DE LA VIOLENCIA VIRTUAL: LA VIOLENCIA COMO “RUIDO DE FONDO” INEVITABLE

Uno de los mecanismos más poderosos de la normalización de las ciberviolencias es su invisibilidad. No se trata de que los jóvenes no sepan identificar una agresión explícita, sino de que muchas de las prácticas cotidianas en redes dejan de sentirse como dañinas por su frecuencia, previsibilidad y reiteración. La violencia se percibe como un “ruido de fondo” ineludible en el ecosistema digital. Así lo expresa un participante: *“yo creo que ya está muy normalizado. Que alguien te insulte en comentarios, que te digan cosas feas si subes una foto... como que ya lo esperas. Yo directamente ya ni me fijo”* (P17). La expectativa de recibir insultos se convierte en parte del contrato tácito de la vida digital: publicar implica exponerse, y exponerse supone asumir la agresión.

Otros relatos confirman este marco de inevitabilidad. Una joven señala: *“tú sabes que, si subes algo, alguien puede hacer captura y compartirlo. Aunque tengas la cuenta privada. Es como que eso ya se asume”* (P7). La percepción de vulnerabilidad constante, ligada a la imposibilidad de controlar lo que circula, produce un efecto de resignación: se

sabe que la violencia puede ocurrir, y por tanto se deja de cuestionar como problema. Este efecto se puede considerar una “*normalización perceptiva*”, esto es un proceso en el que la repetición de estímulos hostiles genera habituación y reduce la capacidad de indignación frente al daño (Reed et al., 2020).

La invisibilidad, sin embargo, no equivale a ausencia de malestar. La participante 16 lo ilustra al describir el impacto de pasar horas expuesta a comentarios agresivos: “*si me paso 6 horas al día entre Instagram y TikTok, y un montón de lo que veo son comentarios violentos, eso son 6 horas al día viendo violencia. Es que ya estoy inmunizada*” (P16). Esta inmunización es una forma de protección emocional frente a un entorno hostil, pero al mismo tiempo conlleva un proceso de insensibilización colectiva: se reduce la empatía, se atenúa la alarma moral y se naturaliza el daño como paisaje.

La invisibilidad, entonces, no significa no ver, sino no darle importancia, no dotar de significado problemático a lo que ocurre. En un entorno sin espacios seguros ni reconocimiento del daño, la adaptación es la estrategia predominante.

4.2. DESRESPONSABILIZACIÓN DEL DAÑO: HUMOR, ANONIMATO Y “DOBLE MORAL”

Un segundo mecanismo clave en la normalización es la desresponsabilización. Muchos jóvenes describen cómo, en el entorno digital, las agresiones se justifican como juegos, bromas o expresiones inofensivas. Se recurre a frases como “es solo una broma”, “por hacer la gracia” o “porque todo el mundo lo hace”. Esta lógica minimiza el impacto y traslada el foco de la acción a la intención, desligándola de sus consecuencias. Como señala un joven:

yo pensaba que solo los adolescentes hacíamos eso, comentar por comentar, por reírnos. Pero cuando empecé a mirar más de cerca, vi que también lo hacían personas adultas. Comentarios muy crueles. Y claro, ya no es solo una broma. La gente insulta, se ríe y se olvida (P37).

El humor funciona aquí como una coartada cultural que legitima la violencia y dificulta que se la nombre como tal.

La desresponsabilización también se ve reforzada por la distancia que ofrece la virtualidad. El insulto online se percibe como menos real, menos dañino, precisamente porque no se experimenta la reacción inmediata del otro. Esto se intensifica con las figuras públicas, percibidas como personajes a los que todo se les puede decir. En palabras de P15:

“insultar a una famosa está súper normalizado. Es como si no fuera una persona, sino un personaje. Entonces da igual lo que digas. Hay como una deshumanización” (P15).

Este fenómeno puede considerarse de deshumanización digital, donde el anonimato y la masificación del espacio reducen la percepción de la víctima como sujeto con dignidad y derechos.

Un elemento interesante que emerge en los relatos es la existencia de una doble moral. Mientras se critica la violencia ejercida por otros, se participa en dinámicas similares sin percibir la contradicción. Laura lo ejemplifica:

antes de realizar este trabajo pensaba que nada más éramos los adolescentes los que poníamos comentarios... por hacer la gracia al amigo. Pero me sorprendió ver que hasta gente adulta se mete en estas cosas (P37).

Se detecta una constante asimetría de reconocimiento: resulta más fácil identificar la violencia ajena que reconocer la propia.

Este mecanismo de desresponsabilización, basado en el humor, el anonimato y la doble moral, contribuye a un entorno donde la violencia parece diluirse, despojada de responsabilidad y de consecuencias.

4.3. ENMASCARAMIENTO BAJO FORMA DE AMOR: CONTROL COMO PRUEBA DE LEALTAD

Un tercer mecanismo identificado en los discursos es el enmascaramiento de la violencia bajo formas de amor y compromiso. Prácticas de control y vigilancia —como pedir contraseñas, revisar el móvil o cuestionar interacciones digitales— son resignificadas como gestos de confianza y lealtad. La participante 10 recuerda: *“yo lo veía como algo normal. Me decía que, si no tenía nada que esconder, ¿por qué no iba a enseñarle mi móvil? Al final, acabé creyéndomelo”* (P10). Esta

internalización muestra cómo el lenguaje amoroso legitima la invasión de la intimidad y dificulta el reconocimiento del abuso.

El relato de P6 evidencia la asimetría en estas dinámicas:

“él me cogía siempre el móvil... yo eso en verdad lo tenía súper normalizado. Me metió tanto en la cabeza que si no lo cogía era porque tenía algo que esconder. Pero yo no podía coger el de él, y a mí también me parecía normal” (P6).

El control unilateral se percibe como aceptable en un marco de desigualdad de género, en el que la confianza funciona de manera asimétrica: la mujer debe demostrarla, el hombre no.

La naturalización llega al punto de modificar las prácticas digitales de las jóvenes. La participante 2 lo expresa con contundencia: *“cualquier me gusta, cualquier mensaje... era un problema. Me daba tanto miedo que decidí quitarme las redes. Fue como una forma de protegerme”* (P2). Aquí, la violencia se traduce en autocensura y renuncia, mostrando cómo la víctima internaliza la lógica del control y limita su propio acceso a espacios digitales.

Este enmascaramiento bajo el lenguaje del amor coincide con lo descrito por Afrouz y Vassos (2024), quienes señalan que la vigilancia en las relaciones sentimentales no siempre se impone por la fuerza, sino que se co-produce mediante la aceptación progresiva de microcontroladores presentados como pruebas de compromiso.

4.4. EXPOSICIÓN CONTINUA Y ANESTESIA: INMUNIZACIÓN Y PASIVIDAD ESPECTADORA

Los discursos juveniles también evidencian los efectos de la exposición prolongada a dinámicas violentas en redes. Pasar horas frente al feed de Instagram o TikTok, donde abundan los comentarios hostiles, no solo genera cansancio emocional, sino también una transformación en la manera de sentir la violencia: *“si me paso 6 horas al día entre Instagram y TikTok, y un montón de lo que veo son comentarios violentos, eso son 6 horas al día viendo violencia. Es que ya estoy inmunizada”* (P16).

La saturación emocional produce una forma de anestesia afectiva: la violencia deja de doler, ya no indigna, y se vuelve paisaje. P33 relata

su propia experiencia: *“veo cosas que me impactan, que no entiendo, pero no comento. Como que ya no me sorprenden”* (P33). Este testimonio revela cómo la repetición de estímulos hostiles conduce a una habituación que limita la capacidad de reacción. En lugar de activar estrategias de denuncia o resistencia, prevalece la pasividad espectadora.

Esta inmunización, lejos de ser indiferencia, es una estrategia de autoprotección frente a un entorno donde la agresión está normalizada. Sin embargo, el coste es elevado: se pierde sensibilidad, empatía y capacidad crítica. Tal como subrayan Caridade et al. (2019), la exposición prolongada no solo incrementa el riesgo de problemas de salud mental, sino que también erosiona la capacidad colectiva para reconocer y enfrentar la violencia. La anestesia emocional se convierte así en un obstáculo adicional para la desnormalización.

La saturación de contenidos violentos en el feed digital produce no solo invisibilidad, sino también un efecto de anestesia afectiva. La participante 26 recuerda cómo incluso las propias influencers promueven este proceso:

Muchas influencers dicen que no se afecten los comentarios... pero claro, en el momento que dices eso, lo normalizo. Que me sigan viniendo comentarios (P26).

P18 refleja la posición de espectadora pasiva, que observa con desconcierto pero sin intervenir:

Lo veo y digo, me impacta... pero claro, como que está muy normalizado que la gente critique a través de las redes sociales... yo tampoco voy a entrar ahí (P18).

La falta de acción refuerza lo que Bourdieu llamaría la “violencia simbólica”: al no cuestionar la práctica, se consolida como parte del habitus digital.

4.5. MOMENTOS DE DESNORMALIZACIÓN: GRIETAS EN LA RUTINA

A pesar de la fuerza de los mecanismos de normalización, algunos relatos evidencian momentos de consciencia crítica que permiten desnormalizar las ciberviolencias. Estos episodios suelen aparecer a posteriori, tras una ruptura, gracias a la intervención de alguien cercano o al comparar situaciones digitales con equivalentes offline. Una joven

señala: *“yo ahora echo la vista atrás y digo: eso no estaba bien. Pero en ese momento no lo veía. Lo permitía porque pensaba que era lo normal”* (P10). El paso del tiempo permite reinterpretar lo vivido y reconocer la violencia en lo que antes parecía rutina.

P14 lo plantea de forma contundente al comparar lo online con lo presencial: *“tú sabes que si haces eso en la vida real —vigilar a tu pareja, llamarla 48 veces— es acoso. Pues en redes también es acoso. Pero nos cuesta verlo”* (P14). Este principio de equivalencia entre offline y online constituye un motor de desnormalización, al revelar la incoherencia entre lo que se acepta en lo digital y lo que se rechaza en lo físico.

La intervención externa también aparece como clave. P9 subraya la importancia de contar con apoyos: *“lo primero que diría es: bloquea. Y cuéntaselo a alguien. Porque muchas veces no eres consciente de lo que estás viviendo hasta que alguien te lo dice”* (P9). El acompañamiento y la interpelación funcionan como detonantes que sacuden la percepción de normalidad.

Estos relatos confirman lo planteado por Jaureguizar et al. (2024): la reflexividad crítica no surge únicamente de la información, sino también de la experiencia, del acompañamiento y de la escucha. Aunque la normalización es un proceso fuerte y persistente, no es irreversible: existen grietas que pueden ser aprovechadas en el diseño de estrategias de prevención y sensibilización.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La interpretación de los resultados desde la perspectiva de la Normalization Process Theory (NPT) permite comprender con mayor precisión cómo las ciberviolencias se integra en la vida cotidiana de la juventud y en las dinámicas de pareja. Esta teoría, desarrollada por Campbell et al. (2000) y ampliada por Murray et al. (2014), explica cómo prácticas inicialmente problemáticas llegan a consolidarse como hábitos mediante cuatro mecanismos principales: coherencia, participación, acción colectiva y reflexión evaluativa. Los discursos juveniles analizados muestran cómo cada uno de estos mecanismos opera en la

normalización de la violencia digital, diluyendo su carácter agresivo y transformándola en parte del paisaje relacional.

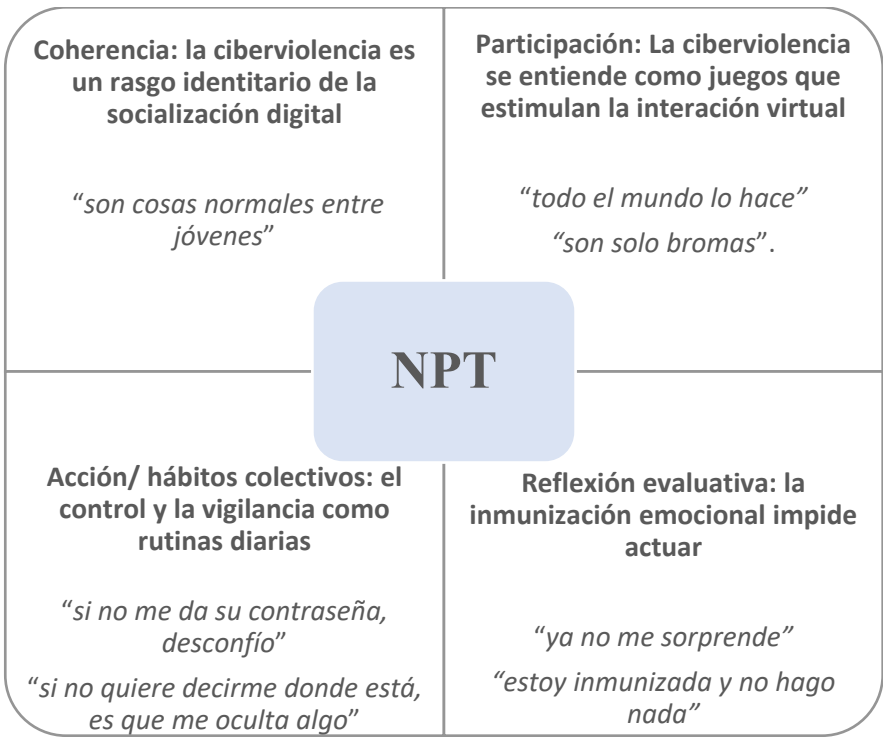
En primer lugar, la **coherencia** se construye a través de la invisibilidad del daño y de la resignificación cultural de las agresiones. Los jóvenes explican que insultos, burlas, capturas de pantalla o críticas en comentarios son “parte de las redes”, y que lo esperable al publicar una foto o interactuar es recibir respuestas hostiles. Esta percepción se condensa en frases como “*son cosas normales entre jóvenes*”, que muestran cómo la violencia se integra como un rasgo identitario de la socialización digital. Tal como señalan Reed et al. (2020), la exposición reiterada a actos violentos genera un proceso de “normalización perceptiva” que desactiva los mecanismos de alarma moral. Lo que en otro contexto sería percibido como ofensivo o dañino se convierte en un elemento más del entorno, perdiendo así su carácter de excepción. Caridade et al. (2019) subrayan que esta habituación favorece la tolerancia y la invisibilidad, reforzando la coherencia cultural que permite sostener la violencia como parte del contrato tácito de estar en redes.

En segundo lugar, la **participación** aparece vinculada a la desresponsabilización y a la justificación de la violencia como interacción lúdica. Los relatos incluyen expresiones como “*todo el mundo lo hace*” o “*son solo bromas*”, que trasladan la responsabilidad del daño desde el agresor al grupo. De este modo, la agresión deja de interpretarse como un acto individual hostil para recodificarse como ritual compartido de pertenencia. Esta lógica refuerza la idea de que insultar, ridiculizar o difundir rumores es un juego colectivo sin consecuencias, diluyendo la agencia del agresor. Como han señalado el Rathenau Instituut (2021)., este tipo de narrativas deshumanizan a las víctimas, especialmente cuando se trata de figuras públicas, percibidas como “no-personas” a las que se puede atacar sin remordimientos. Además, en el ámbito de las relaciones sentimentales, esta participación cognitiva resulta clave para que los jóvenes colaboren en su propio control, aceptando como naturales prácticas que limitan su autonomía. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Afrouz y Vassos (2024), quienes advierten que la vigilancia en la pareja se co-produce y se legitima bajo el marco de dinámicas afectivas que la presentan como cuidado o interés.

El tercer mecanismo, la **acción colectiva**, se refleja en la instauración de hábitos de control y vigilancia en las relaciones juveniles. Frases como “*si no me da su contraseña, desconfío*” o “*si no quiere decirme dónde está, me oculta algo y no me quiere*” ilustran cómo la exigencia de transparencia absoluta se convierte en norma relacional. Estas prácticas incluyen compartir contraseñas, activar la localización en tiempo real o publicar fotografías de pareja como prueba pública de compromiso. Dalouh, Soriano y Cala (2020) señalan que estos comportamientos forman parte de la gestión rutinaria del vínculo, configurándose como manifestaciones de amor que, en realidad, consolidan ciclos de sospecha y control. Afrouz y Vassos (2024) destacan que este tipo de acción colectiva integra la violencia en el día a día de la relación, hasta el punto de que las víctimas participan en su propia restricción al considerar estas exigencias como expresiones legítimas de afecto. El problema radica en que estas rutinas, lejos de reforzar la confianza, alimentan nuevos ciclos de sospecha, generando un círculo vicioso en el que cada gesto de control abre la puerta a nuevas demandas.

Finalmente, el **monitoreo reflexivo** se traduce en la exposición continua y en la evaluación constante de los contenidos digitales, lo que genera saturación, cansancio y estrategias de autocensura. Los jóvenes reconocen que ya no reaccionan ante los comentarios hostiles porque han desarrollado una forma de inmunización emocional. Expresiones como “*ya no me sorprende*”, “*estoy inmunizada y no hago nada*” o “*si me molesta algo, soy yo quien se cierra las redes*” muestran cómo la evaluación permanente conduce a la fatiga y a la parálisis. En algunos casos, la única estrategia de resistencia es la autocensura: cerrar perfiles, reducir amistades o abandonar redes sociales para evitar conflictos o represalias. Agueli et al. (2024) señalan que esta exposición prolongada tiene consecuencias en la salud emocional, aumentando el riesgo de ansiedad, depresión y fatiga, y limitando la agencia de las víctimas, que acaban anticipando el castigo y ajustando su comportamiento para evitarlo. El monitoreo reflexivo, en lugar de propiciar cuestionamiento crítico, se convierte en un mecanismo de adaptación que legitima la violencia al integrarla en la rutina digital.

FIGURA 2. Mecanismos de normalización de ciberviolencias según NPT



En conjunto, los cuatro mecanismos de la NPT permiten comprender cómo la normalización de las ciberviolencias en las relaciones adolescentes o jóvenes no es un proceso abstracto, sino un entramado de prácticas, discursos y emociones que refuerzan su integración en la vida cotidiana. La coherencia otorga sentido cultural a la violencia, la participación la justifica como juego compartido, la acción colectiva la materializa en rutinas digitales y el monitoreo reflexivo la invisibiliza a través de la fatiga emocional. Esta articulación confirma la utilidad de la NPT para analizar la normalización de la violencia digital en la juventud, ofreciendo además claves para la prevención (figura 2).

No obstante, hemos de tener en cuenta que este estudio presenta limitaciones: el grupo de participantes se centra en jóvenes del sureste español, está masivamente representado por mujeres, lo que condiciona la transferencia de los hallazgos a otros grupos sociales y contextos culturales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación recibida del proyecto “*Investigación audiovisual sobre ciberviolencias en la pareja adolescente en contextos socioeducativos multiculturales*” (Ref. P_LANZ_G_2023002, PPIT-UAL, Junta de Andalucía-FEDER 2021-2027) y del proyecto “*Prevención transcultural de las ciberviolencias en parejas adolescentes: Desarrollo y evaluación de un programa virtual y comunitario (PT-CVPA)*” (Ref. PID2022-142141OB-I00, Ministerio de Ciencia e Innovación, Universidades).

8. REFERENCIAS

- Afrouz, R., & Vassos, S. (2024). Adolescents’ experiences of cyber-dating abuse and the pattern of abuse through technology, a scoping review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(4), 2814-2828.
- Borrajó, E., Gámez-Guadix, M., Pereda, N., & Calvete, E. (2015). The development and validation of the Cyber Dating Abuse Questionnaire among young couples. *Computers in Human Behavior*, 48, 358–365. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.063>
- Campbell, N. C., Fitzpatrick, R., Haines, A., Kinmonth, A. L., Sandercock, P., Spiegelhalter, D., & Tyrer, P. (2000). Framework for design and evaluation of complex interventions to improve health. *BMJ*, 321(7262), 694–696. <https://doi.org/10.1136/bmj.321.7262.694>
- Caridade, S. M. M., & Braga, T. (2020). Youth Cyber Dating Abuse: A meta-analysis of risk and protective factors. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 14(3), Article 2. <https://doi.org/10.5817/CP2020-3-2>
- Carrascosa, L., Cava, M. J., Ortega-Barón, J., & Buelga, S. (2025). Psychosocial adjustment in adolescent victims of peer and dating violence: A gender analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 02654075251343351.
- Cava, M. J., & Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Ciber-Violencia en Parejas Adolescentes (Cib-VPA). *Psicothema*, 25(1), 51-61.
- Cava, M. J., Martínez-Ferrer, B., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2020). Sexist attitudes, romantic myths, and offline dating violence as predictors of cyber dating violence perpetration in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 111, 106449.

- Jaureguizar, J., Dosil-Santamaria, M., Redondo, I., Wachs, S., & Machimbarrena, J. M. (2024). Online and offline dating violence: same same, but different?. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 37(1), 13.
- Machimbarrena, J. M., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez-Bardón, A., Álvarez-Fernández, L., & González-Cabrera, J. (2018). Internet risks: An overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic Internet use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2471. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112471>
- Muñiz-Rivas, M., Callejas-Jerónimo, J. E., & Povedano-Díaz, A. (2020). Virtual social network dependence and school climate in dating violence in adolescence. *International Journal of Sociology of Education*, 9(2), 213-233.
- Murray, E., Treweek, S., Pope, C., MacFarlane, A., Ballini, L., Dowrick, C., ... & May, C. (2010). Normalisation process theory: a framework for developing, evaluating and implementing complex interventions. *BMC medicine*, 8(1), 63.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J., & Iranzo, B. (2022). Efficacy of the Prev@cib 2.0 program in cyberbullying, helping behaviors and perception of help from the teacher. *Electron. J. Res. Educ. Psychol*, 20, 427-448.
- Reed, L. A., Tolman, R. M., & Ward, L. M. (2020). Gender matters: Experiences and consequences of digital dating abuse victimization in adolescent dating relationships. *Journal of Adolescence*, 79, 173–185. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.004>
- Rodríguez-Domínguez, C., Pérez-Moreno, P. J., & Durán, M. (2020). Cyber dating violence: A review of its research methodology. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(2), 200-209. <https://doi.org/10.6018/analesps.370451>
- Rathenau Instituut. (2021). Fake for real: Ethical and societal implications of augmented reality (authors: Snijders, D., E. Masson, S. Doesborgh, R. Groothuizen & R. van Est). The Hague: Rathenau Instituut
- Van Ouytsel, J., Ponnet, K., & Walrave, M. (2018). Cyber Dating Abuse Victimization Among Secondary School Students From a Lifestyle-Routine Activities Theory Perspective. *Journal of interpersonal violence*, 33(17), 2767–2776. <https://doi.org/10.1177/0886260516629390>

PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO (APS): LIDERAZGO CÍVICO Y FORMACIÓN EN VALORES DEMOCRÁTICOS

IBIZA MELIÁN

Escuela Universitaria de Turismo Iriarte

AGUSTÍN DORTA RODRÍGUEZ

Escuela Universitaria de Turismo Iriarte y Universidad de La Laguna

LILIA ALONSO GUTIÉRREZ

Escuela Universitaria de Turismo Iriarte y Universidad de La Laguna

SONIA PLASENCIA CARRILLO

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en tiempos marcados por profundas divisiones sociales y una creciente polarización política. Especialmente entre la juventud, parece diluirse la capacidad de diálogo y la empatía hacia quienes piensan diferente. Este preocupante contexto plantea un desafío urgente: ¿cómo puede la educación superior contribuir a formar ciudadanos comprometidos, empáticos y capaces de liderar cambios positivos en la sociedad? Frente a esta coyuntura surge el proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS): JUVENCOR: Manos Jóvenes, Corazones Comprometidos.

Proyecto en el que participan diversas asignaturas del primer curso del Grado de Turismo impartido en la Escuela Universitaria de Turismo Iriarte: Derecho Privado y Economía, que se cursan en el primer cuatrimestre; además de Geografía del Mundo, estudiada en el segundo cuatrimestre. También colabora la asignatura Psicología Evolutiva II, del segundo curso del Grado en Psicología de la Universidad de La Laguna, correspondiente igualmente al segundo cuatrimestre.

En concreto, desde Derecho Privado se busca fortalecer la capacidad de liderazgo cívico del estudiantado mediante acciones reales de

solidaridad y compromiso social. En esencia, se trata de inculcar valores democráticos y de justicia social a la vez que se transmiten conocimientos jurídicos fundamentales.

Así pues, la iniciativa JUVENCOR conecta a estudiantes universitarios de primer curso (Grado en Turismo) con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, en colaboración con la ONG Fundación Bosco Global. A través de esta sinergia, los universitarios ponen en práctica sus aprendizajes enseñando a estudiantes adolescentes nociones sobre derechos humanos y valores constitucionales, mientras ofrecen un servicio a la comunidad escolar.

El proyecto responde a la misión primordial de la educación superior, que no solo consiste en transmitir conocimientos especializados, sino en formar ciudadanos responsables y comprometidos con la mejora colectiva. Como defendía Aristóteles, educar implica «instruir en la virtud» —la *areté* de la Antigua Grecia— para que los individuos promuevan la justicia y difundan valores morales mediante su ejemplo. De este modo, el alumnado no solo aprende teoría en el aula, sino que la transforma en acciones concretas al servicio del bien común, alineándose con la idea aristotélica de que somos *seres sociales por naturaleza* y solo en comunidad desarrollamos plenamente nuestras virtudes cívicas.

Este capítulo expone de forma reflexiva los pormenores de dicha experiencia de ApS en la asignatura de Derecho Privado. En primer lugar, se presenta el marco conceptual del Aprendizaje-Servicio y el liderazgo, así como el estado de la cuestión de esta metodología educativa y su encaje en el marco legal vigente. A continuación, se describe la metodología cualitativa empleada —de carácter descriptivo, exploratorio e interpretativo— para implementar y evaluar el proyecto. Seguidamente, se analizan los resultados obtenidos y se discuten. Finalmente, se extraen conclusiones sobre las contribuciones de esta iniciativa a la formación integral del estudiantado en valores democráticos.

2. ANTECEDENTES

2.1. MARCO CONCEPTUAL

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología educativa innovadora que integra en un solo proyecto la adquisición de conocimientos

académicos con la prestación de un servicio a la comunidad. Es decir, se trata de aprender haciendo un servicio solidario: el estudiantado aplica lo aprendido para resolver problemas o atender necesidades reales de su entorno, logrando un doble propósito pedagógico y social.

En el ApS, a diferencia de las prácticas de voluntariado tradicionales, el servicio a la comunidad está integrado intencionalmente con los contenidos académicos. De este modo, teoría y práctica se enriquecen mutuamente: el servicio aporta contexto y sentido a los conceptos estudiados, y la formación académica asegura la calidad y la reflexión sobre la acción realizada (Mendia, 2016).

Numerosos autores destacan que esta metodología favorece un aprendizaje profundo y significativo, desarrolla el pensamiento crítico y potencia la formación ética de los estudiantes (Batlle, 2019; Puig Rovira, 2009). De hecho, recientes investigaciones confirman que el ApS fortalece competencias sociales y cívicas como el trabajo en equipo, el compromiso ético, la empatía y la responsabilidad ciudadana (Luna González et al., 2024, p. 256). En palabras de estos autores, el ApS «constituye una estrategia de trabajo que fortalece y desarrolla actitudes de educación para la ciudadanía» (Luna González et al., 2024, p. 255). Esta dimensión de ciudadanía es crucial: aprender sirviendo ayuda a los jóvenes a *entender su rol como agentes de cambio* en la sociedad, fomentando una conciencia cívica activa.

Por otro lado, el concepto de liderazgo en el contexto educativo y cívico trasciende la noción tradicional del líder autoritario o jerárquico. Aquí nos referimos al *liderazgo cívico* o *liderazgo social*, entendido como la capacidad de movilizar a otros para el bien común, de inspirar con el ejemplo y de asumir responsabilidades en la mejora de la colectividad. Se trata de un liderazgo responsable y ético, alineado con valores de justicia, equidad y respeto.

El proyecto que nos ocupa busca precisamente reforzar en el estudiantado universitario esta clase de liderazgo, estrechamente vinculado a la formación en valores democráticos. Como señala Fernando Savater, la educación ética implica enseñar a los jóvenes a que adopten decisiones

libres de forma responsable, las cuales acabarán por moldear la sociedad (Savater, 2011).

En el ApS, el alumnado ejerce un liderazgo compartido: planifica y ejecuta en equipo acciones solidarias, se comunica con diversos actores (estudiantes de secundaria, profesorado) y reflexiona sobre el impacto de sus decisiones. Tal experiencia fomenta habilidades de liderazgo participativo, donde todos aprenden a colaborar, a escuchar activamente y a dirigir proyectos con fines sociales. Esta visión se aproxima al ideal del *liderazgo servidor* propuesto por Greenleaf (1977), en el que el buen líder es ante todo servidor de su comunidad.

Desde un enfoque humanista, podríamos decir que liderar significa *dar lo mejor de uno mismo al servicio de los demás*. En este sentido, la capacidad de liderazgo que promovemos no busca crear jefes; sino ciudadanos comprometidos, dispuestos a ser los primeros en actuar ante la injusticia y a guiar con su ejemplo moral. Filósofos clásicos y modernos han enfatizado la importancia de la virtud y el carácter en quien lidera: Kant proponía el *imperativo categórico* de hacer el bien por el bien mismo, sin buscar recompensas, lo que en el contexto del liderazgo cívico se traduce en actuar con integridad aun cuando nadie mira. Albert Einstein afirmaba que «tan solo la moralidad en nuestras acciones puede darle belleza y dignidad a la vida». De igual manera, un verdadero líder cívico es aquel que obra con ética, confiriendo dignidad y sentido a la vida en comunidad.

En suma, el marco conceptual de esta iniciativa entrelaza *Aprendizaje-Servicio* y *liderazgo ético* como dos caras de la misma moneda: formamos líderes cívicos al involucrar a los estudiantes en servicios solidarios donde aprenden el valor de la empatía, la cooperación y la defensa activa de los derechos humanos. Esta pedagogía del compromiso social responde al anhelo de una educación integral, aquella que —en palabras de Santa Teresa de Jesús— no solo transmita conocimientos, sino que forme corazones.

2.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El Aprendizaje-Servicio, si bien en las últimas décadas ha cobrado auge, tiene sus raíces en una larga tradición pedagógica de vínculo entre

escuela y comunidad. En el ámbito internacional, experiencias precursoras de *service-learning* surgieron a mediados del siglo XX en Estados Unidos, inspiradas por filósofos pragmatistas como Dewey y activistas sociales como Jane Addams. Desde entonces, la investigación ha documentado ampliamente sus beneficios educativos.

Por ejemplo, estudios clásicos como el de Eyler y Giles (1999) evidenciaron que los estudiantes involucrados en proyectos de *service-learning* mostraban una mayor comprensión de los contenidos académicos, mejor desarrollo del pensamiento crítico y un incremento significativo en su sentido de responsabilidad cívica. Una revisión sistemática más reciente —un meta-análisis realizado por Celio, Durlak y Dymnicki— corroboró que la participación en ApS produce mejoras significativas en las actitudes hacia la escuela, las habilidades sociales, el rendimiento académico y la autoeficacia del alumnado (Celio *et al.*, 2011). En general, la literatura coincide en que el ApS potencia la motivación estudiantil al conectar el aprendizaje con la vida real, al tiempo que promueve valores prosociales como la solidaridad y la sensibilidad hacia problemas sociales (Luna González *et al.*, 2024).

En España, el movimiento de Aprendizaje-Servicio ha ganado impulso desde principios del siglo XXI, con numerosas experiencias exitosas tanto en educación primaria y secundaria como en el nivel universitario. Diversos investigadores y educadores han adaptado y difundido esta metodología, subrayando su capacidad para formar ciudadanía activa y renovar las prácticas docentes (Puig Rovira, 2009). Y es que el ApS universitario refuerza la formación competencial, facilita el aprendizaje interdisciplinar y acerca la universidad a la sociedad, cumpliendo así con la responsabilidad social universitaria.

Desde la perspectiva de la educación en valores democráticos, el ApS se revela como una herramienta especialmente poderosa. Educar para la ciudadanía democrática no consiste solo en enseñar teoría política o historia constitucional, sino en cultivar actitudes y *hábitos democráticos* a través de la participación. En este sentido, el ApS ofrece un *laboratorio de democracia* en pequeño: el alumnado vive experiencias de cooperación, deliberación y servicio que reflejan los principios de la vida democrática. Un proyecto ApS típico involucra al estudiante en

identificar una necesidad social (ej. desigualdad, exclusión, deterioro ambiental), reflexionar críticamente sobre sus causas y luego actuar en colaboración con otros para atenderla, todo lo cual modela procesos de participación ciudadana. Por eso, algunos autores hablan del ApS como una pedagogía de la ciudadanía activa (Tapia, 2006), capaz de contrarrestar la apatía y el individualismo.

En el contexto universitario español, donde tradicionalmente la formación en valores cívicos había sido considerada algo tangencial, el ApS ha irrumpido para recordar que la formación integral del estudiante incluye prepararlo para ser un ciudadano responsable. Luna González *et al.* (2024) señalan, tras un estudio cualitativo en varias universidades, que la mayoría de los estudiantes que realizan ApS identifican «mejoría en competencias como: el trabajo en equipo; el compromiso ético; la adaptación a situaciones nuevas y la resolución de problemas» (Luna González *et al.*, 2024, 239), a la vez que toman mayor conciencia social. Estos hallazgos confirman que los proyectos ApS no solo benefician al alumnado en términos académicos, sino que inciden positivamente en su escala de valores y habilidades socioemocionales.

Un aspecto destacable del estado de la cuestión es el creciente reconocimiento institucional del ApS. Cada vez más universidades incluyen la participación en proyectos solidarios como parte de su oferta formativa, ya sea a través de asignaturas con ApS, programas de voluntariado académico o menciones honoríficas en el expediente (por ejemplo, mediante créditos de libre elección por actividades de ApS). Este reconocimiento institucional va de la mano con las políticas públicas y normativas recientes, como veremos en el siguiente apartado.

Cabe mencionar que la propia Agenda 2030 de Naciones Unidas, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ha impulsado a las instituciones educativas a promover la educación para la paz, la justicia y las alianzas para lograr estos fines (ODS 4, 16 y 17). El ApS, alineado típicamente con proyectos de impacto social, se configura como una estrategia idónea para que el alumnado contribuya al cumplimiento de los ODS desde su realidad más cercana.

En resumen, el Aprendizaje-Servicio ha pasado en pocos años de ser una metodología innovadora aplicada puntualmente, a convertirse en una corriente pedagógica consolidada con amplio respaldo teórico y empírico. Sus aportaciones a la formación universitaria son múltiples: mejora el aprendizaje académico, desarrolla competencias profesionales y refuerza el compromiso ético-social del estudiantado. Esta experiencia integradora encaja perfectamente con la función contemporánea de la universidad como agente de transformación social.

2.3. MARCO LEGAL

La reciente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) ha establecido por primera vez en España un respaldo normativo explícito al Aprendizaje-Servicio como herramienta de vinculación entre la universidad y la sociedad. Esta ley, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 23 de marzo de 2023, reconoce en varios de sus artículos la importancia de promover actividades formativas que trasciendan las aulas y que involucren al estudiantado en proyectos con impacto comunitario.

En particular, el artículo 18 (título VI, *Universidad, sociedad y cultura*) dispone que las universidades deben fortalecer su contribución al desarrollo social y territorial. Así, el artículo 18.4 de la LOSU establece que las universidades «reforzarán la colaboración con las Administraciones locales y con los actores sociales de su entorno mediante los proyectos de Ciencia Ciudadana y de aprendizaje-servicio, entre otros mecanismos». Esta mención explícita al aprendizaje-servicio en la ley es sumamente significativa: convierte una práctica pedagógica innovadora en un mandato legal para las instituciones de educación superior, subrayando su valor como estrategia de cohesión social y desarrollo sostenible. En otras palabras, la LOSU obliga a las universidades a abrir sus puertas a la comunidad y a implicarse directamente en la solución de problemáticas sociales, usando para ello metodologías como el ApS que articulan la enseñanza con el servicio a la ciudadanía.

Por su parte, el artículo 19.2 de la LOSU refuerza la idea de una formación universitaria integral, al señalar que las universidades deberán fomentar «el protagonismo activo del estudiantado en la vida

universitaria, «favoreciendo un aprendizaje integral mediante actividades universitarias de carácter cultural, deportivo, de representación estudiantil, solidarias, de voluntariado y de cooperación al desarrollo». Aunque este apartado no menciona directamente el ApS, sí engloba las actividades solidarias y de voluntariado académico como parte de la formación integral.

El espíritu de esta norma conecta con la filosofía del ApS: la formación no se limita a las aulas, sino que incluye experiencias donde los estudiantes asumen roles activos, colaboran en proyectos sociales y desarrollan competencias transversales. De hecho, la LOSU consagra que dichas actividades formen parte del itinerario formativo, garantizando el acceso, la participación y el reconocimiento de las mismas.

En línea con lo anterior, la LOSU aborda los derechos del estudiantado en relación con su formación. En el *Artículo 33.k* se reconoce expresamente el derecho del alumnado «al reconocimiento académico y a favorecer la compatibilidad de su participación en actividades universitarias de mentoría, aprendizaje-servicio, Ciencia Ciudadana, culturales, deportivas, de representación estudiantil, asociacionismo universitario, solidarias, de cooperación [...]». Esto significa que las universidades deben establecer mecanismos para que la participación del estudiante en proyectos ApS (u otras actividades formativas no convencionales) sea compatible con sus estudios y reciba un debido reconocimiento académico. En la práctica, este reconocimiento suele materializarse en créditos académicos, certificaciones o menciones en el Suplemento Europeo al Título, visibilizando así las competencias adquiridas mediante ApS. La inclusión del aprendizaje-servicio junto con mentorías, voluntariados y otras actividades en este artículo refleja un cambio de paradigma: la educación superior se concibe de manera más holística, valorando aprendizajes formales e informales por igual en la formación de cada estudiante.

Es importante destacar que el preámbulo de la LOSU y otros artículos también hacen hincapié en la misión social de la universidad. La ley menciona explícitamente «la promoción de la democracia, la igualdad, la justicia social, la paz y la inclusión» (art. 18.1 LOSU) como funciones de la institución universitaria (art. 2 y art. 18.1 LOSU). Al aludir a estos

valores, la LOSU está proporcionando un marco propicio para proyectos como JUVENCOR, orientados a educar en y para la democracia.

El hecho de que la ley vincule la formación integral del estudiantado con actividades solidarias y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible muestra una clara intención de alinear el sistema universitario con los desafíos globales y locales del siglo XXI. En este sentido, la conexión entre la LOSU y el Aprendizaje-Servicio es directa: la norma crea un respaldo jurídico e institucional para que iniciativas de ApS proliferen en las universidades, al tiempo que legitima la dedicación de recursos y esfuerzos a ellas.

En síntesis, el marco legal vigente en España no solo permite, sino que fomenta activamente la incorporación del Aprendizaje-Servicio en la educación superior. La LOSU de 2023 consagra la colaboración universidad-sociedad a través del ApS y reconoce el derecho del estudiantado a participar en tales proyectos dentro de su formación académica. Este sustento normativo brinda estabilidad y proyección de futuro a experiencias como la que aquí se describe, garantizando que formen parte del quehacer universitario institucionalizado y no queden como iniciativas aisladas. Así, la ley acompaña un movimiento pedagógico que, desde la base, ya venía demostrando su eficacia en la formación de líderes cívicos y en la construcción de una universidad más comprometida con la transformación social.

3. METODOLOGÍA

El presente capítulo se basa en un enfoque metodológico cualitativo, de carácter descriptivo, exploratorio e interpretativista, acorde con la naturaleza pedagógica y social del proyecto analizado. No se trata de un experimento controlado con hipótesis cuantitativas, sino del estudio de un *caso* particular de innovación docente —el proyecto ApS JUVENCOR en la asignatura de Derecho Privado— con el propósito de comprender en profundidad sus procesos y resultados. La metodología seguida tiene rasgos de investigación-acción, pues se implementó la intervención en el aula y simultáneamente se evaluó su desarrollo para mejorar la práctica educativa y generar conocimiento aplicable.

Desde un punto de vista descriptivo, se documentaron minuciosamente las fases de implementación del proyecto, las actividades realizadas por los estudiantes y las interacciones con los socios comunitarios. Igualmente, se recogieron evidencias del aprendizaje obtenido y las percepciones de los involucrados, mediante observación directa, materiales elaborados por el alumnado (presentaciones, cuestionarios tipo *Kahoot*, trabajos escritos) y valoraciones cualitativas.

El enfoque exploratorio radica en que este proyecto supuso una primera experiencia de Aprendizaje-Servicio en la citada asignatura, por lo que había que indagar sobre la mejor manera de integrarlo en el currículo y sobre los efectos iniciales que tendría en estudiantes sin familiaridad previa con esta metodología.

Finalmente, la dimensión interpretativa de la investigación se refleja en el análisis reflexivo de los datos obtenidos, buscando identificar el *significado* educativo de la experiencia: cómo los estudiantes construyeron conocimientos y valores a través del ApS, qué transformaciones actitudinales experimentaron, y qué implicaciones tiene esto para la formación en liderazgo cívico.

Para dotar de rigor al estudio, se procuró la triangulación de fuentes y técnicas de recogida de información. En primer lugar, se llevó a cabo una *observación participante* por parte de la docente-investigadora durante todo el proyecto, registrando en notas de campo las dinámicas de trabajo en clase, las reacciones del alumnado y la evolución de sus desempeños. En segundo lugar, se analizaron los *productos generados* por los estudiantes: los materiales didácticos que diseñaron para impartir su sesión a los alumnos de secundaria (diapositivas, juego de preguntas *Kahoot*, guion de la presentación), así como los ensayos reflexivos que elaboraron tras la experiencia (por ejemplo, trabajos de síntesis sobre el libro de ética leído). En tercer lugar, se consideraron *indicadores de resultado* tales como la evaluación del aprendizaje de los destinatarios (el nivel de comprensión demostrado por los escolares en el *Kahoot* y las preguntas que formularon, etc.). Asimismo, se compararon datos cuantitativos indirectos como la valoración de la asignatura por parte de los estudiantes al final del curso, la cual mejoró significativamente en el año de la

intervención ApS respecto al año anterior (incremento de la puntuación media de 4,62 a 4,87 sobre 5, según encuestas internas).

FASES

La planificación del proyecto siguió una estructura por fases, con un cronograma que abarcó la mayor parte del año académico. A continuación, se resumen las principales etapas desarrolladas en la asignatura de Derecho Privado dentro del proyecto JUVENCOR:

1. Sensibilización y marco teórico (septiembre)

Al inicio del semestre, se introdujo al alumnado en la metodología ApS y se explicó la *necesidad social* que motivaba el proyecto. Para ello, se organizó un debate inicial sobre problemáticas actuales de convivencia y derechos humanos, de modo que los estudiantes percibieran la necesidad real a abordar (la falta de sensibilización sobre el respeto y la tolerancia entre jóvenes).

Paralelamente, se impartieron los contenidos teóricos necesarios para sustentar la actividad: se profundizó en tres corrientes filosóficas del derecho —*iusnaturalismo*, *iuspositivismo* y *iusrealismo*—, que ofrecen distintas perspectivas sobre el origen y legitimidad de las normas. Este marco teórico resultó crucial para que el alumnado comprendiera los fundamentos de los derechos naturales y su relación con la dignidad humana. Se enfatizó, por ejemplo, la idea iusnaturalista de que toda persona posee derechos intrínsecos por el simple hecho de existir, más allá de lo que dicten las leyes, evocando la máxima kantiana de que cada individuo es un «fin en sí mismo» cuya dignidad no debe sacrificarse por ningún supuesto bien colectivo. Además, siguiendo un enfoque de clase invertida (*flipped classroom*), se proporcionaron materiales para que los estudiantes exploraran estos conceptos de forma autónoma.

2. Trabajo colaborativo y diseño del servicio (octubre-noviembre)

Tras la fase de fundamentación teórica y sensibilización, los estudiantes se organizaron en grupos heterogéneos balanceados para diseñar la

intervención educativa que se llevaría a cabo en el colegio de secundaria. La conformación de grupos con diversidad de perfiles (distintos niveles académicos, personalidades, género, etc.) buscó potenciar el aprendizaje colaborativo y que cada integrante aportase perspectivas complementarias, lo cual además mejoró sus habilidades de trabajo en equipo.

Cada equipo de universitarios recibió el encargo de investigar un aspecto específico relacionado con los derechos humanos, derechos naturales y derechos fundamentales, y preparar una pequeña presentación creativa. Durante el mes de octubre, los grupos desarrollaron sus trabajos empleando herramientas digitales como *Canva* para elaborar diapositivas de alta calidad visual. Como profesora supervisé continuamente este proceso, brindando *retroalimentación formativa* a cada grupo a medida que progresaban en sus materiales. Esta evaluación continua —mediante observaciones y comentarios en borradores sucesivos— tuvo la intención principal de mejorar el aprendizaje en sí mismo más que calificar, creando un clima de seguridad y motivación hacia la tarea.

A finales de octubre, cada grupo expuso su trabajo preliminar en clase (*peer teaching*), de modo que todos los estudiantes adquirieron una visión amplia del conjunto de contenidos. Con base en esas exposiciones internas y los comentarios recibidos, se procedió a elaborar una presentación conjunta que integrara las mejores ideas de cada grupo, destinada al público adolescente del colegio.

3. Implementación del servicio solidario (noviembre)

El 14 de noviembre se llevó a cabo la actividad central de ApS: los estudiantes universitarios se trasladaron al Colegio Salesiano San Isidro Labrador (La Orotava) para impartir una sesión educativa a alumnos de secundaria (de 1º a 4º de ESO, entre 12 y 16 años). La sesión combinó una presentación interactiva sobre *qué son los derechos naturales y por qué son importantes* con un juego de preguntas tipo concurso (*quiz*) mediante la aplicación *Kahoot*. Se seleccionó a un portavoz de cada grupo universitario para que, en representación de sus compañeros, explicara una parte del temario a los adolescentes, asegurando así que todos los equipos estuvieron involucrados en la exposición final.

Mientras tanto, el resto del alumnado universitario asumió un rol activo dinamizando la actividad: unos se encargaron de distribuir a los estudiantes de secundaria en equipos para el *Kahoot*, otros animaron el ambiente para fomentar la participación y aclaraban dudas puntuales que surgían.

El objetivo pedagógico de esta intervención era lograr que los jóvenes reflexionaran sobre el deber de respeto y tolerancia hacia el prójimo, entendiendo los derechos humanos no como abstracciones lejanas, sino como valores que deben regir nuestra convivencia diaria.

La respuesta de los estudiantes de secundaria fue muy positiva: siguieron con atención la presentación y mostraron entusiasmo en el juego de preguntas, lo cual adelantó ya indicios de éxito en la transmisión del mensaje.

4. Evaluación y reflexión final (diciembre)

Tras la realización del servicio en el colegio, se abrió un espacio de reflexión metacognitiva con los universitarios. En diciembre, los estudiantes leyeron la obra *Ética para Amador* de Fernando Savater (2011) —un conocido ensayo introductorio a la ética escrito en un estilo accesible para jóvenes— y elaboraron en grupos un análisis crítico de la misma, que luego expusieron en clase. El propósito era consolidar la interiorización de principios éticos y su aplicación a la vida cotidiana. Savater enfatiza en su libro la importancia de elegir con libertad y conciencia, de cuestionarse si son correctas o no nuestras acciones (Savater, 2011); dichas preguntas afloraron naturalmente al contrastar lo aprendido teóricamente con lo experimentado al enseñar a otros.

Esta actividad de cierre contribuyó a que el estudiantado articulara sus aprendizajes en términos de valores: muchos expresaron haber comprendido mejor conceptos como respeto, justicia, igualdad y empatía al tener que explicarlos a los adolescentes y al reflexionar posteriormente sobre ello.

ROL DE LA PROFESORA-INVESTIGADORA

En cuanto a mi rol de profesora-investigadora fue el de guía, facilitadora y evaluadora formativa a lo largo de todo el proceso. Me encargué

de organizar las sesiones y seleccionar cuidadosamente los recursos didácticos (textos, dinámicas). Adopté una actitud de acompañamiento cercano: proporcioné orientación continua a los grupos, resolví dudas conceptuales, mediaba en caso de dificultades y, muy importante, ofrecí retroalimentación constante que permitió a los estudiantes mejorar sus entregables antes de la evaluación final. Este estilo de tutoría activa es coherente con los principios del ApS, donde el docente se convierte en un mentor que impulsa la autonomía del alumno, pero está disponible para sostener el proceso reflexivo.

La evaluación de los aprendizajes combinó la modalidad *sumativa* (calificación de los trabajos finales según rúbricas preestablecidas) con una fuerte componente *formativa*, poniendo énfasis en el aprendizaje alcanzado más que en una nota numérica. Se valoraron las competencias desarrolladas, como la capacidad de transmitir información jurídica a un público no experto, la calidad de la argumentación, la creatividad didáctica y el trabajo en equipo, alineando estos criterios con los resultados de aprendizaje previstos en la guía docente de la asignatura.

