



Depósito Legal: ML-34-2017

ISSN: 2530-934X

VOLUMEN 8, 2024**GRUPO DE INVESTIGACIÓN “INNOVACIÓN CURRICULAR EN
CONTEXTOS MULTICULTURALES” (HUM358)
UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)**

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITOR/DIRECTOR

Dr. Miguel Ángel Gallardo Vigil (Universidad de Granada, España)

EDITORA ADJUNTA/DIRECTORA ADJUNTA

Dra. M.ª Ángeles Jiménez Jiménez (Universidad de Granada, España)

SECRETARIA

Dra. Ana María Rico Martín (Universidad de Granada, España)

EDITORES ASOCIADOS

Dra. Inmaculada Alemany Arrebola (Universidad de Granada, España)

Dra. María Isabel Amor Almedina (Universidad de Córdoba, España)

Dra. Ana Andúgar Soto (Universidad de Alicante, España)

Dra. Azucena Barahona Mora (Universidad Complutense de Madrid, España)

D.ª Laura Teresa Gallardo Jiménez (IES Leopoldo Queipo, España)

Dr. Manuel García Alonso (CEIP España, España)

Dra. Sonia García-Segura (Universidad de Córdoba, España)

Dra. María Á. López Vallejo (Universidad de Granada, España)

Dr. Jhandy Mohamed Abderrahman (CEIP Mediterráneo, España)

Dra. M.ª Ángeles Peña Hita (Universidad de Jaén, España)

Dra. Noelia María Ramos González (Università di Trieste, Italia)

D.ª Gloria Rojas Ruiz (Universidad de Granada, España)

Dra. Francisca Ruiz Garzón (Universidad de Granada, España)

Dr. Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada, España)

Dra. Tamar Shuali Tranchtergerg (Universidad Católica de Valencia, España)

MAQUETACIÓN Y MONTAJE

D. José Fernando Esteban Vicente (España)

ASISTENCIA EDITORIAL

D.ª Verónica Carrero Segura (España)

D.ª Isabel Pérez Esteban (España)

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

Dr. Daniel Linares Girela (Universidad de Granada, España)

Dra. Edyta Sylawia Walunch de la Torre (Universidad de Granada, España)

Dr. Elogio García Vallinas (Universidad de Cádiz, España)

Dra. Emilia Moreno Sánchez (Universidad de Huelva, España)
Dr. Emilio González Jiménez (Universidad de Granada, España)
Dra. Encarna Soriano Ayala (Universidad de Almería, España)
Dra. Esperanza Begoña García Navarro (Universidad de Huelva, España)
Dr. Fernando Jesús Plaza del Pino (Universidad de Almería, España)
Dr. Ferrán Camas Roda (Universidad de Girona, España)
Dr. Ígor Rodríguez Iglesias (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Dr. Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura, España)
Dr. Luis Ángel Trigueros Martínez (Universidad de Granada, España)
Dr. Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dra. María Verdeja Muñiz (Universidad de Oviedo, España)
Dra. María del Carmen Monreal Gimeno (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dra. M.^a Angustias Ortiz Molina (Universidad de Granada, España)
Dra. M.^a del Carmen Garrido Arroyo (Universidad de Extremadura, España)
Dra. María del Valle de Moya Martínez (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Dra. M.^a Teresa Castilla Mesa (Universidad de Málaga, España)
Dra. M.^a Victoria Pérez de Guzmán Puga (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dra. Marta Linares Manrique (Universidad de Granada, España)
Dr. Miguel Ángel Montero Alonso (Universidad de Granada, España)
Dr. Miguel Ángel Santos Rego (Universidad de Santiago de Copostela, España)
Dra. Olimpia Molina Hermosilla (Universidad de Jaén, España)
Dra. Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia, España)
Dra. Silvia Corral Robles (Universidad de Granada, España)

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Dr. Alberto Madrona Fernández (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)
Dr. Alejandro López Rodríguez (Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba)
Dra. Alicia Fernanda Sagüés Silva (Asociación ProDocumentales Cine y TV, Chile)
Dra. Ana Paula Couceiro Figueira (Universidad de Coimbra, Portugal)
Dr. Andjelka Pejovic (Universidad de Belgrado, Serbia)
Dra. Damaris Hernández Gallardo (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dra. Emilia Isabel Martins Teixeira da Costa (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dra. Enma Libertad Regalado Espinoza (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dr. Fernando José Sadio Ramos (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dr. Gustavo Cunha de Araújo (Universidade Federal do Tocantins, Brasil)
Dra. Hélia Augusta Bracons (Universidade Lusófona de Humaidades y Tecnologías, Portugal)
Dr. Javier Rivera Domínguez (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Dr. José Leonardo Rolín de Lima Severo (Universidad Federal de Paraiba, Brasil)
Dr. José Miguel García Ramírez (Trent University, Canadá)
Dra. Karla Monserratt Villaseñor Palma (Benemérica Universidad Autónoma de Puebla, México)
Dra. Katarzyana Popek-Bernat (Universidad de Varsovia, Polonia)
Dra. Laura Mariottini (Sapienza Università di Roma, Italia)
Dra. Marcela Angelina Aravena Domich (Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, Panamá)
Dra. María Beatriz Eguiguren Riofrío (Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador)
Dra. María Rosaria Mauro (Università degli Studi del Molinse, Italia)
Dr. Miguel Rojas Cabrera (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)
Dra. Monica McBritton (Università del Salento, Italia)
Dra. Nieves Hernández Flores (Universidad de Copenhague, Dinamarca)

Dr. Oscar Enrique Mato Medina (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Dr. Ricardo Arencibia Moreno (Universidad Técnica de Manabí, Ecuador)
Dra. Sara Julia Castellanos Quintero (Universidad de América Latina, México)
Dra. Sonia Lucía Bailini (Università Cattolica del Sacro Cuore - Milán, Italia)
Dra. Sophie Brigitte Pelissier Chaze (Université de Picardie Jules Verne, Francia)
Dr. Yamandú Daubert Altamirano Julco (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)

INFORMACIÓN DE CONTACTO

Revista Modulema

Campus Universitario de Melilla

C/ Santander, 1 – 52017 Melilla (ESPAÑA)

Teléfono: +34952698700

Correo electrónico: revistamodulema@ugr.es

Web: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/index>

Facebook: <https://www.facebook.com/Modulema>

Pinterest: <https://www.pinterest.es/revistamodulema/>

PROMUEVE Y EDITA

Grupo de Investigación “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales” (HUM358)

Web: <http://hum358.ugr.es/>

ISSN: 2530-934X

PATROCINADORES

Editorial Universidad de Granada

<https://editorial.ugr.es/>

Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada

<http://calidad.ugr.es/>

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada

<https://investigacion.ugr.es/>

Licencia:



Edita:



Grupo de investigación
“Innovación Curricular en Contextos
Multiculturales” HUM-358

eug EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

VOLUMEN 8, 2024

SUMARIO

Editorial

[LA EDUCACIÓN Y LA INCLUSIÓN COMO ANTÍDOTO FRENTE A LOS MENSAJES DE ODIO](#)

Sabrina Moh Abdelkader

1-3

Artículos

[EL DERECHO DE SER YO: REPERCUSIONES PSICOSOCIALES AL REVELAR PREFERENCIAS E IDENTIDADES](#)

Olga Denisse Salas Martínez, Fernando Arteaga Sánchez, Elizabeth Apolinar García Martínez, Brithany Gisela Vizcarra Domínguez

4-27

[LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANDALUZAS](#)

Sonia García-Segura, Estefanía del Rocío Agudo Jurado

28-47

[eSPORTS, CULTURA DE PAZ Y EDUCACIÓN EN VALORES: PROPUESTAS PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA](#)

Javier Ruiz Chaneta

48-71

[PERCEPCIONES Y EMOCIONES DE LOS CHINOS SOBRE LA CULTURA CHINA Y ESPAÑOLA](#)

WEIYI LYU

72-89

[LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS AULAS DE CASTILLA Y LEÓN: ¿LA ETERNA AUSENCIA?](#)

María José Arroyo González, Daniela Baridon, Ignacio Berzosa Ramos

90-107

[COMUNIDAD GITANA Y CULTURA ESCOLAR: PERCEPCIONES Y FONDOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD](#)

Eduardo S. Vila Merino, Victoria E. Álvarez Jiménez

108-121

[PATRIMONIO CULTURAL: UN ESTUDIO INTEGRAL DE LAS LEYENDAS DEL TOLIMA EN LA CIUDAD DE IBAGUÉ](#)

Nestor Andres Guarnizo Sanchez, Fabio Andrés Lizcano Prada, Robert Gutiérrez Ortiz, Misael Fernando Ariza Rodríguez

122-146

Evaluadores del número

[Evaluadores - Volumen 8 \(2024\)](#)

147

Licencia:



Edita:



Grupo de investigación
"Innovación Curricular en Contextos
Multiculturales" HUM-358

eug EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

EDITORIAL

La educación y la inclusión como antídoto frente a los mensajes de odio

“El aprendizaje es un tesoro que sigue a su propietario durante toda la vida”
Herbert Spencer

“La inclusión no es llevar las personas a lo que ya existe; es crear nuevos y mejores espacios para todos”
George Dei

El momento histórico que estamos viviendo ha venido a demostrar que, desgraciadamente, cuestiones que creíamos más que superadas y que estaban prácticamente erradicadas de una sociedad moderna y democrática como la nuestra, no solo emergen de nuevo sino que están fuertemente arraigadas.

La guerra en el suelo europeo, los mensajes de odio al diferente, el machismo, la LGTBfobia, la intolerancia... han brotado con tanta fuerza que nos han hecho despertar de un sueño en el que nos habíamos instalado y, según el cual, los prejuicios y los sesgos de sectarismo cada vez eran menores y más residuales.

Naciones Unidas ha alertado sobre el resurgimiento de “la xenofobia, racismo e intolerancia, misoginia violenta, antisemitismo y odio a los musulmanes” ([Naciones Unidas, s.f.](#), párr. 5) y el propio Secretario General, António Guterres, ha afirmado que “el discurso de odio es una señal de alarma: cuanto más fuerte suena, mayor es la amenaza de genocidio. Antecede y promueve la violencia” ([Naciones Unidas, s.f.](#), párr. 4).

En un mundo cada vez más globalizado y en el que el fenómeno de la migración es un hecho consumado en todas las sociedades, nos hemos encontrado que las nuevas tecnologías de la

información se han convertido en altavoz de una retórica divisoria a escala mundial, que pone en peligro la paz social en todo el mundo.

No cabe duda de que la tipificación de los delitos de odio y la implementación de una legislación que los persiga específicamente y los penalice es imprescindible. Se trata de actos delictivos cometidos por una motivación basada en prejuicios, que es el móvil que distingue a los delitos de odio de otros delitos. Como apuntan desde la Guía Práctica sobre Legislación de los Delitos de Odio del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, los delitos de odio se cometen para intimidar a la víctima y a su comunidad por sus características personales y, si estos se tratan como otros delitos y no se reconocen como una categoría especial, a menudo no se abordan adecuadamente ([Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2017](#)).

De hecho, la existencia de legislación sobre delitos de odio hace que la recogida de datos sea más eficaz, lo que mejora la inteligencia y la información de la policía y favorece una asignación de recursos adecuada. Cuando se identifican delitos de odio, la naturaleza del problema y la eficacia de la respuesta se ven con mayor claridad y esto permite que la formación y los recursos se asignen donde más se necesitan.

Pero más allá de la persecución de estos delitos, que es algo totalmente ineludible, es necesario incidir en su erradicación. El 18 de junio de 2019 la ONU presentaba la Estrategia y Plan de Acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el Discurso de Odio, en la que señala, entre sus compromisos, el uso de la educación como instrumento para afrontarlo y contrarrestarlo y la promoción de sociedades pacíficas, inclusivas y justas para hacer frente a las causas profundas y los factores de dicho discurso ([Naciones Unidas, 2019](#)).

Si hacemos nuestra la frase de Nelson Mandela, la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo, la educación inclusiva en las aulas va a permitir crear un ambiente en el que el alumnado se sienta no solo aceptado sino también incluido.

Según el informe “Inclusión en la atención y la educación en la primera infancia” de [Yoshie Kaga y Dragana Sretenov \(2021\)](#), la inclusión debe comenzar en los primeros años, momento en el que se sientan las bases para el aprendizaje permanente y se forman los valores y actitudes fundamentales y, precisamente, hace hincapié en iniciar esta educación en la primera infancia para abordar las desigualdades educativas en su raíz.

Precisamente el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, aborda la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos ([Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, s.f.](#)).

España, país firmantemente comprometido con esta agenda y sus metas, debe ser, cada vez más, un territorio referente en la integración e inclusión de todo el alumnado, por lo que es necesario crear un escudo frente a los mensajes y actitudes de odio, racismo, fanatismo e intransigencia.

En esta labor es necesario seguir mejorando la formación docente incluyendo conceptos, métodos y habilidades para infundir entre el alumnado valores y actitudes que favorezcan la inclusión, la igualdad, la justicia social, la empatía, el respeto por los demás y la convivencia.

Solo cimentando la inclusión desde las primeras etapas educativas y reforzando estos valores a lo largo de toda la vida formativa del ciudadano conseguiremos sociedades plurales, con valores compartidos, comunes y universales y generaremos un importante antídoto ante los mensajes de odio y división.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kaga, Y. y Sretenov, D. (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa
- Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 (1 de enero de 2024). *Agenda 2030*. Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2017). *Legislación sobre los delitos de odio. Guía práctica*. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- Naciones Unidas (1 de enero de 2024). *Di no al odio: El impacto del discurso del odio y cómo combatirlo*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/hate-speech>
- Naciones Unidas (2019). *La estrategia y plan de acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso del odio*. Naciones Unidas. https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action_plan_on_hate_speech_ES.pdf

Sabrina Moh Abdelkader
 Delegada del Gobierno en Melilla

Licencia:



Edita:



Grupo de Investigación
 “Innovación Curricular en Contextos
 Multiculturales” HUM 358

eug EDITORIAL
 UNIVERSIDAD
 DE GRANADA

EL DERECHO DE SER YO: REPERCUSIONES PSICOSOCIALES AL REVELAR PREFERENCIAS E IDENTIDADES

THE RIGHT TO BE ME: PSYCHOSOCIAL IMPLICATIONS OF REVEALING PREFERENCES AND IDENTITIES

Información

Fechas:

Recibido: 04-10-2023

Aceptado: 22-12-2023

Publicado: xx-xx-2024

Correspondencia:

Olga Denisse Salas Martínez
sa419791@uaeh.edu.mx

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Financiación:

Esta investigación no recibió financiación externa.

Cómo citar este trabajo:

Salas Martínez, O.D., Arteaga Sánchez, F., García Martínez, E.A. & Vizcarra Domínguez, B.G. (2024). El derecho de ser yo: Repercusiones psicosociales al revelar preferencias e identidades. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 8, 4-27. <https://doi.org/10.30827/modulema/v8i/29139>

Autoría

Olga Denisse Salas Martínez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

<https://orcid.org/0009-0000-5581-6339>

Fernando Arteaga Sánchez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

<https://orcid.org/0009-0005-3222-7845>

Elizabeth Apolinar García Martínez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

<https://orcid.org/0009-0008-8222-154X>

Brithany Gisela Vizcarra Domínguez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

<https://orcid.org/0009-0007-9054-8780>

Contribución autores

S.M.,O.D.: Aplicación de entrevista, así como transcripción, análisis, realización del marco teórico, metodología, conclusiones, modificación del trabajo, redacción y tareas para dar forma al proyecto y asegurar su finalización.

A.S., F.: Metodología, estadísticas, realización de entrevista y transcripciones.

G.M., E.A.: Investigación, estadísticas, realización de entrevistas y transcripciones.

V.D., B.G.: Marco teórico, metodología, análisis y conclusiones. Realización de entrevistas y transcripciones.

Licencia:



Edita:



Grupo de Investigación
"Innovación Curricular en Contextos
Multiculturales" HUM 358



RESUMEN

La búsqueda de la identidad individual es un constante viaje de transformación y autocuidado. Las experiencias a lo largo de este camino influyen en la perspectiva de cada individuo y moldean su personalidad y forma de expresarse. Sin embargo, cuando las personas son marginadas por diversos grupos sociales, familiares o laborales que reprimen actitudes, conductas y patrones que no se ajustan a las normas sociales heteronormadas, esto puede provocar repercusiones psicosociales, desinformación, violencia y discriminación. Este artículo se centra en las experiencias de los estudiantes de Pachuca, Hidalgo, al expresar públicamente su pertenencia a la comunidad LGBTQ+. Utilizando una metodología cualitativa que incluye entrevistas semi estructuradas basadas en ejes clave, se explora la existencia de inestabilidad emocional debido a la falta de redes de apoyo familiar, la ausencia de acompañamiento en el proceso, la desinformación y la falta de visibilidad institucional, entre otros aspectos como conclusión, los resultados de esta investigación resaltan la urgencia de abordar la falta de apoyo familiar, el desinterés institucional, la persistente marginación social y la inestabilidad emocional experimentada por los miembros de la comunidad LGBTQ+.

Palabras clave: comunidad LGBTIQ+, vivencias, repercusiones psicosociales, discriminación, autopercepción.

ABSTRACT

The search for individual identity is a constant journey of transformation and self-care. The experiences along this path influence each individual's perspective and shape their personality and way of expressing themselves. However, when people are marginalized by various social, family or occupational groups that repress attitudes, behaviors and patterns that do not conform to heteronormative social norms, this can generate psychosocial repercussions, misinformation, violence and discrimination. This article focuses on the experiences of students in Pachuca, Hidalgo, in publicly expressing their belonging to the LGBTQ+ community. Using a qualitative methodology that includes semi-structured interviews based on key axes, it explores the existence of emotional instability due to lack of family support networks, absence of accompaniment in the process, misinformation and lack of institutional visibility, among other aspects. In conclusion, the results of this research highlight the urgency of addressing the lack of family support, institutional disinterest, persistent social marginalization and emotional instability experienced by members of the LGBTQ+ community.

Keywords: LGBTIQ+ community, experiences, psychosocial repercussions, discrimination, self-perception.

INTRODUCCIÓN

En el trabajo de [Gómez García \(2020\)](#) nos podemos dar cuenta de que las personas LGBTQ+ comparten experiencias de estigma, discriminación y violencia. A pesar de la visibilidad creciente de la diversidad sexual y la comunidad LGBTQ+, persisten estigmas y desafíos. Este estudio busca promover la igualdad, el respeto y la no violencia.

En el mismo se abordarán tres principales problemáticas: discriminación en diferentes ámbitos, violencia en instituciones educativas y autopercepción de los miembros LGBTQ+.

A nivel local, aproximadamente un 55% de la población muestra respeto hacia la comunidad LGBTQ+ ([Hernández, 2021](#)). En el ámbito institucional, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ha tomado medidas. [Araiza y Hernández-Téllez \(2022\)](#) comentan que “las cifras y denuncias revelan que esto no ha sido suficiente y que debemos emprender acciones y medidas en serio, si es que queremos ser una institución con una estrella en equidad y justicia” (p. 51), por lo que la falta de recursos en la actualidad destaca la importancia de abordar esta área específica, donde la información es limitada pero crucial. Un análisis exhaustivo y riguroso de este tema no solo contribuirá a llenar un vacío existente en el conocimiento actual, sino que también tiene el potencial de marcar una diferencia significativa en nuestra comprensión de la sexualidad. Es esencial tener en cuenta que la sexualidad, al igual que otros aspectos de la vida humana, experimenta cambios y crecimiento constantes. Este trabajo no solo se enfoca en satisfacer las necesidades informativas actuales, sino que también sienta las bases para futuras investigaciones y desarrollos en este campo en constante evolución.

A nivel internacional, existen leyes y actitudes variadas hacia la diversidad sexual. En la actualización del 31 de agosto 2023 en [Statista Research Department](#) se hizo mención sobre que en Europa y Norteamérica, alrededor del 80% apoya la aceptación de diversidades sexuales. En contraste, en Hidalgo, donde se enfoca esta investigación, un 47.5% se muestra en contra ([Mejía Reyes et al., 2019](#)).

Esta investigación abarcará perspectivas en su mayoría locales para comprender las dinámicas complejas en torno a la diversidad sexual y la comunidad LGBTQ+.

MARCO TEÓRICO

[Garrido \(2020\)](#) nos habla sobre la historia de la liberación LGBTTIQ+ en México, la forma en la que la homosexualidad y todo tema relacionado a ella, en específico redadas, detenciones arbitrarias, exhibición en la prensa, entre otros, eran causa para que no existieran los derechos humanos y la definición internacional era ser un enfermo. Hace una reseña sobre los inicios del movimiento y retoma hechos como el de 1978, cuando un grupo de homosexuales en México salió a reclamar un espacio que la represión les arrebató por décadas. Nos menciona que “En 1978, en México, los homosexuales no vivían, sobrevivían”, “O éramos enfermos, o delincuentes, o perversos de menores, pecadores, pero siempre éramos algo negativo”.

En 1978, un grupo de homosexuales participó en una marcha durante el aniversario de la Revolución Cubana, marcando un momento importante en la lucha por los derechos de la comunidad LGBTTIQ+ en México.

Los estudiantes hidalguenses expresan preocupación por la falta de educación sexual pertinente y la discriminación que enfrentan, incluyendo burlas y prejuicios por parte de algunos profesores y adultos.

Estudios como “Estrés de las minorías sexuales y su impacto en la salud mental de las personas LGB+” de [Nebot García \(2022\)](#) han identificado factores estresantes para las personas de minorías sexuales, como la autoaceptación de la orientación sexual y el proceso de “salir del armario”, con consecuencias como el estrés postraumático.

La discriminación persiste en diversos ámbitos, y el texto promete abordar conceptos relevantes para comprender esta problemática.

¿Qué es la orientación sexual e identidad de género?

El concepto de identidad sexual y de género es complejo y multifacético. La [OMS/OPS \(2000\)](#) abarca cómo una persona se identifica en términos de su género y orientación sexual, moldeando su concepto de sí misma con el tiempo. [Alcántara \(2013\)](#) señala que la identidad sexual se entrelaza con términos como masculinidad, feminidad, orientación sexual, y más. También, involucra factores biológicos, ambientales y psicológicos ([Silva Meza y Valls Hernández, 2011](#)).

“La identidad de género como un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana” (Connell et al., 1995, como se citó en [Rodríguez Menéndez y Torío López, 2005](#)). Se propone que se desarrolla a través de respuestas sexualmente dismórficas, con el objetivo de lograr una diferenciación binaria en la edad adulta ([Alcántara, 2013](#)).

En resumen, la identidad sexual y de género es un proceso interno y social que involucra cómo nos vemos a nosotros mismos en términos de género y orientación sexual, influenciado por una interacción compleja de factores biológicos, sociales y psicológicos.

Etapas de reconocimiento sobre la identidad y orientación sexual

[Zambrano Guerrero et al. \(2019\)](#) nos proponen seis etapas las cuales personas pertenecientes a la comunidad tiene que pasar, éstas son:

1. Surgimiento: la persona se considera a sí misma como diferente, tiende a ocultarse, puede presentar sentimientos de alienación y depresión.
2. Identificación: el/la adolescente se reconoce como homosexual y las fantasías sexuales tienden a realizarse.
3. Asumir una identidad: la persona se relaciona con personas de su misma orientación sexual y se crean redes de apoyo.
4. Aceptación de la identidad: la persona se reconoce a partir de la divulgación de su homosexualidad frente a familiares, compañeros de trabajo o personas cercanas.
5. Consolidación: la persona homosexual se siente orgulloso/a de sí mismo/a y demuestra autenticidad en su estilo de vida.

6. Autoevaluación y apoyo a otros: la persona tiene la capacidad de evaluar sus éxitos y fracasos, y a partir de ello, desea colaborar con otras personas que atraviesan por dificultades referentes a su sexualidad

Además de estas etapas se tiene que enfrentar a una realidad de estereotipos, prejuicios, ideologías y homofobia que afectan a su integración personal y social.

El heterosexismo y la heteronormatividad

El movimiento LGBTQ+ ha enfrentado conceptos y fenómenos culturales que promueven la prohibición y repudio debido a la hegemonía del patriarcado y el heterocentrismo. Estos sistemas establecen la heterosexualidad como norma, minimizando otras orientaciones sexuales. La sociedad patriarcal ha impuesto estas normas desde tiempos antiguos, donde el hombre tenía poder sobre la mujer en roles de liderazgo, moral, privilegio y propiedad.

Esto resulta en exclusión social para la comunidad LGBTQ+, con manifestaciones como homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia. Estos prejuicios funcionan como un sistema ideológico que promueve actitudes negativas hacia personas gays, lesbianas, bisexuales y transexuales.

[Rodríguez Otero y Treviño-Martínez \(2016\)](#) encontraron un mayor rechazo hacia personas homosexuales que hacia bisexuales o transexuales, relacionado con factores como edad, sexo, nivel educativo y creencias religiosas. Para comprender el proceso de cambio en la comunidad LGBTQ+, se ha resaltado la importancia de la diversidad sexual y la identidad sexual, así como la necesidad de conocer y proteger los derechos.

La conciencia sobre derechos y valores de la comunidad LGBTQ+ se aborda en diversos estudios, incluyendo la discriminación en entornos escolares y laborales, así como la autoestima, resiliencia y revelación de la identidad gay y lesbiana. Aunque se han logrado avances en la visibilidad y derechos de la comunidad, la intolerancia persiste en algunos lugares.

A nivel internacional, las [Naciones Unidas \(2015\)](#) en el artículo dos destacan la igualdad y la no discriminación en su Declaración Universal de Derechos Humanos. En investigaciones documentales, se ha analizado el prejuicio y la distancia social hacia hombres gay y lesbianas, revelando niveles moderados de prejuicio y mayor distancia social en estudiantes masculinos y religiosos.

Esta investigación busca responder a: ¿cuáles son las principales repercusiones psicosociales en las personas que sufren discriminación por sus preferencias sexuales e identidad de género?; ¿cuáles son los mitos, prejuicios y actitudes que afectan a la esfera que rodea a esta comunidad? ¿Cómo promover la visibilización y aceptación de toda orientación sexual e identidades sexuales de los miembros de la comunidad que siguen en proceso de cambio?

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Comprender las vivencias en los diferentes ámbitos de socialización de los estudiantes de Pachuca (Hidalgo), al expresar públicamente su pertenencia a la comunidad LGBTTIQ+ con la finalidad de identificar las repercusiones psicosociales en su vida cotidiana.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las principales vivencias en los diferentes ámbitos de socialización de los estudiantes de Pachuca de Soto, Hidalgo, al expresar públicamente su participación en la comunidad LGBTTIQ+ y cómo estas repercuten a nivel psicosocial en su vida cotidiana?

Objetivos específicos

- Identificar las afecciones en miembros de la comunidad LGBT+ en ámbitos psicológicos, sociales y personales que viven día a día. ¿Cuáles son las principales repercusiones psicosociales en las personas que sufren discriminación por sus preferencias sexuales e identidad de género?
- Describir la violencia o discriminación durante la vida académica dentro y fuera del Instituto. ¿Qué tipo y cómo es la violencia que sufre la comunidad LGBTTIQ+ y cómo les afecta?
- Identificar y analizar las diversas afecciones psicosociales durante el proceso de cambio y expresión sobre la identidad u orientación sexual. ¿Cuáles son las principales vivencias en los diferentes ámbitos de socialización de los estudiantes de Pachuca de Soto, (Hidalgo) al expresar públicamente su participación en la comunidad LGBTTIQ+ y cómo repercuten estas a nivel psicosocial en su vida cotidiana?

Enfoque metodológico

Esta investigación está diseñada desde un enfoque cualitativo, es decir, se basa en la observación y trabajo de campo dónde se utilizaron entrevistas semi estructuradas para la recolección de datos observables, con carácter exploratorio, ya que nos vemos implicados dentro del campo donde es necesaria esta interacción.

La siguiente tabla nombrada Diversidad Sexual (ver tabla 1) se ha elaborado con el propósito de esclarecer los distintos ejes o categorías que presentan importancia en el proceso que experimentan las personas con diversas preferencias sexuales. Para brindar una comprensión exhaustiva, estas categorías se han subdividido para proporcionar una descripción detallada de cada eje, permitiendo así una exploración más completa de las complejidades inherentes a las experiencias individuales.

Tabla 1.
Diversidad Sexual.

EJE/CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
<p>Eje 1 Vivencias</p> <p>1.1. Social</p> <p> 1.1.1. Comentarios estereotipados más escuchados</p> <p>1.2 Personal</p> <p> 1.2.1. Mitos que presencié durante su proceso</p> <p> 1.2.2. Falta de identificación por la apropiación de estigmas</p>	<p>En este eje se busca identificar cómo vivenciaron de forma personal antes, durante y después del proceso de identificarse como pertenecientes a la comunidad LGBTQ+ y cuándo lo dio a conocer, comentarios que escuchó o presencié durante el proceso, mitos, prejuicios o estigmas.</p>
<p>Eje 2 Actitudes</p> <p>2.1. Posición personal</p> <p> 2.1.1. Opiniones que tenía o tiene ante mitos o prejuicios</p> <p>2.2. Social y familiar</p> <p> 2.2.1. Figuras de autoridad y actitudes represivas y/o figuras de apoyo y actitudes de acompañamiento</p>	<p>En este eje se busca identificar la posición del participante antes, durante y después de todo su proceso de identificación, tanto en una vista personal como externa, es decir, desde el ámbito social y familiar, actitudes que dichas personas, al igual que las figuras de autoridad tuvieron hacia el participante.</p>
<p>Eje 3 Repercusiones psicosociales</p> <p>3.1. Psicológicas:</p> <p> 3.1.1. Estados de ánimos</p> <p> 3.1.2. Auto percepción</p> <p> 3.1.3. Círculo de amigos</p> <p> 3.1.4. De apoyo o rechazo</p>	<p>En este eje se busca identificar la posible violencia (discriminación) hacia el participante antes, durante y después de todo su proceso e identificación, sobre todo en la parte psicológica, como son estados de ánimo, los cambios que se obtienen, la autopercepción y el apoyo o rechazo que obtuvo en ámbitos familiares, sociales o escolares.</p>
<p>Eje 4 Proceso de transición</p> <p>4.1. En sus ámbitos de interrelación</p> <p> 4.1.1. Familiar</p> <p> 4.1.2. Escolar</p> <p> 4.1.3. Laboral (si es el caso)</p>	<p>En este eje se busca identificar en su mayoría el proceso de transición del participante antes, durante y después, cómo fue el apoyo o rechazo en ámbitos familiares, escolares, sociales y si es el caso laboral, cómo lo vivió desde la parte personal.</p>
<p>Eje 5 Discriminación</p> <p>5.1. Estigmatización</p> <p> 5.1.1. Familiar</p> <p> 5.1.2. social</p> <p> 5.1.3. Laboral (si es el caso)</p>	<p>En este eje se busca identificar la discriminación en su totalidad que sufrió o presencié el participante antes, durante y después de todo su proceso de identificación, es decir, estigmas que vivió.</p>
<p>Eje 6. Discriminación académica</p> <p>6.1. Lenguaje discriminatorio por profesores o compañeros</p> <p>6.2. Intolerancia de los profesores</p> <p>6.3. Repercusiones académicas</p>	<p>En este eje se busca identificar la violencia escolar que evidenció el participante antes, durante y después de todo su proceso de identificación, dicha violencia desde profesores hasta compañeros.</p>

EJE/CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Eje 7. Visibilización	En este eje se busca identificar la visibilización del participante antes, durante y después de todo su proceso de identificación, tanto desde una perspectiva personal, como desde un punto de vista externo, como medios de comunicación o socialmente hablando y que implementarían para una mayor visibilización.
7.1. Perspectiva o percepción	
7.2. Propuestas para una mayor visibilización	
7.3. Medios de comunicación	
Eje 8. Percepción personal	En este eje se busca identificar específicamente la percepción personal del participante antes, durante y después de todo su proceso de identificación, sobre todo actualmente.
8.1. Emociones actuales	
8.2. Nivel de aceptación percibido	
8.3. Beneficios percibidos	

Población y muestra

Información sobre la muestra

La muestra de esta investigación estuvo compuesta por 10 alumnos pertenecientes a la comunidad LGBTQ+ del Instituto de Ciencias de la Salud de Pachuca de Soto, en el Estado de Hidalgo, México. La edad promedio de los participantes fue de 22 años, con un rango de edad que osciló entre los 20 y los 28 años.

Aquí hay algunos ejemplos de nombres ficticios y datos adicionales sobre el perfil de los participantes:

- Abril: estudiante de comunicación, lesbiana, de 22 años.
- Mary: estudiante de comunicación, bisexual, de 21 años.
- Ernesto: estudiante de comunicación, gay, de 22 años.

La información sobre la categoría de género de los participantes también puede ser relevante para el análisis de los datos. Por ejemplo, los participantes que se identifican como transgénero pueden experimentar discriminación o violencia de manera diferente a los participantes que se identifican como hombres o mujeres cisgénero.

En general, la información sobre la muestra es importante para comprender los resultados de una investigación. Al proporcionar información sobre los nombres ficticios y los datos adicionales sobre el perfil de los participantes, se puede ayudar a proporcionar una imagen más completa de sus experiencias.

Técnicas, instrumentos y formas de registro

En el marco de la presente investigación, se llevó a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas individuales como parte del proceso de recopilación de datos para permitir flexibilidad en la exploración de temas emergentes y la obtención de datos ricos y contextualizados. La interacción con los participantes se llevó a cabo de manera respetuosa

y ética, fomentando un ambiente propicio para la expresión abierta de sus experiencias, percepciones y conocimientos relacionados con los ejes temáticos predefinidos. La elección de esta metodología se fundamentó en la cuidadosa selección de ejes temáticos previamente identificados, los cuales fueron meticulosamente seleccionados en base a puntos considerados como críticos para los objetivos de la investigación. Para garantizar la fidelidad en la captura de la información, se optó por la transcripción literal de cada entrevista realizada. Estas transcripciones se convirtieron en la base primordial para la posterior sistematización de los datos. La organización y estructuración de la información se llevó a cabo mediante la creación de una matriz de datos en el entorno de Microsoft Excel, proporcionando así una herramienta eficaz para la clasificación y el análisis detallado de cada eje temático. La elección de Excel como plataforma para la sistematización de datos se fundamentó en su versatilidad y capacidad para manejar grandes conjuntos de información de manera ordenada y accesible. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de cada eje temático, considerando la información recopilada de todos los participantes de manera simultánea. Este enfoque permitió identificar patrones, tendencias y variaciones en las respuestas, contribuyendo así a la construcción de conclusiones robustas y fundamentadas en la diversidad de perspectivas recopiladas durante el proceso de investigación.

Aspectos éticos

Para la parte de la recolección de datos y el instrumento de entrevista, se utilizaron consentimientos informados donde se especifica el objetivo y fin de la investigación; así mismo el uso que se haría con las respuestas del o la participante, resaltando que todo es con fines académicos. Se aclaró también la utilización de seudónimos para respetar la integridad e identidad de cada participante. Del mismo modo, solicitó permiso para audio grabar cada sesión de entrevistas.

PROCEDIMIENTO DEL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo comenzó con la planificación de recursos y la creación de un *flyer* de convocatoria para participantes LGBTQ de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Se promocionó en redes sociales y tableros del instituto. Se realizaron seis entrevistas, dos en el instituto, una en el domicilio del participante y tres por videollamada en *Zoom*, coordinando espacios y horarios con la docente y los participantes.

Es imperativo destacar que en los resultados presentados a continuación (ver tabla 2) se incluyen nombres ficticios, cuidadosamente seleccionados con el propósito de salvaguardar la identidad de los participantes. Cada nombre ha sido asignado de manera aleatoria y no tiene ninguna relación con la identidad real de los sujetos involucrados. Esta medida se ha implementado con el máximo respeto hacia la privacidad y confidencialidad de aquellos individuos que contribuyeron a este estudio.

Tabla 2.
Inventario del trabajo de campo.

Número	Participantes	Lugar	Duración	Formato de registro
1	Vanessa	Online	Hora de inicio: 11:55 am. Hora final: 13:40 pm. Total de duración: 1hr 45 seg.	Transcripción en digital E1"Vanessa".docx
2	Antonio	ICSA	Hora de inicio: 7:15 am. Hora final: 8:05 am. Total de duración: 38:54 min.	Transcripción digital E2"Antonia".docx
3	Gaby	Casa del entrevistado	Hora de inicio: 7:09 pm. Hora final: 7:35 pm. Duración total: 26:38 min.	Transcripción digital E3"Gaby".docx
4	Kike	Online	Hora de inicio: 9:17 am. Hora final: 10:04 am. Duración total: 46:38 min.	Transcripción digital E4"Kike".docx
5	Cami	Online	Hora de inicio: 10:17 pm. Hora final: 10:52 pm. Duración total: 33:16 min.	Transcripción digital E5"Cami".docx
6	Martha	ICSA Cubículo	Hora de inicio: 4:10 pm. Hora final: 4:49 pm. Duración total: 39 min.	Transcripción digital E6"Martha".docx
7	Valeria	Online	Hora de inicio 12:00 Hora final: 12:45 Duración: 45 min.	Transcripción digital E7 "Valeria".docx
8	Abril	Online	Hora de inicio 5:05 pm. Hora final 5: 34 pm. Tiempo de duración: 29 min.	Transcripción digital E8 "Abril".docx
9	Ernesto	Online	Hora de inicio 12:11 Hora final 12:57 Tiempo de duración 34 min.	Transcripción digital E9"Ernesto".docx
10	Mary	Cafetería	Hora de inicio 3:00 pm. Hora final 3:24 pm. Tiempo de duración 24 min.	Transcripción digital E10"Mary".docx

Proceso de sistematización y análisis de datos

Para la sistematización de las entrevistas, los audios grabaciones o videograbaciones, se realizaron carpetas vía drive, con subcarpetas para los audios y videos, otra para las transcripciones y otra para las guías de entrevistas utilizadas y consentimientos informados firmados. Se creó una subcarpeta para colocar las transcripciones siguiendo un formato específico para estas, las cuales se realizaron tanto de forma manual como con ayuda de programas informáticos para hacer esta tarea más fácil.

El análisis de la información obtenida se realizó con la ayuda de una matriz de datos en Excel, para comparar y contrastar los discursos resultantes importantes para cada eje y categoría que establecimos de interés.

RESULTADOS

“Son ideas que nos inculcan, son cosas que uno escucha mientras crece”: Vivencias entorno a la diversidad sexual

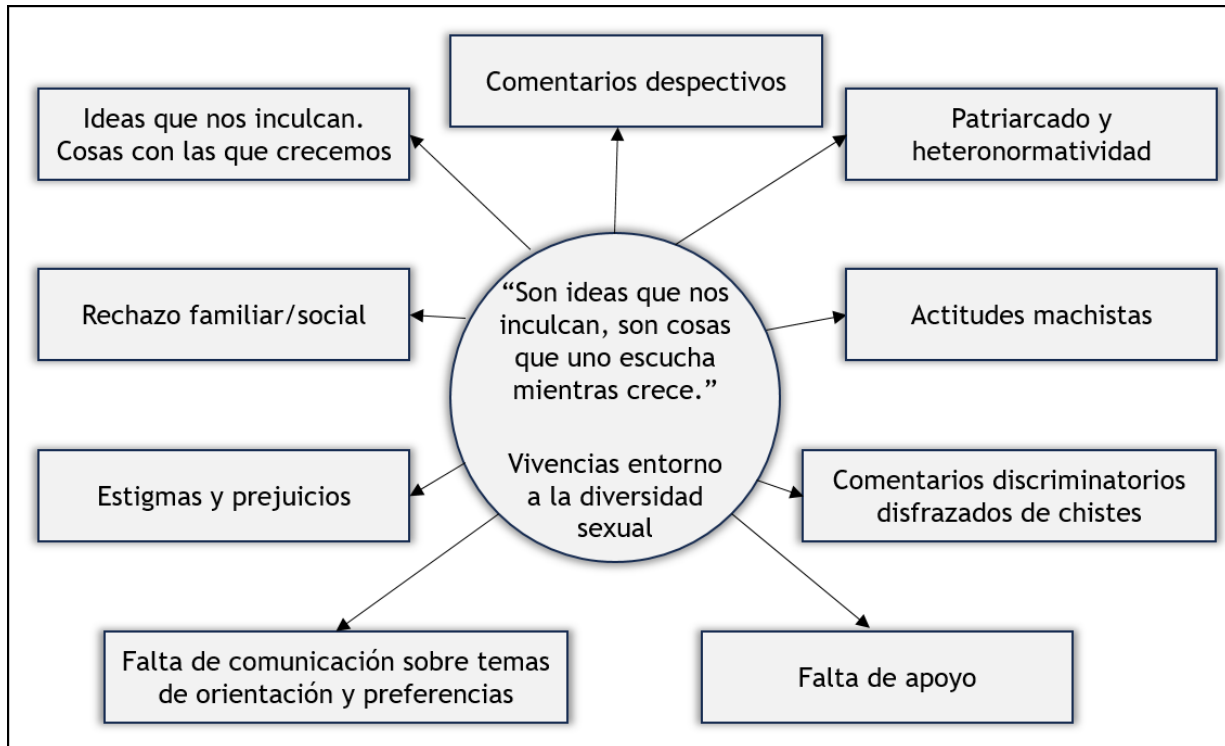
Durante toda la historia del movimiento LGBTQ+ han existido algunos conceptos y fenómenos socio-culturales que han promovido la prohibición y el repudio hacia las personas que difieren del modelo heteronormativo descrito por [Rodríguez Otero y Treviño-Martínez \(2016\)](#). Principalmente porque desde sus inicios, las sociedades se han definido desde el punto de vista del patriarcado y el heterocentrismo siendo este término que asegura la existencia de un sistema de actitudes, sesgos y discriminación que está a favor de una sexualidad entre sexos opuestos. La declaración de Gaby sugiere que ha experimentado comentarios o chistes sobre su orientación sexual, en los cuales algunas personas han asumido que debería estar interesada solo en hombres. La reacción de Gaby a estos comentarios parece ser de resignación o aceptación, como lo indica la expresión “y es como de, ah, ah bueno”. Este tipo de respuesta sugiere que Gaby se ha enfrentado a estas actitudes antes y, aunque no le resultan cómodas, ha desarrollado una forma de manejarlas.

Kike menciona que su madre le dijo en algún momento: “Te apoyamos en todo, menos en esto”. Kike compara esta actitud con un recuerdo de su abuela quien expresaba un amor incondicional hacia su madre, incluso usando un refrán que indica que la amaría independientemente de las elecciones de vida que hiciera. La última frase de Kike, “tu hijo salió homosexual y no lo quieres”, indica una reflexión sobre la ironía o contradicción en la actitud de su madre. Kike parece cuestionar cómo es posible que, a pesar del amor incondicional expresado por la abuela hacia su madre, su orientación sexual sea motivo de falta de aceptación por parte de su propia madre.

La orientación y las preferencias sexuales suelen ser temas tabúes en el ámbito familiar. Cuando se abordan, a menudo se pueden percibir estigmas arraigados en las familias. Los comentarios negativos y el rechazo en este contexto pueden tener un impacto significativo en la identidad y la autoestima de los miembros de la comunidad LGBTQ+.

Esta información queda sistematizada en la figura 1 que se presenta a continuación.

Figura 1.
Estereotipos Sociales.



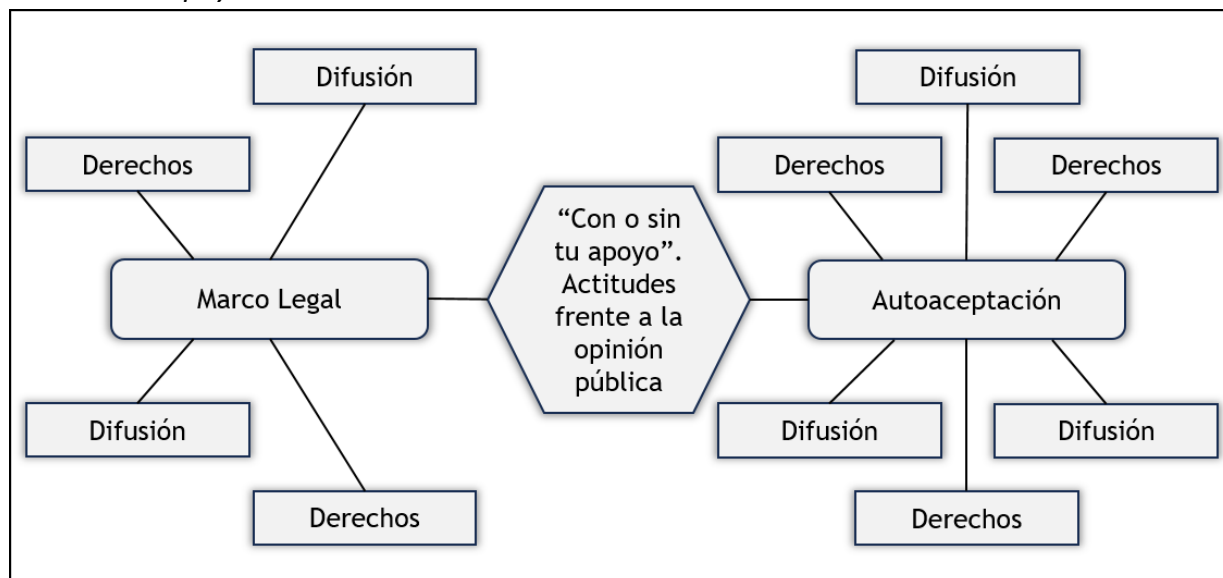
“Con o sin tu apoyo”. Actitudes frente a la opinión pública

Para el mejor disfrute de su sexualidad es necesario conocer nuestros derechos.

“La obligación de respetar significa que el Estado primero que nada debe reconocer la existencia de los derechos reproductivos y no debe privar arbitrariamente a las personas de cualquiera de ellos en razón de usos y costumbres o creencias religiosas. Tampoco debe dificultar el acceso de las personas al disfrute de estos derechos” (Facio, 2007, p. 74).

El participante conocido con el seudónimo de Ernesto menciona que antes de hablar abiertamente sobre su orientación sexual, fue bailarín, y continúa siéndolo después de salir del clóset como gay. La conexión que establece entre su expresión artística y su identidad LGBTQ+ sugiere que la danza le proporciona un medio para mostrar auténticamente quién es. La expresión “el poder estar bailando como tú quieras bailar, el poder maquillarte como te quieras maquillar, vestirte como te quieras vestir” resalta la importancia de la libertad de expresión en el arte. Para Ernesto, la danza no solo es una forma de expresión artística, sino también un medio para desafiar normas y estereotipos de género. En la figura 2 queda esquematizada dicha información.

Figura 2.
Con o sin tu apoyo.



“Miedo a ser yo”: Repercusiones psicosociales en miembros de la comunidad

La declaración de Kike sugiere que él tenía una tendencia a esconder sus comportamientos y gestos, ya que en su hogar no se sentía libre para actuar de la misma manera. Esto podría deberse a diversas razones, como las expectativas culturales, normas familiares, o incluso el miedo a ser juzgado o malinterpretado por sus seres queridos. Al mencionar que no podía actuar de la misma manera “libremente en casa”, implica que en otros lugares o situaciones se permitía expresarse de una manera natural misma en la que no se sentía cómodo haciéndolo dentro de su hogar.

Valeria podría estar describiendo la experiencia de enfrentar miradas o reacciones de otras personas que se perciben como inusuales o desaprobatorias. La expresión “se nos quedaban viendo raro” sugiere que Valeria notaba una atención negativa o juicio por parte de quienes las observaban mientras caminaban tomada de la mano de la que en ese entonces era su novia.

Abril podría estar expresando la incomodidad que siente cuando otros comentan o preguntan sobre su vida romántica, especialmente cuando se refieren a la posibilidad de tener un novio. La presión social o las expectativas pueden influir en cómo percibe su capacidad para expresarse libremente sobre sus elecciones y deseos amorosos.

La mayoría de los participantes pasaban por situaciones complicadas antes del enfrentamiento con su familia y provocaba inestabilidad emocional y en algunos casos trastornos psicológicos como ansiedad, pánico y/o estrés. Después de la confrontación llegaban a una conclusión de autoaceptación, cuando hicieron pública su orientación o identidad sexual. Esto ayudaba a su estado de ánimo, confianza y seguridad en sí mismos; algunos con ayuda de terapia pudieron seguir un proceso de transición más adecuado y sano.

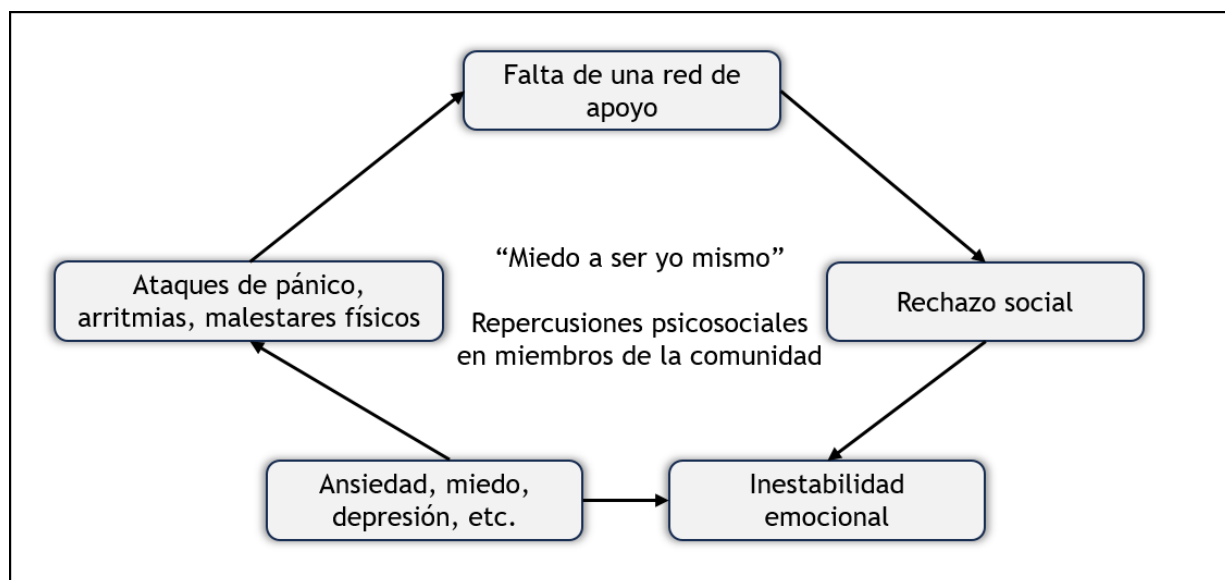
Los procesos de aceptación de una orientación sexual diferente a las establecidas socialmente implican en muchos sujetos tener que vivir diferentes problemas de tipo personal y social, que deja consecuencias psicológicas como bajos niveles de autoestima, que podrían desencadenar en enfermedades o trastornos mentales como la depresión, ansiedad, pánico, estrés, conductas autodestructivas, ideación, intento y conducta suicida (Haas, et al., 2011).

La declaración de Martha destaca el miedo compartido por muchas personas LGBTQ+ de ser maltratadas o juzgadas negativamente debido a su orientación sexual o preferencia. Sin embargo, también resalta el alivio y la libertad que experimenta cuando, después de revelar su preferencia, recibe apoyo y aceptación por parte de los demás.

Ernesto destaca la importancia de esos momentos específicos que actúan como catalizadores para que las personas exploren y acepten aspectos clave de su identidad. Puede haber sido un consejo, una experiencia, o una incomodidad persistente que, al ser reconocida y explorada, contribuyó significativamente a su desarrollo y aceptación personal.

En conclusión, el proceso de transición es complicado y distinto en cada uno, las redes de apoyo son inexistentes en algunos casos provocando miedo y angustia, los cuales se ven reflejados en el miembro de la comunidad. Pero cuando se confronta la situación, existe gran alivio y por lo tanto una mejora psicológica en la persona (ver figura 3).

Figura 3.
Miedo a ser yo.



“El verdadero significado de comunidad” Proceso de transición y la importancia de la aceptación social/familiar

Las redes de apoyo en el proceso de transición son de suma importancia para el individuo, pues no solo los acompañan en este proceso si no que muchos de ellos se sienten en familia. Esto se

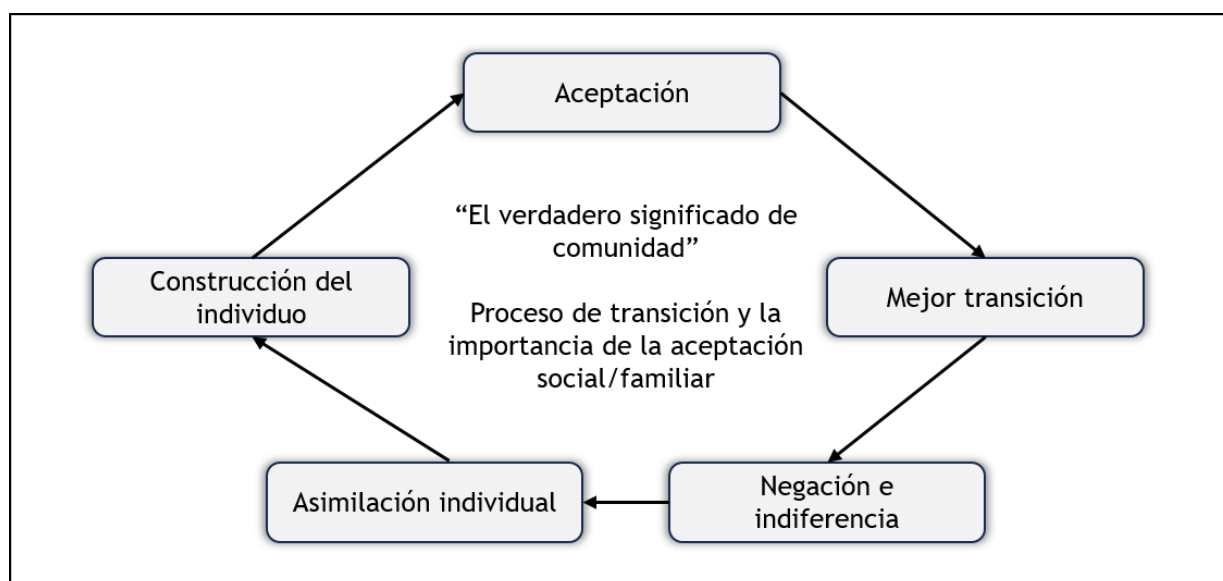
pudo observar en la mayoría de los participantes que se sentían cómodos en un grupo el cual respaldaba sus ideales y donde se apoyaban unos con otros. Gaby sugiere que se sentía cómoda al tener amigos de la comunidad LGBTQ+. Esto puede ser debido a la existencia de un ambiente inclusivo y respetuoso. Antonio se sentía posiblemente más escuchado por sus padres. Esto podría indicar una conexión emocional más fuerte o un mayor entendimiento entre él y sus padres durante esos períodos específicos.

Otro aspecto sería la relación socioemocional que causa la reacción de los familiares y amigos cuando les comentaban cómo se identificaban y que orientación tenían siendo positiva o negativa afectando sus emociones y la convivencia con los demás. Abril sugiere que su mamá ha sido un gran apoyo. La explicación podría ser que la conexión y el apoyo continuo de su madre han sido factores clave para el bienestar emocional y la capacidad de Abril para enfrentar las experiencias de la vida.

El proceso de aceptación de la orientación sexual e identidad de género varía, con etapas comunes como shock, negación, enojo, negociación, seguidas de aceptación parcial con sentimientos de silencio, tristeza, nostalgia y culpa. (Orcasita, et al., 2020) señalan que el apoyo social familiar es fundamental para promover el bienestar físico, psicológico y social de hijos e hijas gays y lesbianas, ya que favorece la autoaceptación. La [Comisión Interamericana de Derechos Humanos \(2019\)](#) destaca que este proceso es altamente personal y puede ocurrir en momentos diferentes en la vida de cada individuo, sin necesariamente reflejarse abiertamente en la familia o comunidad.

En conclusión, podemos observar que el proceso de transición dependerá en gran medida del apoyo familiar o social el cual vivió cada uno de los miembros de la comunidad (ver figura 4).

Figura 4.
El verdadero significado de comunidad.



“A ella no le gustan las parejas así”. Discriminación en los ámbitos de socialización

En general sobre la discriminación, desde la propia familia se vive este tipo de rechazo indirecto o violencia verbal, siendo éste el primer lugar donde se experimenta este miedo a expresarse, pues en algunos casos son los primeros en hacer comentarios discriminatorios y/u ofensivos hacia la comunidad o pertenecientes. La declaración de Gaby sugiere que tiene miedo a perder el apoyo financiero para la universidad si revela su sexualidad a sus padres, y prefiere mantener esta información en secreto hasta que se gradúe. Los comentarios de Abril sugieren que experimentó un cambio en la percepción y actitudes de las personas en su entorno después de revelar aspectos de su identidad en un pueblo.

En cuanto a la discriminación académica se pudo notar que muchas veces es más la violencia o rechazo por parte de los compañeros, aunque los docentes no quedan fuera, ya que hay una gran falta de educación para estos temas, pues muchas veces son temas tabúes dentro de los contextos escolares. Ernesto describe una situación en la que fue objeto de comentarios homofóbicos y burlas por parte de otros estudiantes al ingresar a un salón de clases.

En algunos casos se encontró que existían comentarios de discriminación disfrazados de apoyo ya que solamente se apoyaba si había deseos o fantasías de cualquier tipo de por medio encontrándose en una situación incómoda y hostil donde fue blanco de burlas homofóbicas. La confusión emocional que experimentó refleja la complejidad de lidiar con la discriminación, especialmente cuando se enfrenta a comentarios hirientes sobre la identidad de uno.

La declaración de Mary sugiere que enfrenta dificultades en sus relaciones románticas con hombres, ya que a veces se encuentran con estereotipos y prejuicios relacionados con su orientación sexual siendo vistos de forma morbosa. Estos desafíos afectan su capacidad para relacionarse de manera positiva en el ámbito del ligue y generan conflictos emocionales.

Aún hay muchos estigmas sobre este tema y falta más visibilidad y apoyo de los adultos para la implementación del derecho de igualdad (ver tabla 3).

Tabla 3.

A ella no le gustan las parejas así.

“Las y los estudiantes comunican una visión crítica acerca de la aceptación y apoyo a la comunidad LGTBTTIQ+. Consideran que no existe educación sexual pertinente y que las orientaciones sexuales y las identidades de género son sancionadas de formas explícitas e implícitas. Relatan burlas cotidianas que deben enfrentar los estudiantes trans, especialmente de parte de algunos profesores y asistentes de la educación; mientras que las estudiantes lesbianas denuncian prejuicios, maltrato de algunos adultos y un permanente estado de vigilancia hacia sus acciones públicas” ([Rojas et al., 2020](#), p. 27).

“El hecho de que tenemos familia muy cercana que precisamente ha hecho esos comentarios, que precisamente que ha hecho el hecho de las miraditas ay es que ellos son así, ellos son diferentes, son raros no sé, cuestiones así todo eso era más que nada por eso mi miedo” (Antonio en entrevista 2023).

“Muchas compañías que les decían que no es que eres puto y que eres maricón y que no tocaste para allá, que porque sí te gustan los hombres él no te vaya a gustar” (Vanessa en entrevista, 2023).

Los familiares muchas veces son los primeros en causar este miedo en los pertenecientes a esta comunidad, consecuencia de mentalidades conservadoras y de comentarios con insinuaciones homofóbicas; provocando inseguridad a aquellos familiares que se encuentran en proceso de transición y redescubrimiento, complicándolo significativamente.

Las instituciones educativas se encuentran aún en pausa de verdadera aprobación, y son una gran esfera social que puede determinar la viabilidad de aceptación a nivel social de cualquier orientación sexual o de cualquier identidad de género y sus diferentes expresiones.

ESTRATEGIAS DE VISIBILIZACIÓN

“Si tu un día quieres usar un pantalón o una falda no te va a hacer ni más ni menos”

En el trabajo de [Facio \(2007\)](#) nos menciona que:

Respetar un derecho generalmente significa que el Estado no debe violarlo directamente y debe reconocerlo como derecho humano. Esto es muy importante para los derechos reproductivos porque muchos Estados insisten en que no reconocen los derechos reproductivos como derechos humanos y con ello están violando su obligación de respetar (p. 68).

Esto implica la necesidad de superar la influencia del autoconcepto impuesto por la sociedad, valores familiares y cultura, liberándose de los juicios de terceros en busca de la liberación personal.

Esto implica la necesidad de superar la influencia del autoconcepto impuesto por la sociedad, valores familiares y cultura, liberándose de los juicios de terceros en busca de la liberación personal.

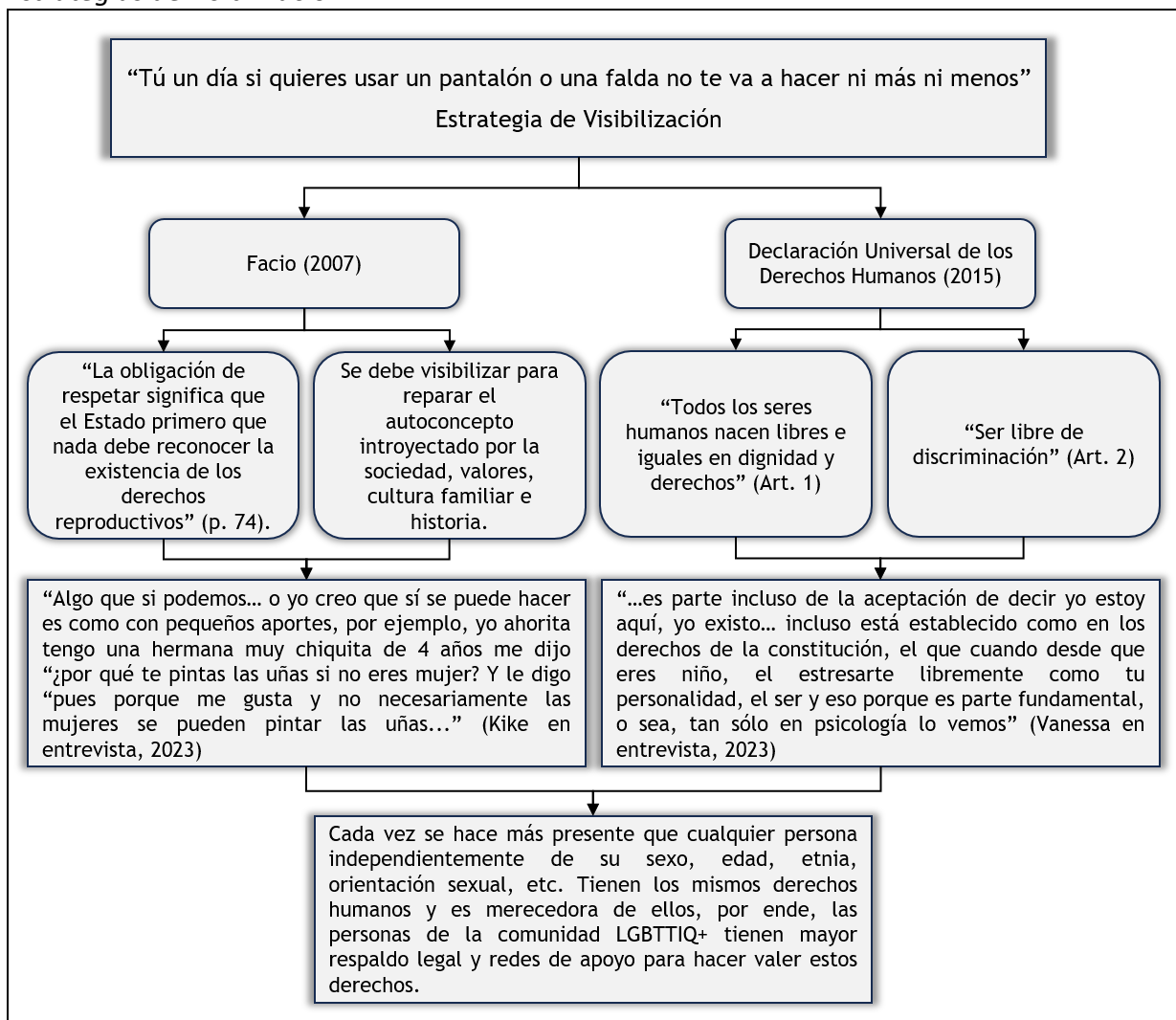
A nivel internacional, [Naciones Unidas \(2015\)](#), en su Declaración Universal de los Derechos Humanos, subrayan que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (Artículo 1) y que “todas las personas tienen derechos y libertades sin distinción de raza, color, sexo, religión, opinión política, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición” (Artículo 2). Esto proporciona herramientas para combatir la discriminación y promover la igualdad. Siguiendo lo anterior, algunos participantes comentaron sus propuestas para aumentar la visibilización y la aceptación de cualquier orientación sexual y de cualquier identidad de género, así como las expresiones de estas:

Kike destaca la importancia de desafiar estereotipos de género y fomentar la aceptación de la diversidad desde una edad temprana. No solo explica a su hermana por qué él se pinta las uñas, sino que también enfatiza la diversidad al señalar que no es necesario ser mujer para pintarse las uñas. De esta manera, está promoviendo la idea de que cada persona tiene la libertad de expresarse como desee, independientemente de las expectativas de género.

La declaración de Vanessa resalta la importancia de expresarse libremente y ser auténtico desde la infancia, y señala que esto está respaldado incluso por los derechos establecidos en la constitución.

Cada vez se hace más presente que cualquier persona independientemente de su sexo, edad, etnia, orientación sexual, etc. tiene los mismos derechos humanos y es merecedora de ellos, por ende, las personas de la comunidad LGBTTIQ+ tienen mayor respaldo legal y redes de apoyo para hacer valer estos derechos. Los participantes coinciden en que “salir del closet” es un impulso para la aceptación personal y aumenta las posibilidades de sentirte aceptado por la sociedad, o al menos si aún hay rechazo no lo consideras importante si tú te sientes bien. Se resalta un punto importante que es el educar a las generaciones más jóvenes en el respeto de la libre expresión de la personalidad de las personas en general, sin embargo, debe haber un interés genuino por informarse y aprender a respetar, de lo contrario el trabajo es complicado y desgastante (ver figura 5).

Figura 5.
Estrategias de visibilización.

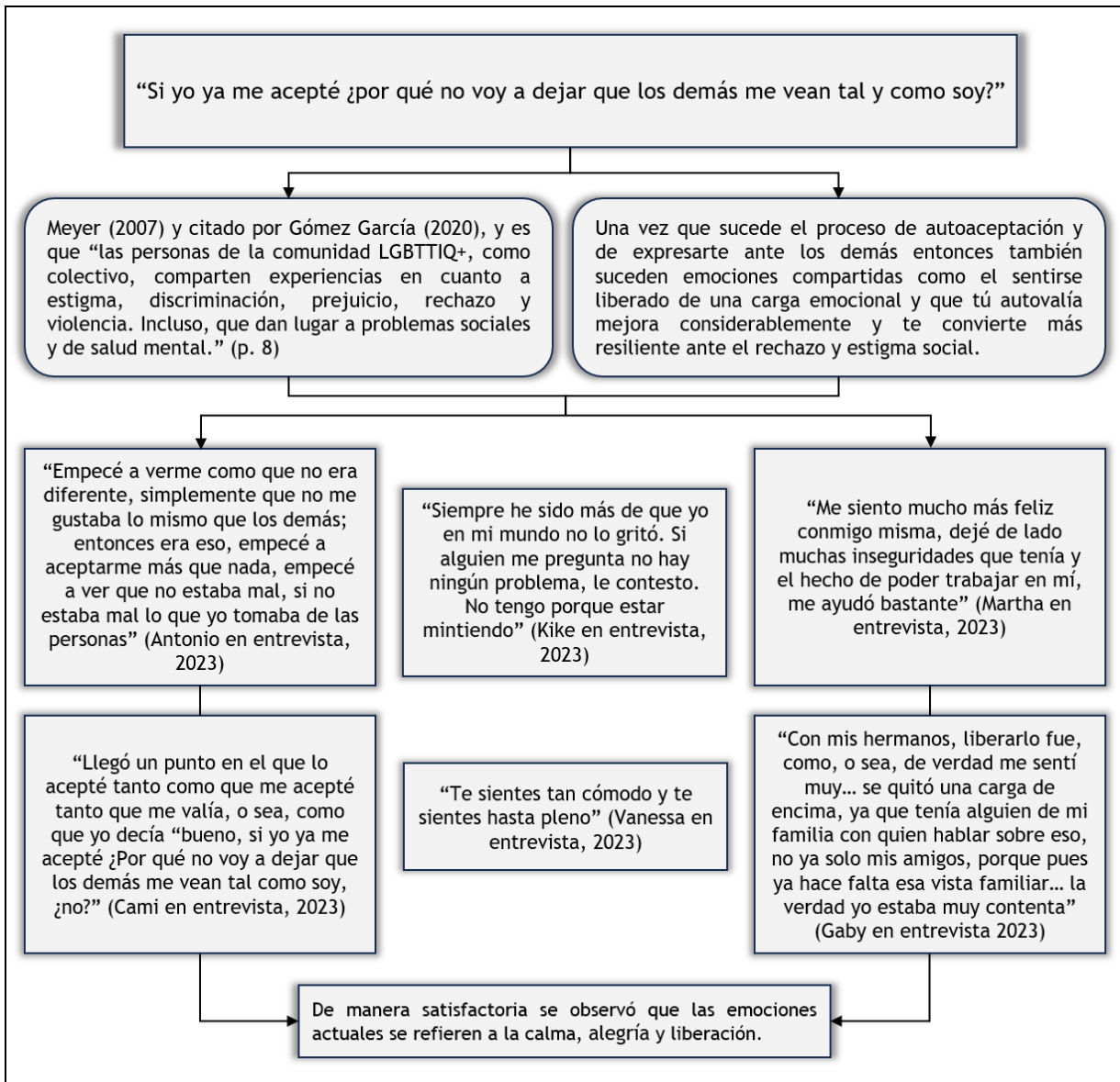


Hablar sobre los niveles de autopercepción en los y las participantes de esta investigación también abarcó hablar sobre los beneficios o no que ha traído esta autopercepción, así como de las emociones actuales en ellos y ellas después de este proceso de descubrirse e identificarse.

Se observó que las emociones actuales se refieren a la calma, alegría y liberación (esto descrito en los discursos de todas y todos los participantes). La expresión de Vanessa, “te sientes tan cómodo y te sientes hasta pleno”, sugiere una experiencia de bienestar emocional y satisfacción personal. Antonio sugiere que ha pasado por un proceso de aceptación personal y cambio de perspectiva con respecto a su identidad y preferencias. Gaby experimentó una liberación emocional y alivio al compartir con sus hermanos, estableciendo un nuevo nivel de apertura y conexión dentro de la familia, y encontrando en ellos un apoyo adicional que contribuyó a su bienestar emocional. En cuanto a Cami, ella ha experimentado un proceso de aceptación interna que ha fortalecido su autoconfianza y le ha permitido adoptar una actitud de autenticidad, donde no se preocupa demasiado por la percepción de los demás y se siente cómoda mostrándose tal como es. La declaración de Martha sugiere que, a través de un proceso de trabajo personal y autoaceptación, ha experimentado una mejora significativa en su bienestar emocional y una reducción de las inseguridades. A Mary el poder expresar su sexualidad le permitió superar obstáculos, experimentar un cambio positivo, adoptar nuevas perspectivas y continuar avanzando en su vida en lugar de quedarse estancada. Abril se siente afortunada al darse cuenta de la apertura y el apoyo de su familia, así como de la existencia de lugares seguros donde puede ser auténtica. Este reconocimiento contribuye a su sentido de pertenencia y bienestar emocional.

Estos discursos confirman lo dicho por Meyer (2007, citado por [Gómez García, 2020](#)), y es que las personas de la comunidad LGTTTIQ+, “como colectivo, comparten experiencias en cuanto a estigma, discriminación, prejuicios, rechazo y violencia (p.8)”. Pudiendo dar como resultado problemas de salud mental, sin embargo, una vez que sucede el proceso de autoaceptación y de expresarte ante los demás entonces también suceden emociones compartidas, como el sentirte liberado de una carga emocional y que tu autovalía mejora considerablemente y te convierte más resiliente ante el rechazo y estigma social (ver figura 6).

Figura 6.
Autopercepción.



DISCUSIONES FINALES

En cuanto al objetivo general, *Comprender las vivencias en los diferentes ámbitos de socialización de los estudiantes, al expresar públicamente su pertenencia a la comunidad LGBTQ+ con la finalidad de identificar las repercusiones psicosociales en su vida cotidiana*, se puede señalar que todo lo recabado de las entrevistas y el trabajo de campo ayudó a dimensionar el impacto que tiene la ausencia del apoyo familiar, pues de acuerdo con algunas entrevistas, desde casa empieza este “rechazo” por parte de los padres o la poca comprensión hacia los hijos, eso viéndose marcado más del lado materno ya que se denota un rechazo de mayor medida que en el caso paterno.

De igual forma, encontramos también el desinterés institucional, pues notamos que hay muy poca información sobre el tema o se denota esta desinformación al momento de compartir estos temas y cómo esto de igual forma afecta a los pertenecientes de la comunidad, pues de esto deriva la violencia entre alumnos, sea verbal o física, o como muchas veces docentes dan por alto temas o situaciones de este nivel y no le dan la importancia correspondiente.

La marginación social, a pesar de los avances en la época actual, sigue siendo un tema tabú que afecta al apoyo social y la visibilidad de la comunidad LGBTQ+. Esto conduce a un notable abuso psicosocial, impulsado por ideas tradicionales que dicen qué es “correcto” y qué no. Aunque aún queda mucho trabajo por hacer, se ha observado un avance significativo gracias a la presencia de grupos de apoyo para quienes forman parte de esta comunidad.

Por otra parte, en cuanto al objetivo específico, *Identificar las afecciones en miembros de la comunidad LGBT+ en ámbitos psicológicos, sociales y personales que viven día a día*, notamos de igual forma que hay una extensa inestabilidad emocional a raíz o como consecuencia a comentarios o acciones de externos, sean en instituciones académicas, en lugares públicos o incluso desde casa con familia cercana o lejana, provocando muchas veces el aislamiento social de los pertenecientes.

Del mismo modo, cabe señalar que en respuesta a los dos siguientes objetivos específicos, *describir la violencia o discriminación durante la vida académica dentro y fuera del Instituto e Identificar y analizar las diversas afecciones psicosociales durante el proceso de cambio y expresión sobre la identidad u orientación sexual*, el análisis de los datos apunta a que el proceso de cambio ha sido muy difícil y distinto para cada perteneciente. Conforme a las entrevistas, notamos que es necesaria la visibilización de este tema, pues el apoyo es lo que más se busca dentro de la comunidad, así como dar la información correcta, que sea viable para los demás. Se puede hacer uso de las redes sociales para un buen fin, pues el dar a conocer tu identidad no es proceso fácil.

Propuestas a futuras intervenciones

Uno de los objetivos principales de esta investigación fue ofrecer atención individualizada a personas de la comunidad LGTBTTIQ+ que necesitan servicios de salud mental relacionados con la transición o el proceso de salir del closet. Aunque no se llevaron a cabo terapias profundas, se creó un entorno seguro y confidencial para que los participantes compartieran sus experiencias sin temor a discriminación o prejuicio.

El *flyer* lanzado a la población hacía la invitación a participar en un grupo de discusión de entre 6 y 12 participantes que cumplieran con los requisitos de inclusión. De dicho grupo se obtendrían datos importantes para su análisis posterior y después se haría la invitación a estos participantes para que nos brindaran una entrevista ya individual y más en profundidad, para abarcar ejes específicos y temas de interés. La sintetización y registro de la información brindada

por los participantes se haría mediante tablas, en relación con los ejes estipulados para esta investigación; esto último no cambió al final, pues los registros se hicieron de esta forma. Sin embargo, por detalles como la falta de tiempo para las siguientes fases de análisis y redacción y el número de participantes interesados, se tuvo que cambiar la estrategia antes descrita, omitiendo la fase del grupo de discusión y solo convocar a entrevistas individuales.

Ahora bien, para futuras intervenciones consideramos importantes los siguientes puntos indiscutibles en la mentalidad y forma de trabajar e intervenir:

- La atención psicológica debe centrarse en mejorar la capacidad de resiliencia, la autoestima y el bienestar emocional de los y las participantes; utilizando enfoques terapéuticos basados en la evidencia.
- El personal de atención psicológica contará con formación y recursos adecuados para atender las necesidades específicas de la comunidad LGBTTIQ+. Esto incluirá temas como identidad de género, orientación sexual y salud sexual.

Esta propuesta apunta a mejorar la calidad de vida y el trato en las investigaciones psicológicas que, como ésta, van dirigidas a la comunidad LGBTTIQ+ al abordar los desafíos únicos de salud mental a través de atención individualizada y sensible a las necesidades específicas de la comunidad y de cada uno de sus miembros.

La falta de información y el desinterés genuino en este tema destacan la importancia de utilizar la tecnología y las redes sociales para mejorar el acceso a información actualizada y enriquecer el conocimiento. Aunque se encontró información relevante durante la investigación, se reconoce que la información existente es a menudo escasa o desactualizada. La observación en el campo proporcionó valiosas perspectivas de la comunidad, pero se aspira a una mayor involucración para dar la debida importancia y visibilidad a este tema.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer de todo corazón a mi increíble mamá Olga R., quien es una gran aliada, a mi amorosa familia por su apoyo en la realización del artículo, así como a mi novia. Sus palabras de aliento, paciencia y confianza en mí hicieron posible este logro. Son mi fuente de inspiración constante y estoy agradecida por tenerlos en mi vida.

INFORMACIÓN AUTORES

Olga Denisse Salas Martínez

Estudiante de la Licenciatura de Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Fernando Arteaga Sánchez

Estudiante de la Licenciatura de Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Elizabeth Apolinar García Martínez

Estudiante de la Licenciatura de Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Brithany Gisela Vizcarra Domínguez

Estudiante de la Licenciatura de Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, E. (2013). Identidad sexual/rol de género. *Debate Feminista*, 47, 172-201. <https://www.jstor.org/stable/43832471>
- Araiza, A. & Hernández-Tellez, J. (2022). Por una universidad libre de violencias sexuales y de género: Una propuesta piloto de protocolo universitario. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 11(21), 40-52. <https://doi.org/10.29057/icshu.v11i21.8902>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2019). *Reglamento de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/mandato/basicos/reglamentocidh.asp>
- Facio, A. (2007). *Los derechos reproductivos son derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/24841.pdf>
- Garrido, I. (15 de junio de 2020). *Historia de la liberación LGBT en México: los rostros que iniciaron la lucha por la diversidad*. GQ. <https://www.gq.com.mx/entretenimiento/articulo/historia-liberacion-lgbt-mexico-quienes-iniciaron-la-lucha-por-la-diversidad>
- Gómez García, A. (2020). *Identidad Sexual, Discriminación y Consecuencias desde la Psicología Positiva en Lesbianas, Gais y Bisexuales*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá, España]. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/42857/TFM_Gomez_Garcia_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Haas, A., Eliason, M., Mays, V., Mathy, R., Cochran, A., D Augelli, A.,...Clayton, P. (2011). Suicide and Suicide Risk in Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Populations: Review and Recommendations. *Journal of Homosexuality*, 58(1), 10-51. <https://doi.org/10.1080/00918369.2011.534038>
- Hernández, E. (17 de mayo de 2021). *Pachuca una ciudad un "poco más incluyente y respetuosa con la comunidad LGBT+"*. Milenio. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/necesario-seguir-trabajando-inclusion-comunidad-lgbt-pachuca>
- Mejía Reyes, C., Blancas Martínez, E. N., & Sánchez Ruiz, A. (2019). Discrimination against homosexuals and lesbians in the state of Hidalgo, Mexico. Approaches to the profiling of agents of discrimination. *Revista ABRA*, 39(58), 31-63. <https://doi.org/10.15359/abra.39-58.2>
- Nebot García, J. (2022). *Estrés de las minorías sexuales y su impacto en la salud mental de las personas LGBT+*. [Tesis de Doctorado, Universitat Jaume I, España]. <http://hdl.handle.net/10803/675502>
- OMS/OPS (2000). *Promoción de la salud sexual: Recomendaciones para la acción*. Organización Mundial de la Salud (OMS), Guatemala. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51672>
- Orcasita, L., Sevilla, T., Acevedo-Velasco, V., Montenegro, J., Tamayo, M. & Rueda-Toro, J., (2020). Apoyo social familiar para el bienestar de hijos gays e hijas lesbianas. *Revista*

Salas Martínez, O.D., Arteaga Sánchez, F., García Martínez, E.A. & Vizcarra Domínguez, B.G. (2024). El derecho de ser yo: Repercusiones psicosociales al revelar preferencias e identidades.

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 18(2), 1–23. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18205>

Rodríguez Menéndez, M. & Torío López, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*, 16(3), 471-487 <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505220471A>

Rodríguez Otero, L. y Treviño-Martínez, L. (2016). Sexismo y actitudes hacia la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad en estudiantes de Trabajo Social mexicanos. *Revista de Investigaciones en Intervención social*, 6(11), 3-30. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/5181/pdf>

Rojas, M., Astudillo, P. & Catalán, M. (2020). *Diversidad sexual y educación en Chile: identidad sexual (LGBT+) e inclusión escolar en Chile*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374762.locale=es>

Silvia Meza, J.N. & Valls Hernández, S.A. (2011). *Transexualidad y matrimonio y adopción por parejas del mismo sexo*. Porrúa.

Statista Research Department (2023). *LGBTQ+ worldwide - Statistics & facts*. Statista. <https://www.statista.com/topics/8579/lgbtq-worldwide/>

Naciones Unidas, (2015). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Naciones Unidas. Organización de Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Zambrano Guerrero, C., Hernández Pasichaná, P. y Guerrero Montero, A. (2019). Proceso de reconocimiento de la orientación sexual homosexual en estudiantes de una universidad pública. *Psicogente*, 22(41), 1-19. <https://doi.org/10.17081/psico.22.41.3310>

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANDALUZAS

ATTENTION TO CULTURAL DIVERSITY IN THE SYLLABUSES OF FUTURE EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS AT ANDALUSIAN PUBLIC UNIVERSITIES

Información

Fechas:

Recibido: 03/12/2023
Aceptado: 12/03/2024
Publicado: 22/03/2024

Correspondencia:

Sonia García-Segura
sgsegura@uco.es

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Financiación:

Esta investigación no recibió financiación externa.

Cómo citar este trabajo:

García-Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024). La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 8, 28-47. <https://doi.org/10.30827/modulema/v8i/29559>

Autoria

Sonia García-Segura

Departamento de Educación, Facultad Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad de Córdoba (España).
<https://orcid.org/0000-0003-2928-3334>

Estefanía del Rocío Agudo Jurado

Universidad de Córdoba (España).
<https://orcid.org/0009-0005-5406-0943>

Contribución autores

Las autoras han participado en todas las fases de elaboración de este trabajo.

Licencia:



Edita:



Grupo de investigación
"Innovación Curricular en Contextos
Multiculturales" HUM-358



RESUMEN

La formación docente en el ámbito de la educación superior se ha convertido en un elemento clave para abordar los retos de la sociedad actual en general y de la globalización y la migración en particular. El personal docente ha de contar con la formación y las herramientas necesarias para afrontar con éxito el proceso de enseñanza aprendizaje de su alumnado sobre los principios de la educación inclusiva. A nivel metodológico, en este trabajo se ha realizado un análisis de contenido de los planes de estudios del Grado en Educación Infantil de ocho universidades públicas andaluzas para visibilizar qué tipo de formación reglada se ofrece relacionada con la atención a la diversidad cultural en las diferentes guías docentes. Para ello, se han utilizado como incluyentes los descriptores diversidad cultural, interculturalidad y convivencia. Los resultados revelan que, en términos generales, la formación en estas áreas es variada y amplia, con una representación significativa en cada uno de los descriptores, sobre todo, en asignaturas optativas y cuatrimestrales. Sin embargo, también se evidencia la necesidad de una mayor coherencia y consistencia en la inclusión y tratamiento de estos temas vitales a lo largo de los programas de estudio, en asignaturas básicas u obligatorias, garantizando así una formación completa y efectiva para futuros educadores en la etapa de educación infantil.

Palabras clave: Educación Infantil, Diversidad cultural, Formación de docentes, Enseñanza superior.

ABSTRACT

Teacher training in higher education has become a key element in addressing the challenges of today's society in general and of globalization and migration in particular. Teachers need to be trained and equipped with the necessary tools to successfully address the teaching and learning process of their students based on the principles of inclusive education. At a methodological level, this study has carried out a content analysis of the curricula of the Early Childhood Education Degree in eight Andalusian public universities to make visible what kind of formal training is offered related to the attention to cultural diversity in the different teaching guides. For this purpose, the descriptors cultural diversity, interculturality and coexistence were used as inclusive. The results reveal that, in general terms, training in these areas is varied and broad, with a significant representation in each of the descriptors, especially in optional and four-year subjects. However, there is also evidence of the need for greater coherence and consistency in the inclusion and treatment of these vital topics throughout the curricula, in core or compulsory subjects, thus ensuring comprehensive and effective training for future early childhood educators.

Keywords: Early childhood education, Cultural diversity, Teacher education, Higher education.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno migratorio es un proceso inherente a las comunidades humanas y uno de los resultados de estos flujos de población es que nos encontramos con sociedades totalmente multiculturales y unos centros educativos también diversos culturalmente. Es por ello por lo que la formación docente se convierte en un elemento clave para afrontar con éxito los retos de la diversidad cultural y la convivencia. Aunque la escuela no es el único pilar básico para avanzar favorablemente en pleno siglo XXI, debemos apoyarnos en la educación como herramienta

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

básica para promover la inclusión y evitar consecuencias graves que pueden surgir a raíz de situaciones de intolerancia y exclusión.

Actualmente, España se ha convertido en uno de los principales países europeos receptores de personas migrantes, después de Alemania, Reino Unido y la Federación de Rusia ([Organización Internacional para las Migraciones \[OIM\], 2022](#)). El [Instituto Nacional de Estadística \[INE\] \(2022\)](#) afirma que el total de personas inscritas en el Padrón Continuo en España a 1 de enero de 2022 es de 47.435.597 habitantes. De este total, 41.923.039 tienen nacionalidad española (el 88,4%) y 5.512.558 extranjera (el 11,6%). Tomando como referencia los datos del [INE \(2022\)](#), Andalucía representa una de las comunidades donde más se ha visto aumentado el número de población extranjera.

Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto que en las escuelas andaluzas existe una gran diversidad cultural ([Castilla Segura, 2018](#)), lo que a menudo puede producir desigualdades asociadas al desconocimiento del idioma, al desfase curricular del alumnado o relacionadas con diferencias culturales ([Gelber, et al., 2021](#)). Estas desigualdades causan preocupaciones como el abandono escolar prematuro ([Vidal García et al., 2016](#)). Según el informe de [Soler et al. \(2021\)](#), Andalucía es la tercera comunidad autónoma con más abandono escolar (21,8%), situada por detrás de Ceuta (25,5%), Melilla (22,8%); además, se pone de manifiesto que la tasa de abandono escolar entre el alumnado extranjero es el doble que la del alumnado autóctono.

Es evidente que, en este sentido, la labor de los centros educativos y del personal docente juega un papel fundamental. En muchas ocasiones, los educadores transmiten bajas expectativas educativas a la juventud, hecho que provoca que estos perciban una falta de confianza ([Carrasco et al., 2021](#); [Gil-Pino y García-Segura, 2019](#)). Nos encontramos ante una preocupante y compleja situación caracterizada por la existencia de prejuicios culturales de cierta parte del profesorado, la percepción de una baja expectativa académica, barreras lingüísticas o falta de una red de apoyo familiar, etc., factores que impiden ofrecer una educación de calidad para todos y atender las necesidades educativas del alumnado recién llegado. Tras esta revisión de la literatura, el presente trabajo tiene como objetivo de investigación analizar el tipo de formación que se ofrece a los futuros docentes de educación infantil en Andalucía en relación con la atención a la diversidad cultural, la mejora de la convivencia y la interculturalidad, a propósito de la revisión de los planes de estudio universitarios en el contexto andaluz.

MARCO TEÓRICO

Formación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior

Las transformaciones sociales han generado importantes cambios en la profesión docente, lo que exige una formación inicial adaptada y capacitación para enfrentar los desafíos pedagógicos. Como mencionan [Rivas y Bertolini \(2016\)](#), los cambios sociales han transformado la profesión

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

docente, así como su imagen y el valor que le otorgamos. Es necesario modificar metodologías y condiciones de trabajo en los centros educativos para responder a las demandas y cambios sociales, y la formación del profesorado desempeña un papel clave en este proceso ([Fernández y Madinabeitia, 2020](#); [Maudeño y Márquez, 2020](#)).

Las universidades, como motor de la sociedad, también son conscientes de estas circunstancias y se esfuerzan por modernizarse y adaptarse a los retos económicos, académicos y sociales ([Lauder y Mayhew, 2020](#)). En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) se presenta como un marco común adoptado por los países europeos para mejorar la calidad de la educación superior y fortalecer la formación docente, asegurando una enseñanza de calidad en todos los niveles educativos ([Dienel, 2019](#)).

En el contexto del EEES, la formación docente adquiere una importancia crucial. Los docentes son actores clave en el proceso educativo y su preparación adecuada es fundamental para promover un aprendizaje efectivo y significativo. La formación docente en el EEES se basa en principios como la profesionalización, la movilidad, la flexibilidad y el enfoque centrado en el estudiante ([Dienel, 2019](#); [Fernández-Hawrylak et al., 2020](#)). En la formación docente en el EEES, se prioriza la adquisición de competencias pedagógicas y didácticas, la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes y a los contextos de enseñanza y aprendizaje. Se fomenta la movilidad y la internacionalización, hecho que permite a los docentes participar en intercambios y colaboraciones con instituciones educativas de Europa, con un consecuente enriquecimiento de su desarrollo profesional y personal. La flexibilidad es otra característica destacada, ya que los docentes pueden personalizar su formación según sus intereses y necesidades y, de este modo, elegir programas y cursos que se ajusten a su experiencia y especialización ([Anta Félez, 2019](#); [Fernández-Hawrylak et al., 2020](#)).

El enfoque centrado en el estudiante es fundamental en la formación docente ya que promueve la participación activa, el aprendizaje autónomo y la adaptación de las estrategias pedagógicas a las características individuales de los estudiantes. Se busca crear entornos inclusivos y colaborativos, valorando la diversidad y fomentando el respeto mutuo. Igualmente, se enfatiza el desarrollo de competencias transversales, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la capacidad de adaptación, necesarias para enfrentar los desafíos educativos en un mundo en constante cambio ([Anta Félez, 2019](#)).

Para [Pomares Cintas y Álvarez García \(2020\)](#), la formación docente en el EEES implica un enfoque de aprendizaje continuo, donde se alienta a los docentes a participar en programas de desarrollo profesional, mantenerse actualizados en avances pedagógicos y tecnológicos, e involucrarse en comunidades de práctica y redes profesionales para compartir experiencias y aprender de sus colegas. Este enfoque garantiza que los docentes estén preparados para enfrentar los

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

desafíos actuales y futuros de la educación, manteniéndose en constante crecimiento y mejora profesional. Del mismo modo, estos autores señalan que una de las claves del éxito del EEES es la adopción y la respuesta del profesorado a los nuevos procesos de enseñanza. A pesar de que estos actores quedan al margen del debate previo a la firma de la Declaración Europea, en el marco de la sociedad del conocimiento, los roles de docentes y alumnado se encuentran en un proceso de cambio.

Siguiendo las aportaciones de [Gutiérrez-Rodríguez \(2019\)](#), podemos señalar que la EEES se fundamenta en varios documentos clave. La Declaración de Bolonia de 1999 establece los principios y objetivos fundamentales del proceso de Bolonia, como la adopción de un sistema de grados comparables, la movilidad estudiantil y docente, y la calidad de la educación. El Comunicado de Praga de 2001 reafirma los compromisos de la Declaración de Bolonia y destaca la implementación de reformas. El Marco de Cualificaciones del EEES de 2005 establece una estructura común de niveles de cualificación y promueve la comparabilidad de títulos. Las directrices y herramientas para la garantía de calidad en el EEES promueven la mejora continua y la evaluación de la calidad. Además de estos documentos fundamentales, cada país miembro del EEES ha desarrollado su propia legislación y regulaciones nacionales para implementar las reformas y adaptar su sistema educativo.