En conclusión, la metodología seguida combinó la planificación rigurosa de una intervención educativa con la flexibilidad propia de la investigación cualitativa en el aula. La descripción detallada de las fases y técnicas empleadas permite comprender el contexto en el que se generaron los resultados que a continuación se presentan.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la implementación del proyecto de Aprendizaje-Servicio en Derecho Privado pueden analizarse en dos niveles complementarios:

A. FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO

Los estudiantes de la asignatura de Derecho Privado demostraron una notable mejora en la comprensión y aplicación de los contenidos jurídicos a raíz del proyecto. Al tener que enseñar a otros conceptos como «derechos naturales» o «derechos fundamentales», ellos mismos consolidaron su dominio de dichas nociones. En sus presentaciones ante los escolares, fueron capaces de explicar con claridad ideas complejas,

utilizando ejemplos accesibles y un lenguaje sencillo sin perder el rigor. Esta habilidad para *transmitir información a distintos públicos* es una competencia valiosa que desarrollaron gracias al ApS.

Además, la conexión práctica entre la teoría y la realidad potenció el pensamiento crítico del alumnado: comprendieron por qué estudiar derechos humanos importa más allá del examen, al ver su relevancia para promover la convivencia y prevenir problemas como el acoso escolar.

En términos de valores y actitudes, la transformación fue aún más palpable. Los universitarios reforzaron su empatía y conciencia social, al interactuar directamente con adolescentes que enfrentan dilemas típicos de esa edad (presión de grupo, discriminación, etc.).

Se observó en ellos un aumento del sentido de responsabilidad: asumieron con seriedad la tarea de ser «educadores por un día» y mostraron un compromiso admirable para que la actividad saliera bien, llegando incluso a ensayar por su cuenta las exposiciones.

Cabe señalar también la mejoría en habilidades interpersonales y de trabajo en equipo. La técnica de grupos heterogéneos resultó muy eficaz para que aprendieran a colaborar con compañeros diferentes a su círculo habitual. Supieron repartirse roles aprovechando fortalezas diversas (por ejemplo, quien tenía habilidades artísticas diseñó gráficos, quien dominaba mejor la oratoria asumió más tiempo de exposición oral, etc.). Este hallazgo se alinea con la literatura que destaca al ApS como catalizador de destrezas de trabajo en equipo y liderazgo distribuido (Prentice and Robinson, 2010).

Otro resultado notable fue la mejora en la capacidad argumentativa y comunicativa de los estudiantes. El tener que adaptar su mensaje a un público más joven les obligó a ejercitar la claridad expositiva y a buscar formas creativas de mantener la atención. Durante las prácticas de oratoria fueron afinando sus argumentos y aprendiendo a respaldarlos con ejemplos concretos. Al finalizar el proyecto, se notaba en ellos mayor seguridad al expresarse en público. No en vano, un ambiente real —fuera de la zona de confort del aula universitaria— les sirvió de entrenamiento intensivo en comunicación efectiva. Este tipo de aprendizaje situado es difícil de lograr con métodos tradicionales, pero el ApS lo

propicia naturalmente al sacar al estudiante de su rol pasivo e invitarle a ser protagonista activo de la enseñanza.

Desde el punto de vista evaluativo, los indicadores recabados respaldan estas observaciones cualitativas. La valoración de la asignatura por el alumnado alcanzó niveles excelentes, pasando de 4,62 (curso anterior sin ApS) a 4,87 sobre 5 en el curso 2024-2025 con ApS integrado, según las encuestas anónimas institucionales. Este incremento en la satisfacción estudiantil sugiere que la metodología fue bien acogida y percibida como enriquecedora.

En definitiva, para los universitarios esta experiencia representó un auténtico proceso de aprendizaje integral: no solo aprendieron más y mejor los contenidos de Derecho Privado, sino que crecieron en sensibilidad, en madurez cívica y en confianza para ejercer un liderazgo positivo en su entorno.

B. IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Si bien el foco principal del proyecto era formativo para los universitarios, no podemos olvidar evaluar cómo repercutió en los destinatarios del servicio, pues un buen ApS debe generar beneficios para ambas partes. En este caso, los resultados con los alumnos de ESO fueron muy alentadores. Durante la sesión del 14 de noviembre, se notó un ambiente distendido. La cercanía en edad de los ponentes universitarios y la dinámica interactiva pronto captaron su atención. Un indicador objetivo del aprendizaje fue el resultado del *Kahoot* evaluativo: aproximadamente un 90 % de los estudiantes de secundaria respondieron correctamente las preguntas planteadas sobre conceptos recién aprendidos. Este alto porcentaje de aciertos sugiere que el mensaje caló y que los contenidos fueron entendidos con claridad.

LOGRO DE OBJETIVOS Y CONTRASTE CON LA LITERATURA

Comparando los resultados obtenidos con los objetivos planteados inicialmente, podemos afirmar que el proyecto cumplió y hasta superó las expectativas. El objetivo esencial era *fomentar una comprensión más profunda y una conciencia activa en el alumnado, inculcándoles*

valores para potenciar su compromiso cívico y social. Los hallazgos muestran que los estudiantes universitarios no solo entendieron mejor los derechos fundamentales, sino que desarrollaron un compromiso personal con su defensa.

Otro aspecto a resaltar es el desarrollo del liderazgo democrático. Durante el proyecto, se insistió en que liderar implicaba saber colaborar con quienes piensan distinto y superar el *sesgo de confirmación* que nos hace buscar solo opiniones afines. Los estudiantes vivenciaron esto al trabajar en grupos diversos. Aprendieron a valorar la diversidad de ideas como una riqueza y a manejar el disenso de forma constructiva.

Otro hallazgo digno de discusión es el papel que jugó la evaluación formativa en el éxito del proyecto. Al centrarme como docente en acompañar y dar retroalimentación en lugar de simplemente calificar, se creó un entorno seguro donde los estudiantes se animaron a innovar y a esforzarse sin miedo al error. La retroalimentación continua incrementó la calidad del trabajo final —como demuestra la excelente presentación que impartieron en el colegio— y aumentó la confianza de los estudiantes en sus capacidades, al sentirse respaldados y orientados. Un indicador indirecto de esta confianza es que todos los grupos entregaron sus productos en tiempo y se prestaron a exponer sin mayores dificultades, lo que refleja seguridad y compromiso.

En conclusión, de esta sección, la discusión de los resultados confirma que el proyecto ApS en Derecho Privado logró impactos educativos significativos en múltiples dimensiones: cognitivas, actitudinales y competencias. Se concreta así, en la microescala del aula, la aspiración de la educación superior de formar profesionales técnicamente competentes, pero también ciudadanos virtuosos y líderes comprometidos con la sociedad. La experiencia de JUVENCOR representa, a pequeña escala, un ejemplo de cómo la universidad puede contribuir a *transformar vidas y despertar conciencias*, tal como se proponía en su concepción. Los resultados respaldan la idea de que metodologías como el Aprendizaje-Servicio son no solo deseables, sino quizás necesarias para afrontar los desafíos educativos actuales: combaten la apatía, promueven la empatía y siembran en los jóvenes la semilla del compromiso cívico.

5. CONCLUSIONES

La implementación de un proyecto de Aprendizaje-Servicio en la asignatura de Derecho Privado, en el marco del proyecto JUVENCOR, ha dejado lecciones profundas sobre el poder transformador de la educación cuando se orienta hacia la comunidad. En este capítulo hemos analizado cómo esta experiencia permitió al estudiantado universitario *aprender Derecho enseñando valores*, conjugando la adquisición de conocimientos académicos con el ejercicio de un liderazgo cívico solidario. A modo de recapitulación, se destacan las conclusiones más relevantes:

Primero, el ApS demostró ser una metodología eficaz para la formación integral del alumnado. Los estudiantes no solo reforzaron contenidos curriculares (como nociones de derechos humanos), sino que desarrollaron competencias transversales clave —comunicación, trabajo en equipo, pensamiento crítico— y, sobre todo, interiorizaron valores democráticos fundamentales.

Segundo, se cumplió el objetivo específico de reforzar la capacidad de liderazgo político-social en los jóvenes. A través de roles activos y responsabilidades reales, los estudiantes ejercitaron un liderazgo colaborativo, aprendiendo a guiar y dejarse guiar, a tomar iniciativas y a asumir las consecuencias de las mismas. Descubrieron que liderar no es mandar, sino servir: *servir a una causa justa y servir a su comunidad*. Esta concepción de liderazgo ético quedó patente cuando los alumnos se convirtieron en educadores y modelos a seguir para otros jóvenes, asumiendo que con sus acciones podían influir positivamente en su entorno.

Tercero, el impacto no se circunscribió al aula universitaria, sino que se extendió a la comunidad educativa local. Los estudiantes de secundaria, beneficiarios del proyecto, mejoraron su comprensión sobre derechos y deberes ciudadanos, vivieron una experiencia educativa diferente que difícilmente olvidarán. En esta simbiosis, todos ganaron: los mayores afianzaron su aprendizaje al enseñarlo y los más jóvenes incorporaron nuevos conocimientos y ejemplos a seguir.

Cuarto, la experiencia ha puesto de relieve la importancia de un marco institucional y legal favorable. El alineamiento del proyecto con los

mandatos de la LOSU en materia de compromiso social universitario no solo facilitó su desarrollo (al contar con respaldo normativo y reconocimiento académico para los participantes), sino que legitima su continuidad y réplica.

Quinto, a modo de cierre reflexivo, esta iniciativa nos recuerda que la *ignorancia y la indiferencia* son a menudo el germen de los males sociales. Por el contrario, la educación en valores y el conocimiento compartido son la luz que disipa esas sombras. Formar en derechos humanos, en ética, en empatía, no es un añadido prescindible al currículo: debería ser el núcleo que dé sentido a todos los demás aprendizajes. Solo así, educando jóvenes conscientes y solidarios, se podrá construir una sociedad mejor.

Como reflexión final, recordemos que cada estudiante que pasa por nuestras aulas es un potencial héroe cívico en formación, alguien que puede marcar la diferencia en su comunidad. Depende de la educación que les brindemos, el que desarrollen o no esa faceta heroica. Tal vez la universidad deba verse menos como una fábrica de títulos profesionales y más como un *taller de humanidad*, donde se forjan las virtudes cívicas junto con las competencias técnicas. Integrar el Aprendizaje-Servicio en la formación universitaria es, sin duda, un paso en esa dirección: significa abrir las ventanas de la academia para que entre el aire fresco de la realidad social, dejando que el conocimiento fluya hacia fuera y que las necesidades de fuera impregnen el conocimiento. En ese intercambio, todos aprendemos y todos servimos. Sigamos, pues, con nuestras *manos jóvenes y corazones comprometidos*, trabajando cada día —desde la educación y con la educación— por la transformación que deseamos ver en el mundo.

REFERENCIAS

- Batlle, Roser (2019). ¿Cómo desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio?
- Celio, Christine I.; Durlak, Joseph A.; and Dymnicki, Allison. (2011). «A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students». *Journal of Experiential Education*, Vol. 34, n.º 2, pp. 164–181. DOI: <https://doi.org/10.1177/10538259110340020>

- Dewey, John. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Eyler, Janet and Giles, Dwight. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenleaf, Robert K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Mahwah, NJ: Paulist Press.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). (2023). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, de 23-03-2023.
- Luna González, Esther; Gezuraga Amundarain, Monike; y Legorburu Fernández, Idoia. (2024). «Aprendizaje-Servicio universitario. Participación estudiantil, servicio y desarrollo de competencias». *Contextos Educativos*, 33, pp. 239–260.
- Mendia, Rafael. (2016). «El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa». *Revista CONVIVES Revista Digital*, n.º 16.
- Nieto Ratero, Álvaro y Cabezas Alarcón, Jéssica. (2024). «El uso del cine en la educación: Una revisión sistemática desde una perspectiva didáctica». *European Public & Social Innovation Review*, Vol.º 9, pp. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-851>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Prentice, Mary & Robinson, Gail. (2010). «Improving Student Learning Outcomes with Service Learning». *American Association of Community Colleges*.
- Puig Rovira, Josep M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Graó.
- Savater, Fernando. (2011). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Tapia, Nieves. (2006). *Aprendizaje servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

FORTALECER LAS COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE TALLERES: EVALUACIÓN DE UN PROYECTO DE APS

SONIA PLASENCIA CARRILLO
Universidad de La Laguna

LILIA CLARA ALONSO GUTIÉRREZ
Universidad de La Laguna/ Centro Adscrito Iriarte

AGUSTÍN DORTA RODRÍGUEZ
Centro Adscrito Iriarte

MARÍA IBIZA GONZÁLEZ MELIÁN
Centro Adscrito Iriarte

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto “Manos Jóvenes, corazones comprometidos” (JUVEN-COR) es un proyecto de Innovación y Transferencia implementado por parte de un equipo de trabajo de la Universidad de La Laguna y del Centro Adscrito Iriarte que se ha desarrollado durante el curso académico 2024-2025. El proyecto implicó asignaturas del Grado de Psicología de la Universidad de La Laguna, en concreto, Psicología Evolutiva II: adolescencia, vida adulta y vejez. Así como, tres asignaturas del Grado de Turismo, Economía, Derecho y Geografía Humana. El estudiantado de cada una de las asignaturas guiado por su equipo docente, y previo al aprendizaje de los contenidos, y a través de la metodología Flipped Classroom, diseñó una serie de talleres dirigidos a alumnado de secundaria. Todos los talleres tenían como finalidad trabajar los ODS 3 (Salud y bienestar), el ODS 4 (Educación de Calidad), el ODS 10 (Reducción de las desigualdades), el ODS 13 (Acción por el clima), el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas) y el ODS 17 (Alianzas para lograr los objetivos). Estos talleres tenían como objetivo conectar la generación del alumnado universitario con el alumnado de

secundaria a través de la metodología de Aprendizaje y Servicio (ApS) promoviendo que el alumnado se convierta en agente de cambio de la sociedad actual, ayudando a reducir las situaciones de injusticia, y reduciendo por tanto las situaciones de bullying.

Se eligió la Metodología de ApS porque dicho enfoque se ha ido consolidando en las últimas tres décadas como una metodología pedagógica de gran relevancia. Se trata de un enfoque educativo que integra el servicio a la comunidad con la instrucción académica y la reflexión crítica del estudiante. A través de este proceso, los alumnos aplican los conocimientos y habilidades adquiridos en el aula para abordar necesidades reales de su entorno. Además, el ApS promueve el desarrollo de la responsabilidad cívica, el pensamiento crítico, la capacidad de resolución de problemas y el crecimiento personal (Queiruga-Dios et al., 2021).

Uno de los componentes esenciales del Aprendizaje-Servicio es la reflexión crítica. Según Mathew, George, Menon y Tharakan (2024), esta permite que los estudiantes conecten su actividad de servicio con el contenido académico, construyendo así un aprendizaje significativo con rigor académico.

A pesar de sus numerosos beneficios, la implementación del ApS implica diversos desafíos. Entre ellos se encuentran la identificación de socios comunitarios adecuados, la alineación de las actividades de servicio con los resultados de aprendizaje, la disponibilidad de recursos suficientes y la formación del profesorado. En este sentido, se hace necesario desarrollar un enfoque sistemático para gestionar y evaluar eficazmente los programas de Aprendizaje-Servicio (Gul et al., 2022).

La evaluación del ApS resulta fundamental, ya que permite medir y mejorar tanto el aprendizaje de los estudiantes como el impacto generado en la comunidad. Una evaluación rigurosa facilita la verificación del desarrollo de habilidades cognitivas —como el pensamiento crítico y la resolución de problemas—, así como el crecimiento personal y cívico del alumnado. Esto legitima al Aprendizaje-Servicio como una estrategia educativa de calidad dentro del ámbito de la educación superior. Asimismo, la evaluación responde a las demandas de rendición de

cuentas y mejora continua, lo que favorece la toma de decisiones informadas y la adaptación de los programas.

Evaluar el ApS permite comprobar no solo la adquisición de conocimientos técnicos, sino también el desarrollo de competencias transversales clave para la formación integral del estudiantado, como la participación social, la responsabilidad cívica y las habilidades profesionales. Esto incluye verificar si los estudiantes han alcanzado un alto nivel de satisfacción y han mejorado sus competencias a través de la experiencia vivida (Gul et al., 2022).

Adicionalmente, la evaluación puede enriquecerse al incorporar la percepción de los destinatarios del servicio. Este tipo de evaluación subjetiva, si bien ha sido objeto de debate, es una práctica ampliamente utilizada en distintos contextos, a menudo mediante encuestas de satisfacción. Su valor radica en ofrecer acceso directo a las experiencias vividas por los beneficiarios, lo cual resulta clave para obtener una visión completa del impacto del programa. La validez de estas evaluaciones subjetivas está respaldada por estudios empíricos que demuestran su fiabilidad y su correlación con mediciones objetivas, aportando una retroalimentación esencial para la mejora continua de la enseñanza y el diseño curricular (Shek et al., 2021).

2. OBJETIVOS

- Conectar la generación del alumnado universitario con el alumnado de secundaria a través de la metodología ApS y propiciar que el alumnado se convierta en agentes de cambio en la sociedad actual.
- Evaluar el proyecto ApS desarrollado por parte del alumnado de secundaria participante.
- Evaluar el proyecto de ApS por parte del estudiantado universitario participante.
- Valoración del proyecto por parte de la Entidad Externa Fundación Bosco Global.
- Valoración del proyecto de ApS por parte del profesorado acompañante.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

En el proyecto han participado 199 alumnos/as de Educación Secundaria (de los cursos de 1ºEso a 4º de la ESO) del Centro Educativo San Isidro Labrador, Salesianos-La Orotava. No todo el alumnado participaba en todos los talleres. El alumnado de 1º y 2º de la ESO participó en el Taller de Adolescencia y amistad. El alumnado de 3º de la ESO en el de Sostenibilidad. El alumnado de 4º de la ESO en los talleres de equidad/igualdad de género y derechos fundamentales. Por su parte participaron 76 alumnos/a del 2º curso del Grado de Psicología de la Universidad de La Laguna, de la asignatura de Psicología Evolutiva y de la Educación y 90 alumnos del primer curso del Grado de Turismo del Centro Adscrito a la Universidad de La Laguna, Iriarte. Así mismo, han participado cuatro docentes universitarios, y la Trabajadora Social de la Entidad Externa Bosco Global.

3.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Para evaluar el proyecto de ApS se han utilizado varios cuestionarios. Uno específicamente para el alumnado de secundaria donde valoraban los talleres que han recibido a través de distintas cuestiones con una escala de 0 a 10, como su grado de satisfacción, la utilidad de la experiencia para su vida y formación, y si volverían a participar. Otro para el estudiantado universitario donde valoraban el grado de satisfacción con el taller impartido, y si la experiencia había sido útil para su vida y formación. La valoración se complementó con un cuestionario para los docentes y la trabajadora social de la entidad externa, donde valoraban los talleres.

3.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se explicó el proyecto de Innovación JUVENCOR al alumnado universitario. Posteriormente, se les explicó lo que significaba la metodología ApS visualizando varias experiencias del uso de esta metodología en el ámbito universitario. A continuación, se impartió el contenido de la asignatura, al mismo tiempo, que, utilizando la

metodología de clase invertida, se instaba al alumnado a preparar los talleres. Por otro lado, la entidad externa Bosco Global impartió al alumnado universitario una formación sobre cooperación al desarrollo y donde se les explicó las características del alumnado de secundaria del Colegio donde desarrollarían los talleres. A continuación, el estudiantado universitario de las distintas asignaturas, y cada uno con su temática, por grupos, diseñaron los talleres. Una vez diseñados, se expusieron al resto del grupo clase, y se realizó una coevaluación para seleccionar los talleres que se impartirían en el centro de secundaria, si bien, el resto del grupo también participaría de la experiencia. Una vez realizado este proceso, los docentes universitarios junto con la trabajadora social de la Fundación Bosco Global establecieron las fechas para su realización, que fueron diferentes para los talleres diseñados en cada asignatura. De esta manera, el alumnado del Grado de Psicología, diseñó los talleres de Adolescencia y amistad para el alumnado de 1º (3 cursos) y 2º de la ESO (3 cursos); el alumnado del Grado de Turismo, de la asignatura de Geografía Humana, diseñó el taller de sostenibilidad para los tres cursos de 3º de la ESO, y el alumnado de la asignatura de Derecho, elaboró el taller para un curso de 4º de la ESO, y el alumnado de Economía, realizó el taller de equidad/igualdad de género para otro curso de la ESO, en concreto, los que tenían la asignatura de Economía. Por ello, la participación del alumnado de secundaria en los talleres es desigual. Una vez desarrollados todos los talleres, se realizó una valoración de estos. Por último, se llevó a cabo una sesión final celebrativa con todos los grupos.

A continuación, se hace una descripción de los talleres:

- Taller de adolescencia y amistad: Previo a la realización de los talleres el estudiantado universitario hizo una investigación sobre la adolescencia y la amistad a través de Flipped Classroom, después, en grupos diseñaron los talleres, que después fueron expuestos al resto de los compañeros/as, quienes, a través de una coevaluación, eligieron los talleres que se implementarían en Salesianos-La Orotava con el alumnado de secundaria. Los talleres fueron dinámicos sobre la adolescencia

y la amistad, tales como ginkanas, carreras, trivials, juego del globo, búsquedas del tesoro, sobre la temática, donde el alumnado de la ESO pudo conocer la temática de una forma lúdica.

- Taller de igualdad/equidad de género: Para diseñar este taller se crearon previamente grupos de discusión para evaluar los conocimientos previos del estudiantado universitario sobre los temas abordados en la asignatura. Tras la consulta de los materiales cada grupo eligió el tema de la desigualdad, en concreto, en el empleo, salarios, etc. Posteriormente, se proporcionó al alumnado las instrucciones para la elaboración del trabajo, y se eligió los que se iban a implementar en Salesianos la Orotava, a través de la coevaluación. De esta manera, todo el alumnado conoció los talleres y pusieron decidir cual se hacía con el alumnado de secundaria. Se realizó el taller con un grupo de cuarto de la ESO de la asignatura de Economía.
- Taller de derechos humanos: Este taller se realizó con dos grupos de alumnos/as de 4º de la ESO. Este taller comenzó con un trabajo de investigación por parte del alumnado universitario sobre la importancia de reconocer los derechos naturales para construir democracias sólidas y estables. Después de asumir esos conceptos, el alumnado universitario se convierte en agentes de divulgación de la materia por propia convicción. De tal manera que el alumnado de la ESO entienda que la aplicación de tales derechos es la base para impedir la discriminación de injusticias en la sociedad. Así, el alumnado universitario fue capaz de llevar a cabo una presentación interactiva y apoyada en la gamificación.
- Taller de sostenibilidad: Este taller se dirigió al alumnado de 3º de la ESO, comenzó con una experiencia de viaje a Marruecos por parte del alumnado universitario, con posterioridad se realizó una charla taller estructurada en tres momentos. En un primer lugar, se realizó una intervención inicial sobre los ODS, centrada en el análisis comparativo del grado de cumplimiento de estos en Canarias, España y Marruecos. Después

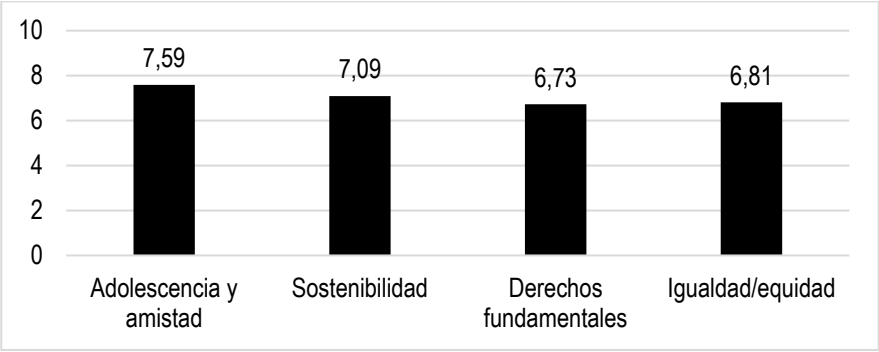
se estableció un diálogo entre el alumnado de la ESO y el estudiantado universitario. En este compartieron experiencias, reflexiones y aprendizajes sobre las desigualdades globales y locales.

4. RESULTADOS

4.1. Valoración de los talleres por parte del alumnado de secundaria

El alumnado de la ESO valora mayoritariamente los talleres de forma satisfactoria. Destacando en primer lugar las puntuaciones que obtiene el taller de adolescencia y amistad, que obtiene una puntuación media de 7,59 puntos sobre un máximo de 10 puntos, solo un 2,4% de los participantes lo puntúa con una puntuación muy baja o baja. La mayor parte de puntuaciones están en el rango de 6-10 puntos. Con respecto al taller de sostenibilidad obtuvo un 7,09 sobre 10, lo que implica una puntuación altamente satisfactoria, encontrándose las puntuaciones en un rango de 7-9 puntos. Solo un 5,9% los valoró con una puntuación baja. El taller de Derechos fundamentales fue puntuado por el alumnado de la ESO con una puntuación de 6,73 sobre 10 puntos, con un rango de puntuaciones en un rango de 4 a 10. Un 7,4% de los participantes lo puntúa de forma baja. Por último, el taller sobre igualdad/equidad de género recibió una puntuación media de 6,81 sobre 10 puntos con un rango de puntuación de 4 a 10. Un 9,5% de los participantes le otorga una puntuación baja. En el gráfico 1, podemos observar las puntuaciones medias en cada uno de los talleres según las puntuaciones otorgadas por el alumnado de la ESO.

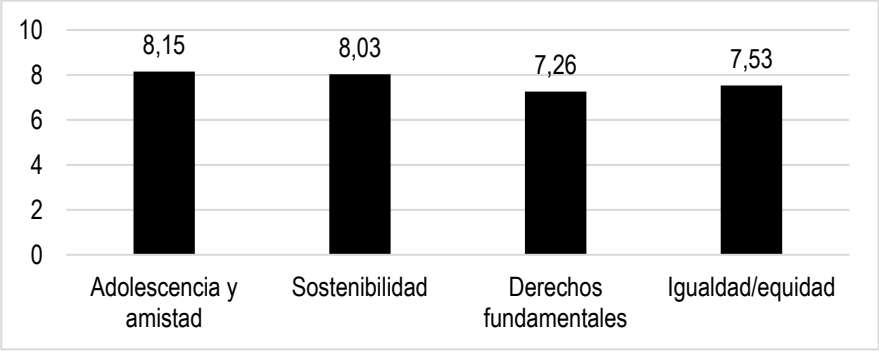
GRÁFICO 1. Medias de puntuación de satisfacción con los talleres recibidos por el alumnado de la ESO



Por otro lado, el 71,3% del alumnado de la ESO considera que le ha resultado útil la experiencia para su formación. Así mismo un 71,8% considera que ha sido una experiencia útil para su vida. Por último, un 72% repetiría el poder participar en los talleres.

4.2. Valoración de los talleres por parte del estudiantado universitario participante

GRÁFICO 2. Medias de puntuación de satisfacción con los talleres ejecutados por el alumnado universitarios valorados por estos



En lo referente a la valoración del estudiantado universitario es en su mayoría muy satisfactoria. De esta manera un 81,5% valora como muy positivo la realización del taller de adolescencia y amistad con una puntuación que va en un rango de 6-10 puntos. El alumnado universitario que llevó a cabo el taller de sostenibilidad puntúa dicho taller con un

8,03 con un rango de puntuaciones de entre 6-10 puntos. Con respecto al Taller de Derechos fundamentales, la puntuación del alumnado que lo realizó fue de 7,27 puntos sobre 10 con una puntuación de 3 a 10 puntos. Por último, el taller de igualdad/equidad de género fue valorado por el alumnado con una puntuación de 7,53 puntos sobre 10, con un rango de puntuación de 4-10 puntos. Un 93% del alumnado universitario repetiría la experiencia de participar en el proyecto, un 89,4% consideran que ha sido útil para su vida, y un 95,6% que es de utilidad para su formación.

4.3. VALORACIÓN DE LOS TALLERES POR PARTE DEL EQUIPO DOCENTE

El equipo docente en general valora de forma positiva la experiencia permitiendo un cambio de conciencia en el estudiantado universitario, que les ha permitido una mayor implicación y predisposición para otros aprendizajes. Además, ha supuesto que puedan generar un aprendizaje más práctico y experiencia. Por último, se ha podido observar como el estudiantado universitario genera otros aprendizajes a través de lo aprendido, lo que ha supuesto ver como el alumnado aprende de forma significativa, y con mayor motivación.

4.4. VALORACIÓN DE LOS TALLERES POR PARTE DE LA FUNDACIÓN BOSCO GLOBAL

Desde la Entidad Externa se valoró que la participación del alumnado de Salesianos Orotava en el proyecto había generado una mayor concienciación y sensibilización por un mundo más justo, equitativo y sostenible, trabajado a través de los ODS. Así mismo, se destaca que el trabajo en sinergia entre el alumnado de secundaria y universitario supuso para los primeros aprender de forma práctica a través de la generación más cercana a ellos, y para los segundos poner en práctica lo aprendido y saberlo transmitir, es decir, conectar con su futuro profesional. Para la Fundación Bosco Global ha supuesto el poder acercar al alumnado universitario la realidad de otros lugares del mundo menos desarrollados, y como pueden ser ellos embajadores del cambio mundial a través de la consecución de los ODS.

5. DISCUSIÓN

El objetivo del presente capítulo ha sido evaluar los talleres realizados dentro del proyecto de innovación y transferencia “Manos Jóvenes, corazones comprometidos (JUVENCOR)”, en concreto, la valoración por parte del alumnado de secundaria de los talleres recibidos, en general, dicha experiencia ha sido positiva ya que les ha permitido conocer de forma experiencial conocimientos sobre su propia etapa evolutiva la adolescencia, las relaciones de amistad, tan importantes para su desarrollo emocional y la formación de su identidad (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Además, de contenidos de importancia para la consecución de los ODS, como son contenidos sobre los derechos fundamentales, la igualdad/equidad de género y la sostenibilidad, que les han permitido ser más competentes como ciudadanos del siglo XXI. Existen muchos estudios que subrayan el impacto del Aprendizaje y Servicio en la competencia social y los aprendizajes. Fernández-Bustos et al., (2024), señalan como los programas de aprendizaje y servicio son capaces de mejorar la competencia social tanto a los receptores como a los emisores del servicio. Así mismo, para el alumnado de secundaria la experiencia supuso una mejora en su vida personal y de gran utilidad, que se generalizan más allá de la participación en los talleres, cuestión que también se ha observado desde el propio centro educativo por parte de la entidad externa, la fundación Bosco Global, quién también señala dicha valoración del proyecto. Resultados similares se han encontrado en las investigaciones de Yorio y Ye (2012) en un metaanálisis sobre los efectos del ApS en alumnado de secundaria en lo referente a una mayor competencia personal y social.

Por otro lado, la evaluación del estudiantado universitario de la realización de los talleres ha favorecido por un lado una mayor participación más activa del estudiantado, permitiéndoles aplicar los conocimientos adquiridos de manera práctica y reforzando su aprendizaje a través de la experiencia. Además, ha potenciado el desarrollo de habilidades clave, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de problemas en contextos reales, como también se ha encontrado en otros estudios como los de Gerholz et al. (2018) y Martínez y Ripérez (2013) quienes han entrado que la metodología de aprendizaje y

servicio favorece una mayor autocompetencia y responsabilidad social en el alumnado, permitiendo una ratificación en la elección de su vocación académica. Así mismo, estos autores han encontrado que el ApS favorece un mejor aprendizaje académico, de esta manera el estudiantado universitario ha generado un aprendizaje más significativo y duradero combinando teoría con una práctica real. Esto permite generalizar la experiencia y lograr un aprendizaje más efectivo, duradero en el tiempo y con una mejor conciencia social. Además, han tenido que realizar prácticas de coevaluación, lo que les ha permitido familiarizarse con la evaluación de sus logros, cuestión básica en el mundo profesional hoy día, tal y como señala Sanmartí (2007), la necesidad de realizar procesos de evaluación para favorecer los procesos de aprendizaje.

Por tanto, estos primeros resultados confirman que el Aprendizaje-Servicio no solo ha contribuido significativamente a la adquisición de competencias clave, sino que también ha incentivado una mayor conciencia sobre la aplicación práctica del conocimiento y su impacto en la comunidad. Por ello, se considera fundamental seguir implementando y mejorando este tipo de iniciativas en futuras ediciones, optimizando su organización y ampliando su alcance para maximizar los beneficios tanto para los estudiantes. Además, el estudiantado universitario también ha considerado que la experiencia ha sido útil en su formación, y en su vida personal. También hay que destacar que existe un porcentaje de alumnado universitario que es reticente a este tipo de proyectos, porcentaje muy bajo, pero que les cuesta desempeñar otras competencias, pero que es de suma trascendencia el poderles dotar de las mismas, aunque estos tengan ciertos niveles de reactancia a las mismas. No obstante, el estudiantado en general destacó la oportunidad de poder aplicar sus conocimientos teóricos en un contexto real, ya que esto permitió mejorar la comprensión de los contenidos y desarrollar habilidades analíticas, reflexivas y comunicativas. Asimismo, valoraron positivamente la experiencia de trabajar en equipo y la posibilidad de asumir un rol activo como facilitadores del aprendizaje para el alumnado de secundaria. Muchos consideran que esta metodología no solo ha sido efectiva para su formación académica, sino también para su desarrollo profesional, ya que les permitirá enfrentarse a situaciones reales y fortalecer su capacidad de comunicación. En general, el

estudiantado universitario recomendaría la metodología de Aprendizaje-Servicio a otros estudiantes y en general, señalaron que les gustaría que se implementara en otras asignaturas.

Así mismo, el equipo docente que acompañó el proyecto de ApS también valora positivamente la implementación del mismo, la satisfacción por parte del alumnado, y de ver la consecución de logros. No obstante, también no está exento de dificultades como la coordinación externa, las propias reactancias por parte de la universidad y los compañeros, así como del propio alumnado, sin embargo, en una balanza los logros y la satisfacción es más grande que las dificultades. Esto también se encuentra en distintos estudios como los de Tapia (2006), los de Rial (2010). Así mismo, el ApS también es una fuente de formación para el profesorado universitario en su formación inicial como se ha encontrado en la investigación de Fuertes (2014) ya que permite utilizar metodologías más activas para la construcción del conocimiento del alumnado. Así mismo, señalar la valoración de la entidad externa que ha permitido la realización del proyecto, y que ha sido de suma importancia ya que le ha permitido al alumnado conectar con la realidad social.

Por último, el poder aplicar estrategias de autoevaluación en los proyectos de Aprendizaje y Servicio es gran importancia ya que permite evaluar desde una modelo multifocal con todos los implicados, y obtener una valoración del aprendizaje de forma crítica, tal y como, se recoge en los trabajos de Rubio et al., (2024). De ahí, la existencia de evaluar el proyecto JUVENCOR, y los logros y satisfacción alcanzados en el mismo por parte de todos los agentes implicados.

6. CONCLUSIONES

Este estudio de aproximación nos ha servido para evaluar el proyecto JUVENCOR de una manera global desde una evaluación multifocal. Se ha observado una gran satisfacción con el proyecto en general, la ejecución por parte del estudiantado Universitario, y por parte el alumnado de secundaria quien lo ha recibido. Sin embargo, hay que seguir realizando experiencias con la metodología ApS ya que se valoran a nivel general como efectivas.

7. AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer al Colegio San Isidro Labrador, Salesianos la Orotava, la implicación en el proyecto. Por otro lado, a la entidad externa Fundación Bosco Global. En segundo lugar, a la Universidad de La Laguna, que ha permitido con la inclusión de este proyecto en la convocatoria de PITE 2024-2026 poder implementarlo. Por último, agradecer también al Centro Adscrito Iriarte por permitir realizar este proyecto de centro y apoyarlo

8. REFERENCIAS

- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). *Inteligencia emocional y educación emocional*. Editorial Praxis.
- Fuertes, M.T. (2014) El Aps en el practicum de la formación inicial del profesorado. Estrategia para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional. Saarbrücken.
- Berkeley: *Service-Learning Research & Development Center* University of California. Recuperado de <http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/Self-AssessmentRubricfortheInstitutionalizationofService-LearninginHigherEducation.pdf>
- Gerholz, K.-H., Liszt, V., y Klingsieck, K. B. (2018). Effects of learning design patterns in service-learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 47-59. <https://doi.org/10.1177/1469787417721420>
- Gul, R., Ahmad, I., Tahir, T., y Ishfaq, U. (2022). Development and factor analysis of an instrument to measure service-learning management. *Heliyon*, 8(4), e09205.
- Martínez Mediano, C. y Riopérez Losada, N. (2013). Programa de desarrollo de competencias para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida para estudiantes de Educación Superior. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 22, 137-151.
- Mathew, M., George, S., Menon, R., y Tharakan, J. (2024). Impact of Service Learning Projects on Student Self-Assessment of AICTE Outcomes Achievement. *International Journal for Service Learning in Engineering, Humanitarian Engineering and Social Entrepreneurship*, 19(2), 1–17.

- Queiruga-Dios, M., Santos Sánchez, M. J., Queiruga-Dios, M. Á., Acosta Castellanos, P. M., y Queiruga-Dios, A. (2021). Assessment Methods for Service-Learning Projects in Engineering in Higher Education: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 629231.
- Rial, S. (2010). Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal. *Revista Tzhoecoen*, 5, 44-62.
- Rubio Serrano, L., Puig Rovira, J. M., García, X. M., y Palos Rodríguez, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje y servicio. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 111-126.
- Sanmartí, N. (2007) *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Shek, D. T. L., Yang, Z., Ma, C. M. S., y Chai, C. W. Y. (2021). Subjective Outcome Evaluation of Service-Learning by the Service Recipients: Scale Development, *Normative Profiles and Predictors*. *Child Indicators Research*, 14, 411–434.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Yorio, P. L., y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11, 9–27.
<https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

LAS INTERVENCIONES ASISTIDAS POR ANIMALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

JAIME MILLÁN CUELLO
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Las Intervenciones Asistidas con Animales (IAA) han ganado terreno en el ámbito educativo como una metodología innovadora que integra a los animales en procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de favorecer dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. Aunque su uso ha estado históricamente más vinculado a contextos terapéuticos y clínicos, en las últimas décadas han surgido evidencias que respaldan su pertinencia en entornos escolares, (Beetz et al., 2012; Jalongo, 2015; Sandt, 2020).

En el contexto de la Educación Primaria, la incorporación de animales en el aula se alinea con los objetivos de la Ley Orgánica 3/2020, que enfatiza un enfoque competencial, integrador y orientado al desarrollo personal, social y emocional del alumnado. El Real Decreto 157/2022 junto al Real Decreto 209/2022, que establece la ordenación y enseñanzas mínimas de esta etapa, refuerza la necesidad de abordar aprendizajes vinculados al respeto hacia los seres vivos, la observación científica y el trabajo cooperativo, lo que ofrece un marco normativo propicio para la implementación de experiencias de este tipo (España, 2022; Región de Murcia [R.M], 2022).

Las investigaciones previas han señalado que el contacto con animales en entornos educativos puede mejorar la atención, disminuir la ansiedad y favorecer la motivación hacia las tareas escolares (Gee, 2017; O’Haire, 2013). Asimismo, los animales actúan como mediadores sociales, facilitando la cohesión grupal y la inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (Kotrschal & Ortbauer,

2003). Estas evidencias sugieren que las IAA, cuando se diseñan bajo criterios éticos y pedagógicos sólidos, pueden convertirse en una herramienta relevante para atender la diversidad y fomentar un aprendizaje más humano y significativo.

En este capítulo se presenta una experiencia de IAA desarrollada en un aula de sexto curso de Educación Primaria en la Región de Murcia. La intervención se concibió no como una actividad complementaria aislada, sino como un programa estructurado que integró metodologías activas como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AI-CLE), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la neuroeducación, con el propósito de promover aprendizajes competenciales. La propuesta se diseñó desde un enfoque transversal, articulando contenidos de todas las áreas de conocimiento, incluso educación en valores a través del contacto responsable con animales de bajo riesgo y fácil manejo.

El interés del estudio radica en dos aspectos fundamentales. Por un lado, contribuye a ampliar la literatura sobre la aplicación de IAA en aulas ordinarias, un campo aún en consolidación en España. Por otro, permite reflexionar sobre cómo este tipo de experiencias pueden integrarse de forma coherente con los marcos legislativos actuales, en particular la ley educativa actual y el currículo autonómico de Murcia. La presente investigación, en suma, busca aportar evidencia empírica y reflexión crítica sobre la viabilidad, beneficios y retos de introducir a los animales como agentes educativos en el aula de sexto curso.

2. OBJETIVOS

El diseño de la intervención respondió a una doble finalidad: pedagógica e investigadora. En términos pedagógicos, se plantearon los siguientes objetivos:

- Favorecer el bienestar emocional del alumnado mediante la interacción con animales en un entorno educativo estructurado, contribuyendo a reducir la ansiedad y el estrés asociados a la dinámica escolar.

- Potenciar las interacciones sociales y la cohesión grupal a través de actividades cooperativas en torno al cuidado y observación de los animales.
- Incrementar la motivación hacia las tareas escolares, especialmente en el ámbito lingüístico y científico, mediante metodologías activas (AICLE y gamificación) que integren la presencia de animales.
- Promover aprendizajes competenciales y transversales, en consonancia con los saberes básicos establecidos en (R.M., 2022), particularmente en relación con la competencia científica, la competencia plurilingüe y la competencia personal y social.
- Fomentar la reflexión ética sobre el bienestar animal y la responsabilidad humana, integrando valores de respeto y sostenibilidad en el currículo.

En cuanto a la finalidad investigadora, el estudio se orientó a evaluar el impacto de las IAA en tres dimensiones: el bienestar socioemocional, la interacción social y la motivación académica. Para ello se emplearon cuestionarios pre y post intervención, observación sistemática mediante LOCIT y análisis de producciones del alumnado, lo que permitió triangular evidencias y ofrecer una visión crítica de la intervención.

En definitiva, los objetivos no se limitaron a constatar mejoras inmediatas en el aula, sino que buscaban explorar el potencial de las IAA como propuesta sostenible y curricularmente coherente en el marco de la educación primaria española.

3. METODOLOGÍA

3.1. INTERVENCIONES ASISTIDAS CON ANIMALES EN LA EDUCACIÓN

Las IAA se definen como aquellas prácticas en las que un animal se incorpora intencionalmente en un proceso educativo o terapéutico con objetivos planificados (IAHAIO, 2014). Aunque inicialmente

vinculadas a contextos clínicos, en las últimas décadas se han adaptado a entornos escolares, dando lugar a programas en los que los animales actúan como mediadores del aprendizaje (Beetz, 2017).

Diversos estudios han demostrado que la presencia de animales en el aula puede mejorar el clima escolar, reducir la ansiedad y favorecer la motivación del alumnado (Kotrschal & Ortbauer, 2003; O’Haire, 2013; Sandt, 2020). Asimismo, los animales facilitan la interacción social, ya que actúan como catalizadores de la comunicación y la cooperación entre iguales (Gee, 2017). Estas evidencias posicionan a las IAA como un recurso prometedor en la educación primaria, etapa en la que los aprendizajes socioemocionales son cruciales.

En España, aunque la investigación todavía es incipiente, se observa un creciente interés por integrar las IAA en contextos educativos inclusivos (Rodríguez & Morales, 2021). Sin embargo, se requieren más estudios que analicen su viabilidad en relación con los marcos normativos y curriculares vigentes.

3.2. NEUROEDUCACIÓN Y EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE

La neuroeducación aporta fundamentos sólidos para comprender por qué las IAA pueden ser beneficiosas. Según (Damasio, 2005; Tokuhamas-Espinosa (2011), las emociones cumplen un papel esencial en la toma de decisiones y en la consolidación de la memoria. Mora (2024) añade que el aprendizaje significativo ocurre cuando las experiencias generan estados emocionales positivos, lo que facilita la plasticidad cerebral.

La interacción con animales activa mecanismos fisiológicos asociados a la regulación emocional, como el aumento de oxitocina y la disminución del cortisol (Beetz et al., 2012). Estas respuestas contribuyen a un estado de calma y apertura cognitiva, favoreciendo la atención sostenida y la disposición al aprendizaje. En el contexto de sexto curso, donde el alumnado enfrenta mayores exigencias académicas y sociales, este tipo de intervenciones resultan especialmente valiosas para gestionar la ansiedad y mejorar el rendimiento.

3.3. AICLE Y APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

AICLE constituye un marco pedagógico que combina la enseñanza de contenidos curriculares con el uso funcional de una lengua extranjera. Coyle et al. (2010) sostienen que la autenticidad de las tareas es un factor clave para el éxito del enfoque. En este sentido, las IAA ofrecen contextos reales para describir, narrar y reflexionar en otra lengua.

Por ejemplo, al observar el comportamiento de un conejo, los estudiantes pueden practicar estructuras lingüísticas en inglés para describir acciones, características físicas o rutinas de cuidado. Esta integración refuerza el principio de aprendizaje experiencial planteado por Kolb (1984), según el cual el conocimiento surge de la interacción directa con el entorno.

Las investigaciones de Muñoz-Luna (2017) confirman que la motivación en contextos AICLE aumenta cuando las tareas son significativas y conectan con la vida del alumnado. Las IAA, al aportar un componente vivencial y emocional, potencian esta motivación y facilitan la transferencia del aprendizaje lingüístico.

3.4. OTROS ENFOQUES METODOLÓGICOS AFINES

Las IAA se relacionan estrechamente con otros enfoques pedagógicos innovadores. Entre ellos destaca la gamificación, que utiliza elementos del juego para fomentar la implicación del alumnado (Prensky, 2011). La introducción de retos vinculados al cuidado de los animales convierte las actividades en experiencias más atractivas, aumentando la persistencia y el esfuerzo.

Asimismo, las IAA se alinean con el ABP, donde los estudiantes trabajan de manera cooperativa en torno a una tarea significativa (Thomas, 2000). La elaboración de productos finales, como un lapbook bilingüe sobre los animales, integra contenidos de distintas áreas y desarrolla competencias transversales.

Este marco metodológico favorece un aprendizaje holístico, coherente con la visión competencial de la ley educativa actual, que busca superar la fragmentación disciplinar y promover experiencias educativas integrales.

3.5. INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD

Uno de los argumentos más sólidos a favor de las IAA es su contribución a la inclusión educativa. Al ofrecer oportunidades de participación prácticas y emocionales, las IAA permiten que estudiantes con dificultades específicas encuentren un espacio de éxito. O’Haire (2013) evidenció que los programas con animales en aulas inclusivas benefician tanto a estudiantes con necesidades especiales como al grupo en su conjunto.

En el caso concreto de sexto curso, etapa en la que se consolidan habilidades sociales más complejas, las IAA facilitan la empatía y la cooperación, favoreciendo la construcción de comunidades de aprendizaje más cohesionadas. Además, ofrecen alternativas de participación para alumnado con TDAH, dislexia u otras dificultades, quienes encuentran en el vínculo con los animales una vía de motivación y regulación.

3.6. ÉTICA Y BIENESTAR ANIMAL

La integración de animales en el aula plantea un debate ético que no puede obviarse. Según las directrices de IAHAIO (2014), el bienestar del animal debe ser una prioridad en cualquier intervención. Esto implica limitar tiempos de exposición, garantizar espacios de descanso y velar por condiciones de seguridad e higiene adecuadas.

Más allá de la dimensión práctica, este aspecto se convierte en un contenido pedagógico en sí mismo. Glenk (2017) sostiene que reflexionar sobre el bienestar animal fomenta valores de responsabilidad y respeto que trascienden el ámbito escolar. Así, las IAA no solo aportan beneficios al alumnado, sino que también invitan a cuestionar la relación entre seres humanos y animales, contribuyendo a la formación ética y ciudadana que promueve la ley educativa actual.

3.7. SÍNTESIS DEL MARCO TEÓRICO

El análisis del marco teórico permite identificar tres ideas centrales. Primero, que las IAA cuentan con respaldo científico en cuanto a su capacidad para mejorar el bienestar socioemocional, la motivación y la interacción social del alumnado. Segundo, que su integración con

metodologías activas como AICLE, gamificación y ABP potencia su valor pedagógico y curricular. Y tercero, que la dimensión ética constituye tanto un límite necesario como una oportunidad educativa.

En definitiva, las IAA se presentan como un recurso capaz de articular aprendizajes cognitivos, emocionales y éticos, siempre que se implementen con rigor y coherencia normativa.