Formación docente en España y Andalucía

Los cambios en la formación inicial docente han sido impulsados por la implementación del EEES con la participación de 48 países. El objetivo que persigue es el de lograr la homogeneidad en los estudios universitarios y promover la movilidad de estudiantes y docentes, así como facilitar la transferencia del conocimiento; ha generado modificaciones en la estructura de esta formación. Actualmente, los grados se han convertido en el elemento central del sistema universitario. En Europa, coexisten dos modelos de organización de la formación inicial docente ([Ramírez Carpeño, 2015](#); [Rebolledo Gámez, 2015](#); [Eurydice, 2015](#)). El primero es el modelo consecutivo, que plantea que los futuros docentes reciben una formación específica en una disciplina antes de recibir la formación didáctica. En este modelo, se establece un orden secuencial en el que primero se adquieren los conocimientos disciplinares y luego se abordan los aspectos pedagógicos ([Rebolledo Gámez, 2015](#)). Por otro lado, el segundo modelo es el modelo concurrente, que se caracteriza porque el plan de estudios combina la formación en la disciplina que se impartirá con la formación didáctica. La elección del modelo de formación depende de la etapa en la que los futuros docentes planeen ejercer su práctica profesional. La forma en que se organizan los planes de estudio varía en función de estos modelos y de las necesidades específicas de cada etapa educativa ([Rebolledo Gámez, 2015](#)).

Desde la implementación del EEES en España, la titulación de Educación Infantil (denominada *grado*) se ha ajustado al modelo de formación inicial concurrente o simultáneo, con una

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

duración de cuatro años y 240 créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos). Además, se introdujeron las competencias como parte de la regulación de la formación. Como consecuencia, tiene lugar la publicación del [Real Decreto 1393/2007](#), de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y la creación de la Red Magisterio en 2003, cuyo resultado fue la publicación del Libro Blanco del título de grado en Magisterio.

Con la aprobación de la [Ley Orgánica 2/2006](#), de 3 de mayo, de Educación, se estableció legalmente la introducción de los grados como los títulos requeridos para ejercer la profesión docente. En el caso específico del Grado de Educación Infantil, se ratificó la [Orden ECI/3854/2007](#), de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Un cambio significativo introducido en esta orden es la inclusión de los objetivos formativos en forma de competencias que los estudiantes deben adquirir durante su formación ([Jiménez et al., 2012](#); [Valle, 2012](#)).

En la comunidad autónoma de Andalucía, la formación docente del profesorado de infantil sigue un conjunto de requisitos y programas establecidos por la Consejería de Educación y Deporte ([Ruiz Brenes y Hernández Rivero, 2018](#)). Comienza con la obtención del Grado de Educación Infantil, un programa universitario de cuatro años que proporciona los conocimientos necesarios en didáctica, psicología educativa y organización escolar. Los estudiantes también realizan prácticas obligatorias en centros educativos para obtener experiencia práctica en el aula. Una vez completado el Grado, pueden optar por realizar el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, que brinda una especialización adicional. Para ejercer como maestro o maestra de educación infantil, es necesario superar un proceso de oposiciones convocado por la Consejería de Educación y Deporte. Además, la formación continua es fundamental para el desarrollo profesional de los docentes, y la Consejería ofrece programas y actividades de desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente.

Según el [Decreto 93/2013](#), de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, el currículo de formación del profesorado de educación infantil en Andalucía tiene como objetivo principal formar profesionales capacitados para diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados a las necesidades de los estudiantes. Se busca promover el desarrollo integral de los estudiantes, fomentar la igualdad, la inclusión y el respeto a la diversidad, así como fomentar la colaboración activa con el entorno educativo y la comunidad. Además, se enfatiza el desarrollo de competencias profesionales que abarcan diversas áreas, como la planificación de actividades de enseñanza,

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

la atención a la diversidad, la evaluación del aprendizaje, la gestión del aula y la comunicación efectiva con los estudiantes y las familias ([Ramírez García, 2015](#)). De esta manera, se garantiza una formación integral y sólida que prepare a los docentes para abordar los diferentes aspectos del currículo escolar y adaptarse a las necesidades de los estudiantes.

Formación docente y atención a la diversidad cultural

Durante los últimos años, la institución educativa se ha venido consolidando como espacios en los cuales se encuentra una amplia diversidad de culturas y donde converge un enriquecimiento de carácter lingüístico y cultural de todo el alumnado. La interculturalidad y el enfoque de educación intercultural promueve el diálogo entre diferentes culturas y supone un desafío a prácticas discriminatorias como el racismo, la xenofobia, la homofobia, etc. ([Rodrigues y Santos, 2021](#)). Esto implica el reconocimiento y respeto de la diversidad fomentando el diálogo y los intercambios entre diferentes grupos culturales. Mediante una participación activa, se busca mejorar la democracia en la sociedad, basándose en valores amplios como la justicia y la igualdad, entre otros ([Almodovar Antequera, 2017](#); [D'Antoni, 2016](#); [González Mediel et al., 2021](#)).

Por tal motivo, el personal docente es una figura clave para el desarrollo de un modelo de educación intercultural, debido a que resulta necesaria una intervención que sea objetiva y directa de estos en el centro educativo donde trabajan. Así pues, [García Gómez y Arroyo González \(2014\)](#) señalan que la educación intercultural debe tener la disposición de lograr la promoción de la multiplicidad cultural para alcanzar de forma directa la inserción social del alumnado en general, y suponer asimismo la alineación intercultural de todos los maestros para que así se consolide el florecimiento de la convivencia intercultural.

Es por ello por lo que, para lograr que se consolide una verdadera formación de tipo intercultural, se debe trabajar necesariamente con cada uno de los espacios formativos que se requieran para estos ([Almodóvar Antequera, 2017](#); [García Gómez y Arroyo González, 2017](#); [González Mediel et al., 2021](#)). Se hace referencia, principalmente, a la parte cognitiva donde se acota que se inicia directamente desde lo que desea consolidar el docente para lograr obtener una más amplia información de las culturas que van a caracterizar de manera individual a cada alumno que sea inmigrante bajo su responsabilidad. Entretanto, en el área actitudinal se identifica por la forma de actuar que caracteriza al profesorado ante el estudiante inmigrante en su aula asignada. Por su parte, la dimensión ética se consolida como la preferencia moral que dispone el o la docente con relación a las diferencias de tipo cultural de los estudiantes en la institución. Asimismo, el aspecto emocional comienza con el análisis de cada una de las apreciaciones que poseen con respecto a los estudiantes por medio de la coexistencia de numerosas identidades de tipo cultural en el centro escolar ([González Mediel et al., 2021](#)).

Existe, además, una dimensión procedimental que [Ortega Gaite et al. \(2019\)](#) identifican con un grupo de prácticas, capacidades y habilidades para lograr beneficiar cada uno de los principios

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

que norman la educación intercultural dentro del centro escolar, y puntualmente en el aula, y, finalmente, en un espacio de conciliación en donde se genera una apreciación objetiva de la intervención de tipo cultural con el propósito de lograr mejorías que sean notables en la convivencia que se genera en las instituciones escolares.

En este sentido, [Ortega Gaite et al., \(2019\)](#) también argumentan que la diferenciación de tipo cultural ha señalado la urgencia de que se dé una verdadera intervención intercultural dentro de diversos escenarios no solo pluriculturales sino también bilingües, ubicando diferentes medidas de intervención. En este sentido, se debe promocionar el aprendizaje de las diferentes lenguas de los estudiantes migrantes que se incorporan a los centros educativos, en pro de ofrecerles ayuda inmediata para lograr la inclusión al sistema educativo español sin ningún tipo de problema, consolidando una verdadera y fluida comunicación y entendimiento entre la comunidad educativa. Además, sería necesario brindar un servicio de asesoramiento directo a los maestros y maestras para conseguir canalizar el proceso de atención directa para todo aquel estudiante de procedencia extranjera ([Cernadas Ríos et al., 2021](#)).

Del mismo modo, otra medida de intervención sería la formación preventiva por medio de la incorporación de nuevas técnicas que permitan generar la resolución oportuna de los posibles problemas relacionados con las discrepancias producidas como consecuencia de los choques culturales dentro de los centros escolares. Se debe aportar a todos los miembros de la comunidad educativa ayuda y asistencia en la ejecución de proyectos de tipo intercultural mediante una apreciación directa de la diferenciación cultural de todo el alumnado del centro ([Cernadas Ríos et al., 2021](#)). Además de dichas dimensiones, [Jordán \(2004\)](#) instauró que el proceso formativo de la interculturalidad del personal docente necesariamente debe tomar en consideración las siguientes dimensiones: cognitiva, técnico pedagógica y triada emocional, moral y actitudinal.

Con el aumento de los procesos migratorios, algunos autores han coincidido en que no ha sido suficiente la alineación en instrucción intercultural, tanto inicial como de tipo permanente de los docentes, puesto que no se les ha brindado un verdadero proceso formativo en estos aspectos para alcanzar la verdadera consolidación de lo que son los currículos interculturales en los centros educativos en general ([Peñalva Vélez y Soriano Ayala, 2010](#); [Santos-Rego et al., 2014](#)). En tal sentido, se debe hacer mención del trabajo de [McAllister e Irvine \(2000\)](#) donde se plantea que el docente requiere con urgencia de cada una de las competencias de tipo intercultural, en donde se haga presencia de habilidades tanto afectivas, como prácticas y cognitivas para que posteriormente se pongan en ejecución en el espacio intercultural establecido para tal fin.

A nivel europeo, como ilustran [Severiens y Tadjman \(2017\)](#), la incorporación de la diversidad cultural en el currículo del profesorado se lleva a cabo de forma heterogénea en los distintos países. Su estudio mostró que la innovación en los cursos de atención a la diversidad consistió

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

en la introducción de un enfoque integral en el abordaje de la diversidad lingüística, los fenómenos psicosociales y la implementación de diferentes teorías pedagógicas relacionadas con la educación multicultural e intercultural. Asimismo, se ofrecieron diferentes modalidades de actividades docentes consistentes en clases magistrales, aprendizaje cooperativo, trabajos personales, desarrollo de investigaciones y presentaciones y aprendizaje entre iguales. [Siarova y Tudjman \(2018\)](#) mencionan los siguientes elementos como necesarios para preparar a los docentes en pedagogías culturalmente receptivas: desarrollar un conocimiento básico de la diversidad cultural, diseñar un currículo culturalmente relevante, demostrar preocupación cultural, construir una comunidad de aprendizaje, fomentar la comunicación intercultural (capacidad de los docentes para descifrar los códigos culturales de los diversos estudiantes) y la coherencia cultural en el aula del instructor (por ejemplo, adecuar las técnicas de instrucción a los estilos de aprendizaje de los diversos estudiantes).

[Siarova y Tudjman \(2018\)](#) muestran que el aprendizaje experiencial basado en la práctica en entornos diversos puede tener un impacto positivo en los estudiantes de magisterio cuando va acompañado de los siguientes elementos: cursos preparatorios y de seguimiento adecuados y supervisión efectiva interactiva y continua por parte de educadores y mentores. También afirman que es necesario integrar contenidos diversos en el plan de estudios de la formación inicial del profesorado, tanto de forma obligatoria como transversal. Todos los puestos prácticos deben integrar un elemento de diversidad. Las y los nuevos docentes necesitan tener acceso a programas de iniciación desarrollados conjuntamente con los institutos de formación y las escuelas, con un fuerte componente de tutoría.

Se puede señalar que la educación intercultural dispone de ciertas normas o principios que se aplican no sólo al profesorado sino también al alumnado en general. Sobre ello, [García Gómez y Arroyo González \(2014\)](#) hacen referencia a que es necesario que se reconozca y se admita la diversidad cultural en general, erradicando las posibles etiquetas de estudiantes migrantes para, de este modo, evitar que se siga generando la discriminación en grupos. Igualmente, se requiere del resguardo de la igualdad entre pares y la presencia clave del respeto hacia el prójimo, donde exista una verdadera tolerancia, respeto hacia la diversidad cultural, pluralidad de culturas, sin faltar una verdadera corresponsabilidad social en todos los centros escolares de la comunidad. En esta misma línea, se deben fomentar las prácticas que permitan erradicar de forma definitiva no solo el racismo, sino también cada prejuicio o estereotipo que se genere en contra de un migrante, la discriminación del alumnado migrante en los centros educativos, logrando, mediante el fomento de valores, buenas y nuevas actitudes que permitan una diversidad cultural donde el respeto sea puntual. Es necesario, además, que se conceptualice una visión precisa de la problemática que se presenta para alcanzar una sana convivencia, por medio de un afrontamiento directo y puntual que permita resolver de forma constructiva

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

cualquier problema que se genere relacionado con este aspecto ([García Gómez y Arroyo González, 2014](#); [García Medina, 2018](#)).

Del mismo modo, se ha de trabajar para generar un compromiso de todas las partes que convergen en el centro educativo, para gestionar positivamente el centro escolar, elaborar periódicamente una exploración del currículo, excluyendo el etnocentrismo tan arraigado desde épocas anteriores y creando un valor justo de la diversidad de cultura, de manera que puedan interactuar dentro de un centro escolar en particular. Hay que demandar la presencia de docentes competentes que puedan fácilmente ocuparse de la diversidad y utilizar nuevas estrategias cooperativas de la mano del empleo de recursos acordes para lograr un fin común y alcanzar la vigilancia concreta del alumnado con deficiencia de la lengua de acogida, y, de este modo, favorecer el éxito escolar de los estudiantes durante su proceso de enseñanza-aprendizaje ([García Gómez y Arroyo González, 2014](#); [García Medina, 2018](#)).

La educación intercultural no debe plantearse como una cuestión que solo afecta a aquellos centros con alumnado de diferente procedencia cultural, sino que es un elemento fundamental del currículo de todo el alumnado ya que pone de manifiesto la necesidad de trabajar para construir un modelo de sociedad abierto, democrático, respetuoso y cohesionador ([Alarcón Leiva y Márquez Sánchez, 2019](#); [Rodríguez-Cruz, 2018](#)). La interculturalidad no debe trabajarse como un contenido aislado, sino en todas las áreas del currículo. Por tanto, no debemos olvidar que es un contenido transversal que debe desarrollarse a lo largo de toda la etapa educativa. Solo así se conseguirá estimular habilidades como el pensamiento crítico y la reflexión.

Con relación a la preparación docente en el área de la interculturalidad a nivel nacional, existe una autonomía de cada comunidad y cada una de estas dispone de actuaciones en los centros escolares para alcanzar la conciliación intercultural de todos sus estudiantes, tal como lo refieren [Ortega Gaité et al. \(2019\)](#). Asimismo, resulta importante señalar que en Andalucía se han venido gestando los programas de Formación del profesorado en la Red del profesorado de ATAL (Interculturalidad) (REDATAL) que ofrecen ayuda y apoyo a estos casos y varios programas interculturales por medio de contrato público con entidades propias de la Comunidad Autónoma Andaluza ([Guerrero Valdebenito, 2013](#)).

Tras la revisión de la literatura en esta temática, el presente trabajo parte de la necesidad de analizar la formación relacionada con la atención a la diversidad cultural, la convivencia y la interculturalidad en los diferentes planes de estudios de universidades de Andalucía del Grado en Educación Infantil. A partir de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos: por un lado, detallar si la diversidad cultural forma parte de los contenidos de los planes de estudios de Grado en Educación Infantil en las universidades de Andalucía; por otro lado, examinar el carácter y la duración de las asignaturas que abordan la atención a la

diversidad en los planes de estudios del Grado en Educación Infantil andaluces; y, por último, identificar posibles áreas de mejora o recomendaciones para fortalecer la incorporación de la diversidad cultural en los planes de estudios del Grado en Educación Infantil en la región.

METODOLOGÍA

Este trabajo parte de un enfoque de investigación basado en el análisis documental como técnica que contiene una información concretada de un documento original y tiene la finalidad de su transformación en un documento secundario (Garrido, 2002). En un segundo momento del proceso de investigación, se ha realizado una transformación de los datos cualitativos a datos cuantitativos para que ser analizados estadísticamente. La fuente principal de este trabajo ha sido la documentación oficial de los planes de estudios del Grado de Educación Infantil de ocho universidades públicas de Andalucía presente en las memorias de verificación de cada titulación.

En cuanto al procedimiento seguido, se puede indicar que en una primera etapa se buscaron y seleccionaron las universidades públicas de Andalucía que ofertaban la titulación de Grado Educación Infantil (tabla 1).

Tabla 1.
Información muestra del estudio

Universidad	enlace
Universidad de Almería (UAL)	https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/plandeestudios/1715
Universidad de Cádiz (UCA)	https://educacion.uca.es/informacion-publica-de-titulos-grados-grado-ed-infantil/
Universidad de Córdoba (UCO)	https://www.uco.es/educacion/es/geinfantil
Universidad de Granada (UGR)	https://grados.ugr.es/infantil/pages/titulacion
Universidad de Huelva (UHU)	https://www.uhu.es/fedu/?q=iacademica-graedu
Universidad de Jaén (UJA)	https://fachum.ujaen.es/grado-en-educacion-infantil
Universidad de Málaga (UMA)	https://www.uma.es/grado-en-educacion-infantil
Universidad de Sevilla (US)	https://educacion.us.es/estudios/grados/grado-en-educacion-infantil

Nota: elaboración propia.

A continuación, se procedió a la exploración y análisis de las guías docentes con el objetivo de identificar la presencia o ausencia de los siguientes descriptores: interculturalidad, diversidad cultural y convivencia. Estos términos fueron identificados y clasificados en cada una de las asignaturas de los diferentes planes de estudio de forma detallada. Del mismo modo, tras la revisión de las memorias de verificación de los distintos planes de estudio, se detalla el siguiente número de asignaturas según su carácter y duración de cada una de las universidades analizadas (tabla 2).

Tabla 2.
Universidades, asignaturas, carácter y duración.

Universidad	μ	n	Carácter				Duración	
			OB/T	B	PE	OP	C/S	A
Universidad de Almería (UAL)	39	23	6	13	2	3	16	7
Universidad de Cádiz (UCA)	46	18	7	3	-	8	16	2
Universidad de Córdoba (UCO)	44	30	7	9	3	11	26	4
Universidad de Granada (UGR)	72	37	14	5	1	17	25	12
Universidad de Huelva (UHU)	49	29	13	5	-	11	29	-
Universidad de Jaén (UJA)	71	8	2	2	-	4	7	1
Universidad de Málaga (UMA)	39	14	3	9	1	1	12	2
Universidad de Sevilla (US)	37	30	6	14	-	10	28	2
Total	397	189	58	60	7	65	158	30

OB/T=Obligatoria/Troncal; B=Básica; PE=Prácticas; OP=Optativa; C/S=Cuatrimestral o Semestral; A=Anual

Nota: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

ANÁLISIS DE DATOS

Tras revisar los diferentes planes de estudios de cada una de las universidades seleccionadas se inició un análisis de las guías docentes de las asignaturas que tuviesen entre sus descriptores algunos de los definidos en esta investigación: atención a la diversidad, convivencia, interculturalidad. A partir de ese análisis documental se obtuvo la siguiente información con respecto a las características de las asignaturas que contenían esos descriptores, así como su carácter obligatorio u optativo, y la duración de estas (Tabla 3).

Tabla 3.
Características de las asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural, convivencia e interculturalidad en los Grados de Educación Infantil.

Descriptores	N.º asignaturas	N.º por carácter			N.º por duración	
		B	OB	OP	C	A
Diversidad	105	35	40	30	65	40
Interculturalidad	85	30	35	20	50	35
Convivencia	78	45	23	10	68	10

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimestral o Semestral; A=Anual

Nota: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

RESULTADOS

Formación en interculturalidad

Los datos, que varían de una universidad a otra, reflejan la diversidad de enfoques educativos en la región. En la Universidad de Huelva, el concepto de interculturalidad aparece en 23 de 49

asignaturas, lo que representa aproximadamente un 46.94% del total de su oferta educativa. La Universidad de Sevilla incluye la interculturalidad en 12 de 37 asignaturas como “Atención a la Diversidad en Educación Infantil” y “Salud Infantil: Educación Motriz y Artística”, lo que representa aproximadamente un 32.43% del total. La Universidad de Cádiz y la Universidad de Málaga presentan la interculturalidad en el 21.7% y 23% de sus asignaturas, respectivamente, mientras que, en la Universidad de Córdoba, la interculturalidad es un tema que se presenta en 7 de 44 asignaturas como “Lengua española” y “La televisión educativa en el aula de infantil”, lo que representa aproximadamente un 15.9% del total. La Universidad de Granada y la Universidad de Almería lo hacen en menor medida, con un 12.5% y 7.69% respectivamente y, por último, en la Universidad de Jaén, este tema aparece en 5 de 71 asignaturas como “Didáctica general en educación infantil” y “Ámbitos socioculturales de la educación artística”, lo que representa aproximadamente un 7.04% del total.

Formación en diversidad cultural

Los resultados muestran una variabilidad significativa entre las universidades. En la Universidad de Sevilla aparece el concepto de diversidad cultural en todas las 37 asignaturas, lo que representa un 100% del total. En la Universidad de Almería, la diversidad se menciona en 14 de las 24 asignaturas, que representa el 58% del total, mientras que en la Universidad de Huelva se localiza en 27 de 49 asignaturas, lo que representa aproximadamente un 55.10% del total. En la Universidad de Granada, se encuentra en 27 de las 39 asignaturas, equivalente a un 52.78%. En la Universidad de Córdoba, el término “diversidad” aparece en 16 de 44 asignaturas como “Desarrollo de la expresión musical en infantil” y “Atención educativa a la diversidad cultural”, lo que representa aproximadamente un 36.36% del total y en la de Málaga, este descriptor es parte de 12 de 39 asignaturas como “Desarrollo Psicomotor en la Educación Infantil” y “Atención Temprana”, lo que representa aproximadamente un 30.77% del total. En la Universidad de Cádiz, aparece en 11 de 46 asignaturas como “Procesos y contextos educativos en la etapa de educación infantil” y “Desarrollo musical y su didáctica en educación infantil”, lo que representa aproximadamente un 23.9% del total, mientras que, por último, en la Universidad de Jaén, se encuentra en 5 de 71 asignaturas como “Didáctica general en educación infantil” y “Ámbitos socioculturales de la educación artística”, lo que representa aproximadamente un 7.04% del total.

Formación en convivencia

En la Universidad de Granada, el concepto de convivencia es parte de 27 de 72 asignaturas, lo que representa aproximadamente un 37.5% del total. De igual forma, en la Universidad de Sevilla, este término es parte de 13 de 37 asignaturas como “Atención a la Diversidad en Educación Infantil” y “Salud Infantil: Educación Motriz y Artística”, lo que representa aproximadamente un 35.13% del total. En la Universidad de Córdoba, el término “convivencia” aparece en 14

de 44 asignaturas como “Lengua española” y “Taller de escenografía y danza educativa”, lo que representa aproximadamente un 31.82% del total. En la Universidad de Almería, este descriptor se encuentra en 9 de 39 asignaturas como “Sociología de la Educación y de la Familia” y “Desarrollo de Habilidades Comunicativas Orales y su Didáctica”, lo que representa aproximadamente un 23.08% del total. Sin embargo, en la Universidad de Málaga, el término aparece en 5 de 39 asignaturas como “Prácticum I” y “Juegos en la Edad Infantil”, lo que representa aproximadamente un 12.82% del total, la Universidad de Cádiz solo incluye la “convivencia” en 3 de 46 asignaturas como “Enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil” y “Educación física y su didáctica en educación infantil”, lo que representa aproximadamente un 6.5% del total y, por último, en la Universidad de Jaén, solo se encuentra en una de las 71 asignaturas, un 1.4% de su oferta curricular.

CONCLUSIONES

La formación en interculturalidad, diversidad cultural y convivencia en el Grado en Educación Infantil es de vital importancia para preparar a los futuros educadores en el abordaje de las realidades pluriculturales y diversas que se presentan en las aulas. Los datos presentados revelan una variedad de enfoques y niveles de inclusión de estos temas en los planes de estudio de las universidades públicas de Andalucía.

Uno de los resultados destacados es el porcentaje de asignaturas que abordan la interculturalidad en cada universidad. Por ejemplo, en la Universidad de Sevilla, la interculturalidad está presente en un 32.43% del total de asignaturas. Esto demuestra un enfoque fuerte y una prioridad en la preparación de los futuros educadores para trabajar en contextos multiculturales. Por otro lado, la Universidad de Jaén presenta un porcentaje más bajo, con solo un 7.04% de asignaturas que abordan la interculturalidad. Esto indica que podría haber una necesidad de ampliar y fortalecer la formación en este tema en esa universidad.

Otro resultado relevante es el porcentaje de asignaturas que abordan la diversidad cultural. La Universidad de Huelva destaca con un 55.10% de asignaturas que incluyen este descriptor, seguida de cerca por la Universidad de Cádiz y la Universidad de Málaga, con un 55% y un 30.77% respectivamente. Estos resultados muestran un compromiso claro de estas instituciones con la formación de educadores que estén preparados para trabajar en contextos diversos y atender las necesidades de todos los estudiantes. Sin embargo, otras universidades, como la Universidad de Jaén, presentan un porcentaje más bajo, lo que indica una posible área de mejora en su enfoque hacia la diversidad cultural en el plan de estudios.

La formación en convivencia también es un aspecto relevante en la preparación de los educadores. En este sentido, la Universidad de Granada destaca con un 37.5% de asignaturas que abordan la convivencia, seguida de cerca por la Universidad de Sevilla con un 35.13%. Estos

resultados reflejan un enfoque consciente en la promoción de un ambiente escolar positivo y la enseñanza de habilidades de convivencia pacífica. Sin embargo, otras universidades, como la Universidad de Jaén y la Universidad de Málaga, muestran un porcentaje más bajo de asignaturas que abordan la convivencia, lo que sugiere una posible necesidad de fortalecer la formación en este aspecto.

Es importante considerar que la formación en interculturalidad, diversidad cultural y convivencia no debe limitarse solo a asignaturas específicas, sino que debe ser una perspectiva transversal que impregne todo el currículo del Grado en Educación Infantil. Esto implica la integración de enfoques interculturales y de convivencia en todas las áreas temáticas y actividades prácticas, promoviendo una educación inclusiva y equitativa en todos los aspectos del proceso educativo.

Para mejorar la formación en interculturalidad, diversidad cultural y convivencia en los planes de estudio del Grado en Educación Infantil en las universidades públicas de Andalucía, es necesario tener en cuenta algunas recomendaciones. En primer lugar, es fundamental revisar y actualizar los planes de estudio para garantizar una mayor inclusión de asignaturas que aborden estos temas. Esto implica identificar las necesidades y los desafíos actuales en el ámbito educativo y adaptar los contenidos y enfoques pedagógicos en consecuencia.

Además, es importante promover la formación docente en interculturalidad, diversidad cultural y convivencia. Las universidades pueden desarrollar programas de formación específicos para preparar a los futuros educadores en el trabajo con estudiantes de diversos orígenes culturales. Estos programas podrían incluir cursos, talleres y prácticas que fomenten la comprensión intercultural, la sensibilidad cultural y las estrategias pedagógicas inclusivas.

El Grado en Educación Infantil desempeña un papel crucial en la formación de futuros docentes que trabajarán con niños y niñas en edades tempranas. Estos profesionales tienen la responsabilidad de brindar una educación de calidad, que promueva el desarrollo integral de discentes y sienta las bases para su futuro aprendizaje.

En los pilares formativos básicos del Grado en Educación Infantil es fundamental abordar temas como la interculturalidad, la diversidad cultural y la convivencia. Estos aspectos son esenciales para preparar a futuros profesionales en el contexto actual, caracterizado por la creciente diversidad cultural y social en las aulas.

La interculturalidad se refiere al reconocimiento y valoración de las diferencias culturales presentes en la sociedad y en el entorno educativo. Implica promover el respeto, la inclusión y el diálogo entre personas de diferentes culturas, fomentando la comprensión y la colaboración mutua. En un mundo globalizado, donde el contacto entre diferentes culturas es cada vez más frecuente, los educadores deben estar preparados para trabajar de manera efectiva con

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

estudiantes de diversas procedencias culturales ([García Gómez y Arroyo González, 2014](#)).

La diversidad cultural se relaciona con la variedad de culturas, tradiciones, lenguas y costumbres presentes en una sociedad. En el contexto educativo, implica reconocer y valorar esta diversidad, y promover la inclusión y la equidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural. Los educadores y las educadoras deben ser conscientes de las diferentes perspectivas culturales y adaptar sus prácticas pedagógicas para responder de manera efectiva a las necesidades y características de cada estudiante.

La formación en interculturalidad, diversidad cultural y convivencia en el Grado en Educación Infantil es esencial para preparar a los futuros docentes en la comprensión y manejo de la diversidad presente en las aulas. Estos temas deben ser abordados de manera transversal en el currículo, integrándolos en las diferentes asignaturas y actividades formativas. Es importante que los educadores y las educadoras adquieran conocimientos teóricos sólidos sobre la interculturalidad, la diversidad cultural y la convivencia, pero también es fundamental que desarrollen habilidades prácticas para aplicar estos conceptos en su trabajo diario. La formación debe incluir experiencias prácticas, como prácticas en centros educativos multiculturales, donde los estudiantes puedan aprender a trabajar con niños y niñas de diferentes orígenes culturales y adaptar sus estrategias pedagógicas para satisfacer sus necesidades específicas.

Como se mencionó en el marco teórico, las universidades, como motor de la sociedad, son conscientes de estas circunstancias y se esfuerzan por modernizarse y adaptarse a los retos económicos, académicos y sociales ([Lauder y Mayhew, 2020](#)). Para [Pomares Cintas y Álvarez García \(2020\)](#) la formación docente va acompañada de un enfoque de aprendizaje continuo, en el cual los docentes deben de participar en programas de desarrollo profesional, mantenerse actualizados en avances pedagógicos y tecnológicos, e involucrarse en comunidades de práctica y redes profesionales para compartir experiencias y aprender de otros profesionales.

INFORMACIÓN DE AUTORES

Sonia García-Segura

Doctora en Antropología Social y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada. Profesora investigadora en el Departamento de Educación, Área Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Córdoba, (España). Actualmente forma parte del grupo de investigación INCIDE (Infancia, Ciudadanía, Democracia y Educación) SEJ-614.

Estefanía del Rocío Agudo Jurado

Graduada en Educación Infantil y Magister en Educación Inclusiva por Universidad de Córdoba, (España).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Leiva, J. & Márquez Sánchez, J. J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 7-27. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200007>
- Almodovar Antequera, J. M. (2017). La educación intercultural en el sistema educativo español: educación primaria. En Gómez Parra, M. E. y Johnstone, R. (Coords.), *Educación Bilingüe: Tendencias Educativas y Conceptos*, pp. 79-88. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/educacion-bilingue-tendencias-educativas-y-conceptos-clave-bilingual-education-educational-trends-and-key-concepts_171287/
- Anta Félez, J. L. (2019). Marco contextual del espacio europeo de educación superior. Una descripción con trasfondo crítico. *Educere*, 23(75), 233-248. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262002/35660262002.pdf>
- Carrasco, S., Pàmies, J., Narciso, L. & Sánchez, A. (2021). *¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero?* Observatorio Social de “La Caixa”. <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/es/-/por-que-hay-mas-abandono-escolar-entre-los-jovenes-de-origen-extranjero>
- Castilla Segura, J. (2018). Las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación lingüística) y la diversidad cultural en la escuela. *Gazeta de antropología*, 34(1). <http://hdl.handle.net/10481/54700>
- Cernadas Ríos, F. X., Lorenzo Molero, M. M. & Santos-Rego, M. Á. (2021). La educación intercultural en España (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas. *Publicaciones*, 51(2), 329-371. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.16240>
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *BOJA*, 170, 30. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1>
- D’Antoni, M. (2016). Interculturalidad: juego y metodologías de aula de primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 367-386. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26067>
- Dienel, C. (2019). Bologna a utopy of harmony for European higher education. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 32(4), 403-405. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1674131>
- Eurydice (2015). *La garantía de la calidad en la Educación. Políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-garantia-de-la-calidad-en-la-educacion-politicas-y-enfoques-para-la-evaluacion-de-los-centros-educativos-en-europa_181284/
- Fernández, I., & Madinabeitia, A. (2020). La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 28-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15149>

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

Fernández-Hawrylak, M., Sánchez Ibáñez, A., & Heras Sevilla, D. (2020). Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior: las actividades prácticas con herramientas web 2.0. *Academia y virtualidad*, 13(1), 61-79. <https://doi.org/10.18359/ravi.4260>

Garrido, M. R. (2002). *Fundamentos del análisis documental*. Pirámide.

Gelber, D., Ávila Reyes, N., Espinosa Aguirre, M. J., Escribano, R., Figueroa Miralles, J., & Castillo González, C. (2021). Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(74). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>

Gil-Pino, C. & García-Segura, S. (2019). Influencia de las expectativas de familias y profesorado en el logro educativo y social de estudiantes. *Revista Educação e Pesquisa*, 45, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945214529>

González Mediel, O., Berríos Valenzuela, Ll. & Toro Collantes, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 197-217. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>

García Gómez, L. & Arroyo González, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/153/147>

García Medina, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming social*, 2, 53-65. <http://dx.doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>

Guerrero Valdebenito, R. M. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía: Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles educativos*, 35(142), 42-53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982013000400004&script=sci_abstract&tlng=pt

Gutiérrez-Rodríguez, F. (2019). Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: una perspectiva jurídico-constitucional. En Márquez Vázquez, C. (coord.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?*, pp. 17-44. Dykinson. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=4592358&publisher=FZ1825>

Instituto Nacional de Estadística (INE). (12 de febrero, 2022). *Estadística del Padrón Continuo 2020*. Datos provisionales. España: Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990

Jiménez, L., Ramos, F. J., & Ávila, M. (2012). Las Universidades Españolas y EEES: Un estudio sobre los títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria. *Formación universitaria*, 5(1), 33-44. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062012000100005&script=sci_arttext

Jordán, J. A. (2004). La formación continua del profesorado en educación intercultural. En Jordán, J. A., Besalú, X., Bartolomé Pina, M., Aguado Odina, T., Moreno García, C. y

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

- Sanz, M. (eds.), *La formación del profesorado en educación intercultural*, (pp. 11-48). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Lauder, H., & Mayhew, K. (2020). Higher education and the labour market: an introduction. *Oxford Review of Education*, 46(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1699714>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Madueño, M.L. y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la Carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación Universitaria*, 13(5), 57-67. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of educational research*, 70(1), 3-24. <https://doi.org/10.3102/00346543070001003>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 29/12/2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2020). *Glosario de la OIM sobre Migración* (34). <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>
- Ortega Gaité, S., Shen, M. & Perales Montolio, M. J. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones*, 49(1), 151–163. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9859>
- Peñalva Vélez, A. & Soriano Ayala, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre educación*, 18, 37-57. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/45731>
- Pomares Cintas, E., & Álvarez García, F. J. (2020). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, 13 años después: la destrucción del saber en las universidades españolas. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 19, 184-213. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5708>
- Ramírez Carpeño, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 25, 35-56. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/159>
- Ramírez García, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30/10/2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787>

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

Rivas, I. & Bertolini, M. S. (2016). *Formación docente: miradas históricas y nuevas perspectivas*. Conferencia en Universidad Nacional del Nordeste <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/9085>

Rodrigues, M. & Santos, A. (2021). A educação intercultural e a humanização em Freire: considerações e congruências. *Inter-Ação, Goiânia*, 46, 946-961. <https://doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68357>

Rodríguez-Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>

Ruiz Brenes, M.C. & Hernández Rivero, V. M. (2018). La incorporación y uso de las TIC en Educación Infantil. Un estudio sobre la infraestructura, la metodología didáctica y la formación del profesorado en Andalucía. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 81-96. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.06>

Santos Rego, M. A., Cernadas Ríos, F. X. & Lorenzo Moledo, M. D. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 137-137. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>

Severiens, S., & Tudjman, T. (2017). *Preparing student teachers for diversity Analysis of teacher training curricula*. NAOS- Professional capacity on Diversity <http://naos.risbo.org/wp-content/uploads/2017/08/Handbook-teacher-training.pdf>

Siarova, H. & Tudjman, T. (2018). *Developing teachers' capacity to deal with diversity*. Sirius Policy Briefs Series No 9. <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/12/Policy-brief-Developing-teachers%E2%80%99-capacity-to-deal-with-diversity.pdf>

Soler, A., Martínez, J.I., López-Meseguer, R., Valdés, M., Sancho, M., Morillo, B. & de Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España. Informe general*. Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE). https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/INFORME-GENERAL-AET_WEB_23032021.pdf

Valle, J.M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2012-20-5040&dsID=Documento.pdf>

Vidal García, J., Vieira Aller, M.J. & González Rodríguez, D. (2016). Los factores sociales que influyen en el abandono escolar temprano. En Castejón Costa, J. L. (coord.), *Psicología y educación: presente y futuro*, pp. 2156-2163. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE).

eSPORTS, CULTURA DE PAZ Y EDUCACIÓN EN VALORES: PROPUESTAS PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

eSPORTS, CULTURE OF PEACE AND EDUCATION IN VALUES: PROPOSALS FOR EDUCATIONAL PRACTICE

Información

Fechas:

Recibido: 02/04/2024

Aceptado: 18/06/2024

Publicado: 03/07/2024

Correspondencia:

Javier Ruiz Chaneta

jrchaneta@outlook.es

Financiación:

Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Cómo citar este trabajo:Ruiz Chaneta, J. (2024). eSports, Cultura de Paz y Educación en Valores: propuestas para la práctica educativa. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 8, 48-71. <https://doi.org/10.30827/modulema/v8i/30510>

Autoría

Javier Ruiz Chaneta

Educador Social

<https://orcid.org/0009-0005-2765-3559>

Contribución autores

El autor ha participado en todas las fases de elaboración de este trabajo.

Licencia:



Edita:

Grupo de investigación
"Innovación Curricular en Contextos
Multiculturales" HUM-358**eug** EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

RESUMEN

Nuestro sistema educativo tiene una asignatura pendiente: abordar adecuadamente la educación en valores y vertientes como la Cultura de Paz, pilar trascendental en este ámbito. Se tratan desde enfoques teóricos, originando una desconexión entre docencia y realidad. Con el auge de los eSports, que han captado la atención de adolescentes, se abren amplias posibilidades educativas. Este artículo responde a la necesidad de formular propuestas fundamentadas en la educación en la Cultura de Paz para trabajar la educación en valores en el sistema educativo actual. Se propone una alternativa didáctica que va mucho más allá de la reproducción de contenidos, buscando despertar en el alumnado su motivación intrínseca y que tome conciencia del valor de uso de las temáticas presentadas. A través de los deportes electrónicos, como recurso para facilitar la educación en valores, la propuesta de intervención pretende transformar situaciones lúdicas en conocimiento relevante. Para conseguirlo, utilizaremos una metodología activa de aprendizaje. Las actividades planteadas potencian varios tipos de aprendizaje: cooperativo, basado en proyectos y en retos. Contemplaremos una evaluación formativa. Entre la discusión y conclusiones destacan: necesidad de solucionar la crisis de valores de nuestra sociedad desde cualquier entidad educativa; carga lectiva insuficiente de la educación en valores; escasez de propuestas educativas fundamentadas en Cultura de Paz en la educación formal; si esperamos a acabar con la violencia para trabajar y desarrollar situaciones pacíficas, no lo lograremos; y los eSports podrían utilizarse en propuestas que fomenten la educación en valores y la Cultura de Paz.

Palabras clave: Educación en valores, Cultura de Paz, eSports.

ABSTRACT

Our educational system has an unresolved matter: dealing appropriately with education in values and related issues as Culture of Peace, a significant foundation in this field. These are addressed from theoretical approaches, creating a disconnection between teaching and reality. With the rise of eSports, which have captured the attention of teenagers, broad educational possibilities are opened up. This article responds to the need to formulate educational proposals based on Culture of Peace to work the education in values within the current educational system. A didactic alternative is proposed that goes beyond the reproduction of contents, seeking to awake students' intrinsic motivation and creating awareness of the use value of the topics shown. Through eSports, as a resource to facilitate education in values, the intervention proposal aims to transform ludic situations into relevant knowledge. To achieve this, we will use an active learning methodology. The activities proposed enhance several types of learning: cooperative, project-based and challenges. We will contemplate a formative evaluation. Among the discussion and conclusions stand out: necessity to solve the crisis of values of our society from any educational institution; insufficient workload of education in values; a shortage of educational proposals based on Culture of Peace in formal education; if we wait to end violence before working on and developing peaceful situations, we will not achieve it; and eSports could be used in proposals that foster education in values and the Culture of Peace.

Keywords: Education in values, Culture of Peace, eSports.

INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad, cada vez más, observamos una alarmante falta de civismo y educación ([Menéndez-Ferreira et al., 2018](#)). Una carencia, fruto de un déficit en transmisión de valores. Aunque el sistema educativo prioriza los conocimientos básicos en materias como Lengua Castellana, Matemáticas o Física y Química, descuida un aspecto crucial para el desarrollo integral del alumnado: la educación en valores.

Dentro de este contexto, la Cultura de Paz, la no violencia y la gestión pacífica de conflictos son fundamentales. Además, es esencial fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores como la empatía, para relaciones interpersonales.

Lamentablemente, la educación en valores se considera residual frente al resto de contenidos educativos. El principal problema radica en la desconexión entre lo que se enseña y la realidad, lo que provoca una tendencia a reproducir conocimientos sin aplicarlos de manera efectiva. En definitiva, nos encontramos formando personas con sólidos conocimientos teóricos sobre geografía, ciencias o letras, pero carentes de las habilidades necesarias para la gestión asertiva de conflictos o incapaces de reconocer manifestaciones de cultura de paz y de su potencial como antídoto ante la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones ([Sánchez Fernández et al., 2019](#)).

Los eSports constituyen una herramienta de gran utilidad para transmitir valores como el respeto, la cooperación y la solidaridad, así como para abordar las vertientes de la educación en valores previamente mencionadas. Esto se debe a que las personas adolescentes de hoy en día pasan muchas horas con videojuegos, ya sean en consola u ordenador. Además, Este recurso ofrece posibilidades educativas significativas ([Postigo Fuentes & Fernández Navas, 2020a](#)).

Aprovechando su carácter lúdico y su potencial en términos de aprendizaje, los eSports pueden utilizarse como herramienta pedagógica en educación en valores. Ofrecen amplias posibilidades de intervención educativa y suponen una alternativa clara a la mera reproducción de contenidos. Utilizar videojuegos en el aula permite aplicar y transferir estos contenidos a situaciones reales. Dada la creciente importancia de este medio entre la juventud en estos últimos años, esta propuesta de intervención se centra en aplicar los conceptos mencionados en los deportes electrónicos, mediante situaciones idóneas en las partidas.

EDUCACIÓN EN VALORES, CULTURA DE PAZ Y ESPORTS: NUEVOS HORIZONTES Y POSIBILIDADES EDUCATIVAS

A continuación, abordaremos los siguientes conceptos: educación, valores, educación en valores, educación para la Cultura de Paz y eSports.

Educación

La educación “es la actividad técnico-práctica cuyas reglas de acción se justifican desde las disciplinas que tienen estructura teórico-conceptual consolidada.” ([Sáez Alonso, 2016](#), p. 23). Según explica el autor, este concepto constituye un marco de referencia decidido a través de su disciplina generadora.

Por otro lado, [Fernández-Herrería y López-López \(2014\)](#) señalan la necesidad de reelaborar la definición de educación. No debería limitarse únicamente al desarrollo cognitivo individualizado encaminado al mercado laboral, ni considerarse como un recurso para la reproducción sociocultural. Se propone una visión más extensa del concepto, un proceso más holístico y completo que contribuya al éxito social personal en un sentido más amplio. Esta noción se denomina educación integral.

En esta línea, los autores anteriores apuntan que la educación integral debe forjarse dentro de la comunidad y con el compromiso de las instituciones directamente involucradas. Este enfoque ofrece posibilidades para trabajar adecuadamente las múltiples vertientes de la educación, como la educación en valores, y subvertientes de esta como la educación en Cultura de Paz.

En conclusión, la educación actúa como medio liberador, impulsando una cultura de respeto a los Derechos Humanos y un futuro más meritorio ([Montánchez Torres, 2015](#)).

Valores

Los valores son significados compartidos que atribuimos a objetos, procesos y acontecimientos como seres sociales que somos, contextualizados en una sociedad concreta, que normalizan comportamientos dependiendo de los fines individuales y grupales con carácter histórico-cultural ([Fresno Chávez, 2017a](#)). Establecen una escala jerárquica a la vez que contradictoria y definen patrones de comportamiento socialmente aceptados ([Fresno Chávez, 2017a](#)).

Encontramos una justificación en [Sánchez Fernández \(2008\)](#) “los valores tienen un fuerte componente social que les hace condicionar profunda y decisivamente nuestras relaciones con las demás personas, así como con los contextos físicos, sociales y culturales en los que nos movemos” (p.61).

Relacionado con lo anterior, consideramos que las personas estamos inmersas en un aprendizaje y una transmisión permanente de valores. Cuando interactuamos con otros seres influimos, en mayor o menor medida, en ellos, y ellos también en nosotros.

En este sentido, [Sánchez Fernández \(2008\)](#) considera importante explicar concretamente los valores presentes en las propuestas didácticas y definir claramente su finalidad en el aprendizaje. La propuesta de intervención que se plantea se enfoca en valores afectivos, como la empatía, y valores sociales, como el respeto, la generosidad, la cooperación y la solidaridad. Estos valores están enmarcados dentro de la clasificación del modelo axiológico de [Gervilla Castillo \(2000\)](#), sintetizado en la tabla 1.

Tabla 1.
Adaptación de modelo axiológico de Gervilla (2000).