4. METODOLOGÍA

4.1. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

El estudio se estructuró como un estudio de caso con enfoque mixto, combinando cuestionarios, observaciones sistemáticas y análisis de producciones del alumnado. Según Creswell y Plano Clark (2011), los diseños mixtos permiten triangular evidencias y obtener una visión más completa de fenómenos educativos complejos.

La intervención se enmarcó en la investigación-acción educativa (Kemmis & McTaggart, 2005), dado que el docente-investigador diseñó, implementó y evaluó el programa con el doble propósito de mejorar la práctica pedagógica y generar conocimiento transferible. La duración fue de doce sesiones de 60 minutos cada una.

El programa se diseñó en coherencia con la ley educativa actual y (R.M., 2022). De este modo, la intervención no se planteó como un añadido extracurricular, sino como una experiencia integrada en el currículo.

4.2. PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por 24 estudiantes de sexto curso de Primaria (11–12 años), pertenecientes a un centro público urbano de la Región de Murcia. La composición del grupo fue paritaria en cuanto a género y heterogénea en términos de nivel socioeconómico y académico.

Se incluyeron dos estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo: uno con diagnóstico de TDAH y otro con dislexia. Además, se detectó un caso de alergia leve a caninos, lo que obligó a prever medidas

alternativas respecto a este tipo de animales (material audiovisual y recursos digitales).

La participación fue voluntaria y se contó con el consentimiento informado de las familias y la autorización del centro. Se ofreció la posibilidad de realizar actividades alternativas para quienes lo requirieran, en consonancia con las recomendaciones éticas de la British Educational Research Association (BERA, 2018).

4.3. ANIMALES UTILIZADOS

Los animales fueron seleccionados según criterios de accesibilidad, seguridad y pertinencia pedagógica:

- Un conejo doméstico (*Oryctolagus cuniculus domesticus*), por su carácter dócil y facilidad de manejo.
- Dos pollitos (*Gallus gallus domesticus*), que permitieron trabajar contenidos sobre ciclo vital y crecimiento.
- Un pez dorado (*Carassius auratus*), como recurso de bajo riesgo y fácil observación.

Se priorizó la diversidad de estímulos para favorecer distintos tipos de interacción (Kotrschal & Ortbauer, 2003). Asimismo, se incorporaron recursos tecnológicos (realidad aumentada y vídeos holográficos) para ampliar fronteras que no podían ser abarcadas dentro del aula como una experiencia de buceo o un paseo por la sabana africana.

4.4. PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES

La intervención se organizó en 12 sesiones, distribuidas en cuatro bloques:

- Introducción y normas de convivencia (sesión 1). Presentación de los animales y establecimiento de protocolos de seguridad e higiene.
- Observación y registro (sesiones 2–4). Actividades de observación guiada, con registros escritos y gráficos, integrando el enfoque AICLE en inglés.

- Trabajo cooperativo y gamificación (sesiones 5–10). Estaciones de aprendizaje interdisciplinarias (ciencias, lengua, matemáticas, arte) y dinámicas de retos con recompensas simbólicas.
- Producción final y reflexión (sesiones 11–12). Elaboración de un lapbook bilingüe y debate sobre aprendizajes y bienestar animal.

Este diseño didáctico buscó coherencia con los saberes básicos de sexto curso (R.M., 2022), en particular con la competencia científica, la competencia en comunicación plurilingüe y la competencia social y ciudadana.

4.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Se emplearon tres tipos de instrumentos, en línea con la estrategia de triangulación metodológica:

- Cuestionarios pre y post intervención. Adaptados a alumnado de Primaria, midieron bienestar emocional, motivación y aprendizaje, basados en escalas validadas.
- Observación estructurada mediante LOCIT (Lesson Observation Critical Incident Technique). Según Tripp (1993), esta técnica permite registrar incidentes críticos significativos para el aprendizaje y la convivencia. Se diseñaron rúbricas para identificar episodios de atención, cooperación y autorregulación.
- Producciones del alumnado y notas de campo. Lapbooks, descripciones escritas y diarios reflexivos del docente-investigador aportaron evidencia cualitativa.

El uso combinado de instrumentos permitió captar tanto cambios cuantitativos como narrativas cualitativas que enriquecieron la interpretación de resultados.

4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El proyecto atendió a dos dimensiones éticas complementarias:

- Bienestar del alumnado. Se garantizó la voluntariedad, la confidencialidad y la posibilidad de actividades alternativas. Estas medidas se ajustan a las recomendaciones de BERA (2018).
- Bienestar animal. Se aplicaron las directrices de IAHAIO (2014), limitando tiempos de exposición, garantizando espacios de descanso y manteniendo condiciones adecuadas de higiene.

Además, el componente ético se convirtió en contenido pedagógico: se promovieron debates sobre la responsabilidad de cuidar animales y sobre la justicia de utilizarlos en contextos educativos (Glenk, 2017). Esta reflexión contribuyó a desarrollar valores de respeto y sostenibilidad, siguiendo la línea de enseñanza establecida.

4.7. SÍNTESIS METODOLÓGICA

En conjunto, la metodología se caracterizó por:

- Un diseño mixto e integrado curricularmente, coherente con la normativa vigente.
- La participación inclusiva de todo el alumnado, gracias a adaptaciones y recursos digitales.
- La aplicación de instrumentos variados que permitieron triangular resultados.
- Un enfoque ético dual, orientado tanto al alumnado como a los animales.

Esta estructura metodológica permitió valorar de manera crítica el impacto de las IAA en bienestar, motivación e integración curricular, aportando evidencias sólidas y transferibles a otros contextos educativos.

5. RESULTADOS

La intervención con animales en sexto curso de Primaria generó evidencias relevantes en cuatro dimensiones principales: bienestar emocional, interacción social, motivación académica e integración curricular y lingüística. Los hallazgos se derivan de la triangulación de cuestionarios pre y post, observaciones estructuradas mediante LOCIT y producciones del alumnado.

5.1. BIENESTAR EMOCIONAL

Los cuestionarios revelaron una reducción del estrés tras la intervención. Una mayoría de estudiantes informó sentirse más tranquilos y con ganas de interactuar en las sesiones con animales, lo que coincide con investigaciones previas que destacan la función reguladora del contacto humano-animal sobre el estrés (Beetz et al., 2012).

La observación sistemática corroboró esta tendencia. Se registraron incidentes críticos donde estudiantes habitualmente dispersos lograron mantener la atención durante largos periodos al interactuar con los animales. Estos episodios sugieren que la presencia del animal actuó como modulador emocional y atencional.

Las notas de campo del docente-investigador reflejaron un clima de aula más relajado y seguro, presentando mayor disposición al trabajo cooperativo.

5.2. INTERACCIÓN SOCIAL

Los datos evidenciaron un incremento en conductas prosociales. La cooperación en torno al cuidado de los animales favoreció el respeto mutuo y la empatía. Los cuestionarios post intervención mostraron que la mayoría de estudiantes percibió una mejora en la colaboración entre compañeros.

La técnica LOCIT permitió registrar episodios de ayuda y tutoría entre iguales, como explicar procedimientos o compartir materiales. Estos hallazgos coinciden con la literatura que identifica a los animales como catalizadores de la cohesión grupal (Jalongo, 2015; Gee, 2017).

Particularmente significativo fue el caso del alumnado con dislexia y TDAH, quienes se implicaron más activamente en actividades grupales, reduciendo su aislamiento habitual.

5.3. MOTIVACIÓN ACADÉMICA

La intervención generó un aumento sostenido en la motivación hacia tareas escolares. Los cuestionarios reflejaron un mayor interés por las actividades relacionadas con los animales, en comparación con las dinámicas habituales del aula.

Durante las sesiones AICLE, estudiantes que solían mostrar resistencia a escribir en inglés participaron con entusiasmo en la descripción de los animales. Asimismo, en la producción de lapbooks se observó creatividad y dedicación, con aportaciones adicionales no previstas en la planificación inicial.

La gamificación reforzó esta motivación: los retos y recompensas simbólicas generaron altas tasas de participación incluso en estudiantes con menor compromiso previo. Estos resultados son coherentes con las tesis de Prensky (2011) sobre la eficacia del juego en contextos educativos.

5.4. INTEGRACIÓN CURRICULAR Y LINGÜÍSTICA

Los resultados también muestran que la intervención facilitó la integración de contenidos curriculares. En ciencias naturales, los estudiantes aprendieron a observar de manera sistemática, registrar datos y formular hipótesis. Estas prácticas se ajustan a los saberes básicos establecidos en (R.M., 2022).

En lengua extranjera, se observaron progresos en el uso funcional del inglés. Los estudiantes emplearon estructuras gramaticales básicas y vocabulario descriptivo en contextos auténticos, reforzando el principio de autenticidad central en AICLE (Coyle et al., 2010).

El producto final, un lapbook bilingüe, evidenció la integración interdisciplinar, al combinar ciencias, lengua, arte y competencias sociales.

5.5. SÍNTESIS DE HALLAZGOS

En conjunto, los resultados permiten destacar que las IAA:

- Reducen la ansiedad y favorecen un clima emocional positivo.
- Incrementan la cooperación y las conductas prosociales.
- Aumentan la motivación académica, tanto intrínseca como extrínseca.

- Facilitan la integración curricular de saberes y competencias en sexto curso.

Estos hallazgos se alinean con la literatura internacional (O’Haire, 2013; Beetz, 2017) y confirman la pertinencia de las IAA como estrategia pedagógica coherente con los principios competenciales de la ley educativa española actual.

6. DISCUSIÓN

La experiencia de IAA en sexto curso de Primaria confirma la validez de este recurso pedagógico como medio para favorecer el bienestar, la motivación y la integración curricular. No obstante, un análisis crítico revela también tensiones y limitaciones que deben tenerse en cuenta para consolidar su aplicación en el ámbito educativo.

6.1. BIENESTAR EMOCIONAL Y REGULACIÓN AFECTIVA

Los resultados relativos a la reducción de la ansiedad y la mejora del clima de aula se alinean con investigaciones que documentan los beneficios psicofisiológicos de la interacción humano-animal, como la disminución de cortisol y el aumento de oxitocina (Beetz et al., 2012). En la práctica, se observó que estudiantes con dificultades atencionales lograban mantener la concentración durante las sesiones con animales.

Desde la perspectiva de la neuroeducación, estas evidencias refuerzan la tesis de que las emociones positivas favorecen la memoria y la disposición hacia el aprendizaje (Damasio, 2005; Mora, 2024; Tokuhama-Espinosa, 2011). Las IAA no son, por tanto, un mero recurso motivacional externo, sino una estrategia que incide en condiciones neurobiológicas del aprendizaje.

Sin embargo, conviene señalar que la novedad inicial generó en algunos casos excitación excesiva, que interfirió temporalmente en la concentración. Este hecho invita a diseñar programas prolongados que permitan estabilizar las respuestas emocionales y evaluar su sostenibilidad.

6.2. INTERACCIONES SOCIALES Y COHESIÓN GRUPAL

El aumento de conductas prosociales confirma que los animales actúan como mediadores sociales. Jalongo (2015) describe a los animales como “puentes comunicativos” que reducen las barreras entre estudiantes, mientras que Gee (2017) destaca su papel en la cohesión grupal. En este estudio, el alumnado colaboró espontáneamente en torno al cuidado y la observación de los animales, reforzando la cooperación entre iguales.

Este hallazgo es especialmente relevante en un grupo con diversidad, donde estudiantes con TDAH y dislexia encontraron espacios de participación significativa. O’Haire (2013) ya había señalado que las IAA fomentan la inclusión al ofrecer canales alternativos de éxito.

Aun así, se plantea un reto: los efectos sociales parecen circunscribirse al tiempo de intervención. La literatura advierte que la cohesión derivada de las IAA puede diluirse si no se incorporan estrategias de continuidad (Martínez, 2018). De ahí la importancia de integrarlas en planes de convivencia y no tratarlas como experiencias aisladas.

6.3. MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La motivación elevada hacia las tareas escolares corrobora que las IAA, en combinación con metodologías activas como AICLE y gamificación, incrementan la implicación y la persistencia. Los estudiantes participaron con entusiasmo en actividades lingüísticas que, en contextos tradicionales, suelen generar resistencia.

Este resultado coincide con Coyle et al. (2010), quienes subrayan que la autenticidad de las tareas es esencial en AICLE, y con Muñoz-Luna (2017), que vincula la motivación a la conexión personal con el aprendizaje. En este caso, los animales aportaron el componente vivencial que dotó de sentido al uso funcional del inglés.

No obstante, debe considerarse la posible influencia del “efecto novedad”. La motivación puede decrecer con el tiempo si no se introducen variaciones metodológicas o nuevos retos. Futuras investigaciones

deberían analizar la sostenibilidad del interés generado por las IAA a medio y largo plazo.

6.4. COHERENCIA CURRICULAR Y MARCO NORMATIVO

Un aspecto destacado de la intervención es su alineación con el (R.M., 2022), que establece como saberes básicos en sexto curso la observación de los seres vivos, la educación en valores ambientales y el uso de la lengua extranjera en contextos significativos. Asimismo, la ley educativa actual sitúa la competencia personal, social y de aprender a aprender como ejes de la etapa.

En este marco, las IAA aportaron un contexto interdisciplinar que integró ciencias, lengua extranjera y educación en valores. Esta coherencia normativa refuerza su legitimidad pedagógica y demuestra que las IAA no son una práctica ajena al currículo, sino un recurso que contribuye al logro de competencias transversales.

6.5. DIMENSIÓN ÉTICA Y BIENESTAR ANIMAL

El componente ético constituye un eje fundamental. Según las directrices de IAHAIO (2014), el bienestar del animal debe garantizarse en toda intervención. En este estudio, se limitaron tiempos de exposición y se habilitaron espacios de descanso, siguiendo las recomendaciones internacionales.

Más allá de la gestión práctica, la dimensión ética adquirió un valor educativo. Glenk (2017) sostiene que reflexionar sobre la justicia de utilizar animales en el aula fomenta valores de responsabilidad y respeto. En este sentido, algunos estudiantes expresaron dudas sobre la legitimidad de estas prácticas, lo que abrió espacios de debate que enriquecieron la formación ética del grupo.

6.6. LIMITACIONES METODOLÓGICAS

El análisis crítico obliga a reconocer limitaciones:

- El tamaño reducido de la muestra (24 estudiantes) limita la generalización.

- La ausencia de grupo control debido a que el colegio donde se realizó la intervención solo disponía de una línea impide atribuir los efectos exclusivamente a la intervención.
- La duración de doce sesiones dificulta valorar impactos a largo plazo.

Pese a ello, la triangulación metodológica y la coherencia de los resultados aportan solidez a los hallazgos.

6.7. IMPLICACIONES Y PROYECCIÓN CRÍTICA

Desde una perspectiva crítica, los resultados sugieren que el éxito de las IAA depende de tres factores clave:

- La formación docente en metodologías activas y ética animal.
- La disponibilidad de recursos (animales, espacios adecuados y tecnología).
- La integración curricular de las IAA, evitando que se limiten a experiencias anecdóticas.

Así, las IAA deben concebirse como parte de una pedagogía integral, donde lo cognitivo, lo emocional y lo ético se articulen de forma coherente. Solo bajo esta premisa pueden convertirse en una herramienta sostenible y transformadora en la escuela del siglo XXI.

7. CONCLUSIONES

La experiencia de las IAA desarrollada en sexto curso de Primaria ha permitido constatar su potencial como recurso pedagógico innovador, capaz de articular aprendizajes emocionales, sociales y curriculares. Los resultados evidenciaron beneficios en tres dimensiones principales: bienestar emocional, interacción social y motivación académica, lo que confirma la pertinencia de las IAA dentro del marco normativo actual.

En primer lugar, la reducción de la ansiedad y la creación de un clima de aula más relajado refuerzan la idea de que las IAA contribuyen a la regulación afectiva del alumnado. Estos hallazgos resultan especialmente relevantes en sexto curso, etapa marcada por mayores demandas

académicas y por la preparación de la transición a la Educación Secundaria. Los animales no actuaron únicamente como elementos de distracción positiva, sino como mediadores emocionales que favorecieron la concentración y la disposición hacia el aprendizaje.

En segundo lugar, la mejora de las interacciones sociales confirma que las IAA pueden desempeñar un papel significativo en la cohesión grupal y en la inclusión educativa. El hecho de que estudiantes con TDAH o dislexia participaran de forma más activa demuestra que estos programas ofrecen oportunidades de éxito y visibilidad a alumnado habitualmente vulnerable. Este aspecto conecta directamente con los objetivos de la ley educativa actual en materia de equidad y atención a la diversidad.

En tercer lugar, la intervención favoreció un aumento de la motivación intrínseca y extrínseca hacia las tareas escolares. La integración de distintos enfoques metodológicos, en combinación con la presencia de animales, convirtió el aprendizaje en una experiencia significativa y contextualizada. La elaboración del lapbook bilingüe constituye un ejemplo claro de cómo las IAA pueden vincularse a aprendizajes competenciales que trascienden las áreas disciplinares tradicionales.

Más allá de los beneficios inmediatos, esta experiencia pone de relieve la coherencia curricular de las IAA. El programa se diseñó en consonancia con (R.M., 2022), que establece como saberes básicos en sexto curso la observación científica, el respeto por los seres vivos y el uso funcional de la lengua extranjera. Asimismo, refuerza la importancia de la competencia social y ciudadana, objetivos directamente trabajados en la intervención. En este sentido, las IAA se presentan como una práctica que no se limita a aportar bienestar, sino que también contribuye al cumplimiento de los marcos normativos vigentes.

No obstante, es necesario reconocer las limitaciones metodológicas del estudio. El tamaño reducido de la muestra, la ausencia de grupo control y la duración limitada a doce sesiones impiden generalizar los resultados y evaluar los efectos a largo plazo. Además, el entusiasmo inicial pudo influir en la percepción de beneficios, lo que plantea interrogantes sobre la sostenibilidad de los resultados en el tiempo.

A partir de estas limitaciones, se identifican líneas futuras de investigación. Entre ellas destacan:

- El desarrollo de estudios longitudinales que analicen la permanencia de los efectos emocionales y motivacionales.
- La implementación de diseños experimentales con grupo control, que permitan establecer relaciones causales más sólidas.
- La ampliación de la muestra a diferentes contextos educativos (rurales, urbanos, bilingües), para valorar la transferibilidad de los hallazgos.
- La integración de tecnologías inmersivas (realidad aumentada, hologramas) como recurso inclusivo y complementario a las IAA presenciales.
- La evaluación específica del impacto en el desarrollo de las competencias clave de la ley educativa actual, especialmente la personal y social, y la plurilingüe.

Un aspecto a destacar es la dimensión ética. Más allá de ser una condición para la viabilidad del proyecto, se convirtió en contenido pedagógico al invitar al alumnado a reflexionar sobre la responsabilidad y el respeto hacia los animales. Este componente ético conecta con los valores de sostenibilidad y ciudadanía activa promovidos en la ley de educación actual y refuerza la contribución de las IAA a una educación integral.

En conclusión, las IAA constituyen una estrategia pedagógica viable y transformadora, siempre que se implementen con planificación rigurosa, coherencia curricular y sensibilidad ética. Su valor radica en la capacidad de integrar lo cognitivo, lo emocional y lo social en un único marco de aprendizaje. Este estudio muestra que las IAA pueden enriquecer la experiencia educativa en sexto curso y abrir nuevas posibilidades para la construcción de una escuela más inclusiva, motivadora y humana.

8. REFERENCIAS

- Anderson, K. L., & Olson, M. R. (2006). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *Anthrozoös*, 19(1), 35–49. <https://doi.org/10.2752/089279306785593919>
- Beetz, A. (2017). Theories and possible processes of action in animal assisted interventions. *Applied Developmental Science*, 21(2), 139–149. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1262263>
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human–animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3, 234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00234>
- BERA. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). British Educational Research Association. <http://bit.ly/3VductD>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, 122868–122953. <https://bit.ly/45ZePeD>
- España. (2022). *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, 52, 24362–24454. <https://bit.ly/47yd9d9>
- Gee, N. R. (2017). Human–animal interaction in educational settings. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy* (5th ed., pp. 195–210). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801292-5.00016-9>
- Glenk, L. M. (2017). Current perspectives on therapy dog welfare in animal-assisted interventions. *Animals*, 7(2), 7. <https://doi.org/10.3390/ani7020007>
- IAHAIO. (2014). *IAHAIO White Paper: The IAHAIO definitions for animal assisted intervention and guidelines for wellness of animals involved*. IAHAIO. <https://iahaio.org>
- Jalongo, M. R. (2015). *An educator's guide to animal-assisted therapy: Applications in educational settings*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9413-1>

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). SAGE.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kotrschal, K., & Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*, 16(2), 147–159. <https://doi.org/10.2752/089279303786992170>
- Martínez, M. (2018). Animales en la escuela: Una propuesta de intervención educativa con perros en aulas inclusivas. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 59–77. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04>
- Mora, F. (2024). *Un paseo didáctico por la neuroeducación*. Alianza Editorial
- Muñoz-Luna, R. (2017). Motivation and motivation-related discourses in CLIL contexts: A longitudinal study. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 266–285. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1321008>
- O’Haire, M. E. (2013). Animal-assisted intervention for autism spectrum disorder: A systematic literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1606–1622. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1707-5>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.
- Región de Murcia. (2022). *Decreto n.º 209/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 210, 28303–28661. <https://bit.ly/3VIMMKd>
- Rodríguez, A., & Morales, P. (2021). Intervenciones asistidas con animales en la escuela: Perspectivas inclusivas. *Revista de Innovación Educativa*, 13(1), 45–63. <https://doi.org/10.15304/rie.13.1.2021>
- Sandt, D. D. (2020). Effective implementation of animal-assisted education interventions in the inclusive early childhood education classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48, 103–115. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01000-z>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. <https://bit.ly/3VINMOt>
- Tokuhami-Espinosa, T. (2011). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. W. W. Norton & Company.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Routledge.

SEÑAS QUE INCLUYEN: LA LENGUA DE SIGNOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

ISABEL FERNÁNDEZ-MENOR

Universidade da Coruña

ALBA IGLESIAS GÓMEZ

Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Durante la primera infancia, la comunicación no depende exclusivamente de la Lengua Oral (en adelante LO), ya que los infantes aún no han desarrollado plenamente su aparato fonador. En esta etapa, la comunicación gestual y el uso simbólico de los gestos surgen de manera natural como una necesidad adaptativa relacionada con el desarrollo cognitivo y motriz (Acredolo y Goodwyn, 2001; Farkas, 2007a, 2009). Desde esta perspectiva, la Lengua de Signos (en adelante LS) no debe entenderse únicamente como un recurso para personas sordas, sino como una herramienta de apoyo a la comunicación válida también para infantes oyentes (Sánchez Moreno, 2014).

Estudios como los de Acuña y Sentis (2004) y Ferguson y Lew-Williams (2016) evidencian que desde los primeros meses de vida los bebés muestran una clara predisposición a la comunicación, manifestada mediante vocalizaciones, gestos y expresiones faciales. Vaquero (2016) señala que entre los 7 y 12 meses los bebés ya son capaces de reconocer su nombre, comprender gestos y asociar palabras con objetos concretos. Lock (1999), por su parte, estructura el desarrollo comunicativo temprano en tres fases progresivas desde la interacción afectiva hasta los primeros actos comunicativos.

Desde el punto de vista neurológico, Emmorey y Reilley (1995) demostraron que el aprendizaje de signos activa tanto áreas del lenguaje como

regiones cerebrales visoespaciales, reforzando así el valor de la LS como vía legítima de estimulación lingüística. Este enfoque encuentra sustento en teorías psicolingüísticas como la de Piaget, quien reconocía el valor comunicativo del gesto (Farkas, 2009), y la de Vygotsky, quien proponía una progresión desde la función social del lenguaje hacia su función autorreguladora (Signoret Dorcasberro, 2009). En esta línea, Monfort (2006) subraya la importancia del papel activo del niño/a en la diada comunicativa, destacando cómo la LS potencia su capacidad expresiva y su autonomía.

Diversos estudios también han demostrado que el uso temprano de signos favorece la transición hacia la lengua oral, estimula la simbolización, fortalece el vínculo afectivo y reduce la frustración en la comunicación (Acredolo y Goodwyn, 2001; Sánchez Moreno, 2014; Thompson y Nelson, 2019). Además, se han identificado beneficios adicionales como el desarrollo de la motricidad fina, la lateralidad y la expresión facial, aspectos clave para futuros aprendizajes como la lectoescritura (Canabal García, 2007; De Castro López, 2022).

Frente a la preocupación inicial por un posible retraso en el habla, diversas investigaciones han refutado esa hipótesis. Goodwyn et al. (2000) y Bruner (1998) coinciden en que la LS debe introducirse de forma gradual, contextualizada y adaptada al ritmo del niño, evitando la sobreestimulación. Asimismo, Meier y Willerman (1995) advierten que su eficacia depende en gran medida de la implicación activa del entorno adulto. Por tanto, la LS no solo contribuye al desarrollo comunicativo, cognitivo y emocional del niño, sino que lo hace desde una perspectiva inclusiva que respeta sus ritmos y particularidades.

1.1. LA LENGUA DE SIGNOS EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA

El reconocimiento legislativo de la LS en el sistema educativo español ha sido el resultado de un proceso largo y complejo. A pesar de su estatus como lengua oficial, su integración en las aulas continúa siendo limitada y desigual (Amezcuza-Aguilar y Amezcuza-Aguilar, 2018). Históricamente, la LS fue excluida de los espacios educativos, lo que supuso una vulneración de derechos fundamentales, como el derecho a una educación inclusiva recogido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006; Sanjurjo, 2022).

Un punto de inflexión se dio con la aprobación de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, que reconoce oficialmente la Lengua de Signos Española (LSE) y la Lengua de Signos Catalana (LSC), consolidando así el carácter plurilingüe del estado español. A nivel autonómico, comunidades como Cataluña y Andalucía han desarrollado normativas específicas, como la Ley 17/2010 y la Ley 11/2011 respectivamente, que refuerzan la presencia de la LS en el ámbito educativo (Cabeza Pereiro y Eijo Santos, 2018).

En el marco de la legislación educativa, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) supone un avance al permitir que las administraciones educativas incorporen la LSE como parte de su oferta formativa (Ramos García, 2023). Aunque el currículo de Educación Infantil no contempla explícitamente la LS, incluye objetivos relacionados con el desarrollo de lenguajes y la iniciación al gesto, lo que permite una vinculación implícita (Decreto 150/2022; Real Decreto 95/2022).

Sin embargo, esta apertura normativa se enfrenta a obstáculos prácticos. La ausencia de una formación específica para el profesorado y la escasez de materiales didácticos limitan la implementación efectiva de la LS en las aulas (Álvaro Murillo, 2023). En este sentido, se hace imprescindible una mayor voluntad institucional que favorezca la integración sistemática de la LS en la educación infantil, no solo como herramienta de apoyo, sino como expresión de una pedagogía inclusiva y transformadora.

1.2. LENGUA DE SIGNOS Y EDUCACIÓN INFANTIL

La etapa de Educación Infantil, especialmente en su primer ciclo (0-3 años), constituye un momento clave para la estimulación del lenguaje y el desarrollo integral del niño/a. En este contexto, la LS se presenta como una herramienta prometedora para enriquecer la comunicación, tanto en infantes con discapacidad auditiva como en niños oyentes, siendo una práctica cada vez más extendida en países como Estados Unidos o los nórdicos y, progresivamente, en España (Amezcu-Aguilar y Amezcu-Aguilar, 2018).

Sin embargo, esta potencialidad contrasta con un notable desconocimiento y falta de formación específica por parte del profesorado de Educación Infantil (Bao-Fente, 2017; Sánchez Moreno, 2014). Muchos

docentes reconocen carecer de herramientas metodológicas y recursos para introducir la LS en sus aulas, lo cual evidencia una laguna formativa importante en los planes de estudio universitarios y en la formación continua del profesorado. Tal y como destaca Rebollo Martínez et al. (2001), es responsabilidad de los profesionales educativos formados sensibilizar e implicar también a las familias en el proceso de implantación de estas estrategias comunicativas.

Aunque la LS no se considera un Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación (SAAC) en sentido estricto, por tratarse de una lengua completa, sí puede actuar como un Sistema Alternativo de Comunicación (SAC), especialmente en edades tempranas donde el lenguaje oral aún no se ha desarrollado plenamente (Basil, s.f.). Entre las metodologías utilizadas destaca el *babysign* o signos para bebés, basado en la LSE, que consiste en la utilización de signos viso-gestuales adaptados al nivel motriz de los niños/as pequeños/as, a menudo simplificados o incluso inventados por ellos/as (Bermejo González, 2022; Monfort, 2006; Sentís Arqués, 2015).

El origen del *babysign* se remonta a las observaciones espontáneas de Acredolo y Goodwyn en los años ochenta, quienes constataron que muchos bebés utilizaban gestos naturales para comunicarse antes de adquirir el habla. Estas observaciones desembocaron en la elaboración de un método estructurado orientado tanto a familias como a profesionales de la educación infantil (Acredolo y Goodwyn, 2001). Diversas investigaciones posteriores han confirmado que la implementación de este sistema en el aula puede mejorar significativamente la comprensión, la expresión, la autonomía comunicativa y el vínculo afectivo entre adultos e infantes (Daniels, 2001a; Roberts y Hampton, 2018).

Pese a la escasez de estudios centrados específicamente en el primer ciclo de Educación Infantil con población oyente, investigaciones como las de Brereton (2010) y Fariña y Romeu (2022) han demostrado que la inclusión de la LS en el aula es factible y beneficiosa. En el primer caso, se documenta cómo dos docentes sin experiencia previa en LS integraron esta lengua en sus aulas con éxito, observando mejoras en la interacción, la comunicación y la participación de los niños/as. En el segundo estudio, se implementó un programa bilingüe oral/signado en aulas de primer ciclo con 28 niños/as entre 20 y 36 meses, obteniendo

resultados positivos tanto a nivel comunicativo como emocional y con implicación directa del profesorado y las familias.

No obstante, persisten ciertas limitaciones estructurales que dificultan una aplicación generalizada de la LS en Educación Infantil. La falta de recursos didácticos adaptados, la escasa orientación institucional y la débil presencia de la LS en los currículos oficiales siguen siendo barreras recurrentes (Aguilar Romero et al., 2022; Cabanilla et al., 2023; Gil Prieto, 2021). Además, como apuntan Yang y Rusli (2012), la eficacia de la inclusión lingüística depende en gran medida de la formación docente y de la disponibilidad de estrategias adaptadas a las características del alumnado.

Finalmente, la LS no solo representa una oportunidad para mejorar la comunicación en la infancia oyente, sino también para favorecer el respeto a la diversidad, la equidad y la inclusión en las aulas. Su introducción desde los primeros años de vida permite sensibilizar al alumnado, promover la cultura sorda y consolidar prácticas pedagógicas inclusivas que reconozcan y valoren la pluralidad lingüística como un derecho y una riqueza educativa (Norman y Byre, 2021; Ruiz Bejarano, 2024).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este estudio consiste en analizar el alcance y las posibilidades del uso de la LS como recurso comunicativo en las aulas del primer ciclo de Educación Infantil en España. A partir de este objetivo principal, surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Está la LS reconocida y valorada como lengua oficial en el ámbito de la Educación Infantil?
- ¿Por qué resulta pertinente integrar la LS en el aula de primer ciclo?

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir del objetivo general se concretan los objetivos específicos, presentados a continuación:

- Valorar el contexto de aplicación de la LS en Educación Infantil.
- Analizar las posibilidades y limitaciones de la LS en dicho contexto.
- Identificar el valor pedagógico de la LS como herramienta inclusiva.

3. METODOLOGÍA

Este estudio adopta una perspectiva metodológica de revisión sistemática, centrada en analizar el uso de la LS como herramienta de apoyo a la comunicación en el primer ciclo de Educación Infantil. El enfoque se sustenta en una orientación bibliométrica, permitiendo no solo identificar y sintetizar la literatura científica existente sobre el tema, sino también reconocer las tendencias, desafíos y oportunidades asociadas a su implementación.

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este estudio se ha realizado una revisión sistemática de la literatura atendiendo a los objetivos generales y específicos diseñados. En línea con el modelo propuesto por Arksey y O'Malley (2007), el proceso de revisión se articuló en cinco fases sucesivas: (1) formulación del problema, (2) identificación de los estudios pertinentes, (3) evaluación crítica, (4) extracción de datos y (5) síntesis e interpretación de resultados. Asimismo, y tal como indican Valle et al. (2022), se trata de un proceso flexible, en el que se permite revisar y ajustar continuamente los criterios de búsqueda, selección y análisis a medida que avanza la investigación, con el fin de mejorar su validez y adecuación a los objetivos planteados.

3.2. PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN

El proceso de recopilación de fuentes se desarrolló entre diciembre de 2024 y mayo de 2025. En total se manejaron 56 documentos, obtenidos a través de las siguientes bases de datos académicas: Google Académico (n=19), Dialnet (n=4), ERIC (n=5), PubMed (n=3), JSTOR (n=17) y la biblioteca Crunia de la Universidade da Coruña (n=8).

Las ecuaciones de búsqueda se formularon en español e inglés, utilizando combinaciones de palabras clave como: “Lengua de signos”, “Signos para bebés”, “Educación Infantil”, “Primer ciclo”, “Sign language”, “Gestural communication” y “Early Childhood Education”.

Los criterios de inclusión empleados fueron los siguientes:

- Libre acceso a través de los recursos de la Universidade da Coruña.
- Estudios que abordaran la LS en el ámbito educativo.
- Investigaciones vinculadas a la etapa de Educación Infantil, incluyendo al profesorado, las familias o los infantes.

De forma complementaria, se aplicaron criterios de exclusión para descartar documentos duplicados, estudios sin acceso a texto completo, investigaciones centradas en otras etapas educativas o que no abordaran la LS de forma directa.

3.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La estrategia de análisis empleada fue el análisis de contenido, entendido como una técnica que permite formular inferencias válidas a partir de textos, considerando el contexto y el significado de los datos (Krippendorff, 1990). Esta metodología fue particularmente útil para identificar categorías recurrentes en los estudios revisados y para organizar los hallazgos en relación con los objetivos del trabajo.

Para estructurar la información extraída de los documentos, se diseñó un sistema de categorización vinculado al objetivo general, del cual se derivaron dos categorías principales: (1) LS como herramienta comunicativa y (2) contexto de aplicación de la LS en la primera infancia. A su vez, se identificaron subcategorías relativas al desarrollo infantil, la inclusión educativa, el papel del profesorado y la legislación vigente.

Asimismo, se aplicó una estrategia de retrobúsqueda, revisando las referencias bibliográficas de los artículos seleccionados para localizar nuevas fuentes relevantes que no hubiesen sido detectadas inicialmente.

Este enfoque metodológico permitió organizar los datos de manera coherente, relacionar las distintas perspectivas teóricas y empíricas, y ofrecer una visión integral del estado de la cuestión sobre el uso de la LS en Educación Infantil.

4. RESULTADOS

La revisión sistemática llevada a cabo ha puesto de manifiesto una creciente atención hacia el uso de la LS como recurso comunicativo en la etapa de Educación Infantil, si bien la mayoría de las investigaciones analizadas se centran en experiencias con alumnado sordo o con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y no tanto en contextos ordinarios con infancia oyente, especialmente en el primer ciclo (0-3 años). Esta limitación en la literatura especializada ha requerido ampliar el espectro de análisis, incluyendo estudios relacionados con la estimulación comunicativa temprana, la inclusión educativa y el desarrollo del lenguaje en contextos diversos.

4.1. CONTEXTO Y VÍAS DE APLICACIÓN DE LA LENGUA DE SIGNOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

El análisis de la literatura revela que la aplicación de la LS en la etapa de Educación Infantil ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, especialmente desde el reconocimiento legal de la Lengua de Signos Española (LSE) como lengua oficial en España. Sin embargo, dicha evolución ha sido desigual, tanto en el plano territorial como en el institucional, lo que ha derivado en una implementación parcial y fragmentada, particularmente en el primer ciclo (0-3 años).

Históricamente, la LS ha estado estrechamente vinculada al colectivo de personas sordas, y su uso educativo se ha restringido mayoritariamente a contextos específicos como los Centros de Educación Especial (CEE) o programas bilingües para alumnado con discapacidad auditiva. Este modelo, fundamentado en un paradigma clínico-compensador, ha limitado el acceso del alumnado oyente a la LS, perpetuando una visión

reduccionista y asistencialista de esta lengua (Amezcu-Aguilar y Amezcu-Aguilar, 2018; Montero, 2015). No obstante, el creciente reconocimiento de la LS como herramienta comunicativa válida para toda la infancia ha abierto nuevas posibilidades para su incorporación en contextos educativos inclusivos.

A nivel internacional, la tendencia hacia modelos bimodales de enseñanza (oral y signada) ha cobrado fuerza en países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido o los países escandinavos, donde existen programas institucionalizados de inclusión lingüística desde la primera infancia. Investigaciones como las de Krausneker et al. (2020) han documentado el desarrollo de políticas públicas que promueven la adquisición de la LS como segunda lengua en entornos educativos mixtos, demostrando su impacto positivo en la equidad comunicativa y el respeto a la diversidad.

En el caso español, si bien la legislación vigente —concretamente la Ley 27/2007, la LOMLOE (2020) y normativas autonómicas como las de Cataluña y Andalucía— permite e incluso fomenta la incorporación de la LSE en la escuela, la realidad muestra una escasa presencia efectiva de esta lengua en las aulas, especialmente en Educación Infantil. Esta brecha entre lo legalmente permitido y lo pedagógicamente implementado obedece, en gran medida, a la falta de formación específica del profesorado, a la escasez de materiales didácticos adaptados y a la ausencia de una voluntad política clara por parte de las administraciones educativas (Cabanilla et al., 2023; Ruiz Bejarano, 2024).

Asimismo, la revisión sistemática revela una progresiva expansión de la LS en contextos educativos ordinarios como estrategia para responder a la diversidad funcional y lingüística del alumnado, incluyendo no solo a niños y niñas sordos/as, sino también a infantes oyentes, con trastornos del desarrollo del lenguaje, autismo, Síndrome de Down o trastornos neurológicos como la afasia infantil adquirida (Deonna et al., 2009; Petitto et al., 2001). Esta diversificación de contextos de aplicación ha permitido explorar nuevas formas de uso de la LS, ya no solo como lengua vehicular, sino como sistema de apoyo, estimulación y enriquecimiento comunicativo.

Particular relevancia adquiere el método *babysign* como forma adaptada de introducir signos en el primer ciclo de Educación Infantil. Este

enfoque, basado en la utilización de signos viso-gestuales simplificados, permite a los bebés expresar necesidades, emociones o intereses antes de desarrollar plenamente el habla, contribuyendo a reducir la frustración comunicativa y a fortalecer el vínculo afectivo con sus cuidadores/as (Acredolo y Goodwyn, 2001; Roberts y Hampton, 2018). La evidencia disponible muestra que su uso, especialmente cuando es modelado de forma sistemática por los adultos, potencia la comprensión lingüística, mejora las habilidades cognitivas iniciales y promueve una mayor implicación del entorno familiar y educativo.

Por último, algunos estudios destacan el papel de los centros educativos como entornos idóneos para generar experiencias lingüísticas inclusivas desde la primera infancia. En concreto, Fariña y Romeu (2022) documentan una experiencia de implementación de un programa bilingüe LO-LS en dos aulas de primer ciclo, con resultados positivos tanto en la competencia comunicativa del alumnado como en la percepción del profesorado y las familias. Este tipo de intervenciones señalan que, cuando la LS se incorpora en las rutinas cotidianas del aula (asamblea, comida, juego, descanso), no solo mejora la comprensión, sino que también favorece la cohesión grupal, la empatía y la sensibilización hacia la diversidad.

En síntesis, la LS comienza a consolidarse como una herramienta legítima y valiosa en la Educación Infantil. Sin embargo, su implantación efectiva requiere políticas formativas y curriculares decididas, materiales contextualizados y un cambio de paradigma que deje atrás una visión segregadora del lenguaje signado para abrazar su potencial pedagógico, lingüístico y ético desde los primeros años de vida.

4.2. LA LS COMO HERRAMIENTA DE VALOR PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

El segundo eje de resultados se centra en analizar el valor pedagógico, comunicativo y emocional de la LS en el contexto específico del primer ciclo de Educación Infantil. En este tramo educativo —caracterizado por la emergencia del lenguaje, la socialización inicial y el desarrollo del apego—, la LS se posiciona como un recurso eficaz para promover una comunicación temprana rica, accesible y adaptada a las características del desarrollo infantil.

Diversos estudios coinciden en señalar que el uso temprano de signos favorece el desarrollo integral del niño/a al reforzar múltiples dimensiones: mejora la comprensión verbal, enriquece la producción lingüística, estimula la cognición simbólica, fomenta la autorregulación emocional y fortalece los vínculos afectivos con los adultos de referencia (Daniels, 2001a; Goodwyn et al., 2000; Petitto y Holowka, 2002). Estas ventajas son especialmente evidentes en infantes con dificultades del habla, pero también se constatan en población oyente sin alteraciones del desarrollo.

En el plano comunicativo, la LS permite a los bebés anticiparse a la producción oral utilizando gestos simbólicos que les ayudan a expresar sus necesidades, deseos y estados emocionales antes de que el habla se consolide. Acredolo y Goodwyn (1988, 2001) demostraron que los niños/as expuestos a signos desde etapas tempranas no solo alcanzan hitos lingüísticos de forma más precoz, sino que también desarrollan un vocabulario oral más amplio y una mayor capacidad de atención conjunta. Capone y McGregor (2004) añaden que el uso de gestos activa las mismas áreas cerebrales implicadas en el lenguaje oral, lo cual confirma la complementariedad de ambos sistemas y desmiente la idea de que la LS retrasa la adquisición del habla.

En el ámbito emocional y social, estudios como los de Thompson y Nelson (2019) y Roberts y Hampton (2018) subrayan que la posibilidad de expresarse mediante signos reduce la frustración comunicativa en los primeros años, lo que repercute directamente en la calidad del vínculo adulto-infante. Esta mejora en la interacción genera entornos de apego seguros y facilita el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación o la identificación de emociones. Además, el uso compartido de signos en el aula fomenta la participación, la cooperación entre iguales y una actitud positiva hacia la diversidad.

Desde la perspectiva inclusiva, la LS constituye un puente entre la infancia oyente y la comunidad sorda, lo que permite desarrollar desde edades tempranas una actitud de respeto, reconocimiento y valoración de otras formas de comunicación. En este sentido, la exposición a signos puede convertirse en una estrategia de alfabetización multimodal, que prepara al alumnado para entornos lingüísticos diversos y

promueve una conciencia crítica sobre las barreras comunicativas que enfrentan determinados colectivos.

Es importante destacar que la LS no se presenta como sustituta de la lengua oral, sino como un sistema complementario o alternativo según las necesidades del alumnado. En palabras de Monfort (2006), su función debe ser facilitar la comunicación, nunca reemplazarla. Esta visión se alinea con el principio de accesibilidad universal y con los enfoques pedagógicos que defienden la personalización de los aprendizajes en función de los estilos y ritmos individuales.

Los estudios de Brereton (2010) y Launonen (1996) muestran que, incluso cuando el profesorado no tiene formación especializada en LS, es posible incorporar algunos signos básicos en las rutinas escolares mediante un enfoque gradual, lúdico y funcional. Estos signos, contextualizados en actividades diarias como saludar, comer, ir al baño o cantar canciones, pueden actuar como facilitadores del lenguaje, además de dotar de estructura y previsibilidad a las situaciones cotidianas, algo especialmente útil para niños/as con Trastorno del Especto Autista o con dificultades de procesamiento sensorial.

Por último, investigaciones como las de Pyers et al. (2010) y Capirci et al. (1998) han evidenciado que la exposición simultánea a lengua oral y LS tiene efectos positivos sobre la cognición visual-espacial, la memoria de trabajo y el razonamiento lógico. Estos beneficios se asocian al carácter viso-gestual de la LS, que activa rutas neurológicas diferentes a las de la lengua oral, enriqueciendo así la arquitectura cognitiva del niño/a desde una perspectiva neuroeducativa.

En definitiva, los resultados revisados permiten afirmar que la LS, cuando es introducida de forma respetuosa, significativa y contextualizada, constituye una herramienta pedagógica de alto valor para las aulas del primer ciclo de Educación Infantil. Su uso potencia el desarrollo comunicativo, cognitivo y emocional de la infancia, promueve entornos educativos más inclusivos y ofrece al profesorado un recurso versátil para responder a la diversidad de su alumnado. No obstante, para que su potencial se materialice, es imprescindible avanzar en formación, sensibilización y diseño de materiales accesibles que acompañen la práctica docente desde un enfoque verdaderamente inclusivo.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta revisión sistemática permiten reflexionar de manera crítica sobre el papel que desempeña la LS en el primer ciclo de Educación Infantil, así como sobre las posibilidades reales de su integración en contextos educativos ordinarios. Aunque la evidencia científica recogida confirma los beneficios del uso temprano de signos en el desarrollo comunicativo, cognitivo y socioemocional del alumnado, también se ponen de manifiesto importantes barreras estructurales que dificultan su aplicación efectiva en las aulas.

Desde el plano normativo, la LS ha experimentado avances significativos en España a partir del reconocimiento legal que supone la Ley 27/2007. No obstante, su presencia en el sistema educativo sigue siendo marginal, especialmente en la etapa de Educación Infantil. Si bien leyes como la LOMLOE (2020) permiten su incorporación por parte de las administraciones educativas, dicha inclusión queda supeditada a la voluntad de los centros y carece de desarrollo curricular específico. Esta situación genera una brecha entre el reconocimiento formal de la LS como lengua oficial y su escasa aplicación práctica en las aulas (Amezcu-Aguilar y Amezcu-Aguilar, 2018; Ramos García, 2023).

En relación con los beneficios del uso de la LS en la infancia oyente, los estudios revisados revelan un amplio consenso sobre su utilidad como herramienta complementaria a la lengua oral. Se destacan sus efectos positivos sobre el desarrollo del lenguaje, la autorregulación emocional, la interacción social y la autonomía comunicativa (Daniels, 2001b; Goodwyn et al., 2000; Sánchez Moreno, 2014). Asimismo, investigaciones recientes refuerzan la idea de que la LS no interfiere en la adquisición de la lengua oral, sino que puede actuar como facilitadora, especialmente en contextos bilingües o en presencia de necesidades educativas específicas (Pizer et al., 2007; Petitto et al., 2001).

No obstante, se identifican importantes desafíos relacionados con la formación docente. La ausencia de contenidos relacionados con la LS en los planes de estudio del Grado en Educación Infantil y la escasa oferta de formación continua especializada limitan la capacitación del profesorado para utilizar esta herramienta en su práctica diaria (Aguilar Romero et al., 2022; Cabanilla et al., 2023). Esta carencia formativa se

traduce en una falta de confianza y recursos metodológicos que obstaculizan la incorporación de la LS como estrategia pedagógica habitual.

Además, la mayoría de las experiencias revisadas en este estudio tienen un carácter experimental, focalizadas en contextos específicos y con escasa sistematización. Esta circunstancia dificulta la generalización de resultados y pone de relieve la necesidad de promover más investigaciones centradas en la implementación real de la LS en aulas ordinarias con infancia oyente, especialmente en el primer ciclo de Educación Infantil.

Desde una perspectiva inclusiva y transformadora, se hace necesario superar la visión asistencialista que limita la LS al ámbito de la discapacidad. En cambio, se propone considerarla como un recurso comunicativo válido para toda la infancia, en consonancia con un enfoque de derechos y con los principios de la educación inclusiva. Esto implica reconocer el valor de la diversidad lingüística desde los primeros años de vida y dotar al sistema educativo de los medios necesarios para responder a ella.

En conclusión, la LS posee un alto potencial para convertirse en una herramienta pedagógica valiosa en la etapa de Educación Infantil. Su uso temprano no solo favorece el desarrollo integral del alumnado, sino que contribuye a construir entornos más inclusivos, equitativos y respetuosos con la diversidad. No obstante, para que este potencial se materialice, es imprescindible avanzar en tres líneas clave: el fortalecimiento del marco normativo, la mejora de la formación docente y la generación de recursos didácticos específicos. Solo así será posible garantizar una educación verdaderamente inclusiva desde los primeros años de vida.

6. CONCLUSIONES

La revisión sistemática realizada pone de manifiesto el potencial de la LS como herramienta inclusiva en Educación Infantil. Aunque su reconocimiento legal constituye un avance importante, la falta de desarrollo normativo específico, formación docente y recursos adaptados sigue siendo un obstáculo para su implementación efectiva en el primer ciclo de esta etapa.

Frente a esta realidad, se constata que la LS no solo es viable en contextos ordinarios con alumnado oyente, sino que aporta beneficios comunicativos, cognitivos y emocionales que contribuyen al desarrollo

integral del alumnado. Su uso, especialmente a través de metodologías adaptadas como el *babysign*, debe ser promovido no como respuesta a una necesidad específica, sino como una práctica inclusiva que amplía las posibilidades comunicativas de todos los niños y niñas.