VALORES AFECTIVOS	VALORES SOCIALES
Generación de un conocimiento y desarrollo de las capacidades de valoración personal, así como el interés, la motivación y el equilibrio a nivel afectivo y emocional de individuos.	Se da la apertura, tanto de una persona a otra como hacia la naturaleza. Se trata de valores como la convivencia democrática, los cuales conciernen las relaciones de carácter institucional e interpersonal.
Empatía: habilidad de las personas para identificarse mentalmente y a nivel afectivo con el estado de ánimo o situación de otras, es decir, ponerse en su lugar.	Cooperación: colaboración, de dos o más personas para alcanzar un fin común. Generosidad: predisposición que una persona tiene para ayudar a otras, así como para hacer una acción o proporcionar algún bien u objeto de forma voluntaria, es decir, sin interés por recibir algo a cambio. Solidaridad: adhesión de un individuo a la petición, reivindicación o una determinada circunstancia de otro. Respeto: actitud moral que reconoce la dignidad del individuo y considera su libertad, permitiéndole comportarse como una persona según sus intereses y opiniones Kohlberg, 1958 en Uranga Alvidrez et al., 2016).

Fuente: Elaboración propia siguiendo a [Fresno Chávez \(2017b\)](#).

Educación en valores

A nivel legislativo, la educación en valores está recogida en la [Ley Orgánica 3/2020](#). El artículo 10 del [RD 217/2022](#) aclara que el alumnado cursará la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos en algún curso de la etapa obligatoria.

Esta clase de vertientes educativas, según [Sánchez Fernández \(2008\)](#), “resultan básicas para, por ejemplo, prevenir y evitar desde reacciones xenófobas y racistas a accidentes de tráfico” (p.65).

Los valores tienen un carácter fundamental, tanto en cualquier planteamiento educativo que vayamos a realizar como en la práctica docente que efectuemos. ([Sánchez Fernández, 2008](#)).

Ruiz Chaneta, J. (2024).

eSports, Cultura de Paz y Educación en Valores: propuestas para la práctica educativa.

Así, podemos decir que la educación en valores es la acción humana a través de la cual se transmiten principios, actitudes, prácticas, etc. relacionados con aspectos como: la educación en Cultura de Paz, la prevención de todo tipo de violencia, la gestión pacífica de conflictos, la cooperación y la expresión positiva de emociones.

Bajo las premisas anteriores, la educación en valores es transcendental ([Ruiz Massieu, 2017](#)). Sin embargo, a nivel de docencia esta temática se limita a enfoques teóricos.

Desde un punto de vista metodológico, de acuerdo con [Menéndez-Ferreira et al. \(2018\)](#) necesitamos crear metodologías innovadoras para motivar al alumnado en el aprendizaje de valores y conductas positivas.

En nuestra opinión, el sistema educativo es el escenario idóneo para trabajar la educación en valores.

Por tanto, si utilizamos esta opción para trabajar adecuadamente la educación en valores, aprovecharíamos una posibilidad muy potente para facilitar los aprendizajes básicos para cualquier persona.

Educación para la Cultura de Paz

Según [Naciones Unidas \(1998\)](#), la Cultura de Paz engloba “una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.” (Resolución A/52/13, p.2). Representa una construcción que necesita de una multidisciplinariedad para lograr un cambio significativo, mediante la educación ([Delfín-Ruiz et al., 2024](#)).

En esta línea, [Santamaría-Cárdaba \(2019\)](#) destaca que hemos de educar en la paz, fomentando la Cultura de Paz. Las temáticas prioritarias a abordar para lograrlo son: “convivencia, cooperación, igualdad de género, Derechos Humanos, no violencia, comprensión internacional, desarrollo sostenible y resolución de conflictos” ([Santamaría-Cárdaba, 2019](#), p. 73).

Sin embargo, la paz no es sólo la ausencia de conflictos, sino la resolución de forma no violenta de los mismos. Se percibe como un procedimiento dinámico que ayuda al diálogo ([Naciones Unidas, 1999](#)).

Como consecuencia, los educadores estamos ante el reto de ahondar y entender adecuadamente esta realidad inherente al individuo. Esta situación posibilita gestionar y transformar los conflictos, buscando promover la Cultura de Paz ([Gauto Villasanti, 2023](#)). Para la autora es impostergable formar al profesorado y alumnado en gestión de conflictos, elemento relevante en el ámbito laboral y cotidiano.

Dentro de la Cultura de Paz, las estrategias para promoverla son primordiales. [Guevara Rubio \(2022\)](#) propone éstas: 1º Pedagogía de la memoria histórica: contenido audiovisual; 2º la paz como nota: eventos culturales, exposiciones, sembrar árboles, etc..; 3º mesas de dialogo: conciliación, charlas motivaciones con dinámicas de empatía y creación de decálogos para una convivencia sana.

En este sentido, [Naciones Unidas \(1999\)](#), explica que el año 2000 debía y debe ser un nuevo comienzo para transformar la cultura de guerra y de violencia en una cultura de paz y de no violencia. Este avance requiere la participación de todos, proporcionando a la juventud y a generaciones futuras valores que les ayuden a forjar un mundo más digno y armonioso. Un mundo de justicia, solidaridad, libertad y prosperidad. La cultura de paz posibilita: el desarrollo duradero, la protección del medio ambiente y la satisfacción personal de cada ser humano.

El *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia* está formulado con el propósito de que cada persona asuma su responsabilidad. Esto es, una tarea que concierne a todos: convertir en realidad los valores, actitudes y comportamientos que fomentan la Cultura de Paz. Cada individuo puede contribuir en el marco familiar, local, ciudadano, regional y nacional, practicando y promoviendo la no violencia, la tolerancia, el diálogo, la reconciliación, la justicia y la solidaridad día a día ([Borlaug et al., 1999](#)).

El Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia propone los siguientes objetivos:

- Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios.
- Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes.
- Compartir mi tiempo y mis recursos materiales cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica.
- Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo.
- Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta.
- Contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad. ([Borlaug et al., 1999](#), p.1).

Si hablamos de la Cultura de Paz desde el punto de vista de la Educación Social, la propuesta realizada por [Sánchez Fernández y El Messoudi Ahmed Al-lal \(2019\)](#) indica el camino a seguir. Es una apuesta clara, buscando mejorar el papel de educadores sociales en la práctica educativa a

nivel de escuela; potencia que haya una interrelación entre Cultura de Paz y Educación Social, elementos necesarios para entender el día a día en nuestro sistema educativo, caracterizado por presentar un carácter universal. En ella, se destaca la importancia de este colectivo en el ámbito escolar. Es decisivo para involucrar a la comunidad educativa integra y se centra en conseguir una cultura escolar institucional, que se fundamente en la Cultura de Paz. Esto posibilita visibilizarla, crear espacios de paz y gestionar conflictos de forma pacífica dentro de las instituciones educativas.

Con relación a la Cultura de Paz y los centros educativos, se propone la escuela como espacio de paz ([Sánchez Fernández & Tuvilla Rayo, 2009](#); [Pantoja & Díaz, 2009](#)), visualizada como una grata experiencia educativa. Como tal, tiene que considerarse en la gestión de los centros, de las aulas, de los programas que se impartan, así como en la vida y contenidos escolares ([Amar, 2020](#)). Este autor destaca que la paz no debe verse solamente como un entorno donde se pacifique al alumnado o se traten posibles casos de disciplina o violencia. Aunque se han dado pasos significativos con la incorporación de programas de mediación, prevención de violencia o tutorización y asistencia, según el profesor universitario de la entrevista anteriormente mencionada, es necesario ir más allá en la configuración del currículo educativo y la forma de abordar los contenidos. Esto implica profundizar en el tema, de modo que no sea algo tangencial, sino que contribuya a la Cultura de Paz. Se trata de una labor basada en situaciones de diálogo, la incentivación de procedimientos que permitan analizar la realidad, así como que el estudiantado tome conciencia de los problemas existentes y sus posibles soluciones ([Amar, 2020](#)).

Como apunta el autor anterior, lo que se reivindica es una educación con sentido crítico; una enseñanza competente para instaurar un proceso dialéctico entre la creación y recreación de la Cultura de Paz, y comenzar la construcción o reconstrucción de una sociedad justa y en igualdad, compresiva y justa. Por esta razón, la Cultura de Paz se encuentra inspirada en los Derechos Humanos, en la educación y en buscar soluciones a las injusticias y problemas socioeconómicos, con objeto de realizar una contribución a la educación para la paz como estímulo para la Cultura de Paz. Según [Amar \(2020\)](#):

Nuestra consecución se centra en procurar una educación para la Cultura de Paz, donde el diálogo se apodere del proceso, la reflexión sea nuestra única arma o la empatía se erija como una especie de paraguas que rechaza lo que no vale. (p.68).

Una vez analizadas las opiniones de diversos autores, subrayamos estas afirmaciones:

La Cultura de Paz puede fomentarse en cualquier escenario. El conflicto es inherente a las relaciones interpersonales. El diálogo es fundamental en la Cultura de Paz. El rol de educadores sociales en la escuela es transcendental para trabajar una cultura fundamentada en la Cultura

de Paz. Existe la necesidad de diseñar propuestas fundamentadas para concretar explícitamente la educación para la Cultura de Paz dentro del ámbito formativo de la educación en valores en el sistema educativo actual ([Romero Pastor et al., 2022](#)). Se necesita un paso más a nivel de las instituciones educativas. Para ello, necesitamos asimilar nuestras imperfecciones, conflictos y problemas, intentando darles solución o, al menos, superándolos ([Sánchez Fernández et al., 2019](#)).

eSports

En este epígrafe explicaremos el concepto de eSports, la evolución del juego hacia su versión moderna gracias al avance de las tecnologías, el videojuego, la visión de la sociedad relacionada con los videojuegos, las posibilidades educativas de los deportes electrónicos y los antecedentes a esta propuesta de intervención.

Los eSports son competiciones de videojuegos a nivel profesional y amateur. Se organizan en diferentes ligas, niveles y torneos. Los jugadores de esta disciplina deportiva suelen pertenecer a equipos u otras organizaciones, a las que patrocinan diversas empresas ([McCutcheon et al., 2018](#)).

Si pensamos en la evolución del término juego hacia el videojuego, hemos de entenderlo como una actualización del concepto tradicional, efecto del avance tecnológico ([Cabañes, 2019](#)). Este recurso posee valor educativo ([Postigo Fuentes & Fernández Navas, 2020a](#)). No olvidemos que mediante el juego logramos interiorizar normas ([Postigo Fuentes, 2020](#)). Ambos pueden inculcar valores y generar nuevas actitudes. Además, los eSports también cumplen con dicho cometido. En resumen, debemos convertir actitudes individualistas en valores como generosidad, respeto, cooperación, empatía y manifestaciones de Cultura de Paz (en adelante mdCP) ([Ruiz Chaneta, 2021](#)).

Por otra parte, el juego contribuye al desarrollo de la imaginación que simboliza, - en términos biológicos-, una de las ventajas de mayor importancia para el humano, siendo vista como una máquina virtual u ordenador, y que posibilita recrear problemas y soluciones a través de los que experimentar sin que sea necesario encontrarse en un contexto real ([Postigo Fuentes & Fernández Navas, 2020a](#)).

En el binomio videojuegos y sociedad, es importante destacar la percepción social sobre quienes los juegan ([Postigo Fuentes & Fernández Navas, 2019](#)). A menudo, se asocian prejuicios y estereotipos a los jugadores de videojuegos. Sin embargo, investigaciones constatan que no existe una correlación directa entre el comportamiento violento de un individuo y su exposición a videojuegos de este tipo ([Kühn et al., 2019](#); [Przybylski & Weinstein, 2019](#)). Es fundamental deconstruir estos estereotipos. Debemos reconocer que la relación entre los videojuegos y el comportamiento humano es más compleja de lo que a menudo se asume.

Si hablamos de posibilidades educativas y eSports, el uso correcto de los videojuegos en educación es aprovechar el potencial educativo de los mismos, y apostar por un cambio en la estructura clase, concepción del aprendizaje y metodología; una transformación acorde con lo que las investigaciones en este ámbito nos ofrecen ([Postigo Fuentes & Fernández Navas, 2020a](#)).

En este contexto, la motivación intrínseca, como fuente primordial, es esencial para construir un aprendizaje de calidad ([Abeysekera & Dawson, 2015](#); [Pérez Gómez, 2012](#)).

Los videojuegos actuales, según indican [Postigo Fuentes y Fernández Navas \(2020b\)](#) aumentan exponencialmente las posibilidades de toma de decisiones dentro del argumento del juego.

Bajo este enfoque, la funcionalidad de rasgos intrajuego favorece el aprendizaje de idiomas ([Chen, 2015](#)). Se plantean opciones interesantes en un escenario donde la aparición de la red cambia la forma en que experimentamos los videojuegos, permitiendo oportunidades variadas. Esto es un reflejo de la globalización y su impacto en la interacción y socialización, independientemente del origen de las personas ([Buitrago Acuña et al., 2020](#)).

En lo que se refiere a educación en valores y la Cultura de Paz, [Ruiz Chaneta \(2021\)](#) plantea que usar los eSports para trabajarlas y analizarlas únicamente desde un prisma conceptual, significaría un tiempo perdido.

Si nos referimos a inclusión educativa, los eSports ofrecen una oportunidad muy valiosa para el alumnado con diversidad funcional. Esta herramienta le permite ser protagonista, algo que no podría en deportes de Educación Física u ocio ([Postigo Fuentes & Fernández Navas, 2020a](#); [2020c](#)). Estos autores explican que los eSports abren un amplio campo de exploración relacionado con la inclusión educativa, y los efectos en la autonomía y la autodeterminación que los videojuegos tengan ([Postigo Fuentes & Fernández Navas, 2020c](#)). Este enfoque se alinea con los fines 1º, 4º y 6º del Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia, al que nos referimos en el punto anterior.

En España, existe un proyecto que sirve como antecedente a nuestra propuesta. Se trata de “IESports ACBNext”, iniciativa conjunta entre GGTech Entertainment, la ACB, el Centro Comercial La Vaguada, RIOT Games y la Comunidad de Madrid. La finalidad es fomentar valores como el respeto o el compromiso, entre otros ([Tainim, 2018](#)) Además, resaltamos el trabajo de [Menéndez-Ferreira et al. \(2018\)](#), quienes centran su atención en la gamificación como recurso educativo para motivar al estudiantado en el aprendizaje de valores sociales. En este sentido, son adecuados los pasos para implementar los eSports en el aula ([Postigo Fuentes & Fernández Navas, 2020a](#)) recogidos en la tabla 2. Estos argumentos justifican con creces realizar la intervención que proponemos.

Tabla 2.

Pasos para implementar los eSports en el aula: aplicación a la propuesta de intervención.

PASOS	CONCEPTO	APLICACIÓN
Delimitar conocimientos a acercar al alumnado	¿Qué queremos trabajar? (mediante un videojuego concreto o eSports)	Valores explicados en epígrafes anteriores.
Seleccionar recursos necesarios y ubicación	Materiales, lugar y profesionales necesarios.	Videoconsola, mandos de alumnado, etc.
Planificación didáctica	¿Cómo planificar? (distribución, inserción teórica para conservar valor de uso, andamiaje proporcionado, etc.)	Esta cuestión se abordará en el subapartado actividades.
Evaluación formativa (Alcaraz et al., 2012)	Ejecutar el proyecto. Planificar recogida de información para saber: lo que funciona, lo que no y cómo podemos mejorarlo en el futuro.	Realizar la propuesta de intervención. Utilizar instrumentos de evaluación que se indicarán en el subepígrafe evaluación.

Fuente: Elaboración propia a partir de [Postigo Fuentes y Fernández Navas \(2020a\)](#).

COMPONENTES CURRICULARES DE LA PROPUESTA

Este apartado es una adaptación de [Ruiz Chaneta \(2021\)](#). Se compone de:

OBJETIVOS

Durante el proceso didáctico de desarrollo de esta propuesta educativa, pretendemos que el estudiantado alcance los siguientes objetivos:

Procedimentales

1. Convertir situaciones lúdicas en conocimiento pedagógico y didáctico.
2. Usar los eSports como recurso para facilitar la educación en valores.
3. Trabajar en equipo.
4. Diseñar estrategias que propicien situaciones de educación en Cultura de Paz.

Conceptuales

5. Reconocer y visibilizar las manifestaciones de la Cultura de Paz, así como el conjunto de experiencias y comportamientos que favorezcan la convivencia del alumnado.

Actitudinales

6. Aprender a gestionar los conflictos de forma no violenta, basándose en los valores de la Cultura de Paz.

COMPETENCIAS

En el desarrollo didáctico de esta propuesta educativa, se trabajará en el desarrollo de las siguientes competencias:

- a) Capacidad para cooperar con los compañeros.
- b) Capacidad para expresar opiniones de forma asertiva y respetuosa.
- c) Habilidad para resolver situaciones en las que haya discrepancia de opiniones.
- d) Capacidad para diseñar una estrategia conjunta.
- e) Capacidad para identificar la información relevante durante la comunicación oral.
- f) Capacidad para mantenerse dentro de un grupo para llevar a cabo un aprendizaje colaborativo.

SABERES BÁSICOS

En la fase didáctica de la propuesta educativa que se pretende realizar, abordaremos los siguientes saberes básicos:

Procedimentales

1. Diseño de estrategias para la prevención de violencia a través de juego limpio.
2. Creación de situaciones que permitan la identificación de manifestaciones de cultura de paz.
3. Diseño de estrategias cooperativas que faciliten la cooperación intergrupal.
4. Elaboración de estrategias para promover la resolución pacífica de conflictos.

Conceptuales

5. Concepto de FairPlay.
6. Concepto de empatía.

Actitudinales

7. Desarrollo de actitudes respetuosas, de cooperación, empáticas y solidarias.
8. Desarrollo de actitudes solidarias.

METODOLOGÍA

Temporalización

Esta propuesta de intervención se implementará en el IES Miguel Fernández durante el curso escolar que decida la Jefatura de Estudios y el Departamento de Orientación del instituto. Los grupos escogidos estarán en el siguiente rango: 1º de ESO a 1º de Bachillerato. Las asignaturas ideales para realizar la intervención propuesta son: educación en valores cívicos y éticos, religión, tutoría y filosofía.

Si no se pudiera ejecutar la intervención en el centro educativo, ésta podrá realizarse en alguna asociación de Melilla que trabaje con menores, quedando enmarcada en el ámbito no formal.

Actividades

La propuesta de intervención tendrá cuatro sesiones, con una duración de 45 minutos cada una.

Las actividades que se presentan buscan paliar la dificultad que tenemos para reconocer mdCP ([Sánchez Fernández & Sánchez Vázquez, 2012](#), citado en [Sánchez Fernández, 2017](#)). También, se realizan con el fin de favorecer el aprendizaje, de forma lúdica, de valores fundamentales en la educación en Cultura de Paz como: respeto, solidaridad, empatía, cooperación y rechazo de la violencia. No habrá ganadores individuales, la victoria la logrará el alumnado en su conjunto.

Las actividades propuestas podrán adaptarse o modificarse en algunos de sus aspectos según las necesidades del estudiantado. Tras cada encuentro, plantearemos al alumnado situaciones diarias para que reflexione y ejemplifique cómo aplicaría los valores trabajados.

El desarrollo las actividades se detalla en la tabla 3:

Tabla 3.

Secuenciación de actividades.

SESIONES	
SESIÓN 1. JUEGO LIMPIO	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Convertir situaciones lúdicas en conocimiento pedagógico y didáctico.• Usar los eSports como recurso para facilitar la educación en valores.• Trabajar en equipo.• Reconocer y visibilizar las manifestaciones de la Cultura de Paz, así como el conjunto de experiencias y comportamientos que favorezcan la convivencia del alumnado.• Aprender a gestionar los conflictos de forma no violenta, basándose en los valores de la Cultura de Paz.
Competencias	a), b), c) y e).
Saberes básicos	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de actitudes respetuosas, de cooperación, empáticas y solidarias.• Concepto de FairPlay.• Diseño de estrategias para la prevención de violencia a través de juego limpio.• Creación de situaciones que permitan la identificación de mdCP.
Metodología	Tendrá tres fases: Inicial: realizaremos una lluvia de ideas sobre los conceptos fundamentales que trataremos, lo que permitirá saber el nivel de conocimiento previo que el alumnado tiene sobre la temática. Además, el estudiantado tomará apuntes de forma tradicional para definir los términos clave. Posteriormente, el personal socioeducativo les pedirá que los rompan. Así, introduciremos la próxima etapa, acentuando la importancia de la práctica de los valores que trabajaremos. Simultáneamente, el estudiantado descubrirá los recursos materiales que usaremos durante la intervención.

Desarrollo: Durante esta fase, explicaremos consejos que el alumnado podrá aplicar en la partida. Por ejemplo, al quitar el balón, se recomienda usar el botón de presionar en lugar de realizar una entrada. Además, en los intervalos entre encuentros, plantearemos situaciones para que el estudiantado aplique los valores visualizados en la partida y vean su utilidad en la vida cotidiana.

Las reglas de la partida son: 1- No se permiten entradas violentas o antideportivas. 2- Si alguien tiene dificultades para marcar un gol o encestar, se le ayudará entre todos. 3- Se juega con una sola mano, y la persona que no esté participando en ese momento indicará la jugada a realizar. 4- Nadie podrá abandonar la partida hasta que no finalice, aunque se esté perdiendo o ganando por una diferencia considerable.

Final: el alumnado reflexionará sobre la partida y analizará cuántas mdCP y valores han identificado durante el juego. Cada adolescente compartirá sus observaciones y explicará porqué considera que ciertas acciones o actitudes reflejaron estos valores. El personal socioeducativo aclarará qué mdCP se han dado y cómo se han manifestado.

Durante el transcurso de la partida, pueden surgir diversas discrepancias, haciendo que haya personas reacias a jugar entre ellas. En ese momento, enfatizaremos que todos los compañeros son parte del grupo. Estas situaciones supondrán una magnífica oportunidad para enseñarles cómo resolver diferencias de forma asertiva, utilizando estrategias como la del disco rayado.

Evaluación	<p>Técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observación directa para la elaboración de una escala de estimación, que indicará la frecuencia con la que aparecen los indicadores de evaluación. <p>Instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escala de estimación. <p>Indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplican los consejos que se les dice. Reciben tarjetas o amonestaciones verbales durante la partida. Ayudan al compañero.
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> Videojuego EAFC o NBA 2K. Videoconsola y mandos. Proyector o pizarra digital y ordenador.
Recursos humanos	Educadores sociales.
Duración	45 minutos.
Participantes	Alumnado de 1º de ESO a 1º de Bachillerato.

SESIÓN 2. SOMOS EQUIPO

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Convertir situaciones lúdicas en conocimiento pedagógico y didáctico. Usar los eSports como recurso para facilitar la educación en valores. Trabajar en equipo. Diseñar estrategias que propicien situaciones de educación en Cultura de Paz. Reconocer y visibilizar las manifestaciones de la Cultura de Paz, así como el conjunto de experiencias y comportamientos que favorezcan la convivencia del alumnado.
------------------	--

Competencias	a), b), d), e) y f).
Saberes básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de empatía. • Desarrollo de actitudes solidarias. • Diseño de estrategias cooperativas que faciliten la cooperación intergrupal. • Creación de situaciones que permitan la identificación de manifestaciones de Cultura de Paz.
Metodología	<p>Se dividirá en tres fases:</p> <p>Inicial: repasaremos el contenido y los conceptos vistos en la sesión anterior, para aclarar dudas y recordar cómo fueron abordados, es decir, en qué momento.</p> <p>Desarrollo: el estudiantado se agrupará por parejas. Expondremos los diferentes consejos que el alumnado podrá aplicar en la partida antes de empezarla. Uno de estos consejos será que, aunque se esté en una oportunidad manifiesta de gol o anotar una canasta, se debe pasar el balón al compañero más cercano para que remate. En esta sesión, los participantes diseñarán estrategias (de ayuda o cooperación mutua, empáticas con el compañero, resolución pacífica de conflictos, etc..) para utilizarlas durante la partida. Una estrategia útil podría ser: ayudar al compañero por el lado de la mano que no pueda utilizar. Además, en el intervalo de cada encuentro, se pondrá al estudiantado en diferentes situaciones “In Game” para que apliquen los valores comentados en el debate inicial, y que sean conscientes de su utilidad en el día a día. Por ejemplo, si dos personas no saben qué botones utilizar; otras que sí lo sepan, decidirán si le ayudan directamente (utilizando el valor de solidaridad), o si le dicen cómo activar el indicador de ayuda (aplicando el valor de generosidad).</p> <p>Las reglas de la partida son: 1- Las individualidades quedan prohibidas. 2- El balón se pasa siempre al compañero, pudiendo ayudar a realizar jugada. 3- Un miembro de la pareja juega con una sola mano, y los compañeros le ayudan a pulsar los botones a los que no llegue. 4- La misma que en la sesión anterior.</p> <p>Final: realizaremos una mesa redonda donde el estudiantado dirá cuántas mdCP y valores han logrado identificar durante la partida, justificando los motivos de su decisión. El personal socioeducativo se encargará de aclarar qué manifestaciones se han dado y cómo han sucedido. Además, transmitirá al grupo que ellos serán los encargados de las actividades en las dos próximas sesiones. Para prepararlas, dispondrán del guion de las dos sesiones anteriores como referencia.</p>
Evaluación	<p>Técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación directa para la elaboración de una escala de estimación, que indicará la frecuencia con la que aparecen los indicadores de evaluación. <p>Instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala de estimación. <p>Indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumplen las reglas establecidas. • Asisten al compañero en jugadas claras de gol/canasta. • Interactúan y se ayudan mutuamente para llevar a cabo la estrategia acordada.

Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Videjuego EAFC o NBA 2K. • Videoconsola. • Proyector o pizarra digital y ordenador.
Recursos humanos	Educadores sociales.
Duración	45 minutos.
Participantes	Alumnado de 1º de ESO a 1º de Bachillerato.
SESIÓN 3 Y 4. TODOS UNIDOS TODOS CUENTAN	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Convertir situaciones lúdicas en conocimiento pedagógico y didáctico. • Usar los eSports como recurso para facilitar la educación en valores. • Trabajar en equipo. • Diseñar estrategias que propicien situaciones de educación en Cultura de Paz. • Reconocer y visibilizar las manifestaciones de la Cultura de Paz, así como el conjunto de experiencias y comportamientos que favorezcan la convivencia del alumnado. • Aprender a gestionar los conflictos de forma no violenta, basándose en los valores de la Cultura de Paz.
Competencias	a), b), c), d), e) y f).
Saberes básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de actitudes respetuosas, de cooperación, empáticas y solidarias. • Diseño de estrategias cooperativas que faciliten la cooperación intergrupala. • Elaboración de estrategias para promover la resolución pacífica de conflictos. • Creación de situaciones que permitan la identificación de manifestaciones de cultura de paz.
Metodología	<p>Se dividirá en tres fases:</p> <p>Inicial: repasaremos el contenido y los conceptos vistos en las sesiones anteriores, haciendo hincapié en las técnicas de comunicación asertiva. La finalidad es aclarar dudas, y recordar cómo y cuándo se vieron estas nociones.</p> <p>Desarrollo: el alumnado explicará el desarrollo de las actividades: en qué consisten las propuestas, qué contenidos abarcan, las estrategias que se pueden utilizar, cómo se pueden utilizar, etc. Dirigirán las propuestas presentadas en grupos de tres. El personal socioeducativo supervisará la sesión, ayudando con la logística, pero sin influir directamente en la realización de las actividades propuestas.</p> <p>Final: se realizará un grupo de discusión en el que cada grupo compartirá rotativamente las diferentes mdCP y valores seleccionados, motivando su elección. El estudiantado restante comentará cuáles ha identificado durante la partida y razones de ello.</p>
Evaluación	<p>Técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación directa para la elaboración de una escala de estimación, que indicará la presencia o ausencia de los indicadores de evaluación. <p>Instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala de estimación. <p>Indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplican lo aprendido en sesiones anteriores. • Realizan propuestas prácticas de la temática vista. • Existe cooperación mutua.

Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none">• Videjuego EAFC o NBA 2K.• Videoconsola.• Proyector o pizarra digital y ordenador.
Recursos humanos	Educadores sociales.
Duración	45 minutos.
Participantes	Alumnado de 1º de ESO a 1º de Bachillerato.

Fuente: Elaboración propia.

EVALUACIÓN

Como se ha indicado en cada actividad, para la evaluación se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos con sus correspondientes procedimientos:

- a. Evaluación inicial, mediante una entrevista estructurada o un debate preintervención. Este instrumento permitirá medir los conocimientos iniciales que tiene el alumnado sobre los temas más genéricos que serán abordados en la intervención. A continuación, presentaremos el guion de preguntas en el que se basará la entrevista o debate realizado:
 1. ¿Sabes qué es el FairPlay o juego limpio? Explícalo con tus palabras.
 2. ¿Qué entiendes por empatía, respeto, solidaridad y generosidad? ¿Cómo aplicarías dichos valores en tu día a día?
 3. ¿Qué estrategias sugieres para llevar a cabo en la puesta en práctica de los valores mencionados?
 4. ¿Qué es para ti la Cultura de Paz?
 5. ¿Puedes reconocerlas en tu vida diaria? Cita, por favor, algunos casos de Cultura de Paz que hayas vivido u observado.
 6. ¿Un conflicto puede ser gestionado de forma pacífica? ¿Cómo se haría?
 7. ¿Qué estrategias asertivas se podrían emplear en la gestión de conflictos?
- b. Evaluación continua, a través de las evaluaciones semanales de las sesiones. Utilizaremos una escala de estimación, en la cual se concretarán varios indicadores. El modelo será el siguiente:

MODELO DE ESCALA DE ESTIMACIÓN ADAPTADO DE RUIZ CHANETA (2021)

Docente: _____

ID docente: _____

Sesión: _____

Pautas: Por favor, registre la frecuencia de las conductas del alumnado, teniendo en cuenta la escala numérica que se muestra en la tabla:

Indicadores	NUNCA (0 VECES)	CASI NUNCA (1 VEZ)	ALGUNAS VECES (2-3 VECES)	MUCHAS VECES (4-6 VECES)	SIEMPRE (MÁS DE 6 VECES)
1. Aplica los consejos que se le dicen.					
2. Recibe tarjetas o amonestaciones verbales durante la partida.					
3. Ayuda al compañero.					
4. Cumple las reglas establecidas.					
5. Asiste al compañero en jugadas claras de gol/canasta.					
6. Interactúa y se ayuda mutuamente con el compañero para llevar a cabo la estrategia acordada.					
7. Aplica lo aprendido en sesiones anteriores.					
8. Realiza propuestas prácticas de la temática vista.					
9. Existe cooperación mutua.					

1: NUNCA

2: CASI NUNCA

3: ALGUNAS VECES

4: MUCHAS VECES

5: SIEMPRE

- c. Evaluación final, se realizará una entrevista estructurada postintervención. En esta entrevista, repetiremos las mismas preguntas del comienzo al estudiantado, siguiendo el guion empleado en la evaluación inicial.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de la revisión de bibliografía especializada, podemos afirmar que se requieren soluciones eficaces para abordar la crisis de valores en nuestra sociedad, desde cualquier organización educativa. La carga lectiva de la educación en valores es insignificante durante la etapa educativa obligatoria.

Encontramos algunas propuestas fundamentadas en la Cultura de Paz en contextos de educación no formal ([Sánchez Fernández et al., 2017](#)), pero escasean en el ámbito formal. Si esperamos a erradicar la violencia para desarrollar y trabajar escenarios pacíficos, no se conseguirá ([Sánchez Fernández et al., 2019](#)).

Para suscitar un aprendizaje relevante, no basta con la memorización de diversas teorías y conceptos de índole académico. Éstos no se utilizarán para solucionar situaciones fuera del aula. Por esta razón, necesitamos la memoria pragmática experiencial ([Postigo Fuentes, 2020](#)). Es importante realizar planteamientos didácticos para promover el valor de uso ([Fernández Navas & Alcaraz Salarirche, 2022](#)), y no el valor de cambio. Sólo si planificamos situaciones donde nuestro estudiantado utilice ese conocimiento para su vida diaria, se dará en ellos la motivación intrínseca, propiciando un aprendizaje relevante ([Postigo Fuentes, 2020](#)). Por ello, consideramos trascendental plantear metodologías activas de aprendizaje, encuadradas en de la educación en valores y la Cultura de Paz ([Ruiz Chaneta, 2021](#)), y que fomenten en nuestro alumnado el valor de uso y su motivación intrínseca ([Alcaraz Salarirche, 2015](#); [Alcaraz Salarirche et al., 2019](#)).

Existen investigaciones ([Postigo Fuentes & Fernández Navas, 2019](#)) y estudios de casos en ámbitos de educación no formal e informal ([Postigo Fuentes & Fernández Navas, 2020b](#)). Sus resultados muestran la importancia de la comunicación en interacción con la comunidad y el equipo; la influencia del contexto social y del mismo juego. Además, afianzan la idea del binomio de sociedad y videojuegos como una realidad ya presente. Consideramos oportuno mencionar que con esta propuesta no se pretende que los videojuegos sustituyan a las clases, sino a verlos como un recurso disponible más, que usado eficazmente permita que nuestro estudiantado construya aprendizajes significativos ([Postigo Fuentes & Fernández Navas, 2020a](#)).

La experiencia piloto de [Ruiz Chaneta \(2021\)](#) traza los pasos a seguir. Nos sirve para afirmar que los eSports podrían servir como recurso educativo para promover valores como el respeto, la empatía, la generosidad y la solidaridad, y visibilizar mdCP durante las partidas jugadas.

No obstante, conviene resaltar al alumnado que emplearemos este instrumento para trabajar la educación en valores. Los eSports son un recurso muy potente, pero no la finalidad.

Las recomendaciones para aplicar la propuesta de intervención planteada en un aula son las siguientes ([Ruiz Chaneta, 2021](#)):

1. Considerar las diferentes ayudas con la preparación de la partida que el estudiantado pueda necesitar.
2. Sugerir un mínimo de cuatro participantes por partida.
3. Iniciar los trámites con la institución educativa correspondiente.

Ruiz Chaneta, J. (2024).

eSports, Cultura de Paz y Educación en Valores: propuestas para la práctica educativa.

Aunque la propuesta didáctica no se ha realizado, esperamos resultados satisfactorios orientados al logro de los objetivos mencionados. Estas expectativas se justifican en el impacto positivo de proyectos de intervención, investigaciones y experiencias previamente referenciadas.

Por tanto, respaldándonos en los argumentos explicados, se recomienda encarecidamente efectuar esta propuesta de intervención.

INFORMACIÓN DE AUTORES

Javier Ruiz Chaneta

Educador Social y posgraduado en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Trabaja de Educador Social en el ámbito de menores. Sus líneas de investigación se centran en la Educación para la Cultura de Paz y la innovación educativa a través de los videojuegos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeysekera, L., y Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula de encuentro*, 17(2), 209-236. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2662>
- Alcaraz Salarirche, N., Fernández Navas, M., y Pérez Granados, L. (2019). Principio de procedimiento y escenarios reales en la formación inicial de docentes. *Aula de Encuentro*, 21(1), 123-142. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.7>
- Alcaraz, N., Fernández Navas, M., y Sola, M. (2012). La Voz del Alumnado en los Procesos de Evaluación Docente Universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39. <https://doi.org/10.15366/riee2012.5.2.002>
- Amar, V. (2020). Un camino para la educación para la paz: Una investigación narrativa. *Revista De Paz Y Conflictos*, 13(1), 57-71. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v13i1.11362>
- Borlaug, N., Pérez Esquivel, A., Dalai Lama, Gorbachov, M. S., Maguire, M., Mandela, N., Menchú Tum, R., Peres, S., Ramos Horta, J., Roblat, J., Mpilo Tutu, D., Trimble, D., Wiesel, E., & Ximenes Belo, C. F. (1999). *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia*. Unesco. <https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Manifiesto-2000.pdf>
- Buitrago Acuña, R., Romero Ramos, N., El Kadi Janbeih, O., & Vera Rodríguez, J. (2020). E-sports: de la pueril recreación con videojuegos a la gamificación del deporte. *Journal Of*

Ruiz Chaneta, J. (2024).

eSports, Cultura de Paz y Educación en Valores: propuestas para la práctica educativa.

- Physical Education And Human Movement*, 2(1), 21-34. <https://doi.org/10.24310/jpehmjpehm.v2i1.7497>
- Cabañes, E. (2019). *Videojuegos. Los dos lados de la pantalla* [Espacio Fundación Telefónica].
- Chen, D. (2015). *Gamer perception of language learning and L2 interaction in MMORPGs* [Master's Thesis, University of Utrecht]. <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/20486>
- Delfín-Ruiz, C., Rujano-Silva, M. L., Anaya-Velasco, A., & De la Rosa-Mendoza, Y. (2024). Gestión de una cultura de paz en una comunidad universitaria de México. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(105), 23-35. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.105.2>
- Fernández-Herrería, A., & López-López, M. C. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 21(64), 117-142. <http://hdl.handle.net/10481/35012>
- Fernández Navas, M., & Alcaraz Salarirche, N. (2022). Recuperando el Sentido de las Actividades: Reflexiones en torno a la importancia del diseño didáctico. *Roteiro*, 47, 1–16. <https://doi.org/10.18593/r.v47.30242>
- Fresno Chávez, C. (2017a). Guía de estudio. En *La Formación de Valores: reto del Siglo XXI* (pp. 76-113). Editorial Universitaria.
- Fresno Chávez, C. (2017b). Valores o Contravalores. En *La Formación de Valores: reto del Siglo XXI* (pp. 11-18). Editorial Universitaria.
- Gauto Villasanti, R. M. (2023). Necesidad de capacitación docente en gestión de conflictos en el sistema educativo. *Aula Pyahu, Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(1), 126–140. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art9>
- Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española De Pedagogía*, 58(215), 39-57. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2202>
- Guevara Rubio, W. F. (2022). *Estrategias de Aprendizaje para Promover la Cultura de la Paz en Posacuerdo, en una Institución Educativa Rural Colombiana* [Tesis Doctoral, Universidad Cuauhtémoc]. Repositorio de Tesis de la Universidad Cuauhtémoc. <https://uconline.mx/comunidadead/index.php/ead/repositoriotesis>
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Chicago.
- Kühn, S., Tycho Kugler, D., Schmalen, K., Weichenberger, M., Witt, C., & Gallinat, J. (2019). Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study. *Molecular Psychiatry*, 24, 1220–1234. <https://doi.org/doi:10.1038/s41380-018-0031-7>
- 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>

Ruiz Chaneta, J. (2024).

eSports, Cultura de Paz y Educación en Valores: propuestas para la práctica educativa.

- McCutcheon, C., Hitchens, M., & Drachen, A. (2018). eSport vs irlSport. En A. D. Cheok, M. Inami, & T. Romão (Eds.), *Advances in computer entertainment technology: 14th International Conference. ACE 2017*. (pp. 531-542). Lecture Notes in Computer Science. (Vol. 10714). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76270-8_36
- Menéndez-Ferreira, R., Ruiz Barquín, R., Maldonado, A., & Camacho, D. (2018). Análisis y propuesta de una herramienta basada en gamificación para la educación en valores dentro del deporte. En *XVIII Conferencia de la Asociación española para la Inteligencia Artificial* (pp. 1039-1045). https://sci2s.ugr.es/caepia18/proceedings/docs/CAEPIA2018_paper_245.pdf
- Montanchez Torres, M. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 243-265. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/3297>
- Naciones Unidas (ONU) (1998). *Resolución A/52/13. Cultura de paz*. <https://digitallibrary.un.org/record/249723?ln=en&v=pdf>
- Naciones Unidas (ONU) (1999). *Resolución 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. <https://digitallibrary.un.org/record/285677?ln=en&v=pdf>
- Pantoja, A & Díaz, M. (2009). Los proyectos 'escuela: espacio de paz' como propuestas integrales para la mejora de la convivencia en el ámbito escolar. *Bordón*, 61(2), 121-137. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28727>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Postigo Fuentes, A. Y. (2020). La influencia del contexto en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: Del juego a los videojuegos e eSports. *ArtyHum Revista Digital de Artes y Humanidades, Monográfico*, 1, 187-207.
- Postigo Fuentes, A. Y., & Fernández Navas, M. (2019). Análisis multidimensional del aprendizaje de lengua extranjera en eSports. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, 22, 69-86 <https://doi.org/10.17561/reid.n22.5>
- Postigo Fuentes, A. Y., & Fernández Navas, M. (2020a). Análisis de las posibilidades educativas de los eSports. En López Meneses, E., Cobos Sanchiz, D., Molina García, L., Jaén Martínez, A., & Martín Padilla, A. H., *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3123-3128). Octaedro.
- Postigo Fuentes, A. Y., & Fernández Navas, M. (2020b). Factores que Influyen el Aprendizaje de Lengua Extranjera en los eSports. Un Estudio de Caso. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 128-159. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2020.4997>
- Postigo Fuentes, A. Y., & Fernández Navas, M. (2020c). El aprendizaje de lenguas extranjeras en los e-sports: una revisión teórica. *Magister*, 32(1), 9-15. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.9-15>

Ruiz Chaneta, J. (2024).

eSports, Cultura de Paz y Educación en Valores: propuestas para la práctica educativa.

Przybylski, A.K., & Weinstein, N. (2019). Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registered report. *Royal Society Open Science* 6(2), 1-16. <https://doi.org/10.1098/rsos.171474>

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*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Romero Pastor, B., Esteban Martínez, A., & Sánchez Fernández, S. (2022). La Cultura de Paz en Educación secundaria obligatoria. Análisis de la situación y propuestas para una asignatura específica. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 11(31), 368–383. <https://doi.org/10.30827/digibug.76064>

Ruiz Chaneta, J. (2021). *Educación en valores, Cultura de Paz y eSports: una propuesta de intervención* [Trabajo Fin de Máster inédito]. Universidad de Granada.

Ruiz Massieu, A. (2017). Importancia de los valores humanos en la educación. *Daena: International Journal Of Good Conscience*, 12(3), 345-356. [http://www.spentamexico.org/v12-n3/A21.12\(3\)345-356.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n3/A21.12(3)345-356.pdf)

Sáez Alonso, R. (2016). Teoría de la educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica. *Revista Boletín Redipe*, 5(8), 19–38. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/25>

Sánchez Fernández, S. (2008). Didáctica de la Educación en valores. En de la Herrán Gascón, A., & Paredes Labra, J. (coords.), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 61-72). McGraw-Hill.

Sánchez Fernández, S. (2017). Las manifestaciones de la Cultura de Paz como fuente de contenido en la Educación para la Paz. *Convives*, 18, 6-12.

Sánchez Fernández, S., & El Messoudi Ahmed Al-lal, N. (2019). El papel de los educadores sociales para desarrollar la cultura de paz en la escuela. Una propuesta de intervención en educación primaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 53-76. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/358672/452101>

Sánchez Fernández, S.; Milud Ahmed, Y.; Mohamed Abdel-lah, A.; Mohamed Abdelkader, N.; Mohamed Mohamed-Berkan, N. (2017). Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa. *Modulema. Revista científica sobre diversidad cultural*, 1, 121-142. <https://doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6444>

Sánchez Fernández, S., Pérez de Guzmán, V., Rebolledo Gámez, T., & Rodríguez Casado, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 235-250. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13>

Ruiz Chaneta, J. (2024).

eSports, Cultura de Paz y Educación en Valores: propuestas para la práctica educativa.

Sánchez Fernández, S., & Sánchez Vázquez, A. (2012). La convivencia escolar desde la perspectiva de la Cultura de Paz. *Convives*, 0, 36- 41.

Sánchez Fernández, S. & Tuvilla Rayo, J. (2009). La educación, un espacio complejo y conflictivo de investigación para la paz y los derechos humanos. En Muñoz, F., & Molina Rueda, B. (Eds.). *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz* (pp. 215-259). Instituto de la paz y los conflictos de la Universidad de Granada.

Santamaría-Cárdaba, N. (2019). ¿Cuál es el estatus de la educación para la paz en el ámbito científico actual? *Modulema. Revista científica sobre diversidad cultural*, 3, 63–77. <https://doi.org/10.30827/modulema.v3i0.9249>

Tainim. (2018, 31 de enero). Nace IESports ACBNext, la primera competición de deportes electrónicos entre centros educativos. *Xataka eSports*. <https://esports.xataka.com/xataka-esports/nace-iesports-acbnext-la-primera-competicion-de-deportes-electronicos-entre-centros-educativos>

Uranga Alvidrez, M., Rentería Soto, D., & González Ramos, G. (2016). La práctica del valor del respeto en un grupo de quinto grado de educación primaria. *Ra Ximhai*, 12(6), 187-204. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.11.mu>

PERCEPCIONES Y EMOCIONES DE LOS CHINOS SOBRE LA CULTURA CHINA Y ESPAÑOLA

CHINESE PEOPLE'S PERCEPTIONS AND EMOTIONS ABOUT CHINESE AND SPANISH CULTURE

Información

Fechas:

Recibido: 17/05/2024
Aceptado: 16/07/2024
Publicado: 07/09/2024

Correspondencia:

Weiyl Lyu
eg0602588@correo.ugr.es

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Cómo citar este trabajo:

Lyu, W. (2024). Percepciones y emociones de los chinos sobre la cultura china y española. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 8, 72-89. <https://doi.org/10.30827/modulema/v8i/30899>

Autoría

Weiyl Lyu

China Foreign Languages Publishing Administration, Beijing (China)
<https://orcid.org/0009-0002-4998-4517>

Contribución autores:

La autora ha participado en todas las fases de elaboración de este trabajo.

Financiación:

Esta investigación no recibió financiación externa.

Licencia:



Edita:



Grupo de investigación
"Innovación Curricular en Contextos
Multiculturales" HUM-358



RESUMEN

El choque cultural es un fenómeno social muy extendido. Con la reanudación de las interacciones entre países en la era postpandemia y el desarrollo de las tecnologías de la información, la cooperación y el intercambio entre Asia y Europa necesitan propuestas más específicas de comunicación intercultural. Este estudio pretende descubrir los procesos de choque y adaptación cultural experimentados por los chinos en España y por quienes solo conocen España a través de los medios digitales. Se examinan las percepciones de 219 chinos de diferentes orígenes sociales sobre diversos aspectos de la cultura española y se mide su estado psicológico ante el choque cultural mediante un cuestionario online. Se utiliza un método de análisis empírico, dentro del paradigma de la investigación cuantitativa. Los resultados muestran que la edad, el sexo, el entorno de residencia, el nivel educativo, la experiencia en el extranjero y la exposición cultural son factores que están relacionados con su percepción de la cultura española. Al mismo tiempo, algunos de los factores mencionados también pueden vincularse con las emociones cuando se produce un choque cultural. Por lo tanto, la optimización del intercambio cultural y la comunicación entre China y España pueden realizarse en términos de contenido y canales de comunicación, con estrategias específicas en función del público objetivo.

Palabras clave: Choque cultural, percepción comunicación intercultural, cultura china, cultura española.

ABSTRACT

Culture shock is a widespread social phenomenon. With the revival of interactions between countries in the post-pandemic era and the development of information technologies, cooperation and exchange between Asia and Europe need more specific intercultural communication approaches. This study aims to uncover the processes of cultural shock and adaptation experienced by Chinese in Spain and by those who only know Spain through digital media. We examine the perceptions of 219 Chinese people from different social backgrounds on various aspects of Spanish culture and measure their psychological state in the face of culture shock by means of an Internet questionnaire. We use an empirical analysis method, within the quantitative research paradigm. The results show that age, gender, residence environment, educational level, experience abroad and cultural exposure are factors that are related to their perception of Spanish culture. At the same time, some of the aforementioned factors can also be linked to emotions when culture shock occurs. Therefore, optimizing cultural exchange and communication between China and Spain can be done in terms of content and communication channels, with specific strategies depending on the target audience.

Keywords: Culture shock, perception, intercultural communication, chinese culture, spanish culture.

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva sociológica, la cultura es la acumulación de la psicología nacional y el carácter nacional desarrollados en el curso de las actividades sociales, y está relacionada con la dirección del desarrollo histórico de una nación y la forma de pensar y comportarse de sus miembros ([Eleftheriadis, 2018](#)). Sin embargo, los valores y las culturas de las distintas comunidades suelen ser muy diferentes, lo que a menudo conduce a la confrontación, el rechazo e, incluso, a la negación en el proceso de comunicación entre personas de diferentes orígenes culturales —esta es la raíz del *choque cultural* ([Pacheco, 2020](#)).

Los estudios que abordan el choque cultural ayudan a comprender la complejidad y la dinámica de las sociedades humanas. En cuanto a la investigación existente sobre el choque cultural, las

primeras realizadas son las que más se centran en personas que han sufrido desplazamientos físicos, como estudiantes internacionales, migrantes y refugiados. Algunos estudiosos ([Shen, 2022](#); [Zhang y Zhou, 2023](#)) han mencionado el impacto del entorno digital en el choque cultural, pero no muchos lo han explorado en profundidad. Además, la introducción y puesta en práctica de la Iniciativa de la Franja y la Ruta¹ también exigen un progreso constante en el intercambio intercultural ([Guo, 2021](#)).

Movimientos migratorios y diversidad cultural

La migración y la movilidad humanas son un fenómeno antiguo. En la actualidad, no existe una definición clara y generalmente aceptada del término migración a nivel internacional. Según la *International Organization Migration*, se refiere al “movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país” ([2019](#), p.124). El número y la proporción estimados de migrantes internacionales en 2020 son inferiores a los previstos inicialmente debido a la epidemia de COVID-19.

Cultura y competencia intercultural

La universalidad de la *cultura* implica que, como se sabe, existe en todas las sociedades humanas. De hecho, en la sociedad contemporánea, la existencia de diferencias culturales y el surgimiento de la diversidad son más pronunciados que en ningún otro momento. Los investigadores chinos [Chen et al. \(2019\)](#) analizan el impacto del proceso de globalización en la esfera cultural, argumentando que el fenómeno de la globalización cultural surge de forma natural. Se hace posible un modelo completamente nuevo de relaciones entre dos culturas: una cooperación mutuamente beneficiosa, al tiempo que se preserva la especificidad de cada cultura.

En una era de globalización acelerada, la mejora de la *competencia intercultural* es imprescindible para el desarrollo de personas con una perspectiva estratégica global, según [Zhang y Zhou \(2023\)](#), quienes sostienen que las perspectivas interculturales y la competencia intelectual son esenciales para el desarrollo de la competencia intercultural. Por el momento, las definiciones de competencia intercultural suelen ser generales y fragmentarias. Una de las razones es que las formas de abordar las culturas se están ampliando a un ritmo sin precedentes.

El choque cultural

Debido a la existencia de diferencias y al desarrollo de la diversidad, es inevitable que surjan discordias en el curso de los intercambios mutuos entre las distintas culturas. El antropólogo Kalervo Oberg introdujo por primera vez el término *choque cultural* en [1960](#) para describir las reacciones profundamente negativas asociadas a la depresión, la frustración y la desorientación

1- Se refiere a la iniciativa de construir la Franja Económica de la Ruta de la Seda y la Ruta Marítima de la Seda del Siglo XXI. Se pretende contribuir a la formación de una comunidad de destino desde varias perspectivas.

que experimentan las personas que viven en un nuevo entorno cultural. [Parrillo \(2021\)](#) y [Yin \(2021\)](#) sugieren que varios factores influyen en la aparición del choque cultural, entre ellos los factores interpersonales, incluidos las habilidades, las experiencias culturales previas, el estado físico personal, la personalidad y la exposición a la cultura.

Lo interesante es que la humanidad avanza gradualmente hacia un nivel más inclusivo de escrutinio y comprensión sobre diversidad cultural, de modo que aprende a aliviar las presiones del choque cultural. [Stasel \(2021\)](#) sostiene que el apoyo de los educadores puede ayudar a los estudiantes que se están aculturando a afrontar mejor las emociones negativas. Al mismo tiempo, como ejemplo, [Malota y Mucsi \(2021\)](#) señalan que la comida puede ser un puente entre culturas diferentes.

Además de los estudios mencionados, muchos estudiosos también han investigado las diferencias entre las culturas china y occidental. En respuesta a estos problemas comunes en el choque cultural Este-Oeste, prestar atención a la mejora de las propias habilidades de comunicación no verbal, y reforzar la comprensión intercultural y la exportación cultural son medidas para aceptar nuevas culturas y mantener la confianza cultural en la rugiente ola de la comunicación intercultural.

Internet ha hecho más fácil y rápido que nunca que personas de distintos países y nacionalidades experimenten con culturas extranjeras. Sin embargo, los nuevos medios de comunicación están remodelando el paisaje, el pensamiento y la práctica de la comunicación intercultural, son los que deben abordar dilemas éticos, tales como el desequilibrio en la difusión de la información, la hegemonía cultural, los prejuicios racistas, etc.

Objetivos

Se plantea como objetivo general de esta investigación descubrir el proceso de choque y adaptación cultural experimentado por los chinos en España y por aquellos que solo saben del país a través de medios digitales, conociendo de esta forma la evolución de este conflicto cultural en la virtualización de la era de la información. Objetivos más específicos consisten en: identificar hasta qué punto los informantes en la investigación conocen la cultura española; distinguir las percepciones hacia la cultura china y española en función de los datos sociodemográficos de los informantes; descubrir la relación entre el estado psicológico frente al choque cultural y los datos sociodemográficos de los chinos; comparar el choque cultural físico y el virtual actual, desarrollado en el contexto de globalización.

METODOLOGÍA

En este estudio se encuesta a personas de origen chino que han estado o no en España mediante un cuestionario en línea elaborado *ad hoc*. El cuestionario incluye conocimientos y percepciones de la cultura española, impresiones contrastadas entre la cultura china y la española, y estados

de ánimo psicológicos en relación con los choques culturales. A continuación, se procesa y analiza la información recogida de la muestra. Se ha realizado un estudio *ex-post-facto* de tipo exploratorio con estadística descriptiva e inferencial. Y se establece una serie de observaciones y comparaciones para deducir la percepción actual de la cultura española y los sentimientos de los chinos hacia el choque cultural.

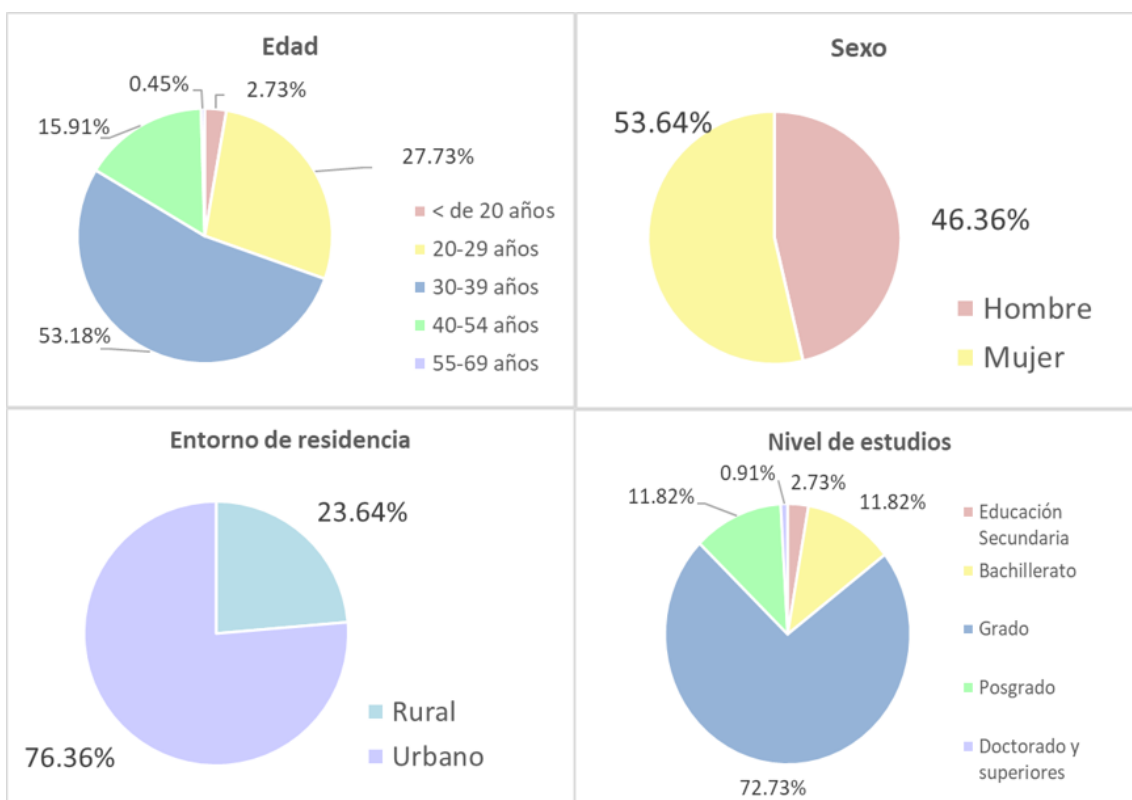
Las variables independientes en este estudio son los datos sociodemográficos recogidos en el cuestionario. Las variables dependientes son los conocimientos sobre la cultura española y las percepciones ante el choque cultural de los participantes.

Población y muestra

Mediante una combinación de muestreo aleatorio simple y muestreo de bola de nieve, se ha consultado a un total de 219 personas. Estos encuestados estudian o trabajan en distintas profesiones y ocupaciones. Sus datos sociodemográficos se muestran en los siguientes gráficos de la Figura 1.

Figura 7.

Datos Sociodemográficos.



Técnicas, instrumentos y procedimientos

Se ha empleado un cuestionario elaborado *ad hoc*. Este consta de 3 bloques: la sección sociodemográfica y de contacto con la cultura española (parte A, con 13 ítems), conocimientos y percepciones sobre la cultura española (parte B, con 6 ítems), y percepciones sobre choque

cultural (parte C con 7 ítems), con un total de 26 ítems. La mayoría de los ítems sociodemográficos son preguntas de opción única y una pregunta abierta. La segunda parte, sobre la comprensión de la cultura española y la comparación de las percepciones de la cultura española y de la china, consta de ítems de carácter variado: de escala semántica, de escala Likert y, también, de opción múltiple, acompañados por otros de respuesta abierta donde el participante debe justificar su elección. La última dimensión, parte C, sobre la percepción del choque cultural es una escala de tipo Likert.

Una vez completado el cuestionario, se sometió al juicio de expertos en la materia como método válido para verificar la fiabilidad del estudio. Con la orientación constructiva y las sugerencias de los expertos, este instrumento se modificó con mayor precisión para garantizar que su fiabilidad y validez fueran satisfactorias.

Se presentan detalladamente los siguientes ítems de la parte B: las preguntas de escala de esta sección del cuestionario superaron la prueba de validez del análisis factorial exploratorio. Las preguntas B2 (*Valore de 1 a 3 su conocimiento de cada uno de los siguientes elementos de la cultura española [1= nada; 3= mucho]*) y B6 (*¿Cuál es su percepción sobre los siguientes aspectos culturales en comparación con la cultura china? [1= idéntico; 3= muy diferente]*) obtuvieron valores de $KMO = .847$ y $KMO = .785$, respectivamente, en la prueba del índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), lo que justifica el ajuste de estos ítems y su validez. Asimismo, B2 y B6 aprobaron la prueba de fiabilidad alfa de Cronbach con $\alpha = .815$ y $\alpha = .787$, respectivamente, lo que implica que los resultados de la muestra son fiables. En el apartado C, se obtuvo una fiabilidad de $\alpha = .61$, baja pero admisible en una investigación de tipo exploratorio ([Huh et al., 2006](#)).

Se utilizó el applet *Questionnaire Star* para crear el cuestionario y se distribuyó mediante los medios sociales *WeChat* y *Weibo*. El cuestionario se cumplimentó el 20 de abril y se cerró el 4 de mayo. La muestra de participantes en el estudio fueron internautas chinos de todos los lugares.

Proceso de sistematización y análisis de datos

Se comprobó la validez y la fiabilidad de los datos obtenidos y se realizó un análisis cuantitativo descriptivo mediante *IBM SPSS Statistics 26*. En particular, se destacan algunos datos clave, como la frecuencia, la media y la desviación típica. Dado que la muestra tiene una distribución normal según la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, se emplean estadísticos paramétricos para el contraste de medias en los análisis inferenciales.

En el ítem A12 (*¿Le gusta la cultura española?*), también se asignan puntuaciones a las opciones individuales: no me gusta nada=1; un poco=2; bastante=3; me gusta mucho=4. Cuanto mayor sea la puntuación, más interesados estarán en la cultura española. En el ítem A13 (*¿De qué manera suele entrar en contacto con la cultura española?*) se hace una distinción semántica uniforme entre por encima de la línea = 1 y por debajo de la línea = 2.

En B1 (*Elija un adjetivo de cada pareja que caracterice la cultura y la imagen de España que recuerde [en comparación con la cultura china]*), las palabras situadas en los extremos de la escala reciben una puntuación de 1 y 5 respectivamente, mientras que las puntuaciones intermedias de 2, 3 y 4 muestran una tendencia a variar. En el ítem B2 (*Valore de 1 a 3 su conocimiento de cada uno de los siguientes elementos de la cultura española*), los números de las diferentes opciones indican los distintos niveles de conocimiento: 1= *nada*, 2=*un poco*, 3=*mucho*. Del mismo modo, en el ítem B6 (*¿Cuál es su percepción sobre los siguientes aspectos culturales en comparación con la cultura china?*), los distintos números representan la magnitud de la variabilidad en la percepción: 3= *muy diferentes*, 2= *poco diferentes/casi igual*, 1= *idénticos*. Cuanto mayor sea la suma de los aspectos en B2, más interesados están las personas chinas, y cuanto mayor sea la suma en B6, menos similar es este aspecto de la cultura española a la cultura china.

Para el apartado C, si cada una de las siete preguntas se puntúa con 3, 2 o 1 (3=*nada*, 2=*un poco*, 1=*mucho*), se puede obtener una puntuación de la percepción del choque cultural de entre 7 y 21 para cada encuestado. Cuanto menor sea la puntuación, más negativamente le afectará el choque cultural.

RESULTADOS

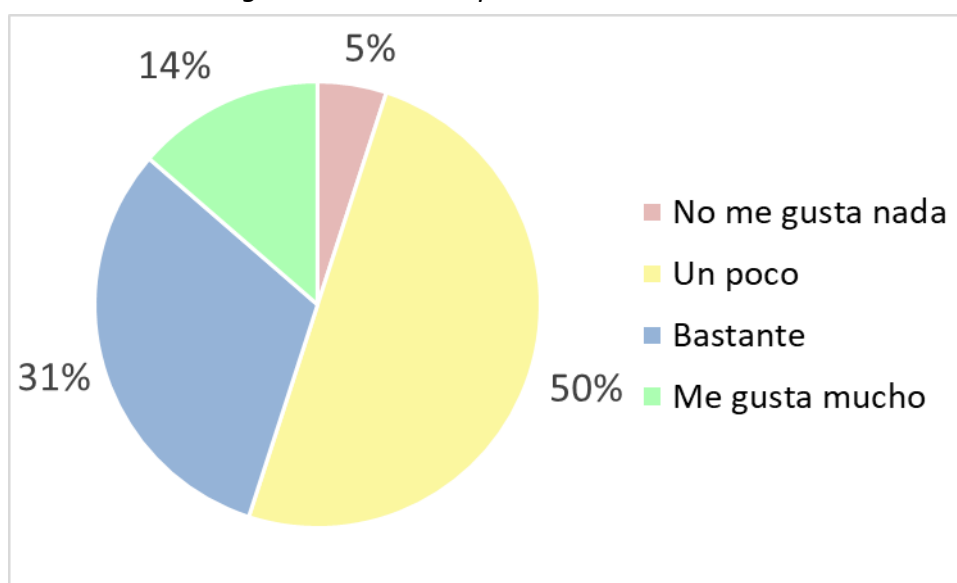
Resultados globales

Conocimientos y percepciones de los chinos sobre la cultura española

El primer resultado es el nivel de interés por la cultura española entre las personas chinas del ítem A12. En una escala global de 1-4, se obtuvo un valor medio de 2.54, obsérvese en la Figura 2.

Figura 8.

Resultado del Ítem A12. *¿Le gusta la cultura española?*



En cuanto al ítem A13 sobre cómo entra en contacto la población china con la cultura española, el 57.3% de las respuestas no se refieren a “Internet”.

El resultado del ítem B2 (*Valore de 1 a 3 su conocimiento de cada uno de los siguientes elementos de la cultura española*) se refleja en la Tabla 1.

Tabla 1.
Resultado del ítem B2.

Elementos culturales	Media	Moda	“Nada” Frecuencia (%)	“Un poco” Frecuencia (%)	“Mucho” Frecuencia (%)
Lengua española	1.90	2	53(24.1%)	135(61.4%)	32(14.5%)
Historia	2.09	2	49(22.3%)	103(46.8%)	68(30.9%)
Obras literarias y periódicos	1.87	2	58(26.4%)	132(60.0%)	30(13.6%)
Diversidad cultural	2.03	2	45(20.5%)	123(55.9%)	52(23.6%)
Creencias religiosas (preferencias, celebraciones, lugares de culto, etc.)	1.90	2	67(30.5%)	109(49.5%)	44(20.0%)
Museos, lugares históricos, paisajes culturales y patrimonio natural	2.05	2	47(21.4%)	114(51.8%)	59(26.8%)
Obras de arte destacadas (incluidas pinturas, esculturas y artesanía, etc.)	1.97	2	52(23.6%)	123(55.9%)	45(20.5%)
La oferta cultural (cine, música, teatro, danza etc.)	2.10	2	40(18.2%)	117(53.2%)	63(28.6%)
Preferencias de uso de las redes sociales	1.88	2	68(30.9%)	111(50.5%)	41(18.6%)
Diseño, publicidad, marcas y empresas	1.80	2	88(40.0%)	89(40.5%)	43(19.5%)
Gastronomía	2.22	2	24(10.9%)	123(55.9%)	73(33.2%)

La Tabla 1 indica que las personas encuestadas tienen el nivel más alto de conocimiento de la *gastronomía española, la oferta cultural y la historia*. Por el contrario, *El diseño y la publicidad, Las obras literarias y Los periódicos, y Las preferencias de uso de las redes sociales* tienen el nivel de conocimiento más bajo entre los ciudadanos chinos. Además, “un poco” fue la valoración predominante entre ellos.

Finalmente, el análisis del ítem B5 (*Seleccione los tres elementos que más le interesan sobre la cultura española*) muestra que *la historia y las obras de arte son los elementos culturales más interesantes y que el diseño, la publicidad y las preferencias de uso de las redes sociales son los menos interesantes*.

Comparación de las percepciones de la cultura china y española

Los datos recogidos del cuestionario indican que la mayoría de las personas consideran que la cultura española es fuerte (73.6%), inclusiva (59.5%), moderna (71.8%) y diversa (80.5%). Los

tres elementos más diferentes son *las creencias religiosas* (17%), *la historia* (16%) y *el idioma* (14%). Y los tres términos más similares son *la diversidad cultural* (16%), *las preferencias de uso de las redes sociales* (13%) y *la oferta cultural (cine, música, teatro, danza, etc.)* (12%).

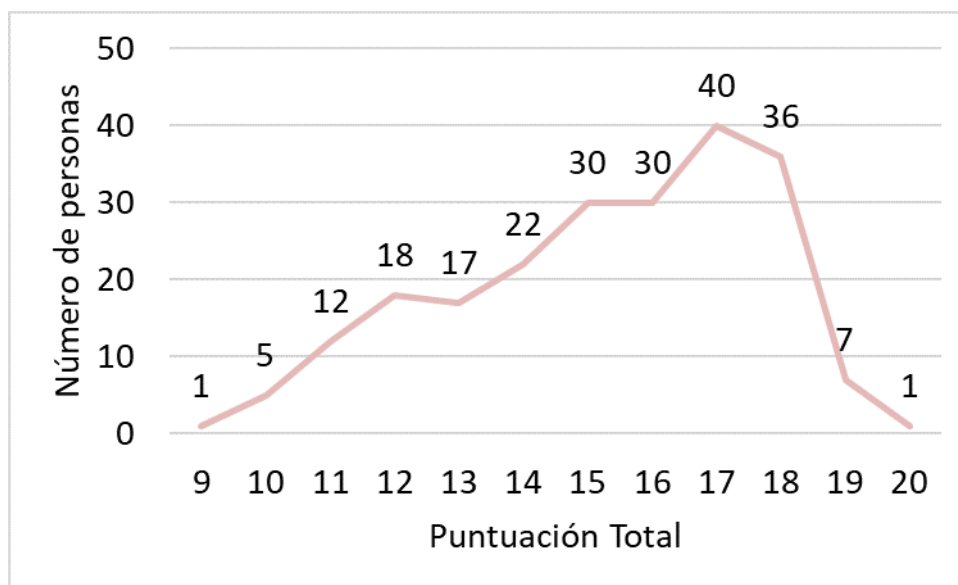
Los chinos encuestados son relativamente conservadores, con una alta probabilidad de elegir “poco diferente” para casi todos los aspectos culturales. En cuanto a los detalles, *la percepción del tiempo* (59.5%), *el sentido del humor* (63.2%) y *la gente mayor* (60.5%) son los conceptos más comúnmente percibidos de forma poco diferente. Por otro lado, *el aspecto exterior de la gente* (57.7%), *el carácter de la gente* (47.3%) y *las fiestas* (45.5%) reciben el mayor apoyo en “muy diferente”.

Estado psicológico ante el choque cultural

Se presentan en la Figura 3 los resultados del análisis de las percepciones de los informantes sobre el choque cultural basado en la Parte C del cuestionario.

Figura 9.

Puntuación total en el apartado C del cuestionario



Como se observa en la Figura 3 la muestra con una puntuación total de 17 es la que cuenta con un mayor número de participantes, mientras que el número de encuestados con una puntuación de 9 o 20 es el más bajo. De una puntuación de 9 a 17, el número de personas mantiene una tendencia ascendente; sin embargo, de 17 a 20 el número de encuestados muestra un descenso precipitado. Es decir, Las personas encuestadas generalmente manifiestan una ansiedad leve (61.8%) o moderada (31.4%), y muy pocas personas casi no padecen trastornos (3.6%) o padecen trastornos graves (2.7%).

Resultados según las variables personales

La percepción de la cultura española por parte de chinos en función de las variables personales

En primer lugar, el ANOVA univariante, utilizando el ítem A12 (*¿Le gusta la cultura española?*) como variable dependiente y los datos sociodemográficos como variables independientes, arroja los resultados que se muestran en la Tabla 2, donde las diferencias significativas tienen un efecto moderado en la variable del entorno y fuerte en el resto de variables, destacando en el nivel de estudios, según los valores de *Eta* (η^2). Es evidente que existe variabilidad en las respuestas a esta pregunta en función de *entorno de residencia, si han vivido en el extranjero o España y su exposición a la cultura española*.

Posteriormente, se realiza un análisis descriptivo de las variables con $gl=1$, como se muestra en la Tabla 3. Al mismo tiempo, se lleva a cabo un análisis de contrastes *post-hoc* por el método *LSD* para aquellas en las que el $gl \neq 1$, véase en la Tabla 4.

Tabla 2.

Estadísticos de contraste según el gusto de los chinos por la cultura española.

Variables	Suma de cuadrados	gl	Media	F	Sig.	η^2
A1. Edad	2.407	3.000	.802	1.286	.280	
A2. Sexo	.170	1.000	.170	.271	.604	
A4. Ciudad y país de residencia	4.086	5.000	.817	1.315	.259	
A5. Entorno de residencia	3.500	1.000	3.500	5.711	.018	.026
A6. Nivel de estudios	12.549	4.000	3.137	5.417	.000	.092
A9. Lenguas no maternas que habla	3.970	3.000	1.323	2.159	.094	
A10. ¿Ha estado alguna vez en algún país extranjero que no sea en España?	7.883	3.000	2.628	4.393	.005	.058
A11. ¿Ha estado alguna vez en España?	5.904	4.000	1.476	2.419	.050	.043
A13. ¿De qué manera suele entrar en contacto con la cultura española?	4.975	1.000	4.975	8.208	.005	.036

Tabla 3.

Análisis descriptivo de A5 (entorno de residencia) y A13 (forma de entrar en contacto con la cultura española) sobre A12 (gusto hacia cultura española).

	A13			A5		
	Por Internet	Contacto directo	Total	Rural	Urbano	Total
Media	2.40	2.71	2.54	2.31	2.61	2.54

Tabla 4.

Comparaciones múltiples de los Ítems A10 (visita a un país extranjero distinto de España) y A11 (visita a España).

A10	Media	Sig. en el análisis LSD		A11	Media	Sig. en el análisis LSD	
1	2.29	2	.003	1	2.40	2	.007
		3	.005	2	2.75		
		4	.027	3	2.65		
2	2.68	1	.003	4	3.00		
3	2.66	1	.005	5	2.67		
4	2.79	1	.027	Total	2.54		
Total	2.54						

Notas.1. Solo se muestran los términos relevantes con significación <0.05.

2.En A10 y A11: 1=No, nunca; 2=Una vez; 3=Pocas veces; 4=Muchas veces; 5=Resido en un país extranjero.

Dado que un valor más alto de M representa un mayor gusto por la cultura española, se sabe por la Tabla 3 y 4 que los chinos con estas características de *contacto directo* (2.71), *urbanos* (2.61), *visita al extranjero* (2.79) o *a España* (3) muchas veces se sienten relativamente más atraídos por la cultura española.

Con respecto al ítem B2 (*Valore de 1 a 3 su conocimiento de cada uno de los siguientes elementos de la cultura española*), se efectúa un análisis ANOVA por separado para cada ítem sociodemográfico. Posteriormente, se suman todos los aspectos culturales de las respuestas para facilitar el análisis post-hoc con el método *LSD Contrastes*. Las categorías que indican diferencias significativas se recogen en la Tabla 5, junto con las medias de dichas categorías.

Tabla 5.

Comparaciones múltiples de la suma de Ítems B2 (conocimiento de elementos de la cultura española) según los datos sociodemográficos.

		Media		Sig.		Media	Sig.	
Edad	< de 20 años	18.167	30-39 años	.006	Sexo	Hombre	22.743	.004
			40-54 años	.034		Mujer	21.017	
	20-29 años	19.738	30-39 años	.000		Total	21.813	
			40-54 años	.008	Medio de contactar	Por Internet	20.460	.000
30-39 años	22.991	< de 20 años	20-29 años	.006			Contacto directo	23.645
								Total
40-54 años	22.114	< de 20 años	20-29 años	.034	Experiencia en extranjero	1	19.675	2 .000
Total	21.814					4	.044	

		Media		Sig.		Media	Sig.	
Lengua no materna	Nada	18.158	CET 4 ²	.003	2	22.242	1 .000	
	CET 4	21.365	Nada	.003			3 .014	
			CET 6	.000	3	24.048	1 .000	
			Dos lenguas extranjeras	.038			2 .014	
	CET 6	22.527	Nada	.000	4	22.071	1 .044	
Dos lenguas extranjeras	23.000	Nada	.038	Total	21.813			
	Total	21.610						
Experiencia en España	1	20.425	2	.000	Experiencia en España	3	24.867	1 .000
			3	.000		4	25.750	1 .011
			4	.011		5	21.333	1 .704
	2	23.091	1	.000	Total	21.813		

Nota. Se omiten los datos resultantes de la persona de 55-69 años de edad y de aquella que tiene un dominio simultáneo de tres lenguas extranjeras por su nula representatividad, ya que afectarían al análisis LSD.

Como se observa en la Tabla 5, los chinos de entre 30 y 39 años son los que tienen más conocimiento sobre la cultura española, pero, en general, la diferencia en las puntuaciones globales no es significativa. En cuanto al género, los hombres cuentan con un mayor conocimiento de la cultura española que las mujeres. Además, las personas que experimentan la cultura española realmente (23.64/33) la conocen más y mejor que las que solo la descubren a través de Internet (20.64/33). Si nos fijamos en la adquisición de lenguas extranjeras, los participantes que no hablan ninguna lengua extranjera están significativamente por detrás de los otros grupos que dominan una o incluso dos lenguas extranjeras en cuanto a su conocimiento de la cultura española. Por último, en lo referente al historial de residencia en el extranjero de los encuestados, encontramos que la puntuación total, tanto de los que han estado en España como de los que no, presenta una línea parabólica con el número de visitas al país, alcanzando el máximo en “pocas veces” o “muchas veces”.

Diferencias del estado psicológico de los chinos en función de las variables personales cuando se enfrentan al choque cultural

En primer lugar, con el fin de mostrar las similitudes y diferencias entre el choque cultural en contacto directo y en línea, se realiza un análisis ANOVA con los datos sociodemográficos como variables independientes y los canales de exposición a la nueva cultura como variable dependiente, mostrándose los resultados en la Tabla 6 y la Figura 4 donde las diferencias

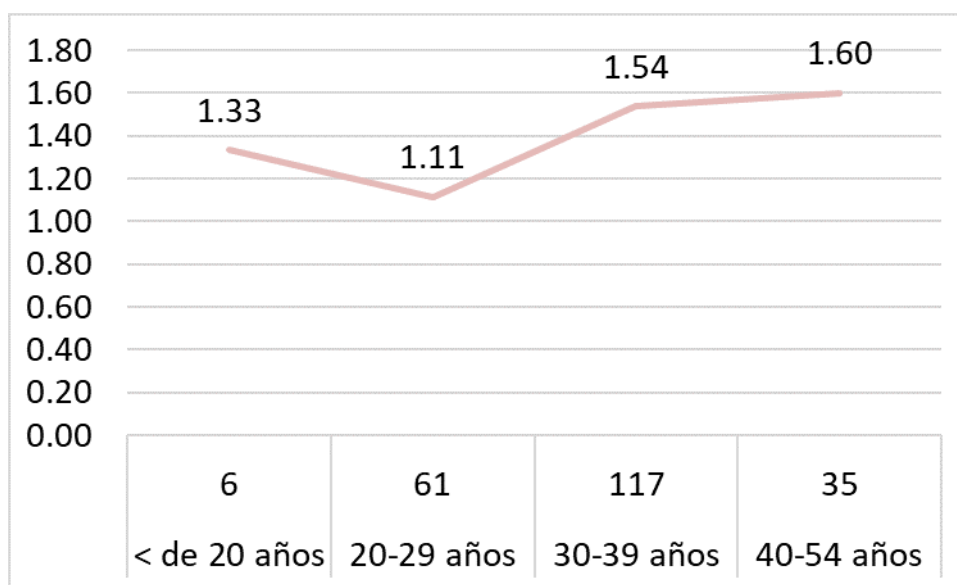
2. Niveles de dominio del inglés para estudiantes universitarios en China. CET4 es el nivel 4 y CET6 es el nivel 6.

significativas tienen un efecto débil en la variable de sexo y fuerte en la de edad, según los valores de *Eta* (η^2).

Tabla 6.
Estadísticos de contraste según el acceso a nuevos canales culturales

	Suma de cuadrados	gl	Media	F	Sig.	η^2
Edad	8.500	3.000	2.833	13.535	.000	.159
Sexo	1.525	1.000	1.525	6.366	.012	.028
Ciudad y país de residencia	1.112	5.000	.222	.904	.479	
Entorno de residencia	.021	1.000	.021	.086	.769	
Nivel de estudios	2.066	4.000	.516	2.149	.076	
Lenguas no maternas que habla	.939	3.000	.313	1.294	.277	

Figura 10.
Comparaciones múltiples de emociones frente el choque cultural en función de la edad



Se comprueba que los más jóvenes son más propensos a encontrarse con nuevas culturas por Internet, especialmente en el caso de los residentes de entre 20 y 29 años. Además, el valor medio para los hombres $M= 1.51$, frente a las mujeres $M= 1.35$, indica que el choque cultural en el mundo virtual tiene un mayor impacto en ellas.

Para la Parte C del cuestionario se realiza un análisis ANOVA con cada uno de los datos sociodemográficos de la Parte A, los resultados se muestran en la Tabla 7. *La edad, el nivel de estudios, el historial de estancias en el extranjero y la exposición a la cultura española* son las variables que influyen en el estado de ánimo.

Tabla 7.
Estadísticos de contraste de los estados mentales ante el choque cultural

	Suma de cuadrados	gl	Media	F	Sig.	η^2
Edad	127.197	3	42.399	8.203	.000	.103
Sexo	15.890	1	15.890	2.820	.095	
Ciudad y país de residencia	23.978	5	4.796	.841	.522	
Entorno de residencia	1.504	1	1.504	.264	.608	
Nivel de estudios	95.938	4	23.984	4.492	.002	.077
Lenguas no maternas que habla	2.535	3	.845	.145	.933	
¿Ha estado alguna vez en algún país extranjero que no sea en España?	65.056	3	21.685	3.973	.009	.053
¿Ha estado alguna vez en España?	148.852	4	37.213	7.309	.000	.120
¿De qué manera suele entrar en contacto con la cultura española?	104.207	1	104.207	19.937	.000	.084

Se sabe que la media de la muestra es $M = 15.283$. Además, todas las diferencias estadísticamente significativas son de efecto fuerte, sobre todo las de edad y de estancia en España.

En primer lugar, por lo que respecta a la edad, los participantes menores de 29 años muestran más estrés y ansiedad ante las nuevas influencias culturales que los que tienen entre 30 y 54 años. Aparte de esto, los encuestados con un nivel educativo de Educación Secundaria resultan significativamente más vulnerables a las emociones negativas asociadas al choque cultural en comparación con el resto de la muestra.

DISCUSIÓN

Los conocimientos y percepciones de los chinos sobre la cultura española

Según el análisis sobre el conocimiento de la cultura española, está claro que la interacción cultural a través de la comida es una de las formas más básicas e íntimas, y que los elementos basados en los sentidos, como la vista o el gusto, tienden a dejar una impresión profunda y fuerte. Considerando los resultados del análisis del dominio de la lengua extranjera de los participantes y su nivel de conocimiento de la cultura española se podría confirmar que la adquisición de una lengua extranjera contribuye tanto a la disposición de las personas a entender una cultura extranjera como a su capacidad para comprenderla (Gao, 2023).

Los chinos que han tenido encuentros interculturales reales en España tienen más probabilidades de preferir la cultura española que los que la han conocido a través de Internet. La experiencia de estar en el mundo real es más motivadora que las imágenes y textos virtuales. Además, el resultado sobre la diferencia entre los contextos urbano y rural puede estar relacionado con la

diferencia en la eficacia del consumo cultural a través de Internet debido a la brecha digital ([Li, 2021](#)).

Respecto a la pregunta sobre las mayores o menores diferencias culturales entre China y España, se observa que la formación de creencias sobre la religión, la historia y la lengua, donde están las mayores diferencias, suelen tener una historia y una acumulación más antigua. Sin embargo, el conocimiento sobre redes sociales, el diseño o la publicidad, los elementos menos diferentes, está más estrechamente vinculado a la ciencia, la tecnología reciente y a los contactos interculturales, que se caracterizan claramente por la modernidad y la apertura, un hecho al que ambos países se enfrentan en la era de la globalización ([Shen, 2022](#)).

Las consecuencias emocionales del choque cultural

En general, el estado psicológico de los chinos ante el impacto de la nueva cultura tiende a ser coherente: mantener un estado de ánimo moderadamente tenso y ocasionalmente ansioso. De los resultados obtenidos se deduce que las personas mayores son menos sensibles a las nuevas diferencias y choques culturales que los jóvenes, ya que tienen más experiencia y, por tanto, más fuerza y confianza ante los conflictos ([Wu et al., 2023](#)). En cuanto al nivel de educación, indudablemente, esta es favorable para desarrollar la capacidad de pensar y discriminar ([Zhao y Lei, 2022](#)).

Cuando se enfrentan a disparidades y choques psicológicos, las percepciones y actitudes razonables hacia el multiculturalismo ayudan a las personas a realizar juicios y ajustes oportunos. Al mismo tiempo, las personas que participan en interacciones interculturales frecuentes y auténticas pueden sufrir agotamiento y estrés debido a una exposición constante a las diferencias culturales, como señalan [Hu et al. \(2021\)](#), y este malestar pesa más que la adaptación. Por último, conocer una nueva cultura únicamente a través de Internet, es decir, la falta de experiencia en el extranjero mencionada anteriormente, tiende a desencadenar en la mente de los participantes sentimientos negativos de impotencia y confusión más que la exposición directa.

CONCLUSIONES

En este estudio exploratorio se analizan los conocimientos actuales de los chinos sobre la cultura española, sus percepciones de la cultura china y española en comparación y su estado psicológico ante el choque cultural.

El resultado más destacable de este estudio es la confirmación de que la edad, la educación, el historial de residencia en el extranjero y la manera de acceder a nuevas culturas son las variables que están más estrechamente relacionadas con el nivel de conocimiento de una cultura extranjera. Por otra parte, las personas de origen chino están más interesadas en

las obras de arte y la historia españolas como elementos culturales. Además, creen que las mayores diferencias entre las culturas china y española son las creencias religiosas y la historia, mientras que las más parecidas son la diversidad cultural y las preferencias de uso de las redes sociales. Al mismo tiempo, se pone de manifiesto la importante ansiedad de los chinos ante el conflicto cultural, lo que abre la vía a futuras investigaciones sobre ello. Estas mismas variables personales señaladas (edad, educación, historial de residencia en el extranjero y exposición a la nueva cultura) son también factores que se relacionan con la creación de estos estados psicológicos negativos. Además, el choque cultural que se produce en el espacio físico y el virtual, procedente de Internet, también mostraron diferencias en el estudio, no solo en cuanto al contenido de la cultura, sino también en cuanto a la edad y el sexo de las personas expuestas a la nueva cultura desde distintas fuentes. Por último, los criterios fundamentales en interacciones interculturales son buscar un terreno común sobre la base del respeto mutuo y la tolerancia, promover la adaptación con las similitudes y estimular el interés con las diferencias.

Como limitación de este estudio puede señalarse el instrumento de investigación, en concreto la parte C del cuestionario (percepción de las consecuencias emocionales del choque cultural), cuya fiabilidad y validez no son especialmente satisfactorias. Por otra parte, si la muestra hubiera sido mayor, los resultados podrían generalizarse, aunque no es el objetivo final de un estudio de carácter exploratorio como el reflejado en estas páginas.

INFORMACIÓN DE AUTORES

Weiyi Lyu

Lyu WeiYi, de Zhejiang (China), nació en 2000. Se licenció en Español por la Universidad de Zhejiang y obtuvo un máster en Diversidad Cultural por la Universidad de Granada. Trabaja para Grupo de Comunicaciones Internacionales de China, centrándose en la comunicación intercultural y la cooperación internacional. Se dedica al estudio de las similitudes, diferencias y resonancias entre los ámbitos culturales chino y español. Se pretende aliviar las fricciones e incomodidades de los intercambios culturales y fomentar el mestizaje y la convivencia multicultural. Las revistas de interés son Instituto Confucio e Historia Social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chen, C., Wang, X., y Chen, F. (2019). Countermeasures of National Culture in the Context of Cultural Globalization. En *Proceedings of the 2019 5th International Conference on Social Science and Higher Education (ICSSHE 2019)* (pp. 411-414). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icsshe-19.2019.197>
- Eleftheriadis, K. (2018). 'Not Yet Queer Enough' Constructing Identity through Culture. En *Queer Festivals* (pp. 99-142). Amsterdam University Press <https://doi.org/10.2307/j.ctv5nph43.8>
- Gao, G. F. (2023). Kuà wén huà jiāo jì shì yù xià wài yǔ jiāo yù běn tǔ wén huà yì shí péi yǎng [El cultivo de la conciencia cultural local en la enseñanza de lenguas extranjeras bajo la

- perspectiva de la comunicación intercultural]. *Hé běi kāi fàng dà xué xué bào*, 28(01), 61-65. <https://doi.org/10.13559/j.cnki.hbgd.2023.01.024>
- Guo, T. H. (2021). Yī dài yī lù bèi jǐng xià kuà wén huà jiāo liú de kùn jìng yǔ shí xiàn lù jìng [El dilema de la comunicación intercultural y el camino de su realización en el contexto de la Iniciativa de la Franja y la Ruta]. *Wén huà chuàng xīn bǐ jiào yán jiū*, 5(11), 21-24.
- Hu, X. M., Han, Y. F., Yu, F. y Peng, K. P. (2021). Duō yuán wén huà jīng lì de shuāng rèn jiàn xiào yīng: xīn lǐ hòu guǒ yǔ biān jiè tiáo jiàn [El efecto de doble filo de las experiencias multiculturales: consecuencias psicológicas y condiciones límite]. *Yīng yòng xīn lǐ xué*, 27(01), 1-9+19.
- Huh, J., DeLorme, D.E. y Reid, L.N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on prevetting and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116. <https://www.jstor.org/stable/23860563>
- International Organization Migration (2019). Glossary on Migration. *Internacional Migration Law*, (34). <https://publications.iom.int/es/books/international-migration-law-ndeg34-glossary-migration>
- Li, Y. Y. (2021). Hù lián wǎng shǐ yòng shì jiǎo xià chéng xiāng jū mín wén huà xiāo fèi chà yì yán jiū [Estudio sobre las diferencias de consumo cultural entre residentes urbanos y rurales desde la perspectiva del uso de Internet]. *Shāng yè jīng jì yán jiū* (24), 72-76. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1002-5863.2021.24.019>.
- Malota, E., y Mucsi, A. (2021). Tasting a new culture: adjustment to a foreign culture through traditional local cuisine. *Food, Culture & Society*, 26(1), 209–229. <https://doi.org/10.1080/15528014.2021.2001619>
- Oberg, K. (1960). *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments* (Vol. 7). Sage Publishing. <https://doi.org/10.1177/009182966000700405>
- Pacheco, E.-M. (2020). Culture learning theory and globalization: Reconceptualizing culture shock for modern cross-cultural sojourners. *New Ideas in Psychology*, (58), 100801. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100801>
- Parrillo, V. N. (2021). *Strangers to these shores: Race and ethnic relations in the United States* (12th ed.). Pearson.
- Shen, Y. B. (2022). Hòu yì qíng shí dài yī dài yī lù miàn lín de wén huà fēng xiǎn yǔ bāo róng xìng wén huà gòng tóng tǐ de jiàn gòu [Riesgos culturales y construcción de una comunidad cultural inclusiva en la era post-epidémica de la Iniciativa de la Franja y la Ruta]. *Rén wén zá zhì*, (03), 43-52. <https://doi.org/10.15895/j.cnki.rwzz.2022.03.003>
- Stasel R. S. (2021). Beyond the hue and cry: exploring the challenges and benefits of educator acculturation in overseas international schools. *Annual Review of Comparative and International Education (International Perspectives on Education and Society)*, (40), 225–246.
- Wu, S. T., Mao, Y. Y., Wu, S. H., Feng, J. R., Zhang, Q. P., Xie, T., Chen, H., y Zhu, T. S. (2023). Jī yú dà shù jù de wén huà xīn lǐ fèn xī [Análisis psicológico cultural basado en

Lyu, W. (2024)

Percepciones y emociones de los chinos sobre la cultura china y española.

Big Data]. *Xīn lǐ kē xué jìn zhǎn*, 31(03), 317-329. <https://kns.cnki.net/kcms/detail/11.4766.r.20221221.1427.009.html>

Yin, A. H. (2021). Kuà wén huà jiāo jì yǔ zhōng xī wén huà chōng tū [La comunicación intercultural y el conflicto entre las culturas china y occidental]. *Guó jì gōng guān*, (09), 71-73. <https://doi.org/10.16645/j.cnki.cn11-5281/c.2021.09.024>

Zhang, X., y Zhou, M. (2023). Information and digital technology-assisted interventions to improve intercultural competence: A meta-analytical review. *Computers y Education*, (194), 104697. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104697>

Zhao, X. H., y Lei, D. (2022). Guó nèi wài kuà wén huà sī biàn néng lì yán jiū shù píng [Una revisión de la investigación sobre el discernimiento intercultural en el país y en el extranjero]. *Wén huà chǎn yè*, (08), 117-119.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD CULTURAL EN CASTILLA Y LEÓN: ¿LA ETERNA AUSENCIA?

INITIAL TEACHER TRAINING TO ADDRESS CULTURAL DIVERSITY IN CASTILLA Y LEÓN: THE ETERNAL ABSENCE?

Información

Fechas:

Recibido: 28/04/2024
Aceptado: 23/07/2024
Publicado: 06/10/2024

Correspondencia:

María José Arroyo González
mjarroyo@edu.uned.es

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Cómo citar este trabajo:

Arroyo González, M. J., Baridon Chauvie, D. & Berzosa Ramos, I. (2024). Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿La eterna ausencia? *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 8, 90-107. <https://doi.org/10.30827/modulema/v8i/30682>

Autoría

María José Arroyo González

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social en la Facultad de Educación.

<https://orcid.org/0000-0002-9416-7674>

Daniela Baridon Chauvie

Universidad Internacional de La Rioja; Facultad de Educación; Área de conocimiento de Familia, Escuela y Sociedad; Logroño; España.