8. REFERENCIAS

- Acredolo, L., y Goodwyn, S. (2001). *Los gestos del bebé*. Oniro.
- Acuña, X., y Sentis, F. (2004). Desarrollo Pragmático en el Habla Infantil. *Onomázein*, (10), 33–56. <https://doi.org/10.7764/onomazein.10.02>
- Aguilar Romero, D. R., López Aballe, M., y Mayedo Núñez, Y. (2022). La formación del profesional de la educación para el empleo de la lengua de señas. *Revista Sociedad & Tecnología*, 5(3), 462–473. <https://doi.org/10.51247/st.v5i3.256>
- Álvaro Murillo, L. (2023). *La lengua de signos como herramienta de inclusión y aprendizaje en educación infantil*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/3349>
- Amezcuaga-Aguilar, T., y Amezcuaga-Aguilar, P. (2018). Contextos inclusivos: el reconocimiento de la lengua de signos como derecho de las personas con diversidad funcional. *index.comunicación*, 8(2), 123–148. <http://hdl.handle.net/10115/15755>
- Arksey, H., y O'Malley, L. (2007). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bao-Fente, M. C. (2017). El portafolio europeo de todas las lenguas en la educación infantil y primaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 65–84.
- Basil, C. (s.f.). *¿Qué son los SAAC?*. ARASAAC. Recuperado de: https://aulaabierta.arasaac.org/wp-content/uploads/2017/04/que_son_los_saac.pdf
- Bermejo González, N. (2022). *Signos para bebés. Beneficios de la comunicación temprana*. Universidad Complutense de Madrid.
- Brereton, A. (2010). Is teaching sign language in early childhood classrooms feasible for educators? *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(1), 60–65. <https://doi.org/10.1177/183693911003500109>
- Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.

- Cabanilla, D., Rodríguez, M., y Sánchez, I. (2023). Formación docente en diversidad y sistemas alternativos de comunicación. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 75–94.
- Cabeza Pereiro, C., y Eijo Santos, A. (2018). Las lenguas de signos en España: estado de la cuestión. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13(1), 41–52. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8932>
- Canabal García, M. (2007). La lengua de signos como apoyo en la infancia oyente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 6(12), 123–138.
- Capirci, O., Iverson, J., Pizzuto, E., y Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language*, 23(3), 645–673. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008989>
- Capone, N., y McGregor, K. (2004). Gesture development: A review for clinical and research practices. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 173–186. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/015\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/015))
- Daniels, M. (2001a). *Dancing with words: Signing for hearing children's literacy*. Bergin & Garvey.
- Daniels, M. (2001b). Relevance of sign language to hearing children's literacy. *Sign Language Studies*, 1(3), 332–342.
- De Castro López, J. (2022). Beneficios del uso de la lengua de signos en la etapa infantil. *Revista Educare*, 26(1), 55–72.
- Deonna, T., Roulet, E., y André, M. (2009). The Landau-Kleffner syndrome: Use of sign language to restore communication. *European Journal of Paediatric Neurology*, 13(5), 446–452. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2008.09.002>
- Emmorey, K., y Reilly, J. (1995). The neural systems underlying spatial language. *Brain and Language*, 51(2), 256–277. <https://doi.org/10.1006/brln.1995.1059>
- Fariña, A., y Romeu, L. (2022). Implementación de un programa bilingüe en Educación Infantil: lengua oral y lengua de signos. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 45(2), 167–188.
- Farkas, C. (2007a). Comunicación gestual y desarrollo lingüístico en la primera infancia. *Revista Chilena de Pediatría*, 78(2), 123–130. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062007000200006>
- Farkas, C. (2009). La comunicación gestual temprana: revisión de la evidencia. *Revista Signos*, 42(71), 5–24. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342009000100001>
- Ferguson, B., y Lew-Williams, C. (2016). Communicative intentions in early infancy. *Child Development Perspectives*, 10(4), 225–229. <https://doi.org/10.1111/cdep.12188>

- Gil Prieto, A. (2021). Cross-cultural interactions in the context of teaching Brazilian Sign Language (LIBRAS) as a second language in preschool. *Deafness & Education International*, 24(3), 224–248. <https://doi.org/10.1080/14643154.2021.1970697>
- Goodwyn, S., Acredolo, L., y Brown, C. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), 81–103.
- Krausneker, V., Becker, C., Audeoud, M., y Tarciová, D. (2020). Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1794–1810. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799325>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós.
- Launonen, K. (1996) Enhauncing Communication Skills of Children with Down Syndrome: Early Use of Manual Signs en S. Tetzchner y M. H. Jensen (Eds.), *Augmentative and Alternative Communication; European Perspectives* (pp. 213-231). Whurr Publishers Ltd.
- Lock, A. (1999). Preverbal Communication. En G. Bremner y A. Fogel (Eds.), *Handbook of Infancy Research* (pp. 380-403). Blackwell Publishing.
- Meier, R. P., y Willerman, R. (1995). *Prelinguistic development in deaf and hearing infants. Language, gesture, and space*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Monfort, M. (2006). Habla signada y comunicación bimodal en la infancia. En M. Monfort et al., *Programas de intervención en la infancia* (pp. 19–33). CEPE.
- Montero, I. B. (2015). ¿De cuántos signantes estamos hablando? *E-Aesla*, 1.
- Norman, S., y Byre, A. (2021). Early sign language as a tool for inclusion. *International Journal of Early Childhood*, 53(3), 245–263. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00307-y>
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tétreault, K., y Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *J Child Lang*, 28(2), 453-96. <https://doi.org/10.1017/s030500090100471>

- Petitto, L., y Holowka, S. (2002). Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from early bilingual acquisition of sign and speech. *Sign Language Studies*, 3(1), 4–33.
<https://doi.org/10.1353/sls.2002.0024>
- Pizer, G., Walters, K., y Meier, R. (2007). Bringing up baby with baby signs: Language ideologies and socialization in hearing families. *Sign Language Studies*, 7(4), 387–430.
- Pyers, J. E., Shusterman, A., Senghas, A., Spelke, E. S., Emmorey, K., y Purves, D. (2010). Evidence from an emerging sign language reveals that language supports spatial cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(27), 12116–12120. <http://www.jstor.org/stable/20724213>
- Ramos García, M. (2023). La LOMLOE y la lengua de signos en la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 77–93.
- Rebollo Martínez, A., Hernández, J., y López, M. (2001). Sistemas aumentativos de comunicación en la infancia. *Anuario de Psicología*, 32(1), 55–72.
- Roberts, S., y Hampton, M. (2018). The effects of baby sign on parent-child communication. *Infant Behavior and Development*, 52(1), 141–150.
- Ruiz Bejarano, B. (2024). Percepción docente sobre la inclusión y la lengua de signos en el aula. *Revista de Innovación Educativa*, 19(2), 233–250.
- Sánchez Moreno, A. (2014). La lengua de signos y la comunicación temprana. *Revista Pulso*, 37(1), 119–139.
- Sanjurjo, P. (2022). *Las lenguas de signos en el mundo. Comparativa de recursos didácticos en educación*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidade de Santiago de Compostela]. Repositorio Institucional de la Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de:
<https://hdl.handle.net/10347/39626>
- Sentís Arqués, M. (2015). *Alternativas a la comunicación ordinaria*. [Trabajo de investigación, Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio Digital de la UPF. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/2445/187603>
- Signoret Dorcasberro, J. (2009). Lenguaje, gestos y comunicación en la primera infancia: revisión teórica. *Psicología y Educación*, 15(2), 33–45.
- Thompson, R., y Nelson, C. (2019). Emotion, cognition, and communication in infancy. *Developmental Review*, 52, 70–90.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100868>
- Vaquero, C. (2016). Desarrollo comunicativo y gestual en el primer año de vida. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(4), 155–161.

- Valle, R., López, M., y Torres, E. (2022). La revisión sistemática: métodos y aplicaciones en educación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(2), 91–104.
- Yang, C., y Rusli, E. (2012). Teacher training in using effective strategies for preschool children with disabilities in inclusive classrooms. *Journal of College Teaching and Learning*, 9(1), 53-64.
<https://doi.org/10.19030/tlc.v9i1.6715>

EL SÍNDROME DE BURNOUT Y SU IMPACTO EN LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

MARÍA DEL MAR MEGÍAS TORRES

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

HUGO ANTONIO MARTÍNEZ CAÑESTRO

Universidad de Almería

ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ

Universidad de Almería

CRISTÓBAL LÓPEZ SÁNCHEZ

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La labor docente en general, y la enmarcada en la educación especial en particular es, en sí misma, una actividad que inspira motivación, despertando pasión, interés y entusiasmo, además, de ofrecer una sensación de satisfacción personal. Sin embargo, debido a la implicación personal que requiere, las expectativas depositadas en ella y los obstáculos que se presentan en situaciones adversas puede llegar a generar niveles muy altos de agotamiento emocional o burnout. En este ámbito, el Burnout se define como el síndrome resultante del prolongado padecimiento del estrés docente, caracterizado principalmente por el cansancio físico, emocional y actitudinal.

El Burnout tiene un importante impacto en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje además de en el desarrollo personal y profesional del docente. A nivel personal, las exigencias pedagógicas específicas relacionadas con la planificación de intervenciones individualizadas y adaptadas a las necesidades específicas educativas del alumnado, la sobrecarga emocional ocasionada por el contacto directo y continuo con

estudiantes con necesidades específicas, así como con la familia y las limitaciones estructurales y organizativas propias del sistema educativo tales como recursos insuficientes, elevadas ratios y falta de apoyo institucional son factores que favorecen el desarrollo del síndrome.

IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

El análisis del fenómeno de Burnout permite identificar factores de riesgo y de protección sobre el mismo, mediante el establecimiento de correlaciones entre variables organizacionales y psicoemocionales que pueden influir en su padecimiento hará posible la propuesta y puesta en práctica de modelos predictivos de aparición y tratamiento del síndrome incluyendo programas de bienestar docente, estrategias de afrontamiento adaptativo y políticas educativas orientadas a la salud mental. El principal objetivo de este estudio reside en investigar la relación entre la docencia en educación especial y el desarrollo de Burnout analizando los factores de riesgo y protección asociados al síndrome.

La investigación sobre el desarrollo del síndrome de Burnout en docentes de educación especial además de contribuir al avance en psicología del trabajo y de la educación inclusiva posee implicaciones directas en la calidad del proceso educativo y la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales.

2. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Investigar la relación entre la docencia en educación especial y el Burnout.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Analizar los factores de riesgo y protectores asociados al Burnout que padecen los docentes que trabajan por personas con necesidades educativas especiales.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿De qué manera influye el Burnout en docentes de educación especial?
- ¿Cuáles son los factores de riesgo y factores protectores en el padecimiento de Burnout en docentes de educación especial?

HIPÓTESIS

- Atender a alumnado con necesidades educativas especiales ocasiona Burnout en los profesionales.

ESTADO DEL ARTE

Para Maslach y Jackson (1981), el síndrome de Burnout se concibe como una reacción inadecuada frente al estrés, el cual se manifiesta en tres principales dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización o trato deshumanizado y reducción en la sensación de logro o realización personal en el ámbito laboral. La dimensión de agotamiento emocional hace alusión a la sensación de cansancio y desgaste afectivo como consecuencia de la labor desempeñada. La dimensión de despersonalización implica la adopción de una actitud distante, negativa o indiferente hacia las personas a quienes se brinda atención en el puesto laboral o servicio. Y, por último, la falta de realización personal en el trabajo involucra a la autoevaluación negativa del propio desempeño, la cual se acompaña de baja productividad y dificultad para afrontar la presión laboral.

El síndrome de Burnout se define como una fase avanzada del estrés laboral que interfiere en la calidad de vida de quien lo padece; involucra la existencia de recursos cognitivos y conductuales que utiliza el trabajador para hacer frente a estas situaciones estresantes, conocidas como afrontamiento (Betancur y Barrascout,2023).

Dicho afrontamiento se clasifica en estilos y estrategias. Los estilos de afrontamiento hacen referencia a la elección personal sobre cómo enfrentar situaciones estresantes y orientan la selección de la estrategia más adecuada. En cambio, las estrategias de afrontamiento se refieren

a las acciones concretas que la persona lleva a cabo para resolver o gestionar la situación que origina el estrés.

El inicio de los estudios sobre el síndrome de Burnout se remonta a la década de los años 70 donde, Freudenberger (1974), comienza a analizar el concepto en términos de signos físicos e indicadores conductuales del Burnout, también definido por Síndrome de quemado por el trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1997) o desgaste profesional (Maslach, 1977) en respuesta al estrés laboral presente en profesionales dedicados al trabajo social y a la medicina.

Diversos estudios evidencian que existe una mayor prevalencia del Síndrome de Burnout en aquellas profesiones que se desarrollan con otras personas y conllevan una responsabilidad social como pueden ser los docentes, médicos, psicólogos, etc.(Vargas et al., 2022). Siendo estos gremios más susceptibles de padecer el síndrome aludiendo a que las exigencias del área laboral, la capacidad del individuo, los deseos fracasados y la insatisfacción son razones por las que se origina, produce, mantiene y desarrolla el estrés (OMS, 1988).

Las investigaciones sobre el Burnout centradas en los profesionales que atienden a personas con discapacidad evidencian un alto grado del síndrome manifestado en un enmarcado agotamiento emocional, una elevada despersonalización y una reducida sensación de realización personal. Además, se resalta la importancia de indagar en las posibles variables sociodemográficas, laborales y personales que inciden en quienes trabajan en este ámbito.

En el actual paradigma educativo, la inclusión es considerada un claro indicador de calidad educativa, el hecho de que el sistema educativo todavía necesita realizar avances en sus prácticas para dar una respuesta adecuada a este tipo de educación puede conllevar consecuencias negativas en el estado emocional y psicológico de sus profesionales. Algunas investigaciones como la de Ambrosio et al., (2016) evidencian que a causa de las elevadas cargas de trabajo, problemas en el manejo de alumnado, problemas de comportamiento y una ratio elevada (Ghani *et al.*, 2014) el 50% de los maestros que tienen alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), presentan estrés. Otros

estudios, apuntan también a las dificultades relacionadas con las altas expectativas que pueden presentar las familias del alumnado con necesidades educativas (Cabrera-Mora et al., 2015) lo que puede ocasionar la experimentación de sentimientos de desmotivación, soledad y falta de reconocimiento en estos docentes.

3. METODOLOGÍA

INSTRUMENTO

La metodología seguida en esta revisión sistemática para la recopilación de datos y su posterior análisis se ha basado en los protocolos PRISMA.

NÚMERO DE BASES DE DATOS Y ARTÍCULOS REVISADOS

De las bases de datos revisadas (Web of Science, Scopus, Dialnet, Google Scholar y Base) se han encontrado un total de 54 artículos que supone el 100% de la muestra, se han revisado un total de 39 artículos que supone un 72,2 % y se han utilizado 14 artículos que supone un 35,8 %, en base a éstos se han extraído los resultados que se recopilan en una tabla donde se puede observar y analizar la autoría de los estudios, su localización, el tipo de investigación, la muestra utilizada, las variables estudiadas, los objetivos del estudio, los resultados y conclusiones entre otros aspectos de interés que permiten verificar nuestra hipótesis.

La base de datos de la cual se han extraído más trabajos ha sido Google Scholar con un total de 23 artículos, de los cuales se han utilizado 8 de ellos; seguida de la base de datos Dialnet donde se hallaron 14 artículos y utilizado 2; del repositorio Base se encontraron 10 y utilizaron 2; de Web of Science se extrajeron 6 artículos incluyendo 1 de ellos en la presente revisión sistemática y, por último, en la base de datos Scopus se encontró 1 artículo y se ha incluido en el estudio. Los artículos hallados en la base de datos pero no incluidos en la revisión han seguido los parámetros de exclusión reflejados en la figura 1.

PROCEDIMIENTO

La metodología PRISMA utilizada en la revisión sistemática nos ha posibilitado establecer determinados estándares de calidad partiendo de unos procedimientos concretos que se aparecen detallados dentro de las tablas y figuras que se presentan en el documento.

En la fase inicial del procedimiento se llevó a cabo una búsqueda sobre la temática de estudio centrada en el Burnout en la docencia de educación especial, comenzando de esta manera una revisión previa de la literatura a través de diferentes recursos digitales (Pubmed, buscador, etc.). Posteriormente a esta primera indagación y adquisición de información se decidió establecer una fórmula de búsqueda que se llevó a cabo en diferentes bases de datos, lo que permitió determinar el estado de la cuestión y perfilar el tema de interés.

Una vez obtenidos los resultados de búsqueda en las bases, se realizó una primera lectura de carácter breve donde se hizo hincapié en el título, resumen y palabras clave de cada artículo, seguidamente se llevó a cabo una segunda lectura de los textos completos poniendo el foco en la metodología, resultados y conclusiones con el objetivo de determinar si cumplían con los criterios de inclusión determinados para esta revisión sistemática.

Respecto al análisis y extracción de datos relevantes para este trabajo se realizó una comparación de los datos obtenidos de aquellas investigaciones que reunían todos los niveles de cotejo propuestos. En este punto, se confeccionó la tabla citada anteriormente con el objetivo de simplificar y organizar la información de cada artículo analizado.

Finalmente, se elaboró el documento definitivo con sus diferentes apartados en una búsqueda más amplia para el contexto teórico y más controlada y precisa por cinco bases de datos (Web of Science, Scopus, Dialnet, Google Scholar y Base) de las cuales se obtendrá la información a analizar y verificar nuestra hipótesis. Para la búsqueda en las bases de datos mencionadas se usará la fórmula: ("burnout" OR "agotamiento laboral") AND ("docentes de educación especial" OR "profesores de educación especial"). Una vez recogidos, organizados y analizados los datos se plasmaron de forma objetiva contribuyendo a establecer una conclusión y discusión de los hallazgos obtenidos

TABLA 1: Bases de datos empleada, fórmula, filtros y criterios de inclusión y exclusión.

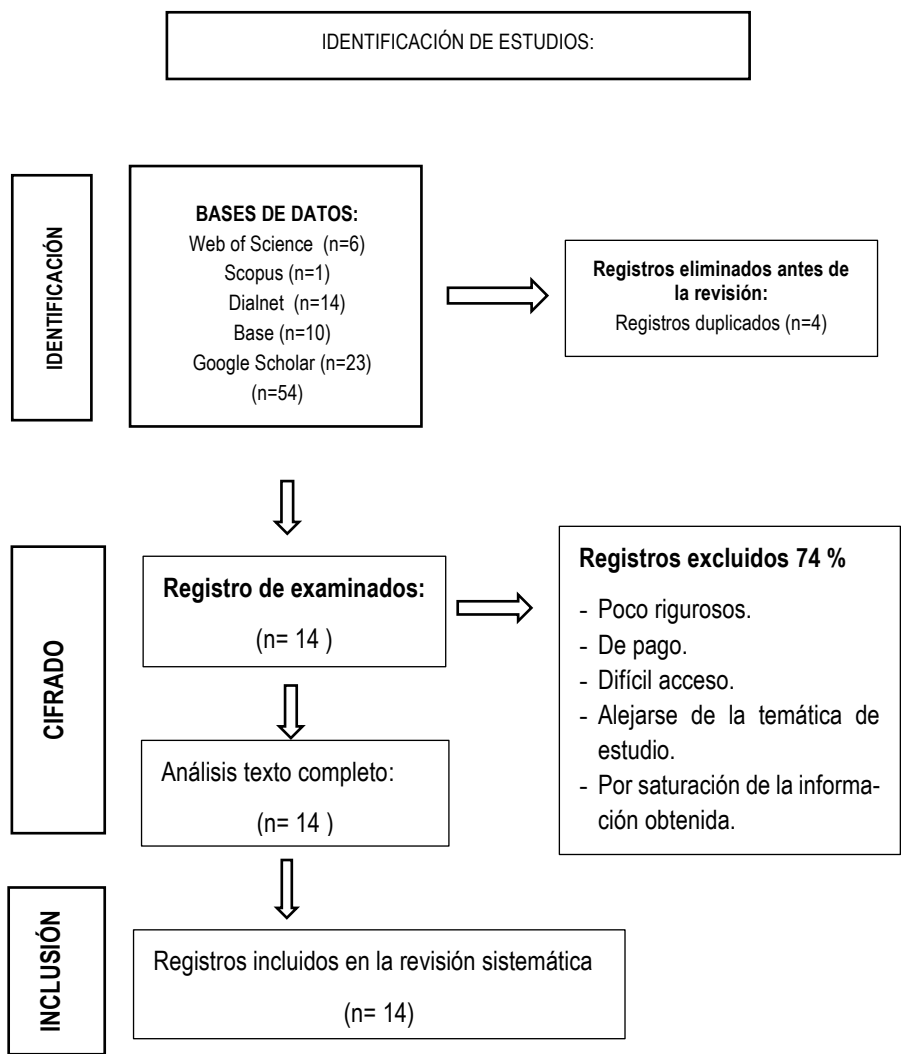
PROCEDIMIENTO: BASES DE DATOS EMPLEADAS					
Fórmula de búsqueda: ("burnout" OR "agotamiento laboral") AND ("docentes de educación especial" OR "profesores de educación especial")					
Bases de datos	Filtros aplicados	Criterios generales de inclusión y exclusión	ARTÍCULOS		
			Encontrados Total =54	Revisados Total=39	Utilizados Total =14
WEB OF SCIENCE	Fecha: 2014-2025	Inclusión: -Interés del estudio.	6	5	1
SCOPUS	Idioma:	-Facilidad de acceso y conveniencia.	1	1	1
DIALNET	Español		14	7	2
BASE	Acceso:	-Incluir de otros años u otros idiomas si los resultados son insuficientes.	10	10	2
GOOGLE SCHOLAR	Gratuito Texto: completo	Exclusión: -Poco rigurosos . -De pago. -Difícil acceso. -Alejarse de temática de estudio. -Saturación de la información obtenida.	23	16	8

Nota: tabla de elaboración propia.

DIAGRAMA DE FLUJO

En la siguiente figura se recoge de manera representativa el diagrama de flujo incluyendo los artículos hallados, revisados e incluidos en la revisión a modo de apoyo visual del trabajo realizado.

FIGURA 1: Identificación de los estudios. Figura de elaboración propia.



4. RESULTADOS

El burnout está presente de forma importante en docentes que trabajan con estudiantes que presentan múltiples discapacidades o diversidad funcional, especialmente en la dimensión de cansancio emocional.

Rodrigues, (2014). El autor, en su estudio, identifica niveles moderados a altos de Burnout en su muestra, donde el cansancio emocional fue la dimensión más afectada, seguido de la despersonalización. En cambio, la realización personal mostró valores relativamente altos, lo cual indica que, a pesar del desgaste presentado, estos profesionales mantienen una percepción positiva de su labor. En comparación con docentes de educación ordinaria, Ramírez (2021) en su estudio halla un nivel alto en la dimensión de cansancio emocional en el 25% de docentes, un nivel medio en el 31,4% y en un nivel bajo el 42,9%, respecto a la dimensión de despersonalización, el 85,7% presenta un nivel bajo, el 11,4% un nivel medio y solo el 2,9% un nivel alto. Finalmente, en lo que respecta a la dimensión de realización personal, el 8,6% de docentes de educación especial presentan un nivel bajo, el 34,3% un nivel medio y el 57,1% un nivel alto.

Flores et al., (2021) señala la existencia de niveles elevados de agotamiento, cinismo y baja eficacia profesional en los docentes que ofrecen atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. En el estudio realizado por Ruiz-Calzado (2016) donde la muestra estuvo formada por 212 profesionales de Educación Especial (docentes que trabajan tanto en centros ordinarios como específicos). se reportó un nivel general de Burnout alto (48% de los docentes) y un nivel medio en el 52%, donde se da un nivel medio de agotamiento emocional, un nivel muy bajo de realización personal y un nivel alto de despersonalización entre los docentes.

El síndrome de Burnout se muestra evidenciado en un nivel medio (22,2% de la muestra) y alto (en un 28,9 %) en los docentes de Educación Especial e Inclusión, lo cual supone que el 50% de los docentes incluidos en el estudio sufren de burnout o se encuentran en proceso de desarrollarlo. Garriazo, M. (2017). El autor señala la preocupación por aquellos docentes que presentan un nivel bajo de realización personal, ya que esta categoría hace alusión al descontento o poca satisfacción que reflejan en su desenvolvimiento laboral, sentimientos relacionadas con la frustración proyectando desgaste físico, mental y emocional conduciéndoles al deseo de retirarse de su profesión o no realizar de manera eficaz sus funciones.

Condo y Martínez (2020) señalan diferencias en las áreas de estrés de rol y reconocimiento personal, apuntando que no todos los docentes están capacitados para recibir en sus aulas alumnados con diversidad funcional que requieran una educación personalizada en la que entren en juego una amplia variedad de estrategias que le permitan al alumnado el desarrollo de una independencia personal y social, lo cual, conlleva a una situación de estrés laboral que, prolongado en el tiempo, puede derivar en el desarrollo del síndrome de Burnout.

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Respecto al género, se han analizado investigaciones que no han hallado diferencias significativas respecto a esta variable (Flores et al., 2021; Rodrigues, L. 2014). En cambio, estudios como el de Ruiz-Calzado (2016) señala que los hombres presentaron un mayor nivel de Burnout mostrando también un mayor agotamiento emocional, por su parte, las mujeres evidenciaron mayor realización personal en el trabajo.

En referencia a la edad de los profesionales, aquellos que mostraron un nivel más alto del Síndrome y agotamiento emocional fueron aquellos por encima de los 50 años de edad. (Ruiz-Calzado, 2016), resultados que caminan en concordancia con los de Rodrigues (2014) quien encuentra cierta tendencia a padecer mayor Burnout en aquellos docentes con más años de servicio y quienes atienden a mayor número de alumnos. Garriazo, M. (2017) señala que, a pesar de que los docentes con un tiempo de servicio prolongado (entre 10 y 31 años de docencia) pudieran contar con mayores recursos, experiencia y conocimientos sobre el desempeño de su labor, se trata del colectivo más propenso a desarrollar síndrome de Burnout.

FACTORES DE RIESGO

Braun y Carlotto (2014) exponen que las diferencias referidas al desarrollo del síndrome de Burnout entre docentes de Educación Especial y el resto de docentes pueden estar relacionadas con factores como la naturaleza del trabajo desempeñado y el tipo de alumnado atendido, además del contexto social y cultural del mismo. Los autores señalan que

el deseo individual de alcanzar metas laborales satisfactorias es clave en la prevención del burnout ya que son percibidas por el sujeto como atractivas y fuente de satisfacción personal.

Las demandas físicas y emocionales que exige el puesto de trabajo, unidas a la complejidad de las necesidades del alumnado favorecen el desgaste. Rodrigues (2014). Las fuentes de estrés percibidas con mayor intensidad entre los profesionales están vinculadas con las elevadas ratios de alumnos por aula, la desmesurada burocracia, el contacto diario con alumnado que presenta diversidad funcional, el exceso de responsabilidad, el nivel de autoexigencia, las constantes reformas y cambios legislativos en el sistema educativo. Flores et al., (2021). Además, los autores encuentran una asociación significativa y positiva entre las dimensiones de agotamiento y cinismo del síndrome y los estresores relacionados con la atención a los alumnos con NEAE, sus dificultades de aprendizaje, los problemas de comportamiento, así como la sobrecarga de tareas que implica este trabajo y el número de alumnos con NEAE que es atendido en el aula ordinaria.

La demanda atencional que supone el alumnado con necesidades educativas es un factor condicionante del desarrollo de síndrome de Burnout, existiendo una relación entre desempeño docente y agotamiento, es decir, a mayor nivel de exigencia mayor es el nivel de desempeño que muestran los docentes, concluyendo que siempre existirá agotamiento debido a que esta labor docente es altamente demandante atendiendo a las necesidades del alumnado de este perfil. Apolaya (2020).

Serrano y Vidaurre (2024) establecen que, a mayor presencia de Burnout menor desempeño laboral se evidencia, además, apuntan a una relación inversa y altamente importante entre el desempeño laboral y la despersonalización, donde a mayor despersonalización, se da un menor desempeño laboral. Por otro lado, relaciona el desempeño laboral y la dimensión de realización personal, disminuyendo esta última a causa del Burnout, mostrando así un menor desempeño laboral. En última instancia, al relacionar la variable desempeño laboral y la dimensión cansancio emocional afirman que existe una relación inversa y altamente importante, donde, a mayor cansancio emocional, considerablemente menor es el desempeño en la labor docente.

La percepción del profesorado que atiende a alumnado con necesidades educativas presenta una carga emocional que intenta ocultar a su alumnado presentando altos niveles de disonancia y agotamiento emocionales. El apoyo social juega un rol muy importante en el ámbito educativo, ya que ya que favorece la moderación del impacto negativo de los altos niveles de agotamiento y disonancia emocional. (Cuadrado et al., 2022).

5. CONCLUSION Y DISCUSIÓN

La docencia, y en particular, la educación de alumnado con necesidades educativas especiales, representa una labor social donde los profesionales se involucran además de laboralmente emocionalmente. Por ello, resulta especialmente relevante conocer los riesgos a los que se enfrenta en el ejercicio de su profesión ya que el profesorado es especialmente propenso a sufrir agotamiento emocional. En consecuencia, se hace indispensable conocer los posibles desencadenantes de dicho agotamiento así como los factores que ayudan a disminuir sus repercusión. Braun y Carlotto (2014) ponen el foco en la necesidad de profundizar en estudios para analizar la relación entre el Burnout y variables relacionadas con la motivación y la identificación profesional, además, señalan la posibilidad de realizar investigaciones con variables que permitan evaluar predictores del síndrome para cada tipo de enseñanza.

Una de las cuestiones que contribuiría a la reducción de niveles de agotamiento emocional implica la creación de redes sociales de apoyo no solamente entre el profesorado, sino también entre los miembros de la comunidad educativa. (Cuadrado et al., 2022). En este sentido, Rodrigues (2014) sugiere la implementación de programas de apoyo emocional, capacitación y manejo del estrés así como estrategias de autocuidado dirigidas al profesorado, sin olvidar el papel que desempeñan las instituciones educativas, las cuales se hace necesario que promuevan condiciones laborales que favorezcan la salud mental de los docentes. Según los resultados ofrecidos por Flores et al., (2021), aquellos docentes más resilientes y entusiasmados con su labor logran gestionar y reponerse del agotamiento y experimentar una mayor satisfacción laboral.

Gárate y Uyaguari (2023) señalan que los programas de apoyo referidos a la salud laboral deben ir encauzado a aumentar el empuje, el sentido de la realización y la satisfacción del docente con su labro así como fomentar y potenciar el apoyo social. Por todo ello, propone la implementación de programas de formación o espacios centrados en la dotación de técnicas y estrategias que permitan afrontar el nivel de exigencia de los trabajadores.

Garriazo (2017) propone diversas estrategias con el objetivo de contribuir a reducir el síndrome de Burnout entre los profesionales como:

- Instaurar planes de información a los docentes sobre las características, síntomas y consecuencias del síndrome mediante cursos, formaciones, talleres, etc.
- Hacer conscientes a las autoridades educativas de la situación real de los docentes mediante los resultados de las investigaciones realizadas para que actúen como mediador del problema.
- Establecer programas específicos de capacitación que fomenten la motivación entre el profesorado.
- Capacitar a las familias en el ejercicio de convertirse en agentes significativos de apoyo en colaboración con los docentes para conseguir una educación en consonancia y coordinada.
- Llevar a cabo estudios enfocados en hallar nuevos factores que pueden estar asociados con el síndrome de Burnout con el objetivo de encontrar mejoras constantes en sus diversas dimensiones.

La mayoría de las investigaciones llevadas a cabo sobre el síndrome de Burnout en los últimos años se han centrado en los docentes de la educación básica y media, cuestión que va en línea con el concepto de ser estas etapas las más vulnerables a presentar dicho fenómeno, lo que hace necesario la realización de investigaciones que también se enfoquen en docentes de educación universitaria (Tabares et al., 2020).

VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Es momento de verificar la hipótesis planteada en esta investigación: Atender a alumnado con necesidades educativas especiales ocasiona Burnout en los profesionales. A lo largo de los últimos años, diferentes estudios han evidenciado la presencia de altos niveles de estrés en la profesión docente, al analizar el desarrollo del síndrome de Burnout en diferentes categorías de profesores, se llega la conclusión que los docentes que atienden a alumnado con diversidad funcional o discapacidad presentan diferencias significativas en los resultados, siendo más elevados (Condo y Martínez, 2020). El profesorado de educación especial denota niveles moderados y altos de Burnout sobre todo en la dimensión de cansancio emocional seguido de la despersonalización (Flores et al., 2021; Rodrigues, 2014; Ramírez, 2021). Estos resultados coinciden con otros estudios como el de Díaz y Martínez (2019) que también sostienen que esos altos niveles están relacionados con aquellos profesionales que imparten su docencia con alumnado con necesidades educativas especiales siendo estos más propensos a padecer Burnout.

LIMITACIONES Y FUTURAS VÍAS DE DESARROLLO E INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la presente revisión sistemática se ha realizado utilizando los sistemas de trabajo propios de PRISMA con el propósito de evitar sesgos. Teniendo en cuenta de se que trata un estudio cualitativo, resulta irremediable considerar las limitaciones propias de este tipo de estudios como pueden ser los sesgos propios de los investigadores, dependencia de la calidad de los artículos incluidos y la complicada generalización de los resultados obtenidos ya que se aborda el tema a nivel genérico basado en ciertos criterios de inclusión y exclusión aunque se hayan realizado otras búsquedas complementarias a nivel teórico y sobre otros trabajos para complementar nuestra búsqueda.

El 78,5% de las investigaciones analizadas han empleado como instrumento de recogida de datos cuestionarios sociodemográficos y el Maslach Burnout Inventory (MBI), como futuras vías de desarrollo se plantea continuar realizando estudios mixtos, complementando enfoques cualitativos y cuantitativos así como diseños metodológicos diversos

que propicien la profundización en la comprensión del fenómeno en los docentes analizando las posibles diferencias en su predominancia en función de las características del alumnado atendido y las metodologías y recursos utilizados.

Además, sería conveniente la realización de estudios longitudinales para poder obtener una perspectiva a largo plazo implementando programas de prevención o tratamiento del síndrome que permitan evitar o disminuir el desarrollo de Burnout en docentes de educación especial en diferentes grupos de población y situación laboral. Por otro lado, sería conveniente implicar a diferentes agentes e instituciones como la educativa y sanitaria para establecer cauces de colaboración para mejorar la salud mental de los docentes.

El estudio sobre esta temática nos ha brindado la oportunidad de centrar la atención en una problemática que afecta personal y laboralmente a muchos docentes y, por ende, tiene amplias repercusiones tanto en el alumnado como en la calidad del propio sistema educativo. Por esta razón, desde este trabajo podemos plantear futuras líneas de investigación como por ejemplo:

- Analizar el impacto del padecimiento del Burnout del docente en el desarrollo del alumnado.
- Identificar el impacto del padecimiento de síndrome de Burnout del docente en el proceso de aprendizaje.
- Analizar la prevalencia de Burnout en docentes de educación especial en diferentes contextos y etapas educativas.

CONCLUSIÓN PERSONAL

La atención de alumnado con necesidades educativas especiales supone un factor de riesgo para la salud mental y calidad de vida de los docentes. El desarrollo del síndrome de Burnout se relaciona con aspectos laborales como la cuestionable carga de trabajo, la severidad de las discapacidades, la escasez de recursos humanos y materiales, agresiones, etc.

Para abordar este desafío, resulta recomendable implementar estrategias de formación, sensibilización y tratamiento dirigidas a todos los

profesionales involucrados directa o indirectamente por el padecimiento de Burnout y deberán estar enfocadas en:

- Aplicación de medidas preventivas combatiendo las fuentes de estrés laboral.
- Programas de ayuda y apoyo docente para mejorar estrategias de afrontamiento.
- Mejoras en las condiciones laborales y reconocimiento de la labor social que ejerce este profesorado mediante refuerzos sociales, reconocimientos públicos y apoyo a la gestión docente, fomentar su nivel de compromiso con la institución.

6. REFERENCIAS

- Ambrosio, K., Fiorim, S. Nascimento, R. y Pereira, K. (2014). Indicadores de estresse e coping no contexto da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 40 (1): 127-142
- Apolaya, M. (2020). El desempeño docente y el desgaste laboral de los profesores del Centro Educativo Básico Especial N°707 “Las Palomitas” – Cercado de Lima- 2018. [Trabajo obtención del título de Licenciado en Educación Primaria]. Universidad de Lima
- Arias, W. L., Huamani, J. C., y Ceballos, K. (2019). Síndrome de Burnout en profesores de escuela y universidad: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 72-91.
- Betancur, J. y Barrascout, D. (2023). Dimensiones del síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en trabajadores de una empresa multinacional en la ciudad de Guatemala. *Ciencia, Tecnología y Salud*, 10 (1). doi: <https://doi.org/10.36829/63CTS.v10i1.971>
- Braun, A. y Carlotto, M. (2014). Síndrome de Burnout: estudio comparativo entre profesores de educación especial y regular. *Psicología Escolar e Educacional* 18 (1) , 125-132.
- Cabrera-Mora, L. et al. (2015). La percepción del docente acerca de sí mismo en la práctica de la educación especial. *Revista de Educación y Desarrollo*, (33), 39-43.

- Condo, A., y Martínez, A. (2020). Análisis comparativo del síndrome de burnout en profesores de estudiantes con y sin discapacidad intelectual que laboran en Unidades Educativas del Distrito 18D05. *Revista Uniandes Episteme*, 7(4), 560–572.
<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1862>
- Cotrado, E. y Infantes, U. (2016). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de educación inicial del Distrito de Juliaca, 2015. [Tesis Doctoral]. Universidad Peruana Unión.
- Cuadrado, E., Jiménez, M. y Tabernero, C. (2022). Factores de riesgo y protectores del agotamiento emocional en docentes. Una mediación moderadora sobre el agotamiento emocional. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* , 38 (2), 111-120. <https://dx.doi.org/10.5093/jwop2022a10>
- Flores, N., Flórez-Cajamarca, y Jenaro, C. (2021). Factores de riesgo y protectores del Burnout en docentes que atienden a alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 105-120.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159- 165.
- Gárate, M. y Uyaguari, P. (2023). Síndrome de Burnout y variables sociodemográficas en educadores de niños/niñas con y sin necesidades educativas especiales en instituciones de Cuenca, en el período 2022-2023 [Trabajo obtención del título de Licenciado en Psicología] Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Garriazo, M. (2017). Síndrome de burnout en docentes de educación especial y docentes de educación inclusiva de la ciudad de Puquio, 2017.[Tesis de Licenciatura]. Universidad Alas Peruanas
- Ghani, M. Z. et al. (2014). Stress among special education teachers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 4-13.
- Gil-Monte, P., y Peiró, J. (1997). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 15(2), 135-149.
https://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/12v98_05Llag2.PDF
- Hidalgo, J.A., Acle, G., García, M. y Tovalín, J. (2019). Burnout, resiliencia y compromiso laboral en maestros de educación especial. *Educación y Ciencia*, 8 (51), 48-57.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(1), 99-113.

- Organización Mundial de la Salud. (1988). Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud. Organización Mundial de la Salud. Ginebra. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/37881/9243561022_spa.pdf
- Ramírez, M. (2021). Síndrome de burnout y entusiasmo por el trabajo en docentes de educación básica especial y regular en Arequipa. *Revista De Psicología*, 11(2), 55-67. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v1i2.1397>
- Rodrigues, L. (2014). El burnout en los profesores que trabajan con multideficientes [Tesis de Doctorado] Universidad de Extremadura
- Ruiz-Calzado, I. (2016). Burnout en docentes de educación especial de Córdoba (España). *Opción*, 32(12), 569-588
- Serrano, M. y Vidaurre, D.(2024). Burnout y desempeño laboral en docentes de una I.E.E. ubicado en Cercado de Lima – 2022. [Tesis para optar al título profesional de Licenciada en Psicología]. Universidad de Lima, Perú.
- Tabares Y., Martínez, V. y Matabanchoy S.(2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Univ. Salud*, 22(3), 265-279. DOI: <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>
- Vargas Espín, A. Del P., Gaibor González, I. Á, & Rodríguez Pérez, M. L. (2022). Relación entre el Burnout, engagement, afrontamiento al estrés y Optimismo en personal de organización no gubernamental. *Revista Imaginario Social*, 5(1), 46-56.

HACIA UN MODELO EDUCATIVO QUE NOS PERMITA LA DETECCIÓN PRECOZ DE ALTERACIONES DEL APRENDIZAJE

DAVID JOSÉ GARCÍA RODRÍGUEZ

Centro de Psicología Clínica y Neuropsicología de Extremadura (CPCNEX)

1. INTRODUCCIÓN

Esta exposición se basa en la experiencia llevada a cabo en un centro escolar de distintos ciclos de Primaria, desde el aula de Educación Física. Pone de manifiesto un cambio en la metodología que contribuye a mejorar la calidad de nuestro sistema de enseñanza.

Los datos son significativos, según la EPA (Encuesta de Población Activa) en Enero 2025 un 13% de los jóvenes abandona sus estudios y no sigue estudiando después de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El informe FAROS (en octubre de 2024) indica que las alteraciones del neurodesarrollo están en la base de estos trastornos del aprendizaje y refiere que las intervenciones se llevan a cabo tarde y no para la prevención, como sería conveniente. En la base de los trastornos de aprendizaje nos encontramos con problemas neuroevolutivos en algunos casos y en otros las causas son psicosociales.

En primer lugar, hemos querido acercarnos a la realidad actual. Para ello se ha contado con la participación en este estudio del centro CPCNEX (Centro de Psicología Clínica y Neuropsicología de Extremadura), ubicado en la ciudad de Badajoz donde se lleva a cabo este estudio. Este centro nos ha permitido acceder a una muestra aleatoria de 120 expedientes (de 2020 a 2025) sin acceso a datos personales ni

nombres. Son niños de edades comprendidas entre 5 y 12 años que han sido diagnosticados con dificultades que afectan al aprendizaje.

En el análisis de los mismos, hemos agrupado los diagnósticos en los siguientes grupos o categorías según los juicios clínicos establecidos:

- Trastorno Espectro Autista en diferentes grados, incluido S. Asperger: 13%.
- TDA y TDAH : 28%.
- Dislexia y otros trastornos del aprendizaje relacionados con la lecto-escritura o el cálculo (discalculia): 23%.
- Trastornos específicos del lenguaje: 9%.
- Combinados TDAH, TDA y Dislexia: 6%.
- Alumno AACC y/o AACC combinado con TDA, TDAH, Espectro Autista: 3%.
- Trastornos combinados de conducta y aprendizaje : 7%.
- Dificultades de aprendizaje por déficit cognitivo: 4%
- Dificultades de aprendizaje por déficit sensorial: 2%
- Otros trastornos de aprendizaje o dificultades de aprendizaje no encuadrados en los anteriores (Familia disfuncional, entorno cultural empobrecido, problemas psicológicos y/o emocionales como fobias, ansiedad escolar, depresión infantil...): 5%.

En el análisis de estos expedientes encontramos que los principales trastornos abordados son del tipo TDA, TDAH, dislexia y el espectro autista, que constituyen un total de 76 casos de los 120 estudiados. En el estudio de estos casos encontramos:

Los casos más significativos en detección tardía son los casos de Dislexia, TDA, TDAH, y AACC, donde encontramos que más del 90% de éstos son detectados tarde por el sistema y, en concreto, en el caso de la dislexia se detecta cuando el alumno ya ha repetido curso.

La pregunta que nos planteamos ante esta problemática es clara: ¿Cómo podemos anticiparnos y detectar problemas o dificultades de aprendizaje en el aula de Primaria?.

La experiencia se ha llevado a cabo desde el aula de Educación Física pues hemos considerado que es la asignatura que reúne los requisitos necesarios para realizar esta intervención ya que:

- Nos permite un entorno de aprendizaje compartido.
- Nos permite aplicar técnicas de aprendizaje grupales e individuales.
- Nos proporciona vivencias y experiencias.
- Nos permite fomentar aspectos motivacionales intrínsecos y externos.

La metodología de impartición del resto de materias se dirige al aprendizaje de los contenidos establecidos en un currículo oficial a través de exposiciones teóricas y la práctica repetitiva pero no nos ofrece el entorno propicio y facilitador para el aprendizaje que nos ofrece el aula de Educación Física.

Con esta realidad, observamos que en la base del fracaso escolar se encuentra una dificultad no detectada a tiempo y que el sistema actual no le permite al alumno resolver este problema con la práctica diaria y la metodología actual. Sin embargo, las investigaciones y bibliografía científica en el ámbito de la psicología evolutiva y neurociencias que forman parte de nuestro estudio nos han aportado una base sólida para nuestra intervención.

2. OBJETIVOS

- Ante esta problemática se plantea como objetivo principal: "Elaborar un modelo de intervención que nos permita identificar precozmente las posibles alteraciones de aprendizaje en estudiantes de Primaria, así como diseñar sesiones de trabajo en el grupo de clase dirigidas a favorecer un adecuado desarrollo neuroevolutivo y progreso académico".

3. PROCEDIMIENTO PARA LA ELABORACIÓN DEL MODELO

3.1. ENTIDADES PARTICIPANTES

Para la elaboración de este estudio, se ha llevado a cabo una experiencia desde el aula de Educación Física en el Centro Escolar "C.E.I.P MIRADOR DE CERRO GORDO" con 66 alumnos de distintos ciclos de Primaria. También se ha contado con la colaboración del Centro CPCNEX en la elaboración de las pruebas y el material aplicado.

3.2. BASES NEUROPSICOLÓGICAS

Contemplamos el nivel neuropsicológico en la etapa de Primaria donde el desarrollo de las estructuras del sistema nervioso central ya se ha completado y ha permitido el desarrollo físico. Lo particular de este periodo es la maduración cerebral que posibilita la aparición de funciones cognitivas cada vez más complejas, como las funciones ejecutivas, la memoria, la abstracción y la metacognición.

Las bases neuropsicológicas fundamentales que se destacan son la neuroplasticidad cerebral, entendida como la capacidad del cerebro para reorganizarse y adaptarse ante experiencias, aprendizajes o lesiones. Este concepto constituye una pieza clave en neuropsicología y resulta esencial para favorecer el aprendizaje y la recuperación en los estudiantes de Primaria. Unido a esto, la existencia de periodos críticos y sensibles en el desarrollo del cerebro, denominados “ventanas de oportunidad”, resalta la importancia de la estimulación y las experiencias vividas en la adquisición de habilidades cognitivas, emocionales y motoras.

En cuanto a las funciones ejecutivas y cognitivas superiores, se reconoce su influencia determinante en el aprendizaje de las Matemáticas. Se analizan procesos como el control atencional, la memoria de trabajo, la abstracción y la toma de decisiones, todos ellos mediados principalmente por el lóbulo frontal y vinculados al sistema límbico. Estos procesos son esenciales para la planificación, la autorregulación, la flexibilidad cognitiva y la resolución de problemas.

Finalmente, en las bases neurofisiológicas activadoras de los procesos cognitivos, destaca el papel de neurotransmisores como la dopamina y la norepinefrina en la memoria, la atención, la motivación y la toma de decisiones. La actividad física es una fuente natural de dopamina, que además de mejorar el rendimiento cognitivo favorece hábitos saludables y actúa como prevención frente a futuras enfermedades.

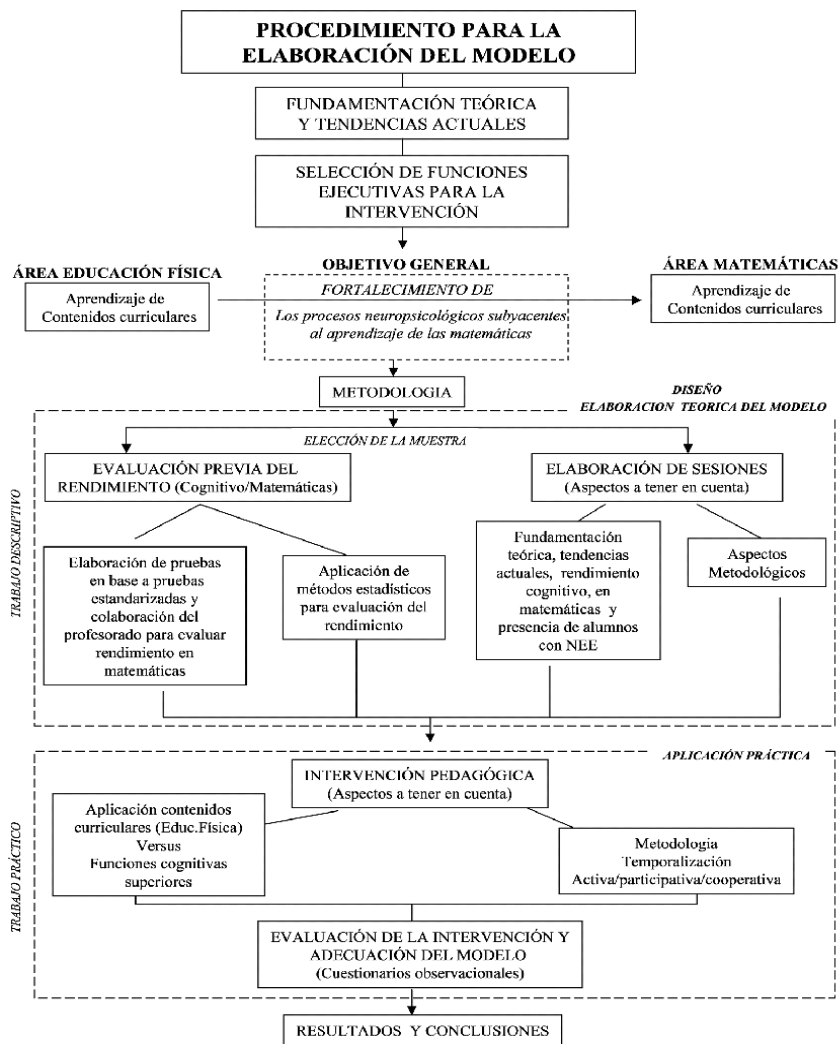
3.3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para el desarrollo de este estudio contempla, por un lado, un trabajo descriptivo y de profundización en el conocimiento de las teorías evolutivas y neuropsicológicas que subyacen a la capacidad de aprendizaje de las Matemáticas, lo que ha permitido construir un diseño teórico de un modelo de intervención y, por otro lado, una parte práctica que conlleva la intervención pedagógica en el aula de Educación Física dirigida a favorecer el aprendizaje de las Matemáticas así como la evaluación de la adecuación y posibilidades del mismo a largo plazo.

Esto nos ha permitido elaborar pruebas (de fácil aplicación en el aula) sobre el rendimiento de las funciones ejecutivas y cognitivas que subyacen al aprendizaje y establecer un rendimiento normativo del aula que nos permite a través del análisis de los diagramas de dispersión detectar alumnos con posibles dificultades de aprendizaje.

El análisis realizado en la fundamentación teórica de este estudio ha llevado a considerar que las funciones cognitivas y ejecutivas de control atencional, memoria de trabajo, abstracción y toma de decisiones juegan un papel fundamental en el aprendizaje de las Matemáticas. Por esta razón estas son las funciones seleccionadas para este estudio.

GRÁFICO 1. Esquema de la metodología.



Fuente: Elaboración propia.

3.3.1. ELECCIÓN DE LA MUESTRA Y CONDICIONANTES

La muestra está formada por 66 alumnos del colegio "C.E.I.P MIRA-DOR DE CERRO GORDO". La experiencia se ha llevado a cabo desde el aula de Educación Física, considerando que es la única asignatura

que reúne los requisitos necesarios que nos puede permitir el diseño de sesiones para trabajar las dificultades que puedan observarse en las diferentes funciones ejecutivas, ya que, la metodología de impartición de las distintas materias se dirige al aprendizaje de los contenidos establecidos en un currículo oficial a través de exposiciones teóricas y la práctica repetitiva. Sin embargo, únicamente el aula de Educación Física nos ofrece un entorno propicio y facilitador para un aprendizaje significativo, donde son fundamentales la experiencia y los diferentes procesos neurofisiológicos y neuroendocrinos que se activan mediante el ejercicio y la actividad física.

3.3.2 INFORMACIÓN SOBRE EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS EN UNA MATERIA INSTRUMENTAL BÁSICA

Se ha seleccionado la materia de Matemáticas por su alta implicación en funciones ejecutivas. Además, el profesorado nos ha proporcionado la información básica al indicarnos en una hoja de evaluación el rendimiento de los estudiantes: alto, medio o bajo.

3.3.3 ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS PARA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO EN FUNCIONES EJECUTIVAS Y COGNITIVAS

Se han pasado distintas pruebas a los estudiantes para comprobar el rendimiento general de funciones ejecutivas y cognitivas relacionadas. El resultado de dichas pruebas ha sido analizado para, posteriormente, tipificar los datos obtenidos en un gráfico de dispersión. Cada prueba tiene una duración determinada en función del ciclo-curso, atendiendo al estadio madurativo de los estudiantes. Están elaboradas para atender el nivel de cada ciclo-curso, así como las variables extrañas y la diversidad e inclusión del grupo teniendo presente posibles dificultades neurocognitivas como pueden ser el TEA, la Dislexia y TDAH. En algunas ocasiones se hace uso de las TIC realizando pruebas llamativas y motivadoras para conseguir una participación activa de los estudiantes.

Hemos elaborado las siguientes pruebas para evaluar el rendimiento en funciones ejecutivas y cognitivas (abstracción, memoria, atención y toma de decisiones):

Para las pruebas de abstracción se ha partido de la teoría Piagetiana que considera que la edad de siete a once años es una etapa crucial en el desarrollo de los procesos de abstracción donde el niño comienza a establecer relaciones e inferencias causales. Para ello nos hemos basado en otras pruebas estandarizadas como el subtest de historietas del WAIS III, “La ordenación secuencial de una historia”, en la que el estudiante debe establecer relaciones e inferencias aplicando el principio causa-efecto y debe seguir un orden cronológico.

Para las pruebas de toma de decisiones, consideramos que en el desarrollo de estos procesos, interviene la maduración del sistema límbico y la corteza prefrontal e interconexión de ambas estructuras. De manera que, en el primer ciclo la toma de decisiones de los estudiantes es más emocional pues está regida por el sistema límbico y en los ciclos superiores, segundo y tercero se va desarrollando esta interconexión y la corteza prefrontal toma partido en el procesamiento emocional. Para evaluar esta función ejecutiva se han elaborado pruebas con componentes visuales y emocionales variando la complejidad en función del ciclo. Además, se ha elaborado un cuestionario de toma de decisiones para el segundo y tercer ciclo exclusivamente.

En las pruebas de atención hemos tenido en cuenta que los procesos atencionales son fundamentales y necesarios para el buen funcionamiento y desarrollo del resto de las funciones cognitivas superiores. La prueba que se ha elaborado para evaluar esta capacidad se presenta en diferentes intervalos de tiempo limitado, según los ciclos donde el estudiante debe mantener una atención constante con unas pautas. Esta prueba ha sido elaborada apoyándonos en otras existentes estandarizadas como el test de Caras o la escala de Magallanes de Atención Visual.

Para las pruebas de memoria de trabajo hemos tenido en cuenta que ésta tiene una capacidad limitada y es temporal. Esta capacidad se va desarrollando en estas edades por lo que para su elaboración nos hemos basado igualmente en otras pruebas estandarizadas ya existentes como el subtest de Dígitos de la escala Wechsler.

4. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. RESULTADOS RENDIMIENTO COGNITIVO EN EL PRIMER CICLO

GRÁFICO 2. Rendimiento en atención.

CÁLCULO DE LA MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA

Datos:

$x = [58, 10, 18, 0, 25, 22, 27, 37, 10, 43, 24, 40, 9, 57, 32, 23, 40, 22, 25, 45, 36, 39]$

$n = 22$

1. MEDIA ($\bar{x}$):

$$\bar{x} = (58 + 10 + 18 + 0 + 25 + 22 + 27 + 37 + 10 + 43 + 24 + 40 + 9 + 57 + 32 + 23 + 40 + 22 + 25 + 45 + 36 + 39) / 22$$

$$\bar{x} = 642 / 22 = 29.18$$

2. DESVIACIÓN TÍPICA (s):

$$s = \sqrt{[\sum (x_i - \bar{x})^2 / (n - 1)]}$$

$$\sum (x_i - \bar{x})^2:$$

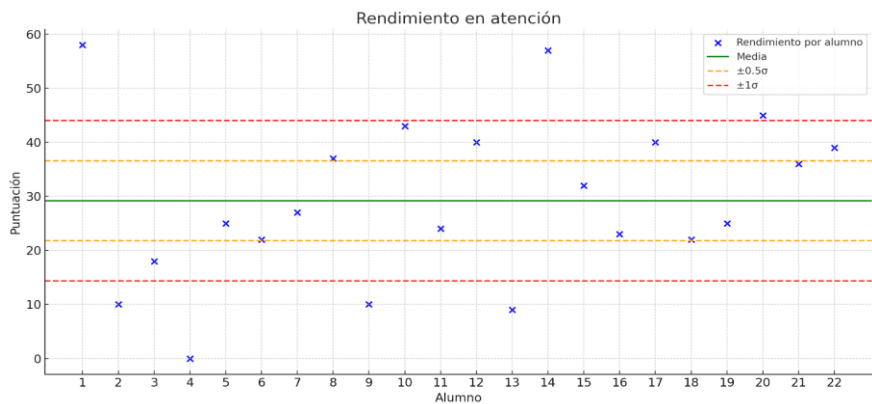
$$\sum (x_i - \bar{x})^2 \approx 5172.73$$

$$s = \sqrt{(5172.73 / 21)} = \sqrt{246.32} = 15.69$$

RESULTADOS:

Media = 29.18

Desviación típica (muestral) ≈ 15.69



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 2 presenta los niveles de rendimiento en atención de 22 estudiantes de primer curso del primer ciclo de Primaria, como parte del estudio sobre las funciones ejecutivas y cognitivas en edades tempranas como base para el aprendizaje de las Matemáticas. Se observa una amplia dispersión en los resultados, aunque con una distribución moderadamente homogénea de los datos, pues las puntuaciones van desde 0 hasta 58. Esto indica que existe una alta variabilidad en las capacidades atencionales a esta edad.

La media del grupo se sitúa en 29.18, mientras que la desviación típica muestral es de aproximadamente 15.69. Este valor relativamente alto de la desviación sugiere diferencias significativas entre los estudiantes, lo cual es esperable dado que en esta etapa del desarrollo infantil las funciones ejecutivas, incluida la atención sostenida, están aún en proceso de consolidación.

Las líneas de ± 0.5 y ± 1 de desviación típica permiten visualizar qué estudiantes se encuentran dentro del rango esperado y cuáles se alejan significativamente del promedio. Identificar a estos estudiantes puede ser útil para orientar intervenciones específicas, ya sea para reforzar habilidades en quienes presentan bajo rendimiento o para enriquecer el aprendizaje en quienes destacan.

Este análisis refuerza la importancia de realizar evaluaciones tempranas para detectar posibles dificultades en la atención y establecer apoyos adecuados en el contexto escolar.

GRÁFICO 3. Rendimiento en abstracción.

CÁLCULO DE LA MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA

Datos:

$x = [11.97, 8.18, 7.98, 4.19, 8.18, 8.18, 8.18, 7.98, 7.98, 11.97, 5.32, 7.98, 8.18, 8.18, 11.97, 11.97, 11.97, 0.2, 5.32, 11.97, 11.97, 11.97]$
 $n = 22$

1. MEDIA ($\bar{x}$):

$\bar{x} = (11.97 + 8.18 + 7.98 + 4.19 + 8.18 + 8.18 + 8.18 + 7.98 + 7.98 + 11.97 + 5.32 + 7.98 + 8.18 + 8.18 + 11.97 + 11.97 + 11.97 + 0.2 + 5.32 + 11.97 + 11.97 + 11.97) / 22$
 $\bar{x} = 186.04 / 22 = 8.46$

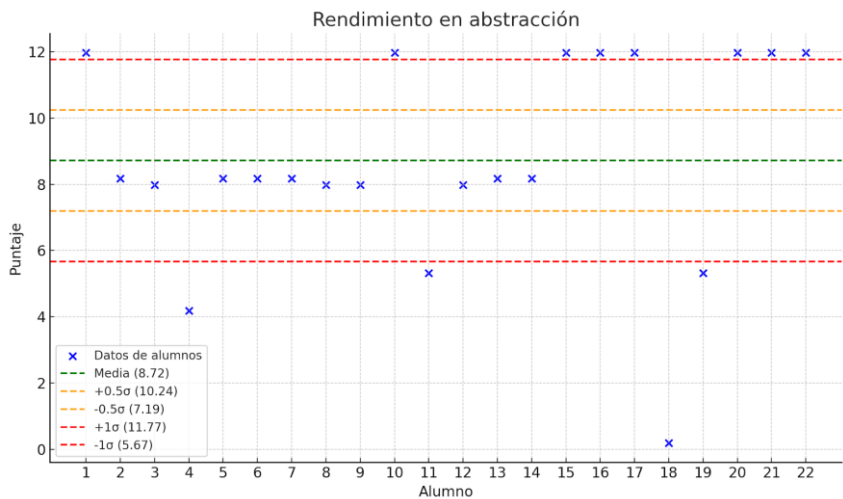
2. DESVIACIÓN TÍPICA (s):

$s = \sqrt{[\sum (xi - \bar{x})^2 / (n - 1)]}$
 $\sum (xi - \bar{x})^2 = 224.51$
 $s = \sqrt{(224.51 / 21)} = \sqrt{10.69} = 3.27$

RESULTADOS:

Media = 8.46

Desviación típica (muestral) ≈ 3.27



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 3 muestra los niveles de rendimiento en la habilidad de abstracción de 22 estudiantes del primer curso del primer ciclo de Primaria, como parte del estudio centrado en las funciones ejecutivas y cognitivas en edades tempranas como base para el aprendizaje de las Matemáticas. Las puntuaciones oscilan entre 0.2 y 11.97, lo cual indica cierta heterogeneidad en esta capacidad cognitiva.

La media del grupo es de 8.46, y la desviación típica muestral es de aproximadamente 3.27. Este nivel de dispersión es moderado y sugiere que, si bien una parte del alumnado se encuentra dentro de un rendimiento esperado hay casos particulares que se desvían significativamente tanto por debajo como por encima del promedio.

Estas diferencias pueden deberse a distintos ritmos de desarrollo cognitivo, lo cual es habitual a esta edad. La abstracción, como parte de las funciones ejecutivas, implica procesos mentales complejos que todavía se están formando en esta etapa. Por tanto, es fundamental interpretar estos resultados desde una perspectiva evolutiva, entendiendo que no todos los niños desarrollan estas habilidades al mismo tiempo.

Los datos proporcionados por esta gráfica permiten identificar tanto a los estudiantes que podrían requerir un seguimiento específico como a aquellos que muestran un desarrollo avanzado. Esta información es muy valiosa para adaptar la enseñanza y fomentar el desarrollo equitativo de habilidades cognitivas esenciales.

GRÁFICO 4. Rendimiento en memoria.

CÁLCULO DE LA MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA

Datos:

$x = [24, 14, 15, 14, 19, 20, 14, 21, 10, 15, 26, 13, 16, 21, 22, 18, 18, 21, 14, 21, 23, 24]$
 $n = 22$

1. MEDIA ($\bar{x}$):

$\bar{x} = (24, 14, 15, 14, 19, 20, 14, 21, 10, 15, 26, 13, 16, 21, 22, 18, 18, 21, 14, 21, 23, 24) / 22$
 $\bar{x} = 438 / 22 = 19.91$

2. DESVIACIÓN TÍPICA (s):

$s = \sqrt{[\sum (x_i - \bar{x})^2 / (n - 1)]}$

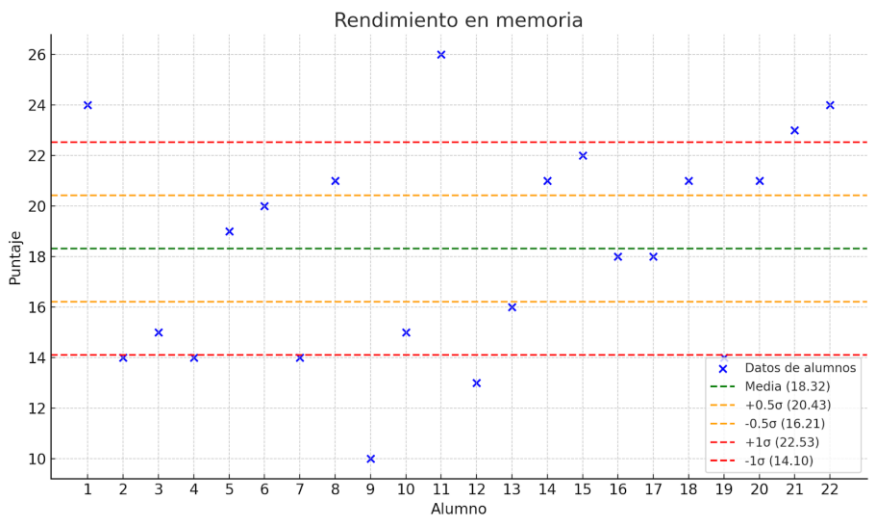
$\sum (x_i - \bar{x})^2 = 116.41$

$s = \sqrt{(541.53 / 21)} = \sqrt{25.79} = 5.08$

RESULTADOS:

Media = 19.91

Desviación típica (muestral) ≈ 5.08



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 4 expone los niveles de rendimiento en memoria de 22 estudiantes de primer curso del primer ciclo de Primaria, dentro del marco del estudio sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas y cognitivas en edades tempranas como base para el aprendizaje de las Matemáticas. Las puntuaciones varían entre 10 y 26, con una media de 19.91 y una desviación típica muestral de aproximadamente 5.08.

Este nivel de dispersión indica que, aunque la mayoría de los estudiantes se agrupan en torno a la media, existen diferencias significativas en la capacidad de retención y recuperación de información entre los estudiantes evaluados. Estas variaciones pueden deberse a factores individuales como el estilo de aprendizaje, la madurez neuropsicológica o el contexto familiar y escolar.

La memoria como se refleja en este estudio es una función cognitiva fundamental para el aprendizaje de las Matemáticas que inicia su desarrollo sobre todo a partir de los 6 años cuando el estudiante va manejando las operaciones de manera simbólica y no real. Esta función también interviene en procesos como la comprensión lectora, la resolución de problemas y la adquisición de conocimientos. Identificar a los estudiantes con rendimientos significativamente bajos o altos puede permitir diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas que favorezcan tanto el refuerzo como la potenciación de esta habilidad.

En conclusión, el análisis gráfico de los datos de memoria aporta información clave para comprender el perfil cognitivo del grupo y puede servir como base para intervenciones educativas más personalizadas y eficaces.

GRÁFICO 5. *Rendimiento en toma de decisiones.*

CÁLCULO DE LA MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA

Datos:

$x = [15, 6, 8, 6, 6, 6, 6, 10, 14, 8, 7, 12, 9, 8, 10, 9, 11, 10, 6, 10, 11, 11, 8]$

$n = 22$

1. MEDIA ($\bar{x}$):

$\bar{x} = (15 + 6 + 8 + 6 + 6 + 6 + 6 + 10 + 14 + 8 + 7 + 12 + 9 + 8 + 10 + 9 + 11 + 10 + 6 + 10 + 11 + 11 + 8) / 22$

$\bar{x} = 205 / 22 = 9.32$

2. DESVIACIÓN TÍPICA (s):

$s = \sqrt{[\sum (x_i - \bar{x})^2 / (n - 1)]}$

$\sum (x_i - \bar{x})^2 = 116.41$

$s = \sqrt{(116.41 / 21)} = \sqrt{5.54} = 2.35$

RESULTADOS:

Media = 9.32

Desviación típica (muestral) ≈ 2.35



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 5 muestra los niveles de rendimiento en la toma de decisiones de 22 estudiantes de primer curso del primer ciclo de Primaria, evaluados en el contexto de un estudio sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas y cognitivas en edades tempranas como base para el aprendizaje de las Matemáticas.

Con una media de 9.32 y una desviación típica muestral de 2.35, los datos reflejan una distribución con cierta heterogeneidad al igual que en la gráfica de abstracción. La mayoría de los estudiantes se agrupan alrededor del promedio, aunque algunos se sitúan en los extremos, lo que revela que la toma de decisiones es una función de desarrollo más compleja en la que se implica el sistema límbico en coordinación con otras áreas, como refleja el estudio. Probablemente por esta razón existen diferencias individuales importantes en esta habilidad cognitiva donde las puntuaciones pasan de la media a los extremos.

La toma de decisiones es una función ejecutiva estrechamente vinculada al rendimiento matemático. Resolver problemas, seleccionar estrategias adecuadas, organizar los pasos de una operación y corregir errores son procesos que dependen de una toma de decisiones eficaz. Por tanto, se debe tener en cuenta en esta edad que los estudiantes que muestran un menor desarrollo de esta capacidad no tienen por qué presentar ninguna dificultad simplemente se trata de una función que debe madurar y se debe observar y facilitar su buen desarrollo.

Así pues, identificar estos niveles de desempeño permite intervenir de forma temprana diseñando desde el Aula de Educación Física actividades didácticas que a estas edades estimulen la reflexión, el razonamiento lógico y la planificación, aspectos fundamentales para mejorar la competencia matemática.

En conclusión, esta gráfica no solo evidencia el estado actual del grupo en relación con la toma de decisiones sino que también aporta una base valiosa para orientar acciones pedagógicas que promuevan una mejora sostenida en el aprendizaje de las Matemáticas.

4.2. RELACIÓN RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS Y PROCESOS COGNITIVOS

Para estudiar la relación entre el rendimiento en Matemáticas y las variables cognitivas se han utilizado tablas de contingencia de 3x3. Para ello, hemos agrupado la variable rendimiento en Matemáticas y la variable rendimiento cognitivo en tres categorías homogéneas: rendimiento bajo, rendimiento medio y rendimiento alto.

Referido al rendimiento cognitivo:

- Rendimiento bajo (B): Se agrupan en esta categoría los estudiantes que presentan una desviación típica menor o igual a -1.
- Rendimiento medio (M): Se agrupan en esta categoría los estudiantes que presentan una desviación típica en el intervalo (∓ 1) .
- Rendimiento alto (A): Se agrupan en esta categoría los estudiantes que presentan en una desviación típica (+1).

Referido al rendimiento en Matemáticas:

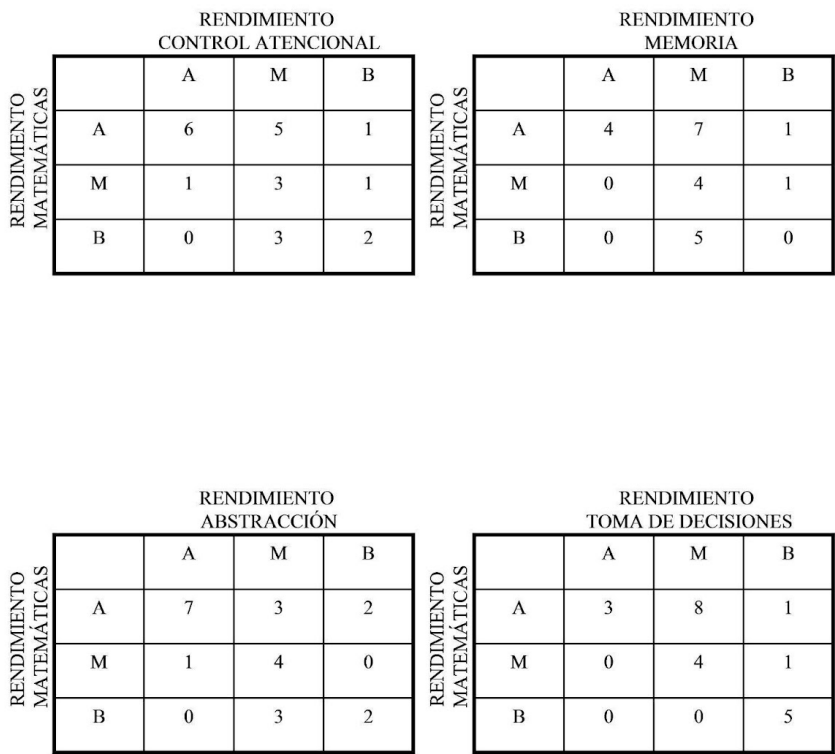
- Rendimiento bajo (B): Según la referencia de los docentes. Se agrupan en esta categoría los estudiantes que presentan un rendimiento bajo o bajo con dificultad.
- Rendimiento medio (M): Según la referencia de los docentes. Se agrupan en esta categoría los estudiantes que presentan un rendimiento medio.
- Rendimiento alto (A): Según la referencia de los docentes. Se agrupan en esta categoría los estudiantes que presentan un rendimiento alto.

GRÁFICO 6. *Tablas de contingencia.*

**ESTUDIO RELACIÓN RENDIMIENTO MATEMÁTICAS Y VARIABLES
COGNITIVAS ESTUDIADAS**

Tablas de contingencia (frecuencias y %): 1º Ciclo,1ª Primaria

TOTAL : 22 Alumnos



Fuente: Elaboración propia.

Se observa la existencia de una relación significativa entre el rendimiento en Matemáticas de los estudiantes y las variables cognitivas estudiadas. La mayor correspondencia en la tabla de frecuencia se

alcanza en la variable control atencional, memoria de trabajo y abstracción. En la tabla de toma de decisiones se alcanza una correspondencia menor posiblemente debido a la complejidad del desarrollo de esta función en estas edades (su desarrollo es muy incipiente).

En general se puede observar que estudiantes con un buen rendimiento en Matemáticas muestran igualmente un buen rendimiento en el control atencional, la memoria de trabajo y la abstracción y que es infrecuente que estudiantes con un rendimiento alto en Matemáticas alcancen un bajo rendimiento en estas funciones ejecutivas. Esto nos lleva a pensar que existe un alto grado de correspondencia entre estas variables y que si influimos en ellas posiblemente mejorará el rendimiento en Matemáticas.

5. CONCLUSIONES

Una vez realizado el estudio y el análisis de los contenidos aportados así como de las respuestas de los estudiantes a las valoraciones y sesiones realizadas se establecen las siguientes conclusiones:

1. El modelo propuesto nos puede permitir detectar y prevenir posibles dificultades de aprendizaje antes que un alumno tenga que repetir curso o se instaure en él otro trastorno psicológico consecuente a la dificultad no detectada (baja autoestima, fobia escolar, depresión infantil...)
2. El Aula de Educación Física ha proporcionado un entorno enriquecedor e ideal para el buen desarrollo de las sesiones dirigidas a la estimulación de las áreas cognitivas estudiadas.
3. Es importante instaurar nuevos métodos pedagógicos que tengan en cuenta la importancia de la estimulación de las funciones ejecutivas y cognitivas que son la base para un buen desarrollo neuroevolutivo y del aprendizaje.
4. Se considera que incidir en el desarrollo armonizado de las funciones ejecutivas estudiadas durante la etapa de primaria puede ayudar a prevenir la aparición de trastornos del aprendizaje así como a superar dificultades en los estudiantes en las diferentes materias académicas.

5. Como conclusión final hay que decir que este trabajo ha sido una experiencia muy gratificante que pretende presentar un modelo de intervención, que en esta corta aplicación se han observado aspectos muy positivos en los estudiantes y que viene a confirmar la necesidad de establecer materias transversales que refuercen los procesos cognitivos de base y la importancia y la fuerza que tiene "aprender a través de la experiencia", idea transmitida en la frase de Benjamin Franklin, científico Estadounidense que inventó el pararrayos en 1752 y que hay que compartir:

**"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame
y lo aprendo"**

6. AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todo el profesorado del C.E.I.P. Mirador de Cerro Gordo cuya colaboración ha sido fundamental para el desarrollo de este estudio.

También deseo reconocer la labor de los profesionales del centro CPCNEX con quienes he trabajado y sigo trabajando, en especial a la psicóloga clínica Manuela Rodríguez Jiménez y al neuropsicólogo clínico José Ángel García Sabina, por su apoyo y compromiso incondicional.

De manera especial, agradezco a mi hermano, el doctor Ángel Gabriel García Rodríguez, médico e investigador, por su colaboración en este estudio. Sus aportaciones y aprendizajes han sido fundamentales para enriquecer mi trabajo.

Finalmente, agradezco con gran aprecio a mi madrina Catalina Parra-lejo Jiménez Licenciada en Filología Hispánica y Profesora de Lengua y Literatura, por todo lo que me ha enseñado a lo largo de mi vida personal y académica y por su valiosa ayuda en la revisión y redacción de este estudio.

Sin ninguno de ellos este proyecto no habría sido posible. Todo lo han hecho con un gran amor y cariño, de los cuales he aprendido mucho y seguiré aprendiendo.

7. REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, A. & DEL RÍO, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación (pp. 93-119). Madrid: Alianza Editorial. 508 pp. ISBN:84-206-6531-2.
- Andersson, U. (2010). Skill development in different components of arithmetic and basic cognitive functions: Findings from a 3-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 115-134.
- Ansiri, D., García, L., Lucas, L., Hamon, K. & Dhital, B. (2005). Developmental changes in the neural correlators of symbolic numerical processing: An fMRI study. *NeuroImage*, 28(4), 931-944
- Ardila, A. (2003). Neuropsicología de la atención. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 3(1), 55-67.
- AUSUBEL, DAVID P.; SULLIVAN, EDMUNEI (1983). El desarrollo infantil. Buenos Aires: Paidós.
- Baddeley, A. (1990). Su memoria: cómo conocerla y dominarla (4ª ed.). Madrid: Editorial Debate.
- Bechara, A. (2003). The role of emotion in decision making: Evidence from neurological patients with orbito-frontal damage. *Brain and Cognition* (vol. 55, págs. 30-40).
- Bernal-Ruiz, F., & Cerda, G.(2023).El efecto de las funciones ejecutivas sobre la competencia matemática temprana: un modelo de ecuaciones estructurales. *Educación XX1*,26(1), 1-20.
- Bull, R., y Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: inhibition, switching, and working memory. *DevNeuropsychol*, 19(3), 273-93
- Conners, C. K. (1997). Conners' Teacher Rating Scale-Revised (S): Short form. Multi-Health Systems.
- Damasio, A. R. (1998). "The Somatic Marker Hypothesis and the Possible functions of the prefrontal cortex".

- Durán, M., Álvarez, T., Fernández, R., y González, A. (2015). Eficacia de un entrenamiento en Funciones Ejecutivas sobre las Habilidades Matemáticas Básicas y la Conciencia Fonológica en niños de Educación Infantil. *Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9.
- Presentación Herrero, M. J., Mercader Ruiz, J., Siegenthaler Hierro, R., Badenes-Gasset, A., & Miranda Casas, A. (2016).
- Diario Oficial de la Unión Europea, DOUE C 191 de 1 de julio de 2011.
- Díez Reviriego, E., & BauseHerrerías, E. (2018). Funciones ejecutivas y la competencia para resolver problemas matemáticos en Educación Primaria. Centro de { Estudios Académicos en Neuropsicología.
- (Daniel J. Siegel 2011). “El cerebro del niño: 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo”. Barcelona: Editorial Alba.
- ERIKSON, E. (1980). Infancia y sociedad. Buenos Aires: Ed. Horme.
- Erikson, Erik H. (1985). El ciclo vital completado. Buenos Aires: Paidós.
- FAROS. Observatorio de Salud de la Infancia y Adolescencia del Hospital Sant Joan de Déu. (2024). El aprendizaje y los trastornos del neurodesarrollo. Claves para evitar el fracaso. Informe N°14. Octubre 2024. Edit. Faros Sant Joan de Déu, Barcelona.
- Ferreira, R., & Gómez, L. (2019). ¿Por qué la neurociencia debería ser parte de la formación inicial docente? *Synergies Chili*, 15, 45-56.
- García Pérez, E. M. & Magaz Lago, A. (2007). Escala Magallanes de Atención Visual (EMAV-R): Manual técnico. TEA Ediciones.
- Geary, D.C, y Brown, S.C. (1991). Cognitive addition: Strategy choice and speed-of-processing differences in gifted, normal, and mathematically disabled children. *Developmental Psychology*, 27(3), 398-406.
- Guisa, V. M., Riquelme, E. y San Vicente, G. (2007, Octubre). Memoria y Aprendizaje. Un modelo neurobiológico de las Adicciones. Conferencia Magistral del Congreso Internacional de Adicciones: Modelos de vanguardia para la atención. México, DF.
- Hart, Leslie A. (1983). Cerebro humano y aprendizaje humano. New York: Longman.
- Heilman, K. M. (2002). Matter of mind. Nueva York: Oxford University Press.
- Holly A. Ruff y Mary K. Rothbart (1966). Attention in Early Development, Themes and Variations. Oxford: Oxford University Press.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) EPA (Encuesta de Población Activa) publicados por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (28 Enero 2025).

- Joseph Stone y Joseph Church (1963). *Niñez y adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Konorski, J. (1948). *Conditioned reflexes and neuron organization*. Cambridge University Press
- López, L.S., Avila, M., y Camargo, G. (2013). Atención selectiva y Funciones Ejecutivas como predictores del conocimiento matemático informal. *Actas del VII CIBEM*. Montevideo, Uruguay.
- Luciana, M., Conklin, H., Hooper, C., & Yarger, R. (2005). The development of nonverbal working memory and executive control processes in adolescents. *Child Development*, 76(3), 697-712. Universidad de Minnesota.
- Luria, A. R. (1966). *Higher Cortical Functions in Man*. New York: Basic Books.
- Luria, A. R. (1966). *Human Brain and Psychological Processes*. New York: Harper and Row.
- Martínez-Adrián, M., González-Sala, F., & Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2022). Estudio longitudinal sobre el procesamiento de magnitudes simbólicas y no simbólicas en educación infantil. *Revista de Psicodidáctica*, 27 (2), 125-134.
- Mesa, C., ME, G. G., Vázquez, C., & Guzmán, M. E. G. (2011). El estilo de enseñanza como determinante del tiempo de compromiso motor en educación física. *Scientia: revista multidisciplinar de ciencias de la salud*, 16(1), 40-51.
- Mesulam, M. M. (1990). Redes neurocognitivas a gran escala y procesamiento distribuido para la atención, el lenguaje y la memoria. *Anales de Neurología*, 28, 597-613.
- Miranda, A. (2012). Executive Functioning and Motivation of Children with ADHD on Problem Solving and Calculation Tasks. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (1), 25-42.
- Miranda, X., Núñez, J., Lozada, D., & Lozada, C. (2023). El método Orff y la plasticidad cerebral infantil: Análisis de los mecanismos neurológicos subyacentes en personas con discapacidad. *Revista Multidisciplinaria de Desarrollo Agropecuario, Tecnológico y Humanista*, 5(3).
- Müller, R.A. (2003). Linguistic theory and neuroimaging evidence. An fMRI study of Broca's area in lexical semantics. *Brain and language*, 86(2), 320-340.
- Naranjo, P. M.L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33 (2), 153-170.

- Ostrosky-Solís, F., Gómez, M. E., Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Pineda, D. (2003). *NEUROPSI: Atención y memoria*. México: American Book Store & Teletón.
- Piaget, J. (1965). *Las estructuras Matemáticas y las estructuras operativas de la inteligencia*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Piedra-Martínez, E., & Soriano-Ferrer, M. (2023). Funciones ejecutivas en estudiantes con dislexia. Implicaciones educativas. *Pulso. Revista de educación*, (46), 85-102.
- Price, G. R., Holloway, I., Räsänen, P., Vesterinen, M., & Ansari, D. (2007). Impaired parietal magnitude processing in developmental dyscalculia. *Current Biology*, 17 (24),
- Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Redondo, J., & González, M. (2018). Intervención sobre las funciones ejecutivas desde el contexto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 95-112.
- Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario de Espectro Autista*. Fundación para el Desarrollo de los Trastornos del Espectro Autista.
- Segal, J. Daniel (1997). *Su inteligencia emocional*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotski, L. S. (1982). *Mislenie i rech (Pensamiento y lenguaje)*. In *Sobranie Sochinenie. Tom. 2. Problemi obshii psijologii (Obras escogidas, Vol. II. Problemas de Psicología General)* (pp. 5-361). Moscú: Pedagogica.
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for Children—Fifth Edition (WISC-V)*. Pearson.
- Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for children—Revised (WISC-R)*. Psychological Corporation.
- Wolfe, P. (2001). *Brain Research and Education: Fad or Foundation*. American Association of School Administrators, 63(11), 10-16.

FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: UNA APROXIMACIÓN DIDÁCTICA BASADA EN EL TRABAJO COOPERATIVO

ANXO FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ

Xunta de Galicia

ANDREA FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ

Universidade da Coruña

JUAN JOSÉ LORENZO-CASTIÑEIRAS

Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

La Formación Profesional (en adelante FP) ocupa un lugar estratégico en la transición hacia modelos de desarrollo sostenible que integren dimensiones ambientales, sociales, económicas y éticas. Su carácter aplicado, su orientación al empleo y su diálogo continuo con el tejido productivo convierten a la FP en un espacio idóneo para operativizar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) mediante situaciones de aprendizaje que vinculan saberes técnicos con valores cívicos y capacidades de acción informada. En este marco, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS, en los términos en los que la conceptualiza la UNESCO) propone reorientar el propósito educativo para que el alumnado adquiriera competencias que le permitan tomar decisiones responsables en contextos complejos e inciertos (UNESCO, 2020; Wiek, Withycombe y Redman, 2011).

Paralelamente, las exigencias propias de la FP -trabajo por proyectos, simulación de escenarios profesionales, alternancia formativo-productiva y evaluación aplicada- encajan con un enfoque cooperativo del aprendizaje. El aprendizaje cooperativo (AC) proporciona una arquitectura didáctica basada en la interdependencia positiva, la

responsabilidad individual, la interacción creadora, las habilidades sociales y el procesamiento grupal (Johnson, Holubec, & Johnson, 1999). La evidencia acumulada muestra que el AC contribuye a generar en las aulas mejoras en el rendimiento, el clima de aula, las habilidades de argumentación y la resolución de conflictos (Gillies, 2007; Slavin, 1995), todas ellas cruciales cuando se trata de diseñar, gestionar y evaluar soluciones sostenibles en ámbitos profesionales diversos.

Desde esta perspectiva, el artículo propone una aproximación integrada de AC y EDS en el nivel educativo de FP, actuando el trabajo cooperativo como motor metodológico que favorece el desarrollo de competencias para la sostenibilidad, y la EDS como marco orientador que dota de sentido, criterios e indicadores a las tareas. No se trata, por tanto, de una tarea sencilla basada en añadir contenidos ambientales, sino de articular aprendizajes técnico-profesionales con análisis éticos, económicos y sociales, de modo que el estudiantado interprete su futura actividad como un campo de innovación sostenible y de responsabilidad ciudadana (Sterling, 2001; Novo, 2006). En síntesis, la FP puede operar como palanca de transformación si integra proyectos cooperativos en los que se mapean riesgos, se proyectan mejoras y se detectan oportunidades de emprendimiento transformador y empleo verde/azul, alineadas con los ODS y con el contexto de desarrollo local.

1.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO. FUNDAMENTOS Y POTENCIAL EN FP

El aprendizaje cooperativo se sustenta en la teoría de la interdependencia social, según la cual los objetivos compartidos configuran relaciones de promoción mutua y resultados superiores a las estructuras competitivas o individualistas. La literatura clásica sistematiza cinco elementos: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora cara a cara, habilidades interpersonales y procesamiento grupal (Johnson, Holubec, & Johnson, 1999). Esta arquitectura es programable, observable y evaluable, y se traduce en decisiones didácticas concretas que conectan con la realización de tareas que contribuyen a la creación de un producto colectivo, regulando la participación desde roles rotatorios, integrando criterios de evaluación que combinan

logro del equipo y aportación individual, y dedicando tiempo al debate y al pensamiento crítico debatido de forma grupal.

La investigación empírica documenta efectos robustos del AC en el rendimiento académico del alumnado y en la promoción de habilidades socioemocionales (Slavin, 1995), así como en la calidad de las explicaciones, la gestión del desacuerdo y la empatía (Gillies, 2007). En el plano del diseño, Cohen y Lotan (2014) destacan cuatro decisiones clave para optimizar el trabajo desde el AC: composición heterogénea de los grupos; tareas con alta demanda cognitiva e interdependencias reales (informativas, de recursos, de roles y de recompensas); normas de interacción explícitas y modeladas por el profesorado; y distribución de la autoridad intelectual, asegurando oportunidades auténticas de participación para todo el alumnado.

En Formación Profesional, este enfoque es especialmente fértil por tres razones:

- Autenticidad profesional: numerosas familias profesionales requieren coordinación de saberes y tareas (montaje, control de calidad, mantenimiento, logística, atención a clientes, gestión documental, prevención de riesgos). El AC permite simular equipos de trabajo con dependencias funcionales verosímiles, difícilmente reproducibles en estructuras individualistas.
- Competencias transversales: argumentación técnica, pensamiento crítico, resolución de problemas, negociación y comunicación. Todas son habilidades interpersonales favorecidas por el AC (Gillies, 2007).
- Evaluación adecuada y aplicable: por ejemplo, con rúbricas que combinen evidencias de producto (prototipos, informes, planes de mejora) y de proceso (roles, contribuciones, feedback entre iguales), reforzando la responsabilidad individual (Cohen y Lotan, 2014). Favorecer un adecuado clima de diálogo para analizar los procesos evaluativos y discutir los resultados es un elemento transversal fundamental para aprovechar el potencial del AC.

En suma, el AC resulta coherente con los propósitos de la EDS: promueve participación democrática, corresponsabilidad y gestión cooperativa del conflicto, así como las condiciones necesarias para abordar los dilemas socio-técnicos de la sostenibilidad en contextos profesionales.

1.2. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: MARCO, COMPETENCIAS Y TRANSFERENCIA A LA FP.

La EDS es un enfoque transformador que reorienta propósitos, contenidos y métodos del sistema educativo para capacitar a las personas a actuar con criterio ante desafíos complejos y de largo plazo, al tiempo que propone repensar el para qué (objetivos) y el cómo (metodologías, estrategias y procedimientos) de la educación, conectando conocimiento con valores y desde una perspectiva aplicada. En términos de política educativa internacional, los documentos “ESD for 2030” y “Learning Objectives for SDGs” definen orientaciones curriculares, metodológicas y de evaluación que invitan a contextualizar los ODS en cada área, nivel educativo y territorio (UNESCO, 2017 y 2020).

En el plano teórico, la EDS se nutre de la tradición de la pedagogía crítica y de la educación transformadora. Sterling (2001) argumenta que la sostenibilidad exige un cambio en el paradigma de aprendizaje, pasando de un enfoque fragmentado, a otro sistémico, en el que las relaciones y los ciclos son objeto de atención educativa, contextualizados en su afectación sobre las comunidades locales de referencia.

Novo (2006) aporta la noción de alfabetización ecosocial, como capacidad de leer críticamente las interrelaciones entre ecosistemas, estructuras económicas, derechos humanos y justicia social, y de actuar en consecuencia. En esa misma línea, revisiones internacionales identifican un conjunto de competencias clave que la EDS debería promover: sistémica (comprender dinámicas y relaciones), preventiva (razonar con perspectiva de futuro, sin caer en la inmediatez), normativa (valorar y deliberar éticamente), estratégica (planificar acciones transformadoras) e interpersonal (colaboración, comunicación, negociación) (Wiek, Withycombe & Redman, 2011; Rieckmann, 2012). Estas competencias se han consolidado como lenguaje común para el diseño curricular y la

evaluación en escuelas, universidades y FP (Barth et al., 2007; Lozano et al., 2017; Brundiens et al., 2021).

Desde el punto de vista metodológico, la EDS favorece la implementación de pedagogías activas: aprendizaje basado en proyectos y problemas, estudios de caso, aprendizaje-servicio, laboratorios de innovación y trabajo aplicado en el contorno local (el propio campus con frecuencia se presenta como un recurso de utilidad en este último aspecto). Todas ellas se apoyan en investigación aplicada, co-creación con entidades sociales y evaluación formativa, orientadas a cambiar prácticas además de saberes (Tilbury, 2011; Wals, 2012). Este enfoque encaja con la Formación Profesional, que ya trabaja con situaciones profesionales y evidencias de desempeño. La clave está en contextualizar los ODS a los perfiles profesionales concretos: identificar puntos críticos de impacto (energía, materiales, residuos, seguridad y salud, equidad y diversidad), mapear riesgos y oportunidades, y prototipar mejoras sostenibles, técnicamente viables y económicamente realistas.

Un desafío central reside en evitar la fragmentación (tratar los ODS como “temas sueltos”). Para ello, la EDS recomienda:

- a. Enfoques sistémicos (mapas causales, análisis de ciclo de vida, pensamiento de diseño con criterios de sostenibilidad);
- b. evaluación auténtica con rúbricas que ponderen impacto y viabilidad;
- c. deliberación de valores (competencia normativa) para justificar decisiones bajo múltiples criterios (económicos, de seguridad, ambientales, sociales, de igualdad).

En FP, esto puede concretarse en proyectos integrados por módulos, micro-credenciales de “habilidades verdes” y/o portafolios que documenten trayectorias de aprendizaje.

La EDS incluye además una dimensión de justicia social y equidad. La Agenda 2030 y las recomendaciones recientes en la UE subrayan la necesidad de transiciones justas que no dejen a nadie atrás, atendiendo a desigualdades de género, edad, origen, territorio o discapacidad. En FP, esto implica visibilizar brechas (como la segregación ocupacional o la brecha salarial), corresponsabilidad de cuidados y diversidad como

componente de calidad profesional. Integrar esta mirada en proyectos cooperativos aporta experiencias de participación equitativa, liderazgos distribuidos y entornos seguros para el desacuerdo informado, reforzando la interpersonalidad y la ética profesional (Sterling, 2001; Rieckmann, 2012).

Por último, la EDS demanda gobernanza del cambio a nivel de centro: compromisos institucionales, planes de sostenibilidad, compras responsables, gestión de residuos y energía, y participación del alumnado en la toma de decisiones. Convertir el centro de FP en ecosistema de aprendizaje coherente con la EDS facilita la transferencia de valores y prácticas al ámbito laboral y refuerza la empleabilidad sostenible del estudiantado (Tilbury, 2011; UNESCO, 2020). Así, la FP se posiciona como vector de transformación económica y social, ya que forma profesionales técnicamente solventes capaces de diagnosticar impactos, deliberar con criterio y actuar cooperativamente para avanzar hacia organizaciones y territorios más sostenibles.

2. OBJETIVOS.

Los objetivos de la propuesta que se presenta podrían resumirse en los siguientes:

- Comprender la relación entre los perfiles profesionales de la FP y los ODS, identificando su contribución a la sostenibilidad.
- Analizar los riesgos sociales, económicos y ambientales vinculados a distintos perfiles profesionales en el contexto de los ODS y explorar soluciones innovadoras para mejorar su sostenibilidad.
- Detectar oportunidades empresariales y financieras asociadas a la incorporación de prácticas sostenibles en los perfiles profesionales de la FP.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO Y ENFOQUE PEDAGÓGICO.

Se plantea una intervención didáctica de corte descriptivo-interpretativo, orientada al diseño de una propuesta educativa que integra aprendizaje cooperativo y ODS en FP. Se adopta un enfoque de aprendizaje basado en proyectos (ABP) con trabajo cooperativo estructurado (roles, interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal) para promover el pensamiento crítico.

3.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES.

La experiencia se implementó en el módulo de Sostenibilidad del Ciclo Formativo de Grado Superior en Desarrollo de Aplicaciones Web (DAW), con 25 estudiantes organizados en cinco grupos heterogéneos. Cada equipo trabajó un perfil profesional de la FP, vinculándolo con los ODS, para analizar los riesgos asociados y estrategias de mejora con impacto e innovación potencial. Esta lógica de trabajo y sus “entregables” se explicitó en la guía de la actividad entregada al comienzo.

3.3. ESTRUCTURA DIDÁCTICA ENTREGADA AL ALUMNADO (ANDAMIAJE).

La guía de trabajo articuló la secuencia de tareas y explicitó los criterios de calidad del producto final. Definió los objetivos de la actividad y organizó las evidencias en seis apartados que vertebraron el informe:

- La elección del perfil profesional.
- La relación con los ODS (justificada).
- Los riesgos e impactos negativos (con ejemplos).
- Las propuestas de mejora (procesos, recursos, innovación tecnológica, organización del trabajo).
- La contribución a metas/ indicadores ODS.
- Oportunidades empresariales y financieras.

Como referente de calidad para el desarrollo de la evaluación, se empleó una rúbrica analítica con seis criterios y sus ponderaciones: relación con los ODS (15%), análisis de riesgos e impactos (25%), propuestas de mejora (25%), contribución a metas/indicadores ODS (15%),

oportunidades empresariales y financieras (10%) y presentación/redacción/bibliografía (10%). La rúbrica se utilizó para evaluar el trabajo final y estuvo disponible para el alumnado desde el inicio, de modo que conocieran con transparencia qué se esperaba de ellos y pudieran autorregularse en línea con los principios del aprendizaje cooperativo.

3.4. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO.