<https://orcid.org/0000-0002-7307-6001>

Ignacio Berzosa Ramos

Universidad Internacional de La Rioja; Facultad de Educación; depto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Logroño, España.

<https://orcid.org/0000-0002-7021-1589>

Contribución autores:

Idea, MJAG-DBC.; Revisión de literatura (estado del arte), MJAG, DBC, IBR; Metodología, DBC-MJAG; Análisis de datos, DBC; MJAG, IBR.; Resultados, DBC, MJAG, IBR.; Discusión y conclusiones, MJAG, DBC, IBR; Redacción (borrador original), MJAG; DBC.; Revisiones finales, IBR, MJAG, DBC.

Financiación:

Esta investigación no recibió financiación externa.

Licencia:



Edita:



Grupo de investigación
"Innovación Curricular en Contextos
Multiculturales" HUM-358

eug EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

RESUMEN

La inclusión educativa de todo el alumnado es un reto presente en las políticas educativas a nivel internacional, siendo la calidad del profesorado una variable determinante en su consecución. Este artículo examina la formación del profesorado sobre diversidad cultural desde una doble perspectiva: en primer lugar, se realiza un análisis documental de los planes de estudio de Grado de Maestro de Infantil y Primaria y del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de las Universidades Públicas de Castilla y León, a través de la técnica del análisis de contenido. Posteriormente, se realizan 14 entrevistas semiestructuradas realizadas a diferentes profesores de Infantil, Primaria y Secundaria para explorar las percepciones sobre la formación recibida y su utilidad para afrontar los desafíos reales en la escuela actual. Las conclusiones del trabajo señalan la descontextualización de la formación inicial de los futuros docentes para hacer frente a la diversidad cultural del aula. Urge una reflexión común en el diseño de las futuras políticas educativas de formación de futuros maestros, ya que estos son una herramienta clave en la calidad de la educación de los sistemas educativos y un factor determinante en la inclusión de todo el alumnado.

Palabras clave: diversidad cultural, formación, percepciones, profesorado, educación intercultural.

ABSTRACT

The educational inclusion of all students is a challenge in educational policies at an international level, and the quality of the teaching staff is a determining variable in its achievement. This article examines teacher training on cultural diversity from a dual perspective: firstly, a documentary analysis of the curricula of the syllabuses of the Bachelor's Degree in Early Childhood and Primary Education and the Master's Degree in Secondary Teacher Training of the Public Universities of Castilla y León is carried out, using the technique of content analysis. Subsequently, 14 semi-structured interviews were carried out with different Infant, Primary and Secondary teachers to explore their perceptions of the training received and its usefulness in facing the real challenges in today's schools. The conclusions of the study point to the decontextualization of the initial training of future teachers to deal with the cultural diversity of the classroom. There is an urgent need for a common reflection on the design of future educational policies for the training of future teachers, as they are a key tool in the quality of education in educational systems and a determining factor in the inclusion of all students.

Keywords: cultural diversity, training, perceptions, teachers, intercultural education.

INTRODUCCIÓN

La equidad y la diversidad como principios del sistema educativo español: el papel del profesorado

Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, así como promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todo el alumnado, sin importar su origen, es uno de los principales retos educativos para el siglo XXI y así se recoge en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible ([Naciones Unidas, 2023](#)). La inclusión educativa es un reto a nivel internacional ([Ainscow, 2020](#)) y desde los distintos organismos internacionales insisten en el papel de las políticas educativas en la lucha ante la discriminación en la escuela ([Comisión Europea, 2019](#); [UNESCO, 2016](#)). Así aparece reflejado en nuestra actual [Ley Orgánica 3/2020](#), la LOMLOE, donde la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad cultural son principios fundamentales,

siendo el profesorado una variable clave ([Hattie, 2009](#)) y en particular, lo son sus expectativas, percepciones, actitudes y prácticas educativas ([Arroyo y Berzosa, 2021a](#)).

Pero ¿realmente el sistema educativo español garantiza la equidad y la inclusión educativa de todo el alumnado, y en particular atiende a la diversidad cultural de las aulas? Los estudios previos hablan de una mayor tasa de fracaso escolar en el alumnado inmigrante, señalándose cuatro variables: el contexto comunitario, familiar, individual y el escolar ([Bayona-i-Carrasco et al., 2020](#); [Carrasco et al., 2021](#); [Manzano, 2022](#)). Algo común que todas las investigaciones subrayan es la escasa formación que el profesorado tiene respecto a la gestión de la diversidad sociocultural en la escuela ([Abal et al., 2019](#); [Arroyo, 2014](#); [Arroyo y Berzosa, 2018](#); [Chamseddine, 2020](#)), y que influye de manera notable en sus expectativas sobre el alumnado inmigrante y las prácticas realizadas en el aula ([Arroyo y Berzosa, 2021a](#)). En particular, estos déficits formativos se señalan como muro que limita la consecución de la inclusión real en la escuela ([Moriña et al., 2020](#)). Por ello, la presente investigación explora las percepciones del profesorado sobre la formación inicial y/o permanente recibida en sus estudios para hacer frente a los desafíos que presenta la diversidad cultural del aula.

La realidad de la formación del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural de las aulas en España

Está claro, entonces, el papel clave del profesorado en la mejora y en la calidad del sistema educativo y, por este motivo, la formación docente ha sido un aspecto central en casi todas las reformas educativas ([Bauman, 2007](#); [Hargreaves, 2003](#)). La formación del profesorado ha sufrido modificaciones desde la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior, entre otras la incorporación de especialidades, aumento de horas en el Prácticum, la realización del Trabajo Final de Grado y la introducción de las asignaturas de investigación educativa ([Imbernón, 2017](#); [Sancho et al., 2017](#)). Pero la realidad de la formación del profesorado sobre la gestión en la diversidad cultural no ha sufrido apenas cambios. Ya en 2003, el Informe del [Defensor del Pueblo](#) sobre alumnado inmigrante en España subrayaba la bajísima valoración que el profesorado hacía sobre su formación en Educación Intercultural. Los informes internacionales continúan confirmando esta percepción ([OECD, 2019](#)): más del 50% de los profesores participantes no se sienten bien preparados para los retos de un entorno de aprendizaje multicultural y no confiaban en adaptar su enseñanza a la diversidad cultural de los alumnos ([Herzog-Punzenberger et al., 2020](#)).

Desafíos en la formación inicial del profesorado en un mundo cambiante

En 2017, la Comisión Europea realiza un informe sobre la presencia de los contenidos sobre diversidad cultural en la formación inicial de profesores en 37 países ([Herzog-Punzenberger, 2021](#)). Sus conclusiones muestran que es algo accesorio en los grados y aparecen generalmente como estudios opcionales o como asignaturas optativas. Los trabajos realizados sobre los planes

de estudio de los futuros maestros en el contexto español subrayan la misma ausencia ([Arroyo y Berzosa, 2021a,b](#); [García-Segura y Agudo-Jurado, 2024](#); [González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019](#); [Leiva, 2012](#)), así como el carácter eminentemente teórico y poco práctico de estas asignaturas ([Essomba, 2015](#)).

Pero ¿desde dónde debería plantearse la formación del profesorado para que sea capaz de gestionar la diversidad cultural que le atañe en las aulas? Está claro que la preparación del profesorado es clave para que tenga lugar esta transformación social, sin embargo, existen muy pocas iniciativas en Europa para la preparación de estos educadores de forma apropiada ([Herzog-Punzenberger, 2021](#)). Todas las investigaciones analizadas apuestan por la formación desde un enfoque intercultural en las aulas ([Arroyo y Berzosa, 2021b](#); [Carrasco & Coronel, 2017](#); [Comisión Europea, 2019](#); [Dusi, 2021](#); [Essomba, 2015](#); [González-Monteagudo & Zamora-Serrato, 2019](#); [Leiva, 2012](#); [Palomero, 2006](#); [Soriano & Peñalva, 2015](#)), así como formación acerca de metodologías y estrategias pedagógicas inclusivas que desarrollan en el aula ([Crew et al., 2019](#); [Damianidou & Phtiaka, 2017](#)). No obstante, el primer trabajo debe ser el de promover las actitudes hacia la inclusión ([Woodcock & Faith, 2021](#); [Yada & Savolainen, 2017](#)).

Ante esta realidad, surge el objetivo de este estudio que es explorar las opiniones y percepciones del profesorado sobre la formación inicial y/o permanente recibida en sus estudios sobre cómo gestionar la diversidad cultural del aula, en concreto, se proponen las preguntas de investigación que orientan el trabajo:

1. ¿Qué presencia tienen los contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudio de los grados de formación de los futuros educadores?
2. ¿Cómo perciben los distintos entrevistados la formación inicial sobre educación intercultural e inclusión educativa estudiada en el Grado?
3. ¿Existen diferencias significativas en la percepción de esa formación entre el profesorado de Primaria y Secundaria?
4. ¿Qué valoración hace el profesorado en ejercicio sobre la formación permanente?
¿Responde a las necesidades y dificultades que tiene en su práctica docente?

METODOLOGÍA

Este estudio tiene un carácter cualitativo, desarrollado a través del análisis documental de los distintos planes de estudios de formación de Grado de Magisterio y el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en Castilla y León (España). Se ha elegido esta comunidad autónoma ya que es la más extensa de España y se considera como representativa a la hora de estudiar las políticas educativas de formación del profesorado en el territorio español. Está situada en el centro del país, limítrofe con Madrid.

El análisis documental es una técnica que parte de la información concreta de un documento original y tiene la finalidad de su transformación en un documento secundario ([Garrido, 2002](#)). Para llevar a cabo este análisis documental se utiliza la técnica del análisis de contenido, que

tiene un carácter transversal y exploratorio (Piñuel, 2002). En cuanto a las fases del análisis de contenido, se ha realizado un preanálisis sobre el tema y se ha procedido a realizar procedimientos de descomposición y clasificación de textos a partir de categorías temáticas, donde se destaca la inferencia como elemento central (Bardin, 2002; Ruiz, 2012). De ese modo, el análisis ha consistido en establecer las categorías de análisis a partir de las preguntas de investigación de acuerdo con los aspectos de interés señalados en la literatura específica sobre el tema. Las categorías han sido las siguientes:

Tabla 1.

Categorías analizadas en los planes de estudio de Grado y de Máster de Formación del Profesorado.

Categoría	Especificaciones
Tipo de estudio	Grado en Magisterio Educación Infantil, Primaria, Máster de Formación del Profesorado de Secundaria
Asignaturas	Específicas de Diversidad Cultural y la Educación Intercultural Relacionadas con la Educación inclusiva y la Atención a la Diversidad
Tipología	Obligatoria vs. optativa

Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuras que posibilitaron indagar en los discursos, percepciones y sentidos otorgados a la formación recibida para la gestión de la diversidad cultural, sus debilidades y fortalezas. Estas entrevistas forman parte de dos estudios de casos que pertenecen a una investigación realizada desde el año 2022 hasta la actualidad, sobre las trayectorias del alumnado inmigrante y el papel del profesorado y las familias en este proceso. Las entrevistas fueron planificadas ofreciendo todas las garantías científicas y éticas (Flick, 2022; Taquette & Borges-da-Matta, 2022). En cuanto al procedimiento de las entrevistas semiestructuradas, este involucró un proceso de preparación, desarrollo y registro, previo consentimiento informado, las entrevistas fueron grabadas. Al comienzo de estas se solicitaban datos de identificación. Posteriormente, fueron transcritas y codificadas numéricamente dejando que los datos hablasen, según las pautas de la Grounded Theory (Corbin, 2021). Luego, se les aplicó un doble análisis, el primero realizado por cada investigador por separado y el segundo, en conjunto y de intercambio para lograr una mayor confiabilidad. Tras estas dos operaciones, se procedió a un análisis global y a continuación con el análisis narrativo del discurso concretando temáticas de categorización e identificación de relaciones entre ellos (Krippendorff, 2013). Este análisis generó una serie de categorías temáticas sobre las cuales se construyó el discurso final de los agentes educativos.

Muestra

El análisis documental se ha centrado en el análisis de los distintos planes de estudios de formación de los Grados de Educación Primaria e Infantil, así como de los planes de estudios del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en las universidades públicas de

Castilla y León: Universidad de Salamanca (USAL), Universidad de León (ULE), Universidad de Valladolid (UVa) y Universidad de Burgos (UBU).

En la segunda parte de la investigación se han realizado 14 entrevistas semiestructuradas a diferentes perfiles de profesorado. En la selección de los entrevistados se ha utilizado un muestreo por conveniencia que incluye a profesorado de distintas especialidades, edades y formaciones. Se ha procurado seleccionar profesionales de distintas universidades españolas, públicas y privadas, presenciales y online, de ambos sexos (8 mujeres y 6 varones), para representar al máximo los contextos formativos actuales: profesorado de Infantil, Primaria, Inglés, Educación Física y especialidades de Secundaria distintas, asimismo, profesionales que trabajan directamente con el alumnado con dificultades de aprendizaje y atención a la diversidad. Con ello, se ha intentado representar distintas trayectorias profesionales en diversos tipos de escuela (Tabla 2).

Tabla 2.
Características de los estudiantes y el profesorado que han participado en el estudio.

Participantes	Etapa educativa	Universidad	Código asignado	Años de Servicio
Estudiantes de Grado de Magisterio	GEI. 4.º curso.	Pública	EPG1	-
	GP. Especialidad Inglés. 4.º curso	Privada online	EPG2	-
	GP. Especialidad en Educación Física y Grado en Ciencias del Deporte	Privada presencial	EPG3	-
	GEI.	Pública presencial	EPG4	-
Formación del Profesorado en secundaria	G. en Ciencias de la Actividad Física y Deporte	x	ESM1	-
	G. en Traducción e Interpretación	x	ESM2	-
	G. en Matemáticas	x	ESM3	-
	G. en Física	x	ESM3	-
Estudiantes de Postgrado	G. en Educación Infantil. Máster de Psicopedagogía.	Privada online	EPM1	-
Maestros en Ejercicio	Diplomado en Magisterio. Especialidad Inglés.	Pública.	PM1	25
	Diplomado en Magisterio. Especialidad Primaria	X	PM2	25
Profesores de Secundaria en ejercicio	Licenciado en Física. Especialidad Tecnología	Pública	PS1	15
	Licenciado en Geografía e Historia.	Pública	PS2	17
Exasesor Educativo en la Administración (área de Atención a la Diversidad)	Diplomado en Magisterio Especialidad Educación Especial	X	AE	30

Nota: GEI: Grado en Educación Infantil; GP: Grado en Primaria; G: Graduado.

RESULTADOS

Se presentan los resultados de acuerdo a los objetivos planteadas en la investigación:

(1) ¿Qué presencia tienen los contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudio de los grados de formación de los futuros educadores?

A continuación, se presentan tres tablas que resumen la información recabada desde el análisis de los planes de estudios de las universidades de Castilla y León en los títulos señalados previamente.

A simple vista, las tablas nos ofrecen un panorama claro, son minoría las asignaturas destinadas a la interculturalidad y su atención, siendo el Grado de Educación Infantil el que oferta en mayor medida asignaturas que permiten recibir esta formación. Si miramos al conjunto de universidades, encontramos que en Castilla y León en los grados de Infantil son 13 las asignaturas que forman en el tema, en tanto que en Primaria este número desciende a 6, y en el Máster de Formación del Profesorado, la materia es casi inexistente, con una asignatura optativa destinada a ello en una de las universidades, en particular, la de Salamanca.

Tabla 3.

Oferta de formación inicial relacionada con la Diversidad Cultural en los diversos títulos analizados y universidades públicas de Castilla y León.

Univ.	Tipo de asignatura	N.º*	Asignaturas	Total Univ.
Grado Maestro Infantil				
UVa	Obligatoria	32	Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad (1) Educación para la paz y la igualdad (1) Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad (2)	5
	Optativa	37	Actividades profesionales en la escuela para una educación (2) Atención a la diversidad (2)	
USAL	Obligatoria		Atención a la diversidad (1)	3
	Optativa	40	Necesidades y respuesta educativa en alumnos con discapacidad (2) Matemáticas y su didáctica para la educación especial (2)	
ULE	Obligatoria	29	Atención a la diversidad y diferencias individuales (2)	2
	Optativa	6	Educación intercultural (1)	
UBU	Obligatoria	36	Educación intercultural para la paz y la igualdad (1) Atención a la diversidad (2)	3
	Optativa	5	Didáctica de las segundas lenguas en contextos multilingües (1)	
Grado Maestro Primaria				
UVa	Obligatoria	38	Educación intercultural, Educación para la paz y la igualdad (1) Fundamentos de la atención temprana (2)	2
	Optativa	-		

Univ.	Tipo de asignatura	N.º*	Asignaturas	Total Univ.
USAL	Obligatoria	36	Atención a la diversidad (2)	2
	Optativa		Educación, multiculturalidad y ciudadanía (1)	
ULE	Obligatoria	32	-	0
	Optativa	5	-	
UBU	Obligatoria	30	Sociología de la educación, interculturalidad e inclusión social (1)	2
	Optativa	6	Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad (2)	
Máster Formación del Profesorado				
UVa	Obligatoria	16	-	0
	Optativa		-	
USAL	Obligatoria	16	Atención a la diversidad en educación (2)	1
	Optativa		-	
ULE	Obligatoria		-	0
	Optativa		-	
UBU	Obligatoria	12	-	0
	Optativa		-	

Univ.= Universidad

* Número total de asignaturas

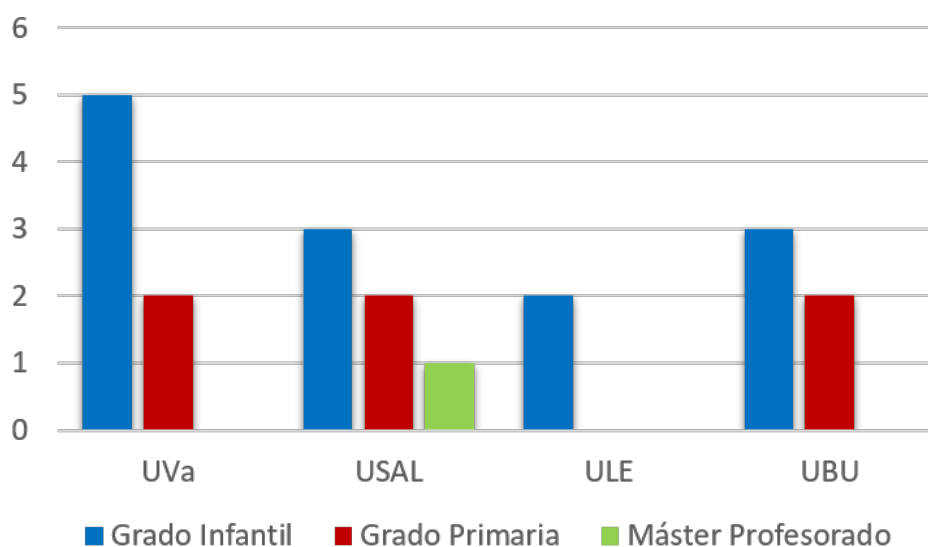
(1) Específicas de Interculturalidad o Diversidad Cultural

(2) relacionadas con la Atención a la diversidad o inclusión educativa

La figura propuesta a continuación resume de forma visual el número de asignaturas por título y por universidad.

Figura 11.

Oferta de formación en interculturalidad y diversidad cultural por Universidad.



En la oferta de asignaturas para la formación en la interculturalidad, encontramos que la mayoría de las asignaturas son obligatorias o básicas en los títulos revisados, lo cual es un dato importante, dado que garantiza el estudio de estas. De otra parte, al comparar la oferta de asignaturas por universidad, la Universidad de Valladolid es la que cuenta con 7 asignatura y con ello es la que más formación ofrece en el tema siendo la Universidad de León, la que menos.

Tabla 4.

Asignaturas por universidad, tipo y estudio (obligatorias y optativas).

Universidad	Tipo de asignatura	Grado Infantil	Grado Primaria	Máster Profesorado	Total
Uva	Obligatoria	3	2	0	5
	Optativa	2	0	0	2
	Total	5	2	0	7
USAL	Obligatoria	1	1	1	3
	Optativa	2	1	0	3
	Total	3	2	1	6
ULE	Obligatoria	1	0	0	1
	Optativa	1	0	0	1
	Total	2	0	0	2
UBU	Obligatoria	2	2	0	4
	Optativa	1	0	0	1
	Total	3	2	0	5

(2) ¿Cómo perciben los distintos entrevistados la formación inicial sobre educación intercultural e inclusión educativa estudiada en el Grado?

“La diversidad como Educación Especial...”

La primera idea que aparece clara en el análisis de los discursos educativos es la diferencia entre los maestros en ejercicio y los actuales estudiantes de los grados. Los primeros, provenientes de las antiguas diplomaturas, recuerdan haber estudiado asignaturas relacionadas con la Educación Especial, pero ninguna relacionada con la Educación Intercultural:

Pues mira sí recuerdo haber estudiado cosas relacionadas con las dificultades de aprendizaje, la dislexia, la disgrafía.... No mucho más, fíjate que no recuerdo ni haber estudiado el TDAH en la carrera, ni mucho menos los superdotados.... Pero sobre diversidad cultural no recuerdo ninguna asignatura en la carrera.... La verdad que no recuerdo ni siquiera que se mencionara al alumnado procedente de otras culturas, yo creo que se obviaba esa realidad. PM1

Aparece la idea del reconocimiento de no saber dar respuesta a las necesidades del alumnado y la motivación de buscar formación que proporcione estrategias docentes útiles para atender mejor los desafíos del aula.

Nada de nada... Estudiábamos Psicología y creo recordar que algunos temas relacionados con las dificultades de aprendizaje, eso sí... Y de Educación Intercultural nada.... Fíjate, cuando yo llegue a mi primer colegio, que era en Vallecas, que era un centro que tenía bastante alumnado inmigrante... Es que no sabía ni por dónde empezar, porque las dificultades que tenían esos niños eran otras... Yo no sabía nada, ni de su idioma, ni de sus costumbres.... Fui tirando gracias a los compañeros, y al profesorado de Compensatoria, que nos ayudaban con los materiales... PM2

“La diversidad cultural como anécdota”

Los actuales estudiantes de los grados de Magisterio confirman que, si bien sí han tocado los temas relacionados con la diversidad cultural del alumnado, esto se ha hecho de manera muy general y con pocas estrategias prácticas. También subrayan lo sorprendente que ha sido el Prácticum realizado en los centros y todas las voces señalan la diversidad existente en el aula y lo faltos de estrategias concretas para resolver esas situaciones:

A ver, formación en educación inclusiva sí hemos tenidos mucha, hemos visto asignaturas con las discapacidades, también a nivel teórico sobre las metodologías, rutinas de pensamiento, aprendizaje por proyectos... Pero la realidad es que los profesores te explican la metodología desde la clase magistral de siempre y a la hora de la verdad no sabes cómo llevar a cabo esa metodología con los chicos. EPG2.

En resumen, los testimonios explican cómo la formación inicial no ha respondido de manera eficaz a las realidades a las que han tenido que hacer frente en el aula, enfrentándose a ella sin estrategias didácticas y metodológicas, evidenciándose la falta de carácter práctico de la formación ([Darling-Hammond, et al., 2005](#); [Hargreaves, 2003](#); [Imbernón, 2017](#))

(3) ¿Existen diferencias significativas en la percepción de esa formación entre el Profesorado de Primaria y Secundaria?

“Maestros vs. profesores. El poder de la actitud”

Se evidencian diferencias significativas en la formación inicial del profesorado en función de su etapa educativa, tanto de los que están en formación, como de los que ya están trabajando. En general, los maestros están mucho más preparados para atender la diversidad del aula, ya que en su formación inicial si hay formación psicopedagógica, a diferencia del profesorado de Secundaria:

¿Formación pedagógica? Pues ninguna. Yo hice Física y el antiguo CAP, que era un trámite. Cuando llegué al instituto con un montón de alumnado inmigrante...Imagínate tenerles en Física y Química en 2.º y 3.º de la ESO.... ¡Si no sabían español! En mi clase de 2.º era imposible enseñar ningún contenido de Física, porque tenía chavales que no sabían el idioma, otros que no habían estado escolarizados nunca y otros que no les

interesaba lo más mínimo... Pero, ¿sabes qué?, que al final la actitud que tengas lo es todo... Yo me ofrecí voluntario para en las horas libres para dar clase de español, porque, aunque no tengo ni idea de Lengua, el idioma lo hablo... Y ha sido una de las experiencias más gratificantes que he tenido en mi vida... El conocimiento de lo diferente... Y esa experiencia ha marcado mi vida... De verdad, suena muy categórico, pero así ha sido. También te digo, hay muchos compañeros de Secundaria que creen que estos alumnos sobran, que les tienen que atender los de apoyo. Por eso te digo, es una cuestión de actitud. PS1.

El profesorado de Primaria en ejercicio reconoce que tampoco ha tenido formación específica, pero sí ha tenido una formación en Pedagogía y Psicología inicial, y de manera común está mucho más acostumbrado a la diversidad, ya que muchos han empezado como docentes en la escuela rural, donde las agrupaciones del alumnado son muy homogéneas.

Mi primer destino fue en una escuela rural. Cuando entré por la puerta y vi lo que había, supe que lo poco que había aprendido en la carrera de poco me iba a servir.... Era una unitaria... Tenía niños de Infantil hasta 6.º de Primaria, pero fíjate, esa experiencia fue como un “máster” de diversidad, de investigar y poner en práctica estrategias, distintas formas de agrupación, de actividades.... Me solté muchísimo, aprendí que los chicos pueden ser también profesores y ayudarse entre ellos.... Cuando llegué a la capital, pues el primer centro tenía mucha diversidad cultural, y aunque yo no tenía formación específica sobre ello, utilicé las estrategias, los agrupamientos y las actividades que hacía en la escuela rural y funcionó... PM1

“Algo es algo”: el actual Máster de Secundaria para Formación del Profesorado

Si bien todo el profesorado de Secundaria denuncia carencia en la formación de diversidad cultural, sí se reconoce la mejora en la formación del profesorado con el Máster de Formación del Profesorado con respecto al anterior Curso de Aptitud Pedagógica:

Mira, los chicos que yo tengo de prácticas en Historia se quejan del máster, pero a mí con lo que me cuentan, me parece una maravilla en comparación con lo que yo tuve en el CAP. Estudian Psicología del aprendizaje, didáctica... Yo la única didáctica que conocía era la de la clase magistral... Figúrate que conocía Piaget y a Vygotsky cuando llevaba siete años como profesor y empecé a hacer cursos de aprendizaje cooperativo, porque yo veía que con la clase magistral era imposible. Las clases ahora son muy distintas.... La clase magistral ya no vale. PS1

A mí sí me ha aportado mucho el máster de Profesorado... Yo hice Matemáticas... Y por mucho que digan, las clases en la Universidad se siguen dando como hace cincuenta años... Nunca había estudiado Psicología del Aprendizaje, ni nada relacionado con la Educación Inclusiva, ni sobre metodologías... A mí me ha aportado mucho, sobre todo para entender lo que pasa en el aula. ESM3

4) ¿Qué valoración hace el profesorado en ejercicio sobre la formación permanente? ¿Responde a las necesidades y dificultades que tiene en su práctica docente?

Los docentes confirman la poca utilidad de la formación permanente en sus prácticas docentes, bien porque no existía o porque llegaba tarde y no se acompasó a la realidad que tenían en el aula, así aparece en los siguientes discursos:

Cuando empecé a trabajar no había ningún curso sobre alumnado inmigrante... Ese año, decidí matricularme en la especialidad de Educación Especial, porque en ese momento no había doscientos másteres como hay ahora, y la cosa formativa era mucho más escasa, los Centros de Profesores empezaron a ofrecer formación años después.... Y la verdad es que la especialidad me sirvió mucho para coger estrategias para el aula, para atender a los alumnos desde ella. PM2.

“Democratizar la formación permanente en los centros: que cada centro elija”

Se observa un cambio en las políticas de formación del profesorado de las administraciones públicas, permitiéndose cierta autonomía en los centros y que cada uno elija los planes o programas sobre los que quiere formarse, dependiendo de sus necesidades, de su contexto, del tipo de alumnado.

Todas las comunidades autónomas siguen un poco la misma directriz... El permitir que la formación se adapte a las necesidades formativas de los centros.... Ese es el mejor camino, porque al final cada uno está en un sitio, con un tipo de alumnado... Hay algunos centros que tienen tres proyectos, pero hay otros que no hacen nada...AE

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión y análisis de los planes de estudio muestran que la presencia de los contenidos relacionados con la interculturalidad es mínima, evidenciando la descontextualización y la falta del carácter práctico de la formación inicial de los futuros docentes frente a la realidad de las aulas ([Darling-Hammond, et al., 2005](#); [Hargreaves, 2003](#); [Imbernón, 2017](#)).

Esta realidad se hace patente en las entrevistas donde se indica que los contenidos sobre diversidad cultural en la formación inicial del profesorado han estado muy poco presentes en los planes de estudio tanto en Primaria, como en Secundaria, aspecto detectado también en estudios previos ([Abal et al., 2019](#); [Chamseddine, 2020](#)). Los maestros que están en ejercicio, casi todos ellos procedentes de las antiguas Diplomaturas de Magisterio, afirman que no tuvieron ningún contenido relacionado con la diversidad cultural y sí algunos muy genéricos sobre inclusión. La diversidad en sus planes de estudios fue vista prácticamente como una disidencia (Carrasco, 2014, citada en [Ikuspequi, 2014](#)). Sí se observa una mayor presencia sobre contenidos relacionados con la diversidad cultural en los actuales grados de Magisterio, pero carentes de estrategias concretas que permitan afrontar la realidad del aula y la escolarización

del alumnado inmigrante de forma eficiente. Este sigue siendo un déficit en la formación de los maestros como previamente se ha indicado en otros estudios ([Figueredo & Ortiz, 2018](#); [Arroyo y Berzosa, 2021a,b](#); [González-Monteagudo & Zamora-Serrato, 2019](#)), y sobre todo se reclama la formación a nivel práctico que se ajuste a la realidad actual ([Essomba, 2015](#)), teniendo en cuenta que nos encontramos en uno de los contextos más diversos de la historia de la humanidad ([Casas, 2022](#); [González-Falcón & Herrada, 2021](#)).

Asimismo, se puede concluir que la formación permanente ofrecida como mínima, frente a la que se da sobre TIC, idiomas u otros temas es poco ajustada a la realidad del aula. Se observan tímidas mejorías en la formación permanente por parte de la administración, como un intento de superar la homogeneidad y permitiendo la formación específica en cada centro.

Los resultados del trabajo confirman la necesidad de revisar la formación de los futuros maestros, como lo confirman los informes de los distintos organismos internacionales, que insisten en que la formación docente es uno de los aspectos clave por trabajar para conseguir una educación acorde a los desafíos del siglo XXI ([Comisión Europea, 2018, 2019](#); [Herzog-Punzenberger, 2021](#)). Es necesario realizar una serie de cambios en la políticas de formación del profesorado, y como bien detectaban los entrevistados, la importancia del trabajo de las actitudes como prerequisite para el desarrollo posterior de prácticas inclusivas ([Woodcock & Faith, 2021](#); [Yada & Savolainen, 2017](#)), ya que como apunta [Imbernón \(2017\)](#): “no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión; y eso solo es posible si actuamos desde la formación inicial” (p. 58). Posteriormente deberían seleccionarse los contenidos y estrategias educativas teniendo en cuenta la heterogeneidad de las aulas actuales ([Carew et al., 2019](#); [Carrasco & Coronel, 2017](#); [Comisión Europea, 2019; 2018](#); [Dusi, 2021](#); [González-Monteagudo & Zamora-Serrato, 2019](#); [Nikleva & Contreras-Izquierdo, 2020](#); [Rodríguez-Fuentes & Fernández-Fernández, 2018](#)).

La formación del profesorado constituye una herramienta fundamental para transformar la educación. Por lo tanto, es urgente que todos los actores implicados: políticos, universidades, docentes y toda la comunidad educativa reflexionen profundamente sobre este tema, dado su significativo alcance para las sociedades futuras.

INFORMACIÓN DE AUTORES

María José Arroyo González

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valladolid (2010), premio extraordinario de Doctorado. Licenciada en Pedagogía y Psicología por la Universidad Nacional a Distancia. Diplomada en Logopedia por la Universidad Complutense de Madrid; Diplomada en Magisterio en Educación Infantil (Universidad de Valladolid) y Lengua Extranjera: Francés (Universidad de Salamanca). Ha sido docente en la Universidad Complutense de Madrid, Universidad Oberta de Cataluña, Universidad de Valladolid y Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Acreditada como Titular por ANECA, actualmente es Profesora Ayudante Doctora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en el Departamento de Teoría

Arroyo González, M. J., Baridon Chauvie, D. & Berzosa Ramos, I. (2024).

Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿La eterna ausencia?

de la Educación y Pedagogía Social en la Facultad de Educación. Asimismo, es miembro del grupo de investigación CIBERPSICOLOGÍA: análisis de los contextos online de UNIR, donde se estudian los riesgos relacionales y disfuncionales en el uso de Internet. Entre sus principales líneas de investigación está la inclusión educativa, la diversidad cultural y los procesos de innovación y mejora en los centros educativos.

Daniela Baridon Chauvie

Doctora en Desarrollo psicológico aprendizaje y educación: perspectivas contemporáneas. Máster en Formación del Profesorado de Secundaria: Orientación Educativa. Ambas titulaciones por la Universidad de Alcalá (UAH). Profesora de Secundaria en Ciencias Biológicas formada en Uruguay en el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Es PDI en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en los Grados de Maestro Infantil, Maestro Primaria y Máster en Formación del Profesorado. Es parte del equipo de Coordinación del área de Sociedad, familia y educación en Grados de Infantil y Primaria en UNIR. Es miembro del grupo de investigación Ciberpsicología: análisis de los contextos online, donde se estudian los riesgos relacionales y disfuncionales en el uso de Internet.

Ignacio Berzosa Ramos

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Valladolid. Es licenciado en Ciencias Biológicas por la Universidad Autónoma de Madrid y Licenciado en Ciencias Ambientales por la Universidad Politécnica de Madrid. Actualmente es PDI en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) en el máster de Formación del Profesorado y en el máster de Psicopedagogía. Durante más de 20 años ha sido profesor de Secundaria y Bachillerato. Entre sus principales líneas de investigación están los procesos de mejora en los centros educativos y la introducción de las tecnologías educativas, así como la mejora de la inclusión educativa de todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abal, N.; Fuentes, E., & Muñoz, P. (2019). Competencia profesional de futuros docentes: Tratamiento de la diversidad y alumnado inmigrante. *Innovación educativa*, 29, 125-139. <https://dx.doi.org/10.15304/ie.29.6269>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Arroyo, M.J. (2014). *Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante: Un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social*. Aulas ALISO. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Arroyo, M.J. y Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: En busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-203.
- Arroyo, M.J. y Berzosa, I. (2021a). Twenty years of research on immigration and school in Spain: Taking stock of some of the lessons learned. [Veinte años de investigación sobre inmigración y escuela en España: Balance de algunas lecciones aprendidas]. *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Arroyo, M.J. y Berzosa, I. (2021b). Lengua, aprendizaje y relación. Aportaciones desde las aulas de enlace. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela inclusiva*. (pp. 109-124). Pirámide.

Arroyo González, M. J., Baridon Chauvie, D. & Berzosa Ramos, I. (2024). Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿La eterna ausencia?

Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>

Carrasco, M. J., & Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98. <http://doi.org/10.5944/educXX1.17492>

Carrasco, S., Pàmies, J., Narciso, L., & Sánchez, A. (2021). *¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero?* Fundació La Caixa. <https://goo.su/Y1p5w5>

Carew, M. T., Deluca, M., Groce, N., & Kett, M. (2019). The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 229-244. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430181>

Casas, M. (2022). Gestió inclusiva de la diversitat i capacitació professional: Un vincle indestriable. En A. Tarabini (Dir.), *Anuari 2022: Els reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 265-307). Fundació Bofill.

Chamseddine, M. (2020). Segregación y exclusión escolar de la primera generación de origen migrante: De la integración a la desintegración. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(4), 363-378. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.015>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo: Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/917260>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2019). *Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: Políticas y medidas nacionales: Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/475073>

Corbin, J. (2021). Strauss's grounded theory. En Morse, J., Bowers, B., Charmaz, K., Clarke, A., Corbin, J. y Noeragern-Stern, P. (Eds.) *Developing grounded theory: The Second generation revisited* (pp. 25-44). Routledge.

Darling-Hammond, L., Bransford, J., Le page, P., Hammerness, K. & Duffy, H. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass

Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2017). Implementing inclusion in disabling settings: the role of teachers' attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1078–1092. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1415381>

Arroyo González, M. J., Baridon Chauvie, D. & Berzosa Ramos, I. (2024).

Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿La eterna ausencia?

Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Volumen 1. https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2003/05/2003-01_Escolarizar_alumnado_origen_inmigrante_Espania_V_I.pdf

Dusi, P. (2021). El profesor como agente de cambio: Competencias interculturales para la escuela de hoy. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 77-91). Pirámide.

Figueredo, V., & Ortiz, L. (2018). Profesorado y diversidad cultural: Análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 46-71. <https://acortar.link/hNOgap>

Flick, U. (2022). *The sage handbook of qualitative research design*. Sage.

Essomba, M.A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed). *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 85-98). Narcea.

García-Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024). La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, (8), 28-47. <https://doi.org/10.30827/modulema.v8i.29559>

Garrido, M. R. (2002). *Fundamentos del análisis documental*. Pirámide

González-Falcón, I., & Herrada, R. (2021). Diversidad cultural y educación: Por una escuela inclusiva. En I. González-Falcón (Coord.) *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 25-43). Pirámide.

González-Monteagudo, J., & Zamora-Serrato, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas. *Revista de Educação Pública* 28(68), 275-296. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8389>

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Routledge.

Herzog-Punzenberger, B., Altrichter, H., Brown, M., Burns, D., Nortvedt, G., Skedsmo, G., Wiese, E., Nayir, F., Fellner, M., McNamara, G., & O'Hara, J. (2020) Teachers responding to cultural diversity: case studies on assessment practices, challenges and experiences in secondary schools in Austria, Ireland, Norway and Turkey. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, (32), 395–424. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09330-y>

Arroyo González, M. J., Baridon Chauvie, D. & Berzosa Ramos, I. (2024). Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿La eterna ausencia?

Herzog-Punzenberger, B. (2021). Where do we stand? A plea for international comparative approaches in the struggle for adequate responses of education systems to migrant students (¿En qué punto nos encontramos? Un alegato en favor de un enfoque internacional comparativo para ofrecer respuestas adecuadas a los estudiantes migrantes por parte de los sistemas educativos), *Culture and Education*, 33(4), 841-857. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1973224>

Ikuspegui (Observatorio Vasco de Inmigración) (27 de octubre de 2014) *Silvia Carrasco: Los hijos e hijas de la inmigración y los retos de la ciudadanía desde una perspectiva comparativa internacional*. En IV Jornadas sobre inmigración e integración en el País Vasco: Hijos e hijas de personas inmigrantes. [Video Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=A-XNytP5Z3A&t=214s>

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.

Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (2), 8-31. <https://acortar.link/JAWnCB>

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, 122868 a 122953.

Manzano, M. (11 de julio de 2022). *Aquí hi ha gent d'arreu del món, però no de l'upper diagonal*. Blog Fundació Bofill. <https://acortar.link/7yiY48>

Moriña, A., Sandoval, M., & Carnerero, F. (2020) Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research and Development*, 39(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>

Naciones Unidas (2023). *Objetivos del desarrollo sostenible. La Agenda para el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Níkleva, D., & Contreras-Izquierdo, N.M. (2020). La formación de estudiantes universitarios para enseñar el español como segunda lengua a alumnos inmigrantes en España. *Revista Signos*, 53(103), 496-519.

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Vol. I): teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: Una asignatura pendiente: El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411310012.pdf>

Arroyo González, M. J., Baridon Chauvie, D. & Berzosa Ramos, I. (2024). Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿La eterna ausencia?

Piñuel, J.L. (2002) Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, (3), 1-42.

Rodríguez-Fuentes, A., & Fernández-Fernández, A. D. (2018). Actitudes ante la diversidad cultural de progenitores y descendientes. Eficiencia de la influencia por su grado de confluencia. *Arbor*, 194 (788), a451. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2011>

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sancho, J. M., Sánchez-Valero, J. A., & Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain [Reflexiones basadas en la investigación sobre la formación inicial del profesorado en España]. *European journal of teacher education*, 40(3), 310-325. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>

Soriano, E., & Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp.113-126). Narcea.

Taquette, S., & Borges-da-Matta, L. M. (2022). Ethical dilemmas in qualitative research: A critical literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, (21), 1–12. <https://doi.org/10.1177/16094069221078731>

UNESCO (2016). Educación 2030. *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Woodcock, S., & Faith, E. (2021). Am I to blame? Teacher self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning disabilities. *Teacher Development*, 25(2), 215-238. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1863256>

Yada, A., & Savolainen, H. (2017) Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education* 64(4), 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>

COMUNIDAD GITANA Y CULTURA ESCOLAR: PERCEPCIONES Y FONDOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD

GYPSY COMMUNITIES AND SCHOOL CULTURE: PERCEPTIONS AND FUNDS OF KNOWLEDGE AND IDENTITY

Información

Fechas:

Recibido: 05/09/2024
Aceptado: 19/10/2024
Publicado: 26/10/2024

Correspondencia:

Eduardo S. Vila Merino
eduardo@uma.es

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Financiación:

Esta investigación no recibió financiación externa.

Cómo citar este trabajo:

Vila Merino, E. S. & Álvarez Jiménez, V. E. (2024). Comunidad gitana y cultura escolar: Percepciones y fondos de conocimiento e identidad. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 8, 108-121. <https://doi.org/10.30827/modulema/v8i/31515>

Autoría

Eduardo S. Vila Merino

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social y MIDE. Universidad de Málaga (España).
<https://orcid.org/0000-0002-8598-7654>

Victoria E. Álvarez Jiménez

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social y MIDE. Universidad de Málaga (España).
<https://orcid.org/0009-0009-0904-074X>

Contribución autores:

ESVM: coordinación, fundamentación teórica, diseño y análisis de los resultados.
VEAJ: diseño, trabajo de campo, análisis de los resultados.

Licencia:



Edita:



Grupo de investigación
"Innovación Curricular en Contextos
Multiculturales" HUM-358



RESUMEN

El presente artículo pretende bucear en las relaciones entre la cultura gitana y la escolar en el marco de una investigación cuyo foco se ha centrado en el estudio sobre las percepciones del pueblo gitano en torno a la educación escolar. En este sentido, pretende recopilar y analizar información sensible que muestre cómo perciben sus miembros la cultura escolar partiendo de sus propias voces y evidenciando sus fondos de conocimiento e identidad para poder analizar cómo ve esa comunidad la educación, la escuela y la convivencia en su seno. Para ello, se ha realizado una investigación de corte cualitativo y enfoque biográfico-narrativo en un barrio de Málaga, a partir de 20 entrevistas en profundidad semiestructuradas (10 personas adultas y 10 jóvenes) y 3 grupos de discusión con 4 personas cada uno. A partir de ahí, se analizan, de forma narrativa, esas percepciones y fondos de conocimiento e identidad emergentes, permitiendo obtener conocimientos de las distintas realidades que confluyen en los centros educativos desde las experiencias y voces de las personas participantes. Finalmente, se discuten los resultados y se elaboran conclusiones propositivas, destacando aquellas que ponen en valor los aspectos culturales e identitarios positivos y no discriminatorios y que sirven para mejorar las expectativas y comprensiones mutuas desde una perspectiva intercultural.

Palabras clave: cultura gitana, educación intercultural, escuela, identidad, fondos de conocimiento.

ABSTRACT

This article aims to delve into the relationships between Gypsy culture and school culture within the framework of a research project whose focus has been on the study of the perceptions of the Gypsy people regarding school education. In this sense, it aims to collect and analyse sensitive information that shows how its members perceive the school culture based on their own voices and evidencing their funds of knowledge and identity in order to analyse how that community sees education, school and coexistence within it. For this purpose, qualitative research with a biographical-narrative approach was carried out in a neighbourhood of Malaga, based on 20 in-depth semi-structured interviews (10 adults and 10 young people) and 3 discussion groups with 4 people each. From there, these perceptions and funds of emerging knowledge and identity are analysed in a narrative way, allowing knowledge of the different realities that come together in educational centres to be obtained from the experiences and voices of the participating people. Finally, the results are discussed and purposeful conclusions are drawn, highlighting those that value positive and non-discriminatory cultural and identity aspects and that serve to improve mutual expectations and understanding from an intercultural perspective.

Keywords: gypsy culture, intercultural education, school, identity, funds of knowledge.

INTRODUCCIÓN

La visión reduccionista de las culturas, que suele jugar a su conveniencia con la visibilidad de los colectivos y pueblos, ha estigmatizado sistemáticamente la cultura gitana, asociándola casi en exclusiva a ‘males sociales’, ‘comportamientos ilegales’, ‘moral reprobable’, entre otras cuestiones, lo cual ha llevado también a una construcción de su identidad cultural y sus relaciones en los márgenes de la sociedad. En este sentido, supone un error importante conceptualizar a los miembros de comunidades excluidas como simplemente carentes de algo (recursos, conocimientos, ...), sin tener presente otras cuestiones socioeconómicas; y obviando los elementos de riqueza cultural que poseen y otros elementos de vulnerabilidad derivados de esa situación, sobre todo en el ámbito educativo ([Díaz y Pinto, 2017](#)). Esto ha llevado, en el caso gitano, a circunstancias en las que a veces la identidad gitana se construye en una parte

desde la diferenciación con los no gitanos ([Besalú, 2002](#)), ya que las categorías adjudicadas a los grupos étnicos son, en realidad, categorías sociales, determinadas por los valores de las clases dominantes en cualquier país del mundo.

Además, existe una realidad y es que muchos de los discursos de la educación intercultural que hacen referencia a la diversidad se centran en colectivos determinados y en sus 'características', lo cual provoca que a veces se encorsete el propio sentido de la interculturalidad y que en las cuestiones educativas predominen consideraciones étnicas, simplificando la identidad cultural haciéndola corresponder con la personal, así como las experiencias, que se pasan por el tamiz distorsionado de necesidades supuestamente culturales.