- Roles: coordinación, secretaría, documentación, análisis y síntesis (rotatorios).
- Normas de interacción: acuerdos de participación, escucha activa, gestión de discrepancias.
- Artefactos de proceso: bitácora breve del equipo, lista de fuentes y matriz ODS-perfil.
- Productos: informe final estructurado, junto a una exposición breve del mismo. Se adopta un enfoque de aprendizaje basado en proyectos (ABP) apoyado en trabajo cooperativo estructurado.

3.5. SECUENCIA DE IMPLEMENTACIÓN.

Podemos organizar el procedimiento en 4 fases diferenciadas:

- Fase 1. Lanzamiento (1 sesión) Contextualización del reto, explicación de la guía y de los “entregables”, formación de equipos y reparto de roles.
- Fase 2. Indagación guiada (2–3 sesiones) Selección del perfil; mapeo ODS-perfil; identificación de riesgos (sociales, económicos, ambientales) con evidencias; discusión y construcción de argumentos.
- Fase 3. Diseño de propuestas (2 sesiones) Formulación de medidas de mejora y alineación con metas/indicadores ODS; análisis de viabilidad y posible impacto; redacción del informe con estructura de la guía.

- Fase 4. Síntesis y proyección (1 sesión) Detección de oportunidades empresariales/financieras vinculadas a la mejora sostenible; exposición final y cierre.

3.6. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se analizaron los productos finales (informes grupales ajustados a la guía) y la observación del proceso de enseñanza aprendizaje (especialmente las interacciones, la negociación de significados, la toma de decisiones compartidas y las prácticas argumentativas). Para ilustrar la diversidad del corpus se consideraron productos de equipos en Energías Renovables y Textil/Moda, lo que permitió contrastar patrones entre sectores.

Además, se aplicó un análisis temático inductivo con tres momentos encadenados:

1. Prelectura estructurada: lectura holística de cada informe, usando los seis apartados de la guía como unidades de sentido (sin imponer categorías cerradas) para identificar primeros indicios de pensamiento crítico (problematización sistémica, valoración ética, uso de evidencias y plausibilidad de alternativas).
2. Codificación abierta y axial: codificación de segmentos relevantes y posterior agrupación en categorías nucleares; la rúbrica sirvió para operativizar dimensiones analíticas (relación ODS-perfil, riesgos/impactos, propuestas de mejora, metas/indicadores ODS, oportunidades) y asegurar trazabilidad entre objetivos, tareas y evidencias.
3. Triangulación producto-proceso: contraste de los temas emergentes con notas de observación del trabajo cooperativo (distribución de roles, corresponsabilidad, debate fundamentado). La convergencia entre lo que se produjo (informes) y cómo se produjo (dinámicas cooperativas) reforzó la validez interpretativa de los hallazgos.

4. RESULTADOS

El análisis inductivo de los productos finales de aula y de la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje muestra un desarrollo significativo del pensamiento crítico del alumnado en tres planos interrelacionados: (a) comprensión sistémica de las problemáticas globales, (b) análisis ético y técnico de la sostenibilidad en contextos reales y (c) formulación de soluciones operativas y plausibles. Este avance se vio reforzado por el anclaje de los perfiles profesionales en el marco de los ODS, lo que facilitó que los equipos conectaran sus decisiones técnicas con implicaciones sociales y económicas y, además, se proyectaran profesionalmente desde una perspectiva ética y de ciudadanía global.

En cuanto a la comprensión sistémica, en los informes se aprecia la capacidad de relacionar dimensiones sociales, económicas y ambientales en torno a actividades profesionales concretas. Destacando el trabajo del perfil de Técnico en Energías Renovables y el perfil de Patronaje y Moda. En el primero el alumnado mapeó de manera explícita la vinculación con los ODS 7, 11, 12 y 13, ligando acceso a energía, eficiencia urbana, economía circular y acción climática con las tareas de instalación, operación y mantenimiento de infraestructuras eólicas y fotovoltaicas. Este mapeo no se limitó a un listado declarativo, sino que se tradujo en conexiones entre decisiones técnicas (por ejemplo, mantenimiento predictivo o almacenamiento energético) y efectos sistémicos (huella de carbono, usos del agua u ordenación del territorio).

Por otra parte, el equipo que trabajó el perfil de Patronaje y Moda integró variables de producción, consumo, localización industrial y empleo, articulando impactos sobre los ODS 9, 10, 12, 13, 14 y 15 (innovación, desigualdad, consumo responsable, clima, vida submarina y ecosistemas terrestres) y mostrando la interdependencia entre cadenas globales de suministro, precariedad laboral y degradación ambiental.

En el análisis ético y técnico de contextos reales, la lectura crítica del sector textil combinó referencias a obsolescencia programada y sobreproducción con casos emblemáticos (como el derrumbe del Rana Plaza en Bangladesh), cuantificando efectos (como el aumento de producción y compra de textiles desde 2019; o los consumos de agua asociados a

prendas), y explicitando dilemas entre precio, durabilidad y derechos laborales. Este análisis a la par ético y técnico trascendió lo ambiental para incorporar desigualdades, salud y seguridad en el trabajo, incluido el trabajo infantil en determinadas geografías y cadenas subcontratadas.

En el ámbito de energías renovables, el alumnado problematizó externalidades como el uso de agua para limpieza de paneles en regiones áridas, la fragmentación de hábitats por líneas eléctricas o los riesgos de residuos tecnológicos, incorporando ejemplos (Bhadla, Amazonía, Bio-bío) y tensiones entre transición energética y protección de ecosistemas.

Esta combinación de evidencias, escenarios y dilemas sugiere la asunción de una perspectiva tecno-ética, en la que las soluciones se evalúan por su viabilidad técnica y por su consonancia con la justicia social y el bien común.

Para la formulación de soluciones, las propuestas de medidas de mejora se articularon alrededor de cuatro núcleos: economía circular (por ejemplo, reciclaje de palas eólicas y valorización de materiales compuestos); innovación tecnológica (como drones e IA para inspección y mantenimiento predictivo, con reducción de riesgos y desplazamientos); optimización organizativa (gestión digital de proyectos, telemetría, formación continua); y gestión responsable de recursos (materiales reciclados, reducción de agua y energía, ecodiseños). Los equipos documentaron casos que ilustran la factibilidad de estas líneas (colaboración Iberdrola-WindLoop en reciclaje de palas o el proyecto Hermes de Siemens Gamesa con drones e IA), y los conectaron con metas específicas de los ODS 7, 9, 12 y 13, mostrando una comprensión operativa de como las decisiones técnicas impactan en indicadores de sostenibilidad.

En lo tocante a la vinculación con los ODS y la proyección profesional, se evidenció en matrices ODS-perfil y en secciones específicas de los informes (denominadas “contribución a las metas”), donde el alumnado razonó qué acciones de su perfil contribuirían a qué metas y con qué efectos. El resultado fue una proyección profesional más consciente: técnicos y técnicas que se ven a sí mismas como agentes de mejora en eficiencia, seguridad, circularidad o empleo digno, y que comprenden la necesidad de tejer alianzas con comunidades, reguladores y empresas para maximizar impactos positivos y mitigar efectos indeseados.

La observación del proceso de enseñanza aprendizaje y la consistencia interna de los informes, apuntan al fortalecimiento de la toma de decisiones compartida, la corresponsabilidad y una argumentación basada en evidencias. La solidez de las propuestas se apoyó en la triangulación de casos, datos y normativa (por ejemplo, certificaciones o políticas públicas de transición energética), así como en la explicitación de los dilemas que conlleva alcanzar objetivos en ocasiones contrapuestos y, por tanto, inalcanzables simultáneamente (rendimiento frente a impacto ambiental; coste frente a durabilidad; localización frente a condiciones laborales). Esta madurez argumentativa se reflejó en productos que no solo “describen” problemas, sino que plantean criterios de priorización (como la viabilidad técnica, la relación entre coste y efectividad o el impacto social) y secuencias de implementación (qué hacer primero, con qué recursos y con qué métricas), mostrando un desplazamiento del discurso declarativo a la planificación aplicable.

Finalmente, más allá del diagnóstico, los equipos identificaron nichos de innovación y modelos de negocio asociados a la mejora sostenible: reciclaje y remanufactura de componentes, almacenamiento energético y electrificación de procesos industriales, servicios avanzados de inspección remota, y cadenas de suministro con criterios de proximidad y trazabilidad. Esta lectura no idealiza el mercado, pero reconoce ventanas de oportunidad para perfiles técnicos con nuevas competencias, vinculadas a la digitalización, la analítica de datos, la gestión de activos y la gobernanza ambiental-social.

En conjunto, los hallazgos respaldan que el aprendizaje cooperativo articulado con educación para el desarrollo sostenible actúa como palanca de competencias clave en FP: no solo conocimientos técnicos, sino también criterios éticos, pensamiento sistémico y agencia profesional. Al trabajar con problemas reales, indicadores y casos, el alumnado integra valores, conocimiento y acción, y gana herramientas para intervenir en contextos complejos e inciertos. La transversalidad de los ODS se revela útil en tanto marco común que orienta metas y lenguajes entre actores (centros educativos, empresas, administraciones y comunidades), siempre que se aborde con espíritu crítico y con dispositivos didácticos que aseguren el salto del enunciado a la implementación situada.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados respaldan que la combinación de AC y EDS es una vía pertinente para desarrollar, en FP, competencias técnicas y cívicas orientadas a la toma de decisiones responsables.

La arquitectura del AC -interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento grupal- favoreció el paso de descripciones generales a planificaciones aplicables (matrices ODS-perfil, identificación de compromisos y secuencias de implementación), coherente con la evidencia acumulada sobre el rendimiento, el clima de aula y la argumentación (Johnson, Holubec, & Johnson, 1999; Gillies, 2007; Slavin, 1995; Cohen & Lotan, 2014). El anclaje en perfiles reales tradujo el lenguaje macro de los ODS a decisiones micro (diseño, mantenimiento, logística, compras), alineándose con marcos de competencias propios de la EDS (UNESCO, 2020; Wiek, Withycombe & Redman, 2011).

El dispositivo metodológico (con roles rotatorios, normas de interacción y artefactos de proceso) parece haber actuado como catalizador de deliberación técnica y ética, distribuyendo la autoridad intelectual y mitigando asimetrías de participación (Cohen & Lotan, 2014; Webb, 2009). Este encuadre, sumado a la EDS, impulsó una orientación propositiva, en la que aparecieron conceptos como economía circular, innovación tecnológica aplicada, optimización organizativa y gestión responsable de recursos. Además, se percibió con claridad una comprensión menos ingenua de los condicionantes (normativa, costes, disponibilidad tecnológica, aceptación social). En términos formativos, no solo se fortaleció el pensamiento sistémico, sino también la agencia profesional y la empleabilidad sostenible, en línea con planteamientos de educación transformadora (Sterling, 2001; Novo, 2006; Tilbury, 2011; Wals, 2012; Rieckmann, 2012).

En clave de mejora, podrían proponerse una serie de actuaciones:

- a. Robustecer la evaluación con medidas pre-post de competencias para la sostenibilidad, autoeficacia y disposición al

razonamiento ético, junto con rúbricas y análisis de calidad argumentativa (Barth et al., 2007; Lozano et al., 2017).

- b. Aumentar la autenticidad mediante retos aportados por agentes externos (empresa, administración, ONG), con feedback experto y relación del conocimiento teórico con experiencias reales.
- c. Integrar curricularmente los proyectos, incluyendo métricas económicas y de riesgo.
- d. Desplegar herramientas digitales de apoyo (tableros de indicadores ODS, trazabilidad de fuentes) para favorecer la toma de decisiones informadas.
- e. Reforzar la equidad en la participación mediante la rotación de liderazgos, el seguimiento de tiempos de palabra y la tutoría entre iguales (Oakley, Felder, Brent & Elhajj, 2004).
- f. E institucionalizar ciclos de investigación-acción (diseño-implementación-evaluación-rediseño) y microcredenciales de “habilidades verdes” (Brundiers et al., 2021; UNESCO, 2020).

Entre las limitaciones del estudio, cabe señalar que se circunscribe a un único contexto y muestra reducida, sin grupo de comparación, lo que restringe la generalización e impide atribuciones causales firmes. Parte de las evidencias proviene de productos de los equipos y de la observación del proceso, con posible sesgo de deseabilidad social y de interpretación docente; además, la triangulación externa fue limitada. La duración acotada no permite observar la transferencia a empleo o emprendimiento. Finalmente, varias propuestas dependen de condiciones exógenas (regulación, inversión, tecnología) fuera del control del aula. Atender estas limitaciones en futuras iteraciones -con diseños cuasi-experimentales, mayor diversidad de contextos y seguimiento longitudinal- permitirá afinar la estimación y consolidar la FP como ecosistema de aprendizaje y transformación coherente con la Agenda 2030.

6. REFERENCIAS.

- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416–430. <https://doi.org/10.1108/14676370710823582>
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., ... & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education-Towards an agreed-upon reference framework. *Sustainability*, 13(11), 1–20. <https://doi.org/10.3390/su13116345>
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers College Press.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. SAGE.
- Johnson, D. W., Holubec, E. J., & Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education. *Sustainability*, 9(10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible: Su dimensión ambiental y educativa*. Pearson Educación.
- Oakley, B., Felder, R., Brent, R., & Elhajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centered Learning*, 2(1), 9–34.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered? *Futures*, 44(2), 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.
- Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>

- Wals, A. E. J. (2012). Shaping the education of tomorrow: 2012 full-length report on the UN Decade of Education for Sustainable Development. UNESCO.
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1–28.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218.
<https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, LA DISYUNTIVA ENTRE EL CONTENIDO PROGRAMÁTICO Y EL LOGRO DE LA COMPETENCIA ACADÉMICA

VIVIANA SEPÚLVEDA GÁLVEZ

Universidad Cooperativa de Colombia

JOHANNA MARINA VARGAS COLLANTE

Universidad Cooperativa de Colombia

YESSICA LORENA GÓNGORA CASILIMAS

Universidad Cooperativa de Colombia

YEISMY AMANDA CASTIBLANCO VENEGAS

Universidad Cooperativa de Colombia

Son los estilos de aprendizaje configuraciones individuales y preferenciales mediante las cuales los estudiantes adquieren, procesan y asimilan información. Estos estilos reflejan la diversidad cognitiva y comportamental de los individuos en el proceso de aprendizaje. De ahí la potestad personal e individual que poseen las personas para asimilar conocimientos, influenciada por múltiples factores, incluyendo la genética, la cultura, las experiencias previas y la exposición a diversos entornos de aprendizaje (Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010). Por ello, comprender y considerar los estilos de aprendizaje mejora la efectividad del proceso educativo, por lo que, adaptar las estrategias de enseñanza y los recursos de aprendizaje a las preferencias individuales de los estudiantes optimizara la comprensión, retención y aplicación de la información, esto puede contribuir de forma positiva en el logro de las competencias académicas sin afectar en contenido programático establecido para un curso o asignatura.

Es por ello que, tanto los estudiantes de secundaria como los de universidad dominan un sinnúmero de estrategias de aprendizaje, pero se les

complica emplearlas. Aplicar una estrategia grupal a una actividad específica de aprendizaje es uno de los desafíos más significativos que afronta un profesor, por lo que es común escuchar a un adolescente maduro o a un joven universitario manifestar que no le gusta exponer, que no está de acuerdo con el trabajo grupal, que no sabe cómo redactar un ensayo o que muchos de los ejercicios matemáticos no se requieren porque ha escuchado esto en el mercado laboral, de un referente de su profesión graduado o en un espacio de práctica (Camizán García, Benites Seguí, & Damián Ponte, 2021).

Ante el contexto antes mencionado, el proceso formativo consolida una ecuación donde está el estudiante como agente activo, el profesor que tiene rol de mediador y validador de las competencias (Pantoja Vargas, 2012), además es pertinente incluir una constataste denominada contenido programático o plan de curso, por lo que es fácil deducir que el logro de una competencia depende de las estrategias pedagógicas que utilice el profesor, del nivel de aprehensión y comprensión del estudiante mediado por los estilos de aprendizaje, donde los objetivos de formación están signados en un plan de curso y que el cumplimiento del mismo será garante del logro de la competencias académicas. Como se muestra en el ejemplo a continuación.

Ecuación de Logro de Competencia

$$\text{Logro de competencia}^{26} = \frac{\text{Estrategias pedagogicas} + \text{Estilos de Aprendizaje}}{\text{Contenidos programaticos o Plan de Curso}}$$

Como el fin de la ecuación antes presentada es el logro de la competencia; el cimiento fundamental para responder a la ecuación, es elaborar planes de estudios a partir de temas, dicha elaboración con mucha frecuencia solamente genera desencuentros. Por ello, lo fundamental es lograr acuerdos en cuanto a las competencias que los planes de estudios han de desarrollar en los alumnos. De esa manera, independientemente de los contenidos, temas o teorías, lo que se va a garantizar es que los

²⁶ Esta ecuación es constructo fuente de elaboración propia

profesionales en formación sean competentes en aquellos aspectos que los acuerdos consignados en contenidos programáticos o planes de cursos han definido como fundamentales (Unigarro, 2017).

En este sentido, el proceso educativo implica la transferencia de conocimiento, lo que permite el aprendizaje de los individuos. Sin embargo, no todos adquieren el conocimiento de la misma manera, debido a diferencias en sus características personales, perceptivas y estilos de aprendizaje, aspectos que a menudo no son reconocidos dentro de las instituciones. En este contexto, la pedagogía y la didáctica desempeñan un papel fundamental, ya que pueden facilitar o dificultar la adquisición del conocimiento. Por ello múltiples autores como (Polo Escobar, Hinojosa Salazar, Weepiu Samekash, & Rodríguez Medina, 2022) (Arceo Luna & Paez, 2022), coinciden que la comprensión de los estilos de aprendizaje y sus interrelaciones proporciona recursos conceptuales y prácticos para diseñar entornos didácticos acordes con las preferencias de los estudiantes universitarios. Asimismo, enfatizan la importancia del apoyo pedagógico en la transición entre la educación media y la superior, favoreciendo la permanencia y graduación de los alumnos.

Con los argumentos expuestos, el presente capítulo de libro, ampliara este debate en cuatro grandes apartados, un primer apartado con los elementos conceptuales sobre los estilos de aprendizaje y sus características, un segundo apartado que muestran como los resultados como insumos para definir estrategias pedagógicas, un tercer apartado con una estructura básica de plan de curso y un apartado final de cómo se debe operar la ecuación para el logro de la competencia.

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SUS CARACTERÍSTICAS

Kolb plantea que los estilos de aprendizaje son relativamente estables y determinan la manera en que los individuos adquieren y procesan la información para actuar y resolver problemas. Según su teoría, el aprendizaje requiere el desarrollo de cuatro capacidades básicas: Experiencia concreta (EC); Observación reflexiva (OR); Conceptualización abstracta (CA); Experimentación activa (EA) (Romero Agudelo, Salinas Urbina, & Mortera Gutiérrez, 2010).

En este sentido (Castro & Guzmán de Castro, 2005), para enfatizar la importancia de conocer y analizar las fortalezas y debilidades del estudiante en su proceso de aprendizaje. Según Kolb, existen cuatro estilos de aprendizaje:

- Convergente (Abstracto y activo): “Busca la aplicación práctica de las ideas. Sus conocimientos están organizados y puede resolver problemas específicos mediante el razonamiento hipotético-deductivo”.
- Divergente (Concreto y reflexivo): “Posee un alto potencial imaginativo y flexible, considerando las situaciones concretas desde diversas perspectivas”.
- Asimilador (Abstracto y reflexivo): “Crea modelos técnicos, se interesa más por los conceptos abstractos que por las personas y menos por la aplicación práctica”.
- Acomodador (Concreto y activo): “Prefiere la acción, los proyectos y experimentos. Se adapta e involucra fácilmente en nuevas situaciones y es el más arriesgado de los estilos”.

Este postulado sugiere que el pensamiento convergente está vinculado al hemisferio lógico y se relaciona con la lectura, la escritura y la resolución de problemas matemáticos. Por otro lado, el pensamiento divergente, asociado al hemisferio holístico, implica el procesamiento globalizado de información a partir de imágenes, sentimientos, creatividad e ideas (Acevedo Borrego, Cachay Boza, & Linares Barrantes, 2016).

Complementando, cada uno de estos estilos de aprendizaje cuenta con algunas características específicas, esta información es de gran importancia en razón a que ese nivel de detalle permite el trazado de diversas estrategias de aprendizajes, lo cual genera la primera evidencia simbiótica, donde los estilos de aprendizaje estimulan el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Coque Méndez, y otros, 2025). A continuación, se amplían las características en la siguiente tabla.

Tabla 1. Características según el estilo de aprendizaje

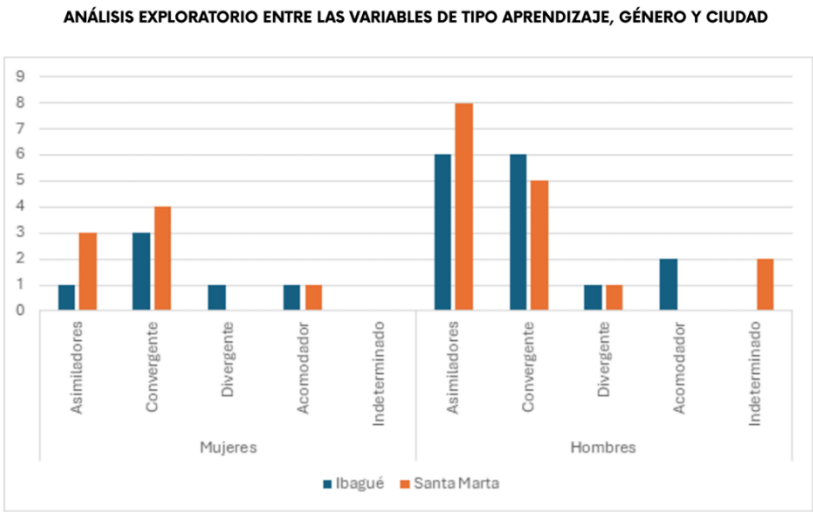
Convergente	Divergente	Asimilador	Acomodador
Racional, analítico, organizado, líder, deductivo y experimentador. Actividades recomendadas: desafíos, actividades cortas, resultados inmediatos, crisis	Sociable, generador de ideas, espontáneo, imaginativo y flexible. Actividades recomendadas: reflexión antes de actuar, observación, adopción de posturas analíticas	Reflexivo, abstracto, planificador, investigador y pragmático. Actividades recomendadas: indagación, aplicación de teorías y modelos.	Sociable, organizado, orientado a la acción y poco analítico. Actividades recomendadas: relación teoría-práctica, experimentación

Fuente: Elaboración propia con información de (López M, Villegas A, & Rodriguez S, 2017) & (Zerrouki, Dahmani, & Chebbah, 2022).

Medidas de Tendencia en Aula y estilos de aprendizaje

Con el ánimo de captar evidencia de que permita comprender e internalizar la presencia y multiplicidad de estilos de aprendizaje, el estudio permitió captar en una muestra de hombre y mujeres de el mismo programa académico (ingeniería civil), del mismo semestre (primer semestre), en el curso de lógica matemática la prevalencia y variabilidad de estilos de aprendizaje. Ver imagen a continuación.

Gráfico 1. Análisis Exploratorio entre variables de tipo aprendizaje, género y ciudad

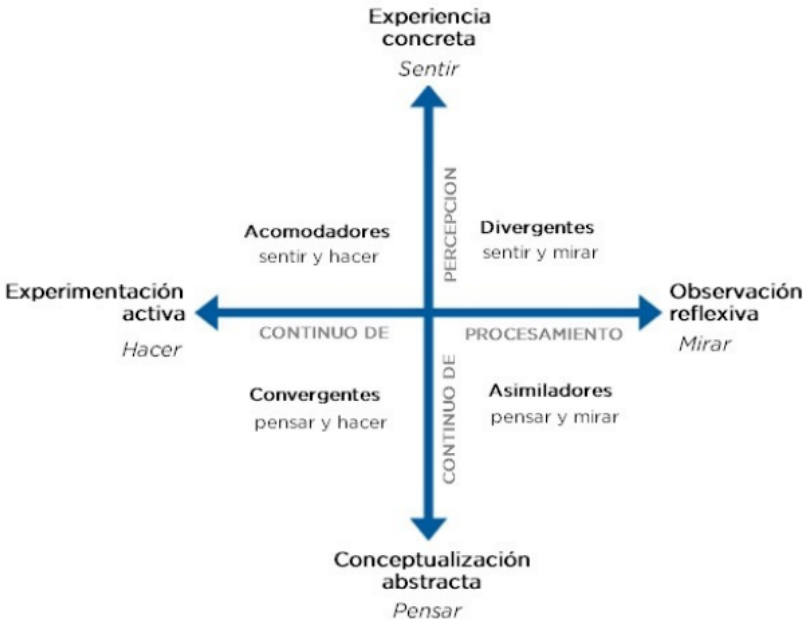


Nota: elaboración estadística de la información recopilada en la aplicación de los instrumentos de investigación

El estudio de las prácticas de la enseñanza remite a un gran número de experiencias valiosas que llevan a cabo cada día los profesores. En este sentido, la didáctica procura analizar las condiciones de esas experiencias para, luego, identificar cuáles son más significativas. El análisis de las prácticas docentes conlleva necesariamente la búsqueda de prácticas eficaces (Laudadio & Da Dalt, 2014); por este motivo, si se cuenta con información del nivel de detalle sobre los estilos de aprendizaje es probable que la resultante conlleve a un mayor asertividad en el logro de las competencias.

Basado en esta data y con el grafico de los estadios de estilos de aprendizaje de Kolb permiten visualizar las fortalezas y preferencias distintivas que permiten trabajar tareas intelectuales y psicológicas de modos específicos y diversos. Esto significa que los estudiantes reciben información de diferentes maneras, con estas construyen interpretaciones del mundo, basados en sus experiencias e interacciones individuales, las que tienden a procesan de manera diferente según su preferencia, hasta lograr la comprensión a diferentes niveles (Peñalba Berrios, 2022).

GRÁFICO 2. Estilos de Aprendizaje según Kolb y los mecanismos de formación



Fuente: David Kolb (1984)

Basado en el gráfico de Estilos de Aprendizaje según Kolb y los mecanismos de formación, como se presenta a continuación los estilos de aprendizaje, sus características y posibles, se presenta una tabla que además de las características incluye las estrategias pedagógicas.

Tabla 2. Estilos de aprendizaje y Propuestas de Estrategias

<i>Tabla de Estilos de aprendizaje y Propuestas de Estrategias Propuesta</i>		
Estilo de Aprendizaje	Característica	Estrategia Pedagógica
Divergente	Sociable, generador de ideas, espontáneo, imaginativo y flexible. Actividades recomendadas: reflexión antes de actuar, observación, adopción de posturas analíticas	Aprendizaje Basado en Problemas Lluvia de Ideas Ejercicios simulados Construcción de mapas conceptuales
Asimilador	Reflexivo, abstracto, planificador, investigador y pragmático. Actividades recomendadas: indagación, aplicación de teorías y modelos.	Ejercicio de experimentación Diario de Campo Informes Escritos Procesamiento de Datos Participación en foros & debates
Acomodador	Sociable, organizado, orientado a la acción y poco analítico. Actividades recomendadas: relación teoría-práctica, experimentación	Trabajos Grupales Lecturas Cortas Discusiones socializadas Actividades de Consulta entrevistas
Convergente	Racional, analítico, organizado, líder, deductivo y experimentador. Actividades recomendadas: desafíos, actividades cortas, resultados inmediatos, crisis	Aprendizaje Basado en Proyectos Ejercicios de Clasificación Categorización Elaboración de Proyectos y Maquetas Construcción de Gráficos Explicativos

Fuente: los autores basado en (Aguirre, 2019).

Estructura básica de plan de curso, como constante de logro de las Competencia Académica.

Dos grandes realidades convocan a pensar en proponer una estructura básica de plan de curos, la primera es que, no es fácil ni pedagógicamente probable ofrecer estrategias adecuadas a los cuatro estilos de aprendizaje, facilitando las tareas académicas planteadas, sumado a que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, hay quienes llevan años intentando aprender con estrategias que no encajan con su estilo de aprendizaje predominante; como consecuencia algunos llegan hasta interrumpir con la continuación de sus estudios (Martinez , 2000).

En consecuencia, las dimensiones del currículo se concretan en los planes de estudios a partir de una dinámica dialéctica; es decir, de ir avanzando a partir de oposiciones y superar esas oposiciones encontrando las relaciones. “Implica una comprensión dinámica, interaccionista, que relaciona el desarrollo de los sujetos y de los grupos sociales en ambientes de formativos (Kemmis, Cole, & Suggett, 1988, pág. 88). Por lo cual, es importante contar con una planeación formativa que conjugue las metas consignadas en los planes de curso, con las estrategias de aprendizaje, estimando los estilos de aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se presenta una estructura básica de plan de curso.

Para la presente propuesta se espera que, en el currículo crítico, se estructuren planes de estudios en los cuales los estudiantes desarrollen competencias. Se busca superar aquellas propuestas curriculares cuyos planes de estudios se centran en unos objetivos que tienen por horizonte el abordaje de unos contenidos considerados necesarios para que, a partir de ellos, los alumnos puedan desarrollarse plenamente (Barnett, 2008). Estas propuestas, de tipo academicista, en la actualidad y dada la dinámica del mundo, ya no son suficientes para responder a los retos que enfrentan las personas. Podemos afirmar que tales maneras curriculares, las de centrarse en contenidos y objetivos, respondieron en un tiempo a lo que el mundo esperaba de la educación. Pero hoy la velocidad de cambio y los movimientos repentinos de las circunstancias hacen que los objetivos y los contenidos, que nos dejan en el campo de la erudición, no sean la mejor vía para diseñar un currículo.

Por ello, lo fundamental es lograr acuerdos en cuanto a las competencias que los planes de estudios han de desarrollar en los alumnos. De esa manera, independientemente de los contenidos, temas o teorías, lo que se va a garantizar es que los profesionales sean competentes en aquellos aspectos que los acuerdos han definido como fundamentales (World Health Organization, 2016).

A continuación, se postula una propuesta de estructura básica para un curso en formación profesional con presencia de estudiantes (hombre, mujeres y diversos) en 16 semanas de clase, para el curso de lógica

matemática él pueden ver estudiantes de todos los programas universitarios y donde se han detecto la prevalencia de varios estilos de aprendizaje (convergente, divergente, asimilador, acomodador).

Tabla 3. *Propuesta de Modelo -Estructura de Plan de Curso-*

Programa: Todos los programas académicos Duración: 16 semanas Modalidad: Presencial Intensidad: 3 horas semanales Total horas: 48 horas Docente: (Escribir nombre del profesor) Nivel: Pregrado Enfoque pedagógico: Crítico por competencias Estilos de aprendizaje considerados: Divergente, Convergente, Asimilador, Acomodador

Macro competencia / Competencia General

"Aplicar principios de lógica matemática para el análisis y resolución de problemas en contextos académicos, sociales y profesionales, mediante el pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo

Tabla 4. *Dimensiones de las Competencias*

<i>Dimensión</i>	<i>Competencia</i>
Saber	Reconoce, comprende y explica los principios fundamentales de la lógica proposicional, lógica de predicados y sistemas de inferencia.
Hacer	Aplica reglas de inferencia, razonamiento lógico y estructuras matemáticas para resolver problemas formales y del entorno.
Ser	Desarrolla pensamiento crítico, precisión conceptual, autonomía intelectual y apertura al diálogo argumentado.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 5. Apuesta Formativa por semana

SEMANA	TEMA	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	ACTIVIDADES
1	Presentación del curso y lógica en la vida cotidiana	Aprendizaje basado en problemas (ABP), lluvia de ideas	Debate guiado sobre "pensar lógicamente en lo cotidiano"
2	Proposiciones, conectores lógicos, tablas de verdad	Clase magistral activa + mapas conceptuales	Taller práctico con ejemplos reales
3	Tautologías, contradicciones y contingencias	Estudio de casos + trabajo en grupos	Juego lógico con tarjetas de enunciados
4	Equivalencias lógicas	Estudio guiado + resolución colaborativa	Taller cooperativo con ejercicios
5	Argumentos y reglas de inferencia	Role playing (estilo divergente)	Simulación de debate lógico
6	Método de deducción natural	Gamificación + trabajo convergente	Reto de lógica en parejas
7	Lógica de predicados: cuantificadores y variables	Laboratorio de lógica (simulación en papel o software)	Actividad en equipos con rúbrica
8	Evaluación formativa 1 (práctica)	Evaluación por pares	Ensayo corto con retroalimentación
9	Relaciones lógicas: implicación, equivalencia	Diagramas + análisis crítico	Análisis de textos con falacias
10	Silogismos categóricos y lógicos	Método socrático + argumentación	Juego de roles de juicios lógicos
11	Falacias formales e informales	Estudio de medios de comunicación	Taller de análisis de noticias falsas
12	Aplicaciones en algoritmos y decisiones	Resolución de problemas reales	Taller interdisciplinario con administración o ingeniería
13	Representación de problemas en lenguaje formal	Pensamiento visual + ejercicios guiados	Presentación de esquemas y modelos

14	Análisis de sistemas de inferencia	Estudio de casos reales	Trabajo de investigación grupal
15	Proyecto integrador	Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	Exposición oral en equipos
16	Evaluación final + cierre reflexivo	Evaluación auténtica + coevaluación	Ensayo crítico o resolución de caso

Fuente: Elaboración Propia

TABLA 6. Estrategias Pedagógicas Diferenciadas por Estilos de Aprendizaje

Estilo de Aprendizaje	Estrategias clave
Divergente	Debates, lluvia de ideas, análisis de medios, resolución creativa de problemas
Convergente	Talleres técnicos, ejercicios de lógica pura, simulaciones
Asimilador	Lecturas dirigidas, clases magistrales con análisis, mapas conceptuales
Acomodador	Proyectos prácticos, actividades experimentales, trabajo en campo o con software

Fuente: Elaboración Propia

TABLA 7. Estrategia Valorativa (enfoque por competencias)

TIPO DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE	EVIDENCIA
DIAGNÓSTICA	0%	Prueba inicial + debate de entrada
FORMATIVA	40%	Talleres, mapas conceptuales, ensayos, presentaciones
SUMATIVA	60%	Proyecto integrador, prueba lógica, exposición final

Fuente: Elaboración Propia

Criterios Personales:

- Razonamiento lógico correcto
- Claridad conceptual
- Aplicación contextual

- Trabajo colaborativo y Argumentación crítica

RECURSOS Y MATERIALES

- Pizarra, marcadores, papelógrafos
- Software de lógica (Ej. Logicly, Truth Table Generator)
- Textos académicos básicos y complementarios
- Videos, podcast, artículos de prensa
- Plataforma institucional para recursos virtual

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Listar la Bibliografía Recomendada

RECOMENDACIONES DE APLICACIÓN Y CONCLUSIONES

Los planes de estudios del pregrado están integrados por componentes de competencia, núcleos y cursos, todos deben integrarse sin excepción y debe ser tenido en cuenta sin dejar de lado que lograr la competencia requiere un pre- análisis de los estilos de aprendizaje:

- Los componentes de competencia se refieren a la clasificación mencionada anteriormente. Un plan de estudios tendrá siempre tres: competencias genéricas, competencias transversales y competencias específicas (OECD & EUROSTAT, 2005).
- Cada componente está conformado por varios núcleos. Se refieren estos últimos a ciertas agrupaciones de competencias que abordan campos afines. Existen competencias de gran complejidad que, para poder desarrollarse, se dividen en competencias más pequeñas. Cuando eso ocurre, a la competencia más compleja se la denomina “macro competencia”, y a las competencias más pequeñas que la conforman se las denomina “unidades de competencia”.
- Los núcleos, usualmente, vienen dados por esas macro competencias. – Los núcleos del componente de competencias genéricas son los que buscan afianzar la identidad de la institución y de quienes la configuran.

- Los núcleos del componente de competencias transversales y los del componente de competencias específicas son definidos por las facultades afines, los primeros, y por cada programa, los últimos. 68 un modelo educativo crítico con enfoque de competencias.
- Cada núcleo está conformado por cursos. El curso se refiere a las actividades organizadas en un período de tiempo para alcanzar determinada competencia o elemento de competencia. No se diseñan, desde esta perspectiva, asignaturas en tanto que ellas se estructuran con especial énfasis en temas y contenidos.

Dentro de las muchas posibilidades de aplicación e estrategias, para el caso de estudiantes con estilo asimilador, podrían ser la organización de información, elaboración de teorías e ideas, diseño de experimentos y análisis de datos. Planificar estrategias como la lluvia de ideas, búsqueda de información y el juego de roles, beneficiarían grandemente a estudiantes con estilo divergente, para estudiantes en los que predomina el estilo acomodador, el involucrarse en trabajo de equipo, la búsqueda de oportunidades y la resolución de ejercicios prácticos, traerá buenos resultados. A su vez se requiere fomentar la búsqueda de soluciones, toma de decisiones y proponer ejercicios prácticos, como estrategias para quienes predomina el estilo convergente (Dunn, 1984).

Finalmente, con este ejercicio, se sientan las bases para investigar en el futuro si existe relación entre los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes y el modelo pedagógico de enfoque crítico por competencias, y de ser necesario buscar los mecanismos para una integración acorde con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, a fin de mejorar los procesos pedagógicos propuestos en cada uno de los procesos formativos.

REFERENCIAS

- Acevedo Borrego, A., Cachay Boza, O., & Linares Barrantes, B. (2016). Los estilos convergente y divergente para resolución de problemas. La perspectiva de los sistemas blandos en el aprendizaje por experiencias. *Industrial Data*, 19(2), 49-58.

- Aguirre, C. (2019). Aguirre, C. (2019). Estrategias de aprendizaje de la gestión de riesgos a partir de los estilos de aprendizaje de estudiantes de la Facultad de Recursos Naturales y del Ambiente. *La Calera*, 19(33), 111-116.
- Arceo Luna , A., & Paez, D. (2022). APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL FORMADOR(A) DE PROFESORES(AS) EN LA ENSEÑANZA DE LA SUMA. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 129-153.
- Barnett, R. (2008). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. *Investigación Bibliotecologia*, 22(46), 229-235.
- Camizán García, H., Benites Seguí, L. A., & Damián Ponte, I. F. (2021). Estrategias de aprendizaje. *TecnoHumanismo*, 1(8), 1-20.
- Castro, S., & Guzmán de Castro, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su Implementación. *Revista de Investigación*, 83-102.
- Coque Méndez, J. L., Najera Suarez, J. E., Mera Zambrano, E. J., Lua Reyes, Y., Macias Cobeña, K. M., Olmedo Torres, A., . . . Villamar, S. (2025). Adaptando estrategias pedagógicas a los estilos de aprendizaje en educación primaria y secundaria: un enfoque integrador. *Revista InveCom*, 5(1), 1-9.
- Dunn, R. (1984). Learning styles: State of the science. *Theory Into Practice*, 23(1), 10-19.
- Esguerra Pérez, G., & Guerrero Ospina, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-109.
- Kemmis, S., Cole, P., & Suggett, D. (1988). *Hacia una escuela socialmente-crítica: Orientaciones para el currículo y su transmisión*. Valencia España: Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes, S.A.
- Laudadio, M. J., & Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores*, 483-498.
- López M, O. H., Villegas A, G. C., & Rodriguez S, J. R. (2017). Capacidades de innovación en el contexto de las organizaciones de salud y desarrollo de un modelo teórico. *Gaceta Medica de Caracas*, 125(4), 316-327. Obtenido de <https://ve.scielo.org/pdf/gmc/v125n4/art05.pdf>
- Martinez , J. (2000). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Alemania: Almeira.
- OECD & EUROSTAT. (2005). *Proposed guidelines for collecting and interpreting innovation data* . Oslo Noruega : OECD Publishing.

- Pantoja Vargas, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79.
- Peñalba Berrios, D. E. (2022). Estilos de aprendizaje de los estudiantes del área funcional preparatoria para la formación en ciencias agrarias y ambientales basados en el modelo de Kolb. *La Calera*, 59-70.
- Polo Escobar, B., Hinojosa Salazar, C. A., Weepiu Samekash, M. L., & Rodríguez Medina, J. L. (2022). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el área de comunicación con enfoque de sistemas. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 48-62.
- Romero Agudelo, L. N., Salinas Urbina, V., & Mortera Gutiérrez, F. J. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura*, 11-24.
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo critico con enfoque de competencias*. Medellín Colombia: EDUCC.
- World Health Organization. (2016). Addressing the challenges of the United Nations Decade of Action for Road Safety (2011–2020). *Global High-level Conference on Road Safety*, 1-3.
- Zerrouki, D., Dahmani, R., & Chebbah, R. (2022). The Impact of Education Government Expenditure on the Informal EconomySize in Algeria. *Journal of Studies in Economics and Managent*, 5(2), 389-407.

COMPETENCIAS INTERCULTURALES E INTERRELIGIOSAS EN EL PROFESORADO EN FORMACIÓN: APRENDIENDO A EDUCAR EN LA DIVERSIDAD

CAROLINA QUIRÓS DOMÍNGUEZ
Universitat de Barcelona

VALERIA DE ORMAECHEA OTAROLA
Universitat de Barcelona

MIHAELA VANCEA
Universitat de Barcelona

ANALÍA SILBERMAN SILBER
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de diversidad cultural se vincula directamente con las diferencias inherentes a las características individuales, abarcando dimensiones como género, procedencia étnica, orientación sexual, lengua materna, cultura de origen, creencias religiosas y capacidades tanto mentales como físicas (UNESCO, 2017). En el contexto educativo, esta conceptualización trasciende la mera coexistencia y se fundamenta en los principios de respeto mutuo y aceptación genuina, orientándose hacia la capacidad de "comprendernos mutuamente y trascender las perspectivas más restrictivas que implica únicamente la tolerancia" (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2023, p.14)

Si bien los procesos migratorios constituyen un fenómeno de gran complejidad, determinado por múltiples variables, su análisis trasciende el mero incremento cuantitativo de la movilidad poblacional entre territorios o los procesos de reorganización e integración en las sociedades de origen y destino. En coherencia con estas transformaciones, las

actividades, procesos y prácticas educativas deben alinearse con las demandas del contexto social contemporáneo.

Diariamente llegan a Europa centenares de menores refugiados, solicitantes de asilo y migrantes, en solitario o en compañía de sus familiares, buscando una nueva vida (*European Commission*, 2017). Las escuelas y su profesorado deben ser capaces de acoger a niños, jóvenes y familias migrantes, apoyándoles en su inclusión y promoviendo el respeto por la diversidad y la convivencia entre culturas (OECD, 2014).

1.2 COMPETENCIAS INTERCULTURALES E INTERRELIGIOSAS

La diversidad cultural es definida como “la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades” y como “una manifestación de la diversidad de la vida en la tierra” (UNESCO, 2016, p. 14).

El modo en que las personas experimentan, interpretan e interactúan ante las diferencias culturales es conceptualizado como *sensibilidad intercultural*. Esta capacidad se define como la habilidad para experimentar y reconocer diferencias culturales relevantes, fundamentándose en la destreza para distinguir entre dichas diferencias, particularmente aquellas vinculadas con sistemas de valores y patrones comportamentales (Van Melle & Ferreira, 2023). La *sensibilidad intercultural* del profesorado, junto con comportamientos y actitudes de apertura, adaptabilidad y comunicación con personas de diferentes orígenes culturales y religiosos, influyen en el desarrollo de las *competencias interculturales* en sus estudiantes (Filipović & Jurišić, 2024).

La sensibilidad intercultural, factor esencial para el desarrollo de las *competencias interculturales*, facilita procesos de adaptación y comunicación efectiva en entornos multiculturales. La conceptualización de las competencias interculturales ha sido abordada comprehensivamente por organismos internacionales como la OECD (2019) y la UNESCO (2017), los cuales presentan enfoques integradores que abarcan múltiples componentes y dimensiones: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y rasgos de personalidad. Entre las *competencias interculturales* fundamentales se identifican: el conocimiento cultural, la autoconciencia cultural, la empatía, la comunicación intercultural, la

flexibilidad cognitiva, la resolución constructiva de conflictos y la apertura hacia la diversidad (UNESCO, 2017; Vilà et al., 2022).

El Modelo Piramidal de Deardorff (2006; 2020) proporciona un marco teórico integral para la comprensión y desarrollo de competencias interculturales mediante cuatro niveles jerárquicos progresivos:

- *Nivel 1. Base Actitudinal:* Respeto, apertura y curiosidad hacia otras culturas, constituyendo el fundamento esencial para la interacción intercultural efectiva.
- *Nivel 2. Conocimiento y Comprensión:* Autoconciencia cultural, conocimiento profundo de sistemas culturales diversos y comprensión de aspectos sociolingüísticos contextualizados.
- *Nivel 3. Habilidades Interculturales:* Capacidades de escucha activa, observación, interpretación, análisis y relación para aplicar el conocimiento cultural en interacciones efectivas.
- *Nivel 4. Resultados Internos y Externos:* Adaptabilidad, empatía y perspectiva etnorelativa que se materializan en comportamientos y comunicación intercultural efectivos.

La integración de los componentes señalados facilita el desarrollo de una perspectiva etnorelativa y la manifestación de comportamientos interculturales apropiados, tanto en la dimensión interna (procesos cognitivos y emocionales) como en la dimensión externa (interacciones observables y comunicación efectiva).

Un ámbito donde se evidencian las diferencias culturales es en la manifestación de las creencias religiosas, las cuales constituyen un elemento central para ciertos grupos y exigen de la sociedad receptora una actitud sensible hacia esta forma de diversidad. La interrelación entre religión y cultura ha sido objeto de amplia discusión en antropología, filosofía y sociología, dado que cada cultura revela, a través de sus prácticas religiosas, su concepción de la trascendencia y la espiritualidad, y reclama un trato respetuoso a sus creencias y costumbres (Freixa et al., 2018).

La *sensibilidad interreligiosa* se define como la capacidad de reconocer, respetar e incluir a personas, colectivos o cosmovisiones cuyas creencias religiosas o espirituales difieren de las de la mayoría en un

determinado territorio (Quirós Domínguez et al., 2023). Partiendo del Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural de Bennett (1986; 2017; 2020), Abu-Nimer (2001) diseñó la *Escala de Sensibilidad Interreligiosa* (IRRSS), un instrumento que mide las percepciones y actitudes hacia distintas confesiones religiosas. Se presentan a continuación las cinco categorías de esta escala, señalando algunas actitudes de las personas en cada una de ellas:

- *Defensa*: Reconoce diferencias religiosas, pero las considera amenazas, adoptando actitudes defensivas o de superioridad.
- *Minimización*: Acepta la existencia de diferencias, aunque les resta importancia al enfatizar semejanzas interconfesionales.
- *Aceptación*: Valora y respeta las diferencias religiosas, mostrando curiosidad hacia otras tradiciones.
- *Adaptación*: Además de apreciar la diversidad de creencias, modifica sus comportamientos para relacionarse eficazmente con personas de otras religiones.
- *Integración*: Incorpora múltiples perspectivas religiosas en su identidad, mediando y facilitando el entendimiento entre distintos credos.

1.3 COMPETENCIAS INTERCULTURALES E INTERRELIGIOSAS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

El profesorado escolar desempeña un papel clave en la valorización de la diversidad y la inclusión en el ámbito educativo, contribuyendo a identificar barreras y necesidades de aprendizaje de su alumnado, favorecer su rendimiento académico y reforzar sus competencias y su bienestar socioemocional (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2023). Los equipos docentes deben contar con la formación necesaria para reconocer y abordar los mecanismos que conducen a la discriminación y exclusión por razones culturales o religiosas. No obstante, la evidencia internacional señala que la atención a estudiantes procedentes de entornos multiculturales sigue siendo una de las áreas en las que los docentes se sienten menos preparados (OECD, 2014; 2023).

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe destacar la gran relevancia que tiene la formación del profesorado del futuro, misión fundamental para promover su compromiso con la diversidad, la interculturalidad, la equidad y la inclusión. Este compromiso constituye un imperativo ético y moral para que las nuevas generaciones de maestros contribuyan verdaderamente al cambio social (Miller et al. 2024; Ryan et al. 2020).

Las escuelas y las instituciones educativas en general son cada día más diversas y esta diversidad continuará estando presente en la sociedad, por lo que la formación inicial docente debe preparar sistemáticamente a los educadores del futuro para que sean capaces de interactuar con todos los niños y niñas, con especial atención a los de familias y comunidades menos favorecidas y privadas de sus derechos. La educación intercultural es fundamental dentro de las actividades escolares y educativas, impactando así tanto la enseñanza como la cultura general de la escuela (Filipović & Rihtar 2017).

Los programas de formación inicial y continua del profesorado deben fomentar la colaboración entre docentes, profesionales y familias, así como el desarrollo de competencias para enseñar en contextos multiculturales y multilingües, y para sensibilizar sobre prejuicios y estereotipos. Sin embargo, únicamente el 20% del profesorado europeo ha participado en acciones formativas centradas en estos entornos, y muchos de quienes sí lo han hecho expresan inseguridad a la hora de gestionar aulas inclusivas (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2023). Esto pone de manifiesto la urgencia de eliminar barreras que dificultan la participación en dichos programas y de garantizar que el profesorado adquiera las competencias necesarias para promover la diversidad y la inclusión en las escuelas.

2. OBJETIVOS

El estudio que se presenta en este capítulo se ha planteado con la finalidad de alcanzar los siguientes objetivos:

- Describir las percepciones del profesorado de educación primaria en formación sobre sus competencias interculturales e interreligiosas.

- Analizar las respuestas del alumnado participante respecto a sus competencias interculturales e interreligiosas, identificando fortalezas y áreas de mejora.

3. METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la fase inicial cuantitativa de una investigación de tipo mixto, en el marco de un proyecto europeo de educación para promover la interculturalidad en distintos países.

La metodología de investigación utilizada fue el Estudio de Caso, que busca identificar, describir y comprender las características particulares de una realidad concreta, recurriendo a diversos tipos de fuentes de información y analizando información diversa (Stake, 1995; 2013).

El contexto o caso en el que se enfoca este estudio es la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

3.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Barcelona, como ciudad cosmopolita, se configura como un escenario privilegiado para el análisis del impacto de la migración y la diversidad cultural en el ámbito escolar y en la formación del profesorado. La coexistencia de una población en la que el 33,6% de las personas residentes ha nacido fuera de la ciudad o del país, así como la convivencia de más de 180 nacionalidades, sitúa a las escuelas barcelonesas ante el desafío permanente de atender a una realidad profundamente multicultural y multilingüe.

La diversidad de procedencias que conviven en Barcelona—con flujos migratorios principalmente de América Latina (28%), Europa (16,6%), Asia (13%) y África (6,6%)— se refleja directamente en las aulas, donde conviven estudiantes con trayectorias migratorias, identidades y repertorios lingüísticos heterogéneos. En estas escuelas, junto a las lenguas oficiales, catalán y castellano, se hablan más de 300 lenguas, lo que evidencia la necesidad de desarrollar competencias específicas en los equipos docentes para gestionar situaciones de multilingüismo, facilitar procesos de inclusión y promover la equidad educativa.

A la heterogeneidad cultural y lingüística de Barcelona se añade la pluralidad religiosa, representada por más de treinta tradiciones practicadas en la ciudad y la presencia de comunidades diversas como el catolicismo, el islam, el protestantismo, el sijismo y religiones orientales. Estas realidades exigen del profesorado una formación sólida en competencias interculturales, así como una actitud abierta al diálogo interreligioso y la gestión de la convivencia desde una perspectiva inclusiva y respetuosa con las diferencias.

La Universidad de Barcelona (UB) fue fundada en el año 1450 y acoge a cerca de 50.000 estudiantes procedentes de más de 140 nacionalidades distintas, de los cuales un 12% tiene origen extranjero. Esta diversidad queda igualmente patente en la Facultad de Educación, con aproximadamente 7.000 estudiantes matriculados en seis titulaciones de grado y en más de cuarenta programas de máster orientados a ámbitos educativos y sociales.

El estudio que se describe en este artículo focaliza su atención en los Grados de Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y en la titulación conjunta de Maestro en Educación Infantil y Primaria ofertados por la UB.

3.2 INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El instrumento de recogida de datos consistió en una escala de autopercepción (Aneas et al., 2023) creada en el marco del Proyecto Europeo Erasmus + *Stories that Move*, promovido por la Organización internacional *Anna Frank House*. Para este estudio se utilizaron tres componentes de esta escala: a) Datos sociodemográficos y de identificación, b) Escala de sensibilidad intercultural e interreligiosa y c) Preguntas sobre violencia y discriminación de raíz identitaria.

La Escala de sensibilidad intercultural e interreligiosa es de tipo Likert y está compuesta por 12 ítems ante los cuales el alumnado debe elegir su posición entre cinco categorías, de menor a mayor grado de acuerdo, en relación con culturas y religiones diferentes de la propia.

3.3 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los datos de la escala fueron analizados estadísticamente utilizando el programa IBM SPSS *Statistics*, versión 29 y al calcular el índice de fiabilidad, se obtuvo un *Alpha de Cronbach* de .804, lo que indica un buen nivel de consistencia interna de las respuestas. La prueba de esfericidad de *Barlett* indica una significación de $<.001$, lo que permite interpretar que la muestra tiene una distribución normal.

La prueba de *Kayser-Meyer-Olkin* (KMO) presenta un resultado de .820, lo que implica que los datos son adecuados para realizar un análisis factorial. Se realizó uno de tipo exploratorio que indicó unifactorialidad, es decir, no se identificaron factores diferentes que expliquen la varianza de los datos recogidos.

3.4 MUESTRA DE PERSONAS PARTICIPANTES

La escala aplicada fue respondida por 290 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. La muestra fue seleccionada por accesibilidad y estuvo compuesta por un 80% de mujeres, un 19,66% de hombres y un 0,34% de personas no binarias. La edad media del alumnado participante fue de 20,9 (SD=2,1). El 16,9% del alumnado estaba cursando el grado de Educación Infantil, el 73,1% el grado de Educación Primaria y el 10% el doble grado de Educación Infantil y Primaria.

4. RESULTADOS

Como se puede observar en la tabla 1, los resultados de las medias de los ítems de la escala presentan valores mayores a 3, lo que indica un nivel de acuerdo entre medio y alto de los estudiantes con las afirmaciones presentadas. En cuanto a la desviación estándar, las puntuaciones muestran un adecuado nivel de dispersión en la mayoría de los ítems (con niveles superiores a 1) y cierto nivel de homogeneidad en otros.

Al observar las medias obtenidas en cada ítem de la escala, destacan con los niveles más altos los relacionados con la actitud de procurar comunicarse lo mejor posible al relacionarse con personas de otras culturas y religiones ($m=4,36$), la intencionalidad de tener en cuenta los valores de otras culturas y religiones para no actuar ofensivamente

hacia ellas (m=4,32) y la capacidad de dialogar y compartir con personas de culturas y creencias diferentes a la propia (m=4,26).

TABLA 1. Resultados descriptivos de la Escala de Sensibilidad Intercultural e Interreligiosa

Ítem	Media	Desv. St.
1. Me interesa conocer saberes y prácticas de otras condiciones culturales o religiosas.	3,91	1,127
2. He ido integrando principios, valores y prácticas de otras culturas o religiones en mi vida.	2,90	1,250
3. Soy crítico/a con algunos principios, valores, tradiciones o hechos de mi grupo cultural o religioso	3,72	1,072
4. Todas las posiciones culturales y religiosas, en el fondo, comparten principios y metas.	3,57	1,038
5. Adapto mi comportamiento según sea el contexto cultural y religioso en que me encuentre.	3,48	1,050
6. Puedo compartir espacios de diálogo y práctica con otros grupos culturales y religiosos, según sea el contexto cultural y religioso en que me encuentre.	4,26	,890
7. Cuando interacciono con personas de otros grupos culturales y religiosos, procuro que la comunicación sea lo mejor posible.	4,36	,813
8. Intento tener presente los valores y principios de los otros grupos culturales y religiosos para no ofenderlos con mis actos o mis palabras.	4,32	,914
9. El relacionarme con personas de otros grupos culturales y religiosos me resulta estimulante y enriquecedor.	3,94	1,039
10. Me molesta la presencia de algunos grupos culturales y religiosos en mi entorno.	1,62	,900
11. Me cuesta aceptar que ciertas personas que aprecio sigan ciertas posiciones culturales o religiosas.	1,76	1,025
12. Me resulta difícil tener confianza en personas de otros grupos culturales o religiosos.	1,67	,960

Fuente: elaboración propia

Los resultados de las medias de los diferentes ítems presentan valores mayores a 3, lo que indica un nivel de acuerdo entre medio y alto de los estudiantes con las afirmaciones presentadas. En cuanto a la desviación estándar, las puntuaciones muestran un adecuado nivel de dispersión en

la mayoría de los ítems (con niveles superiores a 1) y cierto nivel de homogeneidad en los otros.

Al observar las medias obtenidas en cada ítem de la escala, destacan con los niveles más altos los relacionados con la actitud de procurar comunicarse lo mejor posible al relacionarse con personas de otras culturas y religiones ($m=4,36$), la intencionalidad de tener en cuenta los valores de otras culturas y religiones para no actuar ofensivamente hacia ellas ($m=4,32$) y la capacidad de dialogar y compartir con personas de culturas y creencias diferentes a la propia ($m=4,26$).

Es importante considerar que los ítems relativos a las dificultades para aceptar y relacionarse con personas de otras culturas o religiones presentan a simple vista puntuaciones más bajas, pero es debido que, al estar formulados negativamente, deben ser analizados en el sentido opuesto y, teniendo esto en cuenta, el nivel de acuerdo del alumnado es superior a 4. La única afirmación que presenta una media menor que 3 es la que se refiere la incorporación en la vida de principios o valores de otras culturas o creencias, con una media de 2,90.

En cuanto a la media total de todos los ítems de la escala de sensibilidad intercultural e interreligiosa, se observa, tras hacer la prueba de correlación bivariada, una diferencia significativa en cuanto a la edad. A mayor edad, menos sensibilidad intercultural e interreligiosa es percibida por parte de los estudiantes ($r = -.219$, $p < .001$). También se observan diferencias significativas en cuanto al género ($t = 3.57$, $p < .001$), mediante la prueba "*Independent sample T-Test*", en el que las mujeres sacan un puntaje en sensibilidad intercultural e interreligiosa significativamente superior ($M = 4.01$, $DT = .54$) al de los hombres ($M = 3.71$, $DT = .62$).

En relación con el grado cursado, en la prueba estadística Anova no se observan diferencias significativas en la sensibilidad interreligiosa e intercultural percibida por los estudiantes entre los tres grados incluidos en esta investigación.

Además de la escala de sensibilidad intercultural e interreligiosa, el cuestionario también contenía 3 preguntas en torno a la violencia y a la discriminación que se produce por motivos de raíz identitaria: 1) si

alguna vez habían sido víctimas de dicha violencia y/o discriminación 2) si alguna vez habían observado alguna situación de violencia y/o discriminación y 3) si alguna vez habían podido ofender a otra persona por motivos de raíz identitaria.

Los resultados muestran que en general el alumnado ha observado más situaciones de violencia y/o discriminación por motivos de raíz identitaria que sido víctima y ofendido a otras personas (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1. Frecuencia de observación, victimización y ofensa en situaciones de violencia o discriminación por motivos de raíz identitaria



Fuente: elaboración propia

Los resultados de la prueba de correlación bivariada también muestran que hay una correlación entre las tres posiciones delante de las situaciones de discriminación. Aquellas personas que han sido víctimas por motivos de raíz identitaria también han sido los que más situaciones de violencia y discriminación han observado ($r = .41, p < .001$) y las que más creen que han podido ofender a otros ($r = .18, p < .002$).

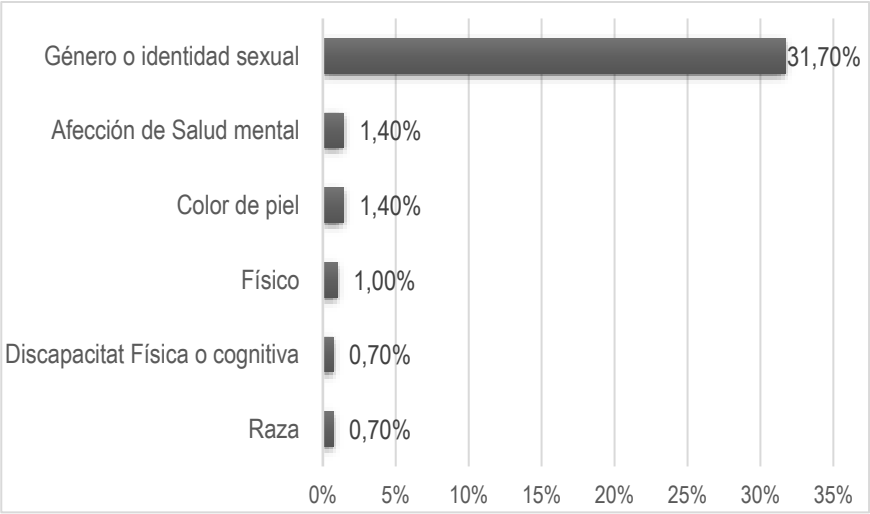
Según la prueba de correlación bivariada, aquel alumnado que marcó que creía que había ofendido a otras personas ha obtenido un puntaje significativamente inferior en la escala de sensibilidad intercultural e interreligiosa ($r = .19, p < .001$). Es decir, aquellos que más han ofendido por motivos de raíz identitaria tienen una sensibilidad intercultural e

interreligiosa significativamente inferior a aquellos que dicen no haber ofendido a otras personas.

Al preguntar por el motivo de discriminación en aquellas personas que habían sido víctimas de violencia y/o discriminación, la más seleccionada por parte del alumnado fue “identidad de género y sexual”, con un 31,7% (ver gráfico 2).

Las siguientes causas más seleccionadas (condición socioeconómica, religión y origen étnico) se alejan del primer porcentaje, cada una de las tres obteniendo un 2,8% de selección. El resto de las opciones propuestas no se incluyen en el gráfico ya que obtienen menos del 2% de selección.

GRÁFICO 2. *Porcentaje de causas de discriminación como víctimas*



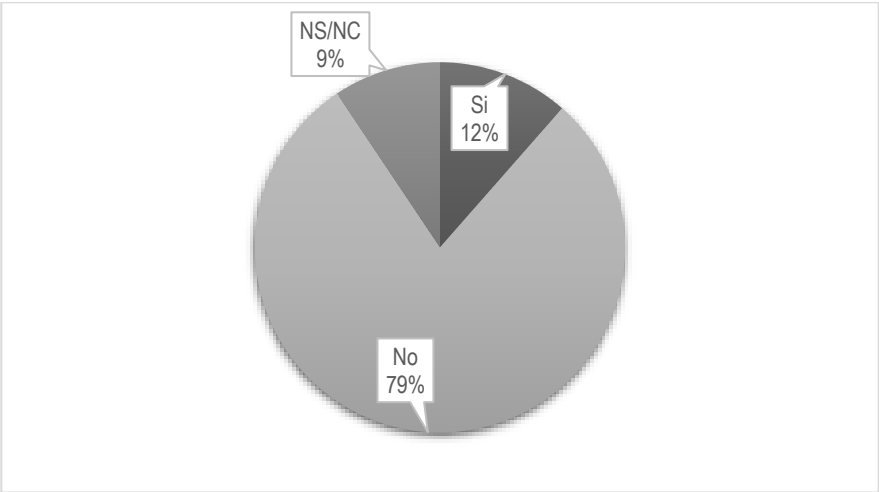
Fuente: elaboración propia

Esta diferencia entre la identidad de género y sexual y las demás causas de discriminación va en línea con el perfil de alumnado que respondió el cuestionario, en el que, en relación con el género, un 80% eran mujeres, y de estas, un 35,34% seleccionó “identidad de género y sexual” como causa de discriminación. Este porcentaje disminuye en el género masculino, que del 19,66% que configuran la muestra, solo el 15,79% marcó dicha opción como motivo de discriminación. Por su parte, en

relación con las diferentes opciones sexuales, el 16,6% de la muestra indicó que pertenecía al colectivo LGBTIQ+.

Solo un 3,1% del alumnado consultado se considera creyente y practicante de alguna religión y la gran mayoría (79%) señaló no haber recibido formación sobre cómo convivir con personas de otras culturas y religiones, en contraste con un 12% que indicó que sí que había recibido formación en la temática, y un 9% que marcó que no sabía y/o no quería contestar a la pregunta (ver gráfico 3).

GRÁFICO 3. *Porcentaje de estudiantes que ha recibido formación en convivencia intercultural y religiosa*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El profesorado en formación del caso estudiado presenta un nivel adecuado en sus *competencias interculturales e interreligiosas*, pese a no haber recibido mayoritariamente ninguna formación preparatoria para la convivencia con personas de otras culturas y religiones. El alto nivel de acuerdo del futuro profesorado en actitudes y comportamientos, como tratar de relacionarse positivamente con personas de otras culturas y religiones, considerar sus valores, no actuar ofensivamente hacia ellas, dialogar y, en suma, convivir respetuosamente en contextos

diversos, coincide con los resultados obtenidos en su estudio por Özdoğru et al. (2024), quienes concluyen que los candidatos a docentes presentan altos niveles de *competencias interculturales e interreligiosas*, ya que, según su investigación, respetan y se comunican con personas las diferentes culturas, abordándolas desde una perspectiva libre de prejuicios conscientes. Los resultados obtenidos muestran que la edad puede ser un rasgo distintivo en relación con la *competencia intercultural*: el alumnado de menor edad evidenció en sus respuestas mayor nivel de *sensibilidad intercultural e interreligiosa* en la escala aplicada. Esto coincide con los hallazgos de Iñiguez-Berrozpe et al. (2021), quienes concluyen en su estudio que el profesorado en formación más joven mostró niveles más altos que el de mayor edad en el índice de experiencia intercultural (IEI). En esta misma línea, la investigación de Knežević (2024) detectó que el profesorado que se ha incorporado más recientemente al ejercicio profesional (y por lo general, más joven), presenta un nivel de sensibilidad hacia la diversidad mayor que el que tiene más años de experiencia.

Con respecto al género, los resultados muestran diferencias significativas, ya que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en *sensibilidad intercultural e interreligiosa* que los hombres, lo que coincide con la investigación de Dopico-González (2024), quien destaca las diferencias de género en el desarrollo de las *competencias interculturales*, mostrando a las personas que se identifican con el género femenino mayor nivel de *sensibilidad intercultural* que el masculino. En la misma línea, Iñiguez-Berrozpe et al. (2021), encontraron diferencias relevantes en favor de las mujeres, especialmente en el índice de eficacia intercultural (IEFI).

A partir del análisis de los resultados obtenidos de acuerdo con el modelo de Bennett (1986, 2017), cabe interpretar que el profesorado en formación participante se sitúa en la *fase etnorelativa*, caracterizada por el reconocimiento de la legitimidad tanto de la propia cultura como de las ajenas. Específicamente, se ubican en la categoría de *adaptación*, en la que se evidencia la capacidad de ajustar el comportamiento y adoptar diversas perspectivas culturales para facilitar la interacción y la comunicación intercultural.

Concretamente en relación con la *competencia interreligiosa*, cabe destacar que una proporción muy baja del profesorado en formación participante en la investigación se considera creyente practicante de alguna religión, lo que coincide con el informe del *Pew Research Centre* (2022), que indica que el porcentaje de personas adultas, especialmente jóvenes, que se identifican como religiosos ha disminuido sostenidamente en los últimos años y es previsible que la tendencia se mantenga a futuro, siendo un fenómeno habitual en el mundo occidental (Mitchell, 2023). Considerando la realidad descrita, es posible destacar que el nivel entre medio y alto de *sensibilidad interreligiosa* manifestado por el profesorado en formación participante en este estudio, ya que sus respuestas demuestran actitudes respetuosas ante la diversidad de creencias. Siguiendo el modelo de Abu-Nimer (2001), el alumnado universitario se ubicaría en la categoría de Aceptación, en la que se reconocen y respetan las diversas religiones y creencias, resultados que coinciden con el estudio de Aneas et al. (2023) en el mismo contexto de esta investigación, la ciudad de Barcelona.

Desarrollar *competencias interculturales* permite a los futuros docentes generar espacios educativos más inclusivos y respetuosos, además de otorgarles herramientas para abordar las complejidades de la práctica educativa. Diversos estudios realizados con profesorado en ejercicio, como el de Willis (2023), concluyen que estos profesionales son capaces de responder activamente ante la diversidad en sus aulas, ajustando sus prácticas para ser más inclusivos, apoyándose para esto en las orientaciones e investigaciones educativas.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación destacan la demanda prioritaria de que el futuro profesorado de educación infantil y primaria fortalezca sus *competencias interculturales e interreligiosas*. La formación inicial de maestros y maestras se revela como un componente determinante para la construcción de espacios educativos inclusivos en los que se reconozca y valore la diversidad cultural y religiosa de la escuela actual.

Los datos recogidos y analizados muestran que el alumnado participante presenta niveles medios-altos en sus *competencias interculturales e interreligiosas*, con diferencias significativas atribuibles al género y a la experiencia previa en entornos multiculturales. No obstante, se detecta una menor disposición a integrar valores y principios de otras culturas en la vida personal, lo que pone de manifiesto la importancia de implementar estrategias formativas que vayan más allá de la transmisión de conocimientos teóricos y promuevan actitudes de apertura y flexibilidad ante la diversidad cultural.

La investigación evidencia importantes desafíos, como abordar la carencia de formación del alumnado en temas de convivencia intercultural y religiosa. Esto refuerza la necesidad de trabajar de forma transversal e interdisciplinar las *competencias interculturales e interreligiosas* e incluirlas en los planes de estudio de formación inicial del profesorado. En síntesis, este estudio no solo aporta una comprensión más profunda de la necesidad de desarrollar las *competencias interculturales e interreligiosas* en la formación inicial del profesorado escolar de la Universitat de Barcelona, sino que también resalta la necesidad de incorporar en los nuevos planes de estudio enfoques pedagógicos innovadores que preparen a los futuros maestros y maestras para la complejidad cultural de las aulas contemporáneas.

Un aspecto destacado de la educación inclusiva es garantizar que todos los docentes estén preparados para enseñar a todos los alumnos. La inclusión solo será posible si los docentes son agentes de cambio capacitados y cuentan con los valores, conocimientos y actitudes necesarios para que todos los alumnos tengan éxito (UNESCO, 2020, p.1).

7. REFERENCIAS

- Abu-Nimer, M. (2001). Conflict Resolution, Culture, and Religion: Toward a Training Model of Interreligious Peacebuilding. *Journal of Peace Research*, 38(6), 685-704. <https://doi.org/10.1177/0022343301038006003>
- Aneas, A.; Carmona, C.; Shuali, T. and Montané, A. (2024). Interreligious Competence (IRC) in Students of Education: An Exploratory Study. *Religions*, 15:21. <https://doi.org/10.3390/rel15010021>

- Bennett, M. J. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (3): 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. J. (2017). Constructivist Approach to Intercultural Communication. In *International Encyclopedia of Intercultural Communication*, edited by Young Yun Kim. Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0009>
- Bennett, M. J. (2020). Perceptual Representation: An Etic Observational Category for Guiding Intercultural Communication Adaptation. Chapter. In *The Cambridge Handbook of Intercultural Training*, edited by Landis, D. and, Bhawuk, D. 617–639. Cambridge Handbooks in Psychology. <https://doi.org/10.1017/9781108854184.027>
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, no. 3: 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies*. Story Circles. Paris: UNESCO; Routledge. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336>
- Dopico-González, M. (2024). Una propuesta de programa para el desarrollo de competencias interculturales a través de la materia de Historia. In: López-Meneses, E.; Cobos-Sanchiz, D.; Molina-García, L.; Jaén-Martínez, A. y Martín-Padilla, A. H. (Coords.), *Innovación educativa y transformación social: propuestas para los actuales desafíos* (pp. 1774–1790). Dykinson.
- European Commission. (2017). *Preparing teachers for diversity – The role of initial teacher education – Final report*. Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637002>
- European Commission. (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/z0GI>
- Eurydice - European Education and Culture Executive Agency (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/9799>.
- Filipović, A. T. & Jurišić, M. (2024). Intercultural Sensitivity of Religious Education Teachers in Croatia: The Relationship between Knowledge, Experience, and Behaviour. *Religions*, 15, 2, 176. <https://doi.org/10.3390/rel15020176>

- Filipović, A. T. & Rihtar, S. (2017). The Characteristics of Religious Education Teachers and Respecting Diversity in Religious Education in Croatia. *Religious Education*, 112(4), 366–380. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1278137>
- Freixa, M.; Vilà, R.; Aneas, A.; Sabariego, M. y Rubio, M. J. (2018). Educar en competencias para el diálogo interreligioso e intercultural para afrontar el radicalismo y la intolerancia religiosas. En *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*, editado por Lleixà, T.; Gros, B.; Mauri, T. y Medina, J. L. 67–72. Barcelona: IRE-UB. <https://bit.ly/4pNBbrk>
- Iñiguez-Berrozpe, T., Valero-Errazu, D., Flecha, A., & Redondo-Sama, G. (2021). Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 14(2), 139–156. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.2.16634>
- Knežević, Ž. (2024). Primary School Teachers' Personal and Professional Beliefs on Diversity. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 14(3), 213–235. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1629>
- Miller, C., Hawthorne, K., & Wire, J. (2024). Culture of Interculturality, Diversity, Equity, and Inclusion (IDEI) Assessment: Lessons from a Social Justice-Based Intercultural Learning Certificate Program for Preservice Teachers. *Education Sciences*, 14(5), 482. <https://doi.org/10.3390/educsci14050482>
- Mitchell, L.-M. (2023). Intercultural Competence: Higher Education Internationalisation at the Crossroads of Neoliberal, Cultural and Religious Social Imaginaries. *Religions*, 14(6), 801. <https://doi.org/10.3390/rel14060801>
- OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.
- OECD (2019). *How education systems respond to cultural diversity in schools: New measures in TALIS 2018*. Teaching in Focus, 25. <https://doi.org/10.1787/1baa285c-en>
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- Özdoğan, M., Çevik, M. N., & Çevik, M. S. (2024). Investigation of Communication, Social Intelligence and Intercultural Sensitivity Competencies of Teacher Candidates in Sustainable Education by Structural Equation Modeling. *Sustainability*, 16(21), 9282. <https://doi.org/10.3390/su16219282>
- Pew Research Centre (2022). Key Findings From the Global Religious Futures Project. Available online:

- <https://www.pewresearch.org/religion/2022/12/21/key-findings-from-the-global-religious-futures-project/>
- Quirós Domínguez, C.; De Ormaechea Otarola, V. And Freixa Niella, M. (2023). Intercultural and Interreligious Competences of Youth: A Case Study in a Secondary School in Barcelona. *Religions* 14: 1380. <https://doi.org/10.3390/rel14111380>
- Ryan, M.; Rowan, L.; Brownlee, J. L.; Bourke, T.; L'Estrange, L.; Walker, S. and Churchward, P. Teacher Education and Teaching for Diversity: A Call to Action. *Teaching Education* 33 (2): 194–213. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1844178>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Stake, R. E. (2013). *Investigación con Estudio de Caso*. Morata.
- United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Available at <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- UNESCO (2016). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Available at: <https://bit.ly/46xZznY>
- UNESCO (2017). A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Available at: <https://bit.ly/4mvNCVV>
- UNESCO (2020). *Inclusive teaching: preparing all teachers to teach all students* Global education monitoring report: policy paper, 43. International Task Force on Teachers for Education 2030. <https://bit.ly/4nkSw9s>
- Van Melle, J. & Maia Ferreira, M. (2023). An Essay about Intercultural Sensitivity and Competence in Higher Education. *European Journal of Education and Pedagogy* 4 (2):149-55. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.2.624>.
- Vilà, R. ; Aneas, A. ; Freixa, M. y Schmidlin, M. (2022). Evaluación de competencias para el diálogo intercultural e interreligioso: estudio exploratorio en estudiantes de secundaria de Barcelona. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 28 (2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.25158>.
- Willis, A. S. (2021). Teachers' cultural, social, and emotional capabilities: how teacher compassion and humility is an antecedent to student confidence. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(1), 91–108. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1884122>

EXPLORANDO LA ELECCIÓN DE INGENIERÍA BIOMÉDICA POR MUJERES EN EL CONTEXTO DE LA BRECHA DE GÉNERO EN INGENIERÍA. UN ANÁLISIS DE CAUSAS, PROYECCIONES MOTIVACIONALES Y METODOLOGÍAS DOCENTES APLICABLES

YOLANDA BLANCO ARCHILLA

CÉSAR VICENTE MOLINA DOMÍNGUEZ

ANTONIO MADRID LÓPEZ

JUDITH URTIAGA DE VIVAR GURUMETA

Escuela Superior Politécnica. Universidad San Pablo CEU.

1. INTRODUCCIÓN

La brecha de género en las titulaciones STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) es un fenómeno recientemente documentado, caracterizado por la subrepresentación femenina en la mayoría de estas disciplinas (Beach, Knaphus-Soran, Tanveer, Foxe, & Dott, 2025) (Beroíza-Valenzuela & Salas-Guzmán, 2024). En dichos estudios se manifiesta que esta desigualdad no responde a diferencias cognitivas innatas, sino a factores socioculturales como los estereotipos de género, la falta de referentes femeninos y las expectativas sociales que influyen desde la infancia en la elección vocacional.

Para disminuir dicha brecha de género en la literatura consultada se han encontrado algunas propuestas: así en (Encinas-Martín, M, 2023) se propone abordar la brecha de género en la elección de carrera mediante una educación con perspectiva de género desde las primeras etapas escolares. Su análisis, destaca que los estereotipos influyen en las aspiraciones profesionales y recomienda revisar los contenidos curriculares, formar al profesorado en igualdad y aplicar intervenciones escolares integrales para fomentar elecciones vocacionales libres de sesgos. En (Ewim, D. R. E., & Dosunmu, A. G. (2025)) proponen integrar los

estudios de género en la formación en ingeniería para abordar barreras estructurales como los estereotipos y la exclusión institucional. A través de una revisión interdisciplinaria, sugieren reformas educativas y programas inclusivos como vía para aumentar la participación femenina en ingeniería.

También se han encontrado iniciativas donde programas de mentoría, talleres tecnológicos y proyectos con impacto social han demostrado ser eficaces para contrarrestar los estereotipos y aumentar la participación femenina en estas áreas (Rockinson-Szapkiw & Caldwell, 2021).

Sin embargo, la Ingeniería Biomédica representa una excepción notable dentro del conjunto de las ingenierías, al registrar una proporción de mujeres superior a la de hombres. Este capítulo versa sobre un análisis inicial de las causas y el origen de esta aparente paradoja desde una perspectiva objetiva, explorando los factores que influyen en la elección de esta carrera, los estereotipos asociados y las diferencias de percepción respecto a otras ingenierías.

Partiendo del mencionado análisis de causas y motivaciones se pretenden extrapolar acciones o estrategias adicionales a las sugeridas en la literatura previamente comentada.

En definitiva, el núcleo de este artículo se basa en comprender las razones detrás del éxito relativo de la Ingeniería Biomédica en términos de equidad de género, este conocimiento ofrecerá claves valiosas para diseñar políticas educativas y estrategias pedagógicas que promuevan una mayor inclusión de mujeres en el conjunto de las disciplinas STEM, la enumeración y perfilación de algunas propuestas en dicha línea son el segundo eje de este trabajo.

1.1. BRECHA DE GÉNERO EN TITULACIONES STEM

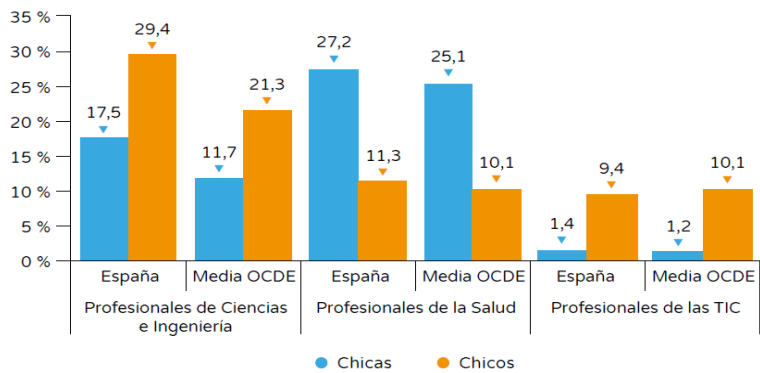
Es sabido que el porcentaje de mujeres en las carreras de ingeniería es muy inferior al de los hombres por ejemplo en (Gallardo Cárdenas, A. M., & Magal Royo, T. (2024)) aparecen datos en que dichos porcentajes son en torno al 80% mujeres y 20% hombres, este trabajo reafirma la necesidad de equilibrar el sesgo y la búsqueda de iniciativas para mejorarlo, aunque sea únicamente por una razón pragmática: la constante

demanda de profesionales en el sector científico y tecnológico requiere de la incorporación de las mujeres al mismo.

A modo de ejemplo en (Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022)) se presentan y analizan numerosos datos numéricos que constatan el desequilibrio entre hombres y mujeres a la hora de elegir estudios STEM.

La figura 1 muestra el número de estudiantes que a pesar de haber aprobado matemáticas (por tanto capacitados cognitivamente para estas titulaciones) siguieron diferentes carreras o profesiones STEM. En el caso de la salud, hay mayoría de chicas, pero en ciencias e ingeniería, como se puede ver, hay un sesgo. Y en el caso de las TIC —telecomunicaciones, informática, matemáticas— este sesgo está exagerado.

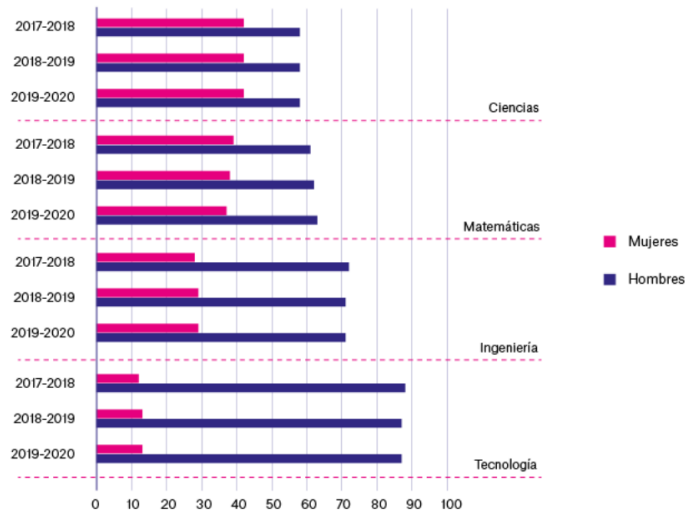
GRÁFICO 1. Porcentaje de alumnado con nivel del rendimiento 4 o superior en matemáticas que eligen profesiones STEM.



Fuente: “Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM”. Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación. 2022.

A continuación, en el gráfico 2 se muestra el porcentaje de estudiantes desglosados por género matriculados en titulaciones STEM a nivel universitario.

GRÁFICO 2. Matriculación en grados del ámbito de las STEM.



Fuente: “Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM”. Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación. 2022

Del gráfico 2 y del informe del Ministerio de Educación (Unidad de Igualdad, 2022) del que proviene se pueden extraer los siguientes datos:

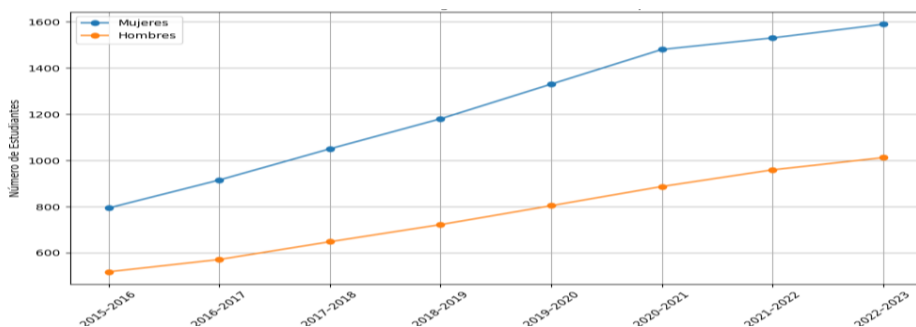
- Sesgo de género en tecnología: En la universidad, el sesgo de género es más evidente en el ámbito tecnológico que en el científico.
- Preferencias de estudio: A pesar de ser mayoría en las universidades públicas (55,35 %), las mujeres optan principalmente por estudios en Educación, Salud y Servicios Sociales, Ciencias Sociales, y Arte y Humanidades.
- Presencia en STEAM: Solo el 25 % de quienes eligen grados STEAM son mujeres.
- Diferencias en Ingeniería: En Ingeniería Informática (12,74 %), Ingeniería de Telecomunicación (22,19 %), Ingeniería en Tecnologías Industriales (24,49 %) y Física (26,65 %).

- Mayoría en Ciencias de la Salud: En Ciencias de la Naturaleza y la Salud, las mujeres son mayoría en grados como Enfermería (81,75 %), Biomedicina (75,08 %), Medicina (68,71 %), Bioquímica (65,82 %) y Biotecnología (61,70 %).

1.2. EXCEPCIÓN DE LA TENDENCIA: INGENIERÍA BIOMÉDICA

Según los datos del INE de España el número de mujeres matriculadas en Ingeniería Biomédica supera al de hombres (gráfico 3) en un porcentaje que se mantiene establemente en torno al 60-62% del total. En el curso 24-25 hay un 69% de mujeres frente a un 31% de hombres en el caso particular de la San Pablo CEU, esta tendencia se ha mantenido en nuestras aulas desde la instauración de la titulación en el curso 13-14. Se debe destacar que, de acuerdo al plan de estudios de la titulación, se trata “realmente” de una ingeniería: las materias están en el ámbito de las matemáticas, física, electrónica, programación, estadística, señales, informática, etc; solo siete materias de un total de cuarenta están relacionadas con la biología y la medicina.

GRÁFICO 3. Evolución histórica del número de mujeres y hombres matriculados en el Grado en Ingeniería Biomédica en España entre 2015 y 2023.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación pasa por realizar una búsqueda de las causas de la aparente paradoja explicada en la introducción, por un lado, buscando en la literatura las causas de la baja presencia

femenina en STEM y por otro lado realizando un sondeo entre alumnos y alumnas de la Universidad San Pablo CEU que estudian Ingeniería Biomédica para buscar las razones de la elección de dicha ingeniería y no otras. El segundo objetivo es partiendo de dicho sondeo encontrar alguna estrategia para fomentar la presencia femenina en otras ingenierías. Algunos objetivos más específicos de esta investigación son:

- Analizar las causas que explican la elección mayoritaria de mujeres por la Ingeniería Biomédica frente a otras ingenierías.
- Explorar los estereotipos y percepciones que influyen en dicha elección.
- Comparar la Ingeniería Biomédica con otras titulaciones STEM para identificar factores diferenciales.
- Diseñar cuestionarios que sirvan como herramienta de concienciación y reflexión y de sondeo de motivaciones y percepciones del alumnado.
- Realizar un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recogidos para aproximarse a las razones detrás de la elección de esta carrera.
- Extraer propuestas e ideas para fomentar vocaciones STEM en niñas y jóvenes.

3. METODOLOGÍA

Con objeto de alcanzar los objetivos del apartado anterior la investigación se desarrolló en el curso 2024-2025 en varias fases:

3.1. REVISIÓN DE LITERATURA

Revisión de trabajos de investigación y estudios académicos que aborden dicha brecha de género y que permitan identificar las principales causas y factores que influyen en la baja elección de carreras STEM por parte de las mujeres.

3.2. DISEÑO DEL CUESTIONARIO

Elaboración un cuestionario dirigido a los estudiantes de ambos géneros en Ingeniería Biomédica. El cuestionario incluye preguntas de respuesta abierta (once) y de escala Likert (30) para obtener una visión completa de las motivaciones y percepciones de los alumnos. Las preguntas abordan las razones para elegir este grado, las habilidades que requiere, percepciones sobre el sesgo de género y las diferencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje con respecto a otras ingenierías.

El tipo de preguntas que aparecen en el cuestionario se describen brevemente a continuación en diferentes bloques temáticos:

3.2.1 Motivaciones para elegir Ingeniería Biomédica

Pregunta abierta inicial sobre razones personales y preguntas tipo Likert que exploran intereses, valores, percepción de la carrera, influencia de referentes, accesibilidad, impacto social, innovación y equilibrio teoría-práctica.

3.2.2 Comparación con otras ingenierías

Preguntas abiertas sobre otras opciones consideradas, aspectos diferenciadores y habilidades necesarias.

3.2.3 Capacidades y percepciones de género

Preguntas tipo Likert sobre si las mujeres están más capacitadas para esta carrera y si los roles de cuidado influyen y preguntas abiertas sobre causas de la alta proporción de mujeres, cambios necesarios en otras ingenierías e iniciativas para atraer más mujeres.

3.2.4 Empatía en la ingeniería

Preguntas tipo Likert y abiertas sobre la importancia de la empatía en la ingeniería, su influencia en el diseño, colaboración, innovación, éxito profesional, y su relación con el género y la Ingeniería Biomédica.

3.2.5 Metodologías docentes

Pregunta tipo Likert sobre si las metodologías en Ingeniería Biomédica son diferentes y pregunta abierta sobre cómo aplicarlas y sobre experiencias de éxito en el aula diferenciales con otras ingenierías.

3.3. RECOPIACIÓN DE DATOS

El cuestionario se distribuyó entre estudiantes (de ambos géneros) de Ingeniería Biomédica. De un total de 129 estudiantes matriculados en el grado, contestaron al cuestionario la mitad. Se garantizará la anonimidad de las respuestas para fomentar la sinceridad y la precisión en las respuestas.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Las respuestas del cuestionario se analizan utilizando técnicas estadísticas en el caso de las preguntas de elección múltiple (desde “muy de acuerdo” a “nada de acuerdo” con cinco niveles) y cualitativas en el caso de preguntas con respuesta abierta buscando términos o ideas que se repiten con frecuencia. Se buscan pues patrones y tendencias en las respuestas de las estudiantes para identificar las principales razones detrás de la elección de Ingeniería Biomédica.

3.5. PROPUESTAS DE ACCIÓN

Basándose en los resultados del análisis, se buscarán recomendaciones iniciales para motivar a más mujeres a estudiar otras ingenierías. Estas propuestas incluyen programas de orientación académica y profesional, campañas de sensibilización sobre las oportunidades y beneficios de las carreras de ingeniería y la adaptación de metodologías docentes.

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en las fases metodológicas mencionadas en el apartado anterior asociadas a la revisión de la literatura, análisis de datos y propuestas de acción.

4.1 CAUSAS DE LA BAJA PRESENCIA FEMENINA EN TITULACIONES STEM

En la revisión de la literatura se constata que la baja representación femenina en titulaciones STEM responde a una combinación de factores estructurales, culturales, educativos y personales. Una enumeración de hasta nueve grupos de razones es extraída en (De las Heras Calleja, A. (2023). A continuación, se exponen dichas razones explicadas por artículos académicos y análisis institucionales:

4.1.1 Estereotipos de género

Desde la infancia, niñas y niños reciben mensajes diferenciados sobre lo que “les corresponde” hacer, reforzados por medios como películas, juguetes y libros, que asocian lo tecnológico con lo masculino (Rodríguez Blanco et al., 2025; Vázquez-Cupeiro, 2015). Además, las mujeres en roles STEM suelen ser representadas como excepcionales, lo que refuerza la idea de que no es un camino “normal” para ellas. La genialidad también se asocia con lo masculino, lo que desincentiva a las niñas en disciplinas percibidas como “para personas muy inteligentes” (Morales Inga & Morales Tristán, 2020).

4.1.2 Sesgos de género conscientes e inconscientes

Se presuponen capacidades innatas diferentes entre hombres y mujeres (ellas para lo emocional, ellos para lo técnico), lo que afecta la percepción de valía, liderazgo y competencia en el aula y en el entorno laboral. Las mujeres enfrentan más microagresiones, menor reconocimiento y menor promoción (Vázquez-Cupeiro, 2015).

4.1.3 Falta de confianza y miedo al fracaso

Las niñas muestran mayor ansiedad hacia las matemáticas y menor autoeficacia, incluso cuando tienen buen rendimiento. El miedo al fracaso es más alto en chicas (87%) que en chicos (74%), lo que impacta en su interés por STEM (Morales Inga & Morales Tristán, 2020; Borchardt, 2024).

4.1.4 Falta de referentes femeninos

La ausencia de modelos femeninos en ciencia y tecnología limita la identificación y aspiración. Tener referentes femeninos aumenta

significativamente el interés de las niñas por STEM. Además, las representaciones visuales de científicos suelen ser masculinas, lo que limita la identificación (Rodríguez Blanco et al., 2025).

4.1.5 Influencia del entorno familiar y escolar

Las expectativas de padres y docentes influyen en la elección vocacional. El efecto Pigmalión (lo que otros creen sobre ti) impacta directamente en la confianza y el interés. El tipo de hogar (roles marcados vs. intercambiables) condiciona la percepción de igualdad y la apertura a carreras STEM (CiudadesDelFuturo, 2025).

4.1.6 Cultura organizacional y social

La ingeniería se asocia con entornos masculinos, industriales y poco atractivos para muchas mujeres. Las instituciones educativas y empresas reproducen dinámicas que no favorecen la inclusión femenina. La falta de políticas inclusivas perpetúa la brecha de género en educación y empleo (Vázquez-Cupeiro, 2015; Morales Inga & Morales Tristán, 2020).

4.1.7 Desconocimiento de las salidas profesionales

Solo uno de cada cuatro estudiantes conoce las oportunidades laborales en STEM. Informar sobre las salidas profesionales aumenta el interés en un 17%. Además, las mujeres valoran más aspectos como conciliación, maternidad, horarios y brecha salarial, lo que influye en su elección (CiudadesDelFuturo, 2025; Borchardt, 2024).

4.1.8 Educación y metodología.

Las niñas demandan metodologías más prácticas, colaborativas y con impacto social. La enseñanza excesivamente abstracta en matemáticas y física puede desincentivar su interés (Morales Inga & Morales Tristán, 2020).

4.1.9 Actividades extraescolares y juguetes científicos

La participación en actividades STEM fuera del aula y el acceso a juguetes científicos correlacionan con mayor interés. El interés por

experimentar e inventar disminuye con la edad, especialmente en chicas (Rodríguez Blanco et al., 2025).

4.2 RAZONES ELECCIÓN INGENIERÍA BIOMÉDICA

En las figuras siguientes y se recogen algunas de las preguntas de decisión múltiple, junto con los porcentajes de respuesta en términos de escala Likert, para facilitar su presentación se han agrupado en tres bloques por tipo de temática.

En la figura 1 se muestran resultados sobre motivaciones que les impulsan a elegir este grado frente a otros grados de ingeniería. En la figura 2 se muestra la recolección de respuestas cuando se les pregunta sobre las diferencias de habilidades entre hombres y mujeres y sobre directamente el tema que nos compete: las razones de porqué tantas mujeres eligen esta carrera. En la figura 3 se recogen algunas cuestiones sobre metodologías docentes diferenciales prácticas del grado en ingeniería biomédica.

FIGURA 1: Cuestiones sobre motivaciones y comparación con otras ingenierías.



FIGURA 2: Cuestiones sobre percepciones de género.

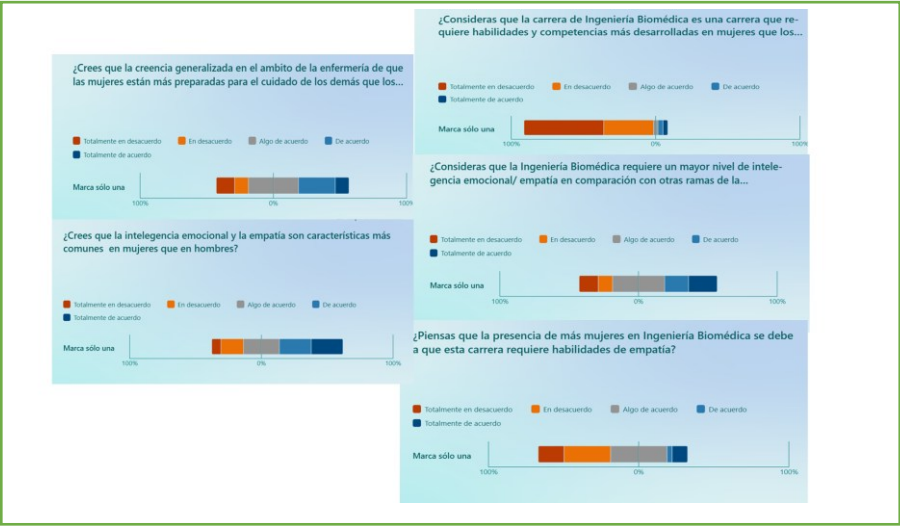
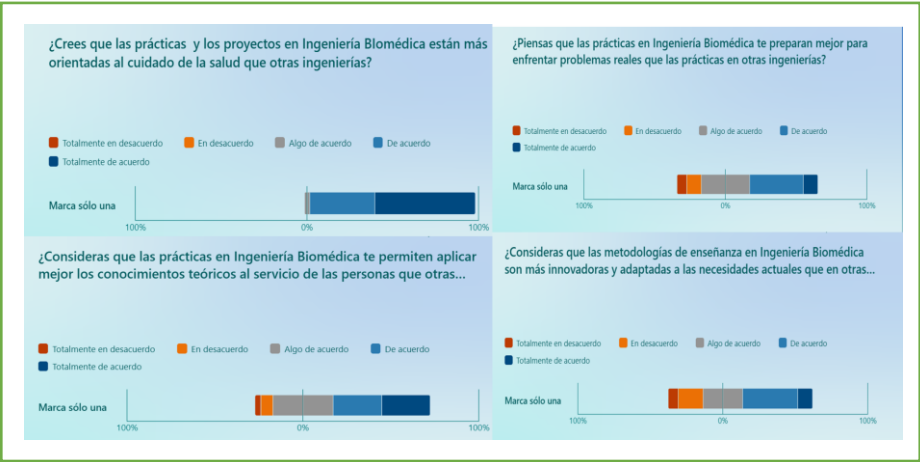


FIGURA 3: Cuestiones sobre metodologías docentes diferenciales con otras ingenierías



En cuanto a las preguntas abiertas sobre razones y motivaciones, se ha realizado un análisis cualitativo y las siguientes acepciones y sus sinónimos aparecen como términos recurrentes:

TABLA 1. *Análisis Cualitativo de razones para elegir Ingeniería Biomédica.*

Acepción	Frecuencia de aparición
Interés en la salud y la medicina	90%
Impacto positivo en la sociedad	60%
Contacto directo con las personas	40%
Mejorar la calidad de vida de las personas	80%
Salidas laborales más atractivas	35%
Habilidades empatía, compromiso ético	20%
Carrera innovadora y en renovación	25%

Los resultados del cuestionario revelan un consenso generalizado entre los participantes en torno a la motivación principal para elegir la titulación de Ingeniería Biomédica: su aplicación directa al ámbito de la salud. En comparación con otras ingenierías, como Telecomunicaciones o Informática, esta disciplina es percibida como más orientada al bienestar social y con mayor capacidad para contribuir positivamente a la mejora de la calidad de vida de las personas usando la tecnología.

Asimismo, los encuestados manifiestan una percepción favorable respecto a las oportunidades laborales que ofrece esta carrera, considerándolas superiores a las de otras ingenierías. Valoran especialmente el equilibrio entre teoría y práctica, así como la estructura multidisciplinar del plan de estudios, que combina asignaturas de diversas áreas de conocimiento. Cabe destacar que no consideran que esta titulación sea más sencilla que otras ingenierías, lo que refuerza su valoración positiva desde una perspectiva académica.

En relación con las diferencias de género en el ámbito de estudio, las respuestas muestran una diversidad de opiniones que, en conjunto, reflejan cierta ambivalencia. Aunque se reconoce que la empatía —atributo que algunos asocian más frecuentemente con las mujeres— puede ser relevante en esta disciplina, no se considera que dicha característica sea determinante en la elección de la carrera por parte del alumnado femenino.

Respecto a las metodologías docentes y las actividades prácticas del grado, los estudiantes destacan que los proyectos están estrechamente vinculados con el ámbito sanitario, lo que les permite aplicar conocimientos técnicos al servicio de las personas. En general, se percibe que las metodologías empleadas están alineadas con las demandas actuales

del entorno profesional. No obstante, esta percepción no es unánime, ya que se observa una distribución de respuestas que abarca desde el desacuerdo hasta el acuerdo pleno, lo que indica una pluralidad de experiencias y valoraciones.

Adicionalmente, al abordar la cuestión de la humanización frente a la objetivación en otras ingenierías, los participantes tienden a identificar una diferencia significativa, posicionando a la Ingeniería Biomédica como una disciplina más cercana a las necesidades humanas y sociales.

Con todo ello y a partir del expuesto análisis cuantitativo y cualitativo del cuestionario, se identifican una serie de motivaciones que se repiten con frecuencia entre el alumnado. Estos factores permiten comprender mejor por qué la Ingeniería Biomédica resulta especialmente atractiva para las mujeres, en contraste con otras titulaciones STEM. A continuación se resumen los principales elementos detectados:

4.2.1 Interés en la salud y la medicina

La motivación más recurrente entre el alumnado es el interés por el ámbito sanitario, lo que refleja una inclinación hacia carreras con impacto directo en el bienestar humano. Esta conexión con la medicina otorga a la Ingeniería Biomédica un carácter vocacional que trasciende lo técnico, permitiendo a los estudiantes visualizar su futuro profesional como una contribución tangible a la mejora de la salud pública.

4.2.2 Impacto positivo en la sociedad

La percepción de que esta ingeniería tiene un efecto transformador en la sociedad refuerza su atractivo, especialmente entre quienes valoran el compromiso ético y el servicio a los demás. Esta dimensión social, poco presente en otras ingenierías más abstractas o industriales, posiciona a la Ingeniería Biomédica como una disciplina con propósito, alineada con valores de justicia, equidad y mejora de la calidad de vida.

4.2.3 Contacto directo con las personas

Aunque la ingeniería tradicional suele asociarse con entornos técnicos y despersonalizados, la Ingeniería Biomédica se percibe como una vía

para mantener una relación más cercana con las personas, ya sea a través del diseño de dispositivos médicos, la mejora de tratamientos o la colaboración con profesionales sanitarios. Esta cercanía humana es un factor diferenciador que influye en la elección vocacional.

4.2.4 Mejorar la calidad de vida de las personas

La posibilidad de contribuir al bienestar físico y emocional de los individuos es una motivación poderosa. Los estudiantes identifican esta carrera como una herramienta para generar soluciones que impacten directamente en la vida cotidiana, desde prótesis inteligentes hasta sistemas de diagnóstico avanzados. Esta visión humanista de la ingeniería refuerza su atractivo entre quienes buscan una profesión con sentido social.

4.2.5 Salidas laborales más atractivas

La Ingeniería Biomédica se percibe como una titulación con amplias oportunidades profesionales, tanto en el sector sanitario como en el tecnológico. Esta versatilidad, junto con la creciente demanda de perfiles híbridos que combinen conocimientos técnicos y biomédicos, genera una expectativa positiva sobre la empleabilidad y el desarrollo profesional, especialmente en un contexto de transformación digital de la salud.

4.2.6 Habilidades: empatía, compromiso ético

Aunque no se considera que estas habilidades sean exclusivas del género femenino, sí se reconoce que la empatía y el compromiso ético son cualidades valoradas en esta disciplina. La ingeniería biomédica, al estar orientada al cuidado y la mejora de la vida humana, requiere una sensibilidad especial hacia las necesidades del paciente, lo que la convierte en un espacio propicio para el desarrollo de competencias socio-emocionales.

4.2.7 Carrera innovadora y en renovación

La percepción de que se trata de una carrera en constante evolución, con avances tecnológicos y científicos que redefinen sus límites, añade un componente de dinamismo e innovación que resulta atractivo para el alumnado. Esta característica, junto con su carácter multidisciplinar,

permite a los estudiantes sentirse parte de una transformación continua, tanto en el ámbito académico como en el profesional.

4.3 PROPUESTAS PARA FOMENTAR LA ELECCIÓN DE OTRAS INGENIERÍAS POR LAS MUJERES

Tras valorar las motivaciones del éxito de la ingeniería biomédica y en este contexto, se proponen una serie de estrategias adicionales a las propuestas por otros autores orientadas a incrementar la participación de mujeres en estudios de ingeniería, con especial énfasis en dos dimensiones clave: el desarrollo de proyectos con aplicación social en el aula y la transformación de la percepción social de la ingeniería como disciplina deshumanizada.

4.3.1 Incorporación de proyectos con aplicación social en el aula

Una de las estrategias más efectivas para despertar vocaciones femeninas en ingeniería consiste en el diseño e implementación de proyectos que aborden problemáticas reales con impacto directo en la vida de las personas. Estos proyectos deben estar orientados a áreas como la salud, la sostenibilidad, la inclusión social o el bienestar comunitario, y pueden desarrollarse mediante metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). La vinculación de estos proyectos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) refuerza el componente ético y humanista de la ingeniería, facilitando la identificación de las estudiantes con el propósito social de la disciplina.

Asimismo, se recomienda visibilizar estos proyectos en ferias científicas, campañas institucionales, guías docentes y plataformas digitales de las facultades de ingeniería, con el fin de mostrar de forma explícita el valor social de la ingeniería y su capacidad transformadora.

4.3.2 Rehumanización de la imagen de la ingeniería

La percepción social de la ingeniería como una disciplina técnica, abstracta y desvinculada de las necesidades humanas constituye una barrera significativa para la elección vocacional de muchas mujeres. Por ello, es fundamental reformular la narrativa pública de la ingeniería,

destacando su contribución al bienestar social, la equidad, la salud y la mejora de la calidad de vida.

Esta rehumanización puede lograrse mediante la inclusión de testimonios de mujeres ingenieras que trabajan en proyectos con impacto social, la incorporación de contenidos éticos y sociales en los planes de estudio, y la promoción de campañas de comunicación inclusivas que valoren competencias como la empatía, el compromiso ético y la colaboración interdisciplinar.

4.3.3. Reformas educativas y orientación vocacional

Desde una perspectiva pedagógica, se propone iniciar campañas de orientación vocacional con enfoque inclusivo desde etapas escolares tempranas, involucrando tanto al profesorado como a las familias en el proceso de sensibilización. La formación docente en pedagogías inclusivas y la creación de redes de mentoría con mujeres profesionales en ingeniería son acciones clave para acompañar y motivar a las estudiantes.

Además, se recomienda establecer alianzas entre instituciones educativas, empresas y organizaciones sociales para desarrollar proyectos colaborativos que visibilicen el impacto humano de la ingeniería y generen espacios de aprendizaje significativos y transformadores.

5. DISCUSIÓN

Es importante destacar que el estudio está en sus primeras fases y ya se ha identificado que hay mucho por explorar e investigar sobre el tema. Inicialmente, se podría pensar que la elección de las mujeres por la Ingeniería Biomédica frente a otras ingenierías es un problema de educación, donde se inculca a las niñas que son más aptas para ciertas profesiones. Sin embargo, se ha observado que hay un trasfondo más complejo. Factores como el mayor desarrollo de la empatía en las mujeres, su interés por la aplicación de la tecnología en la salud y la percepción de una mayor humanización en esta carrera, parecen jugar un papel importante. Es crucial investigar hasta qué punto esta última percepción sobre la deshumanización de la ingeniería tradicional es errónea y si se

puede trabajar en cambiar esta opinión general con el objeto de incentivar el estudio de otras ingenierías y carreras científicas. Adicionalmente las metodologías docentes utilizadas en algunas prácticas y asignaturas del grado dan luz sobre una futura línea de acción basada en adaptar metodologías en otros grados técnicos. Sin duda, estamos en un buen punto de partida para profundizar en estas cuestiones. Por otro lado, el cuestionario creado permite una flexibilidad de adaptación para ser usado en otros grados y también a lo largo de una carrera para realizar una trazabilidad del cambio en las motivaciones para estudiar cualquier grado técnico o científico.

6. CONCLUSIONES

El análisis realizado en este capítulo permite comprender con mayor claridad las razones detrás de la elección mayoritaria de mujeres por la Ingeniería Biomédica, en contraste con otras titulaciones STEM. La investigación revela que esta carrera se percibe como más humanizada, con una aplicación directa al ámbito de la salud y un impacto positivo en la sociedad, lo que la hace especialmente atractiva para el alumnado femenino. Esta percepción, junto con metodologías docentes más prácticas y orientadas a la resolución de problemas reales, contribuye a su éxito relativo en términos de equidad de género.

Asimismo, se ha constatado que los estereotipos de género, la falta de referentes femeninos, la escasa visibilidad de las salidas profesionales y la percepción de deshumanización en otras ingenierías siguen siendo barreras significativas para la elección vocacional de las mujeres en el ámbito STEM. La Ingeniería Biomédica, al integrar elementos técnicos con un propósito social claro, logra superar parcialmente estas barreras.

Este estudio pone de manifiesto la necesidad de reformular la narrativa de la ingeniería en general, incorporando enfoques donde los proyectos realizados por los estudiantes tengan un claro componente aplicativo en la mejora de la calidad de vida.

7. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de los hallazgos obtenidos, se identifican varias líneas futuras de investigación que pueden enriquecer el conocimiento sobre la elección vocacional en STEM y contribuir al diseño de políticas educativas más inclusivas:.

- Estudios longitudinales que analicen la evolución de las motivaciones y percepciones del alumnado a lo largo de su trayectoria académica en Ingeniería Biomédica y otras titulaciones STEM.
- Aplicación del cuestionario diseñado en otros grados de ingeniería para comparar patrones motivacionales y validar su utilidad como herramienta de diagnóstico y orientación.
- Investigación sobre el impacto de metodologías docentes activas (como ABP o aprendizaje-servicio) en la atracción y retención de mujeres en carreras técnicas.
- Evaluación de campañas de comunicación y orientación vocacional centradas en la rehumanización de la ingeniería, para medir su efectividad en la atracción de vocaciones femeninas.

Estas líneas de trabajo permitirán avanzar hacia una comprensión más completa del fenómeno y contribuirán al desarrollo de estrategias educativas que promuevan una participación equitativa de mujeres en todas las disciplinas STEM.

8. REFERENCIAS

- Beach, M., Knaphus-Soran, E., Tanveer, M., Foxe, J., & Dott, P. C. (2025). Women in engineering and STEM: A review of the 2024 literature. *SWE Magazine*. <https://swe.org/magazine/women-in-engineering-and-stem-a-review-of-the-2024-literature/>.
- Beroíza-Valenzuela, F., & Salas-Guzmán, N. (2024). STEM and gender gap: A systematic review in WoS, Scopus, and ERIC databases (2012–2022). *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1378640>.
- Borchardt, L. (2024). Por qué las mujeres no estudian carreras STEM. *Forbes Colombia*. <https://forbes.co/2024/04/14/capital-humano/por-que-las-mujeres-no-estudian-carreras-stem>.
- CiudadesDelFuturo. (2025). Carreras STEM: 4 motivos por los que las mujeres no las elijen. <https://ciudadesdelfuturo.es/carreras-stem-4-motivos-por-los-que-las-mujeres-no-las-elijen.php>.
- De las Heras Calleja, A. (2023). Análisis de la brecha de género en ingeniería y tecnología: ¿cuáles son sus determinantes? [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Politécnica de Madrid]. https://oa.upm.es/73811/6/TFMADELASHERAS_CALLEJA.pdf.
- Encinas-Martín, M. (2023, octubre). Breaking the bias: Elección de carrera con perspectiva de género. Presentación en la High Level Conference: Igualdad de Género en Educación, OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/gender>.
- Ewim, D. R. E., & Dosunmu, A. G. (2025). Bridging gaps: The intersection of women in engineering and gender studies. *Discover Global Society*, 3(43). <https://doi.org/10.1007/s44282-025-00184-7>.
- Gallardo Cárdenas, A. M., & Magal Royo, T. (2024). Brecha de género en ingeniería: análisis de datos cuantitativos de carreras STEM en la Universidad Técnica de Ambato. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 4290–4298. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2568>.
- Morales Inga, S., & Morales Tristán, O. (2020). ¿Por qué hay pocas mujeres científicas? Una revisión de literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. *aDResearch ESIC*, 22, 118–133. <https://doi.org/10.7263/adresic-022-06>.
- Rockinson-Szapkiw, A. J., & Caldwell, L. R. (2021). Improving STEM career aspirations in underrepresented populations: Strategies for urban elementary school professionals. En *Research anthology on navigating school counseling in the 21st century* (pp. 230–251). Information Science Reference/IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8963-2.ch013>.

- Rodríguez Blanco, E., De León, N., Landero, D., & Torrez, M. T. (2025). Estereotipos de género en vocaciones y percepciones sobre las personas científicas: un estudio DAST interseccional. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 7(62). <https://doi.org/10.32870/lv.v7i62.8099>.
- Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM: Un estudio en detalle de la trayectoria educativa de niñas y mujeres en España. Secretaría de Estado de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>.
- Vázquez-Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia*, 22(68). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000200177.

APRENDIZAJE-SERVICIO (APS) EN LA FORMACIÓN CREATIVA UNIVERSITARIA

EMMA TORRES-ROMAY
Universidade de Vigo

SILVIA GARCÍA-MIRÓN
Universidade de Vigo

1. PRESENTACIÓN

El aprendizaje-servicio (ApS) es una propuesta educativa “que combina procesos de aprendizaje y 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” (Batlle, 2020). Esta metodología educativa puede encontrarse en diferentes niveles y contextos educativos, entre ellos el universitario, precisamente por sus características diferenciales para unir el aprendizaje de conocimientos con otro tipo de habilidades y valores de carácter social.

El capítulo presenta una experiencia de innovación docente desarrollada en el Máster de Dirección de Arte Publicitaria de la Universidad de Vigo durante los cursos 2023-2024 y 2024-2025 con continuidad prevista en 2025-2026, en colaboración con la Subdelegación del Gobierno de Pontevedra. El eje temático fue el 25 de noviembre (25N), Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, con líneas temáticas específicas en cada edición. En el primer periodo se trató la violencia en espacios de ocio mientras que, en el segundo curso de aplicación, se brindó atención específica a las mujeres migrantes.

Vinculamos la propuesta con las pedagogías feministas de interseccionalidad (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019) entendida como un marco analítico para reconocer cómo se entrecruzan género, origen, clase o situación administrativa en la vivencia de la violencia.

Asimismo, el proyecto se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el ODS 5 (Igualdad de Género), el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 10 (Reducción de las desigualdades).

Estructuramos el texto comenzando con el marco teórico, contextualizamos la experiencia, detallamos la metodología, presentamos resultados de aprendizaje y de transferencia, discutimos aportes y límites y cerramos conclusiones y líneas de mejora.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD

El ApS se ha consolidado en educación superior como una metodología de alto impacto para el aprendizaje aplicado (Rodríguez-Izquierdo, 2020) e incluso con comprobado impacto positivo (Mella-Núñez, Santos-Rego y Malheiro-Gutiérrez, 2015). También se confirma su contribución al desarrollo de competencias transversales (Mayor, 2018) y para la formación para la ciudadanía (Blanco y García, 2021).

Entre los rasgos diferenciales del ApS en la universidad destacan: diagnóstico de una necesidad comunitaria real (Arratia, 2008); articulación con resultados de aprendizaje curriculares (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015); participación activa del estudiantado (Ochoa-Cervantes, Solís y Mayor, 2024) relación horizontal con entidades (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015) y evaluación conjunta del proceso y los productos (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019).

No podemos perder de vista que, en nuestro trabajo, nos referimos a una formación universitaria muy específica: la vinculada con la creatividad, lo que se traduce, necesariamente en briefings auténticos, interacciones con los “clientes” (con la peculiaridad de su función social) y entregables comunicativos funcionales (Blanco-Ruiz, Martínez y Vizcaíno-Pérez, 2021). Esto añade, a los rasgos diferenciales indicados, algunos retos adicionales relativos a las relaciones intergeneracionales o las competencias colaborativas (García-Peinado, 2025).

2.2. PEDAGOGÍAS FEMINISTAS E INTERSECCIONALIDAD

Además de acercarnos a la realidad de la metodología ApS en la Universidad, lo hacemos con el condicionante de una visión feminista e interseccional. Las pedagogías feministas cuestionan jerarquías y sesgos (Salas, 2020), promueven la co-creación del conocimiento (Revelles-Benavente y González-Ramos, 2020) y sitúan la experiencia como fuente válida para aprender, aunque con las limitaciones derivadas de la falta de formación de los docentes en este ámbito (Villar, Méndez-Lois, Barreiro y Permuy, 2023), cuestiones que necesitábamos en nuestro proyecto. Por otra parte, la interseccionalidad complementa este enfoque (Neubauer Esteban, 2024) al mostrar cómo categorías como género, etnia, clase o migración no operan de forma aislada.

Incorporar este marco en proyectos contra las violencias machistas orienta el análisis, el diseño de mensajes y la representación visual, al tiempo que reduce estereotipos y evita el borrado de colectivos vulnerabilizados. De hecho, encontramos numerosas referencias que apoyan la aplicación de este modelo en lo relativo a la violencia machista (Guzmán y Jiménez, 2015).

2.3. ODS Y COMUNICACIÓN CON PROPÓSITO

El tercer elemento que configura nuestro marco teórico de trabajo está vinculado con la Agenda 2030 desde la perspectiva de su importancia en la universidad (De la Rosa, Armentia y De la Calle, 2019) y de los incentivos para la puesta en marcha de proyectos de ApS que coincidan con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los ODS ofrecen un lenguaje común para alinear iniciativas educativas con impactos sociales verificables (Hernández-Castilla y Opazo, 2020).

En proyectos de comunicación como el que nos ocupa, el ODS 5 (Igualdad de Género) guía la identificación de metas, indicadores y audiencias, es decir, el contenido del proyecto. Por su parte el ODS 4 (Educación de Calidad), entendido como la búsqueda de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente, nos facilita la metodología para esos contenidos. Este encuadre facilita, además, la transferencia a la sociedad.

2.4. LA ENSEÑANZA DE CREATIVIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Entendiendo la creatividad en un sentido amplio, como la capacidad de producir ideas u objetos originales y adecuados a un fin en un contexto concreto, en la educación superior se aborda como competencia entrenable y transferible no como rasgo innato o capacidad humana natural. De esta forma, podríamos considerar la creatividad como una competencia transversal de la mayor parte de títulos universitarios (Cabrera y Herrán, 2015). Sin embargo, en el caso concreto de los títulos en comunicación y, más concretamente, en la enseñanza de creatividad vinculada con la actividad publicitaria (Castelló-Martínez, 2020) es necesario un abordaje específico al tratarse de una competencia vehicular del desempeño profesional futuro de los y las egresadas del título (Sanz-Marcos y González-Oñate, 2021).

De esta forma, si nos ceñimos a la formación en procesos creativos de forma general, la investigación señala que el trabajo sobre problemas auténticos y la retroalimentación formativa mejoran los resultados de forma sostenida (Hernández, Alvarado y Luna, 2015).

En titulaciones vinculadas a la comunicación y dirección de arte (Molares-Cardoso, 2022), el enfoque más efectivo combina tres pilares: procesos, contextos y evaluación: En procesos se entrenan fases de exploración, ideación, prototipado y test con reacciones rápidas y registro reflexivo (Perlado y Rubio-Romero, 2015). Pueden usarse técnicas basadas en la evidencia como *brainwritting* 6-3-5²⁷, analogías, SCAMPER²⁸ y mapas de *insights*²⁹ (Sebastián-Morillas, Martín-Soladana y Clemente-Mediavilla, 2020), evitando la tormenta de ideas no guiada (Baladrón-Pazos, Manchado-Pérez y Correyero-Ruíz, 2024). En contextos, la creatividad se activa mejor con briefings reales, restricciones claras y diversidad del grupo ya que los límites aumentan la

²⁷ *Brainwritting* es una técnica de generación de ideas en grupo similar al *brainstorming* pero realizada en silencio y por escrito en la que los participantes anotan ideas en papel y luego construyen sobre ideas de otros.

²⁸ SCAMPER es una técnica creativa que consiste en Sustituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Poner otro en uso, Eliminar y Reorganizar.

²⁹ Los *insights* son las motivaciones ocultas de los consumidores o usuarios.

originalidad funcional y reducen las soluciones triviales (Llorente, Viñarás y Marugán, 2021). En evaluación, deben emplearse rúbricas que ponderen la originalidad, la pertinencia del público, la factibilidad técnica y la aplicabilidad de criterios éticos y de accesibilidad, además de una coevaluación y autoevaluación para hacer visible el proceso.

En este escenario, el rol del docente se centra en diseñar las condiciones: se garantiza la seguridad psicológica para experimentar el error productivo, se promueve la crítica argumentada en formato de “crítica de estudio”, se modela el uso de referentes y se exige la trazabilidad de la investigación, de las decisiones y de los resultados (Muñoz de Luna, Viñarás y Llorente Barroso, 2012). La lectura de casos y el *debriefing*³⁰ de campañas reconocidas favorecen el aprendizaje de patrones sin fomentar la copia. La escritura de “diarios de diseño” y las defensas públicas entrena la metacognición, clave para transferir aprendizajes a nuevos problemas (Perlado y Rubio-Romero, 2017).

Si realizamos el correspondiente cruce con los otros elementos de nuestro proyecto, nos encontramos con que la perspectiva feminista e interseccional introduce un estándar adicional en la calidad creativa (Menéndez, 2020). Supone revisar marcos, metáforas, personajes y escenarios para evitar sesgos y borrados, integrar voces de colectivos afectados y validar piezas con criterios de representatividad (Vandellos, Villaroya y Boté-Vericad, 2024).

Por su parte, el ApS potencia el contexto al situar a los equipos ante problemas sociales con impacto verificable, aporta clientes institucionales con necesidades y restricciones definidas y posibilita la medición de utilidad. De esta forma conecta la motivación de los estudiantes con estándares profesionales.

Si a todo lo anterior añadimos una alineación con los ODS, se pueden fijar objetivos, indicadores y audiencias que legitiman la transferencia

³⁰ El proceso de *debriefing* consiste en el análisis posterior a la ejecución de un proyecto, campaña o acción estratégica con el objetivo de evaluar qué funcionó, qué falló y qué se puede mejorar en el futuro. Se trata de un recurso habitual en la formación en comunicación en que se analizan campañas publicitarias.

a entornos públicos y, por lo tanto, la implicación del alumnado con la sociedad de una forma tangible.

3. CONTEXTO Y OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

Entendiendo el marco teórico marcado por los conceptos de ApS, Pedagogía feminista e interseccional y ODS la propuesta se concreta en la experiencia puesta gracias a la colaboración con la Subdelegación del Gobierno de Pontevedra. Esta institución estableció contacto con la Facultad de Comunicación de la Universidade de Vigo³¹ en 2023 teniendo clara la necesidad de contar con recursos comunicativos que contribuyeran al importante objetivo de concienciar a la sociedad en torno a la violencia machista. Concretamente, se marcaba como punto de partida la producción de campañas de comunicación en torno al 25N.

Después de analizar los recursos disponibles y las posibilidades de gestión de la colaboración, se estableció que el marco adecuado se situaba en el Máster en Dirección de Arte Publicitaria que se imparte desde 2010 en este centro y que presenta un plan de estudios de formación específica en el desarrollo y ejecución de propuestas creativas. En cuanto a la metodología de ejecución del proyecto, se barajaron distintas propuestas como trabajo de voluntariado, prácticas extracurriculares o Trabajos Fin de Máster en su posibilidad de colaboración institucional (TFM empresa). Finalmente, se presentó como más adecuado, teniendo en cuenta experiencias previas, el modelo ApS aplicado en la materia de “Planificación estratégica”.

Con este punto de partida, se ponen en marcha tres proyectos:

- Curso 2023-2024. Fase piloto semi-estructurada: se abordaron cinco tipos de violencia machista presentes en contextos de ocio juvenil. La intervención se articuló desde una única materia de Máster, con sesiones de sensibilización y producción de piezas.
- Curso 2024-2025. Fase proyecto estructurado: se extendió el proyecto a cinco asignaturas del Máster (planificación

³¹ <https://fcom.uvigo.gal/>

estratégica, diseño gráfico, creación publicitaria para medios audiovisuales; diseño para medios digitales y dirección y gestión publicitaria. El foco temático se desplazó a la realidad de las mujeres migrantes en la provincia de Pontevedra.

- Curso 2025-2026. Fase proyecto estructurado financiado: el proyecto mantiene las cinco asignaturas de la fase anterior con la diferencia de que en esta convocatoria se obtiene financiación destinada a la movilidad del estudiantado. En esta ocasión el foco temático se centra en mujeres de zonas rurales de la provincia de Pontevedra.

Desde la primera fase del proyecto se han definido unos objetivos formativos concretos: (1) ofrecer una experiencia profesional auténtica de dirección de arte en campañas sociales; (2) desarrollar competencias estratégicas, creativas, técnicas y éticas; (3) fortalecer valores cívicos y la sensibilidad ante las violencias machistas; (4) entrenar la colaboración interprofesional.

Sin embargo, los objetivos formativos deben combinarse con los objetivos de servicio que se definen en colaboración con la entidad solicitante: (a) generar campañas multiformato reutilizables con las instituciones locales; (b) contribuir a la sensibilización social con enfoque interseccional; (c) favorecer la transferencia y la continuidad de acciones en el territorio. Debemos matizar, sin embargo, que el planteamiento de la colaboración con las instituciones locales surge tras la fase de piloto, al comprobar que la generación de material era suficiente para poder atender las necesidades de entidades con recursos limitados para hacer frente a ese tipo de objetivos.

4. METODOLOGÍA

4.1. DISEÑO INSTRUCCIONAL Y PARTICIPANTES

Al proyecto se incorporaron la totalidad de estudiantes de Máster en Dirección de Arte Publicitaria de los cursos referidos (30 matriculados por año) teniendo en cuenta su procedencia geográfica diversa, con especial mención a estudiantes del programa BEME de la Xunta de

Galicia que permite la matrícula de personas latinoamericanas descendientes de gallegos en títulos de Máster del Sistema Universitario de Galicia (SUG). Se garantiza así una diversidad cultural enriquecedora e importante para el objeto del proyecto.

Se organizó a los estudiantes en equipos de trabajo (5-6 personas) que en la fase inicial trabajaron en 5 temáticas distintas dentro de la misma problemática mientras que, en las siguientes, se partió de cinco enfoques del mismo tema. Del mismo modo, se sugirió una distribución de roles definidos dentro del equipo (dirección de arte, copy, estrategia, producción) pero teniendo en cuenta de que se trata de un nivel superior de enseñanza universitaria, se permitió la autogestión de los equipos.

Además de eso el profesorado actuó como tutoría creativa y del proceso realizando avances entre la segunda fase y la tercera. La experiencia de la coordinación de las cinco materias en el primer año fue crucial para que, en la del curso 2025-2026 la preparación de las materias se orientara de una forma más directa al trabajo que los estudiantes tendrían que organizar en el ApS.

La Subdelegación y su Unidad de Violencia de Género se implicaron como demandante, prescriptor y evaluador externo. El planteamiento de la sesión de briefing – como veremos más adelante – partía del conocimiento de esta institución como cliente (estructura y objetivos) pero también en la investigación sobre la violencia machista en la provincia. La aportación de fuentes y recursos sobre el tema resultó fundamental para que los estudiantes pudieran desarrollar su trabajo y, al mismo tiempo, ejerció un papel de sensibilización y concienciación que transcendía la formación específica de los estudiantes.

Debemos indicar que la iniciativa partía de las necesidades comunicativas de la propia Subdelegación del Gobierno si bien no existía una independencia de gestión de esta área que está centralizada por parte del Gobierno central. Sin embargo, tras el visionado de las primeras propuestas y derivada de alta calidad de estas surgió la posibilidad de que la Subdelegación y los estudiantes cedieran los materiales a municipios de la provincia que, de otra manera, no contarían con recursos suficientes para la puesta en marcha de campañas de este tipo. Esto

permitió realizar una oferta abierta a los municipios de la provincia que, rápidamente obtuvieron respuesta. Esto supone que los estudiantes recibieron un briefing inicial de la Subdelegación del Gobierno, pero tuvieron que adaptar las campañas a necesidades locales diversas.

4.2. FASES DEL TRABAJO

La experiencia permite determinar unas fases claras del trabajo:

1. Enmarque y sensibilización: el objetivo es nivelar el conocimiento sobre violencias machistas e interseccionalidad y activar criterios éticos y de accesibilidad. Se plantean sesiones teóricas sobre violencias, sesgos en comunicación, representación con enfoque de género e interseccional; revisión de campañas de referencia; análisis de audiencia y contextos locales. Para poder controlar los resultados se realiza una rúbrica breve de comprensión y aplicación.
2. Briefing institucional: el objetivo es acotar el problema y establecer metas con la Subdelegación. La entidad presentó las necesidades, restricciones y objetivos. Se acordaron KPI's básicos de proceso (cumplimiento de hitos, calidad técnica, adecuación ética) y de resultado (claridad del mensaje, usabilidad institucional). La herramienta de control es el propio briefing.
3. Ideación y prototipado: generación de conceptos creativos, piezas piloto y test formativos con retroalimentación docente e institucional.
4. Producción multiformato: el objetivo es generar y testar conceptos creativos. Se realiza una ejecución de piezas audiovisuales, gráficas y digitales; adaptación de formatos y redacción de guías de uso. La herramienta de control es la hoja de ruta con los criterios pactados.
5. Presentación y cesión: el objetivo es ejecutar piezas audiovisuales, gráficas y digitales con estándares técnicos y de accesibilidad. Se realiza una defensa pública interna y transferencia de materiales a la entidad; documentación técnica para su

implementación en los organismos locales. En este punto se plantean entregables como el kit de campaña, guía de uso e identidad, archivos editables y ficha de cesión de derechos. El control es el *checklist* técnico y ético.

6. Reflexión crítica: el objetivo es sistematizar aprendizajes e impactos. Se elaboran diarios de aprendizaje y rúbricas evaluación centradas en competencias, ética y trabajo en equipo. En esta fase el entregable fundamental es el informe de cierre con indicadores y propuestas de mejora. El control puede realizarse mediante un panel de indicadores compartido.

Las fases se establecen en el segundo periodo de trabajo al establecerse la coordinación con las materias adicionales. El proceso de la primera edición guarda similitudes, pero dependió excesivamente del trabajo autónomo de los equipos de estudiantes.

4.3. INTEGRACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN

El ApS se integró como itinerario común en cinco asignaturas, con entregables coordinados y evaluación combinada. Ha sido necesario hacer constar la implementación del ApS en las Guías Docentes de las asignaturas indicadas. La distribución por materias de actividades se registra de la siguiente manera:

- Planificación estratégica: investigación, perfiles de público, objetivos SMART y propuesta de valor.
- Diseño gráfico: identidad visual, sistemas modulares y adaptación de formatos y accesibilidad
- Creación audiovisual: guionización, dirección de arte.
- Medios digitales: adaptaciones a social media, páginas web, *motion* y *micro-sites*.
- Dirección y gestión: planificación de producción, presupuestos formativos y relación con el “cliente” público.

En lo relativo a la evaluación de resultados, se ponderó: a) Competencias técnicas y creativas; b) adecuación ética e interseccional; c) utilidad institucional percibida; d) procesos colaborativos. Cuatro elementos que enlazan con los resultados de aprendizaje previstos en las guías docentes de las materias participantes.

5. RESULTADOS

El hecho de contar con dos fases de desarrollo del proyecto ya terminadas mientras que la tercera ya está en fase de inicio, permite poder establecer resultados de la experiencia. De esta manera establecemos tres niveles básicos de medición de esos resultados en función de los objetivos formativos y los objetivos de servicio. De esa manera, en cuanto al aprendizaje del estudiantado se resumen en:

- Comprensión aplicada de la interseccionalidad en el diseño de mensajes y elementos visuales.
- Mejora de competencias en dirección de arte, narrativa y diseño responsable.
- Desarrollo de habilidades de gestión de proyectos, trabajo en equipo y toma de decisiones bajo restricciones reales.
- Incremento del sentido de utilidad social y de la motivación intrínseca por proyectos con propósito.

El impacto institucional y territorial en función de los objetivos de servicio marcado se ha visto incluso ampliado:

- Disponibilidad de materiales listos para ejecutar en campañas del 25N para entidades con recursos limitados.
- Ampliación del alcance más allá de la Subdelegación, con adopción en ayuntamientos de la provincia.
- Consolidación de una vía universitaria de transferencia de comunicación pública con perspectiva de género.

Debemos mencionar, además, que el trabajo realizado por los estudiantes ha permitido disponer de una serie de resultados tangibles en términos de resultados comunicativos:

- Campañas multiformato en torno al 25N; con piezas audiovisuales, cartelería, adaptaciones a redes y recursos digitales.
- Guías de uso para su implementación por parte de ayuntamientos y servicios sociales.
- Paquetes abiertos que facilitan la reutilización posterior de los materiales y la adaptación de las comunicaciones a las necesidades locales y operativas.

Finalmente, y quizá desde la perspectiva fundamental de un proyecto de este tipo, podemos establecer resultados intangibles:

- Conciencia crítica reforzada: mayor identificación de violencias no visibles (simbólicas, institucionales, mediáticas) y de sesgos en piezas propias y ajenas además de un uso más preciso de vocabulario y marcos éticos.
- Implicación cívica: disposición a participar en acciones del 25N y a colaborar con entidades locales, demostrando interés por la continuidad del proyecto fuera del aula.
- Autoeficacia profesional con propósito: percepción de capacidad para producir campañas socialmente responsables bajo condiciones reales.
- Empatía informada e interseccional: atención explícita a mujeres migrantes y a la diversidad de experiencias lo que propicia una mayor consulta de fuentes y colectivos.
- Responsabilidad en la toma de decisiones: anticipación a efectos no deseados y mejora en la justificación de elecciones visuales y narrativas.

- Trabajo de equipo: coordinación y corresponsabilidad más estables, con rotación de roles en el proceso y gestión de conflictos documentada.

Las evidencias en lo relativo a estos últimos resultados se pueden recopilar en las explicaciones reflexivas de las propuestas realizadas por los equipos además de la asunción de horas no obligatorias en la adaptación de materiales. También se valora el *feedback* positivo de la Subdelegación del Gobierno y los agentes comunitarios sobre las campañas.

6. DISCUSIÓN

Tras la exposición del marco teórico y la descripción detallada del proceso, podemos marcar los puntos fundamentales de este trabajo en términos de aportes positivos, lecciones aprendidas y desafíos futuros:

En cuanto las aportaciones positivas conseguidas con este proyecto:

- Relevancia formativa: la ApS conecta la práctica creativa con dilemas éticos y con públicos reales, elementos difíciles de simular en ejercicios conversacionales.
- Calidad de los productos: la interacción con el “cliente” social mejora la pertinencia y la claridad de las campañas.
- Enfoque feminista-interseccional: orienta decisiones creativas, de lenguaje, de escenario, de símbolos etc. y reduce sesgos ampliando la identificación de audiencias.

El proceso de estos tres cursos ha permitido que podamos identificar unas lecciones aprendidas en el proceso:

- Es necesario formalizar cronogramas y planes más concretos de trabajo desde el inicio del proceso.
- Incorporar la revisión ética y de criterios de accesibilidad como hitos explícitos del flujo de trabajo.

- Favorecer evaluaciones trianguladas (docencia-estudiantado-institución) con indicadores simples y comparables entre cursos según la propia demanda del alumnado.

Por todo lo anterior los desafíos para las siguientes ediciones serían:

- Optimizar los recursos y el tiempo: la coordinación de cinco materias con entregables multiformato exige una planificación muy detallada y con márgenes realistas.
- Aplicación de criterios éticos: la libertad creativa otorgada a los alumnos debe contar con límites relativos a representaciones estereotipadas o representación incorrecta de roles.
- Sostenibilidad del proyecto: prever el mantenimiento y la actualización de la campaña cuando los plazos académicos no coinciden con los plazos de ejecución real de la propuesta.

7. CONCLUSIONES

Los tres cursos muestran que el ApS en formación creativa conecta con solvencia el aprendizaje técnico con el compromiso cívico. La interacción con una entidad pública como “cliente social” operó como motor de pertenencia, elevó el listón de calidad y obligó a justificar decisiones creativas con criterios éticos y de accesibilidad. El enfoque feminista-interseccional funcionó como guía de diseño y de evaluación, disminuyendo estereotipos y mejorando la adecuación a públicos específicos.

Los resultados coinciden con la evidencia sobre beneficios del ApS en rendimiento, competencias transversales y compromiso, y con trabajos que integran ODS en educación superior. En creatividad publicitaria, la interacción con un “cliente” y la producción multiformato refuerzan aprendizajes. En el plano ético, la interseccionalidad aporta un marco operativo para prevenir sesgos en la representación de las mujeres.

En cuanto a las aportaciones de este capítulo, se parte de la existencia de limitaciones metodológicas debido a que estamos aportando una evaluación con sesgo al faltar una triangulación externa sistemática y un seguimiento longitudinal de la experiencia. La muestra está acotada

a un único máster y a un contexto territorial específico y existe un desfase temporal entre los ritmos académicos y las necesidades institucionales lo que supone una sobrecarga con picos de producción y complica la coordinación inter-materias.

Con el objetivo claro de dar continuidad a este proyecto, debe trabajarse en una serie de propuestas como construir una batería de indicadores mixtos (cuantitativos y cualitativos) de aprendizaje e impacto social. A estos indicadores se sumarían estudios de seguimiento a 6 y 12 meses sobre el uso real de materiales por parte de las instituciones.

De forma sintética, concluimos que el proyecto nos permite determinar lo siguiente:

1. El ApS aplicado a dirección de arte publicitaria integra de forma efectiva competencias creativas, técnicas y éticas con servicio real a la comunidad.
2. La colaboración estable con la Subdelegación del Gobierno mejora la pertinencia, acelera la transferencia y genera. Bienes comunicativos utilizables por los ayuntamientos.
3. La perspectiva feminista-interseccional es una condición para aportar calidad en proyectos sobre violencia machista y evita derivas estereotipadas.
4. La coordinación curricular entre cinco materias es viable, pero requiere planificación detallada, hitos de revisión y soporte organizativo y de recursos.
5. La medición de impacto debe fortalecerse con indicadores comunes, triangulación externa y seguimiento longitudinal.

Estableciendo una propuesta genérica en base a la experiencia particular expuesta en este capítulo, aportamos las líneas fundamentales que deben tenerse en cuenta en la aplicación de proyectos de ApS en formación universitaria:

6. Gobernanza: debe contarse con convenios marco de cesión de derecho, cronogramas de trabajo y protocolos de revisión ética y de ajuste a objetivos.

7. Escalabilidad: la propuesta de base puede permitir su seguimiento en distintas ediciones permitiendo la introducción de nuevas temáticas o puntos de vista.
8. Accesibilidad: garantizar el cumplimiento de criterios de accesibilidad en los contenidos generados (subtitulado, audio-descripción, traducciones) además de valir su adecuación con agentes comunitarios.
9. Medición: establecer un cuadro de mando con indicadores mixtos y plazos de seguimiento sobre el uso real y el alcance de los contenidos generados.
10. Sostenibilidad: partir de una propuesta que permita la continuidad del proyecto (actualización de piezas, formación al personal técnico receptor), evitando el carácter efímero y no consolidable de los mensajes.

En síntesis, esta experiencia de ApS muestra que la dirección de arte con perspectiva feminista-interseccional puede articularse como dispositivo formativo y de transferencia útil para la administración pública. Ha generado aprendizajes concretos y contextualizados, productos comunicativos aplicables y una metodología replicable en otras titulaciones y temáticas. La continuidad depende de consolidar la gobernanza con las entidades, asegurar los recursos para la accesibilidad y profesionalizar la evaluación del impacto, de modo que cada edición refuerce la utilidad social y la calidad académica del proyecto.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A la Subdelegación del Gobierno de Pontevedra y a su Unidad de Violencia de Género por la puesta en marcha, implicación y la atención cuidada a este proyecto.

A el Área de Equidad y Cooperación de la Universidad de Vigo, por el apoyo mediante las convocatorias de proyectos ApS.

Y, sobre todo, al alumnado del Máster en Dirección de Arte Publicitaria, por su implicación y compromiso más allá de las aulas.

9. REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 78-95. <https://bit.ly/3VoTZz9>
- Arratia Figueroa, A. (2008). Ética, solidaridad y "aprendizaje servicio" en la educación superior. *Acta bioethica*, 14(1), 61-67. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2008000100008>
- Baladrón-Pazos, A. J., Manchado-Pérez, B., & Correyero Ruiz, B. (2024). La enseñanza de la creatividad publicitaria en la universidad española. *Cuadernos. info*, (59), 205-226. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.59.75099>
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio: compromiso social en acción*. Santillana Educación.
- Blanco-Ruiz, M., Martínez Pastor, E., & Vizcaíno-Pérez, R. (2021). El aprendizaje a través del trabajo colaborativo en proyectos: Aprendizaje-Servicio (ApS) en el área de Publicidad. En Gálvez, M.C. (editora) *Estrategias de adaptación metodológica y tecnológica ante la pandemia del COVID-19 en la universidad*, Dykinson, 393-407.
- Blanco Cano, E., & García Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista complutense de educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Cabrera Cuevas, J. & de la Herrán Gascón, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar/Creativity, complexity and training: A transdisciplinary approach. *Revista complutense de educación*, 26(3), 505. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43876
- Castelló-Martínez, A. (2020). Las asignaturas de creatividad y estrategia en los Grados en Comunicación en España. *Revista latina de comunicación social*, (77), 143-178. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1453>
- de la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P., & de la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, (25), 179-202. <https://bit.ly/4nLFstA>
- García-Peinado, R. (2025). Impacto del empleo de metodologías activas en el aprendizaje de competencias creativas y colaborativas. *Revista Varela*, 25(70), <https://doi.org/10.5281/zenodo.14544910>

- Guzmán Ordaz, R., Jiménez Rodrigo, M.L., 2015. La Interseccionalidad como Instrumento Analítico de Interpelación en la Violencia de Género. *Oñati Socio-legal Series*, 5 (2), 596-612. <https://bit.ly/4mCn7hC>
- Hernández Arteaga, I., Alvarado Pérez, J. C., & Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(44), 135–151. <https://bit.ly/3VwelYu>
- Hernández-Castilla, R., & Opazo, H. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible: aportes desde la investigación educativa comprometida. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 1-8. <https://bit.ly/4nFPw74>
- Llorente Barroso, C., Viñarás Abad, M., & Marugán Solís, F.. (2021). Las competencias imprescindibles en la actualidad de la creatividad publicitaria: Universidad vs realidad profesional. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 19(2), 93–118. <https://doi.org/10.7195/ri14.v19i2.1657>
- Mella-Núñez, Í., Santos-Rego, M. Á., & Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 035-039. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.12.569>
- Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades investigativas en educación*, 18(3), 494-516. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>
- Menéndez, M. (2020). Elaborar publicidad generadora de feminismo: hacia una propuesta metodológica sobre femvertising. *Pensar la publicidad*, 14(2), 251-260. <http://dx.doi.org/10.5209/pepu.72131>
- Molares-Cardoso, J. (2022). Creative thinking: a programme to develop the empowerment of creativity: Analysis and evaluation of results. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review Revista Internacional De Cultura Visual*, 9(3), 1–15. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3528>
- Muñoz de Luna, Á. B., Viñarás Abad, M. y Llorente Barroso, C. (2012). Emprendedores y Creativos: Una propuesta interdisciplinar de innovación docente. *Vivat Academia*, n.º 117E (febrero): 1239-51. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1239-1251>
- Neubauer Esteban, A. (2024). Feminismo interseccional en el currículo de la educación obligatoria española. *Comparative Cultural Studies. European and Latin American Perspectives*, 19, 1-23. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.46661/ccselap-11119>

- Ochoa-Cervantes, A., Solís Galán, M. G., & Mayor Paredes, D. (2024). La participación del estudiantado en las prácticas de Aprendizaje-Servicio, percepciones de docentes universitarios españoles y mexicanos. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.541661>
- Perlado, M. y Rubio-Romero, J. (2015) Competencias, habilidades y formación del creativo publicitario en la era digital. *Creatividad y Sociedad*, nº23 (junio) 6-34. <https://bit.ly/3VtlxU4>
- Perlado, M., & Rubio-Romero, J. (2017). Creatividad publicitaria y formación de los creativos en la cultura digital. *Pensar la publicidad: Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, (11), 121-140. <http://dx.doi.org/10.5209/PEPU.56397>
- Revelles-Benavente, B., & González Ramos, A. M. (ed.) (2019). *Género en la educación: Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis políticas*. Ediciones Morata.
- Rodriguez-Izquierdo, R. M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001>
- Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación* (Vol. 155). Narcea Ediciones.
- Salas Salazar, N. (2020). Repensar el saber y el saber hacer educativo. Un análisis crítico desde las pedagogías feministas. *Revista Enfoques Educativos*, 17(1), 1-12.
- Santos Rego, M. Á., Sotelino Losada, A., & Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: una propuesta de desarrollo*. Ediciones Octaedro.
- Sanz-Marcos, Paloma, González-Oñate, Cristina, & Jiménez-Marín, Gloria. (2021). La competencia creativa entre el alumnado de los grados en Publicidad y Relaciones Públicas en España y su adecuación a las demandas del sector profesional. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 19(2), 66–92. <https://doi.org/10.7195/ri14.v19i2.1604>
- Sebastián-Morillas A., Martín-Soladana I. y Clemente-Mediavilla J. (2020). Importancia de los ‘insights’ en el proceso estratégico y creativo de las campañas publicitarias. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(1), 339-348. <https://doi.org/10.5209/esmp.66570>
- Troncoso, L.; Follegati, L. & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento educativo*, 56 (1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>

- Vandellos, E., Villarroya, A., & Boté-Vericad, J. J. (2023). ¿Qué sabemos de la femvertising? Una revisión sistemática de la literatura. *Cuadernos. info*, (56), 185-205. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.55.61527>
- Villar Varela, M., Méndez-Lois, M. J., Barreiro Fernández, F., & Permuy Martínez, A. (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía?: un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *Educación*, 59(1), 49-64. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1571>