Cabe recordar, asimismo, que el pueblo y la cultura gitana sigue siendo en parte unos grandes desconocidos más allá de los tópicos. Lo cierto es que constituye un pueblo atípico en la totalidad de Europa, donde se extienden por multitud de países, y, aunque con características claramente diferenciales de unos a otros territorios, existen determinadas cuestiones comunes claras, sobre todo, por las adversas condiciones históricas en las que han ido sobreviviendo ([Szalai y Schiff, 2014](#)), lo que ha devenido en una especie de cierto poder identitario que les ha hecho continuar con unos rasgos comunes definitorios a lo largo de todo el territorio en el caso del Estado español ([Giménez et al., 2019](#)).

En todo caso, desde la dimensión escolar, en España debemos recordar que el comienzo del camino hacia la educación intercultural seguramente haya que situarlo en la escolarización generalizada del pueblo gitano, allá por los años 80, donde se empezó a utilizar el término intercultural para adjetivar propuestas vinculadas a ello. Desde entonces se ha dado un camino plagado de trabas, abandono temprano y fracaso escolar. Hablamos de una población con una tasa de pobreza infantil del 86,8%, donde uno de cada cinco hogares manifiesta que sus descendientes han sufrido discriminación en el entorno educativo, con una esperanza de vida escolar a los cinco años de 12,2 años (siendo la de la población general 18,7 años), con un 30,4% que termina la secundaria obligatoria, un 3,8% que acaba la secundaria postobligatoria y un 0,4% la formación superior ([Fundación Secretariado Gitano, 2023](#)).

Por todo ello, las relaciones interétnicas se han visto mediatizadas por las relaciones minoría/mayoría, de forma que estas no establecen criterios de complementariedad y se desarrollan dentro del marco de las instituciones del grupo mayoritario, generando una desventaja notable en cuanto al acceso a los recursos, el conocimiento 'oficial', el ejercicio de la ciudadanía y el poder político.

No obstante, muchos han sido los textos e investigaciones sobre este colectivo y su vinculación con el sistema educativo, como, por ejemplo, los publicados durante la última década: [Abajo \(2014\)](#), [Amaro et al. \(2023\)](#), [Cárdenas et al. \(2019\)](#), [Gutiérrez et al. \(2023\)](#), [Lizárraga Iglesias](#)

(2021), [Llevot y Bernad \(2016\)](#), [Moreira et al. \(2022\)](#), [Parra et al. \(2017\)](#), [Pérez-Herrero et al. \(2017\)](#), [Sánchez-Muros \(2015\)](#) o [Santos Rego et al. \(2021\)](#). No obstante, como pusieron de manifiesto [Carmona et al. \(2019\)](#) en su revisión sistemática, sí se ha dado una escasa atención a los factores del microsistema a la hora de explorar sus influencias sobre la inclusión desde la relación de las familias y alumnado gitano con el sistema educativo.

Profundizar en estas cuestiones y relaciones entre la comunidad gitana y la escolar va a ser nuestra intención desde una perspectiva narrativa, con el propósito de comprender y mejorarlas y de que el hecho de estar en la escuela no sea visto como un salto en paracaídas.

MÉTODO

Respecto al pueblo gitano, ha sido especialmente grave cómo las interpretaciones sobre lo que son y dicen se han basado a veces en tergiversaciones o escasa participación en las investigaciones o la toma de decisiones. En este sentido, y siguiendo a [Flecha y Soler \(2013\)](#), hemos partido de una vocación dialógica, recogiendo las voces de la propia comunidad gitana y su pensar y sentir respecto a la escuela en relación con su cultura, alejándose de los modelos que la han considerado de forma pasiva y no como creadores de conocimiento y sentido ([Munté et al. 2015](#)). Por eso esta investigación surge del conocimiento emergente de la comunidad gitana de un barrio de la zona centro de Málaga (España), denominado Cruz Verde, una zona con un alto índice de desempleo y pobreza a pesar de su situación, y de, cómo a partir de conversaciones informales, surgió la necesidad sentida de sistematizar el pensamiento de esta comunidad en torno a sus experiencias en y con la escuela y las relaciones interculturales que se pueden generar.

En este sentido, se apostó metodológicamente por la investigación cualitativa con una perspectiva narrativa, entendiendo que la narración es en sí una práctica social, que tiene sus propias reglas en el orden de una cultura. Así, las voces incorporadas pretenden ejercer una cierta portavocía del colectivo, si bien desde sus experiencias y contextos, ya que:

La idea de la presencia de distintas identidades que se expresan en la voz personal es especialmente útil para entender los procesos de cambio en el interior de las comunidades minoritarias, en las que podemos hallar la tensión entre voces que provienen de la propia tradición cultural y de la influencia mayoritaria ([Crespo et al., 2013](#), p.163).

De este modo, los objetivos de la investigación sobre los que pivota este artículo son los siguientes:

1. Obtener información sobre las experiencias de la comunidad gitana en torno a la escuela y los conflictos y dinámicas relacionales que se pueden detectar en esta.

2. Identificar los fondos de conocimiento e identidad emergentes de manera que a partir de estos se puedan realizar propuestas para mejorar las interacciones entre la comunidad gitana y la escolar desde una óptica intercultural.

Para ello, se ha optado, como se ha comentado, por utilizar una óptica eminentemente cualitativa ([Denzin y Lincoln, 2011](#)), en concreto, desde una perspectiva biográfico-narrativa, con la realización de un total de 20 entrevistas en profundidad semiestructuradas (10 personas adultas y 10 jóvenes) y 3 grupos de discusión con 4 personas cada uno.

La selección de las personas informantes se ha hecho siguiendo los siguientes criterios: a) paridad de género, b) diversidad de edades y experiencias escolares: personas en edad escolar obligatoria (ESO); jóvenes en educación postobligatoria (módulos de formación profesional); sujetos que no han estudiado después de la etapa obligatoria; madres y padres de familias con hijos en edad escolar; adultos con y sin estudios primarios o secundarios; y personas mayores con hijos que ya han pasado su etapa escolar), c) reconocimiento dentro de la comunidad (este criterio parte del conocimiento del contexto desde la experiencia directa de los investigadores). En los grupos de discusión, en 2 de ellos las personas participantes han sido agrupadas por criterios de edad (con diversidad experiencial y de resultados en su acercamiento al contexto escolar), es decir, uno con jóvenes de instituto y con jóvenes fuera del sistema escolar y otro con personas adultas con hijos-as en edad escolar. El tercer grupo de discusión ha sido formado de manera más transversal respecto a la edad (personas en distintas etapas vitales entre 15 y 65 años), con el objeto de completar y servir de contraste también. Finalmente, es preciso aclarar que en todo caso se han puesto de manifiesto con todas las personas los principios éticos de confidencialidad y respeto de la información proporcionada, así como que se ha contrastado el informe parcial con los y las participantes a través de una reunión específica, a modo también de reconocimiento, devolución y empoderamiento.

Asimismo, destacamos los ámbitos de indagación presentes en los guiones de las entrevistas y los grupos de discusión, pues consideramos que éstos sirven como referente para dar respuesta, por un lado, al foco y los objetivos planteados de la investigación, y por otro, nos han servido para estructurar el análisis de la información. Son los siguientes:

- Dimensión familiar-comunitaria: concepto y prácticas educativas en la familia y la comunidad.
- Dimensión escolar: percepción de la educación escolar y del profesorado, así como percepción de los conflictos, su origen y estrategias para su resolución.
- Identidad cultural: auto-representación, percepciones, estereotipos, roles.
- Proyecciones: deseos, expectativas, proyectos de vida.

Para el análisis de datos cualitativos, tras la transcripción realizada de los instrumentos de recogida, pasamos a una fase de contraste y comparación de información para buscar categorías

e ideas emergentes vinculadas con los objetivos de la investigación que nos sirvieran para estructurar el discurso narrativo a partir de lo indicado por las personas informantes, así como detectar desde la triangulación las confluencias y/o incongruencias en los mismos.

Así pues, cabe decir que también se ha tenido presente en esta investigación el modelo ecológico-cultural de Ogbu ([Ogbu y Simons, 1998](#)) para el análisis contextual (incluyendo cómo pueden afectar desde su percepción las representaciones que se tienen de ellos, en concreto en el ámbito escolar), así como los denominados fondos de conocimiento e identidad ([Esteban y Saubich, 2013](#); [González y Esteban, 2021](#); [González et al., 2005](#); [Lorenzo et al., 2020](#); [Santos Rego et al., 2021](#)), entendidos como cuerpos de conocimiento cultural e históricamente acumulados y habilidades esenciales para el funcionamiento individual y el bienestar familiar. En ambos casos, esto nos ha servido para analizar las interacciones que se producen a nivel micro, viendo cómo se traduce lo anterior en aspectos de la cultura escolar.

RESULTADOS

A la hora de analizar las relaciones entre la comunidad gitana y la escuela y sus percepciones al respecto, debemos tener presente que existe lo que podríamos denominar una especie de 'sistema educativo gitano', entendiéndolo como un conjunto organizado de elementos de transmisión cultural y de socialización, que gira fundamentalmente en torno a la idea de familia extensa y está también definido por procesos de discriminación históricos. Como se indicaba en uno de los grupos de discusión (GD2)¹: "La verdad es que cuando te aíslas mucho es normal que te pongas corazas". O bien, en palabras de una entrevistada (E12): "Esto pasa porque no tienen esa mentalidad que tenemos nosotros porque ellos son distintos, no tienen nuestra cultura".

No obstante, no podemos dejar de mencionar el hecho de que, aun en los márgenes de la globalización, el pueblo gitano está viviendo en los últimos años procesos de cambio cultural significativos que se ha constatado en el análisis de la información, donde se van haciendo patentes cada vez más contradicciones entre la tradición y lo actual, entre la deculturación y el reforzamiento de las narrativas identitarias, entre la aceptación y la segregación, entre la imposición, el acuerdo y el conflicto.

En esta línea, [Ogbu y Simmons \(1998\)](#) planteaban la actitud de resistencia, ligada a la identidad oposicional como parte de las respuestas adaptativas que desarrolla el grupo minoritario ante las situaciones de subordinación, lo cual explica en parte que la cultura gitana no percibe la cultura dominante transmitida en la escuela como algo que se añade a lo suyo, sino como una amenaza identitaria. Esto es algo que se ha podido ir corroborando a lo largo de esta investigación, pero con matices que parecen indicarnos un cierto cambio en la percepción de

1. Las anotaciones E1, E2,...E20, se corresponden con las 20 entrevistas tomadas como referencia para la elaboración de este Informe. GD1,... GD3, hacen referencia a los grupos de discusión (de un total de 3) cuya información se ha utilizado también para este Informe.

la escuela, con dosis de pragmatismo, vinculada a dar más valor a los beneficios relacionados a acceso a bienes simbólicos y materiales que conlleva la educación escolar y a las relaciones que pueden surgir de esta.

Sí es cierto que también he cogido hábitos de mi familia, pero también he querido mejorar algunos puntos, como por ejemplo que las niñas y niños tengan su autonomía, haciendo hincapié en su formación, a la importancia de estudiar... n esas cosas he cambiado un poco, respecto a mi padre y mi madre (GD2).

Otra cuestión importante puesta de manifiesto recurrentemente es afirmar la lejanía de la cultura escolar respecto a la gitana, encontrándose en una relación de oposición a ella, acompañada de una explicación simplista del fracaso o abandono escolar vinculada a percepciones estereotipadas y basadas en los 'déficits' de las personas gitanas y las limitaciones de su medio respecto a lo que representa la institución escolar, que ésta debe encargarse de subsanar a costa de su identidad cultural ([Flecha y Soler, 2013](#)). Aquí se reclama un mayor compromiso institucional y profesional como parte fundamental para dar respuesta a las necesidades reales del alumnado:

Lo que se da en la escuela es importante, porque el saber no ocupa lugar, como se suele decir, pero también veo que la atención se ha perdido, el buen trato... veo que también hay, por parte de muchos profesores, pues que no llegan, que no llegan a entablar una relación amistosa, o al menos amable con los chicos... aunque hay edades complicadas, pero se podría llegar a otras cosas y se quedan cortos porque no conectan con sus alumnos, no los comprenden de verdad (E1).

Por otra parte, a menudo desde las familias, se envían mensajes contradictorios a sus hijas e hijos, ya que por un lado se incide en la importancia de los estudios, pero también en su carácter prescindible. Esto puede generar situaciones paradójicas, al menos, donde el temor hacia lo culturalmente diferente no termina de extinguirse. Como se manifestaba en E9: "A mí me gustaba mucho el teatro de joven y tenía muchas ganas de estudiar para ser actor, pero mis padres no me dejaron porque decían que ese no era un mundo para mí, que los payos me acabarían engañando".

Sí, en esta tesitura, la continuidad escolar (sobre todo la de las niñas), que depende en gran medida del consenso de la familia, lleva a que, a pesar de existir un cierto reconocimiento de los estudios, el miedo a la aculturación lleva a que sólo si el rendimiento es bueno merece la pena la continuidad. Por tanto, reconocen la importancia de la escuela, destacando sus méritos en pro de la mejora laboral y social, aunque entienden que los payos tienen todas las ventajas culturales en la escuela y que otros aprendizajes o valores válidos para ellos sólo los van a obtener en la familia y el mundo adulto. Y esto lleva a las familias gitanas a una serie de encrucijadas ([Parra et al., 2017](#)), con relación al papel de hombres y mujeres, en cuanto a la escolarización y en

referencia al cambio cultural, pero siempre teniendo en cuenta que las decisiones de las familias gitanas no se toman en el vacío social y cultural, por lo que si cuentan con apoyos y mensajes de competencia y pertenencia se haría más fácil una perspectiva inclusiva e intercultural. Sin embargo, la realidad no es siempre ésa:

El profesorado, que está tanto tiempo con el alumno, tendría que ser un poco sensible con ellos, con su cultura, porque no todos los gitanos somos iguales. La comunicación es un problema... Es verdad que tradicionalmente ha habido mucho abandono de la escuela, pero ahí la escuela tiene una responsabilidad (E6).

En todo caso, para ellos y ellas, la cultura gitana tiene elementos suficientemente ricos que podrían ser utilizados desde la cultura escolar para su beneficio, aunque eso conllevara cambios organizativos, curriculares y relacionales para su incorporación, con cuestiones tales como determinados valores asumidos por la comunidad gitana:

Para mí los valores más importantes, en el ámbito de la familia, son la solidaridad, el respeto, no sé, estar concienciado con los temas nuestros... Ahora estoy notando en estos últimos tiempos que se van perdiendo esos valores. (...) el respeto, los mayores la familia, el ejemplo de la hospitalidad, el compartir, saber escuchar (E20).

Por éstas y otras razones sienten rechazo como colectivo, así como dificultades para ver los límites permisibles de lo que llaman 'apayamiento', término que ha surgido repetidamente en las entrevistas. Efectivamente, estudiar parece sinónimo de 'apayarse', aunque también algunas personas informantes nos han indicado significativamente que a veces este término se ha utilizado por parte de algunas familias como pretexto o forma de focalizar desde la victimización. En todo caso, como decíamos, el miedo a la pérdida de identidad cultural en un lugar donde ésta se percibe como no reconocida es uno de los aspectos que frenan la continuidad educativa de chicas y chicos, además de provocar reacciones esencialistas y rígidas. En este sentido, muy gráfica nos pareció la siguiente descripción realizada por uno de los informantes sobre su visión de la escuela y que ha inspirado el título de este artículo:

Para el gitano, las raíces familiares y culturales son muy importantes. Estar en la escuela para muchos de nosotros es como un salto en paracaídas. Yo ya subo al avión con miedo, sin saber cómo vuela, y encima se me pide que coja después un paracaídas y me tire sin saber tampoco adónde. Así creo que se sienten muchos chavales gitanos, yo los veo y lo pienso, porque a mí me pasó así (GD1).

Sin que esto oculte la realidad ya referida de los altos índices de absentismo y fracaso escolar, y más con el abismo que a menudo se produce entre lo institucional y lo cotidiano. ([Márquez y Padua, 2016](#)) Desde esta óptica se entiende la necesidad de una mayor comunicación entre las familias gitanas y la escuela:

Los padres por su ignorancia, por no tener esos hábitos, y no haber comunicación, es cierto de que ha habido mucho abandono, y habría que dar conformidad a esas familias, y formar no sólo a los niños sino también a esas familias, para que estuvieran más de acuerdo con la escuela (E1).

Y es que esa diferencia tan clara entre la educación escolar y la familiar hace que las niñas y niños se vean a veces empujados a llevar una especie de 'esquizofrenia' social y cultural, en la medida de que viven realidades a veces incluso paralelas y donde el niño es a la vez penalizado y bloqueado por el sistema escolar ([Lizárraga Iglesias, 2021](#)). Ellas y ellos demandan una escolarización que complete la educación familiar sin contradecirla permanentemente. Es éste un tema polémico donde habría que situar muy claramente unos mínimos de consenso, traducciones mutuas por uno y otro lado que equilibraran ambas visiones sin perder de vista los derechos de las personas. Para ello, resulta imprescindible cuestionar nuevamente la selección cultural que se transmite en la escuela y flexibilizarla organizativamente:

La cultura gitana no está reflejada en los libros de los niños, y eso me parece grave, porque forma parte de la cultura de todo el mundo, y más donde hay muchos niños gitanos, porque eso haría que hubiese menos prejuicios (GD3).

Sin embargo, son muchos los beneficios que puede tener la presencia de los fondos de conocimiento de la cultura gitana en la escuela, también para los niños y niñas payas, en la medida en que sería útil para luchar contra los prejuicios y mejorar las relaciones interculturales, porque una cuestión es percibir al pueblo gitano como minoría social y otra establecerlos en el rango de categoría social con connotaciones negativas de facto.

Yo tengo que demostrar que soy educado, que sé escuchar, que me he reunido por el beneficio de mi hija, pero tengo que demostrar mucho porque me tratan al principio como si yo no entendiera nada (GD1).

Esto tiene muchas implicaciones en el contexto de las relaciones en la escuela, pues obviamente puede ser fuente de conflictos. Sin embargo, a veces los mismos se transforman en pretextos para la reproducción de 'fronteras étnicas' por una y otra parte, delimitaciones que afectan a la convivencia en los centros educativos y se manifiestan en un comportamiento disruptivo, con bajo rendimiento académico, absentismo, entre otros aspectos, y los centros donde se encuentran se perciben en los márgenes de la guetización.

De esta manera, el alumnado gitano se mueve a menudo en una espiral perversa entre la invisibilidad y/o la hipervisibilidad negativa, percibiéndose institucionalmente como culturalmente desvalido, deficitario, centrándose erróneamente la intervención sólo sobre ese alumnado. En este sentido, la imagen social de los gitanos y gitanas tiene un impacto directo e indirecto en las relaciones educativas, lo cual a su vez tiene gran influencia sobre el desarrollo

de las autoexpectativas y proyecciones vitales: “para qué esforzarse si la escuela no está hecha para mí” (E16).

Todo esto además se ve con mayor claridad en el caso de las mujeres gitanas, ya que el miedo al apayamiento es mayor todavía para el caso de las niñas y jóvenes, las cuales sufren una mayor presión social y comunitaria, al ver cuestionada su ‘gitanidad’ de forma interna si pretenden estudiar, mientras que de forma externa tienen que esforzarse más para vencer los prejuicios y estereotipos hacia la mujer gitana, la cual sufre a menudo una triple discriminación: por ser mujer, formar parte de una minoría étnica y carecer de formación básica necesaria para acceder al mundo laboral y de participación social y ciudadana (Cárdenas et al., 2019). Como dice una alumna:

A los niños les dejan hacer más cosas que a las niñas. Las niñas han sido las que llevan la casa y no tienen tanta libertad como los niños... En el cole también hay muchos prejuicios, porque a veces nadie se quiere sentar conmigo, porque dicen ‘no te juntes con las gitanas, que las gitanas son malas’, y eso duele mucho, porque hay gitanos de muchas maneras, y se nos discrimina por nuestra raza, por nuestros hablars, nuestras costumbres y eso (E3).

Pero eso sí, esta triple discriminación las obliga a desarrollar muchas habilidades de negociación para conseguir un mínimo reconocimiento dentro de su cultura y fuera, pretendiendo llegar a ser lo que se propongan sin dejar de lado su identidad cultural. En este sentido, las personas participantes insistían en la necesidad de investigar más la cultura gitana de verdad, no la de los estereotipos.

Ser gitano es aprovechar los valores que la cultura nos da positivamente, como el cuidar a los ancianos, el respeto, el compartir, sacrificarte por tu familia un poco más y sentirte siempre como un apoyo, ... eso es precioso. Y esos son parte de los valores que me encantan de ser gitano... Pero ser gitano para mí también es la educación, formarte, comunicación, prosperar, integrarte, para mí eso también forma parte del ser gitano (E1).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Consideramos que la perspectiva narrativa e intercultural ofrece un espacio teórico y práctico privilegiado para repensar la relación del pueblo gitano con la educación y la cultura escolar. Permite aportar elementos para el debate pedagógico desde voces del pueblo gitano, identificando elementos de sus fondos de conocimiento e identidad como los que han ido emergiendo.

Las complejas relaciones y los, a veces, contradictorios campos semánticos y emocionales de la educación escolar con respecto al pueblo gitano hacen que este tema tenga aún un largo

recorrido por delante, a pesar de su cercanía y cotidianidad en muchos centros educativos. Esto nos debe llevar a una serie de conclusiones y medidas como las siguientes:

- Evitar la segregación y la guetización escolar, asumiendo una mayor y más profunda cultura colaborativa en el seno de la escuela entre toda la comunidad ([Márquez y Padua, 2016](#)).
- Combatir los prejuicios e incrementar las expectativas de éxito del alumnado desde la confianza como germen de la convivencia educativa y entendiendo que las personas pueden tener referentes culturales y que estos ayudan a configurar su identidad, pero teniendo en cuenta que no son algo estático ni homogéneo, por lo que la diversidad intracultural debe ser tenida siempre en cuenta educativamente.
- Plantear los programas 'compensatorios' más desde una dimensión comunitaria y no de tratamiento individual exclusivamente, abogando además por soluciones que partan de una pedagogía de las causas y no solamente de las consecuencias sin contextualizar.
- Evitar los 'servicios étnicos diferenciados' y apostar por perspectivas interculturales y por el hecho de que la escuela dé a todos los niños y niñas los medios para valorar su cultura de forma crítica, no haciéndolo en su lugar.
- Crear y mejorar vínculos entre la escuela y las familias gitanas. En este sentido, las experiencias de mediación gitana nos parecen sumamente interesantes. ([Llevot y Bernad, 2016](#)) Hay que aprovechar al máximo los cambios de mentalidad hacia la escuela que se van percibiendo en las familias, a pesar de sus mensajes a menudo ambivalentes, al mismo tiempo que la escuela debe transformarse para dar sentido a esos cambios culturales de la comunidad gitana.
- Trascender el folklore como casi única manifestación cultural visible y tolerada, compaginándolo con una visión crítica desde los derechos humanos. Todo ello haciendo posible un diálogo intercultural fecundo y no dogmático.
- Fomentar en el alumnado gitano una percepción de hacedores de conocimiento y sentido también, poniendo en valor sus referentes culturales positivos, incluso desde el ámbito curricular, para que no se sientan meros receptáculos desconectados de los aprendizajes académicos que se imparten en la escuela. En este sentido, la participación de las familias a través de sus fondos de conocimiento se percibe como una estrategia pedagógica de éxito que es necesario desarrollar ([Lorenzo et al., 2020](#)).
- Tener presente que los modelos culturales, en la línea ya avanzada por [Ogbu y Simmons \(1998\)](#) son muchas veces respuestas adaptativas al contexto o estructural social o institucional, constituyendo referentes para la comprensión e interpretación de la realidad y también a veces mecanismos de resistencia, acomodación o desplazamiento de responsabilidades como los que constituyen el bajo rendimiento escolar e incluso el absentismo o el abandono, promovido por las bajísimas expectativas de movilidad social asociadas a la escuela aún y el alejamiento que para algunos y algunas supone

de su cultura. De ahí la necesidad de incrementar la visión de la educación como eje para la construcción de proyectos vitales y profesionales a su alcance y la mejora de las estructuras de oportunidades y la percepción de estas.

- La identidad narrativa generada a partir de relaciones verdaderamente educativas e inclusivas en la escuela ([Moreno y Vila, 2022](#)) debe ser la base para una construcción intercultural del conocimiento donde se vean reflejadas las demandas del colectivo gitano y se planteen espacios de diálogo, traducción y cuestionamiento cultural recíproco desde la búsqueda de la mejora de los propios procesos sociales y educativos que se vertebran desde la escuela.
- Apostar por el valor de la experiencia, entendiendo que las respuestas del alumnado están sujetas también a cómo se sienten dentro de la escuela y cómo pueden sentirse identificados o no con sus fondos de conocimiento y experiencia dentro de ella. El cambio, a raíz de los resultados obtenidos y los estudios que la preceden, consideramos que es posible si todos los agentes y la comunidad educativa se implica de verdad y adopta una perspectiva intercultural en las relaciones, sus pensamientos y actuaciones.

En todo caso, somos conscientes de las limitaciones de esta investigación para la generalización de sus resultados y consideramos necesario abrir nuevas líneas, alguna de ellas ya en marcha, donde se profundicen en las cuestiones más sustantivas encontradas y se amplíe el número de personas informantes al profesorado y otros profesionales de la educación, así como familias y representantes comunitarios de todo tipo para tener un mayor contraste de los aspectos analizados.

Por último, queremos volver a destacar la necesidad de visibilizar mejor esa intracultura gitana que valora la educación, se forma y se aleja de los clichés y prejuicios establecidos, así como atender más su forma de ser y definirse.

INFORMACIÓN DE AUTORES

Eduardo S. Vila Merino

Profesor titular de universidad con 3 sexenios de investigación en el área de Teoría e Historia de la Educación y con una línea de investigación consolidada en el ámbito de la Educación Intercultural.

Victoria E. Álvarez Jiménez

Profesora sustituta en el área de Teoría e Historia de la Educación. Ha trabajado en el ámbito de la Educación Social con la comunidad gitana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abajo, J.E. (2014). El estado de la cuestión en el estudio de la situación escolar del alumnado gitano. *Revista Asociación de Enseñantes Gitanos*, 31, 42-55.

- Amaro, A., Martínez, N, González, G. y Córdoba, J. (2023). La voz del colectivo gitano frente a la vulnerabilidad provocada por la Covid-19. Análisis multidimensional. *Revista Fuentes*, 25(3), 367-377. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21228>
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Cárdenas, R., Terrón, T. y Monreal, M.C. (2019). Educación primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Carmona, J., García, M., Márquez, M.ª L. y Rodrigo, M.ª J. (2019). El Impacto de las Relaciones entre la Familia y la Escuela en la Inclusión Educativa de Alumnos de Etnia Gitana. Una Revisión Sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319-348. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/4666>
- Crespo, I., Lalueza, J.L., Sánchez, S. y Padrós, M. (2013). Multiplicidad de voces e identidad étnica en los procesos de cambio en la cultura gitana. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(3), pp. 159-177.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Díaz, C. y Pinto, M.L. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-64. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Esteban, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), pp.189-211.
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Fundación Secretariado Gitano (2023). *La situación educativa del alumnado gitano*. Fundación Secretariado Gitano.
- Giménez, A., Comas, D. y Carballo, A. (2019). Origen e identidad del pueblo gitano. *International Journal of Roma Studies*, 1(2), 159-184. <https://doi.org/10.17583/ijrs.2019.4561>
- González, J. y Esteban, M. (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), pp.5-12. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1>
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Taylor & Francis Group.
- Gutiérrez Sánchez, M., Bahadi Bouchnafa, S. y Pedreño Plana, M. (2023). La situación del alumnado gitano. Percepciones del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), pp. 155-169. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.009>
- Lizárraga Iglesias, J. (2021). Ser gitanx en el sistema educativo español: influencia de la negación de la historia gitana en la autoestima y la estima racial de los kalé españoles. *Etnografías Contemporáneas*, 7(12), 212-230. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/934>

- Llevot, N. y Bernad, D. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre familia y escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/245581>
- Lorenzo, M., Míguez, G., y Cernadas, F. (2020). ¿Pueden contribuir los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela? Bases para un proyecto educativo. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 191–211. <https://doi.org/10.14201/teri.21299>
- Márquez, M.J. y Padua, D. (2016). Comunidad gitana y educación pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 91-101. <https://www.redalyc.org/journal/274/27446519009/html/>
- Moreira, T., Rosário, P., Azevedo, R., Núñez, C. & Fuentes, S. (2022). Living on a double-edged sword: intergenerational perspectives of women from Gypsy groups about the influence of education on cultural identity. *International Journal of Educational Research*, 111, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101915>
- Moreno, R. y Vila, E. S. (2022). Identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 125–138. <https://doi.org/10.14201/teri.26397>
- Munté, A., Alegre, R. M. y de Vicente, I. (2015). Voces gitanas en la investigación científica. *Scientific Journal on Intercultural Studies*, 1(1), 72-92.
- Ogbu, J. & Simons, H. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performances with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 13-35. <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>
- Parra, I., Álvarez, A. y Gamella, J. F. (2017). Un conflicto silenciado: procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista Paz y Conflictos*, 10(1), 35-60. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5965/5592>
- Pérez-Herrero, M., Antúnez-Sánchez, A. y Burguera-Condon, J.L. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), pp. 55-76.
- Sánchez-Muros, P. (2015). Minoría gitana y prejuicio étnico en la preadolescencia. Procesos de exclusión e inclusión en el ámbito escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), pp.396-408. <https://turia.uv.es/index.php/RASE/article/view/8392/7985>
- Santos Rego, M.A., Lorenzo Moledo, M.M. y Míguez Salina, G. (2021). Repensando las prácticas culturales de la infancia gitana a través de la exploración de sus fondos de conocimiento e identidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 69-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.005>
- Szalai, J. & Schiff, C. (eds.) (2014). *Migrant, Roma and post-colonial youth in education across Europe*. Palgrave Macmillan.

PATRIMONIO CULTURAL: UN ESTUDIO INTEGRAL DE LAS LEYENDAS DEL TOLIMA EN LA CIUDAD DE IBAGUÉ

CULTURAL HARITAGE: AN INTEGRAL STUDY OF THE LEGENDS OF TOLIMA IN THE CITY OF IBAGUÉ

Información

Fechas:

Recibido: 24/08/2024
 Aceptado: 15/11/2024
 Publicado: 12/12/2024

Correspondencia:

Nestor Andrés Guarnizo Sánchez
nestor.guarnizo@ustabuca.edu.co

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Financiación:

Esta investigación no recibió financiación externa.

Cómo citar este trabajo:

Guarnizo Sánchez, N.A., Lizcano Prada, F.A., Gutiérrez Ortiz, R., & Ariza Rodríguez, M.F. (xxxx). Patrimonio cultural: un estudio integral de las leyendas del Tolima en la ciudad de Ibagué. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 8, 122-146. <https://doi.org/10.30827/modulema/v8i/31465>

Autoría

Nestor Andrés Guarnizo Sánchez

Universidad de Santo Tomás (Colombia)
<https://orcid.org/0000-0002-2500-6586>

Fabio Andrés Lizcano Prada

Universidad de Santo Tomás (Colombia)
<https://orcid.org/0000-0002-1336-6509>

Robert Gutiérrez Ortiz

Universidad de Santo Tomás (Colombia)
<https://orcid.org/0000-0003-4977-6451>

Misael Fernando Ariza Rodríguez

Universidad de Santo Tomás (Colombia)
<https://orcid.org/0000-0003-0921-2926>

Contribución autores:

Los autores de este trabajo han realizado las siguientes contribuciones: Arq. Néstor Andrés Guarnizo Sánchez y Fabio Andrés Lizcano Prada, en la concepción del estudio, el diseño experimental y la interpretación de los resultados; Robert Gutiérrez Ortiz y Misael Fernando Ariza en la recolección y análisis de datos.

Licencia:



Edita:



Grupo de investigación
 “Innovación Curricular en Contextos
 Multiculturales” HUM-358



RESUMEN

Colombia, con su extraordinaria diversidad cultural, geográfica y étnica, alberga una amplia variedad de mitos y leyendas que han perdurado a lo largo de las generaciones. Estas narrativas constituyen una parte fundamental del patrimonio cultural del país, proporcionando una visión profunda de la cosmovisión de sus diversas regiones y comunidades. En este marco, los mitos y leyendas del Tolima emergen como pilares de la memoria colectiva, enriqueciendo la identidad cultural y preservando la conexión de la sociedad colombiana con su legado ancestral. Relatos como el Mohán y la Patasola, entre otros, son emblemáticos de la región, ilustrando la transmisión de tradiciones mitológicas a lo largo del tiempo. Esta investigación, de carácter descriptivo, se enfoca en analizar la importancia de la literatura folclórica en la población tolimense y su influencia en la actualidad. Se explora cómo esta literatura se adapta a diferentes contextos, tales como la educación, las festividades y los medios de comunicación, subrayando su papel en la promoción del sentido de pertenencia y fortalecimiento de la cohesión social en el Tolima. Además, se examina la recepción de estas narrativas por parte de las nuevas generaciones, evaluando su relevancia y su potencial para contribuir a la construcción de una identidad regional dinámica y resiliente.

Palabras clave: Cultura, herencia, tradición oral, patrimonio cultural, literatura folclórica.

ABSTRACT

Colombia, with its extraordinary cultural, geographic, and ethnic diversity, is home to a wide variety of myths and legends that have endured throughout the generations. These narratives constitute a fundamental part of the country's cultural heritage, providing a deep insight into the cosmovision of its diverse regions and communities. In this framework, the myths and legends of Tolima emerge as pillars of collective memory, enriching cultural identity and preserving the connection of Colombian society with its ancestral legacy. Stories such as the Mohán and the Patasola, among others, are emblematic of the region, illustrating the transmission of mythological traditions over time. This research, of a descriptive nature, focuses on analyzing the importance of folkloric literature in the population of Tolima and its influence today. It explores how this literature is adapted to different contexts, such as education, festivities, and the media, highlighting its role in promoting a sense of belonging and strengthening social cohesion in Tolima. In addition, the reception of these narratives by new generations is examined, assessing their relevance and their potential to contribute to the construction of a dynamic and resilient regional identity.

Keywords: Culture, heritage, oral tradition, cultural heritage, folk literature.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, las mitologías y leyendas han sido elementos clave en el desarrollo de las culturas alrededor del mundo, aportando un componente literario fundamental que ha influido y configurado el espíritu de diferentes territorios de forma global ([Van Gennepe, 1982](#)). Desde tiempos antiguos, estas narrativas han indagado en los aspectos más profundos de la condición humana, abarcando desde el misticismo y la espiritualidad hasta los temores más básicos del hombre. En todas las regiones del mundo, las diversas culturas han elaborado textos mitológicos que se han transmitido a lo largo de las generaciones, constituyéndose en pilares esenciales de su identidad cultura ([Téllez Murcia, 2013](#)).

Los mitos de diversas culturas han proporcionado un amplio repertorio de narraciones que incluyen relatos sobre la creación del universo hasta las proezas de héroes. Dentro de la literatura universal, se destacan los textos relacionados con la mitología griega y la azteca,

cada una caracterizada por su propio panteón de deidades, semidioses y seres míticos ([Vargas Montero, 2010](#)).

Estas narrativas, desde la formación del universo hasta el origen del hombre y la naturaleza, construyen un marco mítico que facilita la comprensión de la relación entre la humanidad y la naturaleza, visto desde un enfoque folclórico ([Morote Magán, 2005](#)).

Los mitos van más allá de ser simples narraciones explicativas ya que proporcionan lecciones morales significativas que promueven un respeto profundo hacia el entorno natural. A través de estas leyendas, se transmiten valores que subrayan la importancia de vivir en armonía con la naturaleza, reconociendo su poder y su influencia sobre la vida humana ([Álvarez, 1992](#)).

Para Colombia, constituyen un testimonio vivo de la rica diversidad cultural y geográfica del país ([Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2013](#)). Estas narrativas, profundamente enraizadas en las tradiciones precolombinas de las diversas regiones, han sido preservadas y transmitidas de generación en generación, evolucionando con el tiempo para reflejar las cambiantes realidades sociales y culturales ([García Gual, 2008](#)). Aunque sus formas y detalles pueden diferir según la región o el grupo étnico, todos estos mitos comparten un elemento común; la capacidad de resonar con quienes los escuchan, fomentando la reflexión y manteniendo vivo el espíritu narrativo a través de las generaciones.

Las historias del Mohán o Madremonte, figuras emblemáticas de la mitología tolimense, sirven como ejemplos de cómo estas narrativas pueden actuar como recordatorios sobre la importancia y el respeto hacia la naturaleza. Estas leyendas ilustran los peligros de desafiar o ignorar la voluntad de la naturaleza y de las deidades que la protegen ([Artunduaga Ospina, 1986](#)).

Esta investigación, de naturaleza descriptiva, se enfoca en un estudio de la relevancia de la literatura folclórica en la población Ibaguereña y su impacto en el contexto actual. El estudio examina cómo las narrativas folclóricas han evolucionado y se han adaptado a lo largo del tiempo, y su papel en la formación de la identidad cultural y social de la región. Además, se investiga el efecto de la literatura folclórica en diversos ámbitos, tales como la educación, las festividades y los medios de comunicación, subrayando su papel en la promoción del sentido de pertenencia y en el fortalecimiento de la cohesión social.

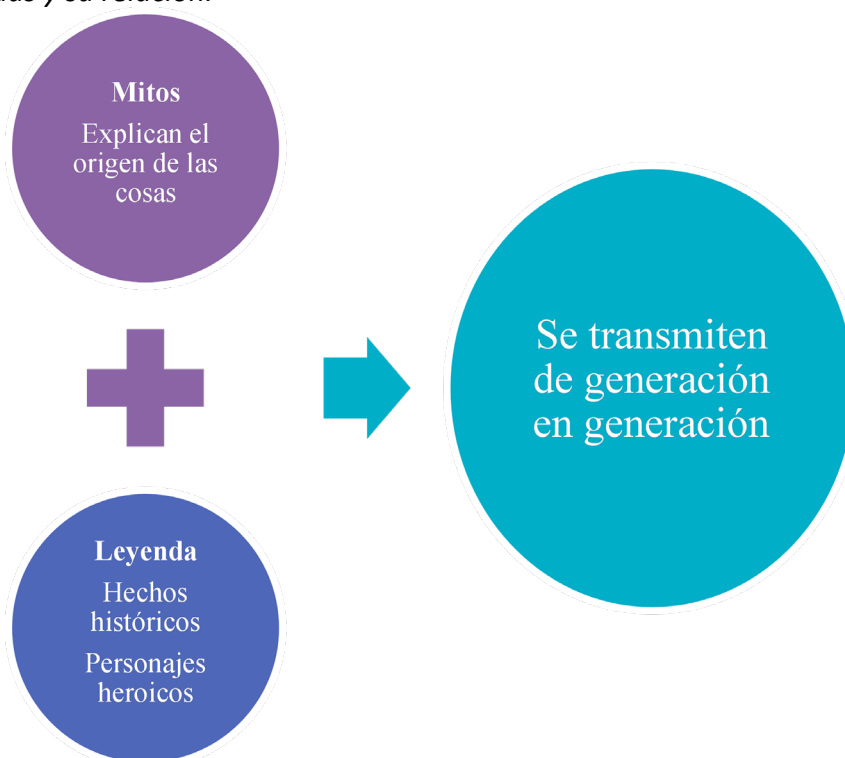
Significado y relación entre el mito y la leyenda

Los términos mitos y leyendas han desempeñado roles fundamentales en la formación de la identidad cultural de las comunidades a lo largo de la historia. Estas narrativas han sido transmitidas de generación en generación, enriquecidas por la sabiduría colectiva y las experiencias compartidas de las sociedades que las han acogido. Desde tiempos antiguos, los

mitos han servido como un medio para explicar el origen del mundo, los fenómenos naturales y la intervención de los dioses en la experiencia humana ([López Austin, 2015](#)). Estas historias han funcionado como un tejido conectivo que une a las personas, fomentando un sentido de identidad compartida y pertenencia a una comunidad más amplia. A través de la tradición oral, se han preservado los conocimientos ancestrales, las prácticas y las creencias que constituyen la base cultural de un pueblo ([Bauzá, 2012](#)).

Las leyendas han reconstituido hazañas heroicas y acontecimientos históricos a través de personajes con características sobrenaturales. Ejemplos prominentes de estas narrativas presentan historias que frecuentemente se utilizan para transmitir valores culturales y lecciones derivadas de experiencias personales o colectivas ([Van Gennep, 1982](#)). Las leyendas abarcan una amplia gama de temas, que van desde héroes legendarios y criaturas míticas hasta eventos extraordinarios en escenarios surrealistas (Figura 1).

Figura 12.
Mitos y leyendas y su relación.



Nota: Adaptado al cuadro comparativo (2024).

A través de la tradición oral, se han conservado los conocimientos ancestrales, las prácticas culturales arraigadas y las creencias fundamentales que constituyen el núcleo de la cultura de una comunidad. La transmisión de estas historias fortalece los vínculos entre generaciones pasadas, presentes y futuras, asegurando la continuidad y la vitalidad del legado cultural ([Nilsson, 2019](#)).

Pese a sus diferencias, los mitos y leyendas comparten la capacidad de inspirar, educar y orientar, adaptándose y evolucionando para satisfacer las necesidades cambiantes de las sociedades. Este proceso de adaptación enriquece el entramado cultural global, añadiendo capas de significado y profundidad que permiten la comprensión del pasado frente al rol del presente. Al conectar con estas narrativas ancestrales, se preserva el vínculo con el pasado, lo que influye en la manera en que estas historias se conservan en el presente ([Barthes, 1999](#)).

El valor de los mitos y leyendas en la cultura universal

La mitología, desde una perspectiva contemporánea, se comprende como un conjunto de relaciones, creencias y símbolos que integran la identidad cultural de una sociedad. Actualmente, se reconoce que los mitos desempeñan múltiples funciones dentro de la sociedad, tales como ofrecer explicaciones sobre el origen del mundo, establecer normas morales y sociales, expresar emociones y experiencias humanas universales, y servir como fuentes de inspiración para diversas formas de arte, literatura y cine contemporáneo ([Cuadra Rojas, 2018](#)).

Un ejemplo yace en la mitología griega, la cual representa una fuente interminable de escritos folclóricos. Los escritos de la antigua Grecia, que abarcan desde épicas confrontaciones entre deidades y titanes hasta las tragedias de héroes legendarios, siguen aún cautivando a diversas audiencias a lo largo del tiempo ([López Férez y Acosta Méndez, 2000](#)). Por ejemplo, la epopeya griega “La Ilíada”, atribuida al célebre poeta Homero, ofrece una detallada crónica de los eventos ocurridos durante la guerra de Troya. La epopeya explora temas como el honor, la ira, el destino y la mortalidad, a través de figuras emblemáticas como Aquiles, Héctor y Agamenón. La narrativa de “La Ilíada” combina elementos de la mitología, la historia y la cultura griega antigua, proporcionando una visión sobre la naturaleza humana y la influencia de los dioses en la vida de los hombres ([Homero, 2004](#)). El poema épico griego “La Odisea”, compuesto por 24 cantos, relata los eventos que enfrentó Ulises tras desafiar al dios Poseidón. Esta acción enfurece a Poseidón, quien, a su vez, somete a Ulises a diversas pruebas y adversidades durante su arduo viaje de regreso a Ítaca ([Homero, 2009](#)).

Estas narrativas no solo han dejado una marca indeleble en la cultura de la antigua Grecia, sino que también han ejercido una profunda influencia en la literatura universal ([Lesky, 2024](#)). Las adaptaciones modernas, que incluyen películas, series de televisión, novelas y videojuegos, continúan reinterpretando y adaptando estos mitos, manteniendo así su relevancia y poder narrativo en el contexto contemporáneo ([Díaz Granda, 2021](#)).

Figura 13.
Mictlantecuhtli



Fuente: Global Revista (2022).

La cultura azteca refleja la cosmovisión de los pueblos mesoamericanos y sus deidades, como Quetzalcóatl, Huitzilopochtli y Tláloc, entre otras entidades místicas ([López Austin, 2016](#)). Dentro de la religión azteca, Mictlantecuhtli desempeñaba un papel esencial en el tránsito de las almas de los difuntos ([Johansson K., 1997](#)).

De acuerdo con las creencias aztecas, tras la muerte, el alma debía atravesar los nueve niveles de Mictlán para alcanzar su destino final. En algunos rituales, se llevaban a cabo sacrificios para honrarlo y garantizar la fertilidad de la tierra y la continuidad de la vida. Las historias explican el origen del universo, la naturaleza y la humanidad, se transmiten oralmente y se registran en códices y crónicas, constituyendo una parte fundamental para entender una pequeña porción de la cultura Mesoamericana ([Espinosa Pineda y Camacho Ángeles, 2020](#)).

Mitos en Colombia y clasificación

Las narraciones míticas en Colombia tienen un origen oral y surgen de manera colectiva y anónima, principalmente en áreas rurales. A medida que se transmiten a lo largo de las generaciones, estas historias desempeñan un papel importante en la formación de la cultura local. En Colombia según el texto “Cuaderno de Campo de Ilustración de Mitos Colombianos”, un viaje por la narración oral y escrita de mitos y leyendas del folclore colombiano, se les clasifican en dos categorías: mayores y menores ([Piedrahita Bello, 2022](#)).

Los mitos mayores son principalmente de origen indígena, ya que la religión católica es básicamente un “reemplazo” de la mayoría de los mitos mayores regionales de Colombia. Es por esto por lo que la gran mayoría de mitos mayores colombianos se pueden definir como la historia del origen de un pueblo indígena o alguna región/ formación natural icónica de algún

departamento donde se hayan preservado dichas historias de la narración oral. En el caso de los mitos menores, son producto de la interpretación indígena de las reglas morales impuestas por los españoles, y al tiempo son la manera por la cual los pueblos mestizos lograban preservar ciertos elementos de las antiguas leyendas indígenas de criaturas antropomorfas o seres defensores de la naturaleza en un contexto colonial en el que primaba la tradición española. Además, se dividen en 4 subcategorías (Tabla 1).

Tabla 1.
Subcategorías de mitos menores.

Subcategorías de mitos menores	
Antropomorfos	Son relatos que incorporan características humanas con diversas deformaciones físicas, como seres decapitados, extremidades alargadas o atributos fisiológicos exagerados. Ejemplos notables en la cultura colombiana incluyen La Patasola, La Muelona, El Sombrerón.
Fitomorfos	Presentan apariencias y elementos reconocibles de árboles, matorrales, arbustos y otras formas vegetales presentes en la naturaleza colombiana. Entre ellos se encuentran La Madremonte, La Madre de Agua.
Zoomorfos	Los Mitos Zoomorfos incorporan figuras animales, ya sea fusionadas con humanos o reflejando criaturas reconocibles de las diversas regiones de Colombia donde nace un mito en particular. Ejemplos reconocidos incluyen El Perro Negro y La Tarasca.
Poiquilomorfos	Se clasifican en aquellos con formas indeterminadas o que solo son perceptibles por uno o dos sentidos. Entre ellos se encuentra La Candileja.

Nota: Adaptado de Cuaderno de Campo de Ilustración de Mitos Colombianos (2024).

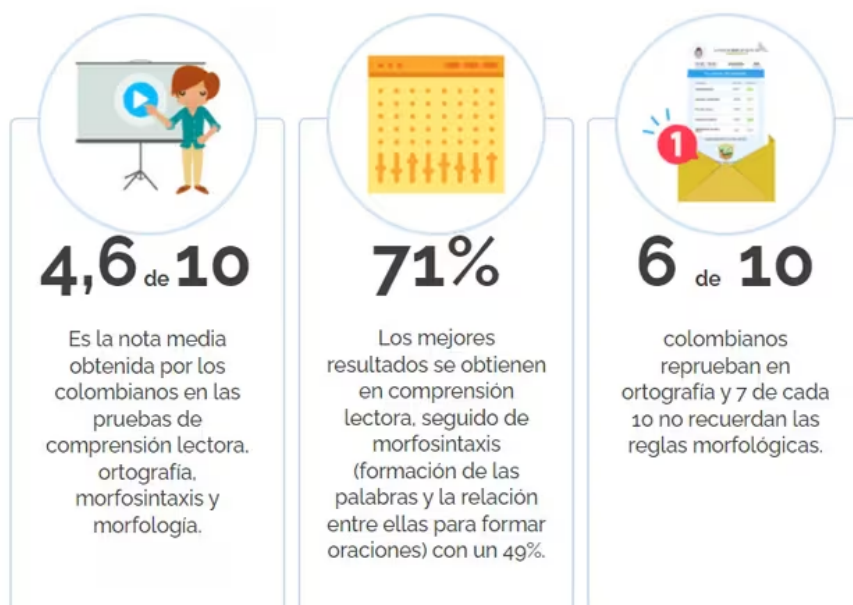
La tradición oral de los mitos colombianos está profundamente vinculada con lo que ha perdurado de los mitos mayores, comúnmente denominados “leyendas de Colombia”. Aunque estas narrativas orales no incluyen las explicaciones cosmogónicas distintivas de los mitos mayores, hacen referencia a personajes y eventos históricos que han influido significativamente en las dinámicas sociales de las regiones colombianas donde estas leyendas tienen su origen.

La cultura de la lectura colombiana

Según un informe del Centro de Investigación Lectupedia, basado en las cifras más recientes proporcionadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y la Cámara Colombiana del Libro en 2022, el promedio de libros leídos por persona en Colombia es de 1,9 al año, lo que representa aproximadamente un libro y medio al año. Este dato resalta el bajo nivel de lectura en el país, donde el hábito de leer no alcanza los dos libros por habitante cada año. Aunque se ha registrado una leve mejora en el índice de lectura per cápita, situándose cerca de las cifras reportadas en México, el país aún está lejos de igualar las estadísticas de Argentina y Chile, donde el promedio es de cinco libros anuales por persona.

Figura 14.
Resultados de encuesta de Smartick.

Los colombianos sacan buena nota en comprensión lectora aunque reprobaban en ortografía, morfosintaxis y morfología



Fuente: @smartick.com (2022).

Además, un estudio realizado por Smartick en 2022 revela que Colombia ocupa el último lugar entre cinco países evaluados en cuanto a habilidades clave relacionadas con la lectura, como la comprensión lectora, la ortografía, la morfosintaxis y la morfología (Figura 3). Estos resultados subrayan no solo la baja frecuencia de lectura, sino también la deficiente calidad en el desarrollo de competencias lectoras en el país. A pesar de algunos avances en los índices de lectura, la comparación con otras naciones de la región refleja la necesidad de fortalecer tanto el acceso como la promoción de hábitos de lectura más sólidos y efectivos.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación, se adoptó un enfoque cualitativo ([Páramo Morales et al., 2020](#)) de carácter descriptivo ([Hernández Sampieri et al., 2014](#)), el cual se basa en la recopilación y análisis de datos para describir fenómenos y situaciones de manera detallada y objetiva. En este estudio, se emplearon encuestas como principal herramienta de recolección de datos, lo que permitió obtener información concreta sobre los conocimientos y sentires de los participantes en relación con el tema investigado.

Esta orientación metodológica facilitó la comprensión del significado y el impacto de los mitos en la ciudad de Ibagué a partir de la aplicación de la encuesta como técnica de recolección de datos, lo cual permitió realizar un estudio y obtener conclusiones sólidas y fundamentadas.

En consecuencia, se logró consolidar una estructura de investigación que abarcó las siguientes etapas:

- a) Contexto y territorio: reseñar el Tolima y su capital, para contextualizar el territorio de estudio.
- b) Mitos y leyendas: A partir de la lectura de libros y reseñas, se indaga sobre los mitos y leyendas más representativos del Tolima y determinar su clasificación.
- c) Población Objeto: indagar en el municipio de Ibagué sobre el conocimiento de los mitos y leyendas de la región. Esto permitió saber qué tanto está relacionada la comunidad con este tipo de lecturas.
- d) Recopilación y Análisis de datos: Para indagar en la comunidad se llevó a cabo una encuesta que evalúe el significado y la relevancia de los mitos en términos de conocimiento en la población ibaguereña.
- e) Resultados y conclusiones: Por último, se dará a conocer los resultados, los cuales facilitarán la identificación de aspectos claves relacionados con los mitos del Tolima.

RESULTADOS

Contexto y territorio

El Tolima, uno de los 32 departamentos de Colombia, se caracteriza por su variada topografía, que incluye montañas, valles, ríos y una extensa selva tropical. Está ubicado en el centro del país, limitando al norte con Caldas, al este con Cundinamarca, al sur con Huila y Cauca, y al oeste con Valle del Cauca, Quindío y Risaralda. El departamento lleva el nombre en honor a la historia de una princesa indígena llamada Dulima, quien fue ejecutada por los españoles. Su nombre legendario ha sido preservado como un tributo perpetuo a su sacrificio ([Bustos Losada y Ortega Ricaurte, 1949](#)).

Figura 15.

Pintura representativa De la Tribu Pijao.



Fuente: Nueva Crónica del Quindío. Artista Julio Fajardo (2010).

Antes de la llegada de los españoles, la región estaba habitada por la tribu Pijao ([Lucena Salmoral, 1963](#)), guerreros destacados por su resistencia a la dominación española (Figura 4). Sin embargo, su población se redujo bajo la mano del general Andrés López de Galarza ([Guarnizo-Sánchez y Mosquera-Muñoz, 2024](#)). El departamento fue formalmente establecido por la Ley 65 de noviembre de 1909. Durante la época colonial y el siglo XIX, se consolidó como un importante centro cultural, atrayendo a figuras de la ciencia como José Celestino Mutis y John Humboldt, quienes lideraron una notable expedición botánica que exploró la riqueza natural de la región.

El Tolima ha sido cuna de compositores como Cantalicio Rojas, Alberto Castilla y Aurelio Lucena, así como de artistas del folclore, escultores ([Guarnizo Sánchez et al., 2024](#)), poetas y pintores. Estas figuras han capturado en sus obras la riqueza de la tradición oral y las creencias tolimenses, reflejando tanto los ritmos regionales como la belleza de los paisajes y las leyendas locales. Su trabajo ha sido crucial para preservar y celebrar la identidad cultural del Tolima para las generaciones futuras.

Figura 16.

Río Magdalena, Honda Tolima.



Fuente: Diana Leal, Radio Nacional de Colombia (2022).

Estos relatos conservan la historia y transmiten valores sobre la relación entre los seres humanos y la naturaleza. Las narraciones míticas reflejan la conexión entre la comunidad y su entorno. El río Magdalena, además de influir en las tradiciones locales a lo largo de la historia (Figura 5), ha inspirado diversas narrativas, como la novela *El amor en los tiempos del cólera* ([García Márquez, 2014](#)).

Mitos tolimenses

Se investigaron los mitos más relevantes del Tolima a partir de los textos “Bajo el cielo hechizado del Tolima” de Blanca Álvarez y “Mitología y folclore del Tolima” de Fabio Artunduaga Ospina. Estos textos subrayan la importancia de los mitos en la construcción cultural del Tolima Grande, destacando su rol en el tejido social y el imaginario colectivo de campesinos, pescadores y

habitantes de los municipios tolimenses. Se identificaron como mitos menores dentro de una clasificación más amplia (Tabla 2).

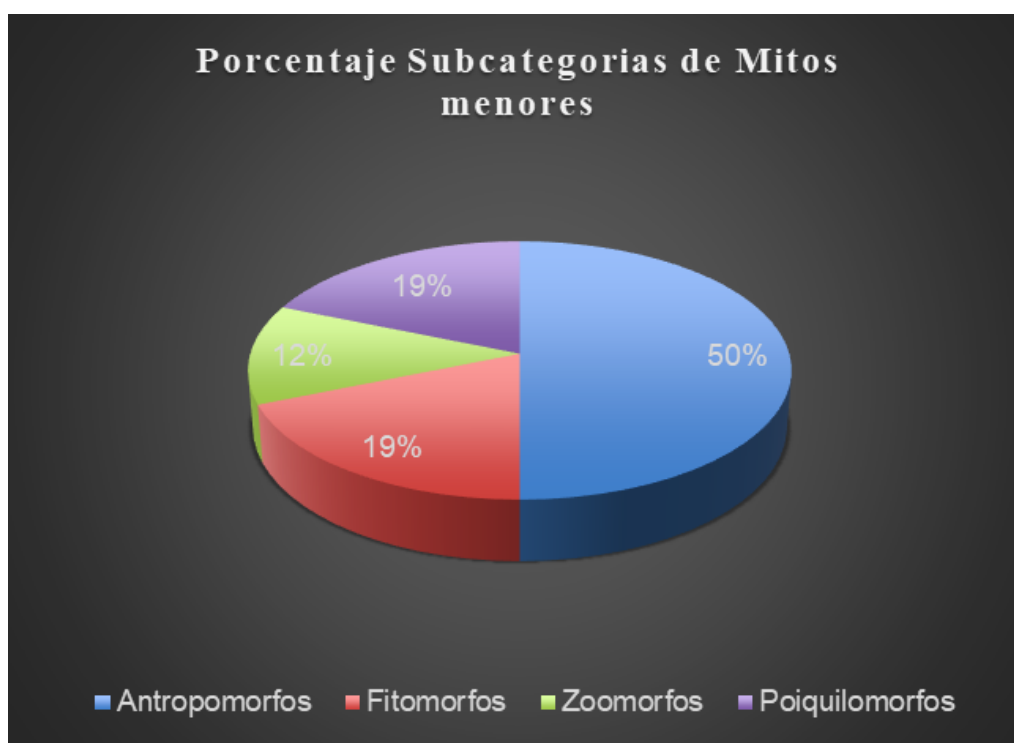
Tabla 2.
Subcategorías mitos menores del Tolima.

Clasificación	Subcategorías mitos menores del Tolima	Número
Antropomorfos	La Patasola. La Muelona. El Sombrerón. Las Brujas. La mula de Raffles. El viruñas. El Fraile. El Guando.	8
Fitomorfos	Mohán, La Madremonte, La Madre de Agua.	3
Zoomorfos	La Tarasca, El silbador.	2
Poiquilomorfos	La Candileja, Los Tunjos. El Duende.	3

Nota: Adaptado de Cuaderno de Campo de Ilustración de Mitos Colombianos (2024).

A continuación, se hará un breve resumen y el porcentaje de los mitos, características y representaciones físicas según la subcategoría de los mitos y leyendas del Tolima (Figura 6).

Figura 17.
Subcategorías Mitos y leyendas del Tolima.



El Mohán

En las selvas y ríos de Colombia, especialmente en Tolima, se encuentra la figura mítica del Mohán, un ser que, según la tradición, habita en grandes ríos como el Magdalena y el Saldaña. Su principal actividad es seducir y raptar a jóvenes campesinas que han alcanzado la pubertad, adoptando la apariencia de un joven atractivo para cautivarlas.

Figura 18.
El Mohán.



Fuente: Néstor Guarnizo (2024).

Con su imponente figura y larga cabellera, el Mohán seduce a las lavanderas, utilizando coplas y tabaco para atraerlas a las profundidades del río. En la cultura de los Pijaos, el Mohán era visto como una figura enigmática, desempeñando roles de curandero, sacerdote, brujo y oráculo. La abundancia de relatos a lo largo de los ríos ha mantenido viva esta figura mitológica (Figura 7).

La Llorona

La Llorona, una figura profundamente arraigada en el folclore colombiano, es descrita como el alma en pena de una mujer que, consumida por el remordimiento y una maldición, busca a sus hijos perdidos durante las oscuras noches. Su llanto desgarrador, lleno de dolor y angustia, resuena en la noche, infundiendo terror a quienes la escuchan. Con su figura etérea, La Llorona aparece de manera impredecible en los lugares más inesperados, dejando una impresión duradera en quienes se cruzan con su mirada vacía y su lamento desconsolado.

La Madremonte

La Madremonte es una figura legendaria que habita en los montes del llano, considerada una guardiana de la naturaleza. Se dice que castiga a los campesinos que actúan de manera indebida, especialmente en disputas por los límites de sus tierras, provocando sequías en sus

propiedades. La advertencia popular “Compadre: si me adelanta las cercas, cuidado con la Madremonte” subraya el temor y respeto que inspira, recordando la necesidad de mantener la armonía con la naturaleza.

Los Tunjos

El Tunjo es una misteriosa figura, representada como un muñeco de oro que, según la creencia popular, era enterrado junto a los cadáveres de los indígenas, a menudo acompañado de otros tesoros. Esta antigua superstición ha dado lugar a los llamados Tunjos, pequeñas figuras que, en el imaginario colectivo, cobran vida al anochecer. Estos seres dorados se dejan ver en las orillas de quebradas y acequias rurales, a veces acompañados de llantos, y son percibidos como entidades terroríficas por los niños campesinos.

Las brujas

La bruja se destaca como una figura singular y distintiva dentro del folclore regional. A diferencia de las brujas europeas, que a menudo son retratadas como ancianas flacas y desdentadas, la bruja tolimense se presenta como una mujer joven y atractiva que ha establecido un pacto con el diablo.

Figura 19.
Las Brujas.



Fuente: Néstor Guarnizo (2024).

Durante las horas nocturnas, adopta la forma de una pava o “pisca”, surcando los cielos en busca de hombres infieles a quienes castigar. Estas reciben instrucciones directas de Lucifer, quien le confiere poderes necesarios para llevar a cabo sus hechizos y transformaciones (Figura 8).

La Patasola

La Patasola es una figura legendaria, descrita como una mujer de extraordinaria belleza con cabellos rubios y una sola pierna, que se desplaza rápidamente con un vuelo de bruja. Su imagen es utilizada por los campesinos para infundir temor en los niños y obligarlos a comportarse, ya que se cree que puede infligir maleficios como retorcer sus ojos o introducir grillos en sus oídos. Para protegerse de ella, los campesinos recitan “la oración del monte”, aunque muchos la olvidan en los momentos de mayor necesidad.

El Mandingas

El Viruñas, también conocido como Mandingas o el diablo, es una entidad temida por su habilidad para seducir y engañar a quienes buscan cumplir sus deseos a cualquier costo. Adopta una apariencia atractiva y distinguida, oculta sus intenciones bajo un sombrero, y ofrece lo que uno desea a cambio de su alma. Una vez hecho el pacto, la persona queda atrapada en un acuerdo infernal. El Viruñas es conocido por sembrar caos y temor, a menudo apareciendo como un perro negro con ojos brillantes y arrastrando una cadena.

La Candileja

La Candileja, es una luz en llamas que despierta temor en los caminantes del llano durante las oscuras noches. Se dice que su aparición es más común cuando se está solo, aunque también puede manifestarse sobre aquellos que cabalgan en la oscuridad. Sin embargo, esta enigmática luz no persigue a cualquiera, sino que selecciona a aquellos que están involucrados en malas acciones o que albergan intenciones deshonestas.

La Muelona

La leyenda de La Muelona, originaria de la zona Andina colombiana desde la época colonial, es un relato emblemático de la tradición oral campesina. Esta figura mítica aparece como una joven de gran belleza con una sonrisa encantadora, pero oculta una dentadura descomunal con la que destroza a sus víctimas.

Figura 20.
La Muelona.



Fuente: Néstor Guarnizo (2024).

Sus carcajadas ensordecedoras resuenan en la noche, causando terror. La Muelona acecha a viajeros, adoptando una apariencia seductora para atraerlos y luego destrozarlos brutalmente (Figura 9).

La Madre de Agua

La leyenda de la Madre de Agua narra que, tras la muerte de su hijo, una mujer de gran belleza se vuelve vengativa. Envenena las aguas que protege y provoca temblores en las montañas, trayendo calamidades a quienes viven cerca. Su dolor y furia transforman su rol de cuidadora en una fuerza destructiva.

El Silbón

La leyenda del Silbador en el Tolima describe un pájaro invisible cuyo canto presagia desgracias o muertes. Asociado con brujas, su silbido largo y perturbador se escucha desde el monte y las quebradas. Los que lo han visto lo comparan con el pájaro Tres Pies, y se cree que quienes escuchan su canto están destinados a enfrentar tragedias.

El Fraile

Durante las expediciones españolas, un fraile, más interesado en el juego que en sus deberes, perdió su hábito en una apuesta y quedó desnudo en el monte. Desde entonces, su espíritu,

avergonzado, se cree que deambula por las orillas del río Magdalena, apareciéndose ante aquellos que vagan en la noche.

La mula de Raffles

En las llanuras del Tolima existió una gran hacienda de un hombre conocido como Raffles. Un hombre maldito por su codicia despojó a los indígenas de sus tierras, lo que lo condenó a vagar eternamente junto a su mula en la cordillera central.

Figura 21.
La mula de Raffles.



Fuente: Néstor Guarnizo (2024).

Esta entidad adopta diversas formas, similar a los caminantes y arrieros. Los arrieros le temen profundamente, pues al percibir el sonido de las pisadas de la mula y el crujido de los arreos, se desata un vendaval o huracán devastador (Figura 10).

El Guando

Hace muchos años, en una remota aldea, vivió un hombre conocido por su avaricia, terquedad y mal carácter. Este individuo se negaba rotundamente a brindar ayuda a quienes necesitaban organizar funerales para sus seres queridos. Sin embargo, cuando finalmente este hombre falleció, sus vecinos decidieron reunir fondos para su entierro y construir una camilla para cargar su cuerpo. Pero al intentar trasladarlo, el peso del cadáver se tornó inexplicablemente abrumador. En el momento en que pasaban por un antiguo puente de madera, la carga se

volvió demasiado pesada y el cuerpo cayó al agua, siendo arrastrado por las corrientes y desapareciendo en las profundidades del río.

La Tarasca

La leyenda de la Tarasca relata la aparición de un terrible monstruo en las zonas rurales del Tolima y Antioquia, que causa pavor especialmente entre los niños. Según la tradición oral de estas regiones de Colombia y sus alrededores, en las profundidades de las selvas de la región suele manifestarse una horrible criatura conocida como la Tarasca. Esta criatura acecha los campos y fincas con la intención de atacar a los niños y animales domésticos.

El Duende

Esta entidad persigue especialmente a las jóvenes en edad de casarse, lanzando terrones a través del techo y las paredes de sus hogares. Tras asustarlas repetidamente durante varias noches, estas jóvenes quedan en un estado similar a la posesión demoníaca, sufriendo ataques nerviosos, convulsiones y otras enfermedades.

Población Objetivo

Para calcular el tamaño de la muestra necesaria, se utiliza la fórmula de muestreo para poblaciones finitas. La fórmula general es:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * (1 - p)}{(N - 1) * E^2 + Z^2 * p * (1 - q)}$$

Se realizó una encuesta a una muestra de 384 habitantes, la cual incluyó a 104 adolescentes de entre 15 y 20 años, 200 personas de entre 20 y 40 años, y 80 personas de entre 40 y 60 años, representando así el 100% de la población encuestada.

Tabla 3.
Muestreo poblacional Ibagué.

Muestreo poblacional Ibagué			
Nivel de confianza	Número de Población	Margen de error	Tamaño ideal de la muestra
95%	539745	5%	384

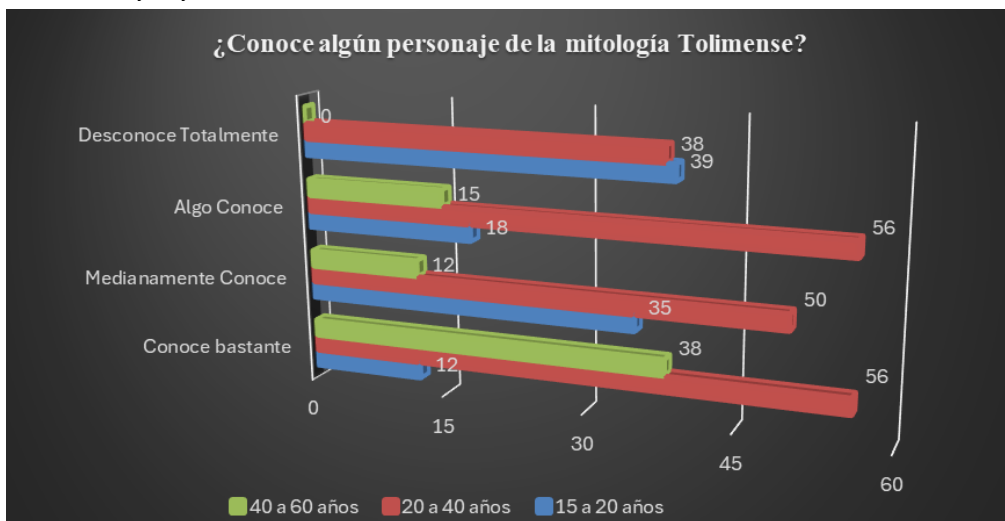
Esta distribución permitió la participación equilibrada en función de la edad, lo que contribuyó a recopilar datos e información importante para tener un resultado con variables significativas. (Tabla 2).

RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El Impacto educativo Cultural de los Mitos y Leyendas en la comunidad Ibaguereña

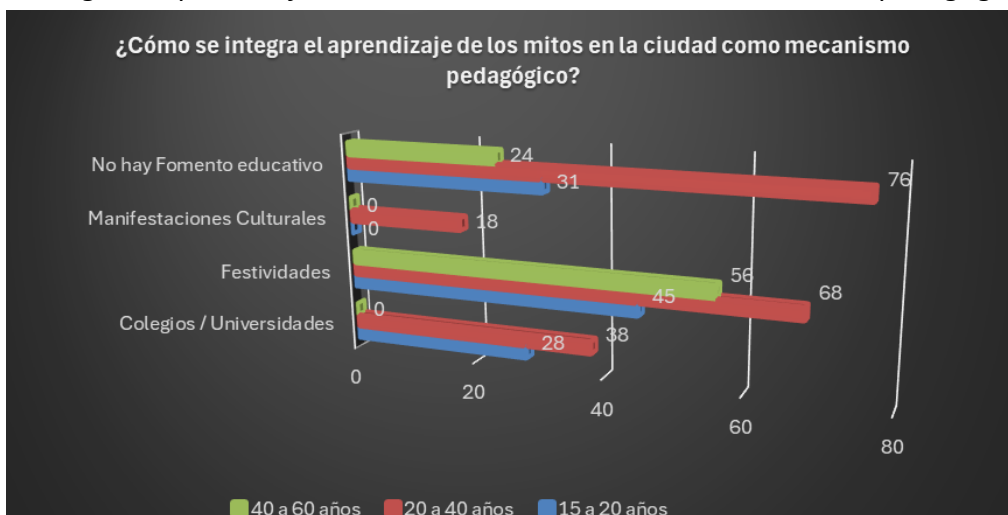
Es preocupante que numerosos adolescentes posean un conocimiento escaso acerca de los mitos del Tolima, lo cual puede atribuirse en parte a las metodologías de enseñanza en las escuelas, que frecuentemente priorizan otros contenidos académicos por encima de la riqueza cultural y folclórica regional.

Figura 22.
¿Conoce los mitos y leyendas del Tolima?



Esta desconexión con las raíces culturales podría contribuir al desarraigo en las comunidades locales. En contraste, las personas entre 20 y 40 años tienen una comprensión más amplia de los mitos, aunque muestran un interés limitado. Por último, la mayoría de las personas mayores de 40 años respondieron de manera positiva, ya que han estado culturalmente vinculadas al entorno rural (Figura 11).

Figura 23.
¿Cómo se integra el aprendizaje de los mitos en la ciudad como mecanismo pedagógico?



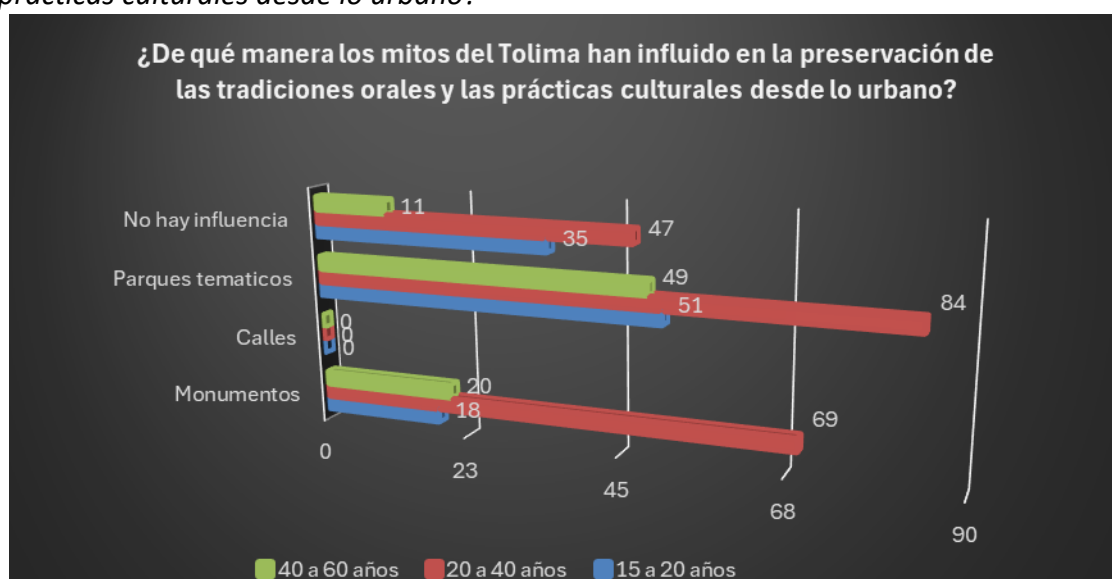
El fomento pedagógico, en gran medida, recae en colegios y universidades. Algunos asocian este impulso principalmente con el Festival Folclórico Colombiano, pero señalan que el municipio y sus entidades administrativas hacen poco para promover estos espacios a través del arte, la poesía y las danzas. Por otro lado, el segmento de personas adultas expresó que el único esfuerzo de promoción cultural se concentra en las fiestas del festival folclórico, lo que demuestra que se hace muy poco por fomentar la cultura más allá de estas celebraciones (Figura 12).

La estructura urbana y el folclore mitológico

Los jóvenes de 15 a 20 años identifican algunos monumentos en espacios públicos como representativos del folclore, pero perciben que la ciudad no promueve suficientemente la cultura mitológica. En cambio, los adultos de 20 a 40 y de 40 a 60 años asocian el Parque El Mohán, ubicado en el barrio El Claret de la comuna 10 de Ibagué, con una preservación limitada de las figuras monumentales.

Figura 24.

¿De qué manera los mitos del Tolima han influido en la preservación de las tradiciones orales y las prácticas culturales desde lo urbano?

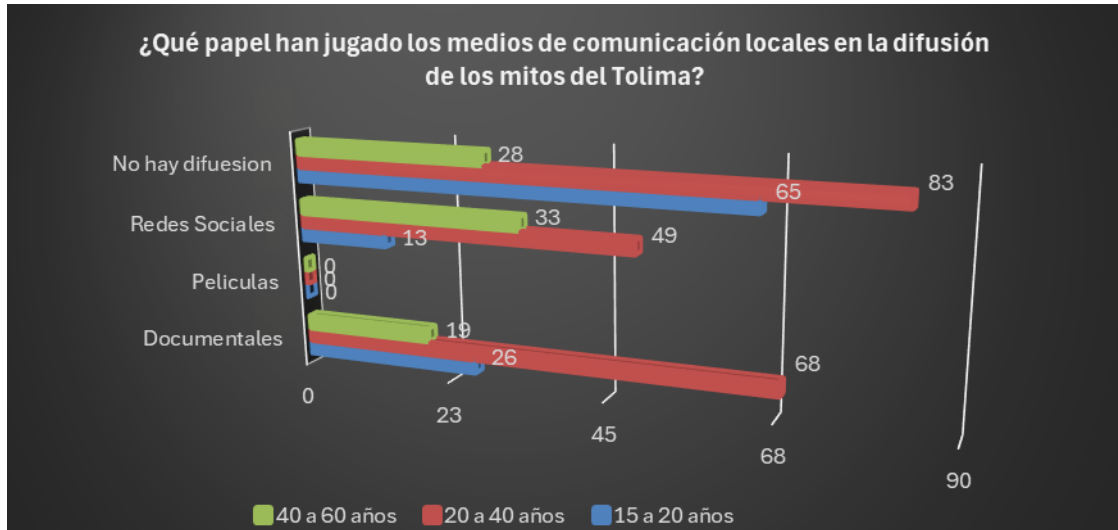


El deterioro y las malas condiciones del lugar lo convierten en un espacio poco atractivo tanto para los residentes como para los turistas, no hay calles y elementos alegóricos a gran escala a nivel urbano (Figura 13).

Medios de comunicación

La mayoría concuerda en que, aunque existen documentales disponibles tanto en redes sociales como en bibliotecas escolares, el manejo limitado de estos materiales en los medios de comunicación es evidente, lo que contribuye a la percepción de que no hay una adecuada difusión.

Figura 25.
¿Qué papel han jugado los medios locales de comunicación en la difusión de los mitos del Tolima?

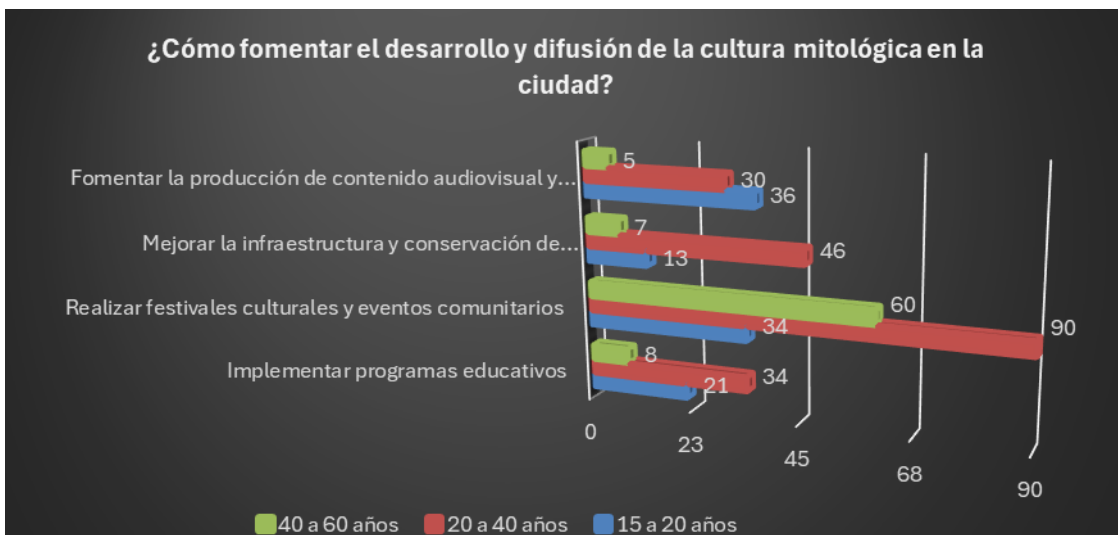


Las redes sociales permiten acceder a información de algunos medios independientes, como la página Tolima Total. Esta carencia de conocimiento podría deberse a la baja difusión de estas historias o a su poca representación en la cultura contemporánea (Figura 14).

Aportes desde la visión municipal

Las personas concluyen que una de las principales estrategias para promover la cultura mitológica es la realización de eventos como bazares y desfiles con carrozas alusivas a los mitos locales. Asimismo, se considera fundamental mejorar la infraestructura física de los parques y monumentos, de manera que estos espacios públicos reflejen una apropiación genuina de los elementos culturales.

Figura 26.
¿Cómo fomentar el desarrollo y difusión de la cultura mitológica?



Además, se propone que las instituciones académicas y locales implementen cátedras, seminarios y ajustes curriculares que integren un enfoque cultural tolimense en su desarrollo educativo. Las redes sociales también juegan un papel clave al intensificar la difusión de contenidos propios de la región, dirigidos tanto a la comunidad local como a un público externo interesado en conocer la riqueza cultural del Tolima a través de los íconos del folclore tolimense (Figura 15).

Otra alternativa es desarrollar textos académicos que resalten el valor de los Bienes de Interés Cultural (BIC) ([Hernández López, 2009](#)). Esta estrategia brindará la posibilidad de consolidar el conocimiento en torno a la preservación y valoración del patrimonio local, además de establecer un impacto social profundo. Estos textos podrían abarcar varios aspectos claves que refuercen tanto la dimensión cultural como la normativa de los BIC, generando conciencia y promoviendo el desarrollo sostenible en la región.

La consolidación, identificación y clasificación de los bienes culturales en el Tolima podría incluir un mapeo detallado, apoyado en cartografía cultural que explore historias y tradiciones ancestrales ([Arcila Garrido y López Sánchez, 2021](#)). Este proceso podría abarcar diversas categorías, tales como sitios arquitectónicos, espacios arqueológicos, áreas naturales de importancia cultural y lugares de relevancia histórica vinculados a leyendas locales.

CONCLUSIONES

Los mitos y leyendas trascienden su rol como simples elementos del patrimonio cultural; constituyen expresiones dinámicas que evidencian la diversidad y la riqueza histórica y tradicional de las comunidades. Mediante estas narrativas, se han tejido creencias y costumbres que han moldeado a las comunidades a lo largo del tiempo. Al estar basado en las subcategorías de mitos menores, cada una de estas historias brinda una visión del espíritu de los territorios.

El Mohán o el Mandingas, entre otros, son figuras míticas de gran relevancia en la comunidad, especialmente en lo que respecta a las historias vinculadas al río Magdalena. Estos relatos, que narran las hazañas de hombres que se enfrentaron cara a cara con estas entidades, han ejercido una influencia significativa en la cultura tolimense. La profunda conexión de estos mitos y la vida rural ha consolidado su presencia en el imaginario colectivo, evidenciando su impacto cultural en la región del Tolima.

Sin embargo, resulta fundamental redoblar los esfuerzos para conservar y difundir el folclore y la identidad cultural presentes en las narrativas mitológicas del Tolima. Esta labor no solo refuerza el sentido de pertenencia dentro de las comunidades locales, sino que también asegura la transmisión de costumbres y tradiciones a las generaciones presentes y venideras. Aunque el Festival Folclórico Colombiano debería fortalecerse con actividades culturales que

complementen las comparsas y carrozas, su desarrollo se ve restringido por la corta duración del evento.

Estas actividades pueden ser muy llamativas, pero para una experiencia más integral y duradera en la transmisión cultural, se podría incluir una serie de eventos adicionales, como el desarrollo de talleres Educativos y de Narración Oral, espacios interactivos donde expertos cuenten historias sobre los mitos y leyendas, y explorar su simbolismo y significado en la identidad del tolimense y sus visitantes.

Los medios de comunicación, como el cine, la radio, la televisión y las redes sociales, brindan oportunidades para conectar estas narrativas con un público más amplio. El uso de tecnologías y plataformas digitales permite desarrollar estrategias que fomenten la interacción con las nuevas generaciones, promoviendo de esta manera una mayor valoración y difusión del patrimonio en la región.

Para mejorar la comprensión lectora a nivel nacional y local, es esencial desarrollar planes integrales que se vinculen con el sector educativo y estén respaldados por políticas públicas que impulsen la creación de programas y espacios académicos. Estos deben facilitar tanto la enseñanza como la difusión de tradiciones culturales a través de la transmisión oral y escrita. La preservación de las narrativas locales, como las mitológicas, requiere un enfoque estructurado en la educación, que fomente no solo el aprendizaje de las tradiciones, sino también el desarrollo de competencias lectoras y comunicativas que contribuyan al enriquecimiento cultural.

La colaboración entre sectores es fundamental para el éxito de estos programas. Las instituciones educativas, gubernamentales y del sector privado deben unirse para diseñar proyectos que estimulen la preservación cultural, que no solo transmiten, sino también fomentan el valor del patrimonio en las generaciones futuras. Además, es importante que estos programas educativos se integren con estrategias tecnológicas y digitales, facilitando el acceso a contenidos culturales a través de plataformas innovadoras. De esta manera, no solo se puede asegurar la preservación del patrimonio cultural, sino también su evolución y adaptación a los nuevos medios y formas de comunicación, logrando así una mayor proyección y perdurabilidad.

INFORMACIÓN DE AUTORES

Nestor Andrés Guarnizo Sánchez

Profesional en Arquitectura, egresada de la Universidad Antonio Nariño. Magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de la Universidad de Manizales. Experiencia certificada de 10 años como docente, 8 años como investigadora y 2 años como Coordinadora del Programa de Arquitectura de la Universidad Antonio Nariño Ibagué. Actualmente docente de cursos de pregrado y posgrado en la Universidad Santo Tomás Bucaramanga.

Fabio Andrés Lizcano Prada

Arquitecto con 20 AÑOS de experiencia profesional, 10 AÑOS de experiencia docente de posgrados y pregrado de la Universidad Santo Tomás. Docente del SENA. Decano Académico Facultad de Arquitectura. Se destacan proyectos de alta complejidad como Batallones, Hospitales, Puestos de Salud, Proyectos Educativos, Proyectos de Vivienda, Saneamiento Básico e Infraestructura.

Robert Gutiérrez Ortiz

Arquitecto, Especialista Tecnológico en Seguridad y Magister (c) Dirección y Gestión de Proyectos Industrial. 25 Años de experiencia profesional 10 Años de experiencia docente de Pregrado USTA Bucaramanga.

Misael Fernando Ariza Rodríguez

Arquitecto, Universidad Santo Tomás, Bucaramanga. Especialista en gerencia de proyectos de construcción, Universidad Industrial de Santander (UIS). Magíster en gestión urbana sostenible, Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT), Australia. Docente en las áreas de urbanismo y proyectiva de la facultad de Arquitectura, Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, B. (1992). *Bajo el Cielo Hechizado del Tolima. Mitos y Leyendas del Tolima Grande*. (6.ª ed.). Tolima.
- Arcila Garrido, M. y López Sánchez, J.A. (2021). La cartografía cultural como instrumento para la planificación y gestión cultural. Una perspectiva geográfica. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*, 1(12), 15-36. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2011.i12.01>
- Artunduaga Ospina, F. (1986). *Mitología y folclor del Tolima* [s. n.].
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. Siglo XXI Editores.
- Bauzá, H. F. (2012). *Qué es un mito: Una aproximación a la mitología clásica*. Fondo De Cultura Economica de España.
- Bustos Losada, C., & Ortega Ricaurte, E. (1949). *Los inconquistables: la guerra de los Pijaos, 1602-1603*. Prensas del Ministerio de Educación Nacional.
- Comboni Salinas, S. & Juárez Núñez, J.M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 10-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019002>
- Cuadra Rojas, Á. (2018). ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular en la era digital? *Revista Stultifera de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(2), 127-137. <https://doi.org/10.4206/rev.stultifera.2018.v1n2-06>
- Díaz Granda, N. (2021). Videojuegos de mitología en el aula de Cultura Clásica: aprendizaje cooperativo para el estudio de la mitología griega a través del videojuego Immortals Fenyx Rising. *Thamyris, nova series. Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, 12, 59-100. <https://doi.org/10.24310/thamyristhrdcc.v12i16377>

- Espinosa Pineda, G., & Camacho Ángeles, M. M. (2020). Iconografía de la principal deidad prehispánica de la muerte en el centro de México. *Temas Americanistas*, (41), 11–34. https://revistascientificas.us.es/index.php/Temas_Americanistas/article/view/14431
- García Gual, C. (2008). Mitología y literatura en el mundo griego. *Amaltea. Revista de mitocrítica*, 0, 1-11. <https://revistas.ucm.es/index.php/AMAL/article/view/AMAL0808110005A>
- García Márquez, G. (2014). *El amor en los tiempos del cólera*. Grupo Editorial Norma.
- Guarnizo-Sánchez, N.A. & Mosquera-Muñoz, S.A. (2024). Historia y evolución del entramado urbano en la época colonial, republicana y moderna en Ibagué. *Revista de Arquitectura*, 26(1), 31- 48.
- Guarnizo-Sánchez, N.A. & Mosquera-Muñoz, S.A. (2024). Historia y evolución del entramado urbano en la época colonial, republicana y moderna en Ibagué. *Revista de Arquitectura*, 26(1), 31- 48. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2024.26.4042>
- Guarnizo Sánchez, N.A., Mosquera Muñoz, S.A. & Rubiano Pimiento, M.P. (2024). Actualización del inventario de monumentos en espacios públicos en la ciudad de Ibagué, Colombia. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 16(9) 1-26. <http://corima.udgvirtual.udg.mx/index.php/corima/article/view/7442/6677>
- Hernández López, J. A. (2009). *Colombia: Mi patrimonio. Un recorrido por nuestro país*. Editorial Voluntad.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M.P. (2014). Metodología de la Investigación (6.ª ed.). Mc GrawHill. https://www.academia.edu/32697156/Hern%C3%A1ndez_R_2014_Metodologia_de_la_Investigacion
- Homero. (2004). *La Ilíada*. Dirección de Publicaciones e Impresos.
- Homero. (2009). *La Odisea*. Tayupanta Lucas Marcelo.
- Johansson K., P. (1997). La fecundación Del Hombre En El Mictlan Y El Origen De La Vida Breve. *Estudios De Cultura Náhuatl* 27, 69-88. <https://nahuatl.historicas.unam.mx/index.php/ecn/article/view/77942>
- Lesky, A. (2024). *Historia de la literatura griega II*. Gredos.
- López Austin, A. (2015). *Las razones del mito. La cosmovisión mesoamericana*. Ediciones Era.
- López Austin, A. (2016). *Arqueología Mexicana. La cosmovisión de la tradición mesoamericana. Tercera Parte*. Editorial Raíces Digital.
- López Férez, J. A., & Acosta Méndez, E. 2000). *Historia de la literatura griega* (3a ed.). Cátedra.
- Lucena Salmoral, M. (1963). Datos antropológicos sobre los Pijao. *Revista Colombiana De Antropología*, 12, 359–386. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1696>
- Morote Magán, P. (2005). Las leyendas y su valor didáctico. En Saz, S.M. (Ed.). *XL Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español. 400 años de Don Quijote: pasado y perspectivas de futuro*. pp. 391-403. AEPE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_38.pdf
- Nilsson, N. J. (2019). *Para una Comprension de las Creencias*. Fondo Cultura Economica.

Guarnizo Sánchez, N.A., Lizcano Prada, F.A., Gutiérrez Ortiz, R. & Ariza Rodríguez, M.F. (2024) Patrimonio Cultural: Un estudio integral de las leyendas del Tolima en la ciudad de Ibagué

Páramo Morales, D., Campo Sierra, S., & Maestre Matos, L. (2020). *Métodos de investigación cualitativa. Fundamentos y aplicaciones*. Editorial Unimagdalena.

Piedrahita Bello, S. (2022). *Cuaderno de campo de Ilustración de mitos colombianos: un viaje por la narración oral y escrita de mitos y leyendas del folclor colombiano*. [Trabajo de Grado]. Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/58330>.

Téllez Murcia, E. I. (2013). El sentido del tejido social en la construcción de comunidad. *Polisemia*, 6(10), 9–23. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.6.10.2010.9-23>

Van Gennep, A. (1982). *La formación de las leyendas* (Vol. 35). Alta Fulla.

Vargas Montero, G. (2010). La cosmovisión de los pueblos indígenas. En Florescano, E. y Ortiz Escamilla, J. (Coords.) *Atlas del patrimonio natural, histórico y cultural de Veracruz* (vol. III), pp. 105-126. Gobierno del Estado de Veracruz. https://www.sev.gob.mx/servicios/publicaciones/colec_veracruzsigloXXI/AtlasPatrimonioCultural/05COSMOVISION.pdf

VOLUMEN 8, 2024

EVALUADORES

EVALUADORES DEL NÚMERO

Abdelhak Hiri (Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger, Marruecos)

Andjelka Pejovic (Universidad de Belgrado, Serbia)

Beatriz Chaves Bueno (Universidad de Granada, España)

Denisse Esteli Nuñez Ayala (Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México)

Elisa Farina (Università degli Studi di Milano, Italia)

Gustavo Cunha de Araújo (Universidade Federal do Tocantins, Brasil)

Jailson Bonatti (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil)

José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia, México)

Marcela Angelina Aravena Domich (Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, Panamá)

María Carmen Monreal Gimeno (Universidad Pablo de Olavide, España)

Noelia Santamaría Cárdena (Universidad de Valladolid, España)

Paz Peña García (UNED, España)

Raquel Bravo Marín (Universidad de Granada, España)

Silvia Boggi (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Vanessa Nunes (Universidad de Coimbra, Portugal)

Victor Alfonso Guzman Brand (Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia)

Yady Esperanza Ramírez Montilla (Fundación Universitaria de Popayán, Colombia)

Licencia:



Edita:



Grupo de investigación
"Innovación Curricular en Contextos
Multiculturales" HUM-358

eug EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA