

C U R S O S E C O N G R E S O S

Santiago de Compostela
10 y 11 de julio de 2025

Libro de actas

Congreso Internacional sobre Migraciones y Refugio en Europa

Aprender y servir desde la
Universidad



BAJO LA COORDINACIÓN DE

Jesica Núñez-García
Jesús García-Álvarez
David Álvarez-Caneda

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Congreso Internacional sobre Migraciones y Refugio en Europa

Aprender y servir desde la Universidad



**Service-Learning
Migrants/Refugees**

[2022-1-ES01-KA220-HED-000087650]



OLLSCOIL NA GAILLIMHE
UNIVERSITY OF GALWAY



UNIVERSITÀ
di VERONA



CURSOS E CONGRESOS
DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
N.º 281

Congreso Internacional sobre Migraciones y Refugio en Europa

Aprender y servir desde la Universidad

Santiago de Compostela
10 y 11 de julio de 2025

LIBRO DE ACTAS

BAJO LA COORDINACIÓN DE

Jesica Núñez-García
Jesús García-Álvarez
David Álvarez-Caneda

2025

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



This work is licensed under a Creative Commons BY NC ND 4.0 international license. Any form of reproduction, distribution, public communication or transformation of this work not included under the Creative Commons BY-NC-ND 4.0 license can only be carried out with the express authorization of the proprietors, save where otherwise provided by the law. You can access the full text of the license at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es/>



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>

© Universidade de Santiago de Compostela, 2025

Deseño e maquetación

Jesica Núñez-García
Jesús García-Álvarez
David Álvarez-Caneda

Edita

Edicións USC
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
<https://www.usc.gal/publicacions>

DOI: <https://dx.doi.org/10.15304/cc.2025.1914>

Congreso Internacional sobre Migraciones y Refugio en Europa

Aprender y Servir desde la Universidad

COMITÉ ORGANIZADOR

Presidencia

Miguel A. Santos Rego (Universidade de Santiago de Compostela)

Vicepresidencia

Mar Lorenzo Moledo (Universidade de Santiago de Compostela)

Secretaria

Ana Vázquez Rodríguez (Universidade de Santiago de Compostela)

Gabriela Míguez Salina (Universidade de Santiago de Compostela)

Jesica Núñez García (Universidade de Santiago de Compostela)

Jesús García Álvarez (Universidade de Santiago de Compostela)

Vocales

Alessandro Carbone (Glocal Factory)

Alessia Bevilacqua (Università di Verona)

Alexandre Sotelino Losada (Universidade de Santiago de Compostela)

Anaïs Quiroga Carrillo (Universidade de Santiago de Compostela)

Ann J. O'Brien (University of Galway)

David Álvarez Caneda (Universidade de Santiago de Compostela)

David García Romero (Universidade de Santiago de Compostela)

Ígor Mella Núñez (Universidade de Santiago de Compostela)

Iris Estévez Blanco (Universidade de Santiago de Compostela)

Javier Agrafojo Fernández (Universidade de Santiago de Compostela)

Javier Rico Díaz (Universidade de Santiago de Compostela)

José Eugenio Rodríguez Fernández (Universidade de Santiago de Compostela)

Kateline de Jesus Brito Tavares (Universidade de Santiago de Compostela)

Laura García Docampo (Universidade de Santiago de Compostela)

Laura Prando (Università di Verona)

María Carla Italia (Glocal Factory)

María do Carmen Cambeiro Lourido (Universidade de Santiago de Compostela)

María Sobrino Martínez (Accem)

Michelle D. Mitchell (University of Galway)

Patricia Alonso Ruido (Universidade de Santiago de Compostela)

Xabier Rodríguez Orosa (Accem)

COMITÉ CIENTÍFICO

Presidencia

Fernando Reimers (Harvard University)

Vicepresidencia

Laura Oso Casas (Universidade da Coruña)

Secretaria

Cristina Varela Portela (Universidade de Santiago de Compostela)

Julia Crespo Comesaña (Universidade de Santiago de Compostela)

Vocales

África Cámara Estrella (Universidad de Jaén)

Agostino Portera (Università di Verona)

António Guedes de Oliveira (Universidade do Porto)

Bibiana Regueiro Fernández (Universidade de Santiago de Compostela)

Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra)

David Doolin (University of Galway)

Elena Arbúes Radigales (Universidad de Navarra)

Isabel Menezes (Universidade do Porto)

Jorge Soto Carballo (Universidade de Vigo)

José Luis González Geraldo (Universidad de Castilla-La Mancha)

Lorraine McIlrath (Mary Immaculate College)

Lorraine Tansey (University of Limerick)

Manuel Souto Otero (University of Bristol)

Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED)

Paul Dodd (University of California, Davis)

Paula Outón Oviedo (Universidade de Santiago de Compostela)

Rosa María Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo de Olavide)

Sarah Dryden-Peterson (Harvard University)

Sofía Marques da Silva (Universidade do Porto)

Victoria Vázquez Verdera (Universitat de València)

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez (Universidade da Coruña)

Índice

Presentación.....	14
--------------------------	-----------

Línea temática 1. Programas socioeducativos para la inclusión de personas migrantes

Protecting children in refuge contexts: Critical Do's and Don'ts. Alberto José Majaha Muchanga Júnio.....	16
--	-----------

Fundamentos para una propuesta de programa socioeducativo basado en narrativa escrita: inclusión de niños y niñas migrantes en contextos escolares. Sara Arenas Carranza y Claudia Goergen González.....	22
---	-----------

Percepciones de salud de los inmigrantes de Castilla y León y propuestas de mejora en el acceso sanitario. Carmen Villar-Bustos, Enedina Quiroga Sánchez y Elena Andina-Díaz.....	26
--	-----------

Línea temática 2. La formación de profesionales de la educación para la inclusión de personas migrantes

Alfabetización para la salud y la enseñanza de las ciencias: percepciones docentes en contextos multiculturales y marcados por la migración. Claudia Almada Leite.....	32
---	-----------

Binomio comunidad-universidad: impacto del proyecto interdisciplinar de ApS ASerES Lugo. Marta María Poncet Souto, Eva María Barreira-Cerqueiras y Alba Souto-Seijo.....	36
---	-----------

Ensinar para a diversidade: competência intercultural e aprendizagem cooperativa na formação inicial de docentes. Sónia Moreira y Patricia Ferreira.....	40
---	-----------

De los estereotipos a la praxis inclusiva: desafíos y propuestas en la formación inicial del profesorado ante la infancia migrante no acompañada. Jennifer Serrano-García, Fátima Zahra Rakdani-Arif Billah y Eva María Olmedo-Moreno	45
--	-----------

Diversidade cultural e contextos migratorios: unha investigación sobre a formación do profesorado. Francisco Xabier Cernadas Ríos, Miguel A. Santos Rego y Jesús García-Álvarez.....	48
---	-----------

Línea temática 3. El sistema universitario como eje de inclusión de personas migrantes

La enseñanza universitaria sobre patrimonio como vía de acogida a la comunidad inmigrante: la Catedral de Lugo. Marcos Gerardo Calles Lombao.....	54
ABRIGA UDC: Un compromiso universitario con la inclusión de estudiantado refugiado. Lorena Rilo Pérez, Vanessa Míguez Martín y Acacia Naves García-Rendueles.....	59
Los retos de la universidad frente a una globalización sin interculturalidad. Julieta Piaastro Behar.....	64
El desarrollo de competencias interculturales en la educación superior a través de la metodología COIL. María González Blanco y M. ^a Esther Oliveira Oliveira.....	68
La universidad como refugio y pieza fundamental del proyecto migratorio: experiencias de bienestar y malestar en España de migrantes-estudiantes del Sur Global. David Oshige Adams.....	72
The university and the development of intercultural competences. Lost in translation? Intercultural language learning in intercultural encounters. Ann O'Brien y Michelle D. Mitchell.....	76

Línea temática 4. El Aprendizaje-Servicio en la gestión de la diversidad cultural

Ciudadanía global en clave bidireccional: Aprendizaxe-Servizo e cooperación entre Galicia e Cabo Verde. Alexandre Sotelino Losada, Ana Vázquez Rodríguez y Nicolás Avendaño Carballo.....	80
El impacto del aprendizaje-servicio en la comunidad. Un estudio en función del tipo de servicio. Ígor Mella-Núñez, Tania Ramos-García y José Eugenio Rodríguez-Fernández.....	85
O impacto da formación en ApS do profesorado universitario: o caso do proxecto Filopedia no Grao en Filosofía da USC. Xosé L. Pastoriza Rozas.....	90
Bridging educational and health inequities: a pedagogical framework for service-learning with migrant and refugee children with disabilities. Michelle D. Mitchell.....	95
Cambios en la Universidad a través del ApS y su relación con la interculturalidad. Wilmer Hernán Cruz Gutiérrez, Kateline de Jesus Brito Tavares y David García Romero.....	101

Aprendizaje-Servicio, interdisciplinariedad y ODS en la Universidad: Buenas prácticas para la inclusión de personas migrantes y refugiadas en Europa. Javier Rico Díaz, Anaïs Quiroga Carrillo y Cristina Varela Portela.....106

Las emociones de las y los estudiantes universitarios hacia las personas migrantes: El impacto de la formación y participación en aprendizaje-servicio. Mar Lorenzo Moledo, Jesica Núñez-García y Gabriela Míguez Salina.....110

Línea temática 5. El desarrollo de competencias interculturales en la enseñanza no universitaria

Developing Intercultural Competence in Teacher Education: a Perspective from Early Childhood Education STEAM and Montessori. Erica Pamela Köchig.....117

Diversidad cultural en una escuela infantil primer ciclo (0-3 años) en Galicia. María Teresa Castro Martínez.....121

Migraciones contemporáneas y diversidad en el aula. La literatura infantil y juvenil como herramienta didáctica. Beatriz Lores Gómez.....125

Todas e todos somos migrantes: proxecto interdisciplinar sobre a migración. Carmen Frade Gómez, Severiano Casalderrey Conde y Lara Rodríguez Peña.....131

Alumnado inmigrante nunha escola infantil 0-3 anos. María Teresa Castro Martínez.....136

Línea temática 6. Experiencias educativas desde un enfoque intercultural

Estudio etnográfico sobre la narrativa visual de la emigración gallega del Siglo XX y su influencia en las generaciones jóvenes de inmigrantes retornados en Galicia. Katia Cino-Rouco, Nicolás Avendaño-Carballo y David Álvarez-Caneda.....142

Caracterización do ambiente alfabetizador familiar no caso das familias inmigrantes. Serxio Estévez-Souto y Ángela Vinseiro-Ríos.....147

Museos para a cidadanía intercultural: Educación non formal e migración no caso do Museo Egizio de Turín. Manuel Barreiro Mariño, Katia Cino Rouco y Laura García Docampo.....152

Cor Terra: descobrindo cores em Jatai – Mapeamento de Pigmentos Naturais. Luciana Bigolin Martini, Breno Fernandes da Silva y Talita Luiza Gomes de Freitas.....156

Teatro Documentário como Ferramenta Pedagógica para a Interculturalidade na Universidade. Amanda Sena Peres Pessoa, Nathalia Germiniani Silva y Lucas Silvestre dos Santos.....161

Línea temática 7. Comunicación desde la Universidad y Redes Sociales ante la migración y el refugio

- Comunicação intercultural e formação profissional dos docentes do ensino superior.** Patrícia Ferreira, Mário Cruz y Daniela Mascarenhas.....169
- Las comunidades interactivas y los ambientes híbridos como respuesta educativa a la exclusión social del colectivo NNAMNA en Andalucía.** Fátima Zahra Rakdani-Arif Billah, Jennifer Serrano-García y Eva María Olmedo-Moreno.....174
- Discurso del odio, migración y universidad: estrategias educativas para una ciudadanía inclusiva.** Jorge Soto Carballo, José Luis González-Geraldo e Inmaculada López Francés.....178
- Narrativas de la intimidad: apuntes para una ética del deambular.** Juan Camilo Arias Castaño.....182
- Infodemia e Educação. A formação de profissionais da educação.** Silvana Longueira Matos, Stefany M. Sanabria Fernandes y Marcos Pequeño Gorís.....186
- Retórica social y actitudes de la población española ante el aumento de la migración.** Kateline de Jesus Brito Tavares, Alexandra Miroslava Rodríguez Gil y Laura García Docampo.....191

Línea temática 8. Evaluación de políticas públicas sobre la migración y el refugio

- Apoyo en el ámbito educativo a personas migrantes, refugiadas y solicitantes de asilo dentro del espacio de la Unión Europea.** Ana María Castro Martínez.....196
- Aproximación a las narrativas MEP's representantes de la circunscripción de España en el Parlamento Europeo acerca de la migración a la Unión Europea: Consideraciones desde la Universidad a los conceptos de migrante y refugiado.** Andrés Roberto Barradas-Gurruchaga, Andrea de la Cruz Valencia y Miren Ariane Trueba Barradas.....201
- Representación parlamentaria anti-inmigración y políticas públicas de integración. ¿Dos caras de una misma moneda o efectos diferenciales en el proceso de integración?** Tamara Fernández-Cores, Mónica Alzate y José Manuel Sabucedo.....206
- Estudantes Internacionais, inclusão e descolonização da academia em Portugal: uma análise de documentos políticos de instituições de ensino superior.** Alice Perni, Isabel Menezes y Dalila Pinto Coelho.....210

Línea temática 9. El papel del tercer sector en la atención a personas migrantes y refugiadas

- Entidades de apoyo a personas migrantes en Galicia. Análisis de proyectos y programas de financiación estatal.** Ana María Castro Martínez y Raquel López Merchán.....216
- El Proyecto PEINAS en la USC: Creciendo en Competencia Intercultural uniendo Teoría y Práctica.** Miguel A. Santos Rego, Alexandra Miroslava Rodríguez-Gil y David Álvarez-Caneda.....222
- O Papel das ONGs no Apoio a Imigrantes: Análise comparada Espanha-Brasil.** José Manuel Peixoto Caldas, Marcelo Brigagão de Oliveira y José Luis Mateos Crespo.....227
- El papel del Tercer Sector en la integración de las personas migrantes.** Raquel López Merchán.....230
- Habilidades instrumentales para la vida diaria. Programa socioeducativo para la inclusión de migrantes.** Andrea Bello, Yaiza García y Xiana S. Sánchez Carnero.....235

Línea temática 10. La atención a la diversidad étnico-cultural desde una perspectiva de género

- Mujeres migrantes y procesos de inclusión: una propuesta socioeducativa desde el grupo y la creatividad.** Sara Gil, Bibiana Regueiro y María do Carmen Cambeiro.....241
- Mujeres bolivianas migrantes y sus remesas sociales: puente de identidad, cultura y transformación.** Rimian Jesús Vallejos Montaña.....245
- Lengua materna, migración e inclusión: El papel del tercer sector en el acompañamiento a mujeres migrantes andinas.** Constanza Surimana Emeliana Calderón Varas.....250
- El elemento emocional de la motivación académica: un estudio bajo la visión pedagógica-feminista.** Naír Rodríguez-Cal, Iris Estévez y Patricia Alonso-Ruido.....254

Presentación

La situación de las personas migrantes y refugiadas en Europa sigue necesitada de urgente atención y proactiva intervención en términos del mayor bienestar posible ante circunstancias difíciles. En ese sentido, las universidades han mostrado su potencial movilizador de recursos adecuados en su seno, y también mediante su relación con significativas agencias sociales, económicas y culturales.

Estamos convencidos, por ello, de la oportunidad que ha supuesto el *Congreso Internacional sobre Migraciones y Refugio en Europa. Aprender y servir desde la Universidad* celebrado en la ciudad de Santiago de Compostela los días 10 y 11 de julio de 2025. Hemos puesto en valor, junto a edificantes políticas educativas en la educación superior, aquellas prácticas o proyectos diseñados y llevados a cabo en diferentes universidades, con la estrecha colaboración de entidades del tercer sector, pensando en la inclusión de personas migrantes y refugiadas en el territorio de la Unión Europea o en otras demarcaciones.

Para viabilizar ideas propositivas en torno a tan actual como compleja cuestión, privilegiamos dinámicas susceptibles de conectar dimensiones académicas y sociales en una perspectiva comunitaria. Razón suficiente para ver en las metodologías de innovación educativa que promueven un ‘compromiso situado’ (entre ellas, el aprendizaje-servicio) una vía efectiva para el desarrollo de competencias de alto valor cognitivo, ético y cívico.

El mencionado Congreso representa la actividad de cierre del proyecto «*Mobilising university-community resources through SL(M) for the inclusion of migrants/refugees*» (2022-1-ES01-KA220-HED-000087650) (<https://service-learning-m.eu/>) financiado por la Comisión Europea en la convocatoria Erasmus+ y que hemos desarrollado la Universidade de Santiago de Compostela, Accem, Università di Verona (Italia), Glocal Factory y University of Galway (Irlanda).

El gran propósito del citado proyecto no ha sido otro que aunar universidad y agentes sociales en aras al desarrollo de programas y propuestas educativas de naturaleza intercultural capaces de favorecer procesos de inclusión de las personas migrantes/refugiadas en Europa.

Tratamos, en definitiva, de impulsar una formación de los y las próximas graduadas, futuros profesionales, en la mejor gestión posible de la diversidad étnico-cultural, considerando la implicación en proyectos comunitarios, susceptibles de contribuir al desarrollo de valores comunes y al compromiso cívico de las personas. Y todo ello, estimulando la innovación en el proceso de aprendizaje en la educación superior, a la vista de las posibilidades abiertas por el aprendizaje-servicio en diferentes áreas de conocimiento.

Gracias a todos y a todas.

Miguel A. Santos Rego
Presidente del Comité Organizador

Línea temática 1



Programas socioeducativos para la inclusión
de personas migrantes

PROTECTING CHILDREN IN REFUGE CONTEXTS: CRITICAL DO'S AND DON'TS

Alberto José Majaha Muchanga Júnior
Federal University of São Carlos (UFSCar)

Introduction

While defining migration processes, Tsegay (2023) goes on to say that “Migration can be in the form of immigration, which is described as the number of people entering a receiving area, or emigration, which refers to the flow of people from a country over a given period of time”. It should be noted that there is a difference between a migrant and a refugee. According to the United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights (n.d.), the following differences are presented in relation to the aforementioned designations:

- (i) a migrant is “...any person who is outside a State of which they are a citizen or national, or, in the case of a stateless person, their State of birth or habitual residence”.
- (ii) a refugee is “...strictly defined in international law as a person who is fleeing persecution or conflict in her or his country of origin”.

According to the United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] (2024), there are around 122.6 million forcibly displaced people worldwide, including internally displaced people, refugees, asylum-seekers and other individuals in need of international protection. In relation to refugee children, the scenario is extremely alarming, because by the end of 2023, approximately 47 million of the 117.3 million people forcibly displaced worldwide were children under the age of 18, including around 2 million children born as refugees (UNHCR, 2024).

According to Samar (2024), in 2023, a high number of persons from Ukraine, Syria and Afghanistan moved to Europe in search for international protection and/or refuge. As a matter of example, in 2022, the world knew the largest military conflict in Europe, whereby Russia attacked Ukraine, causing thousands of people to lose their lives and millions of individuals were forced to flee their homes (Götz & Ekmah, 2024). As to Afghanistan, it has experienced decades of conflict, shaped by foreign invasions, internal power struggles, ideological clashes, and regional rivalries (Collins, 2011), leaving the Afghans vulnerable, seeking for international protection. The above applies to Syria, according to Khan and Khan (2017), it has been the centre of one of the most complex and devastating conflicts of the 21st century, whereby the Syrian Civil War combined with other large scale historical tensions created a huge refugee crisis, causing millions of Syrians to flee from their homes due to the war. This migration pattern, motivated by social, natural, economic and political factors embeds other countries in the world whose final destinations are European countries (Manafi & Roman, 2022).

Refugees are persons who flee to another country in search for international protection. In refuge contexts, there are also minors, that is, refugee children who are persons considered as a child under the United Nations Convention on the Rights of the Child and, simultaneously, refugees who seek for safety, shelter and protection in a given foreign country (Lawrence et al., 2019). Children are the most vulnerable persons in refuge contexts, especially when they are travelling alone or lose parents along the journey. In many occasions, migration officers ignore their existence in refuge contexts and there are cases where refugee children are also treated with suspicion of making false statements regarding their age and more (Iusmen, 2020; Lawrence et al., 2019). This situation leads to the following research question: how can international policies towards the protection of children in refuge contexts be effectively implemented in such a way that the best interests of the child are safeguarded? Therefore, the aim of this study is to investigate the policy framework as to the reception and protection of refugee children in Europe and how such policies can effectively address children's vulnerabilities.

Methodology

This is a qualitative and documentary research, whose aim lies on the investigation and analysis of documents containing relevant information about a given phenomenon, by exploring and interpreting its meaningful content (Ahmed, 2010, p. 2). Following this thinking, documents can be described in several forms, such as field notes, diaries and journals, records, technical documents, minutes of meetings, reports and statistics, photographs, archives, policy documents, newspapers, books, articles, public records, memoranda, census publications, amongst others (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 191; Ahmed 2020, p.2). For the purposes of this study, the focus is orientated to the following documents:

- Convention on the Rights of the Child (1989).
- Convention relating to the Status of Refugees (1951).
- Protocol relating to the Status of Refugees (1967).
- European Asylum Support Office (EASO) Guidance on reception conditions for unaccompanied children: operational standards and indicators (2018).
- Refugee Children: Guidelines on Protection and Care (1993).

Considering that the above documents are under public domain, on the one side, data was collected from two official sources, namely the United Nations Office (for Refugees and Human Rights) and the European Union Agency for Asylum. On the other side, data analysis process involved the categorisation and interpretation of the above-mentioned documents, by identifying their strengths and limitations regarding the studied phenomenon (Mogalakwe, 2006).

Results and Discussion

The Convention on the Rights of the Child (1989)

According to Article 1 a child means every human being below the age of 18 years unless under the law applicable to the child, majority is attained earlier. Even in the cases where children look older or more mature, they are legally considered a child under this Convention. Thus, State Parties have a pivotal legal responsibility to protect the rights of children under their jurisdiction, through the effective implementation and supervision of national laws and international agreements.

The Convention relating to the Status of Refugees (1951)

Protecting refugees is extremely important, as these individuals are people who have been forced to flee their homes due to war, violence, persecution, or disasters, having experienced several forms of trauma and loss, and their only hope may reside in seeking for safety and dignity elsewhere. While protecting refugees as a whole, consideration should be given to children as this group is usually exposed to vulnerabilities and to great risk for the development of psychopathologies (Derluyn & Broekaert, 2008).

The Protocol relating to the Status of Refugees (1967)

This Convention was adopted in the framework of Post-World War II, within the European context and there was a need to elaborate a supplementary document in order to remove geographic limitations and accommodate the refugees' needs from all the parts of the world as a whole. So, it did not change any aspect relating to the definition of refugees and their rights, instead, it reaffirmed the definitions contained therein and removed geographic limitations.

The EASO Guidance on reception conditions for unaccompanied children: operational standards and indicators (2018)

This document was created, with a view to address the needs of unaccompanied children, by carrying out immediate preliminary assessments of their vulnerabilities. However, according to Iusmen (2020, p. 933), one of the critical aspects to which this instrument is based on has to do with the age assessment procedure, where some European countries put into practice non-child friendly procedures to assess refugee children, thus, displaying a sense of disbelief and suspicion.

The Refugee Children: Guidelines on Protection and Care (1993)

Refugee children are in much more danger due to several aspects, among which the vulnerabilities to all kinds of violence and mistreatment (Lawrence et al., 2019). Violent emergencies may cause them to be separated from their families and communities, and not having enough basic resources for their daily living (Derluyn & Broekaert, 2008; Iusmen, 2020). Thus, this guideline provides meaningful strategies to promote and design programmes, which are responsive to the rights, psychological and material needs of refugee children.

Table 1

Proposal of a Checklist of Do's and Don'ts

<i>Name, Age & Origin</i>			
Do's	Yes	N/A	More information
<i>Identification of refugee children</i>			
<i>Children's vulnerabilities</i>			
<i>Healthcare services</i>			
<i>Efficient asylum procedures</i>			
<i>Family tracing and reunification</i>			
<i>Education and language learning</i>			
<i>Safeguarding mechanisms</i>			
<i>Participation in decision-making process</i>			
<i>Well-being Monitoring</i>			
<i>Children's language, tradition and culture friendly spaces</i>			
Don'ts	Yes	N/A	More information
<i>Children must not be sent back to a country where they face threats to life or freedom</i>			
<i>Non-discrimination based on race, religion, nationality, political opinion, or social group</i>			
<i>Non-denial of access to education</i>			
<i>Non-denial of access to healthcare services</i>			
<i>Non-separation from parents or guardians</i>			
<i>Non-denial of access to legal representation and fair procedures</i>			
<i>Non-exposure to exploitation and abuse</i>			
<i>Children's voices and views must not be ignored</i>			
<i>Persons under the age of 18 should not be treated as adults</i>			
<i>Non-placement in unsafe conditions</i>			

Note. This table shows a proposal of an efficient checklist to assess and assist refugee children.

Conclusion

This study briefly portrayed the differences between migrants and refugees and how the latter group is affected by multifaceted vulnerable situations. Refugee children require immediate support and assistance from the local authorities of host countries in order to paralyse and remedy risky situations of human rights violations. More effective measures should be implemented to address children's needs in refuge contexts. Considering the proposal of a practical checklist of do's and don'ts when dealing with refugee children, greater focus should be given to situations that involve other factors, such as the intersection of disability, refugee status, and being a minor. So, future empirical studies are necessary in order to uncover the effectiveness of this checklist alongside the aforesaid international instruments.

REFERENCES

- Ahmed, J. U. (2010). Documentary Research Method: New Dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 4(1), 1-14. <https://ideas.repec.org/a/iih/journal/v4y2010i1p1-14.html>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Collins, J. J. (2011). *Understanding War in Afghanistan*. National Defense University Press
- Derluyn, I., & Broekaert, E. (2008). Unaccompanied refugee children and adolescents: The glaring contrast between a legal and a psychological perspective. *International Journal of Law and Psychiatry*, 31(4), 319–330. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2008.06.006>
- European Asylum Support Office. (2018). EASO guidance on reception conditions for unaccompanied children: Operational standards and indicators. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/91ac4810-1a0b-11e9-8d04-01aa75ed71a1>
- Götz,E., Ekmah, P. (2024). Russia’s War Against Ukraine: Context, Causes, and Consequences. *Roblems of Post-Communism*, 71(3), 193–205. <https://doi.org/10.1080/10758216.2024.2343640>
- Iusmen, I. (2020). Whose children? Protecting unaccompanied migrant children in Europe: A case of diffused responsibility? *The International Journal of Children’s Rights*, 28(4), 925–945. <http://dx.doi.org/10.1163/15718182-28040006>
- Khan, H. U. & Khan, W. (2017). Syria: History, The Civil War and Peace Prospects. *Journal of Political Studies*, 24(2). https://www.researchgate.net/publication/327232649_Syria_History_The_Civil_War_and_Peace_Prospects
- Lawrence, J. A., Dodds, A. E., Kaplan, I., & Tucci, M. M. (2019). The Rights of Refugee Children and the UN Convention on the Rights of the Child. *Laws*, 8(20). <https://doi.org/10.3390/laws8030020>
- Manafi, I. & Roman, M. (2022). A Wayto Europe: New Refugees’ Migration Patterns Revealed. *Sustainability*, 14(748). <https://doi.org/10.3390/su14020748>
- Mogalakwe, M. (2006). The Use of Documentary Research Methods in Social Research. *African Sociological Review*, 10(1), 221-230.
- Samar, K. (2024, September 4). Number of refugees and asylum seekers in Europe keeps rising, data shows. *Euronews*. <https://www.euronews.com/my-europe/2024/09/04/number-of-refugees-and-asylum-seekers-in-europe-keeps-rising-data-shows>

- Tsegay, S. M. (2023). International Migration: Definition, Causes and Effects. *Genealogy*, 7(61). <https://doi.org/10.3390/genealogy7030061>
- United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights. (n.d). *Differentiation between migrants and refugees*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Migration/GlobalCompactMigration/MigrantsAndRefugees.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2024). *Refugee Data Finder*. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. OHCHR. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- United Nations. (1951). *Convention relating to the Status of Refugees*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/media/1951-refugee-convention-and-1967-protocol-relating-status-refugees>
- United Nations. (1967). *Protocol relating to the status of refugees*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/media/1951-refugee-convention-and-1967-protocol-relating-status-refugees>
- United Nations. (1993). *Refugee children: Guidelines on protection and care*. United Nations High Commissioner for Refugees. UNHCR. <https://www.unhcr.org/media/refugee-children-guidelines-protection-and-care>

FUNDAMENTOS PARA UNA PROPUESTA DE PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO BASADO EN NARRATIVA ESCRITA: INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES EN CONTEXTOS ESCOLARES

Sara Arenas Carranza¹

Claudia Goergen González²

¹*Universidad de Granada*

²*Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED*

Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos

La adaptación cultural migrante es un proceso dinámico de negociación y reconstrucción de la identidad que impacta profundamente tanto en la construcción de la identidad cultural como en la personal. En este sentido, durante la niñez se enfrenta el desafío de integrar elementos culturales de origen y de acogida para estructurar una identidad coherente, un proceso que no es lineal ni homogéneo, sino que responde a influencias sociales, culturales y situacionales que constantemente redefinen su sentido de pertenencia (Bretones y González-González, 2011; Sierra Izquierdo, 2010).

En la última década, España ha registrado un gran aumento en la llegada de menores migrantes. Según datos del Ministerio del Interior, en 2023 llegaron a España de forma irregular 56.852 personas, de las cuales 5.151 eran menores de 18 años, lo que representa un aumento del 116,8% respecto al año anterior. Este fenómeno refleja la creciente presión sobre los sistemas de protección infantil, particularmente en comunidades autónomas como Canarias y Ceuta, donde la sobreocupación ha alcanzado niveles críticos; este hecho refleja la urgencia de trabajar en el desarrollo de estrategias para atender a estos menores, tanto a nivel de necesidades básicas como para la promoción de su integración cultural y su desarrollo emocional (Save the Children, 2024).

Para lograr esto último, existen numerosas estrategias pedagógicas. Entre ellas, la narrativa, que emerge como una herramienta alternativa tanto para fines pedagógicos como terapéuticos, clave para fomentar actitudes inclusivas, reducir prejuicios y promover la integración social en entornos escolares multiculturales (Johnson y Aboud, 2017). Estudios previos ya han abordado la capacidad de los relatos para transmitir valores como la tolerancia y la equidad con resultados prometedores (Mateos-Jiménez et al., 2018).

Esta función sociológica, transforma los textos narrativos en un recurso para la comprensión intercultural e integración social. Los cuentos permiten a los niños y niñas aprender a convivir pacíficamente, valorar las diferencias y resolver conflictos de manera constructiva, emergiendo como una herramienta clave para desarrollar competencias críticas y sociales tanto dentro como fuera de las aulas (Ibarrola, 2003).

En este sentido, para el siguiente estudio se presenta una propuesta de investigación fundamentada, cuyo objetivo es generar los insumos conceptuales y metodológicos para diseñar un programa socioeducativo centrado en la producción de cuentos por parte de estudiantes migrantes en edad escolar. El interés surge de considerar

la narrativa como una herramienta expresiva, identitaria y pedagógica que puede aportar significativamente a los procesos de inclusión y bienestar en contextos escolares multiculturales. Es a partir de este objetivo que surgen las principales preguntas de investigación:

1. ¿Qué temas, emociones y experiencias emergen en los cuentos elaborados por niños y niñas migrantes durante su proceso de adaptación?
2. ¿Qué características estructurales, simbólicas y discursivas presentan estos relatos?
3. ¿Cómo perciben niños y familias la experiencia de producción narrativa en relación con el proceso de inclusión escolar y cultural?
4. ¿Qué elementos podrían orientar el diseño de una futura propuesta educativa basada en esta herramienta?

El estudio no busca implementar ni evaluar un programa en esta etapa, sino fundamentar su diseño mediante una aproximación cualitativa que explore la experiencia de niños y niñas migrantes a través de sus relatos, y recoja también las percepciones de sus familias. Este enfoque permitirá identificar elementos que podrían formar parte de futuras estrategias educativas culturalmente sensibles.

Metodología

Enfoque metodológico

Este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo y fenomenológico, orientado a comprender cómo niños y niñas migrantes significan y resignifican sus experiencias de adaptación a través de la producción de textos narrativos.

Se trata de una investigación de carácter longitudinal y cualitativo, lo que permite observar transformaciones a lo largo del tiempo en los relatos de los participantes. Además, se adopta una perspectiva participativa e interdisciplinaria, incorporando especialistas en psicología infantil y pedagogía lingüística.

Participantes

- Niños y niñas migrantes: Se seleccionarán cuatro participantes de entre 10 y 12 años, que hayan migrado recientemente (máximo tres meses en el país). Esta franja etaria se considera idónea por su desarrollo cognitivo y emocional, y por su capacidad para expresar vivencias mediante la escritura.
- Madres, padres o tutores legales: Participan para aportar una visión familiar del proceso de adaptación y complementar el análisis desde el entorno próximo del niño o niña.

Técnicas de recogida de información

1. Producción de cuentos: Cada niño o niña elaborará un cuento cada seis meses, sumando un total de cuatro textos por participante. Se analizarán sus estructuras,

contenidos simbólicos y emocionales para identificar elementos significativos relacionados con la adaptación e identidad.

2. Entrevistas semiestructuradas: Se realizarán entrevistas individuales cada seis meses tanto a los menores como a sus familias (16 entrevistas en total por grupo). Su objetivo es indagar en las percepciones sobre el proceso de adaptación, la utilidad del relato como herramienta expresiva y los cambios observados a lo largo del tiempo.
3. Grupos de discusión: Al cierre del proceso se organizarán dos grupos de discusión (uno con niños y otro con adultos), con el fin de reflexionar colectivamente sobre la experiencia narrativa y sus posibles aportes a una futura propuesta de intervención educativa.

Resultados y conclusiones

Dado que el estudio aún no ha sido ejecutado, no se presentan resultados empíricos. Sin embargo, a partir de la fundamentación teórica, la experiencia acumulada en estudios previos y la estructura metodológica diseñada, se anticipan resultados que permitirán sustentar una propuesta sólida de intervención socioeducativa centrada en la narrativa escrita.

En primera instancia, basándonos en los aportes de Cervera (1991), White (2002) y Sierra Izquierdo (2010), esperamos que los cuentos producidos por los niños y niñas migrantes revelen temas emocionales, culturales y simbólicos vinculados a su experiencia migratoria que nos permitan comprender de manera más específica sus temores, anhelos, recuerdos y estrategias de adaptación. Así, la narrativa se concebirá como un espacio simbólico de expresión emocional y elaboración identitaria.

Por otro lado, cabe destacar que los análisis longitudinales permitirán observar transformaciones en la forma de narrar, en los temas elegidos y en la complejidad emocional de los relatos, lo que ofrecerá indicios sobre los procesos de integración y ajuste subjetivo a lo largo del tiempo.

Finalmente, las entrevistas semiestructuradas a los niños y sus familias permitirán contextualizar los cuentos y comprender la experiencia narrativa como parte de su proceso de adaptación. A su vez, los grupos de discusión permitirán recoger reflexiones colectivas sobre los beneficios percibidos de la producción narrativa, el rol de la escuela y los vínculos entre cultura, lenguaje y pertenencia.

Así, se espera que esta propuesta contribuya a futuras iniciativas educativas que promuevan la inclusión, el reconocimiento cultural y la salud emocional de niños y niñas migrantes. Esta investigación no valida un programa en sí, pero sienta las bases para su construcción futura, evidenciando cómo una herramienta accesible como el cuento puede convertirse en un dispositivo de acogida, expresión y construcción identitaria en contextos escolares multiculturales. La propuesta representa un paso inicial en la elaboración de respuestas educativas sensibles a la diversidad migratoria, desde un enfoque participativo, ético y transformador.

REFERENCIAS

- Bretones, F. D., y González-González, J. M. (2011). Identidad y migración: La formación de nuevas identidades transculturales. En H. M. Cappello & M. Recio (Eds.), *La identidad nacional: Sus fuentes plurales de construcción* (pp. 137-164). Plaza y Valdés Editores.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. (3ª Ed.). Mensajero.
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir: Educar las emociones*. Editorial SM.
- Johnson, P. J., y Aboud, F. E. (2017). Evaluation of an intervention using cross-race friend storybooks to reduce prejudice among majority race young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 40(3), 110-122. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.02.003>
- Mateos-Jiménez, A., Torres-Martínez, B., & García-Fernández, B. (2018). Impacto de un relato en las percepciones de racismo y sexismo de escolares de Primaria. *Ocnos*, 17(2), 55–66. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1570
- Save the Children. (Enero, 2024). *Aumenta más de un 116% la llegada de menores de edad migrantes a España en el 2023*. Save the Children. <https://www.savethechildren.es/notasprensa/aumenta-mas-de-un-116-la-llegada-de-menores-de-edad-migrantes-espana-en-el-2023>
- Sierra Izquierdo, V. (2010). *Terapias con familias migrantes mediante cuentos*. Asociación Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar. https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/12/SierraV.Tbjo_3BI0910COMPLETO.pdf
- White, M. (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Gedisa.

PERCEPCIONES DE SALUD DE LOS INMIGRANTES DE CASTILLA Y LEÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA EN EL ACCESO SANITARIO

Carmen Villar-Bustos¹

Enedina Quiroga Sánchez²

Elena Andina-Díaz²

¹Universidad de Salamanca

²Universidad de León

Descripción de preguntas de investigación y objetivos

En España, el acceso al sistema sanitario para inmigrantes depende de su situación legal y residencia, como reconoce el Real Decreto-ley 7/2018. Los extranjeros con residencia legal tienen el mismo derecho a la atención médica gratuita que los ciudadanos españoles. También existe asistencia sanitaria para personas sin permiso de residencia en determinadas circunstancias como urgencias, embarazo o enfermedades graves (RD Ley 7/2018).

Sin embargo, con sistemas diferentes en cada Comunidad Autónoma, la población inmigrante puede tener dificultades para conocer la organización del sistema sanitario y los trámites administrativos necesarios en el acceso, así como la existencia de algunos servicios asistenciales y recursos preventivos (cribados de cáncer, acceso a matrona). Estas dificultades debidas a su situación administrativa fueron exacerbadas a partir del Real Decreto-Ley 16/2012, que suspendió la cobertura sanitaria de la población inmigrante en situación irregular y en la actualidad persiste la incertidumbre (CES, 2019).

En la metasíntesis desarrollada en la Universidad de León dentro del programa de doctorado «Salud y motricidad humana» (Villar et al., 2024), el miedo, la desconfianza, la soledad o la discriminación, son sentimientos que frecuentemente expresa la población inmigrante y que dificultan el acceso a los servicios de salud. A estas barreras se suman barreras lingüísticas y culturales que dificultan la comunicación con el personal sanitario y la incompatibilidad horaria debido a las extensas jornadas laborales de esta población. Además, una concepción distinta de salud y enfermedad puede motivar el uso de otros recursos sanitarios alejados de la medicina occidental. (Mahé y Casas, 2020; Villar et al., 2024).

Por otra parte, la escasa formación de los profesionales en competencia cultural, la organización asistencial, la falta de tiempo para una atención y escucha de la demanda adecuada y, en ocasiones, la escasa sensibilidad hacia esta población, pueden contribuir a cronificar la sintomatología expresada, disconformidad en la persona atendida, impotencia del profesional, aumento de costes y frustración mutua. (Mahé y Casas, 2020; Santamaría-Rodríguez et al., 2025).

Todos estos condicionantes tienen especial relevancia en los primeros años de su llegada a España y pueden tener un impacto negativo en la salud de las personas migrantes para el diagnóstico temprano, la prevención o el tratamiento de enfermedades.

Informes como los de la OMS y la Organización Internacional de Migración (OIM), se centran en garantizar el acceso de los migrantes a servicios de salud de calidad y adaptados a sus necesidades específicas. (McAulife y Triandafillidou, 2024; WHO, 2023).

Es importante para la disciplina enfermera comprender la diversidad cultural de los migrantes y su entorno, realizando un adecuado abordaje, diseñando estrategias eficaces culturalmente desde los planes de estudio y ajustando la organización de los servicios asistenciales para acceder a esta población que queda al margen del sistema sanitario. Solucionar los obstáculos de accesibilidad a los recursos de salud y facilitar una atención con mayor perspectiva de género e interculturalidad, para una mejor valoración de posibles trastornos de salud. (Wilson et al., 2022)

Siguiendo las recomendaciones de la Agenda 2030 (United Nations, 2023), conocer la percepción de los inmigrantes sobre su salud, puede orientar la planificación de servicios de salud en las comunidades que tengan en cuenta a los migrantes y facilitar su total integración.

Preguntas de Investigación:

- ¿Qué percepciones tienen sobre su salud los inmigrantes en Castilla y León?
- ¿Cómo afecta el proceso migratorio a la salud de los inmigrantes?
- ¿Cuáles son las barreras detectadas en el acceso a la atención sanitaria?
- ¿Qué conocimiento tienen sobre el rol de la enfermera?

Objetivos:

- **Principal:** Estudiar las percepciones y experiencias de salud de los inmigrantes residentes en Castilla y León.
- **Específicos:**
 1. Identificar dificultades y discriminaciones enfrentadas en el ámbito de la salud, laboral y social.
 2. Examinar cómo afecta la integración de los inmigrantes a su salud.
 3. Proponer estrategias de apoyo y mejora para inmigrantes en los servicios de salud.

Metodología

Estudio cualitativo con aproximación fenomenológica siguiendo criterios COREQ (Tong et al., 2007).

Equipo de investigación: tres enfermeras con experiencia en docencia, investigación cualitativa y trabajos previos sobre inmigración.

Muestra y Participantes: inmigrantes mayores de edad (> 18 años), residentes más de 1 año en Castilla y León (Zamora y León). El criterio de exclusión era no estar capacitado para responder autónomamente las preguntas.

Selección y acceso: Por conveniencia. Se mantuvieron reuniones (face-to-face) con tres inmigrantes, participantes claves, a título personal y con responsables de Cruz Roja y de Cáritas a los que se entregó dossier informativo. Estos facilitaron un muestreo en «bola de nieve» (Atkinson y Flint, 2001).

Recogida de datos: Previo contacto telefónico y obtener confirmación, se concertó cita individual con los participantes para entrevista presencial. En la cita se les entregó el consentimiento informado, que devolvieron firmado, con la información sobre la investigación, implicaciones éticas y protección de datos. Se solicitó autorización para grabar las entrevistas.

Entre noviembre de 2023 y mayo de 2024 se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas, mediante un guion con cuestiones sociodemográficas y preguntas comunes. Las entrevistas fueron audio– grabadas en diferentes ubicaciones, incluyendo domicilios y sedes de las asociaciones con una duración entre 20-81 minutos (promedio 45min.). Se realizaron anotaciones en el diario de campo.

Análisis de datos: Las grabaciones se transcribieron y analizaron mediante codificación temática para identificar patrones y temas recurrentes, se realizó triangulación por todos los investigadores que analizaron el contenido. El análisis de datos se realizó utilizando los programas de software Excel® y QSRNVivo®.

Ética: El estudio fue aprobado por el comité de ética de la Universidad de León y se ajusta a la legislación española referente a la protección de datos. Los investigadores declaran que no existen conflictos de interés.

Resultados

Se realizaron 22 entrevistas Resultando una muestra con un perfil sociodemográfico muy heterogéneo, los participantes procedían principalmente de América Latina (Perú, Bolivia, Ecuador), Rumanía y África (Marruecos, Senegal)

De los datos destacamos cinco categorías principales relacionadas con los temas de la entrevista, surgieron además dieciséis subcategorías y 37 unidades de significado: 1) Motivos y procesos migratorios: motivos económicos y de seguridad; 2) Experiencias y percepciones de salud: el principal resultado es la visión holística de la salud y su vínculo con el empleo. «El trabajo es salud»; 3) Redes de apoyo social: esenciales para

la adaptación; 4) Trabajo: condiciones precarias que afectan a la salud y la obtención de vivienda; 5) Adaptación e integración: el aprendizaje de idiomas, la regularización de su situación y la convalidación de títulos emergieron como factores clave que afectan a la obtención de trabajo y la calidad de este. Se percibe una relación directa entre situación legal- trabajo-vivienda-salud.

Los problemas iniciales de salud (estrés, ansiedad) vinculados a la adaptación, con el tiempo pasan a ser problemas más vinculados a su situación laboral y familiar, problemas de depresión por mala relación familiar. El círculo social de familiares y compatriotas que les sirve de apoyo al principio puede convertirse también en fuente generadora de problemas de salud siendo la ayuda institucional y la prestada por personas del país de destino a partir de ese momento más importante.

Se realizó una pregunta concreta sobre cómo pensaban que las enfermeras podíamos ayudar a mejorar los problemas que planteaban. La mayoría establecían como prioritarios la empatía y la escucha activa junto con la posibilidad de facilitar mejor información sobre los recursos disponibles en el sistema sanitario. Con relación a la atención recibida por los profesionales sanitarios en general, la respuesta fue satisfactoria salvo en algún caso relacionado con el desconocimiento de la ley.

Conclusiones

Se confirma la relación entre la salud y la integración laboral, así como la necesidad de reducir las barreras administrativas para mejorar el acceso al empleo y la atención médica. También se destaca la falta de adaptación de los servicios sanitarios a las necesidades de los inmigrantes en ciudades pequeñas, donde su presencia está aumentando. Necesitan actualizar la formación sobre los derechos y las necesidades de las personas inmigrantes para adaptarse mejorar las percepciones que los inmigrantes tienen sobre su salud y favorecer su integración. Es importante mejorar la formación de los profesionales sanitarios en atención intercultural, agilizar los procesos de regularización y fortalecer las políticas públicas que promuevan la integración y el bienestar de los inmigrantes.

REFERENCIAS

- Consejo Económico y Social (CES). (2019). *Inmigración en España: Efectos y oportunidades*. <https://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf>
- Mahé, I. G., y Casas, J. G. (2020). *Estudio sobre las necesidades de la población inmigrante en España: Tendencias y retos para la inclusión social* [Informe ejecutivo]. ACCEM. <https://www.accem.es/estudio-las-necesidades-la-poblacion-inmigrante-espana-tendencias-retos-la-inclusion-social/>
- McAuliffe, M., y Triandafyllidou, A. (Eds.). (2024). *World Migration Report 2024. International Organization for Migration*. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>
- Real Decreto-ley 7/2018, de 27 de julio, sobre el acceso universal al Sistema Nacional de Salud. (2018). Boletín Oficial del Estado, núm. 183, 76258–76268. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2018/07/27/7>
- Santamaría-Rodríguez, S., Martínez-Negro, I., Jiménez-Viseu-Pinheiro, I., Pulido-Manzanero, J., y Ares-Blanco, S. (2025). Acceso al sistema sanitario de la población inmigrante en España según posición socioeconómica. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 18(1), 21–28. <https://dx.doi.org/10.55783/rcmf.180105>
- Tong, A., Sainsbury, P., y Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19, 349–357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- United Nations (UN). (2023). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Villar-Bustos, C., Quiroga Sánchez, E., y Andina-Díaz, E. (2024). Factors that affect the health of immigrants: Qualitative meta synthesis. *Public Health Nursing*, 41(4), 862–882. <https://doi.org/10.1111/phn.13312>
- Wilson, R. L., Atem, J. M., Gumuskaya, O., Lavadas, M., Šošić, B., y Urek, M. (2022). A call for nurses and interdisciplinary collaborators to urgently respond to the health and well-being needs of refugees across the world. *Journal of Advanced Nursing*, 78(3), e52–e61. <https://doi.org/10.1111/jan.15134>
- World Health Organization (WHO). (2023). *Promoting the health of refugees and migrants*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240067110>

Línea temática 2



La formación de profesionales de la educación
para la inclusión de personas migrantes

ALFABETIZACIÓN PARA LA SALUD Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: PERCEPCIONES DOCENTES EN CONTEXTOS MULTICULTURALES Y MARCADOS POR LA MIGRACIÓN

Claudia Almada Leite
Universidad de Sevilla

Descripción general de la(s) pregunta(s) de investigación y objetivos

La Alfabetización para la Salud en las escuelas se ha consolidado como un campo esencial para fortalecer la comprensión ciudadana sobre temas sanitarios y fomentar estilos de vida saludables en el contexto contemporáneo. Al desarrollar competencias que permiten interpretar, analizar y aplicar información relacionada con la salud, el estudiantado se encuentra mejor preparado para tomar decisiones informadas sobre su bienestar y participar activamente en la promoción de la salud global (Nutbeam & Lloyd, 2021; St. Leger, 2023).

Nutbeam (2019) define la Alfabetización para la Salud como un concepto amplio, derivado de procesos educativos y comunicativos en el ámbito sanitario. En este sentido, la Educación para la Salud se presenta como un medio fundamental para fortalecer dicha alfabetización, con énfasis en la prevención, la comunicación eficaz y la seguridad frente a los desafíos actuales.

Entre las acciones prioritarias para consolidar la Educación para la Salud en contextos escolares, destaca la necesidad de desarrollar la competencia cultural del profesorado. Esta se entiende como la capacidad de comprender y respetar las distintas culturas y colectivos sociales relacionados con la salud, y debe promoverse mediante programas y estrategias culturalmente pertinentes, capaces de responder a la complejidad de los entornos multiculturales (Melendez y Thompson, 2020).

En esta línea, resultan inspiradores los principios de las Normas Nacionales CLAS («*Culturally and Linguistically Appropriate Services*»), desarrolladas en el ámbito sanitario para promover servicios cultural y lingüísticamente adecuados (U.S. Department of Health and Human Services, 2013). Aunque concebidas para contextos clínicos, estas normas ofrecen directrices valiosas que pueden ser adaptadas a entornos educativos, especialmente en lo relativo a la competencia cultural docente.

Por tanto, la formación del profesorado en salud (Anderson et al., 2019; Paakkari et al., 2022) requiere el desarrollo de competencias culturales vinculadas a los contextos de vida y a las experiencias socioculturales (Delphin-Rittmon et al., 2021), ya que las diferencias culturales influyen directamente en la apropiación del conocimiento en salud y en la toma de decisiones frente a los desafíos sanitarios (Narayan, 2017).

Este estudio tiene como objetivo comprender las potencialidades y los desafíos de la Alfabetización para la Salud en la enseñanza de las Ciencias, a partir de las percepciones del profesorado que imparte clases en la Educación Secundaria y el Bachillerato en Brasil, en un contexto multicultural atravesado por procesos migratorios globales. Además, se analizan las estrategias empleadas para integrar esta temática en

sus prácticas pedagógicas. La investigación aspira a fomentar entornos escolares más saludables y equitativos, fortaleciendo la formación de una ciudadanía informada y comprometida con el bienestar colectivo.

La pregunta central que orienta el estudio es:

¿Qué percepciones tiene el profesorado de la enseñanza de las Ciencias sobre la Alfabetización para la Salud en sus respectivas disciplinas, y cómo influyen dichas percepciones en sus prácticas educativas en contextos escolares multiculturales y marcados por la movilidad humana?

Asimismo, se plantea la siguiente cuestión complementaria:

¿Existen diferencias en las estrategias y desafíos, según las percepciones del profesorado, en relación con la promoción de la Educación para la Salud en la enseñanza de las ciencias?

La relevancia del presente estudio radica en su potencial para articular los ámbitos de la educación, la salud, el multiculturalismo y los derechos de las personas migrantes en el contexto global. Al visibilizar los componentes presentes en las percepciones del profesorado, se aspira a contribuir al diseño de políticas públicas y propuestas formativas que promuevan la incorporación sistemática de la Educación para la Salud en los programas de formación inicial y continua del profesorado.

Metodología

Este estudio cualitativo se desarrolló en dos fases, exploratoria-descriptiva y analítico-explicativa, con el fin de comprender las percepciones de los profesores de la enseñanza de las ciencias (Educación Secundaria y Bachillerato) acerca de la Alfabetización para la Salud en las escuelas de Brasil, en un contexto multicultural y marcado por la movilidad poblacional. La muestra intencional incluyó a 50 docentes titulados en Biología, Física, Química o Matemáticas, procedentes de escuelas públicas y privadas de distintas regiones del país.

La recogida de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, realizadas por Skype y Zoom según la disponibilidad de cada participante. Cada entrevista tuvo una duración de entre 60 y 90 minutos (media: 75 minutos). El guion combinó preguntas biográficas con cuestiones específicas sobre la relevancia del tema, estrategias pedagógicas y desafíos (formación docente; recursos e infraestructura).

Las grabaciones fueron transcritas y analizadas siguiendo las etapas de codificación abierta, axial y selectiva, con el apoyo del software MAXQDA (versión: Analytics Pro 24.3.0.) A partir de las respuestas emergieron tres categorías principales: relevancia, estrategias y desafíos, que orientaron la estructuración de los resultados.

Este enfoque permitió evidenciar que las diferencias culturales y las experiencias socioculturales influyen directamente en la apropiación del conocimiento en salud y en las prácticas pedagógicas. En síntesis, la metodología cualitativa adoptada capta la

complejidad de las experiencias del profesorado y resalta el papel de los factores culturales, formativos y regionales en la integración de la Educación para la Salud para la promoción de la Alfabetización para la Salud en las escuelas

Resultados y conclusiones

Los resultados del estudio evidencian que el profesorado de la enseñanza de las ciencias reconoce la Alfabetización para la Salud como un componente clave en la formación ciudadana y en la promoción de la equidad en contextos escolares diversos. Los docentes destacan la importancia de abordar la salud mental, alimentaria y física desde el currículo, en coherencia con la realidad multicultural brasileña.

El análisis de los datos identificó tres enfoques pedagógicos principales: enseñanza por temas, enseñanza integrada e interdisciplinaria, y enseñanza por proyectos. Estas estrategias articulan los contenidos científicos con cuestiones de salud, adaptándose a los contextos culturales y territoriales del alumnado, lo que refleja sensibilidad pedagógica y compromiso con la inclusión.

No obstante, se señalaron obstáculos como la ausencia de preparación específica en Educación para la Salud durante la formación inicial del profesorado y las limitaciones en la infraestructura escolar. Estas carencias dificultan la sistematización de las prácticas pedagógicas y reducen el impacto formativo de la enseñanza de las ciencias en el ámbito de la promoción de la salud en las escuelas.

La promoción de la salud en el entorno escolar constituye una estrategia esencial para el desarrollo integral del estudiantado brasileño. Las Directrices Curriculares Nacionales (2013) subrayan la importancia de incluir contenidos sobre prevención de enfermedades, alimentación saludable y hábitos de vida, mediante un enfoque interdisciplinario que vincule Educación y Salud. En este contexto, el Programa Salud en la Escuela (PSE), creado por el Decreto nº 6.286/2007 y fortalecido en 2023, ha impulsado acciones preventivas y de sensibilización, promoviendo la inserción de la Educación para la Salud en los centros escolares. Sin embargo, su implementación plena aún enfrenta desafíos que limitan su efectividad.

Pese a estos avances, el profesorado continúa enfrentando dificultades para integrar de forma sistemática la Educación para la Salud en sus prácticas, especialmente por la falta de formación específica.

Como conclusión, se destaca que una integración efectiva de la Educación para la Salud en los programas de formación del profesorado, desde una perspectiva interdisciplinaria y multicultural, contribuye de manera significativa al desarrollo integral del alumnado. Se recomienda fortalecer su presencia en las políticas educativas relacionadas con la formación inicial y continua del profesorado, a fin de favorecer la implementación efectiva de procesos de Alfabetización para la Salud en sistemas educativos caracterizados por la movilidad humana y la diversidad cultural global.

REFERENCIAS

- Anderson, M., Werner-Seidler, A., King, C., Gayed, A., Harvey, S. B., & O'Dea, B. (2019). Mental Health Training Programs for Secondary School Teachers. *A Systematic Review. School Mental Health*, 11(3), 489–508. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9291-2>
- BRASIL. (2007). Programa Saúde na Escola – PSE. Decreto nº 6.286 (05/12/2007). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm
- BRASIL. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Delphin-Rittmon, M. E., Boynton, E. S., Ortiz, J., Davidson, L., y Flanagan, E. H. (2021). The Organizational Multicultural Competence Assessment (OMCA): A tool to assess an organization's multicultural competence and adherence to the National Standards for Culturally and Linguistically Appropriate Services in Health and Healthcare. *The National Psychiatric Rehabilitation Journal*, 44(2), 99–106. <https://doi.org/10.1037/prj0000478>
- Melendez, K., & Thompson, A. (2020). Cultural competency: A call to action to address microaggression in preservice health education. *Health Education Journal*, 79(7), 851–859. <https://doi.org/10.1177/0017896920921501>
- Narayan, M. C. (2017). Strategies for Implementing the National Standards for Culturally and Linguistically Appropriate Services in Home Health Care. *Home Health Care Management and Practice*, 29(3), 168–175. <https://doi.org/10.1177/1084822317696707>
- Nutbeam, D., y Lloyd, J. E. (2021). Understanding and Responding to Health Literacy as a Social Determinant of Health. *Annu. Rev. Public Health*, 42, 159–173. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth>
- Paakkari, O., Paakkari, L., Haapala, H., & Hirvensalo, M. (2022). Health Education Teachers' Assessment Conceptions and Practices: Identifying Assessment Profiles. *Educational Assessment*, 27(3), 285–299. <https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2063832>
- St Leger, L. (2023). Health promotion research in the school setting. *Global Handbook of Health Promotion Research*, 3, 303–315. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20401-2_24
- U.S. Department of Health and Human Services, Office of Minority Health. (2013). National Standards for Culturally and Linguistically Appropriate Services in Health and Health Care: A Blueprint for Advancing and Sustaining CLAS Policy and Practice. <https://thinkculturalhealth.hhs.gov>

BINOMIO COMUNIDAD-UNIVERSIDAD: IMPACTO DEL PROYECTO INTERDISCIPLINAR DE APS ASerES LUGO

Marta María Poncet Souto

Eva María Barreira-Cerqueiras

Alba Souto-Seijo

Universidade de Santiago de Compostela

Descripción general de la(s) pregunta(s) de investigación y objetivos

Esta comunicación presenta los resultados más relevantes del Proyecto Interdisciplinar ASerES Lugo. Es una iniciativa promovida desde la Facultad de Formación del Profesorado (Campus Terra, Lugo) de la Universidad de Santiago de Compostela, que se lleva a cabo en cuatro asignaturas universitarias de primer curso (1er semestre) incluidas en los Grados de Magisterio: Sociología de la Educación y Didáctica y Profesión Docente (ambos del título de Infantil), además de Sociología de la Educación y Didáctica y Tareas Docentes (del título de Primaria). Este Proyecto se ha podido poner en marcha gracias a la colaboración del Servicio de Participación e Inclusión Universitaria (SEPIU) del Campus de Lugo, en la figura de la agente de voluntariado, participación y cooperación Fátima Teixeira Vázquez.

Se desarrolla bajo la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) entendida como una «metodología experiencial que aúna aprendizaje y servicio comunitario en un único proyecto con base académica y cívica» (Sotelino et al., 2016, p. 216). Con esta metodología el alumnado participante adquiere los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores de las materias implicadas desde un enfoque integrado, realizando un servicio de utilidad en el entorno social en su primer año de formación, con la finalidad de transformarlo. Más concretamente, el estudiantado lleva a cabo distintas iniciativas en diversas entidades e instituciones de la ciudad de Lugo (y otros territorios) para, a continuación, realizar una propuesta de participación y servicio que dé respuesta a las necesidades de dichas organizaciones. Se trata, pues, de una iniciativa en la formación inicial de los futuros maestros y maestras cuya finalidad es la dinamización comunitaria a través de acciones de participación sociedad-universidad (Rodríguez-Izquierdo y Lorenzo-Moledo, 2023) y, además, «servir de recurso de referencia para el desarrollo de iniciativas socioeducativas en el marco de titulaciones para la formación inicial del (futuro) profesorado, conjugando el desarrollo de competencias humanas, sociocomunitarias y profesionales» (Barreira-Cerqueiras et al., 2023, p. 81).

Esta comunicación tiene dos objetivos fundamentales:

- Mostrar los principales beneficios que reporta para el alumnado su participación en una iniciativa de Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente.
- Presentar los beneficios que reporta para las entidades y usuarios su participación en una iniciativa de Aprendizaje-Servicio desarrollada en el marco de la Educación Superior.

Estas dos metas se encuadran en la tradicional disyuntiva en torno a la metodología de ApS en la cual las instituciones de Educación Superior son las que más provecho extraen de este tipo de iniciativas. De hecho, no son pocas las investigaciones (Chupp et al., 2021; Rodríguez-Izquierdo, 2023a) que evidencian estas desigualdades, sobre todo en el contexto español. Este trabajo desea marcar un contrapunto en este sentido, en la línea de lo argumentado por Rodríguez-Izquierdo (2023b), mostrando también el creciente impacto que el Proyecto ASerES Lugo está teniendo en los agentes sociales de la comunidad más inmediata a la Facultad de Formación del Profesorado.

Metodología

La metodología utilizada para la extracción de los datos es de carácter cualitativo, fundamentada en el análisis de contenido de los informes del alumnado participante en el Proyecto ASerES Lugo y en el análisis del discurso en el grupo de discusión con las personas responsables de las entidades colaboradoras. Estas técnicas cualitativas permiten no solo la comprensión profunda de los fenómenos sociales y de las perspectivas personales de los sujetos involucrados sino también cómo se construyen los significados en contextos específicos (Bengtsson, 2016; Mena-Manrique & Méndez-Pineda, 2009; Sayago, 2014).

Resultados y conclusiones

A continuación, se muestran algunos de los resultados más destacados de la experiencia conforme a los objetivos que persigue este trabajo. Así, a partir del análisis de los informes, se han identificado en el discurso del alumnado una serie de beneficios recurrentes. Entre ellos, destacamos los siguientes:

- Conocimiento de otros ámbitos donde poder ejercer la profesión docente: «considero que ha sido una experiencia muy provechosa y beneficiosa, que me ha enseñado que con la titulación que tenga al finalizar la carrera puedo optar a otro tipo de puestos, que por lo general no son tan frecuentes».
- Adquisición de valores importantes para el desarrollo de la futura profesión docente: «Levamos moitas aprendizaxes (...) Os máis importantes, sen dúbida son a tolerancia, a igualdade e a importancia da integración social nas aulas».
- Ruptura de prejuicios y estereotipos sobre la comunidad gitana: «(...) Tras esta experiencia, todos os posibles prexuizos que puideramos tersobre a cultura xitana antes de entrar, desapareceron por completo. E como futuras mestras, debemos traballar nisto, para que o resto de nenos non teñan prexuizos e acepten a todo tipo de compañeiros/as dependendo da súa etnia».
- Toma de conciencia sobre la importancia de la empatía, la escucha, el bienestar emocional y el cuidado de los otros: «Outro aprendizaxe a resaltar é a importancia de mostrarnos achegados ao alumnado (...) Con isto, nos referimos a que o neno gaña confianza connosco, nos conte como se sente, que cousas lle fan sentirse peor, etc. Para conseguir isto, debemos demostrarlle que nos interesa o que nos está a contar e que nos preocupamos polo seu ben estar, que somos un

apoio para eles. Facerlle ver que é moi importante que se sinta ben e feliz (...) Poñernos na súa pel e ser, por un momento, un neno máis, ou que polo menos nos sintan como tal».

- Toma de conciencia de la necesidad de conocer las características de cada niño/a: «Entendemos que cada un ten o seu ritmo de aprendizaxe, os seus puntos fortes e debilidades (...)».

En lo relativo a los beneficios que reporta para las personas destinatarias del servicio, podemos mencionar:

- Desestigmatización de determinadas situaciones personales que pueden estar viviendo los usuarios: «A las alumnas les cambió el concepto de la salud mental».
- Vínculos emocionales y afectivos que se establecen entre el alumnado universitario y las personas que forman parte de la entidad: «Los usuarios se sienten útiles, valorados, reconocidos, escuchados, cuidados... ‘por un rato’ no están pensando en sus propias situaciones».
- Revitalización y estimulación del entorno de la propia entidad: «El tener gente joven nos aporta rejuvenecimiento, nos ayuda a actualizarnos, ver las demandas de las nuevas generaciones, lo que buscan...».
- Alumnado universitario como referentes positivos para determinados usuarios: «(...) lograron que un usuario volviera a empezar (...) volviera a establecer conversaciones más o menos extensas con un grupo de gente a la que apenas conocía, abriéndose con ellos, y compartiendo cosas de su día a día».

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, podemos concluir que esta experiencia, por una parte, resultó beneficiosa para el alumnado en tanto en cuanto le permitió desarrollar las competencias del título, así como otras competencias relacionadas con la participación social que no se podrían consolidar dentro de los muros de la Facultad.

Por otra parte, en lo que respecta a los beneficios que reporta para las entidades y sus usuarios, este Proyecto supone para las organizaciones participantes la visibilización de su labor diaria, la diversidad de realidades que afrontan en el día a día y las dificultades del desempeño de su trabajo, entre otras. En definitiva, promueven el cambio en la percepción social (la mirada social) hacia el colectivo al que va dirigido la entidad lo cual favorece el cuestionamiento de estereotipos, la ruptura de prejuicios, etc.

Los usuarios manifiestan, paralelamente, impresiones altamente positivas, pues se sienten valorados y escuchados, pero, sobre todo, útiles al formar parte de las iniciativas formativas que se gestionan desde la educación superior.

Todo ello repercute directamente en el contexto en el que se enmarca esta iniciativa, así como en la propia universidad de la que emana. En este sentido, el Proyecto genera un beneficio comunitario que parte, en mayor medida, de la responsabilidad social que debe cumplir la Universidad. Se pretende, pues, ir más allá

de la función académica que, aun siendo importante, no podría sustentarse sin la participación y la implicación en y para la comunidad.

REFERENCIAS

- Barreira-Cerqueiras, E. M., Poncet-Souto, M. M., & Teixeira-Vázquez, F. (2023). Proyecto Interdisciplinar en la enseñanza superior para el desarrollo sinérgico de las competencias ciudadanas y profesionales. En A. Souto-Seijo, I. Dans-Álvarez de Sotomayor, G. Míguez-Salina & O. Santamaría-Queiruga (Eds). *Experiencias y prácticas innovadoras en la formación de profesionales de la educación* (pp. 81-94). Dykinson.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14. <https://doi.org/10.1016/J.NPLS.2016.01.001>
- Chupp, M. G., Fletcher, A. M., y Grauly, J. P. (2021). Toward authentic university-community engagement. *Journal of Community Practice*, 29(4), 435-449. <https://doi.org/10.1080/10705422.2021.1992556>
- Mena-Manrique, A. M., y Méndez-Pineda, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie4932094>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2023a). Evaluación de la calidad de las redes de colaboración universidad-comunidad en experiencias de Aprendizaje-Servicio. En: J. García-Álvarez, M. Lorenzo-Moledo & M. A. Santos-Rego (Eds.). *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (pp. 273-296). Octaedro.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2023b). El valor de la colaboración en los proyectos de aprendizaje-servicio: la perspectiva de los agentes sociales. En R. M. Rodríguez-Izquierdo, & M. Lorenzo-Moledo (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario* (pp. 13-32). Octaedro.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., y Lorenzo-Moledo, M. (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario*. Octaedro.
- Sayago, S. 2014. El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio* 49: 1-10.
- Sotelino, A., Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2016). Aprender y Servir en la Universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-228. <https://doi.org/10.14201/teoredu282225248>

ENSINAR PARA A DIVERSIDADE: COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

Sónia Moreira

Patrícia Ferreira

Instituto Politécnico do Porto

Descrição geral das questões e dos objetivos da investigação

A diversidade cultural é uma realidade crescente nas escolas europeias, impulsionada por fenómenos migratórios e situações de refúgio que afetam milhões de pessoas. Nesse contexto, os futuros professores enfrentam o desafio de construir práticas pedagógicas inclusivas que acolham estudantes de diferentes origens culturais, linguísticas e sociais. A formação inicial docente deve, assim, desempenhar um papel essencial na preparação para contextos educativos multiculturais.

Para isso, torna-se fundamental trabalhar duas dimensões essenciais: a comunicação intercultural e a Aprendizagem Cooperativa. A comunicação intercultural refere-se à capacidade de interagir de forma eficaz e respeitosa com pessoas de diferentes culturas, reconhecendo e valorizando as suas diferenças, e superando preconceitos e estereótipos. Esta competência envolve não só o conhecimento de outras culturas, mas sobretudo a empatia, a abertura ao diálogo e a capacidade de gerir conflitos culturais de forma construtiva.

Já a Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia de aprendizagem ativa que promove o trabalho em grupo. Os alunos colaboram e cooperam para atingir objetivos comuns, desenvolvendo simultaneamente habilidades sociais e cognitivas. - O ensino e a aprendizagem são atrativos, inclusivos, participativos e motivadores, não só para quem ensina, mas sobretudo para quem aprende. Existe um crescente número de investigações que confirmam a eficácia da Aprendizagem Cooperativa em diferentes categorias: académicas, sociais, psicológicas e de avaliação, em diversos níveis de ensino (Crespo, Lorenzo & Santos Rego, 2014; Johnson et al., 1998; Kagan, 1999; Smith, 1996; Moreira 2019).

Existem também sucessivas recomendações de organismos internacionais influentes na definição das orientações transnacionais de políticas educativas (OCDE, União Europeia, UNESCO, entre outros) que apontam as competências de cooperação (de relacionamento interpessoal) como uma das competências básicas que as crianças e jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e interventiva na sociedade da informação e do conhecimento como a do século XXI.

A Aprendizagem Cooperativa e a comunicação intercultural favorecem a construção de conhecimento de forma partilhada, estimulando o respeito mútuo, a responsabilidade coletiva e o reconhecimento das diferenças como recursos para a aprendizagem. Quando aplicadas em contextos de formação de professores, possibilitam

experiências práticas de inclusão e interculturalidade que são fundamentais para a sua futura atuação.

Este trabalho analisa como as competências interculturais e as metodologias cooperativas podem ser mobilizadas na formação inicial de professores com vista à inclusão de alunos migrantes e refugiados. Parte-se do pressuposto de que não basta apenas introduzir conteúdos sobre diversidade cultural: é necessário propor experiências pedagógicas significativas que desenvolvam atitudes de empatia, escuta ativa, diálogo e justiça social.

A investigação teve como objetivos:

- Explorar como a competência intercultural é trabalhada com futuros professores em formação inicial;
- Observar práticas pedagógicas cooperativas centradas na inclusão e na diversidade;
- Compreender a articulação entre aprendizagem cooperativa e desenvolvimento da consciência intercultural;
- Refletir sobre o papel da formação inicial como ferramenta de transformação social e educativa.

O estudo centra-se em duas unidades curriculares lecionadas numa instituição de ensino superior portuguesa. Procuramos demonstrar como a abordagem cooperativa e a valorização da interculturalidade contribuem para preparar professores mais conscientes e capacitados para construir ambientes educativos inclusivos.

Metodologia

Optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. A investigação baseou-se em duas técnicas principais:

1. Análise documental, centrada nos programas das unidades curriculares (UC) observadas, seus objetivos e atividades propostas;
2. Observação direta, em contexto de sala de aula, com registo sistemático de práticas, interações e dinâmicas cooperativas.

As turmas observadas foram uma turma do 1.º ano do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino, composta por 20 alunos, na unidade curricular Cidadania e Comunicação Intercultural bem como uma turma da Licenciatura em Educação Básica, com 81 alunos, na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional III: Observação e Cooperação nos

Contextos Educativos

Foram efetuadas observações nas sessões presenciais ao longo de um semestre, incidindo sobre as metodologias aplicadas, a participação dos estudantes e a presença de temas relacionados com a inclusão de alunos migrantes e refugiados nos contextos escolares onde estes futuros professores se irão inserir.

O trabalho em pequenos grupos heterogêneos, com diferentes papéis atribuídos aos estudantes proporcionou a participação de todos, evidenciando o valor da interação face a face, da responsabilidade individual e da interdependência positiva na construção do conhecimento.

Houve intencionalidade na rotatividade de papéis e respectivas funções dentro dos grupos para que processo formativo dos alunos fosse alargado em diferentes domínios e competências.

Essa observação reflexiva está alinhada com os trabalhos de Johnson et al. (1998), que destacam que a aprendizagem cooperativa transforma a sala de aula num espaço de interação significativa, onde os alunos aprendem ativamente ao colaborarem com seus pares.

A reflexão crítica e criativa acerca das aprendizagens realizadas destacou-se pela utilização de algumas técnicas/métodos de Aprendizagem Cooperativa, nas aulas da Unidade Curricular que se transpuseram para os contextos educativos onde se realizaram o seu primeiro estágio, a saber: Folha Giratória; Mesa Redonda; Jigsaw ou Método dos Puzzles; Cabeças Numeradas Juntas; Aprendendo Juntos; Pensar-Formar Pares-Partilhar. É de destacar a importância da avaliação e ajustes contínuos através de feedback em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Foram ainda feitas observações no âmbito das intervenções pedagógicas levadas a cabo por estes dois grupos de alunos e que ocorreram em diferentes contextos de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No final da dinamização de aulas cooperativas realizada pelos estudantes estagiários, os alunos referiram que conseguiram comunicar melhor as suas ideias; perceberam que trabalhar em grupo é bem mais divertido; revelaram curiosidade em ouvir todas as respostas; destacaram a ajuda mútua, sobretudo por se sentirem capazes de apoiar os colegas de grupo com mais dificuldades não só na língua (por ser entrave à comunicação), mas também na compreensão e aceitação de pontos de vista diferentes.

Resultados e conclusões

Nas sessões observadas no mestrado, destacaram-se atividades como debates sobre dilemas éticos e culturais em escolas, a análise de vídeos sobre discriminação em sala de aula e o desenvolvimento de planos de aula culturalmente responsivos. Os estudantes demonstraram sensibilidade para com a diversidade, mas também revelaram dificuldades na operacionalização prática desses princípios.

Na licenciatura, a metodologia da Aprendizagem Cooperativa foi amplamente aplicada através de diferentes estratégias, técnicas e métodos implementados em pequenos grupos heterogêneos, em contexto de sala de aulas Teórico-práticas contempladas na Ficha da Unidade Curricular (FUC) fazendo a articulação com os conteúdos trabalhados: princípios éticos e deontológicos de um profissional da Educação; Planificação e Avaliação Pedagógica.

Os estudantes participaram em dinâmicas de grupo baseadas na resolução de problemas, análise de estudos de caso e construção colaborativa de respostas a situações de exclusão nas escolas. As reflexões individuais e em grupo revelaram consciência crescente da necessidade de incluir todos os alunos, respeitando as suas identidades culturais e experiências de vida.

Os dados sugerem que o uso intencional de diferentes métodos de Aprendizagem Cooperativa, com foco intercultural tem impacto positivo não só na formação inicial de futuros professores, mas também na formação contínua dos professores cooperantes que ocorre através deste efeito de transferência na sua sala de aula, fomentando o desenvolvimento profissional em contexto.

A Aprendizagem Cooperativa e o desenvolvimento da competência intercultural estimulam o diálogo, a escuta ativa e a empatia, fatores essenciais para lidar com turmas culturalmente diversas.

Concluimos que a preparação para a diversidade deve ser transversal e prática na formação inicial, não limitada a momentos pontuais. A responsabilidade social das instituições de ensino superior manifesta-se na forma como prepara os seus estudantes para realidades escolares complexas e desafiantes utilizando metodologias participativas e inclusivas, como é o caso da Aprendizagem Cooperativa. Isso reafirma o potencial transformador desta metodologia alinhada com os desafios contemporâneos da educação. A implementação dos fundamentos da Aprendizagem Cooperativa, articulados com os documentos de referência em Portugal: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO); Aprendizagens Essenciais (AE); Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) evidencia-se no bem-estar socioemocional e psicológico tanto dos estudantes em formação inicial como de professores em formação contínua que dele têm beneficiado. O desafio de reconfiguração das práticas pedagógicas, aceite com energia e motivação pelos docentes, faz-nos sentir, professoras de futuros professores agentes de mudança noutros locais, orientando as práticas educativas para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanista e democrática.

Através desta abordagem, verificamos que os professores em formação inicial não só aprimoram as suas competências pedagógicas, mas também contribuem para a construção de comunidades educativas mais colaborativas, solidárias, inclusivas e inovadoras.

REFERENCIAS

- Bennett, M. J. (1993). *Intercultural Competence: A developmental model*.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Costa, M., Melo, P., e Simões, S. (2020). *Cidadania e desenvolvimento*.
- Johnson, D. W., e Johnson, R. T. (1998). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W, Johnson, R. T., & Holubec, E. (1998). *Advanced cooperative learning* (3rd Ed.). Edina, MN: Interaction Book Company
- Moreira, S. (Coord.). (2019). *Cooperar para o sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. PACTOR.
- Nieto, S. (2010). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. Teachers College Press.
- Oliveira, A. L. (2021). *Educação intercultural e formação de professores: desafios e perspectivas*.
- UNESCO. (2019). *Intercultural competence: A conceptual and operational framework*.
- <https://www.dge.mec.pt/noticias/projeto-coopera-relatorio-de-atividades-2024>
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_de_atividades_2023_projeto_coopera_escola_21-23.pdf
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_de_atividades_2023_projeto_coopera_escola_21-23.pdf

DE LOS ESTEREOTIPOS A LA PRAXIS INCLUSIVA: DESAFÍOS Y PROPUESTAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO ANTE LA INFANCIA MIGRANTE NO ACOMPAÑADA

Jennifer Serrano-García
Fátima Zahra Rakdani-Arif Billah
Eva María Olmedo-Moreno
Universidad de Granada

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

Cada año, miles de menores migrantes llegan a nuestras fronteras sin la compañía de un adulto que los proteja o guíe. Son niños y adolescentes que huyen de situaciones de pobreza, violencia o desarraigo, en busca de un futuro mejor. Muchos de ellos terminan integrándose en el sistema educativo andaluz, en aulas donde sus historias personales, sus necesidades y sus derechos no siempre son comprendidos ni atendidos de manera adecuada (Save the Children, 2023).

Este trabajo parte de una preocupación compartida: ¿estamos preparando bien al futuro profesorado para atender a estos menores? ¿Qué saben realmente los estudiantes del Grado en Educación Primaria sobre los menores migrantes no acompañados (MENA)? ¿Cómo podemos ayudarles a comprender mejor su realidad y actuar con responsabilidad y sensibilidad en el aula?

Con estas preguntas en mente, nos propusimos como objetivo general diseñar y validar una guía de buenas prácticas que sirva como recurso para la formación inicial del profesorado, especialmente centrada en la atención a menores migrantes no acompañados, con la finalidad de ofrecer herramientas pedagógicas e invitar a la reflexión ética, a la empatía y al compromiso social del estudiantado en formación. Entre los objetivos específicos destacan: OE1, Conocer las actitudes y percepciones del alumnado universitario hacia los MENA; OE2, Identificar buenas prácticas educativas que ya se están llevando a cabo con éxito; OE3, Diseñar un material útil, flexible y basado en la evidencia; y O4, Validar su utilidad mediante experiencias piloto en contextos reales de formación docente.

Por lo tanto, se trata de construir puentes entre la formación universitaria y las realidades escolares, asumiendo que la educación inclusiva comienza con una mirada humana, informada y crítica en el Espacio Europeo de Educación Superior (Arnaiz et al., 2020).

Metodología

Para dar respuesta a estos objetivos, se diseñó una investigación de carácter mixto. El estudio se dividió en tres fases. En la primera fase, se aplicó un cuestionario previamente validado (NNAMNA) a 736 estudiantes del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Granada (Serrano-García et al., 2024). Este instrumento permitió recoger información sobre sus actitudes, conocimientos y estereotipos hacia este colectivo. Los

resultados se analizaron utilizando técnicas estadísticas descriptivas (Tabachnick y Fidell, 2013). En la segunda fase, se realizó una revisión documental profunda, consultando tanto literatura académica como normativa legal relevante: la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), informes de CEAR (2022) y Save the Children (2023), entre otros. Además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con doce profesionales, los cuales eran docentes, educadores sociales y mediadores interculturales, que trabajan directamente con esta población. En la tercera fase, se diseñó la guía a partir de los hallazgos anteriores y se procedió a su validación mediante el juicio de ocho expertos del ámbito educativo y social. Finalmente, se aplicó de forma piloto en la asignatura «Acción Tutorial en Educación Primaria», donde se recogieron evidencias cualitativas sobre su impacto formativo.

Resultados y conclusiones

Los datos recogidos evidencian cierta sensibilidad social entre el alumnado universitario, pero también importantes carencias formativas. Aunque la mayoría muestra actitudes positivas hacia la inclusión, muchos reconocen no conocer el marco legal que protege a estos menores, ni saber cómo actuar ante situaciones concretas (Fernández-González y López, 2021). También se detectaron estereotipos comunes, como la asociación automática entre MENA y delincuencia y violencia, lo que refleja la influencia de discursos sociales estigmatizantes. Por otro lado, las entrevistas con profesionales subrayaron la importancia de formar al profesorado en habilidades emocionales, en comunicación intercultural y en gestión de conflictos. Además, se insistió en la necesidad de trabajar desde la universidad, en red con otros agentes del entorno y de visibilizar los itinerarios migratorios de los menores como parte de su historia educativa (CEAR, 2022).

La guía de buenas prácticas resultante se estructuró en cinco bloques: 1, Fundamentos legales y derechos de los MENA; 2, Principios éticos de la práctica docente; 3, Estrategias de comunicación y mediación intercultural; 4, Diseño de actividades inclusivas y; 5, Recursos institucionales y redes de apoyo.

Su validación por jueces expertos fue muy positiva, pues destacaron su claridad, aplicabilidad y pertinencia. Durante la implementación piloto, los estudiantes mejoraron sus competencias interculturales, su capacidad de empatía y su comprensión del papel docente en contextos de diversidad.

En conclusión, este trabajo reafirma la necesidad urgente de incorporar de manera explícita la formación sobre menores migrantes no acompañados en los planes de estudio o formación complementaria del Grado en Educación Primaria. La escuela no puede ser ajena al sufrimiento ni a la esperanza de estos niños, es por ello que, la guía que aquí presentamos es solo un primer paso hacia una educación más justa, humana y transformadora.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P., de Haro, R., y Mirete, A. B. (2020). Inclusión y diversidad cultural en la escuela: retos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 157–170. <https://doi.org/10.6018/reifop.408891>.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). (2022). *Menores migrantes solos: retos y propuestas*. <https://www.cear.es>.
- Fernández-González, M. J., y López, M. J. (2021). Educación intercultural y respuesta inclusiva al alumnado inmigrante no acompañado. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 43–60. <http://orcid.org/0000-0003-3644-0561>.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Serrano-García, J., Rakdani-Arif Billah, F.Z., Olmedo-Moreno, E.M., y Expósito-López, J. (2024). Escala de Percepciones del Futuro Profesorado de Primaria sobre Menores Extranjeros No Acompañados: Análisis Exploratorio y Confirmatorio. *Ciencias Sociales*, 13(8), 392. <https://doi.org/10.3390/socsci13080392>

DIVERSIDADE CULTURAL E CONTEXTOS MIGRATORIOS: UNHA INVESTIGACIÓN SOBRE A FORMACIÓN DO PROFESORADO

Francisco Xabier Cernadas Ríos

Miguel A. Santos Rego

Jesús García-Álvarez

Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

A evidencia empírica derivada dunha serie de investigacións a nivel internacional publicadas nos últimos anos (Barber e Mourshed, 2007; Hattie, 2009; OECD, 2005; TALIS, 2009), permítenos considerar a calidade do profesorado e do seu ensino como un dos factores máis importantes para explicar os resultados escolares do alumnado.

Por outra parte, ante os desafíos que supón enfrontarse con eficacia ás novas tarefas educativas xeradas pola diversidade presente na actual sociedade aberta, multicultural e en continuo cambio, precísase contar cun profesorado que domine coñecementos e que mostre actitudes, destrezas e disposicións adecuadas. Cómpre, en definitiva, incorporar o enfoque intercultural na formación inicial e permanente de calquera profesional da educación, para facer posible que desenvolva na súa práctica pedagóxica o que Aguado (2003, p. 141) denomina competencias interculturais dos profesores, que define como «as habilidades cognitivas, afectivas e prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente nun medio intercultural». Porque iso forma parte tamén, aquí e agora, da pericia que require unha sociedade do coñecemento (Ball e Tyson, 2011).

Antecedentes

Para analizar as necesidades de formación sentidas polo profesorado no terreo da Educación Intercultural (EI), en Galicia contabamos coa información achegada por un estudo descritivo de enquisa (Cernadas, Santos Rego e Lorenzo, 2013) no que se pretendía examinar as percepcións dos docentes de educación infantil e primaria sobre a EI e, ao tempo, detectar as súas necesidades de formación nesta materia. A teor das respostas dos 368 mestres participantes, constatouse que apenas un terzo dos mesmos (29,8%) se tiña implicado ao longo da súa vida profesional nalgunha actividade de formación para traballar con alumnado culturalmente diverso e, a pesar diso, non chegaba á metade (45,5%) quen recoñecían non ter suficiente formación neste ámbito. Con todo, a maioría (83,4%) era consciente da necesidade de incluír a EI na formación inicial dos docentes, considerando ademais inadecuado (61%) o nivel da atención dispensada a este tema na formación continuada.

Datos que, en liñas xerais, viñan a confirmar os proporcionados por outra investigación realizada dez anos antes (Santos Rego e Lorenzo, 2003), na que tiña participado un importante número de pais e nais, xunto a profesores e alumnos, tanto de orixe galega como inmigrante. Á pregunta formulada a unha mostra formada por 310 profesores de ensino secundario, sobre a realización de cursos ou actividades formativas na área da EI, o 80,1% dos consultados contestaba negativamente, en tanto que

unicamente o 19,9% restante manifestaba ter formación a ese respecto, e iso a pesar de que a maior parte dos profesores (84%) declaraban ter experiencia directa con alumnado de procedencia inmigrante, superando os tres anos de práctica aproximadamente a metade deles (47,1%).

Obxectivo do estudo

Coa pretensión de avaliar a preparación do profesorado no terreo da interculturalidade, o obxectivo da nosa investigación foi analizar a presenza de contidos relacionados con esta materia nos plans de formación inicial e continua dos mestres de educación infantil e primaria, e os profesores de educación secundaria de Galicia.

Metodoloxía

A tal fin revisáronse as materias impartidas nos Graos para a formación de mestres e os Másteres universitarios en Profesorado de Educación Secundaria nas tres universidades galegas, así como a formación continua ofrecida polo Centro Autonómico de Formación e Innovación.

Polo que respecta á formación inicial destes profesionais, revisáronse os contidos da mesma nos diferentes campus das tres universidades galegas: Universidade de Santiago de Compostela (USC), Universidade da Coruña (UDC) e Universidade de Vigo (UDV). A análise dos distintos programas de formación do profesorado pretendía identificar a existencia de materias expresamente referidas á interculturalidade nos plans de estudo, determinar o seu carácter básico, obrigatorio ou optativo, e examinar os obxectivos, contidos e competencias definidos nas mesmas. Cabe dicir, neste sentido, que, aínda sendo certo que a inclusión de materias específicas no currículo non garante por si mesma unha resposta suficiente a tan importante reto formativo, aseguraría polo menos unha formación mínima introdutoria á materia que sería común para todos os alumnos destas titulacións.

A revisión centrouse concretamente na localización (curso académico 2015-2016) de materias que contivesen no seu título ou programa os termos de interculturalidade, educación intercultural ou conceptos relacionados como son os de multiculturalidade, diversidade cultural, diversidade sociocultural, competencia intercultural, sociocultural, identidade, integración, estranxeiría, inmigración, exclusión ou igualdade. Para iso, realizamos unha análise de contido con dous xuíces expertos en EI. Non se recolleu a palabra diversidade para evitar confusións con outros ámbitos das necesidades específicas de apoio educativo, aínda sendo conscientes de que, en ocasións, puidese englobarse na mesma o tratamento da diversidade cultural.

Procedemos igualmente a examinar o contido das actividades de perfeccionamento incluídas nos Plans Anuais de Formación do Profesorado ofrecidas por cada un dos Centros de Formación e Recursos (CEFORE) así como polo Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI).

Resultados

Como primeira consecuencia do exame dos plans de estudos das titulacións de Mestre de Educación Infantil e de Educación Primaria, atopamos unha notable disparidade entre as tres universidades, o que xera unha gran desigualdade de oportunidades de formarse neste ámbito segundo o centro no que se curse o grao de maxisterio. Unicamente na UDC se atopa unha materia específica centrada na cuestión en análise: Educación Inclusiva e Multicultural. Existe ademais un reducido grupo de materias que inclúen contidos directamente relacionados con esta temática, ou ben recollen nos seus programas algunha mención explícita ou implícita á mesma, máis ben escasa na maior parte dos casos. Obsérvase ademais que unha boa parte das disciplinas relacionadas coa EI son de carácter optativo, o que conleva que a formación non chegue a todos os estudantes. Malia o que puidese facernos supoñer a denominación doutras materias impartidas (Educación en Valores e Cidadanía, Diversidade e Escola Inclusiva, ou Valores e Educación para a Igualdade), a partir da análise das súas programacións non atopamos referencia algunha á cuestión baixo exame.

Polo que respecta ao Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinos de Linguas, que se imparte nos distintos campus das tres universidades, a partir da análise dos plans de formación de cada unha das especialidades, podemos concluír que as referencias á EI atopadas son escasísimas e de carácter absolutamente tanxencial.

Nestas circunstancias, parecería razoable presumir que a administración educativa tratase de corrixir estas carencias, planificando para o efecto un amplo repertorio de actividades de EI no marco do seu programa de formación continua. Sorprendentemente, o resultado do escrutinio foi concluínte: entre os títulos do total de 1.289 actividades celebradas nos cinco cursos comprendidos entre o 2011-2012 e o 2015-2016 non atopamos nin unha soa referencia á temática analizada. Situación que contrastaba significativamente coa información derivada dunha investigación anterior (Cernadas, 2011) na que tiñamos atopado un total de 54 accións directamente relacionadas con esta temática ao longo de catro cursos escolares consecutivos, do 2003-2004 ao 2006-2007.

Resultados

A análise dos plans de formación inicial e continua do profesorado en Galicia puxo de manifesto unha moi escasa presenza de contidos relacionados coa EI, da cal se deriva unha notable carencia formativa neste campo. Cabe inferir de todo elo que, salvo particularidades, o profesorado non viña recibindo unha formación que lle permita afrontar os desafíos dunha sociedade pluricultural, menos aínda unha formación que lle capacite para elaboracións curriculares interculturalmente orientadas (Santos Rego, Cernadas e Lorenzo, 2014).

Resulta urxente por tanto que as administracións públicas, e a universidade en particular, revisen os actuais plans de estudos de formación inicial do profesorado galego, para a inclusión de contidos de pedagogía intercultural, tendo en conta que abundan as

investigacións que conectan a competencia intercultural co éxito educativo (Santos Rego e Lorenzo, 2015).

Por último, á vista da marxinal importancia concedida igualmente ao asunto nas actividades de formación continuada do profesorado, revélase ineludible deseñar e poñer en marcha plans de formación continua que prioricen a reflexión sobre a práctica no centro educativo, no marco de proxectos de investigación-acción que sitúen a escola como «o eixo vertebrador da formación do futuro docente» (Martínez, 2016, p. 12), co propósito de lograr unha incidencia significativa na transformación da propia institución escolar.

REFERENCIAS

- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw Hill.
- Ball, A., e Tyson, C. A. (eds.) (2011). *Studying diversity in teacher education*. AERA.
- Barber, M., e Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, Social Sector Office.
<http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Cernadas, F. X. (2011). A formación do profesorado en Educación Intercultural. Avaliación e perspectivas de futuro en Galiza. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela. Tese de doutoramento.
- Cernadas, F. X., Santos Rego, M. A., e Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning for teachers. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón*, 68(2), 9-16.
- OECD. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Overview*. OECD.
- Santos Rego, M. A., Cernadas, F. X., e Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Santos Rego, M. A., e Lorenzo, M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Edicións Xerais de Galicia.
- Santos Rego, M. A., e Lorenzo, M. (2015). El éxito educativo desde la pedagogía intercultural: formación con valor añadido para un mundo global. En A. Escarbajal (ed.). *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 63-83). Narcea.
- Talis. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. OECD.
https://www.oecd.org/en/publications/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en.html

Línea temática 3



El sistema universitario como eje
de inclusión de personas migrantes

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA SOBRE PATRIMONIO COMO VÍA DE ACOGIDA A LA COMUNIDAD INMIGRANTE: LA CATEDRAL DE LUGO

Marcos Gerardo Calles Lombao
Universidade de Santiago de Compostela

Descripción general de las preguntas de la investigación y objetivos

La Catedral de Lugo es un ítem patrimonial de primer nivel que se utilizó como vía de acogida para la comunidad migrante durante la Jornada Mundial del Migrante y el Refugiado, celebrada el pasado 29 de septiembre. Desde esta actividad, concebida desde un ámbito universitario, proponemos esta comunicación.

Partiendo de la premisa anterior nos planteamos varias preguntas u objetivos en esta investigación:

- 1) ¿Qué papel puede tener la Catedral en la acogida de migrantes en la ciudad de Lugo?
- 2) ¿Tiene posibilidades de ser una vía de acogida social para la comunidad de migrantes?
- 3) ¿Qué elementos hacen a la Catedral de Lugo tan útil para la comunidad de migrantes?
- 4) ¿Qué propuestas educativas de ámbito universitario serían útiles para este fin en la Catedral de Lugo?

El objetivo principal de esta investigación es demostrar que la Catedral de Lugo puede tener un papel protagonista en la inclusión social de la comunidad de migrantes que hay en la ciudad de Lugo. Entre los objetivos secundarios se encuentran diseñar actividades que surgidas desde el ámbito universitario pueden ser útiles para favorecer la inclusión de la comunidad de migrantes, teniendo como nexo la Catedral de Santa María de Lugo. También entre nuestros objetivos se encuentra analizar la valoración que las personas que participan de estas propuestas de ámbito patrimonial tienen con respecto a la Catedral de Lugo.

Consideramos que la situación actual de las personas migrantes hace necesaria una atención especial para favorecer su bienestar. La Catedral de Lugo se ha convertido durante la última década en un referente cultural, como siempre lo ha sido, y en centro de atención por parte de la sociedad, considerando que este estatus, junto con los recursos que puede dar la universidad, son una vía perfecta para la acogida de todas aquellas personas que llegan a Lugo y necesitan integrarse.

Las políticas educativas surgidas desde la educación de grado superior, el universitario, favorecen la creación de proyectos como el materializado en la Catedral de Lugo el 29 de septiembre de 2024, consiguiendo ser un ítem de primer nivel para la inclusión social de la comunidad migrante.

Consideramos que la realidad social de la comunidad migrante es muy compleja y dinámicas que acerquen el patrimonio cultural a esa comunidad pueden conseguir conectar las dimensiones académicas y las vinculadas a la sociedad con una perspectiva comunitaria que incida positivamente en el bienestar de la comunidad migrante que se asienta en Lugo.

La recepción de la actividad propuesta dentro de la Jornada del Migrante fue muy positiva y este hecho se vio reflejado en el número de personas que participaron en la actividad de ámbito patrimonial-cultural propuesta, la cual tuvo que realizarse en varias tandas debido a la recepción de esta. El 29 de septiembre la Iglesia Católica celebró mundialmente la Jornada Mundial del Migrante y el Refugiado, y dentro de esta jornada se incluyó en Lugo una actividad que concebida desde el ámbito universitario logró conectar con la comunidad de Lugo, confirmando que la Catedral puede ser el eje de un proyecto educativo de ciudad.

Metodología

Para la ejecución de esta propuesta ha sido necesario diversificar la metodología utilizada en dos ramas: la relativa a las disciplinas del Patrimonio y las de la Educación, en esta ocasión del ámbito universitario.

Comenzamos exponiendo la metodología vinculada al análisis histórico, hecho que nos aportó las bases para una completa propuesta educativa. Sobresale aquí la metodología histórico-crítica y la analítico-sintética, vinculadas al contexto histórico que rodea los 900 años de antigüedad del edificio y la posibilidad de analizar las obras o partes de la Catedral no solo de forma general sino también por el conjunto de sus partes. Dentro de la metodología hemos seleccionado la opción del trabajo de campo en la propia Basílica, primero con un análisis global y posteriormente con uno pormenorizado centrado en las partes que hemos considerado más idóneas para la actividad que se proponía a la comunidad de migrantes que acudió el 29 de septiembre de 2024.

Tanto para el ámbito de la Historia como el de la Educación hemos comenzado por un riguroso proceso de búsqueda bibliográfica que nos reporte un correcto estado de la cuestión, base sólida sobre la que cimentar las nuevas propuestas sobre la vinculación entre la Catedral de Lugo y la Educación en este año 2025.

Debido al volumen de personas que se preveía que viniesen, se optó por dividir en varios grupos a los asistentes, intentando optimizar los recursos para una mejor asimilación de la dinámica educativa.

El trabajo para esta actividad de acogida fue realizado durante el año 2024 y se pretende actualizar anualmente, siendo su base tanto descriptiva como cualitativa, centrada en la metodología histórico hermenéutica, con el objetivo de analizar, conocer y conseguir descifrar didácticas y pedagogías autónomas diseñadas para el conocimiento y la transmisión del patrimonio cultural, así como para la Basílica de Santa María de Lugo más en concreto, con el fin de adaptarnos a una comunidad tan diversa como es la de migrantes en Lugo.

Para esta actividad se ha utilizado como recurso didáctico la explicación in situ de una persona con el título de doctor en Historia del Arte por la USC, el cual está matriculado actualmente en el programa de doctorado en Educación de esa misma Universidad de Santiago de Compostela.

Resultados y conclusiones

La propuesta realizada en la Catedral de Lugo ha demostrado que este edificio supone un ítem de primer nivel para, a través de las actividades educativas de ámbito universitario, acoger a la comunidad de migrantes que llegan a la ciudad de Lugo.

La Catedral como bien inmueble, así como todo el conjunto de bienes muebles (retablos, imágenes, cuadros, etc..) o bienes inmateriales (como la Ofrenda del Reino de Galicia al Santísimo Sacramento) suponen un recurso de primer nivel en la actualidad para acercar el patrimonio local a las personas que llegan a la «Ciudad de las Murallas». Este conjunto de bienes catedralicios puede ser utilizado como transmisor de conocimiento o como nexo para aproximar la rica historia local a todas aquellas personas que llegan a Lugo y se asientan en esta ciudad.

La realidad de la llegada de gente de otros países es un fenómeno creciente en la Basílica de Santa María de Lugo, hecho vinculado a un turismo que durante el año constata que más de un 50% de las personas que visitan esta Catedral son de otros países. Desde esa base se pueden cimentar las propuestas para que la comunidad de migrantes que escogen Lugo como lugar de residencia puedan ser acogidos con actividades culturales en la Catedral, bien para conocer la génesis del edificio o para acceder a eventos culturales como conciertos o sumas poéticas.

La actividad realizada en septiembre de 2024, y que pretende tener continuidad en años posteriores, confirma que esta propuesta surgida desde el ámbito universitario, en colaboración con personal de la Diócesis de Lugo, es una herramienta útil para que la comunidad de inmigrantes sea acogida, tome conciencia de la evolución de la zona en la que vive y le ayude en el proceso de adaptación a su nueva realidad.

La situación de la inmigración en España anima a proponer iniciativas desde todos los ámbitos educativos, no solo desde la escuela o el instituto, sino también desde la universidad, la cual posee el personal cualificado que permite estructurar y diseñar vínculos eficaces para enlazar el patrimonio y las necesidades de la comunidad migrantes.

La implementación de nuevas metodologías permite optimizar los recursos didácticos que se pueden utilizar en la Catedral de Lugo para este fin, proponiendo nuevas vías que conecten las necesidades de las personas de otras nacionalidades recién llegadas y que deben adaptarse a la nueva sociedad que los acoge.

REFERENCIAS

- Barbosa, M. (2013). ¿El museo como forma de «conocer la Historia»? El público interpreta la inmigración. *Clio & Asociados*, (17), 76-92. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6210/pr.6210.pdf
- Bilbao, C. (2023). La preservación de la Cultura y la Educación a través de las catedrales. En J. L. Barriocanal, S. del Cura, R. J. Payo, & C. Izquierdo (Eds.), *El mundo de las Catedrales: pasado, presente y futuro* (pp. 1525-1534). Fundación VIII Centenario de la Catedral.
- Calles, M. G. (2021). *Promotores y artistas en la Santa Iglesia Catedral Basílica de Lugo durante los siglos XVII y XVIII*. [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. Repositorio Minerva. <http://hdl.handle.net/10347/26537>
- Calvo, T. (2005). Inmigración y racismo. La educación ética en valores solidarios. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, (25), 197-214.
- Cambil, M. E., y Tudela, A. (2017). *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Pirámide.
- Chamoso, M. (1983). *La catedral de Lugo*. Everest.
- Cuda, E. (2010). Inclusión social e inmigración: posibilidades a partir de la experiencia católica norteamericana del siglo XIX. *Teología*, (101), 117-138.
- Domingo, J., y Bernad, O. (2019). Inmigración, territorio y escuela: un triángulo no equilátero. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 209-224. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.122>
- Domínguez, A. (2022). *Patrimonio, educación y ciudadanía*. [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. Repositorio Minerva. <http://hdl.handle.net/10347/28947>
- Fernández, M. C. (2021). *Nuevos retos del patrimonio cultural: comunicación, educación y turismo*. Dykinson.
- Guzmán, M. (2014). *Patrimonio y educación. Una propuesta integradora*. Universidad de Granada/Junta de Andalucía.
- Izquierdo, R. (Coord.) (2005). *Las catedrales de Galicia*. Edilesa.
- López, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CC SS en la Enseñanza Secundaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Arias Montano. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/7733>
- Machado, C. (2015). Inmigración y universidad: una aproximación al caso de la Universidad de la Laguna. *Boletín Millares Carlo*, (31), 252-285.
- Pena, M. A., y Galindo, A. (Eds.) (2005). *Inmigración y universidad acogida del inmigrante desde el ámbito universitario español*. Universidad Pontificia de Salamanca.

Santos, M. A. (Ed.). (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Narcea.

Santos, M. A., y Lorenzo, M. M. (Eds.). (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Octaedro.

ABRIGA UDC: UN COMPROMISO UNIVERSITARIO CON LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTADO REFUGIADO

Lorena Rilo Pérez
Vanessa Míguez Martín
Acacia Naves García-Rendueles
Universidade da Coruña

Descripción general de la(s) pregunta(s) de investigación y objetivos

La Universidade da Coruña (UDC), a través de su Oficina de Cooperación y Voluntariado (OCV), ha impulsado en los últimos años iniciativas para facilitar el estudio universitario a personas solicitantes de protección internacional. Así, en el 2019, la UDC se adhirió al programa Rapid Response Mechanism for Higher Education in Emergencies, iniciativa que surgió de la oficina del entonces presidente de Portugal Jorge Sampaio.

Por otra parte, y en coherencia con la declaración de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) del 7 septiembre 2015, la UDC firma en noviembre de 2019, junto con la Universidade de Vigo y la Universidade de Santiago de Compostela, la «Declaración de compromiso de las Universidades públicas gallegas con la Agenda 2030 de Desarrollo sostenible de las Naciones Unidas». Esta declaración contempla la acogida de estudiantado refugiado con el objetivo de garantizarles el derecho a la educación superior.

La misión de la OCV como servicio universitario es la búsqueda del bien común local y global por parte de las personas que integran su comunidad, que incluye alumnado, personal docente e investigador (PDI) y personal técnico, de gestión y de administración y servicios (PTGAS). Es por ello por lo que la promoción de la interculturalidad, la defensa de la diversidad y la actuación directa con los colectivos de personas migrantes, a través del voluntariado y de la educación para la ciudadanía global, han sido siempre objeto de nuestra intervención. Así, el objetivo fundamental de la convocatoria que aquí presentamos es contribuir a paliar una de las innumerables situaciones de necesidad de las personas que buscan asilo en Europa, potenciando la capacidad de acogida de la sociedad receptora desde la perspectiva de la educación.

Este programa se pone en marcha en el curso académico 2019/2020, dando respuesta a las solicitudes informales de orientación en la OCV realizadas por personas que acababan de llegar a nuestro territorio de influencia, fundamentalmente las ciudades de A Coruña y Ferrol, y que buscaban la forma de poder continuar sus estudios tras haber dejado de forma abrupta sus países de origen.

En el curso académico 2020/2021, y ante la creciente demanda de solicitudes, se decide formalizar este programa mediante la «Convocatoria de ayudas a estudiantado refugiado o solicitante de protección internacional de la Universidade da Coruña (ABRIGA UDC)». La primera convocatoria facilitó la matrícula gratuita a las personas seleccionadas, 7 en total, y contaba con 5 plazas en la residencia universitaria. En la convocatoria del curso 2021/2022 se pudieron conseguir fondos para otorgar al alumnado

beneficiario (13 personas) además, una pequeña cuantía para gastos de material. En el curso 2023/2024 esta cuantía se duplicó, buscando financiación a través de otros vicerrectorados. En esta última edición, el número de personas beneficiarias fue de 14.

Metodología

Este programa se materializa mediante una convocatoria de becas, en la que se realizó un primer análisis de necesidades y del contexto del que procedía el estudiantado del programa piloto. Una vez analizada la información, se tomó la decisión de dirigir la convocatoria a estudiantado solicitante de asilo, en situación de protección internacional o procedente de zonas de conflicto. En la tercera convocatoria se amplió este criterio, incluyendo también al estudiantado que procedía de países que reciben Ayuda Oficial al Desarrollo.

Se contactó con diferentes entidades sociales del ámbito de actuación de la UDC que prestan asistencia a personas migrantes y refugiadas, para explicarles el trabajo que quería desarrollar la OCV, los recursos de los que podíamos disponer y cómo podíamos complementar actuaciones. Se definieron también los criterios y requisitos para la concesión de las becas, entre los que destacaba un informe socioeconómico de una entidad social previamente conveniada, justificando dicha necesidad para cada una de las personas candidatas. En la segunda convocatoria se amplió este requisito, permitiendo que el informe socioeconómico fuese emitido también por profesionales del ámbito del trabajo social de los municipios en donde estuviesen empadronadas las personas solicitantes.

Bajo todas estas premisas acabó por configurarse la convocatoria, que fue publicitada a través de redes sociales y entre los grupos de interés con los que tiene relación la OCV (asociaciones, ONG y ayuntamientos). También se facilitó la información a los servicios universitarios que tienen una gestión directa con el alumnado, y que son susceptibles de canalizar solicitudes (Servicio de Estudiantes, Oficina de Relaciones Internacionales, etc.) para que, una vez recibidas éstas, hiciesen la pertinente derivación a la OCV.

Resultados y conclusiones

En este apartado hacemos un pequeño resumen del perfil de las personas beneficiarias de la beca y de los resultados académicos obtenidos por las mismas.

La Figura 1 muestra el número de personas beneficiarias que hemos tenido anualmente desde que el proyecto se pusiera en marcha. El aumento de las personas beneficiarias responde al interés que tiene este programa y al aumento progresivo del presupuesto.

Figura 1

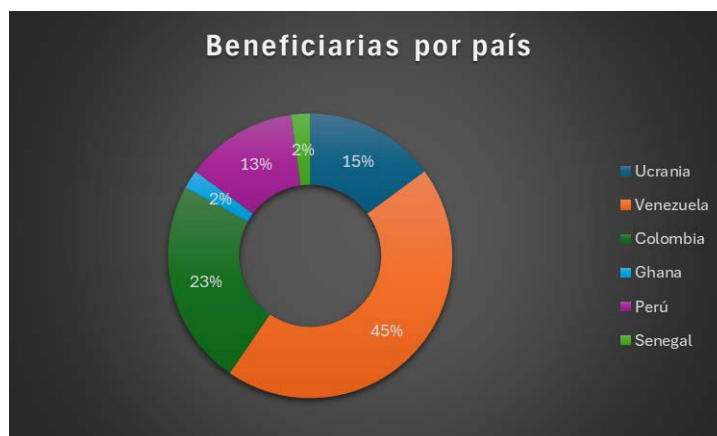
Número de personas beneficiarias del programa ABRIGA UDC desde su inicio en el curso 2019-2020



La Figura 2 clasifica a las personas beneficiarias en función de su procedencia, siendo casi la mitad de ellas provenientes de Venezuela. Colombia es el segundo país de origen más habitual.

Figura 2

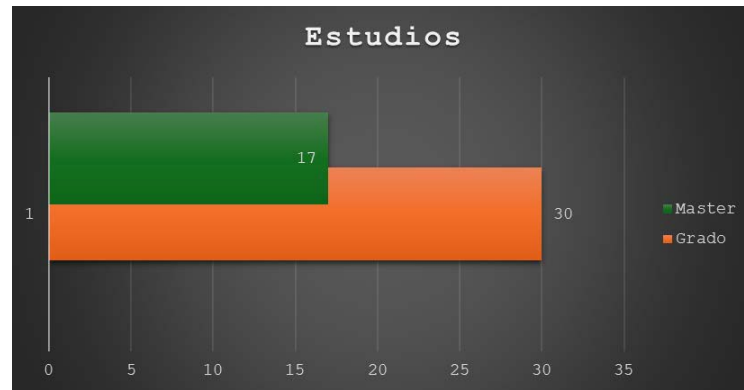
Clasificación de las personas beneficiarias del programa ABRIGA UDC hasta la fecha según su lugar de procedencia



Por último, la Figura 3 presenta la división de las personas beneficiarias en función del nivel de estudios para el que solicitan matrícula. El 63,8% de las personas beneficiarias han utilizado las ayudas para estudios de grado, mientras que solo el 29,8% las han utilizado para estudios de máster.

Figura 3

Clasificación del nivel de estudios que cursan las personas beneficiarias del programa ABRIGA UDC hasta la fecha



De las 33 personas que han sido beneficiarias de la beca en convocatorias anteriores, 1 persona ha finalizado el grado y 5 cinco más han culminado con éxito un máster. Otras 4 personas están en su segundo año de estudios de máster durante el presente curso académico. En este análisis no se incluyen las personas beneficiarias en la convocatoria del curso 24/25, ya que actualmente están realizando los exámenes y no se dispone de datos.

Cabe destacar que, si bien es cierto que la mayoría de las solicitudes que recibimos son de personas que no habían iniciado sus estudios universitarios en su país de origen o que los habían iniciado y no habían conseguido culminarlos, el porcentaje de abandono es mucho mayor entre quienes inician el grado que entre quienes inician el máster.

Finalmente, se destaca que cada año la OCV se reúne con las entidades y asociaciones que nos derivan personas que cumplen con el perfil de la beca para afinar las solicitudes y que el proceso de selección sea cada vez más eficiente. Se ha detectado que es esencial que el resto de las necesidades básicas de las personas solicitantes, tales como la vivienda, la comida, la ropa o el aseo, estén cubiertas con algún tipo de ayuda complementaria, porque lo contrario complica que el estudiantado pueda centrarse en cursar exitosamente sus estudios.

REFERENCIAS

- CRUE Universidades Españolas. (2015). *CRUE Universidades Españolas aprueba una serie de medidas de ayuda a los refugiados. Nota de prensa publicada en la web de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM).* https://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gabinete%20del%20Rector/Notas%20de%20Prensa/2015/09/destacados/Comunicado_CRUE_Refugiados.pdf
- Global Platform for Syrian Students. (2019). Rapid response mechanism for higher education in emergencies. Comunicación D-148 en el Paris Peace Forum 2025, 29-30 octubre de 2019, París.
- Oficina de Cooperación y Voluntariado (OCV) de la Universidade da Coruña (UDC). (2025). *Programa ABRIGA: Bolsas y Ayudas para personas procedentes de zonas de conflicto.* <https://www.udc.es/es/ocv/cooperacion/Axudas-Refuxo/>
- Red Gallega de Cooperación Universitaria al Desarrollo. (2019). *Declaración de compromiso de las Universidades públicas gallegas con la Agenda 2030 de Desarrollo sostenible de las Naciones Unidas.* <https://rgcud.gal/archivos/750>

LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD FRENTE A UNA GLOBALIZACIÓN SIN INTERCULTURALIDAD

Julieta Piastro Behar
Universitat Ramon Llull

Introducción, descripción y objetivos

La complejidad y la diversidad constituyen las formas predominantes de nuestro mundo contemporáneo, son los marcos de referencia de los sistemas y subsistemas que forman la sociedad. Las últimas décadas del siglo XX, se caracterizaron por la explosión de la diversidad y la diferencia, muy pronto se hizo evidente, que tantos siglos de pensar y legislar la igualdad, no nos facilitaban responder con agilidad a la necesidad de tematizar la diferencia, ni a concebirla y a nombrarla. Eso parecía representar uno de los principales retos de las sociedades democráticas y sin lugar a dudas, uno de los principales objetivos de la educación.

Han pasado varias décadas en las que nuestro mundo ha seguido cambiado y los desplazamientos humanos y la globalización han modificado radicalmente la fisonomía de nuestro mundo. Sin embargo, dentro de los espacios académicos, los discursos sobre la historia, la diversidad y la diferencia, no se han modificado con la velocidad necesaria. Más bien han mostrado una clara resistencia al cambio.

Cómo puede ser que mientras las calles de nuestras ciudades se pueblan de inmigrantes, refugiados, exiliados, extranjeros, expats, nómadas digitales y turistas, nosotros nos estemos preguntándonos cómo desarrollar las competencias interculturales en las universidades.

En este texto abordaremos lo que consideramos que son los principales retos de la Universidad del siglo XXI para enfrentar los desafíos de la complejidad, de manera responsable y comprometida con las necesidades sociales.

Nuestras universidades viven una profunda crisis que se debate entre la función crítica que ha de tener en la sociedad como institución de excelencia académica, que promueve el diálogo cultural y científico riguroso y crítico capaz de aportar nuevas posibilidades para la sociedad, y la función adaptativa, que responde con eficacia a las exigencias del mercado, impartiendo una formación estandarizada, práctica y funcional. (Piastro y Cabré, 2024)

Con la lógica y la inercia de la adaptación, las nuevas generaciones privilegiadas, han aprendido a moverse por el mundo y a vivir en él, pero sin tener la capacidad de entender lo que sucede a su alrededor, sin afrontar los retos que representa el respeto a la lengua, la historia, la cultura y las tradiciones de una sociedad. Instalados en el individualismo extremo buscan su comodidad y su placer con absoluta indiferencia de lo que sucede a su alrededor. Su limitada concepción de lo que es la responsabilidad social, los hace pensar que no hacer daño a nadie, significa en sí mismo hacer el bien.

La juventud que no se desplaza a estudiar o trabajar en otros lugares del mundo, tampoco están mejor preparados para comprender la complejidad de la sociedad, ni para dar cuenta de ese mundo globalizado en el que ha nacido.

La era de la comunicación, la información, la conectividad y la llamada inteligencia artificial, han generado la ficción de una sociedad más formada e informada que nunca. Y sobre todo más acostumbrada a vivir convivir con la diversidad. Sin embargo, cuando se trata de dar respuesta a los problemas de convivencia en el ámbito educativo y social, a los retos que supone la diversidad cultural, los recursos son precarios y los discursos del todo insuficientes. Cuando se trata de comprender la diversidad cultural, sexual y de género o la diversidad lingüística, no hay un marco epistemológico y teórico consistente que los sostenga.

Las consideraciones epistemológicas y teóricas que hemos de hacer en las universidades responden a la necesidad de encontrar un camino, mínimamente consensuado o al menos justificado por la comunidad académica, para conocer y comprender los fenómenos que nos preocupan.

Los discursos de la multiculturalidad y la interculturalidad, ha congregado a investigadores de diversas disciplinas, formados en distintos contextos culturales y diferentes tradiciones de pensamiento. Todos nos hemos abocado a la investigación de los fenómenos que comportan las migraciones contemporáneas y los desplazamientos humanos, pero aún es necesario continuar el trabajo en torno al esclarecimiento de las consideraciones epistemológicas en las que se enmarcan nuestras investigaciones. No me refiero a una epistemología fundacionalista, que toma como base el paradigma de la simplicidad, sustenta argumentos reduccionistas y consideran que existe un único y verdadero fundamento de la ciencia, sino a una representación adecuada que, aunque siempre parcial e incompleta, nos proporcione una mayor comprensión de los procesos multiculturales. Se trata de una concepción más amplia de la tradición epistemológica que no se centra tanto en el fundacionalismo como en la idea del conocimiento que lo hizo posible. Ésta no se identifica con el relativismo absoluto, pero tampoco con una epistemología con «E» mayúscula, como dice Putnam. Desde esta perspectiva se considera al conocimiento como la representación correcta de la realidad, como la imagen interna de una realidad externa e independiente. En ella se puede aceptar que el conocimiento científico puede ser una representación adecuada del mundo real, aunque dicha representación, al ser elaborada dentro de determinado contexto es siempre parcial e incompleta. Dentro de estas representaciones, sin embargo, existen unas más adecuadas que otras. «... no se tiene por qué creer en una única mejor versión moral, o en una única mejor versión casual, o en una única mejor versión matemática; lo que tenemos son mejores y peores versiones, y en esto consiste la objetividad.» (Putnam, 1994, p.148)

Estos son los debates que hemos de introducir en las aulas universitarias y en nuestras propias investigaciones. Sin ellos, no podemos afrontar los retos de la complejidad de nuestro mundo contemporáneo.

Metodología

Este trabajo es el resultado de una investigación bibliográfica y documental sobre la Universidad, sobre el paradigma de la complejidad y sobre los diversos debates del multiculturalismo y la interculturalidad, así como de la experiencia que como profesora de Pensamiento Contemporáneo y de Interculturalidad, que me ha permitido establecer un diálogo con las generaciones de estudiantes que desde hace más de dos décadas, llegan a nuestros Masters y Doctorados, en búsqueda de las competencias interculturales que no han obtenido ni en el grado ni en la vida.

Resultados y conclusiones

La cuestión central es que el desarrollo de competencias interculturales requiere de una profunda revisión de los principios teóricos y epistemológicos sobre los que está asentada la producción de conocimiento. Hemos de estar dispuestos a deconstruir los relatos históricos etnocéntricos y aprender a dialogar con las diversas tradiciones de pensamiento, cosmovisiones y culturas.

Para ello es necesario orientar tanto nuestra investigación y producción científica, como los procesos educativos universitarios, al desarrollo de pensamiento crítico y de la interpretación, no como habilidades naturales, sino como el resultado del dominio de unas teorías y unas metodologías que los posibilitan.

Si la ciencia es una representación, una construcción o a la manera de Wittgenstein, un juego del lenguaje, lo que resulta fundamental dentro de los diversos métodos de investigación de las ciencias humanas es la interpretación. «La conciencia histórica no oye más bellamente la voz que le viene del pasado, sino que, reflexionando sobre ella, la reemplaza en el contexto donde ha enraizado, para ver en ella el significado y el valor relativo que le conviene. Este comportamiento reflexivo cara a cara de la tradición se llama interpretación» (Gadamer, 1993).

Legislar la diferencia es otra forma de contribuir a educar a la sociedad y coadyuvar a palear la discriminación y la desigualdad. Proponer las formas y los contenidos de nuevas legislaciones, es otra de las formas que tienen nuestras universidades de aportar al desarrollo de competencias interculturales.

Hemos de dotar a nuestras Universidades de herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas, que nos permitan desarrollar una mayor comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales, culturales y políticos que rodean la noción de diversidad e interculturalidad y de esta manera sean capaces de diseñar alternativas y generar estrategias educativas en contextos específicos.

Otra forma de desarrollar competencias interculturales entre profesores y estudiantes universitarios es estrechar los vínculos entre lo académico, lo social y lo político. Si logramos que los universitarios reconozcan que «lo personal es político», experimentarán la necesidad de pensarse, comprenderse y responsabilizarse como sujetos políticos.

REFERENCIAS

- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Técnos.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Piastro, J. (2019). *Los lenguajes de la identidad, La subversión como creación*. Herder.
- Piastro, J., y Cabré V. (2024). *Pensar la universidad*. Herder.
- Putnam, H. (1994). *Las mil caras del realismo*. Paidós.
- Taylor, Ch. (1997). *Argumentos filosóficos, Ensayo sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Paidós.
- Taylor, Ch. (1992). *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*. FCE.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA COIL

María González Blanco

M.^a Esther Oliveira Oliveira

Universidade de Santiago de Compostela

Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

La Declaración de Bolonia (1999) supuso el origen de la creación y el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo objetivo era fundamentalmente «mejorar la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo» (pp.1-2). Este acuerdo, pretendía fomentar una educación superior inclusiva, accesible y competitiva en la esfera global mediante unos objetivos específicos, como, por ejemplo, el promover la movilidad del alumnado y del profesorado garantizando el derecho a una libre circulación.

El EEES constituyó un marco inicial para el proceso de internacionalización de la educación superior. Entendida ésta como una estrategia de proyección, de intercambio y de apertura en las instituciones de educación superior que ha contribuido a establecer relaciones entre diversas universidades, mediante programas de movilidad, convenios, estancias, redes de investigación, etc. En este sentido, la internacionalización es definida como

el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la prestación de la educación postsecundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal, y para hacer una contribución significativa a la sociedad (Egron-Polak et al., 2015, p.29)¹.

Esta concepción de la internacionalización hace especial énfasis en el currículo y los resultados de aprendizaje, y no tanto en la movilidad, así como en que ésta debe ser un medio para la mejora de la calidad (Egron-Polak et al., 2015). Además, según Knight (2008) la internacionalización contempla en su significación tres conceptos clave: «internacional», «intercultural» y «global». De este modo, el término «internacional» se refiere a las relaciones con otros países o culturas; «intercultural», hace alusión a la relación con la diversidad cultural que existe en un país, en una comunidad, en un aula, etc., y «global», se vincula al alcance mundial.

En referencia a la internacionalización en la educación superior, hay que tener en cuenta que las principales actividades de internacionalización de las universidades han sido, durante el último medio siglo, los programas de movilidad del alumnado o del profesorado y los proyectos cooperativos de investigación. No obstante, este tipo de programas implican un coste financiero y en muy pocos casos estas estancias se llegan a integrar dentro del currículo o del plan de estudios (Rubin, 2017). En esta misma línea

¹ Definición ampliada y revisada a partir de la realizada por Knight (2003; 2008).

coincide Knight (2008), quién constata que es necesario llevar a cabo estrategias que se focalicen en la internacionalización de los planes de estudio, como medio para la mejora de la calidad educativa y la investigación.

En conexión con la internacionalización del currículo surge la metodología COIL (Collaborative Online International Learning). El término COIL fue acuñado por Jon Rubin como un modelo de aprendizaje que busca el desarrollo de la conciencia intercultural del alumnado que colabora en línea en la realización de tareas previamente planificadas de forma conjunta por el profesorado de al menos dos instituciones, creando un entorno de aprendizaje compartido y multicultural (Rubin, 2017). Es, por lo tanto, un modelo innovador de aprendizaje con cuatro elementos característicos: es una actividad colaborativa del profesorado y del alumnado; utiliza las TIC y la interacción en línea; posee una dimensión de internacionalización; y, además, forma parte del proceso de aprendizaje (De Wit, 2013, como se citó en Rubin y Guth, 2023).

Considerando la relevancia del COIL en el contexto educativo actual, el objetivo principal de este trabajo es aproximarse al conocimiento de la metodología COIL como un modelo de aprendizaje fundamental para el desarrollo de competencias interculturales en la educación superior. En correspondencia con dicho propósito se ha formulado la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye la metodología COIL al desarrollo de competencias interculturales en la educación superior?

Metodología

Este trabajo se ha llevado a cabo mediante una revisión bibliográfica no sistemática focalizada en la temática de la metodología COIL (concepto, características y competencias). La búsqueda documental se ha iniciado a través de documentos relevantes en el ámbito de la metodología COIL -ya conocidos por las autoras- y posteriormente se ha ampliado la revisión de la literatura mediante una búsqueda manual en la que se han examinado las referencias de las fuentes documentales previamente consultadas (principalmente artículos, informes y libros). En este proceso se han consultado publicaciones en inglés y en castellano (con un claro predominio de los documentos en lengua inglesa, teniendo en cuenta que el origen de la metodología COIL surge en Estados Unidos y las obras de referencia se encuentran publicadas en inglés). Así mismo, se han utilizado como buscadores principales: Google Scholar y Dialnet.

Resultados y conclusiones

La metodología COIL utiliza Internet como medio básico para la capacitación del alumnado y del profesorado, a través de la planificación educativa entre dos socios académicos de dos países con experiencias diferentes. De este modo, se facilita un aprendizaje desde distintas perspectivas sobre una disciplina y además se contribuye a que personas con otras experiencias aporten su visión sobre cómo se podrían aplicar los conocimientos (Rubin, 2021, como se citó en Rubin y Guth, 2023).

El objetivo principal del COIL es «proporcionar experiencias internacionales e interculturales significativas a estudiantes e instructores» (Rubin y Guth, 2023, p.7). En este sentido, las competencias interculturales son un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante COIL. A este respecto, aunque estas competencias pueden tener significados diversos, en este trabajo se considera la definición de Deardorff (2020), quién detalla que las competencias interculturales «se refieren básicamente a la mejora de las capacidades humanas más allá de las diferencias, ya sea dentro de una sociedad (diferencias debidas a edad, género, religión, estatus socioeconómico, afiliación política, etnia, etc.), o a través de las fronteras» (p.6).

En la metodología COIL, el desarrollo de las competencias interculturales se logra a través de la colaboración que se establece (Hackett et al., 2024). Hay que tener presente que se trabaja en un entorno virtual multicultural, con alumnado y profesorado de diferentes países, culturas y creencias, lo cual facilita desde un inicio la interacción cultural. Y, además, los grupos de trabajo que se crean son mixtos (constituidos con alumnado de ambas instituciones participantes).

Asimismo, las competencias interculturales suelen ser uno de los principales beneficios de la metodología COIL según se constata en diversos estudios. Por ejemplo, Ramírez y Bustos (2022) detallan que el COIL promueve, mediante la colaboración entre el alumnado, la adquisición de conocimientos sobre otras culturas, y ayuda a fomentar valores como la empatía o la tolerancia. Además, también señalan que el COIL impulsa la mejora de la competencia lingüística y otras habilidades como el trabajo en equipo, el liderazgo o la autonomía. En esta misma línea coinciden Marsee y Pineda (2025) puesto que en su investigación se ha puesto de relieve la importancia del COIL en el fomento de la conciencia intercultural, la tolerancia o la apertura a otras culturas.

En definitiva, el COIL contribuye a la internacionalización del currículo y facilita la configuración de procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores y de calidad a través del intercambio intercultural establecido.

REFERENCIAS

- Declaración de Bolonia. (1999). *El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.*
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales. Círculos de narraciones.* UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373828>
- Egron-Polak, E., Howard, L., Wit, H. D., & Hunter, F. (2015). *Internationalisation of higher education.* European Parliament.
<https://data.europa.eu/doi/10.2861/444393>
- Hackett, S., Dawson, M., Janssen, J., y Tartwijk, J. (2024). Defining Collaborative Online International Learning (COIL) and distinguishing it from Virtual Exchange. *TechTrends*, 68, 1078-1094. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-01000-w>
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, (33). <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The changing World of Internationalization.* Sense Publishers.
- Marsee, M., y Pineda, J. E. (2025). Enhancing Intercultural Skills through a COIL experience. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 27(1), 31-48.
<https://doi.org/10.15446/profile.v27n1.113511>
- Ramírez, A., y Bustos, M. (2022). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: las experiencias de los académicos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 328-352. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.579>
- Rubin, J. (2017). Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at higher education institutions: an evolutionary overview with exemplars. *Internationalisation of Higher Education*, 2, 27-44.
- Rubin, J., y Guth, S. (2023). *The guide to COIL virtual exchange. Implementing, growing, and sustaining Collaborative Online International Learning.* Routledge.

LA UNIVERSIDAD COMO REFUGIO Y PIEZA FUNDAMENTAL DEL PROYECTO MIGRATORIO: EXPERIENCIAS DE BIENESTAR Y MALESTAR EN ESPAÑA DE MIGRANTES-ESTUDIANTES DEL SUR GLOBAL

David Oshige Adams

Universidade de Santiago de Compostela

Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos

El propósito de esta comunicación es compartir información y reflexionar acerca de la oportunidad que tiene el sistema universitario español como base para el desarrollo del proyecto migratorio de muchas personas desde el Sur Global. Ellas buscan emigrar de sus países de origen debido a diversos motivos como son las crisis políticas y económicas, la dificultad creciente de ejercer plenamente la ciudadanía, huir de conflictos armados, entre otros. Si bien, el sector de la población que puede emigrar para estudiar es reducido, cada vez con mayor frecuencia, se usa la formación educativa, especialmente en estudios superiores, como un medio para llegar a Europa de forma «ordenada y segura».

Según una nota del Observatorio Permanente de Inmigraciones [OPI] del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (OPI, 2025, p. 2), al 31 de marzo de 2025, en España hay poco más de 108,000 estudiantes extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor. Esto representa un incremento del 14,6% con respecto al año pasado y de los cuales, casi 93,000 estudiantes provienen de países del Sur Global.

Pero quizá más sorprendente aún sea dar cuenta del hecho de que de las cinco nacionalidades más frecuentes entre los estudiantes, cuatro corresponden a países del Sur Global, donde las personas nacionales de Colombia y del Perú se ubican en la primera y quinta posición respectivamente (OPI, 2025, p. 4). Por estos motivos, creemos pertinente que nos hagamos dos preguntas de investigación. La primera es ¿qué rol cumple la universidad española en el proyecto migratorio de las personas que dejan sus países de origen en el Sur Global? Mientras que la segunda es ¿cuáles son las facilidades y las dificultades que viven y experimentan las personas migrantes-estudiantes en el día a día en su relación con la universidad y con las autoridades?

Asimismo, los objetivos que tenemos son principalmente dos. Por un lado, se busca dar cuenta de los motivos y las expectativas que tienen las personas para llegar a España a seguir alguna formación universitaria de posgrado. La finalidad de este objetivo es poder analizar el contexto en el cual se toma la decisión de la migración y reconstruir las trayectorias de vida. Por otro lado, se intenta ahondar en los testimonios detallados para conocer las cosas que las personas migrantes-estudiantes consideran positivas en sus proyectos migratorios, pero también las cosas que perciben negativamente. Esto con el fin de detectar cuáles son las cuestiones que se deben mantener y fortalecer y cuáles son los espacios donde hay oportunidades de mejora.

En la parte final de esta sección, nos gustaría hacer una precisión sobre los términos con los cuales se identifican a las personas estudiantes. Como se puede leer líneas arriba, para la Administración, a través del OPI, se trata de personas extranjeras

con autorización de estancia por estudios en vigor. Mientras que como se puede observar en el Portal de Datos Mundiales sobre la Migración de la Organización Internacional sobre las Migraciones (OIM, 2023), desde 2015 hay un consenso para usar el término «estudiantes móviles internacionales». De esta manera se refieren a las personas que han cruzado físicamente una frontera internacional para seguir actividades educativas en el país de destino.

En esta comunicación, hemos creído conveniente usar el término migrante-estudiante para visibilizar más e incidir en la situación donde las personas migrantes usan la condición de estudiante como parte del desarrollo de su proyecto migratorio. Es decir, que, en la planificación de la migración, el primer paso es conseguir el visado de estudiante y luego, una vez en España, ver la manera de quedarse en el país regularmente y conseguir una residencia permanente.

Metodología

Con el fin de responder a estas preguntas, por un lado, se mostrarán algunos de los resultados parciales de la investigación que estamos realizando en el marco de nuestra tesis doctoral en Estudios Culturales: Memoria, Identidad, Territorio y Lenguaje en la Universidad de Santiago de Compostela. El objetivo principal de la tesis es dar cuenta de las percepciones de bienestar y las estrategias que utilizan las personas que han migrado desde el Perú hacia Galicia.

La investigación es sociológica, de carácter cualitativo y centrada en las personas mientras que la herramienta de recojo de información con este primer grupo de informantes fueron las entrevistas a profundidad semiestructuradas y la observación participante. Por otro lado, este corpus de información será complementado con datos recogidos en contextos menos formales con personas que llegaron a España para seguir estudios de posgrado desde África, Latinoamérica y Ucrania.

La información en este segundo grupo de informantes proviene de dos fuentes: a) comunicaciones personales fruto de la convivencia que tuvimos hace tres años durante un curso académico en el marco de un máster en Cooperación Internacional en la Universidad Carlos III de Madrid; y b) a través de cuestionarios vía la aplicación de mensajería WhatsApp con personas que actualmente cursan estudios de posgrado en universidades gallegas.

Tomando en cuenta ambos grupos de informantes, presentamos aquí el análisis de once testimonios, de los cuales nueve corresponden a mujeres y dos a hombres. Adicionalmente, es importante señalar que, de las once personas, seis son peruanas, una es colombiana, una es ucraniana, una es tunecina, una es senegalesa y una es beninesa.

Adicionalmente, cuando la situación lo amerite y sea relevante, este conjunto de datos será complementado con información y reflexiones en primera persona, a partir de nuestra propia experiencia siendo migrante-estudiante, especialmente al lidiar con la Administración.

Resultados y conclusiones

Los resultados principales de la investigación son fundamentalmente dos. En primer lugar, se constata que la universidad española sirve como una suerte de primera parada segura en el proyecto migratorio de las personas que emigran desde el Sur Global. Las personas han construido su proyecto migratorio sobre la base del acceso a la universidad y poder llegar a Europa con el estatus de estudiante. En general, la idea desde el inicio fue usar la universidad como refugio, ir acostumbrándose e integrándose al país de acogida, conocer personas y luego intentar conseguir empleo para obtener una residencia permanente.

Aunque esta vía es «legal y segura», no está exenta de problemas, lo que afecta directamente en su bienestar y su salud mental. Con respecto a esto, la OIM señala que las personas que migran utilizando una forma «regular» como son los estudios, viven con una mayor sensación de seguridad humana, tienen mayor legitimidad en la vida cotidiana (OIM, 2025, p. 162). Si bien esto es cierto en gran medida, al explorar los detalles de los testimonios de nuestras personas informantes, nos encontramos con algunos malestares.

Estos malestares se alinean directamente con la segunda conclusión de este estudio. Lo que se ha podido recoger es que no siempre hay una articulación eficiente entre el sistema universitario con la Administración. Esto se hace evidente desde los países de origen donde las personas, una vez obtenida la admisión por parte de la universidad, se topan con varios obstáculos burocráticos en el consulado español para la tramitación del visado de estudiante. Y estas dificultades se profundizan una vez que las personas migrantes-estudiantes ya se encuentran en territorio español, especialmente en las grandes ciudades.

En esta investigación se ha podido determinar que las personas estudiantes-migrantes que viven en Madrid han tenido mayores problemas que las que se han asentado en Galicia. Estos problemas y vicisitudes se originan en la interacción con los distintos niveles de la Administración, específicamente en trámites muy importantes para las personas extranjeras como son los referidos al empadronamiento, la emisión de la tarjeta de identificación de extranjero, entre otros.

Aquí hay una gran oportunidad de mejora para que desde la universidad se desarrollen mayores opciones de integración de la población migrante no sólo en la sociedad sino en la universidad misma.

REFERENCIAS

- Observatorio Permanente de la Inmigración - OPI. (2025). *Extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.
https://www.inclusion.gob.es/documents/3976286/3995073/Nota_Extranjeros_estudios.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones - OIM. (2025). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024*. Ginebra.
- Organización Internacional para las Migraciones - OIM. (2023). *Portal de Datos Mundiales sobre la Migración*.
<https://www.migrationdataportal.org/es/themes/estudiantes-internacionales>

THE UNIVERSITY AND THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCES. LOST IN TRANSLATION? INTERCULTURAL LANGUAGE LEARNING IN INTERCULTURAL ENCOUNTERS

Ann O'Brien
Michelle D. Mitchell
University of Galway

General description of research question(s) and objectives

In Service Learning (SL) projects with migrants and refugees even when the focus of the project is not language teaching, language remains a pivotal element. Taking the project Intercultural Encounters as an illustrative example it is possible to draw on existing literature associated with language learning to explore intercultural competencies. There were two distinct sections to the Intercultural Encounters project one section focused on students SL action in relation to migrants practicing their English while taking part in a structured values based leadership programme facilitated by students and Ukrainian translators. In the other section students SL service action supported the work of a multilingual radio station, helping the station manager to promote the radio station to local businesses.

Over the last 30 years efforts have been made to bring language and culture in language education together, to move beyond a communicative approach to include intercultural awareness and embed certain behaviours within their 'knowledges', creating an intercultural citizenship (Byram, 1988). The intercultural understanding approach aims to empathise, reflect and question own values, biases and assumptions, (Scarino & Liddicoat, 2009) and mirrors the reflective approach of the SL action (Barili & Byram, 2021).

It has been proposed that all language learners are emerging, situating the learners own emerging or existing multilingual identity at the centre of their intercultural learning (Fielding, 2021). Their learning becomes more meaningful, complex and personalised, this intercultural stance means that language students develop a better understanding of their own 'situatedness' in their own language and culture to facilitate recognition of that same experience in others (Scarino & Liddicoat, 2009). Fielding's approach cautions that self identification is not sufficient and that self-concept cannot be separated entirely from the context that a person is in. Highlighting how power differentials reproduced in society reflect and amplify different languages associated with that identity.

Methodology

More often viewed from the perspective of the language learner *student*, instead we explore the perspective of the language learner *migrant or refugee*. According to Fielding, there are five areas of intersection between intercultural language learning and multilingual identity negotiation. Described as five areas of multilingual identity which together develop intercultural understanding. Namely: the inter-relationship of language

and culture, imagined identities, self-concept, feelings of belonging and consideration of self and others (reflexivity) (Fielding, 2021).

Illustrative example Intercultural Encounters – (three main themes)

The inter-relationship of language and culture

Within the first section where students supported the English language proficiency of Ukrainian migrants, the values based programme gave the opportunity to explore cultural meaning as well as language proficiency. In section two Nigerian and other languages were celebrated within the context of language, culture and tradition. Interestingly, the English language was identified as a common language for this group when in education in Nigeria, but culturally their own language(s) are place related and culturally distinctive. This appears to have many commonalities with Ireland where the impact of British colonialism resulted in the hegemony of English over the Irish language (Mackenzie et al., 2022).

Feelings of belonging

In section one the Ukrainian speakers wished to gain greater proficiency in English while learning and sharing their experiences. Both student learners, migrants and refugees explored cultural differences and meanings in Ireland with a view to improving their understanding of each other.

In section two the Nigerian speakers as they already had a high level of English proficiency felt that it was important to celebrate their unique language as their way of supporting feelings of belonging in their new country.

Consideration of self and others/Reflexivity

It can be recognised that the most recently arrived migrants identify the immediacy of local language proficiency, especially in relation to accessing services, employment and belonging. In comparison with the long-term migrant who has already acquired a common language but who struggles to connect their home language and culture with feeling of belonging in their new setting.

Conclusions

Improved language competency is a common SL migrants and refugees action leading to value creation for all concerned, yet we also need to ask what is lost in translation? Perhaps cultural nuances, specifics, personalisation. Let us recognise the intersecting identities of migrants and refugees as both learners and cultural guardians of diverse and often marginalised languages.

REFERENCES

- Barili, A., & Byram, M. (2021). Teaching intercultural citizenship through intercultural service learning in world language education. *Foreign language annals*, 54(3), pp.776-799
- Byram, M. (1998). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Channel View Publications.
- Fielding, R. (2021). A multilingual identity approach to intercultural stance in language learning. *The Language Learning Journal*, 49(4), 466–482. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1912154>
- MacKenzie, A., Engman, M., & McGurk, O. (2022). Overt and symbolic linguistic violence: plantation ideology and language reclamation in Northern Ireland. *Teaching in Higher Education*, 27(4), 489–501. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2028767>
- Scarino, A., & Liddicoat, A. (2009). *Teaching and Learning Languages: A Guide*. DEEWR/Commonwealth of Australia.
- Weisleder, A., Reinoso, A., Standley, M., Alvarez-Hernandez, K., & Villanueva, A. (2024). Supporting multilingualism in immigrant children: An integrative approach. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 11(1), pp. 76-84. <https://doi.org/10.1177/23727322231220633>

Línea temática



El Aprendizaje-Servicio en la gestión
de la diversidad cultural

CIDADANÍA GLOBAL EN CLAVE BIDIRECCIONAL: APRENDIZAXE-SERVIZO E COOPERACIÓN ENTRE GALICIA E CABO VERDE

Alexandre Sotelino Losada

Ana Vázquez Rodríguez

Nicolás Avendaño Carballo

Universidade de Santiago de Compostela

Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación e obxectivos

Esta comunicación presenta os principais avances do proxecto de investigación aplicada Aprendizaxe-Servizo e cooperación para o desenvolvemento. Formación para a cidadanía global (PR815A 2023/5), desenvolto no marco da cooperación internacional entre a Universidade de Santiago de Compostela (USC) e a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), coa colaboración da ONG Farmamundi e o apoio da Xunta de Galicia (Sotelino, 2024). A iniciativa parte dunha perspectiva crítica da educación superior, entendida non só como espazo de produción de coñecemento, senón como actor social clave na loita contra a desigualdade global, na promoción dos dereitos humanos e na construción dunha cidadanía global activa e transformadora (UNESCO, 2015; Montesinos, 2020; Álvarez, 2012; Pedro & Galán, 2022).

O proxecto sitúase na intersección entre educación para o desenvolvemento (EpD), responsabilidade social universitaria (RSU) e metodoloxías de aprendizaxe experiencial, tomando como eixo vertebrador a Aprendizaxe-Servizo (ApS). A ApS enténdese aquí como unha metodoloxía pedagóxica que integra a aprendizaxe académica co servizo á comunidade, xerando procesos de formación cívica e compromiso social a través da participación activa do estudantado en proxectos que dan resposta a necesidades reais do contexto (Sotelino, Saez, e Lorenzo, 2023). Tal como sinala Furco (1996), a ApS diferénciase doutras modalidades de educación experiencial porque equilibra de forma intencional os obxectivos de aprendizaxe e os de servizo, configurándose como unha experiencia educativa significativa. Desde unha óptica complementaria, Jacoby (1996) destaca que o servizo á comunidade debe estar integrado intencionadamente no currículo, promover a reflexión crítica e fortalecer o compromiso cívico.

O contexto xeográfico e institucional escollido, Cabo Verde, constitúe un escenario de especial interese para a análise das relacións entre universidade, comunidade e desenvolvemento sustentable. Trátase dun país africano con fortes vínculos históricos, culturais e políticos con Galicia, e cun sistema universitario en proceso de expansión e consolidación, no que a Uni-CV xoga un papel estratéxico. A experiencia de cooperación desenvolvida a través deste proxecto ten como obxectivo contribuír ao fortalecemento da educación superior caboverdiana como motor de transformación social, apostando por unha perspectiva de partenariado horizontal, diálogo intercultural e co-construción de coñecemento.

Neste marco, a investigación centrouse en coñecer o papel do profesorado universitario como axente mediador entre a universidade e a comunidade, analizando a

súa implicación social, a formación dispoñible sobre ApS e a percepción institucional do compromiso social. A través dunha estratexia metodolóxica combinada, recolléronse datos empíricos sobre o perfil docente, as necesidades sociais prioritarias detectadas no contexto local e o grao de incorporación dos Obxectivos de Desenvolvemento Sustentable (ODS) da Axenda 2030 nas prácticas educativas da Uni-CV.

Os obxectivos específicos foron:

1. Identificar as necesidades sociais máis urxentes no contexto de Cabo Verde, segundo a percepción do profesorado universitario, en relación cos ODS e coas prioridades transversais do V Plan Director da Cooperación Galega.
2. Analizar o perfil do profesorado participante, considerando a súa experiencia, formación, estilo docente e grao de implicación comunitaria.
3. Explorar a percepción do compromiso social da institución universitaria, como marco facilitador ou limitador da implementación de prácticas de ApS.
4. Establecer unha diagnose contextualizada que permita deseñar experiencias educativas baseadas en ApS na segunda fase do proxecto, orientadas a fortalecer a cooperación educativa entre Galicia e Cabo Verde.

Así, esta investigación contribúe a reflexionar sobre o papel transformador da universidade e a súa capacidade de actuar como ponte entre o coñecemento académico e a xustiza social (Santos Rego, Lorenzo e Mella, 2020).

Metodoloxía

A investigación desenvólta enmarcase nun estudo exploratorio-descriptivo cun enfoque metodolóxico mixto, combinando técnicas cuantitativas e cualitativas co obxectivo de obter unha diagnose contextualizada da realidade educativa e social da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) en relación coa metodoloxía de Aprendizaxe-Servizo e a cooperación para o desenvolvemento.

A recollida de datos estruturouse arredor de tres instrumentos principais. En primeiro lugar, deseñouse e aplicouse un cuestionario ad hoc dirixido ao profesorado da Uni-CV, co obxectivo de identificar as necesidades sociais percibidas na contorna e analizar o perfil docente en termos de compromiso comunitario, estilo pedagóxico e formación en ApS. O instrumento incluíu 13 ítems distribuídos en tres bloques: datos sociodemográficos; participación comunitaria e visión institucional; e percepción sobre os Obxectivos de Desenvolvemento Sostible (ODS) e as prioridades da cooperación galega. A mostra estivo composta por 37 docentes, de diferentes áreas de coñecemento, seleccionados mediante unha mostraxe non probabilística por conveniencia.

Complementariamente, realizouse un grupo de discusión cunha selección intencionada de cinco informantes clave (3 homes e 2 mulleres), pertencentes ao ámbito

universitario e ao terceiro sector, incluíndo persoal da ONG Farmamundi. A finalidade foi afondar nas percepcións, representacións e vivencias relacionadas coa implementación de proxectos de ApS, así como identificar aprendizaxes xeradas, impactos na comunidade e barreiras detectadas.

Finalmente, empregáronse fichas de sistematización de experiencias de ApS, recollendo datos sobre prácticas concretas levadas a cabo na Uni-CV, co fin de contrastar os achados dos outros instrumentos e fortalecer o proceso de triangulación.

Os datos cuantitativos foron analizados mediante estatística descritiva (SPSS v.27), mentres que os datos cualitativos foron tratados mediante análise de contido asistido por Atlas.ti, garantindo a rigorosidade a través da codificación temática e revisión interxudicial.

Resultados e conclusións

Os resultados da investigación poñen de manifesto a existencia dun compromiso relevante por parte do profesorado universitario da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) coa súa contorna social, aínda que cunha formación escasa e dispersa na metodoloxía de Aprendizaxe-Servizo (ApS). O 75,7% do profesorado participante contaba con máis de dez anos de experiencia docente, o que permitiu obter unha visión cualificada da relación entre universidade e comunidade.

No que respecta á implicación comunitaria, máis da metade do profesorado declarouse vinculado a entidades sociais ou proxectos de interese público, especialmente en ámbitos relacionados coa educación, a saúde e a cultura. Con todo, só unha minoría posuía formación específica ou experiencia previa en ApS, o que evidencia a necesidade de fortalecer espazos de capacitación nesta metodoloxía como ferramenta de intervención educativa e social.

En relación coa práctica docente, detectouse un estilo predominantemente participativo e orientado ao desenvolvemento de competencias transversais, en liña co enfoque por competencias que defende o Espazo Europeo de Educación Superior. A maioría do profesorado mostrou unha valoración positiva do compromiso social institucional da Uni-CV, aínda que sinalou limitacións estruturais para a súa implementación efectiva no currículo.

No que atinxe ás necesidades sociais prioritarias da contorna, os ODS identificados como máis relevantes foron: o acceso a unha educación de calidade (ODS 4), a promoción da saúde e o benestar (ODS 3) e a redución das desigualdades (ODS 10). Estas prioridades coinciden coas liñas estratéxicas do V Plan Director da Cooperación Galega.

Finalmente, os datos cualitativos recollidos a través do grupo de discusión e das fichas de experiencias confirmaron a potencialidade da ApS como metodoloxía pedagóxica transformadora e como ponte efectiva entre a universidade e a comunidade.

Os resultados obtidos evidencian que a metodoloxía de Aprendizaxe-Servizo representa unha ferramenta eficaz para fortalecer a función social da universidade en contextos de cooperación ao desenvolvemento. A implicación do profesorado da Uni-CV, xunto coa identificación de necesidades locais e a aliñación cos ODS, senta as bases para institucionalizar experiencias de ApS contextualizadas. Cómpre reforzar a formación docente nesta metodoloxía e consolidar alianzas entre universidade e comunidade. O proxecto demostra que é posible avanzar cara a unha educación superior comprometida coa xustiza social, a equidade e a transformación das realidades locais desde unha perspectiva global.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2012). *Cooperación para el desarrollo: nuevas perspectivas*. Ediciones Complutense.
- Jacoby, B. (Ed.). (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. Jossey-Bass.
- Montesinos, R. (2020). *Cooperación universitaria al desarrollo en el contexto de los ODS*. Octaedro.
- Pedro, F., & Galán, A. (2022). Cooperación internacional y educación para el desarrollo: Una agenda para el cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 95-117.
- Santos Rego, M. A., Mella, I., & Lorenzo, M. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria: Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Sotelino, A., Sáez, D., & Lorenzo, M. (2023). El aprendizaje-servicio y los objetivos de desarrollo sostenible: Un binomio de transformación social. En R. M. Rodríguez-Izquierdo & M. Lorenzo (Eds.), *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario* (pp. 46-66). Octaedro.
- Sotelino, A. (Coord.). (2024). *Aprendizaxe-Servizo e educación para o desenvolvemento*. Edicións USC. <https://doi.org/10.15304/op.2024.1844>
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

EL IMPACTO DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA COMUNIDAD. UN ESTUDIO EN FUNCIÓN DEL TIPO DE SERVICIO

Ígor Mella-Núñez

Tania Ramos-García

José Eugenio Rodríguez-Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

Es incuestionable que, desde finales del pasado siglo, la educación superior se ha visto sumida en una dinámica de reforma y transformación continuada. Tal vez el marco de tales cambios, en el caso del sistema universitario español, corra parejo a la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De este acuerdo supranacional se derivan, entre otras, apreciables consecuencias en términos de innovación educativa y fortalecimiento de la dimensión social de la universidad. Justamente, en la conjunción de estas dos vías, es donde se sitúa la pertinencia del aprendizaje-servicio (ApS), pues es incuestionable la capacidad que tiene para situar al estudiantado en el centro del proceso formativo, al tiempo que permite a las instituciones de educación superior estrechar vínculos con sus comunidades circundantes (Santos Rego et al., 2020, 2025).

Así pues, y dadas sus características particulares, la comunidad se convierte en un agente principal en el aprendizaje-servicio, motivo por el que, más allá de la vertiente estrictamente académica, también resulta de interés indagar sobre los resultados que obtienen las entidades que colaboran con la universidad en estos proyectos. En concreto, Holland (2001) delimita las siguientes dimensiones en las que se puede visibilizar el impacto del ApS al respecto:

- La capacidad de las entidades sociales para cumplir con su misión, así como para introducir nuevas actividades o servicios.
- Las ganancias en términos económicos.
- La reciprocidad en las diferentes acciones y relaciones establecidas entre la universidad y la comunidad.
- La sostenibilidad del partenariado a largo plazo.
- La satisfacción de la entidad con el proyecto.

Similar es la aproximación de Gelmon et al. (2001). Para estos autores, al hablar de los resultados que experimentan las entidades en el ApS, lo que interesa es prestar atención a los cambios experimentados en la capacidad para enfrentar su misión, así como en los beneficios que obtienen tanto desde una perspectiva social como económica. Asimismo, reparan también los autores en cuestiones como la propia relación de partenariado o la satisfacción con dicha relación en términos de reciprocidad. Conviene entender que, en esta metodología, la comunidad, además de convertirse en un agente co-

educador, ha de recibir ganancias de su conexión con la universidad (Santos Rego et al., 2023).

No obstante, en función del tipo de relación que se establece entre la universidad y la comunidad, y más concretamente respecto del tipo de servicio, la comunidad podrá obtener ganancias diferenciadas de estos proyectos (Johnson y Notah, 1999; Lake et al., 2015; Santos Rego et al., 2025):

- Servicio directo. Se producen interacciones cara a cara entre los/as estudiantes y los/as destinatarios/as del servicio.
- Servicio indirecto. El servicio se ofrece a la comunidad, pero no directamente a los individuos beneficiarios. No se tiene, por tanto, un contacto directo y el trabajo se realiza, mayormente, en el aula.
- Servicio de promoción y sensibilización. Se refiere a actividades en las que no se ofrecen bienes o servicios a la comunidad, ni se tiene contacto directo con los destinatarios, sino que se crea conciencia sobre alguna necesidad o problema social con el fin de movilizar a la acción.
- Servicio de investigación. Los/as estudiantes buscan, recopilan y difunden información de utilidad social. Esta modalidad acostumbra a desdibujarse con la anterior.

Así pues, este trabajo tiene por objetivo analizar si el tipo de servicio que ofrece el estudiantado en los proyectos de ApS, en función del contacto con la entidad/destinatarios, determina el impacto en la comunidad, desde la percepción del profesorado.

Metodología

Este estudio, con un carácter fundamentalmente descriptivo, se enmarca en el proyecto de investigación «El impacto de la universidad en la comunidad a través de los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Un estudio centrado en la reciprocidad», del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia (Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento 2021) (PID2021-122827OB-I00).

En el estudio participaron 147 profesores/as de 9 universidades españolas (8 públicas y 1 privada) que emplean la metodología del aprendizaje-servicio en su práctica docente: UCLM (10.9%), UDC (13.6%), UJA (2.7%), UNED (9.5%), UNAV (9.5%), UPO (3.4%), USC (30.6%), UV (7.5%) y UVigo (12.2%). La selección del profesorado se realizó a partir de una base de datos elaborada mediante el análisis de convocatorias de proyectos de innovación educativa en las universidades, de publicaciones o participación en congresos sobre la temática.

Con el objetivo de identificar el sentido y el alcance de la participación comunitaria en los proyectos de ApS universitarios, se diseñó un cuestionario específico.

Este instrumento incluyó preguntas sociodemográficas, de identificación del proyecto y de los socios y 4 escalas tipo Likert. Una de estas escalas, en la que se centra el presente trabajo, se orienta a analizar el impacto de los proyectos de ApS en la comunidad desde la visión del profesorado.

La escala utilizada se basa en el *Community Impact Feedback Questionnaire* (CIFQ), diseñada y validada para entidades por Lau y Snell (2021). A partir de ella, se conformó una versión adaptada compuesta por 20 ítems, que pueden ser valorados entre 1 (totalmente de acuerdo) y 5 (totalmente en desacuerdo), con la opción de marcar «no sabe / no contesta», dada la posibilidad de que el profesorado no sea conocedor del impacto de su proyecto en la entidad en cuanto a ciertas cuestiones. Los ítems se organizan en cinco dimensiones: relación de los objetivos del proyecto de ApS con la misión de la entidad (5 ítems), aumento de recursos de la entidad (5 ítems), adquisición de conocimientos, ideas y técnicas (6 ítems), destinatarios del servicio (2 ítems) y evaluación global (2 ítems).

El cuestionario fue aplicado en el segundo semestre del curso 2023/2024 (marzo-junio). Se cumplimentó individualmente de forma online, a través del software SurveyMonkey, previa autorización del delegado de protección de datos de la USC.

Resultados y conclusiones

En el marco del proyecto de investigación, y a fin de determinar la dimensionalidad de la escala, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), cuya extracción inicial nos permitió identificar cinco factores, que responden a aquellos delimitados por la versión original del instrumento:

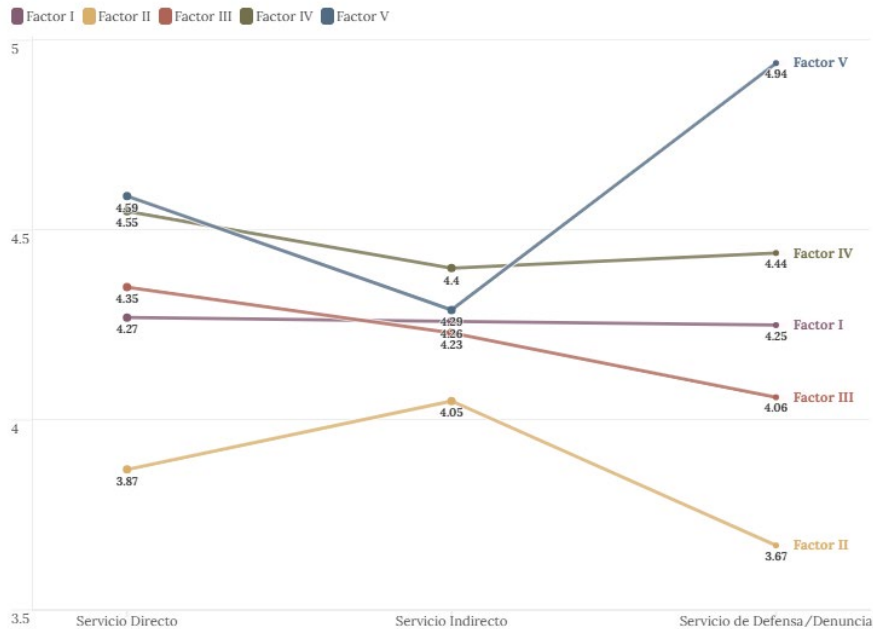
- Factor I. «Relación de los objetivos del proyecto con la misión de la entidad».
- Factor II. «Recursos de la entidad».
- Factor III. «Conocimientos, ideas y técnicas».
- Factor IV. «Destinatarios del servicio».
- Factor V. «Evaluación global».

Haciendo uso de estos cinco factores, se analizó si la percepción del profesorado acerca del impacto de los proyectos en la comunidad puede estar condicionada por el tipo de servicio.

En concreto, los/as estudiantes han realizado servicios directos (71.4%), y en menor medida indirectos (28.6%) o de denuncia/defensa (8.2%). Sin embargo, esta variable no marca diferencias estadísticamente significativas (Anova) en la percepción de los/as docentes, aunque se observa que el servicio indirecto alcanza medias más altas en los factores I y II, el directo en los factores III y IV, y el de denuncia/defensa en el factor V (ver Figura 1).

Figura 1

Medias en los factores de la Escala de impacto de los proyectos de ApS en la comunidad (profesorado) en función del tipo de servicio



Así pues, se demuestra que el contacto directo da lugar a una percepción más elevada por parte de los/as docentes acerca de los resultados obtenidos por la comunidad, especialmente en términos de ganancias de los destinatarios y de transmisión de conocimientos, ideas y técnicas.

Esta resulta una cuestión de interés para el aprendizaje-servicio desde una dimensión intercultural, pues situar el proceso formativo fuera de las aulas universitarias y conectarlo con situaciones sociales problemáticas y/o colectivos vulnerables permite hablar del ApS como una estrategia adecuada para una mejor gestión de la diversidad étnico-cultural. El contacto con la comunidad favorece el conocimiento del «otro», requiere de interacción cooperativa y, especialmente, permite explorar realidades y ámbitos que se definen por su diversidad y que trascienden la homogeneidad de los ambientes de aprendizaje universitario convencionales (O'Grady, 2013).

REFERENCIAS

- Gelmon, S. B., Holland, B. A., Driscoll, A., Spring, A., y Kerrigan, S. (2001). *Assessing service-learning and civic engagement. Principles and techniques*. Campus Compact.
- Holland, B. (2001). A comprehensive model for assessing service-learning and community-university partnerships. *New Directions for Higher Education*, 114, 51-60.
- Johnson, A. M., y Notah, D. J. (1999). Service learning: history, literature, review, and a pilot study of eighth graders. *The Elementary School Journal*, 99(5), 453-467. <https://doi.org/10.1086/461935>
- Lake, V. E., Winterbottom, C., Ethridge, E. A., y Kelly, L. (2015). Reconceptualizing teacher education programs: Applying Dewey's theories to service-learning with early childhood preservice teachers. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(2), 93-116.
- Lau, K. H., y Snell, R. S. (2021). *Community impact feedback questionnaire (CIFQ): the user manual*. Office of Service-Learning (Lingnan University).
- O'Grady, C. R. (2013). Integrating service-learning and multicultural education: an overview. En C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 1-19). Routledge.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Sáez, D. (2025). *La universidad y el aprendizaje-servicio. Lo que importa es la calidad*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, I., y Míguez-Salina, G. (2023). El aprendizaje-servicio universitario y el desarrollo educativo de la comunidad: el desafío de la reciprocidad En R. M. Rodríguez-Izquierdo, y M. Lorenzo Moledo (Eds.), *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario. Inclusión y sostenibilidad* (pp. 33-48). Octaedro.

O IMPACTO DA FORMACIÓN EN APS DO PROFESORADO UNIVERSITARIO: O CASO DO PROXECTO FILOPEDIA NO GRAO EN FILOSOFÍA DA USC

Xosé L. Pastoriza Rozas

Universidade de Santiago de Compostela

Descrición xeral das preguntas de investigación e obxectivos

En 2023 o proxecto de Aprendizaxe-Servizo (ApS) denominado «Filopedia. Pensamento Galego» recibiu o terceiro premio na modalidade de docencia na XIV edición dos Premios á introdución da perspectiva de xénero convocados pola Oficina de Igualdade de Xénero da Universidade de Santiago de Compostela (USC). Este proxecto desenvolveuse no segundo semestre do curso 2021-2022 na materia obrigatoria Filosofía Española e Galega do Grado de Filosofía da USC en colaboración co equipo de editores voluntarios da Galipedia, edición en galego da Wikipedia. O proxecto ofreceu como servizo á comunidade a elaboración de entradas enciclopédicas filosóficas para a Galipedia e con perspectiva de xénero por parte do alumnado da materia Filosofía Española e Galega do Grao en Filosofía da USC. En total elaboráronse 14 entradas coa participación de 51 estudantes de 2º curso conectando esta experiencia coa memoria de L'Encyclopédie (1750-1772) e a obra transcendental dos filósofos ilustrados franceses (Blom, 2007, 2012; Onfray, 2010).

Esta experiencia definiu inicialmente os seguintes obxectivos: sensibilizar ao alumnado sobre o coñecemento aberto e as súas ferramentas como a Galipedia; concienciar sobre a relevancia da Wikipedia como canle de comunicación pública da Filosofía; aumentar a dispoñibilidade de entradas de calidade na Galipedia sobre pensadoras e filósofas; formar ao alumnado de Filosofía como editores e editoras voluntarias da Galipedia; concienciar ao alumnado de Filosofía sobre as necesidades e os retos pendentes na investigación e divulgación con perspectiva de xénero no eido do pensamento galego; apoderar ao alumnado como axente activo na transferencia social do coñecemento e a investigación filosófica; e mobilizar o compromiso cívico e activismo cultural do alumnado de Filosofía a través da súa participación como editores e editoras da Galipedia.

A *Lei Orgánica 2/2023, do 22 de marzo, do Sistema Universitario* (LOSU) reconece explicitamente nos seus artigos 18.4 e 33 k) á ApS como unha metodoloxía activa que contribúe á formación integral do estudantado e á adquisición de competencias e valores e que promove a participación social activa do alumnado. Este recoñecemento sanciona o labor proactivo desenvolvido na USC a prol da investigación, formación e difusión desta metodoloxía e que se ten materializado na súa institucionalización e configuración dun ecosistema favorecedor do seu emprego como metodoloxía docente. Como fitos desta institucionalización destacamos a formación impartida sobre introdución da ApS na docencia no marco do Programa de Formación e Innovación Docente (PFID), a existencia de grupos de investigación especializados nesta

metodoloxía, como ESCULCA-Coñecemento e Acción Educativa, a convocatoria anual de proxectos de innovación educativa en ApS, e a constitución dun Grupo de Innovación Docente especializado denominado ALÉN-ApS

Para abordar esta comunicación, formuláronse as seguintes preguntas. En que medida o sistema de incentivos derivados dos procesos de institucionalización do ApS na USC reforzan a motivación docente cara á implementación de proxectos de ApS? Até que punto a experiencia do proxecto Filopedia pode ser cualificada como unha boa práctica e de calidade atendendo aos criterios definidos pola investigación máis recente? Como se poden mellorar as experiencias docentes con ApS en materias da área de Filosofía?

Consonte a este marco, esta comunicación define os seguintes obxectivos:

- a) Analizar o impacto positivo que os procesos de institucionalización do ApS, incluída a formación docente específica, ten na motivación do profesorado respecto da implementación efectiva desta metodoloxía nas súas materias a partir da experiencia no proxecto Filopedia.
- b) Revisar a calidade nas experiencias de ApS no eido da Filosofía a partir do proxecto Filopedia e aplicando os criterios definidos por Santos Rego et al. (2025).
- c) Realizar recomendacións de mellora para os proxectos de natureza análoga á de Filopedia no eido da docencia de materias da área de Filosofía.

Metodoloxía

A revisión do proxecto Filopedia baseouse nunha dobre dimensión. En primeiro lugar, unha autoavaliación do docente responsable do proxecto orientado á mellora con base no marco de calidade da ApS definido por Santos Rego et al. (2025). En segundo lugar, unha análise dos resultados dos cuestionarios de avaliación da experiencia cumprimentados polo alumnado participante tanto ao remate do proxecto como un ano despois.

Con este fin analizouse o itinerario de formación, especialización e experimentación do docente no marco do sistema de incentivos e da cultura institucional favorable á ApS na USC. Ademais, verificouse se o proxecto satisfacía as características propias dos programas de educación experiencial. De vez, revisouse o grao de alcance e solidez das fases do proxecto e verificáronse as evidencias que fundamentaron esta experiencia na fase de investigación. Por último, contrastáronse os resultados da investigación cuantitativa de Santos Rego et al. (2025) sobre a calidade na ApS e o desenvolvemento de competencias no alumando participante coas características do proxecto co fin de identificar puntos de fractura e as posibilidades de mellora.

Resultados e conclusións

A existencia dunha cultura institucional favorable á ApS na USC e a xeración dun sistema de incentivos recoñecidos a efectos curriculares e de carreira académica tivo efectos positivos sobre a motivación do profesorado responsable deste proxecto á hora de formarse e experimentar con metodoloxías activas, participativas e de educación experiencial como a ApS (Martínez, 2008; Santos Rego et al., 2015; Santos Rego e Lorenzo, 2018)¹. De vez, o proxecto Filopedia constituíu un xenuíno programa de educación experiencial (Santos Rego et al., 2025), confirmándose a idoneidade didáctica da educación experiencial a través do ApS para a docencia dunha materia de Filosofía a nivel universitario (Geibel, 2006; Oxley e Ilea, 2016; UNESCO, 2011) xa que reforzou o desenvolvemento das competencias transversais do alumnado (Santos Rego et al., 2020).

En canto ao impacto do proxecto, o alumnado foi apoderado como «produtor de coñecemento» no marco da filosofía do coñecemento libre (Willaime e Hocquet, 2015), aumentouse a visibilidade e dispoñibilidade de información de calidade sobre a Filosofía na Galipedia con perspectiva de xénero, promoveuse a normalización da lingua galega e o seu uso académico e investigador polo alumnado, e estableceuse unha alianza coa Galipedia fomentando unha transferencia activa á sociedade de información filosófica de calidade xerada polo alumnado do Grao de Filosofía. Ademais, na avaliación da experiencia verificáronse as evidencias que a motivaron inicialmente na fase de investigación: que a Wikipedia constitúe unha fonte de información e investigación no eido da Filosofía tanto a nivel da sociedade en xeral (FECYT, 2023), de investigadores especializados (Delgado et al., 2020) e do alumnado do Grao de Filosofía²; e que existe unha fenda de xénero na Galipedia no eido da Filosofía así como nos repertorios dispoñibles sobre Pensamento Galego³ (Torres e Rivas, 2008).

O proxecto Filopedia retroalimentouse dun proceso activo de participación do alumnado na súa planificación, implementación e avaliación e que tivo como consecuencia directa a integración da perspectiva de xénero a demanda do estudantado (Reverter-Bañón, 2020). Deste xeito, confírmase a relevancia da participación do

¹ No caso do docente responsable este itinerario de compromiso coa ApS iniciouse coa realización da formación de introdución á ApS na docencia no marco do PFID no curso 2019-2020. Continuou coa experimentación dunha fase piloto do proxecto no curso 2020-2021 e a súa aprobación e recoñecemento como proxecto emerxente na VI Convocatoria de proxectos de innovación educativa en Aprendizaxe-Servizo (ApS) da USC no curso 2021-2022. Colaborou co proxecto de investigación «Aprendizaje-Servicio y empleabilidad de los/as estudiantes universitarios/as en España: competencias para la inserción laboral (EDU2017-82629-R)» e o proxecto europeo «Service-Learning. Migrants/Refugees», participando nunha mesa redonda no III Simposio Internacional Aprendizaxe-Servizo na Universidade en abril de 2021. Ademais integrouse como membro do Grupo de Innovación Docente Alén-ApS da USC e beneficiouse das formacións complementarias promovidas polo GI ESCULCA. Por último, actuou como axente multiplicador da ApS no seu rol como docente de Didáctica da Filosofía no Máster Universitario de Profesorado de ESO e Bacharelato na USC de tal xeito que un TFM baixo a súa dirección e con metodoloxía ApS obtivo o primeiro premio na 3ª Edición dos premios a Traballos de Fin de Máster (TFM) e de Fin de Grao (TFG) dirixidos a mellorar a calidade de vida das persoas maiores convocados pola Cátedra Cruz Vermella USC.

² A comezos do proxecto un cuestionario remitido ao alumnado da materia revelou que a Wikipedia/Galipedia constituía unha das súas principais fontes de información para a realización de traballos académicos.

³ En 2021 a Galipedia contaba con 177 entradas dedicadas a pensadores/as ou filósofos/as, dos cales só 28 eran mulleres, un 16 %. De vez, no *Diccionario Enciclopédico do pensamento galego* (2008), do total de 126 entradas biográficas unicamente 20 se referían a mulleres, un 16 % do total.

alumnado na planificación da ApS, aínda que o proxecto non avanzou cara a niveis superiores de protagonismo (Santos Rego et al. 2025).

Por último, os resultados da reflexión co alumnado participante permitiron identificar unha serie de puntos de mellora para futuras edicións: a necesidade de reforzar o adestramento e capacitación do alumnado como editor voluntario da Galipedia; fomentar o seu compromiso voluntario na edición da Galipedia unha vez rematado o proxecto; aumentar a reciprocidade entre o equipo de editores da Galipedia e o alumnado participante; e, por último, implementar procesos de reflexión colectiva sistemática que garantan o seu carácter crítico.

En conclusión, o proxecto Filopedia pode cualificarse como unha boa práctica de educación experiencial con perspectiva de xénero que confirma a idoneidade e viabilidade da ApS como metodoloxía activa na aprendizaxe da Filosofía a nivel universitario. Con todo, posteriores edicións deberán servir para comprobar que satisfai os criterios para que poida ser cualificada como un proxecto de ApS de calidade.

REFERENCIAS

- Blom, P. (2007). *Encyclopédie. El triunfo de la razón en tiempos irracionales*. Anagrama.
- Blom, P. (2012). *Gente peligrosa. El radicalismo olvidado de la Ilustración europea*. Anagrama
- Delgado, E., Feenstra, R. A., e Pallarés-Domínguez, D. (2020). *Investigación en Ética y Filosofía en España. Hábitos, prácticas y percepciones sobre comunicación, evaluación y ética de la publicación científica*. Asociación Española de Ética y Filosofía Política; Sociedad Académica de Filosofía; Red Española de Filosofía. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32523.31520>
- FECYT (2023). *Encuesta de percepción social de la ciencia y la tecnología en España 2022*. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Geibel, H. M (2006). In Defense of Service Learning. *Teaching Philosophy* 29(2), 93-109. <https://doi.org/10.5840/teachphil200629231>
- Martínez, M. (Coord.). (2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Octaedro.
- Onfray, M. (2010). *Los ultras de las Luces. Contrahistoria de la filosofía, IV*. Anagrama.
- Oxley, J., e Ilea, R. (Ed.). (2016). *Experiential Learning in Philosophy*. Routledge
- Reverter-Bañón, S. (2020). *Filosofía. Guías para unha docencia universitaria con perspectiva de xénero*. Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Vigo.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., e Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la Universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., e Lorenzo, M. (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universidad*. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo M., e Mella-Núñez, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., e Sáez, D. (2025). *La universidad y el aprendizaje-servicio. Lo que importa es la calidad*. Narcea.
- Torres, A., e Rivas, M. (Coords.). (2008). *Diccionario Enciclopedia do Pensamento Galego*. Xerais, Consello da Cultura Galega.
- UNESCO. (2011). *La Filosofía, una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Autor.
- Willaime, P., e Hocquet, A. (2015). Wikipédia au prisme de l'épistémologie sociale et des études des sciences. *Cahiers philosophiques*, 141(2), 68-86. <https://doi.org/10.3917/caph.141.0068>

BRIDGING EDUCATIONAL AND HEALTH INEQUITIES: A PEDAGOGICAL FRAMEWORK FOR SERVICE-LEARNING WITH MIGRANT AND REFUGEE CHILDREN WITH DISABILITIES

Michelle D. Mitchell
University of Galway

General description of research question(s) and objectives

This document explores a holistic pedagogical framework that integrates Service-Learning (SL) to address the intersecting educational and health inequities experienced by migrant and refugee children with disabilities. Grounded in inclusive and culturally sustaining pedagogy, the framework draws on global policy guidance (e.g., UNESCO, WHO, OECD) and recent research to demonstrate how SL can be a transformative tool for equity and empowerment. The study adopts a qualitative, interpretive methodology and reviews best practices from early childhood to higher education. It highlights how SL initiatives —when co-designed with communities— foster academic development, promote well-being, and build inclusive learning environments that respond to the complex needs of displaced children with disabilities.

The DSL-MIGRANT project, coordinated by Vázquez (2024), is presented as a case study, illustrating how early detection of dual sensory loss in migrant pre-schoolers aligns with SDGs 3, 4, 10, and 17, demonstrating the potential of community-engaged learning. There is a growing discourse on intersectionality in education, and this contribution centres the voices and experiences of learners at the margins (both the student and the service user). Offering practical insights for educators and researchers while supporting policymakers in implementing inclusive SL models to bridge gaps in access, participation and outcomes. Ultimately, when SL is embedded in inclusive pedagogy, it becomes a formidable device for educational transformation, health equity, and social justice.

In an increasingly interconnected and diverse world, education systems must evolve to meet the complex needs of all learners, particularly those from migrant and refugee backgrounds. These learners often face significant barriers to academic success, including language differences, cultural dislocation, and interrupted schooling. A holistic and inclusive pedagogical approach that integrates early childhood experiences, SL, and systems thinking offers a robust framework for addressing these challenges. Rooted in Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) principles, this approach recognizes the importance of early learning shaped by social and cultural contexts, values experiential and community-based learning, and encourages learners to understand and engage with broader societal systems. Understanding that through nurturing academic development, intercultural understanding, personal growth and active participation in sustainable development and universal social responsibility, this pedagogy assists both migrant and refugee students while simultaneously improving didactic settings for every student.’ (UNESCO, 2017, p. 30).

The research question of this study is: How can a holistic and inclusive pedagogical framework —grounded in early learning shaped by social and cultural contexts, and integrating service-learning and systems thinking— enhance academic achievement, promote personal development, and empower both mainstream and migrant/refugee learners to address social inequalities and actively contribute to sustainable development and global citizenship?

Methodology

Data was collected while employing a qualitative, interpretive method based on a transformative theoretical framework, drawing on principles of inclusive and equitable education across the educational continuum – early childhood to higher education. Through a comprehensive review of international policy documents and academic literature, key sources include: Guide to Best Practice in the University for the Inclusion of Migrants and Refugees in Europe (SL(M)) (Santos Rego & Lorenzo, 2024), Implementing Service Learning in Higher Education (Bringle & Hatcher, 1996), and UNESCO (2024, p. 9) and UNICEF (2025, p. 19) frameworks on inclusive education and SDG interlinkages (2017), the Sustainable Development Goals (SDGs) and Agenda 2030. These were accompanied by early childhood-focused resources such as the WHO's Nurturing Care Framework (2022) and Piacentini and Guez (2024, p. 12) report on engaging families in early education (Yu & Shandu, 2017, p. 159).

The study analysed how SL initiatives, when informed by culturally sustaining pedagogy (Coleman et al., 2022) and supported by institutional and community partnerships, can foster academic development, social inclusion, and global citizenship. Using thematic analysis, patterns concerning equity, learner voice, and systemic barriers were identified across educational levels. This methodology enabled a holistic understanding of how SL can be adapted to diverse educational contexts to support migrant and refugee learners, from preschool through university.

Results and conclusions

Using a scaffold of five interconnected theoretical frameworks that, as a group, bring a holistic and inclusive pedagogical approach to light, aimed at supporting migrant and refugee learners, especially those with disabilities. Together, these frameworks reinforce an inclusive, context-sensitive, and action-oriented pedagogical representation.

- Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory
- Vygotsky's Sociocultural Theory
- Freire's Critical Pedagogy
- Kolb's Experiential Learning Theory
- Systems Thinking (Bringle and Hatcher, 1996)

Many researchers have emphasized that SL works exceptionally well as it combines academic learning with meaningful community engagement; thereby emerging as a transformative pedagogical approach. For migrants and refugees, SL offers a distinctive opportunity to connect educational gaps, nurture social inclusion, and empower learners through effective contribution within their host communities (Coleman et al., 2022; Stanton et al., 1999). Recent studies highlight the potential of SL to address the complex educational and social needs of displaced populations. According to UNESCO's Institute for Lifelong Learning, flexible learning pathways that recognize informal and non-formal learning are essential for integrating migrants and refugees into education systems. SL aligns with this by validating learners' lived experiences and promoting civic engagement (UNESCO, 2017, p. 4).

The DSL-MIGRANT project illustrates how SL can be applied in early childhood to support vulnerable populations. By focusing on the detection of dual sensory loss in migrant preschool children, the project not only addressed a critical health and educational need but also aligned directly with SDG 4 (Quality Education), SDG 3 (Well-being and Health), SDG 17 (Partnerships Goals) and SDG 10 (Reduced Inequalities). It demonstrated how inclusive, community-based initiatives can bridge gaps in early intervention and promote equitable access to learning and care. (Sánchez and Prieto, 2024, p. 5) Recognizes that learning starts long before formal schooling and is profoundly molded by a child's social and cultural environment - valuing 'foundational to cognitive and emotional development' (UNSDGs, 2022, p. 2; WHO, 2016, p. 3).

Notwithstanding its potential, SL for migrants and refugees continues to be under-researched, principally in terms of long-term impact and the learners' perceptions. Academics appeal for additional participatory and longitudinal research that analyses how SL can support educational equity, personal agency, and sustainable integration.

SL has proven to be a powerful pedagogical tool for fostering the competencies and values embedded in the Sustainable Development Goals (SDGs), particularly those related to equity, inclusion, and lifelong learning. By engaging learners in real-world challenges, SL cultivates critical thinking, empathy, and civic responsibility—skills essential for addressing global issues such as migration, inequality, and access to quality education.

Together, these insights affirm that SL, when thoughtfully implemented, can be a transformative strategy for empowering both learners and communities, advancing sustainable development goals, and ensuring no one is left behind. By incorporating these experiences into early education, a more responsive and equitable learning environment is created (Rao et al., 2014). For migrants and refugees, this is especially important. Many face disrupted education, trauma, and cultural dislocation. A holistic approach helps bridge these gaps by validating their backgrounds, promoting multilingualism, and fostering inclusive classroom practices. It also supports identity formation and social integration, reducing barriers to participation and achievement.

Notwithstanding its potential, SL for migrants and refugees continues to be under-researched, principally in terms of long-term impact and the learners' perceptions. Academics appeal for additional participatory and longitudinal research that analyses how SL can support educational equity, personal agency, and sustainable integration.

REFERENCES

- Alim H. S., & Paris D. (2017). What is culturally sustaining pedagogy, and why does it matter? In H. S. Alim and D. Paris (Eds.), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 1–22). Teachers College Press.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239.
<https://doi.org/10.2307/2943981>
- Bolajoko O., & Gulati, S. (2018) Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential. *Paediatrics* (2023) 151 (4): e2022056645.
<https://doi.org/10.1542/peds.2022-056645>
- Coleman, M., Kan, D., Bruce, S., Miller, K., & Tiggs, S. (2022). An Introduction to Culturally Sustaining Pedagogy for Students with Sensory Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 55(5), 366–375.
<https://doi.org/10.1177/004400599221090867>
- Vázquez, C. (2024) «DSL-MIGRANT: detection of dual sensory loss in migrant preschool population» in *Guide to Best Practices in the University for the Inclusion of Migrants and Refugees in Europe: Service-Learning as an Educational Resource*. [Accessed January 2025]
<https://dx.doi.org/10.15304/op.2024.1826>
- Piacentini, M., & Guez, A. (2024). Mapping Study for the Integration of Accommodations for Students with Special Education Needs (SEN) in PISA. *OECD Education Working Paper No. 308*. Organization for Economic Co-operation and Development. [Accessed 23 March 2025]
- Rao, N., Sun, J., Wong, J. M. S., Weekes, B., Ip, P., Shaeffer, S., Young, M., Bray, M., Chen, E., & Lee, D. (2014). *Early childhood development and cognitive development in developing countries: a rigorous literature review*. Department for International Development
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. (Eds.). (2024) *Guide to Best Practice in the University for the Inclusion of Migrants and Refugees in Europe: Service Learning as an Educational Resource (SL(M))*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Stanton, T. K., Giles, D. E., & Cruz, N. I. (1999). *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. Jossey-Bass.
- UNESCO. (2017) *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=en>
- UNESCO. (2024). *UNESCO: cross-cutting and specialized SDG competencies*. UNESCO.

UNICEF. (2025). UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight, ‘Beyond Barriers: Advancing Research for Children with Disabilities – Insights, Challenges, and Opportunities from the UNICEF Global Webinar Series on Inclusive Research with Children with Disabilities’, Final Report, UNICEF Innocenti, Florence, June 2025. ¹

UNSDGs - United Nations Sustainable Development Goals. (2025). *Sustainable Development Goals*. www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals.

Yu, K., & Shandu, B. (2017). Overcoming language barriers: lessons learnt from migrant children. *Perspectives in Education*, 35(1), 157–170. <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie>

¹ UNICEF remains focused on reaching the most vulnerable children – those with disabilities, children from marginalized communities, refugee and migrant children and girls, no matter where they are from.

CAMBIOS EN LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DEL APS Y SU RELACIÓN CON LA INTERCULTURALIDAD

Wilmer Hernán Cruz Gutiérrez¹

Kateline de Jesus Brito Tavares²

David García Romero²

¹*Ludwig-Maximilians-Universität München*

²*Universidade de Santiago de Compostela*

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

La multiculturalidad es una realidad omnipresente tras casi medio siglo de una civilización en un modelo globalizado (Restrepo, 2015), un escenario en el que, de una forma con amplio consenso, las universidades asumen un discurso de interculturalidad, defendiendo la inclusión y la hibridación cultural desde una perspectiva de justicia social.

No obstante, Walsh (2010) nos advierte que, en la práctica, desde las perspectivas institucionales, la interculturalidad puede ser asumida desde tres posturas: estética (apropiando el mundo simbólico de minorías, como celebraciones, lemas, símbolos...), funcional (dando representación a la diversidad funcional y apropiando lenguajes o prácticas siempre desde una perspectiva de enriquecer el sistema presente sin cambiarlo) o crítica (con disposición a un cambio más profundo, sistémico), siendo esta última la única que tiene realmente dirección de justicia social (Zhang-Yu et al., 2023), y que implica transformaciones no solo en los discursos, representación y forma de las instituciones, sino en su funcionamiento y prácticas cotidianas. Ello implica que la universidad como institución aprenda a cambiar, a través de diferentes estrategias en sus tres misiones.

El aprendizaje-servicio ha sido defendido como una estrategia para abordar esta interculturalidad tanto a través de la docencia como de la transferencia (García-Romero et al., 2021). Su carácter intrínsecamente interinstitucional, de puesta en contacto con la comunidad y la diversidad de voces que en ella residen, y su vocación de servicio, que implican un interés por los problemas de otras poblaciones, son puntos de partida aventajados para establecer un diálogo intercultural y reformular perspectivas y prácticas.

Así, diversas autoras y autores han argumentado que el aprendizaje-servicio puede ser un cruce de fronteras (Kiely, 2004) para el estudiantado, que le permita no solo atestiguar, sino también comprender y empatizar y negociar significados y valores con personas y contextos culturalmente diferenciados a ellas y ellos (Laluez y Macías-Gómez-Estern, 2020). Se ha elaborado evidencia científica sobre como este cruce de fronteras implica un cambio identitario que desarrolle la formación del estudiantado como profesionales culturalmente responsables. Sin embargo, para ello es necesario que se cumplan unas condiciones de acompañamiento docente y disposición institucional para el diálogo (Haddix, 2015). Esto es, es un efecto que depende de los cambios institucionales.

Precisamente, Janice McMillan et al., (2016), entre otras, han articulado investigaciones sobre como el aprendizaje-servicio se convierte en un espacio híbrido entre la universidad y otros contextos, que puede, no solo facilitar, sino forzar cambios en la dinámica de la institución a través de procesos de aprendizaje expansivo (Engeström, 2001). Esto es, el aprendizaje-servicio hace aflorar contradicciones entre los sistemas de actividad de los dos contextos que le dan origen, y a través de estas contradicciones permite negociar objetivos, normas, funcionamientos.... En este caso, el peligro se manifiesta en la diferencia de poder en la negociación. Si la universidad actúa desde una posición de dominancia (especialmente epistemológica), los cambios difícilmente serán transformadores.

Dadas estas premisas, nos preguntamos si la investigación en aprendizaje-servicio y los cambios que se están dando lugar en las universidades mediante su institucionalización realmente promueven la interculturalidad y, especialmente, una interculturalidad crítica y transformadora.

Pretendemos, pues, mediante una revisión sistemática de la literatura, hacer un análisis exploratorio de en qué medida los procesos de institucionalización pueden estar abiertos a cambios estructurales en el marco de la interculturalidad, relacionados con: la diversidad epistemológica y formativa, la apertura a la interinstitucionalidad y la diversidad de normas y prácticas educativas posibles.

Metodología

La metodología siguió el diseño de una revisión sistemática, partiendo de los términos de búsqueda en inglés, que fueron «institutionalization», «service-learning» y «higher education». Estos términos se aplicaron a las bases de datos Web of Science, Scopus, EBSCO, Latindex y JESTOR. En un primer momento, se obtuvieron 302 documentos. Después de la identificación y eliminación de los duplicados, la cantidad se redujo a 252. Tras la lectura de resúmenes, la muestra se redujo a 180. Finalmente, tras la lectura completa, el número final fue 51.

El análisis se realizó en el marco de la institucionalización del aprendizaje-servicio y se categorizaron según los aspectos culturales, procesuales y estructurales de la universidad. En un segundo nivel de análisis, se llevó a cabo un análisis temático deductivo-inductivo. Buscando en las diferentes publicaciones indicios de la incorporación de la interculturalidad, ya fuese a nivel temático de las investigaciones o bien a nivel de transformaciones de la universidad de las que la investigación pudiera dar cuenta.

Este análisis temático se desarrolló partiendo de las tres dimensiones: cultural, procesual y estructural y acabó constituyendo un análisis alrededor de los códigos de:

- Temas de investigación: inclusión, justicia social, interculturalidad, reciprocidad, pluralidad epistemológica, educación como bien común, interés por los contextos locales.
- Cambios institucionales: Participación comunitaria, relaciones de poder, procesos de formación del profesorado, creación de unidades específicas, procesos de gestión curricular, creación de cursos y cátedras específicas, procesos de reflexión continua y fomento de la interdisciplinariedad e interinstitucionalidad.

Resultados y conclusiones

Con este estudio, pretendemos ofrecer una revisión sistemática sobre la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior y su posible vinculación con la interculturalidad crítica.

Los hallazgos de la revisión llevada a cabo evidencian la intencionalidad en la implementación e integración del ApS, como vía para que el estudiantado avance en el desarrollo del compromiso social y la adquisición de competencias culturalmente responsables, dado que se refiere a una metodología experiencial mediante un proceso de aprendizaje activo y reflexivo. Por tanto, a través del trabajo directo con las comunidades, el alumnado puede abordar en profundidad la problemática a la que se enfrentan, lo que les brindará una mayor conciencia y apertura a la diversidad y equidad.

Sin embargo, a partir del análisis según las dimensiones cultural, procesual y estructural, observamos que, por una parte, se alude a la importancia de realizar actuaciones para la mejora de la acción comunitaria y fomentar la inclusión y justicia social, pero, por otra, este planteamiento carece de una reformulación ética y epistemológica que nos indique una interculturalidad crítica.

En este sentido, podemos concordar con Quijano (2000) que las instituciones universitarias han sido potentes instrumentos de opresión y subalternización de otras formas de conocimiento a través de la colonialidad del saber. Este epistemicidio sigue operando en la actualidad mediante la negación ontológica-epistémica y la marginación de saberes no occidentales.

Por tanto, la institucionalización del ApS debería producirse a partir de la reflexión sobre la asimetría de poder en la producción del conocimiento, además de repensar la problemática estructural-colonial-racial del sistema-mundo moderno que ha excluido sistemáticamente a los grupos oprimidos.

En definitiva, el eje central que cualquier tentativa de institucionalización del ApS, desde una perspectiva de la interculturalidad crítica, debería centrarse en la transformación radical de todas las instituciones y relaciones sociales, con el objetivo de articular nuevos modos de aprender, pensar o ser (Walsh, 2010). Además, resulta indispensable partir de la descolonización del currículum para la incorporación de nuevos saberes y conocimientos procedentes de las epistemologías del Sur global.

Ahora bien, esta propuesta requiere del compromiso sociopolítico y del diálogo entre los diferentes agentes de la sociedad civil, con el fin de reestructurar las instituciones

educativas, reestablecer un proyecto pedagógico emancipador, y generar justicia educativa y social.

REFERENCIAS

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080123238>
- García-Romero, D., Lalueza, J. L., & Blanch Gelabert, S. (2021). Análisis de un proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio universitario. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E investigación Social*, 21(3), 1-27. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>
- Haddix, M. (2014). Preparing Community-Engaged Teachers. *Theory Into Practice*, 54(1), 63-70. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977664>
- Kiely, R. (2004). A chameleon with a complex: Searching for transformation in international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(2), 5-20. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0010.201>
- Lalueza, J. L., & Macías-Gómez-Estern, B. (2020). Border crossing. A service-learning approach based on transformative learning and cultural-historical psychology (Cruzando la frontera. Una aproximación al aprendizaje servicio desde el aprendizaje transformativo y la psicología histórico-cultural). *Culture and Education*, 32(3), 556-582. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1792755>
- McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating «transaction spaces» in higher education: University–community partnerships and brokering as «boundary work». *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Coord.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-238). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Restrepo, E. (2015). Diversidad, interculturalidad e identidades. En M. E. Troncoso (Ed.), *Cultura pública y creativa. Ideas y procesos* (pp. 77-96). Ministerio de Cultura de la Nación.
- Walsh, C. E. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. E. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zhang-Yu, C., Vendrell-Pleixats, J., Barreda Escrig, C., & Lalueza Sazatornil, J. L. (2023). Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 23(1), 1-21.

APRENDIZAJE-SERVICIO, INTERDISCIPLINARIEDAD Y ODS EN LA UNIVERSIDAD: BUENAS PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS MIGRANTES Y REFUGIADAS EN EUROPA

Javier Rico Díaz

Anaïs Quiroga Carrillo

Cristina Varela Portela

Universidade de Santiago de Compostela

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

El Aprendizaje y Servicio (ApS) está cada vez más presente en la Educación Superior como metodología de enseñanza-aprendizaje. La experiencia de adquirir conocimientos aplicados en la práctica prestando un servicio a la comunidad y dando respuesta a necesidades sociales, motiva tanto a docentes como al alumnado (Santos et al., 2022). El ApS es una herramienta con gran potencial para fomentar el trabajo interdisciplinar, aspecto clave en una educación superior centrada en el aprendizaje competencial (Álvarez y Villarreal, 2019).

El contexto geopolítico actual está generando una movilización masiva de la población de unos territorios a otros, especialmente desde aquellos en conflicto a diferentes estados de la Unión Europea. Por ello, la universidad debe ser un agente clave para la inclusión de personas migrantes y refugiadas en todo Europa, implicando a la comunidad universitaria pero especialmente al alumnado, porque en este recaerá la futura toma de decisiones que determinará nuestro porvenir como sociedad. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son el marco de referencia para alinearnos en la búsqueda de un objetivo común (Sotelino et al., 2023), que no es otro que el bienestar general de toda la sociedad en un planeta con futuro pero que, para conseguirlo, debemos reflexionar sobre el papel que cada persona juega a nivel individual y colectivo. Por lo tanto, ¿qué mejor manera de implicar a nuestros/as dirigentes, sanitarios/as, educadores/as... que desde su formación universitaria en contextos reales y problemáticas con un gran peso social?

Apenas existen trabajos académico-científicos sobre experiencias de ApS en la universidad con personas migrantes y refugiadas. Una de las obras más recientes en el ámbito es la «Guía de buenas prácticas en la universidad para la inclusión de personas migrantes y refugiadas en Europa» (Santos Rego y Lorenzo, 2024), que incluye 12 experiencias de ApS desarrolladas en Europa y que se enmarcan en el Proyecto ERASMUS+ «*Mobilising university-community resources through SL(M) for the inclusion of migrants/refugees*». Son las 12 experiencias recogidas en esta guía las que se han analizado en este trabajo de investigación.

En este trabajo se plantea, como principal objetivo, analizar la interdisciplinariedad y el perfil del alumnado participante en los proyectos de ApS para

la inclusión de personas migrantes y refugiadas que se han desarrollado en el marco del Proyecto SL(M). Para ello, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Explorar el nivel de interdisciplinariedad de los proyectos de ApS analizados, comprobando la implicación de distintas áreas de conocimiento, titulaciones, asignaturas y entidades sociales.
- Identificar conexiones entre todas las experiencias analizadas para proponer abordajes interdisciplinares entre ellas.
- Examinar la relación entre los proyectos de ApS y los ODS, evaluando cómo las experiencias analizadas contribuyen al cumplimiento de los ODS.
- Reflexionar sobre la efectividad del ApS como herramienta de inclusión y proponer recomendaciones para fortalecer el enfoque interdisciplinario en los proyectos de ApS en la educación superior.

Metodología

Para el presente estudio se ha seguido una metodología cualitativa, el análisis de contenido, para examinar la Guía de buenas prácticas de Santos Rego y Lorenzo (2024). Concretamente, se analizaron los diferentes proyectos de ApS que se desarrollaron en el marco de Proyecto SL(M) para evaluar su interdisciplinariedad y el abordaje que realizan de los ODS.

Esta técnica resulta especialmente pertinente cuando tratamos de identificar temas recurrentes, estructuras o categorías implícitas en documentos con estas características, permitiendo interpretar y relacionar aquellas cuestiones que más nos interesan. Siguiendo a Gibbs (2007), con el análisis de contenido buscamos descomponer el texto en unidades significativas y clasificarlas en categorías temáticas que emergen inductivamente o se definen de forma previa, centrándonos, en todo momento, en los objetivos del estudio.

En este caso, se analizaron los elementos clave que componen la guía, como las áreas de conocimiento, los objetivos, las entidades participantes o las titulaciones y asignaturas, así como su relación con los ODS.

El análisis se ha llevado a cabo a partir de una codificación y agrupación de las variables más relevantes para llegar a la interpretación de estas categorías en función del marco teórico y los objetivos del estudio.

Resultados y conclusiones

El análisis de las 12 experiencias del Proyecto SL(M) muestra una concentración significativa de iniciativas en España (Universidade de Santiago de Compostela) con 9 proyectos, seguida de Italia (Università di Verona) con 2, e Irlanda (University of Galway) con 1.

En cuanto a las áreas de conocimiento implicadas, predominaron las Ciencias Sociales y Jurídicas (10 proyectos), seguidas de las Ciencias de la Salud (2), Artes y

Humanidades (1) y Ciencias (1), sin participación registrada del área de Ingeniería y Arquitectura. De todos ellos, 11 se desarrollaron dentro de una sola área de conocimiento, y solo uno integró dos áreas distintas.

Por su parte, la implicación de titulaciones fue algo más diversa: 6 proyectos contaron con una sola titulación, mientras que otros involucraron entre 2 y 6 titulaciones distintas.

En total, se identificaron 22 entidades colaboradoras, la mayoría dedicadas a la inclusión social de personas migrantes, la defensa de los derechos humanos y la atención a colectivos vulnerables. Precisamente, algunas participaron en más de un proyecto, como Médicos del Mundo y ACCEM.

En cuanto a los ODS, los más representados fueron el ODS 4 (Educación de calidad) en 9 proyectos, seguido por el ODS 10 (Reducción de desigualdades) en 6, y los ODS 3, 5 y 8, presentes en 4 experiencias cada uno. También se hallaron referencias a los ODS 1, 11, 16 y 17, aunque en menor medida.

El análisis realizado confirma el potencial del ApS como herramienta de compromiso social dentro de la Universidad para la inclusión de personas migrantes y refugiadas. Se trata, en definitiva, de formar a profesionales más conscientes y responsables que sean capaces de transformar las realidades en las que se encuentran inmersas (Fiuza-Asorey et al., 2022). Además, la relación de los proyectos de ApS analizados con los ODS refuerza la idea de que esta metodología puede ser una vía efectiva para alinear la acción universitaria con la Agenda 2030.

Con todo, se evidencia una falta de interdisciplinariedad en los proyectos de ApS. Aunque algunos se realizan en más de una titulación, en la mayoría de los casos estas pertenecen a una única área de conocimiento. Es clara la necesidad, así pues, de avanzar hacia enfoques más interdisciplinares que fomenten el establecimiento de sinergias entre áreas de conocimiento, titulaciones y entidades, y que permitan afrontar con mayor profundidad la complejidad de los desafíos sociales contemporáneos.

REFERENCIAS

- Álvarez, A., y Villareal, M. E. (2019). Integración interdisciplinaria en el aprendizaje-servicio: un modelo para la gestión de proyectos en la educación superior. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 8, 96-105. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2019.8.5>
- Fiuza-Asorey, M., Sotelino-Losada, A., Mella-Núñez, I., y Lorenzo-Moledo, M. (2022). Aprendizaje-servicio y educación inclusiva en la formación de maestros/as. Evaluando la satisfacción del alumnado. *Revista Fuentes*, 24(2). 210-221. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.17611>
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Santos Rego, M. Á., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., y García-Romero, D. (2022). Transversal competences and employability of university students: Converging towards service-learning. *Education Sciences*, 12(4), 265.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (Dirs.). (2024). *Guía de buenas prácticas en la universidad para la inclusión de personas migrantes y refugiadas en Europa. El Aprendizaje-Servicio como recurso educativo*. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Sotelino Losada, A., Sáez Gambín, D., y Lorenzo Moledo, M. (2023). El aprendizaje-servicio y los objetivos de desarrollo sostenible: Un binomio de transformación social. En R. M. Rodríguez-Izquierdo y M. Lorenzo Moledo (Eds.), *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario* (pp. 49–66). Octaedro

LAS EMOCIONES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HACIA LAS PERSONAS MIGRANTES: EL IMPACTO DE LA FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN APRENDIZAJE-SERVICIO

Mar Lorenzo Moledo

Jesica Núñez-García

Gabriela Míguez Salina

Universidade de Santiago de Compostela

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

La inestabilidad social y política, la persecución ideológica, la violación sistemática de los derechos humanos y la extrema pobreza en países de África, Asia y Medio Oriente han propiciado el desplazamiento forzoso sin precedentes de 123,2 millones, según el último informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2025).

Estos flujos migratorios han incidido en las coordenadas económicas, políticas, demográficas y culturales de las sociedades receptoras (Bansak, 2016). No obstante, la literatura científica ha evidenciado que los países que más se han visto afectados por estos desplazamientos son los que se hallan en vías de desarrollo, e incluso los más próximos a donde surgieron estos conflictos (Alrababa'h et al., 2020). Ahora bien, buena parte de la investigación adolece de una perspectiva eurocéntrica, considerando básicamente su repercusión en Occidente, de modo que el conocimiento que poseemos sobre las actitudes de la ciudadanía en tal coyuntura es limitado.

En este sentido, resulta fundamental aclarar que a las personas migrantes y refugiadas se les otorgan tratos diferenciados, pues poseen estatus jurídicos distintos (Verkuyten, 2021). Según las palabras de este mismo autor, la diferencia clave radica en que las primeras emprenden el proyecto migratorio de manera voluntaria, por lo que no es infrecuente que sean percibidas como una amenaza para el mercado laboral y el país de acogida. En consecuencia, las actitudes hacia ellas son predominantemente negativas, llegando a vincularlas con actividades criminales. Con respecto a las segundas, su percepción tiende a mejorar, toda vez que suelen suscitar ciertos sentimientos de humanidad y empatía, amén de beneficiarse de la protección y del derecho internacional en materia de derechos humanos. Sin embargo, también se les representa en ocasiones como una carga económica y social para el Estado, y como un peligro para el modo de vida europeo. Es claro, pues, que, más allá de las diferencias citadas, el estigma y la segregación rondan la vida de tales personas en los países de nuestro entorno.

De estos argumentos es posible deducir que existe una polarización de actitudes y diversidad de respuestas en la gestión de la crisis migratoria en función de la etnia, el país de procedencia y la situación económica (De Coninck, 2019).

Es claro, por lo tanto, que en nuestro contexto socio-político la responsabilidad de los gobiernos democráticos y demás instituciones de los países avanzados tienen el deber

moral de desarrollar políticas públicas efectivas ante las crisis humanitarias que se están sucediendo, haciéndolo desde la óptica del respeto a los derechos humanos. El principio básico es el de comprender sus motivaciones y necesidades, con el fin de avanzar hacia sociedades más inclusivas y plurales (Lorenzo-Moledo, 2019; Lorenzo-Moledo y García-Álvarez, 2023; Yitmen y Verkuyten, 2017).

Naturalmente, la educación es clave si lo que ansiamos es promover valores de igualdad, empatía y consideración cívica hacia todo lo que suponga diversidad cultural, aspectos que devienen en pilares sustentadores de actitudes positivas hacia estos colectivos. Numerosos estudios han demostrado que las personas empáticas optan por políticas inclusivas y se preocupan en mayor medida por el bienestar de todas las personas, pues creen en la igualdad genuina (Cowling et al., 2019; Gonçalves et al., 2023).

Así las cosas, en los países occidentales, al menos en la historia del pasado siglo, los/as estudiantes universitarios/as han estado en la vanguardia de determinados cambios sociales, alcanzando también un determinado nivel de influencia al solicitar mejores políticas de migración y asilo hacia quienes se ven obligados a dejar sus países de origen. Y es un hecho que su participación en programas formativos de distinto alcance social, y aún curricular, está ayudando a reforzar estrategias de inclusión, dentro y fuera de los recintos académicos. Sin duda, el aprendizaje-servicio se ha mostrado como una magnífica posibilidad de asociar formación y compromiso en el marco comunitario.

Así pues, este trabajo tiene por objetivo analizar el efecto que tiene la participación en proyectos de ApS(M) en las emociones de los/as estudiantes hacia las personas migrantes y refugiadas en Europa.

Metodología

Este estudio, con un carácter fundamentalmente descriptivo, se enmarca en el Proyecto Erasmus+ «*Mobilising university-community resources through SL(M) for the inclusion of migrants/refugees*» (2022-1-ES01-KA220-HED-000087650), cuyo foco se asienta en el aprendizaje-servicio como metodología que puede ayudar, desde la universidad, en el proceso de inclusión de personas migrantes/refugiadas.

Han participado un total de 530 estudiantes, mayoritariamente mujeres, de la Universidade de Santiago de Compostela (86.7%), University of Galway (2.5%) y Università di Verona (10.4%), o en otras (0.4%), cuyos docentes han recibido un curso de formación en ApS(M) de 10 horas, en el que han aprendido los fundamentos de esta metodología y su papel para mejorar los procesos de inclusión de las personas migrantes/refugiadas. Estos/as estudiantes eran invitados (voluntario), a su vez, a participar en un curso similar de ApS(M) de menor duración (6h).

Con el objetivo de identificar las actitudes de los/as estudiantes universitarios/as hacia las personas migrantes/refugiadas, se ha empleado un cuestionario que se basa en el Cuestionario de Actitudes hacia Familias Refugiadas (CAFARA-E) del Proyecto UNINTEGRA (Lorenzo-Moledo, 2019). Este instrumento incluye preguntas sociodemográficas, de formación y participación en ApS y voluntariado, y dos escalas tipo Likert. La segunda de ellas, adaptada de García et al. (2003) y en la que se centra el

presente trabajo, incluye 16 emociones para valorar su intensidad cuando el estudiante ve o piensa en una persona migrante.

El cuestionario fue aplicado en el curso académico 2023/2024. Específicamente, se aplicó antes (pretest) del inicio de cada uno de los proyectos de ApS(M) a través del profesorado del grupo si bien después de finalizar el curso básico, teniendo en cuenta que era un curso voluntario que no todo el alumnado realizó (n=530); en la aplicación de las escalas del cuestionario en posttest, una vez finalizado el proyecto de ApS(M), únicamente participaron 70 estudiantes.

Se cumplimentó individualmente de forma online, a través de la aplicación Microsoft Forms. Además, este estudio ha sido aprobado, el 23 de septiembre de 2023, por el Comité de Bioética de la Universidade de Santiago de Compostela.

Resultados y conclusiones

En el marco del proyecto de investigación, a fin de determinar la dimensionalidad de la escala, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de Componentes Principales, siendo necesario suprimir un total de dos ítems (lástima e indiferencia), resultado una escala compuesta por 14 ítems. La extracción inicial arrojó dos (2) factores significativos:

- Factor I. Emociones negativas: ítems 5, 10, 6, 9, 11, 2, 8 y 4.
- Factor II. Emociones positivas: ítems 1, 14, 7, 13, 12 y 3.

Haciendo uso de estos dos factores, se analizó si la formación en ApS(M) y/o la participación en experiencias de aprendizaje-servicio tienen impacto sobre las emociones de los/as estudiantes universitarios/as hacia personas migrantes/refugiadas. Concretamente, la participación en la acción formativa marca diferencias estadísticamente significativas en admiración, atracción, simpatía y agradecimiento. Además, parece que los/as que ya confirmaron su intención de formar parte en un proyecto de ApS(M) muestran menor hostilidad. Asimismo, el haber participado, con anterioridad, en otras experiencias de ApS se distingue en rabia y agradecimiento. Cabe destacar que son aquellos/as estudiantes que no han participado en programas de voluntariado los que muestran más hostilidad y desconfianza (ver Tabla 1).

Tabla 1

Emociones según la participación en acciones de ApS o voluntariado

DIMENSIÓN	Sí		No		t	gl	p
	M	DT	M	DT			
Formación básica en ApS(M)							
Admiración	3.55	1.01	3.28	1.05	-2.79	456	.005
Atracción	2.68	.888	2.43	.923	-2.90	400	.004
Simpatía	3.59	.915	3.35	.983	-2.64	456	.010
Agradecimiento	2.98	1.03	2.77	1.05	-2.13	456	.034
ApS – Curso 23/24							
Hostilidad	1.50	.901	1.70	1.04	-1.99	350	.047
ApS anterior							

Rabia	1.18	.570	1.33	.750	2.10	182	.038
Agradecimiento	3.06	1.05	2.80	1.04	-2.14	142	.034
Voluntariado							
Hostilidad	1.44	.873	1.66	1.01	2.40	282	.017
Desconfianza	1.56	.838	1.75	.944	2.06	274	.040

Una vez finalizada la participación en proyectos de ApS(M), tal y como se advierte en la tabla 2, se incrementan las emociones más favorables hacia la población migrante/refugiada, con diferencias estadísticamente significativas. También, la puntuación de las negativas disminuye.

Tabla 2

Diferencias entre Pretest y Posttest en emociones

ÍTEMS	Pretest		Postest		t	gl	p
	M	DT	M	DT			
NEGATIVAS							
E2. Odio	1.18	.603	1.00	.000	1.00	10	.341
E4. Hostilidad	1.82	1.17	1.17	.381	1.81	11	.098
E5. Rabia	1.36	.809	1.00	.000	1.50	10	.167
E6. Miedo	1.55	.820	1.33	.761	.726	18	.477
E8. Incomodidad	1.36	.809	1.21	.509	.586	14	.568
E9. Asco	1.36	.809	1.04	.204	1.30	11	.221
E10. Inseguridad	1.55	.820	1.46	.721	.303	17	.766
E11. Desconfianza	1.45	.820	1.46	.721	-.013	17	.990
POSITIVAS							
E1. Admiración	3.13	.992	3.82	.751	2.28	25	.031
E3. Atracción	2.08	.881	3.09	.701	3.63	24	.001
E7. Simpatía	2.96	.999	3.64	.809	2.13	24	.043
E12. Compasión	3.17	1.11	3.22	1.56	.085	11	.934
E13. Respeto	3.87	1.01	4.56	.726	2.13	20	.045
E14. Agradecimiento	2.52	1.04	3.33	1.12	1.88	14	.081

Así pues, se demuestra que los/as universitarios/as experimentan emociones más favorables hacia el colectivo migrante/refugiado tras la participación en experiencias de aprendizaje-servicio, con una disminución importante de las emociones negativas.

Se trata, pues, de adoptar estrategias, como el aprendizaje-servicio, que favorezcan a que el estudiantado universitario pueda concebirse como agente de transformación social y, consiguientemente, de defensa de los valores de igualdad y respeto mutuos. Todo ello desde un enfoque intercultural, en el que el énfasis en principios de equidad y justicia social coadyuven al empoderamiento de todas las personas (Cala et al., 2018; Gonçalves et al., 2023; Prentice, 2023).

REFERENCIAS

- Alrababa'h, A., Dillon, A., Williamson, S., Hainmueller, J., Hangartner, D., y Weinstein, J. (2021). Attitudes Toward Migrants in a Highly Impacted Economy: Evidence From the Syrian Refugee Crisis in Jordan. *Comparative Political Studies*, 54(1), 33-76. <https://doi.org/10.1177/0010414020919910>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2025). *Tendencias Globales de Desplazamiento Forzado 2024*. <https://www.acnur.org/es-es/tendencias-globales>
- Bansak, K., Hainmueller, J., y Hangartner, D. (2016). How economic, humanitarian, and religious concerns shape European attitudes toward asylum seekers. *Political Sciences*, 354(6309), 217-222. <https://doi.org/10.1126/science.aag2147>
- Cala, V. C., Soriano-Ayala, E., y López-Martínez, M. J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *RELIEVE*, 24(2), 1-14. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13320>
- Cowling, M. M., Anderson, J. R., y Ferguson, R. (2019). Prejudice-relevant Correlates of Attitudes towards Refugees: A Meta-analysis. *Journal of Refugee Studies*, 32(3), 502-524. <https://doi.org/10.1093/jrs/fey062>
- De Coninck, D. (2019). Migrant categorizations and European public opinion: diverging attitudes towards immigrants and refugees. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(9), 1667-1686. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1694406>
- García, M.C., Navas, M.S., Cuadrado, I., y Molero, F. (2003). Inmigración y prejuicio: Actitudes de una muestra de adolescentes almerienses. *Acción Psicológica*, 2(2), 137-147.
- Gonçalves, G., Sousa, C., y Arasaratnam-Smith, L. A. (2023). The Effect of Multicultural Attitudes and Perceived Intergroup Threat on Attitudes Towards Immigrants in Portugal: A Polynomial Regression with Response Surface Analysis. *Psychological Reports*, 0(0), 1-25. <https://doi.org/10.1177/00332941221149182>
- Lorenzo-Moledo, M. (Coord.). (2019). *Unintegra Project. Integration guide for refugees in Europe*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Lorenzo-Modelo, M., y García-Álvarez, J. (2023). Construyendo puentes para la inclusión de personas migrantes/refugiadas desde la Teoría de la Educación. En A. Cámara, A. Runte, D. Amber, y D. Martín (Eds.), *Educación: Encuentros y desencuentros* (256-261). Universidad de Jaén.
- Prentice, C. M. (2023). Educators' attitudes towards refugee pupils: intergroup contact and virtuous circles. *Intercultural Education*, 34(6), 590-611. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2265305>
- Yitmen, Ş., y Verkuyten, M. (2018). Feelings toward refugees and non-Muslims in Turkey: The roles of national and religious identifications, and multiculturalism.

Journal of Applied Social Psychology, 49(2), 90-100.
<https://doi.org/10.1111/jasp.12493>

Verkuyten, M. (2021). Public attitudes towards migrants: understanding cross-national and individual differences. *Insights*, 20(1), 132-133.
<https://doi.org/10.1002/wps.20819>

Línea temática 5



El desarrollo de competencias interculturales
en la enseñanza no universitaria

DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHER EDUCATION: A PERSPECTIVE FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION STEAM AND MONTESSORI

Erica Pamela Köchig
Universitat Rovira i Virgili

Overview of the research question(s) and objectives

This communication explores how university-based teacher education can foster the development of intercultural competences by drawing on experiences from multicultural educational contexts—particularly in early childhood education through STEAM content and Montessori pedagogy. The study is based on classroom observations conducted in two settings with highly diverse student bodies: Escola Montessori Rubí¹, a public preschool and primary school in Spain, and Bilinguales Kinderhaus² (Montessori Stiftung Berlin), Germany. It examines how pedagogical practices that prioritize diversity, active learning, and interdisciplinary projects contribute to developing intercultural competences in future teachers.

We argue that classroom experiences in culturally diverse contexts are key resources for university-level teacher education, as they provide real-world frameworks for interaction, curricular adaptation, and intercultural communication (Banks & McGee-Banks, 2016). These experiences demonstrate how alternative pedagogical models, such as Montessori, support inclusive learning environments and affirm student identity (Lillard & McHugh, 2019), while also highlighting the need for culturally responsive teacher education across Europe (Arroyo- González et al., 2024).

Escola Montessori is a public school located in Rubí, a town near Barcelona known for its cultural diversity and vibrant community. The school serves a multicultural student body, reflecting the rich blend of backgrounds present in the area. The last survey shown a number of 80.034 inhabitants, with a 13.65% of migrant population (GENCAT, 2024) in the rise and with the main origin country is Marruecos with 2.598 immigrants. The city is marked by the industrial grow (EPDATA, 2024), and its population directly connected to this work field, attracting people from all over the world to cover the jobs making of Rubí a multicultural hub.

In the case of the Bilinguales Kinderhaus' location in Berlin, a major hub for expatriates and international migrants, introduces additional complexities to the school community's communication dynamics. Friedrichshain, in particular, attracts families from various global regions due to the area's wide range of educational offerings and quality of life, as highlighted in the article *In Numbers: Who is coming to, and leaving, Berlin?* (The Local, 2023). Over 80% of families within the educational institution are

¹ <https://agora.xtec.cat/ceipmontessori/>

² <https://montessori-stiftung.de/einrichtungen/bilinguale-kinderhaeuser>

migrants from Central and Eastern Europe, Asia, Latin America, and other regions, bringing a diversity of cultural backgrounds, languages, and values into the school. Even among the German families in the community, many are newcomers from other parts of the country, adding a layer of regional diversity to the existing international context.

The guiding research question was: How can educational experiences in intercultural contexts contribute to the university-level training of teachers from the perspective of intercultural competence?

The specific objectives were to:

1. Identify pedagogical elements in STEAM projects implemented in early childhood education that work on social skills and intersectionality.
2. Analyze how teachers' practices can be incorporated into initial teacher education programs at universities to foster intercultural competence.
3. Explore the potential of the Montessori approach as a pedagogical tool to promote inclusion and intercultural awareness in diverse educational environments.

Methodology

This case study employs a qualitative, exploratory-descriptive methodology (Cohen et al., 2007). Participant observation was conducted in two educational centers: a public school with a Montessori-inspired approach in Rubí (Spain) during a week-long intensive field visit in October 2024, and an early childhood education center in Berlin (Germany), during the school-year 2022-2023.

Field notes, photographs of materials, lesson plans, and informal interviews with educators were collected (Swain & King, 2022). In a first phase, for the data analysis of the raw data a descriptive method was adopted, and in a second phase a comparison of both experiences was carried out. As a guideline a theory-generating structure was followed to reconstruct the experience around the theory formulation (Robson, 2002).

These categories were later examined through the lens of intercultural competence frameworks in higher education, especially those relevant to teacher education programs, service-learning models, and university social responsibility (Banks & McGee-Banks, 2016; OECD, 2021; UNESCO, 2017).

Results and Conclusions

Findings suggest that the observed educational environments actively support cultural diversity through:

- Thematic STEAM projects that integrate multicultural perspectives.

- Didactic strategies that foster autonomy and respect for individual learning rhythms.
- Sensory and visual materials that represent multiple cultures and languages.

These practices help teachers cultivate competences such as openness to difference, effective intercultural communication, and curricular adaptation for diverse contexts (Arroyo- González et al., 2024; Banks & McGee-Banks, 2016).

With regard to university-based teacher education, these field experiences represent clear opportunities for integration into case studies, supervised practicums, or service-learning projects. The Montessori method, which emphasizes self-directed learning, observation, and respect for individual development, offers a particularly effective model for training culturally responsive teachers (Mezirow, 1997).

Integrating such experiences into university teacher education programs can enhance the development of intercultural competences, especially when supported by systemic approaches that include institutional policies, active methodologies, and a strong commitment to university social responsibility (OECD, 2021; UNESCO, 2017).

We conclude that universities can and should engage more deeply with school-based practices to enrich teacher education. It advocates for bridging early childhood innovation with university curricula through service learning, institutional collaboration, and reflection on the multicultural realities of European classrooms.

REFERENCES

- 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>
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (2016). *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed.). Wiley.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- EPDATA. (2024). *Rubí - Datos, gráficos y estadísticas sobre el municipio*. <https://www.epdata.es/datos/datos-graficos-estadisticas-municipio/52/rubi/6190>
- GENCAT. (2024). *Población a 1 de enero. Total y extranjera*. <https://www.idescat.cat/poblacioextranjera/?geo=mun:081846&nac=a&b=0&lang=es>
- Lillard, A. S., & McHugh, V. (2019). Authentic Montessori: The Dottoretta's View at the End of Her Life Part II: The Teacher and the Child. *Journal of Montessori Research*, 5(1), 19–34. <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i1.9753>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 197(74), 5–12. <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf>
- OECD. (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training, OECD Reviews of Vocational Education and Training*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>
- Swain, J., & King, B. (2022). Using Informal Conversations in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221085056>
- The Local. (2023). *In numbers: Who is coming to - and leaving - Berlin?* <https://www.thelocal.com/20230215/in-numbers-who-is#coming-to-and-leaving-berlin/#:~:text=Berlin%20had%20a%20net%20gain,the%20Berlin%20DBrandenburg%20statistics%20office>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

DIVERSIDAD CULTURAL EN UNA ESCUELA INFANTIL PRIMER CICLO (0-3 AÑOS) EN GALICIA

María Teresa Castro Martínez
Escuela Infantil, Galiña Azul

Introducción

Para desarrollar este trabajo de investigación se realiza un estudio del concepto de *Educación Infantil* en la historia de la educación en España, donde no se establece la configuración del Sistema Educativo hasta el siglo XIX. A partir de aquí la E.I ha ido experimentando reformas en diferentes momentos históricos (Ruiz-Corbella, 2022). Este cambio hace que hoy en día en el ámbito educativo se trabajen contenidos culturales en relación con todo el alumnado destacando el inmigrante.

¿Qué Leyes Educativas nos menciona el concepto Diversidad Cultural en relación al alumnado extranjero?

La del Orden 8 septiembre 2022 (en su preámbulo: cultura de la diversidad, inclusión, relación con el entorno y con otras instituciones) y el Decreto 229/2011, 7 de diciembre (Art 4. Los Principios generales de actuación: Interculturalidad y promoción de la convivencia: Es una invitación a los profesionales de la Educación Infantil a trabajar las diversas culturas por medio de las interrelaciones y desarrollar un positivo Bienestar Emocional (Estrategia Gallega de Convivencia 2025 y Plan de B.E; Mertens y Verheul 2005, Bisquerra, 2010).

El Decreto 150/2022, 8 septiembre, currículo de Educación Infantil en la C.A Galicia: Art 4. Fines, donde nos hace mención de potenciar la autonomía personal a partir de la educación en valores cívicos para la convivencia desde todas las dimensiones del alumnado desarrollando la equidad, inclusión y Diseño Universal de Aprendizaje (Rose y Anne Meyer, Coral Elizondo) desde todas las culturas; Art 7. Objetivos generales de la Etapa (b, e, f, i) debemos trabajarlos en actividades en relación a entornos y formas de convivir por medio de las relaciones sociales, ejercitando la empatía en la diversidad en diferentes lenguajes, valorando la diversidad cultural en relación con la sociedad y las costumbres gallegas; Art 8. Competencias Clave: C. Comunicación Lingüística donde se van introduciendo literatura cultural de otros países a través de los cuentos y otras metodologías; C. Plurilingüe iniciando al alumnado en lenguas y culturas diferentes a la familiar, fomentando la convivencia democrática; C. Ciudadana, favorece los valores de equidad, igualdad y convivencia; C. en Conciencia y Expresión Cultural, fomenta la expresión creativa a través de la diversidad de lenguas de otras culturas.

¿Cómo podemos desarrollarlo en las Escuelas Infantiles?

La forma más creativa de explicarlo es a partir de un cuento, ¿A qué sabe la luna?: 8 animales de *culturas diversas* se respetan, desarrollan los valores positivos de aceptación y amistad. Luchan por integrarse y adaptarse al entorno que les rodea porque

se sienten únicos en el grupo de *diversidad* en relación a su cultura, sus propias características y de esta forma alcanzar un mismo objetivo: «*comer un trozo de luna*».

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se ha realizado en una Escuela Infantil de 0-3 años en Santiago de Compostela donde soy Profesora en el aula de 2-3 años: 4 unidades; 52 niños/as; 17 de diversidad cultural: Ucrania, *Plan de Acogida Alumnado Desplazado por el Conflicto de Ucrania*; Polonia, Marruecos, Paraguay y Colombia, *Orden 8 de septiembre que desarrolla el D. 229/2011, 7 de diciembre de A. Diversidad del alumnado extranjero en el art. 67*. En el aula de 2-3 años hay 7 extranjeros y un niño de Atención a la Diversidad, Discapacidad Motora, *Plan de Nueva Arquitectura Pedagógica*.

Los objetivos que se desarrollaron son los siguientes: Objetivo general: Realizar un análisis crítico del funcionamiento de una escuela infantil. Objetivos específicos: 1. Exponer el funcionamiento en relación a las diversas culturas. 2. Analizar y extraer conclusiones de la implicación del alumnado inmigrante en toda la escuela.

Metodología

Se emplea el método cualitativo que se define como un enfoque de investigación que se basa en la recolección y análisis de datos no numéricos.

Las técnicas usadas son: la observación (se realiza por la firmante de forma directa en calidad de Profesora E.I) y el análisis de contenidos normativos y documentos de la escuela (PEC, Memoria anual y PGA).

Los instrumentos utilizados son: Agenda diaria, Listas de control y estimación, Informes de Evaluación (inicial, continua, final) y Autoevaluación de toda la Práctica Docente. Se han tenido en cuenta los Principios de la Educación Infantil: Individualización, Inclusión, Integración y Atención Temprana respetando el ritmo evolutivo de todo el alumnado; DUA trabajando la flexibilización para eliminar barreras de aprendizaje en el idioma; Relación de tú a tú para convivir en igualdad cultural: Cuentos, canciones, recetas culinarias de otros países, Día Internacional de la Lengua Materna, Letras Gallegas con colaboración de familias de otros países, Fiesta Intercultural de final de curso y otras actividades (Santos Rego, 2015)

Para desarrollar toda esta metodología en este Proyecto atendemos a la construcción de la identidad del contexto y la creación de espacios favorables para el intercambio entre culturas, con procesos educativos bien relacionados para la obtención de un *Beneficio Social* según el *Informe 2005*, denominada «*prevención social inteligente*» que tiene 4 condiciones, que cumple esta Escuela Infantil: 1-*Realismo* de un grupo de alumnado diverso: Galicia, Ucrania, Polonia, Marruecos, Paraguay y Colombia; 2-*Bidireccionalidad* donde la integración afecta a todo el alumnado de la escuela; 3-*Asimilación* donde se produjo un cambio estructural tanto en el alumnado gallego como en el inmigrante. 4- *Beneficio Social* que se produjo porque se ha trabajado de forma

continuada con todo el alumnado, las familias y la naturaleza de los conceptos integración e inclusión (Agenda Intercultural, 2007).

Resultados

Finalizado el curso podemos asegurar que los objetivos y metodología garantizan experiencias gratificantes en relación a la Diversidad Cultural. Resaltar el trabajo tan minucioso para seleccionar actividades culturales potenciando la Autonomía Personal en los hábitos y rutinas diarias. Fomentamos la importancia de crear un clima seguro, un ambiente de afecto, confianza y un buen desarrollo del Bienestar Emocional de todo el alumnado desde el Período de Adaptación hasta final de curso. Destacar la familia de Ucrania que ha tenido una positiva integración al entorno por medio de las buenas prácticas de Inclusión Social enriqueciéndose de la cultura gallega por medio de los valores de colaboración, respeto mutuo e igualdad participando en las diferentes actividades de la escuela.

Los espacios del aula están en armonía con el medio ambiente, en un entorno sano y libre, con rincones abiertos y amplios, creando interacciones de forma segura y protegida. Subrayar el material diverso, con recursos técnicos ofreciendo experiencias motivadoras y estimulantes en relación con las Áreas, Competencias Clave y los Elementos Transversales de Educación Infantil para desarrollar la Atención a la Diversidad en relación al alumnado extranjero y el niño con Discapacidad Motora.

Remarcar los diferentes tipos de Aprendizaje: Significativo (explorando por medio de los sentidos), Servicio (Huerta), Participativo (Patio Dinámico) Cooperativo y Ayuda entre Iguales (interacciones y relaciones).

Conclusiones

A partir de un curso realizado en la USC, «*Formación del Profesorado con Alumnado Inmigrante*» (2014) surge la idea de realizar este proyecto en relación al alumnado extranjero de la escuela. No existía una formación en el resto del personal educativo, en lo que respecta al término «*Intercultural*» por lo tanto trabajamos el concepto «*Diversidad*»: culturas, idiomas, alumnado extranjero y participación activa de todas las familias.

Las actividades culturales se desarrollaron desde la conciencia de «*personas diversas*» y se dio gran importancia a los conceptos: «*qué del aprendizaje*» desarrollando la creatividad por medio de los cuentos y canciones en otros idiomas, como herramienta de la Biblioteca Inclusiva; «*cómo aprender*» por medio de los espacios y rincones para acceder al material del aula (Mapa cultural, Mundo Marino); «*implicación de la práctica*» actividades con enfoque de inclusión cultural en todo su desarrollo (*minimundos*, mesa de provocaciones y experimentación, instalaciones, mesa de luz); «*múltiples metodologías*» flexibles, activas e innovadoras para un buen desarrollo de la Autonomía Personal del alumnado (aula *Snoezelen*) y participación de las familias (Libro cultural, Fiesta fin de curso).

REFERENCIAS

- Abilleira, M., y Arufe, V. (2018). *16 Proyectos y Experiencias Innovadoras para el aula de Educación Infantil*. EDUCA.
- Álvarez-González, B., Fernández Suárez, A. P., y González-Benito, A. (2023). *Orientación familiar y acción tutorial*. UNED.
- Castro Martínez, M. T., Castro-Martínez, A. M., y Mata Castro, M. (2024). *¿A qué sabe la luna? Un cuento bajo el prisma del Método COM-T. Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística*. Dykinson.
- Castro Martínez, M. T. (2025). *Atención a la Diversidad desde la experiencia de una profesora de Educación Infantil en Galicia*. VIII Congreso Jurídico Internacional (26-28 Febrero 2025).IN-XURGA.
- DOGA. (2005). *Decreto 329/2005 del 28 de Julio, se regulan los Centros de Menores y de Atención a la Infancia*.
- DOGA. (2021). *Orden 8 de Septiembre del 2021, se regula el Decreto 229/2011, 7 de Diciembre de Atención a la Diversidad del Alumnado en C.A Galicia*.
- DOGA. (2022). *Decreto 150/2022, 8 de Septiembre, se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la C.A Galicia*.
- García Guerra, M. (2007). *La Razón Mestiza, Agenda Intercultural*. ESTUDIOS CREADE.
- Grejniec, M. (1999). *¿A qué sabe la luna?* Kalandraka.
- Lorenzo Moledo, M., Santos Rego, M. A., y Sotelino Losada, A. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la Universidad*. Octaedro.
- Ruiz-Corbella, M. (2022). *Escuela y primera Infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación*. Narcea.
- Sánchez A., y Torres González, J. A. (1998). *Educación Especial: Una perspectiva Curricular, Organizativa y Professional*. Pirámide.
- Santos Rego, M. A. (2015). *El poder de la familia en Educación. Síntesis*.
- Santos Rego, M. A. (2016). *La investigación educativa en Galicia, 2002-2014*. Galaxia
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo Moledo, M. (2014). *Programa Esculca Cofase*. USC.
- Vilas, B., y Cardo, C. (2005). *Material Sensorial de 0-3 años. Manipulación y Experimentación*. Grao.

MIGRACIONES CONTEMPORÁNEAS Y DIVERSIDAD EN EL AULA. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Beatriz Lores Gómez
Universitat Jaume I

Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

El fenómeno de las migraciones ha adquirido en las últimas décadas una dimensión compleja, global y poliédrica. Los movimientos de personas se dan por múltiples causas como el cambio climático, los conflictos armados, la persecución religiosa, las desigualdades de género o la búsqueda de mejores oportunidades laborales, entre otras. Como consecuencia, se configura un mapa migratorio diverso que impacta de lleno en las aulas españolas (Fernández-Batanero, 2005).

Según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), en 2024 más de 117 millones de personas en el mundo se han visto desplazadas forzosamente de sus lugares de origen debido a conflictos, violencia, violaciones de derechos humanos y persecución (ACNUR, 2024). Esta cifra, la más alta jamás registrada, refleja el carácter estructural y persistente de las migraciones contemporáneas.

Esta realidad, además de tener una profunda implicación social y política, también colisiona en el ámbito educativo. Las aulas son cada vez más diversas y multiculturales (García-Castaño et al., 2008). En un mismo grupo de estudiantes podemos encontrar jóvenes provenientes de Asia, África, América Latina o Europa del Este, con experiencias vitales muy diferentes, trayectorias migratorias complejas e identidades religiosas y culturales múltiples. En este sentido, esta pluralidad puede enriquecer la experiencia educativa, pero también plantea retos significativos como la desigualdad de oportunidades, los choques culturales, las barreras idiomáticas y la necesidad de formación intercultural del profesorado.

Asimismo, en la actualidad existen centros educativos en los que, de forma preocupante, se tiende a reproducir una cierta lógica de «gueto», especialmente en algunos colegios públicos españoles (Chamseddine, 2018; Goenechea, 2016). En estos contextos, es frecuente encontrar una alta concentración de alumnado procedente de otros países, mientras que muchas familias autóctonas optan por matricular a sus hijos e hijas en centros donde la diversidad cultural no sea tan notoria. Esta segregación, aunque no siempre explícita, puede reflejar dinámicas sociales más amplias de exclusión y puede dificultar la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva, equitativa y plural.

Ante este escenario, la universidad tiene una doble responsabilidad: por un lado, formar ciudadanos comprometidos y críticos, capaces de comprender las causas y consecuencias de las migraciones; y por otro, en los grados en educación capacitar a futuros docentes para que generen entornos inclusivos, empáticos y culturalmente receptivos en sus aulas.

Bajo esta perspectiva, se propone que la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura se convierta en un espacio para introducir la literatura sobre migraciones como herramienta pedagógica, emocional y social. En particular, se aboga por incorporar estrategias que no solo respeten, sino que valoren y representen la diversidad cultural, racial y experiencial de los estudiantes. Así, la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ, en adelante) se presenta como una herramienta poderosa para trabajar aspectos identitarios, emocionales y empáticos en contextos educativos cada vez más multiculturales.

A este respecto, existe ya un corpus significativo de álbumes ilustrados de LIJ que abordan diversas temáticas y que permiten tratar de forma pedagógica, experiencias duras y complejas del proceso migratorio de quienes se han visto forzados a abandonar su país (Planchadell y Lores-Gómez, 2024).

De ahí que esta investigación plantee las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué álbumes ilustrados de LIJ representan de forma significativa las experiencias migratorias?
2. ¿Cómo los álbumes ilustrados pueden ser utilizados a modo de recurso didáctico en la formación inicial del profesorado?

Y el objetivo principal de esta investigación es integrar en la universidad y en la gestión educativa la temática de la migración y del refugio. Concretamente, se identifican álbumes ilustrados de LIJ que aborden la temática de las migraciones, con el propósito de analizarlos e incorporarlos como recurso didáctico dentro de la formación inicial del profesorado, particularmente en asignaturas vinculadas a la didáctica de la lengua y la literatura.

Metodología

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo (Bisquerra, 2004), centrado en el análisis literario y didáctico de álbumes ilustrados pertenecientes a LIJ para que los futuros docentes dispongan de recursos suficientes para una selección de álbumes ilustrados de calidad para su estudiantado.

Para ello, se ha realizado una selección de obras que trataran esta temática. Posteriormente, se propondría emplear el instrumento de evaluación de álbumes ilustrados diseñado *ad hoc* por Lores-Gómez y Celades (2025) que permite a los futuros docentes evaluar diversos aspectos de los álbumes ilustrados seleccionados, independientemente de su temática. Esta parrilla contempla criterios como la calidad del texto (narrativa, estilo, adecuación al público infantil), la calidad de la ilustración (estilo visual, expresividad, coherencia con el contenido), el formato editorial (dimensiones, relación texto-imagen, elementos paratextuales) y el tratamiento de la historia (enfoque emocional, profundidad temática, representación de la temática a tratar).

Durante el desarrollo de la asignatura, se ofrecería al alumnado un listado de álbumes ilustrados que abordan de forma explícita o simbólica distintas experiencias migratorias (desarraigo, refugio, búsqueda de identidad, acogida, etc.). Por grupos de 5-7 estudiantes seleccionan una o varias obras del listado para su análisis detallado, siguiendo las pautas del instrumento de evaluación.

Más tarde, los estudiantes presentan al resto de los estudiantes sus análisis y comparten las principales aportaciones, reflexiones y hallazgos derivados del trabajo. En la última fase, se aplicará una encuesta de satisfacción (Enlace: <https://forms.gle/EBcNP9ZRsfuCEhRr6>) en la que los estudiantes valoran la experiencia formativa, expresan su punto de vista sobre lo aprendido y ofrecen sugerencias para futuras ediciones de la actividad. Como cierre, el alumnado elabora una serie de recomendaciones dirigidas a otros docentes en formación o en ejercicio, con orientaciones prácticas sobre cómo abordar la temática migratoria a través de la LIJ en el aula.

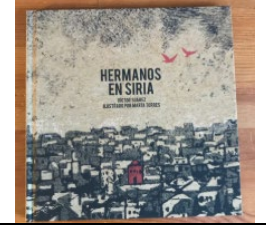
Resultados y conclusiones

Se presenta en los resultados una relación de álbumes ilustrados para trabajar la temática de las migraciones (ver Tabla 1).

Tabla 1

Selección de álbumes ilustrados para trabajar la temática de las migraciones

Imagen del álbum ilustrado	Título y autor
	El viaje. Francesca Sanna
	Migrar. José Manuel Mateo y Javier Martínez Pedro
	No sin mis cosas preferidas. Sepideh Sarihi

	Migrantes. Isa Watanabe
	Migrantes. Eduard Altarriba
	Mexique. El nombre del barco. Autoras: María José Ferrada y Ana Penyas
	La maleta. Chris Naylor-Ballesteros
	Hermanos en Siria. Víctor Suárez Ballesteros

Entre los resultados esperados se encuentra el desarrollo de competencias interculturales en el profesorado en formación, la adquisición de herramientas para la selección crítica de literatura infantil y la construcción de propuestas educativas que favorezcan entornos escolares inclusivos, especialmente en aulas con creciente diversidad cultural. Esta experiencia busca así contribuir a la gestión educativa de la migración desde la universidad, mediante una acción formativa concreta, reflexiva y replicable.

Como conclusión se puede decir que, la realidad migratoria seguirá siendo una constante en las próximas décadas, impulsada por múltiples factores como los conflictos bélicos, las desigualdades económicas, el cambio climático o la persecución religiosa. En este contexto, la escuela —y especialmente la formación docente universitaria— tiene ante sí numerosos desafíos que van más allá de la mera adquisición lingüística por parte del alumnado migrante. Es fundamental que estos estudiantes puedan construir una identidad integrada, que les permita llevar una vida plena, en la que se reconozcan y valoren tanto los elementos culturales de origen como los de la sociedad de acogida.

Desde esta perspectiva, se hace imprescindible que los futuros docentes reciban una formación sólida y crítica en torno a la diversidad cultural y las migraciones. La representación es fundamental: el alumnado debe verse reflejado en los libros de texto, en las actividades de aula y en los materiales que se seleccionan, incluyendo la literatura. En el caso concreto de la didáctica de la lengua, es necesario superar una visión monocultural o eurocentrista, e incorporar obras literarias que visibilicen realidades migrantes, no solo desde la perspectiva de quienes acogen, sino también de quienes llegan, con sus vivencias, lenguas, religiones y trayectorias.

Los álbumes ilustrados pueden desempeñar un papel relevante, siempre que su selección sea rigurosa, crítica y sensible a la diversidad del aula. No se trata únicamente de recurrir a temáticas ampliamente reconocidas por el alumnado local, sino de incluir también relatos que conecten con las experiencias del estudiantado migrante, generando espacios de reconocimiento mutuo, empatía y diálogo intercultural. En este sentido, propuestas como la presentada contribuyen a enriquecer la formación inicial del profesorado y a construir entornos escolares más justos, inclusivos y representativos de la pluralidad del mundo actual.

REFERENCIAS

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2024). *Tendencias Globales de Desplazamiento Forzado*. <https://www.acnur.org/es-es/tendencias-globales>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Chamseddine, M. (2017). Polarización escolar en España. Retos e implicaciones. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 189–205. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2618>
- Fernández-Batanero, J. M. (2005). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(11), 1–13. <https://doi.org/10.35362/rie36112751>
- García-Castaño, F. J., Rubio-Gómez, M., y Buachraa, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España multicultural: de privilegios y muros invisibles. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 30(85), 111-1119.
- Lores-Gómez, B., y Celades-Negre, S. (2025). *Instrumento para la evaluación de álbumes ilustrados de LIJ en la formación docente* [Comunicación en congreso]. XVIII Congreso Internacional de Educación e Innovación, Ciudad de Guatemala.
- Planchadell, A., y Lores-Gómez, B. (2024). Educación en valores a través del álbum ilustrado: guerra y exilio en educación primaria. *Revista Cálamo FASPE*, 72, 7-19.

TODAS E TODOS SOMOS MIGRANTES: PROXECTO INTERDISCIPLINAR SOBRE A MIGRACIÓN

Carmen Frade Gómez
Severiano Casalderrey Conde
Lara Rodríguez Peña
IES Ramón M^a Aller Ulloa

Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación e obxectivos

Todas e todos somos migrantes ou descendentes de migrantes. As migracións son procesos naturais en todos os seres vivos e os humanos levamos migrando desde hai miles de anos. Actualmente cerca de 280 millóns de persoas residen fóra do seu país de nacemento e, gran parte, está en idade escolar; nas gardarías, nos colexios e nos institutos dos países de acollida.

Segundo os últimos datos o alumnado estranxeiro matriculado en Galicia, na educación non universitaria, ascende a máis de 23.700 estudantes. O noso instituto, o Ramón M^a Aller Ulloa de Lalín, non é alleo a este fluxo migratorio e conta nas súas aulas con máis de 50 estudantes de máis de 20 nacionalidades diferentes; Alxeria, Arxentina, Brasil, Colombia, Costa de Marfil, Cuba, Chile, China, Guatemala, Marrocos, Paquistán, Panamá, Paraguai, Perú, Polonia, Portugal, Romanía, Ucraína e Venezuela.

Esta situación presenta retos e dificultades pero tamén ofrece moitas oportunidades de aprendizaxe máis alá da riqueza sociocultural e lingüística que nos ofrece. Supón a posta en práctica de valores humanos fundamentais coma a tolerancia, a solidariedade, a empatía e o respecto e, facelo desde as aulas, é unha oportunidade de traballar na construción dunha sociedade máis igualitaria, máis respectuosa e co-integradora.

Por iso, a fin de favorecer a integración e a convivencia no noso centro, este curso púxose en marcha un Proxecto Interdisciplinar no que participan os Departamentos de Debuxo, Lingua Castelá, Lingua Galega, Música e Matemáticas para abordar esta realidade e facelo, ademais, en clave de xénero porque, desde sempre, a muller vén padecendo unha dobre discriminación: ser migrante e ser muller.

Observando as nosas aulas e a vila na que se localiza o noso instituto consideramos necesario abordar esta realidade co principal obxectivo de fomentar, entre a comunidade educativa, a comprensión, a tolerancia e o respecto cara ao fenómeno migrante, así coma o rexeitamento e eliminación de estereotipos ou calquera outro tipo de discriminación dirixida ás persoas procedentes doutros países.

Outros obxectivos son:

1. Presentar o fenómeno migratorio, desde unha perspectiva histórica, como universal e atemporal.

2. Profundizar no coñecemento e análise do pasado emigrante en Galicia e, desde ese punto, comprender e empatizar coa realidade do alumnado emigrante do centro e das súas familias.
3. Coñecer as causas e etapas da emigración en Galicia, os seus principais destinos, condicións das viaxes, trato recibido nos países de acollida, persoeiros famosos emigrantes...
4. Analizar a presenza da emigración galega na literatura e noutras manifestacións artísticas como a pintura, a música, o cine ou a fotografía.
5. Recoller material fotográfico e testemuñas de historias sobre a emigración entre as familias do alumnado.
6. Coñecer a realidade dos compañeiros migrantes do centro e os seus países de orixe.
7. Desenvolver o espírito crítico a partir da análise de filmes ou curtas sobre a emigración.
8. Fomentar a creatividade e a sensibilidade estética a través de actividades de expresión escrita ao redor de cadros, ilustracións, fotografías ou textos literarios relacionados co tema.
9. Visibilizar e pór en valor o silenciado papel da muller nos procesos migratorios identificando as desigualdades de xénero no fenómeno migrante.
10. Coñecer e valorar o traballo de asociacións e voluntarios da nosa vila e outras institucións que ofertan axuda e asesoramento ás comunidades migrantes.
11. Identificar os problemas do fenómeno migratorio actual aportando posibles solucións ou medidas.
12. Fomentar, valorar e respectar, como un principio esencial da nosa Constitución, a igualdade de dereitos e oportunidades de todas as persoas, rexeitando os estereotipos e calquera discriminación respecto á dignidade de cada persoa e á igualdade entre homes e mulleres.

Metodoloxía

Para a organización e desenvolvemento do traballo propúxose unha metodoloxía interdisciplinar que permitise o protagonismo do alumnado así como a participación do resto da comunidade educativa, profesorado, familias e entorna social.

O proxecto ten carácter anual e divídese en dúas partes, asignando tarefas concretas entre os departamentos implicados.

- Departamento de Música: A pegada da emigración galega no cine e na música.
- Departamento de Debuxo: A emigración en Galicia como motivo artístico.
- Departamento de Lingua Castelá e Lingua Galega: A emigración como tema de expresión literaria.
- Departamento de Matemáticas: Análise cuantitativa e estatística da emigración.

1ª- A RECUPERACIÓN DA MEMORIA.

- Busca e selección de información sobre o fenómeno migrante en xeral e en Galicia.
- Elaboración de murais e libros interactivos.
- Presentación dos traballos na aula.
- Selección de cadros, ilustracións e fotografías da emigración en Galicia. Organización dun obradoiro de expresión escrita con relatos inspirados nas obras elixidas.
- Lectura e análise de textos literarios.
- Recollida de material fotográfico e documentación relacionada coas migrantes da entorna familiar do alumnado e profesorado.
- Análise de documentais, «Avión, el pueblo ausente», de Hervera e Hervera (2013), «Gallegos, oficio de emigrantes» de Vázquez (2008).
- Charla «Todas e todos somos migrantes».
- Exposición final dos traballos na entrada do centro.
- Cartel do proxecto.
- Vídeo do proxecto, titulado «Mulleres na diáspora. Todos e todas somos migrantes»: <https://tarabelateca.blogspot.com/>

2ª- GALICIA COMA DESTINO (en proceso)

- Busca de información sobre o alumnado estranxeiro en Galicia.
- Recollida de datos sobre o alumnado estranxeiro do noso centro e países de orixe.
- Elaboración de murais con información sobre os países.
- Elaboración dun vídeo coa presentación de alumnado e profesorado migrante ou descendente de migrantes, titulado «Todas e todos somos migrantes»: <https://tarabelateca.blogspot.com/>
- Participación na Feira da Educación de Lalín, o 6 de xuño.

Resultados e conclusións

O proxecto está todavía en desenvolvemento pero consideramos que o grao de consecución dos obxectivos está sendo altamente satisfactorio.

No noso instituto non se detectaron, ata o de agora, problemas de convivencia derivados da cuestión migrante, pero si é certo que nos últimos meses aumentaron, na prensa, as noticias relacionadas con esta cuestión debido ao incremento da chegada de migrantes á nosa vila. Esta situación favorece a propagación de estereotipos e discursos discriminatorios que prexudican a imaxe da poboación migrante e chegan tamén ao estudantado.

Co fin de contrarrestar a influencia desas mensaxes de odio, e ante aumento do noso alumnado estranxeiro, decidimos abordar esta complexa cuestión dirixindo os nosos esforzos cara á desestigmatización e normalización da migración a través do seu coñecemento.

A análise de titulares de prensa, o visionado de documentais e fotografías, as investigacións sobre as duras e precarias viaxes... favoreceron a sensibilización do alumnado cara a esta realidade.

Moi impactante, polo seu interesante valor documental e testemuñal, foi a exposición de fotografías e documentación de familiares migrantes que foi observada con moita curiosidade e sorpresa por toda a comunidade educativa.

A gravación do vídeo de presentación do alumnado estranxeiro deulles voz e protagonismo, poñendo en valor a diversidade e riqueza lingüística que nos rodea, amosando a súa realidade con naturalidade xunto co profesorado que tamén se declarou migrante por ter nacido en países estranxeiros, así coma o alumnado que se presentou coma descendentes de persoas emigrantes galegas. Cómpre, pois, que as novas xeracións coñezan esta realidade fomentando o respecto e a solidariedade coas persoas migrantes actuais coas que compartimos espazo e non esquecer que máis de medio millón de persoas galegas viven hoxe fóra de Galicia.

REFERENCIAS

- Hervera, M., e Hervera, M. (Dir.). (2013). *Avión, el pueblo ausente [Documental]*. Galicia.
- Vázquez, N. (Dir.). (2008). *Gallegos, oficio de emigrantes [Documental]*. Galicia.

ALUMNADO INMIGRANTE NUNHA ESCOLA INFANTIL 0-3 ANOS

María Teresa Castro Martínez
Escola Infantil, Galiña Azul

Descrición xeral da/s preguntas/s de investigación e obxectivos

Toda a vida estamos en continuo cambio e aprendizaxe no que os nenos/as teñen a facilidade de absorber conceptos que lle van servir para o resto dos seus días. A Escola Infantil é o espazo onde experimentan cambios nas relacións, aceptación do outro, empezan a coñecer e valorar novas maneiras de vivir, sofren as primeiras contradicións entre o que é a súa propia cultura, costumes e aquela, diferente á galega que se encontran na escola «alumnado inmigrante». Aquí se produce a primeira noción de «ser iguais pero tamén diferentes».

A multiculturalidade é un feito cada vez mais presente na nosas Escolas Infantís e pensamos que debe ser, por elo, unha variable dentro da liña pedagóxica a ter en conta, no noso ambiente de traballo. É un factor que posibilita a interacción e a apertura dos membros do grupo, é dicir, a diversidade cultural. Polo tanto, a Educación Infantil durante todo o proceso da educación, sobre todo en idades temperás (0-3 anos) é compensadora de posibles desigualdades. Para que as manifestacións culturais se transformen en algo enriquecedor é preciso respectar a diversidade e promover o intercambio para conseguir pasar dunha «sociedade multicultural a outra intercultural».

Polo tanto, a Educación Intercultural está ligada á educación en valores para vivir en igualdade desde os diferentes ámbitos da vida: familiar, educativo, nas relacións entre iguais. Desde as Escolas Infantís fomentamos a implicación e compromiso de toda a Comunidade Educativa (*Decreto 150/2022, 8 Setembro currículo da Educación Infantil*) destacando catro puntos esenciais:

1. Todas as persoas somos diferentes. Aspecto, nas características diferenciais do propio corpo humano (nenos-nenas); gustos e costumes (comida, vestimenta, idioma); capacidades ou habilidades e diversidade familiar.
2. Ninguén pode estar só. As persoas necesitamos dos demais para desenvolver o benestar emocional e afectivo de maneira positiva respectando o ritmo evolutivo de cada neno/a por medio do xogo.
3. Algunhas persoas viven e pertencen a culturas diversas. Dereitos comúns que se poden compartir aínda que somos diferentes en certas características. En colaboración: escola, normativa legal, familias levan a cabo de forma rigorosa os menús para alumnado doutros países.
4. O contexto e a realidade da escola. Necesidade de traballar a diversidade intercultural, de forma conxunta con todo o equipo de profesionais, xa que se producen relacións entre o alumnado nos diferentes espazos da escola: aula, cubo sensorial Montessori (1910), comedor, sesta, patio dinámico, horta, aula

Snoezelen (Anna Gillingham, 1935; Jean Ayres, 1989; Ad Verheul e Jan Hulsegge, 1987).

«O modo como se leven a cabo os primeiros contactos afectivos e psicosociais coa diversidade determinarán o umbral crítico de aceptación do diferente» (Carbonell i París, 1995).

Tendo en conta o anterior, esta investigación realízase nunha Escola Infantil, *Decreto 329/2005, 28 de xullo, centros de menores e da infancia*, en Santiago de Compostela, Profesora na aula de 2-3 B: 62 destinatarias/os, 14 inmigrantes, *Orde 8 Setembro 2021 desenvolve o Decreto 229/2011, 7 Decembro da Atención Diversidade, no artigo 67 determina a atención a alumnado estranxeiro*, repartidos por franxas de idades, nas aulas: 0-1 anos, 3: 1 neno e 2 nenas (Paraguai e Marrocos); 1-2 anos, 2 nenas (Marrocos); 2-3 A, 2 nenos (Polonia e Chile); 2-3 B, 7: 4 nenas e 3 nenos (República Dominicana e Marrocos).

Os obxectivo xeral é analizar o funcionamento da escola infantil; mentres que os específicos inclúen: 1. Expoñer o desenvolvemento da escola en relación á diversidade cultural. 2. Extraer conclusións da implicación do alumnado inmigrante na escola.

Metodoloxía

Utilizamos o método cualitativo como un enfoque da investigación que é a suma e análises de datos non numéricos.

As técnicas usadas son: Observación directa e sistemática diariamente; a análise da normativa legal en relación a educación infantil e a diversidade; os documentos da escola, onde se describe todo o proxecto.

Os instrumentos utilizados son: Axenda diaria da aula e Fichas de observación; Listas de estimación e follas de control e seguimento, mensuais; Informes de avaliación desde o período de adaptación ata final de curso; Autoavaliación da miña propia práctica docente.

Destacar a adquisición de diferentes tipos de Aprendizaxes: desenvolvemento dun ambiente de afecto e confianza para potenciar a autonomía persoal nos hábitos e rutinas diarias establecendo un apego seguro coas persoas que lles rodean; Significativo (Ausubel, 1963), de tipo sensorial por medio do xogo con propostas globalizadas (mesa de luz e provocacións, instalacións); Servizo, na horta (Lorenzo Moledo et al., 2015) explorando outros ambientes por medio da estimulación e motivación sensorial; Cooperativo e participativo (Kagan, 1999) intercambiando relacións no Patio Dinámico (Lagar, 2011-2012); Axuda entre iguais (Bellido, 2002), para un bo desenvolvemento da motricidade fina e grosa; Aproximación á lectura, con contos da Biblioteca Inclusiva (PLAN LIA, 2021-2025) desenvolvendo conceptos: diversidade desde as culturas, países, idiomas, emocións, valores de igualdade e coeducación.

Destacar que tamén levamos a cabo os principios esenciais da Educación Infantil (Individualización, Inclusión, integración, Atención Temperá (*Decreto 183/2013, 5 Decembro*) fomentando: coordinación óculo-manual, manipulación, exploración e

observación; DUA para garantir as medidas organizativas do proxecto en relación á diversidade cultural (Santos Rego, 2015): Contos, cancións, receitas culinarias, Día da Lingua Materna, Letras Galegas, Festa Intercultural en colaboración coas familias (Álvarez-González et al., 2023).

Resultados e conclusións

No transcurso e no análise do proxecto encontramos fortalezas e debilidades:

1. A idade de todo o alumnado. Estamos falando dunha etapa denominada egocentrismo, como perciben a realidade e o mundo, fai que sexa mais difícil que poidan adoptar outros puntos de vista, situarse noutros espazos e tempos diferentes. A espontaneidade do grupo-clase fai que se cambien actividades que tiñamos preparadas para ese día.
2. Falta de materiais adaptados á diversidade cultural. Foi necesario adaptar material, de forma manual para realizar o proxecto: mapa intercultural dos contos, libro cultural das familias, mochila viaxeira. O resto das actividades traballamos con material reciclado e natural, ambiente estético, recunchos seguros potenciando as capacidades por medio do xogo.
3. A diversidade cultural noutras persoas. Visita ás Hortas da cidade e ao Mercado, Día de Medio Ambiente, Grupo de Gaitas, Kalandraka, Letras Galegas, Semana do Libro para un bo desenvolvemento do Benestar Emocional (Bisquerra, 2010; Mertens e Verheul, 2005).
4. Expresar sentimentos, desexos e ideas. Biblioteca Inclusiva, 3 contos, un cada trimestre para desenvolver as actividades: *A que sabe a lúa?*: Outubro, somos diversos; Novembro, experimentamos con produtos naturais; Decembro, diversidade nas cores; *Un becho estraño*: Xaneiro, artistas; Febreiro, horteláns; Marzo, obras de arte; *Paco Papán*: Abril, ambientes e persoas diversas; Maio, cultura musical; Xuño, diversidade cultural.
5. A aula viaxeira: saber que a aula 2-3 B, onde temos preparado o Mapa Intercultural é unha aula especial, diversa na que se pode visualizar a Horta, que nos pon en contacto directo coa natureza, ao aire libre, noutros ambientes (Teoría Ecolóxica de Bronfenbrenner, 1979). O obxectivo é que co mapa viaxamos polo mundo situando cada conto no espazo escollido.

O concepto de diversidade aparece en todo o proxecto, en todas as súas vertentes: áreas, competencias clave e contidos transversais.

Traballar a diversidade cultural por medio dos contos é sen dúbida, interesante e útil para o alumnado de tan curta idade, obtendo mellores resultados coas actividades que se fixeron, sempre encamiñadas a experimentar novas costumes, forma de levalas a cabo no ambiente familiar e o desenvolvemento dunha serie de ODS: 3, Saúde e Benestar; 4, Educación de calidade; 5, Igualdade de xénero.

Pensamos que o noso alumnado vai preparado no concepto de compartir, non só os xogos, senón tamén a cultura, as costumes e a vida dun mesmo. Polo tanto, aproveitaron os intres de igualdade, coeducación, benestar emocional.

REFERENCIAS

- Abilleira, M., e Arufe, V (2018). *16 Proyectos, Experiencias Innovadoras para el aula de Educación Infantil*. EDUCA.
- Álvarez-González, B., Fernández Suárez, A. P., e González-Benito, A. (2023). *Orientación familiar y acción tutorial*. UNED.
- Amorós, E., e Hortal, A. (2013). *44 Experiencias 0-3 anos*. Graó.
- Bonastre, M., e Fusté, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Graó.
- Carbonell i París, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Castro Martínez, M. T. (2025). *Atención á Diversidade desde a experiencia dunha Educadora de Educación Infantil en Galicia*. VIII Congreso Xurídico Internacional (26-28 febreiro 2025). IN-XURGA.
- DOGA. (2005). *Decreto 329/2005 del 28 de Xullo, Centros de Menores e Atención á Infancia*.
- DOGA. (2013). Decreto 183/2013, 5 Decembro, Red Galega Atención Temperá.
- DOGA. (2021). *Orde 8 de Setembro del 2021 pola que se regula o Decreto 229/2011, 7 Decembro, Atención á Diversidade do Alumnado*.
- DOGA. (2022). *Decreto 150/2022, 8 de Setembro establece o currículo da Educación Infantil*.
- Fodor, E., García-Castellón, M. C., e Morán, M. (2019). *Todo un mundo de sensaciones: Mi bebé de 0 a 6 meses. Vivir una experiencia emotiva a través del juego*. Pirámide.
- García Guerra, M. (2007). *La razón mestiza. Agenda intercultural*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ferrerós, M. L. (2012). *Abrázame mamá. El desarrollo de la autoestima infantil y juvenil*. Planeta.
- Lapolla, P., Mucci, M., e Arce, M. A. (2019). *Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajo interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil*. Novedades Educativas.
- Lorenzo Moledo, M., Santos Rego, M. A., e Sotelino Losada, A. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad*. Octaedro.
- Santos Rego, M. Á. (2015). *El poder de la familia en la educación*. Síntesis.
- Vega, S. (2006). *Ciencia 0-3. Laboratorios de ciencias en la escuela infantil*. Graó.
- Vila, B., e Cardo, C. (2005). *Material Sensorial (0-3 años). Manipulación y experimentación*. Graó.

Línea temática 6



Experiencias educativas desde un enfoque intercultural

ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE LA NARRATIVA VISUAL DE LA EMIGRACIÓN GALLEGA DEL SIGLO XX Y SU INFLUENCIA EN LAS GENERACIONES JÓVENES DE INMIGRANTES RETORNADOS EN GALICIA

Katia Cino-Rouco

Nicolas Avendaño-Carballo

David Álvarez-Caneda

Universidade de Santiago de Compostela

Descripción general

En términos socio-demográficos, una característica común en las sociedades occidentales actuales con un alto grado de desarrollo económico y de bienestar es el aumento de la población de adultos mayores. Aumento que, si bien tiene su origen en el pasado siglo, la singularidad demográfica resultante ha ocasionado que organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (2025) consideren su impacto como una de las mayores transformaciones sociales en el presente siglo.

En el caso de Galicia, contexto de nuestra investigación, confluyen dos aspectos demográficos singulares. Por un lado estamos ante una de las regiones de España con la tasa más alta de población mayor de 65 años (Instituto Nacional de Estadística, 2025). Por otro lado, se trata de un grupo poblacional que experimentó un importante éxodo migratorio a lo largo del pasado siglo XX, y cuyos procesos de aculturación y transculturación han dejado una importante impronta en la identidad y el patrimonio cultural gallego (González, 2022).

Asimismo, el creciente auge tecnológico y su democratización han contribuido a la hiperproducción de imágenes fotográficas como práctica cultural cotidiana, mediante la cual se va configurando una suerte de mapa socio-cultural o narrativa visual generacional a la vez que se ensancha la brecha digital entre la población mayor —más propensa a la concepción analógica de la conservación de la memoria en forma de imagen— y las generaciones más jóvenes, nacidas ya en lo que se conoce como la *era digital*, con unas dinámicas propias.

Si bien el éxodo migratorio gallego dejó una considerable producción de documentos visuales en formas de imágenes fotográficas, una gran parte de esta permanece aún al amparo del ámbito patrimonial familiar; que más allá de su función documental, son un excelente recurso tecnológico educativo para la comprensión de un fenómeno social por tratarse de un medio que evoca y apela de un modo efectivo a las emociones, facilitando procesos de aprendizaje intersubjetivos (Romera, 2019).

Es en la confluencia de lo analógico y lo digital, donde la tecnología se vuelve un puente para conectar a ambas generaciones, desde la identificación, análisis y comprensión de aquellos elementos visuales que influyeron e influyen en la construcción de la memoria y la narrativa visual de la identidad cultural gallega; empleando para ello la fotografía como medio y recurso educativo.

Nos surgen, pues, las siguientes preguntas como punto de partida: ¿cómo percibe su etapa vital actual la generación que emprendió sus procesos migratorios durante el pasado siglo XX?; ¿cómo estos han influido en las generaciones más jóvenes y en sus propios procesos migratorios de retorno a Galicia?; ¿qué papel puede desempeñar la fotografía como medio de documentación y recurso educativo en la construcción histórica de la identidad cultural gallega?; ¿de qué manera puede la fotografía ser, a su vez, un recurso tecnológico facilitador del aprendizaje intergeneracional y contribuir a la comprensión del fenómeno migratorio gallego de los siglos XX y XXI?

Nos proponemos como objetivo general analizar los aspectos culturales representados en las fuentes documentales visuales, concretamente en las imágenes fotográficas, asociados al fenómeno migratorio gallego durante los siglos XX y XXI, y explorar su potencial como recurso tecnológico educativo para promover el aprendizaje intergeneracional en Galicia.

Objetivo que concretamos en los siguientes objetivos específicos (OE):

OE1: analizar cómo los elementos visuales presentes en las imágenes fotográficas configuran una narrativa propia sobre la experiencia migratoria gallega y su evolución en el tiempo.

OE2: explorar cómo la función de registro atribuida al medio fotográfico puede contribuir al análisis y comprensión del fenómeno migratorio desde una perspectiva educativa e intergeneracional.

OE3: indagar acerca de cómo la fotografía puede servir como un puente para conectar generaciones, favoreciendo la transmisión de la memoria histórica y cultural gallega.

Metodología

El estudio se enmarca dentro de un enfoque de corte cualitativo, siendo la etnografía el eje metodológico (Angrosino, 2012). En este se emplearán técnicas socio-biográficas que nos permitan explorar las narrativas individuales y colectivas, así como las percepciones sobre la temática en cuestión.

La muestra poblacional estará constituida por dos grupos: adultos mayores de 65 años, nacidos en Galicia y retornados posteriormente; y jóvenes menores de 30 años, nacidos fuera de Galicia, descendientes de emigrantes gallegos y retornados. Para su selección se utilizará un muestreo no probabilístico por conveniencia en función de las características previamente descritas, procurando que esta sea diversa.

En cuanto a la recogida de datos, en concordancia con la tipología metodológica, se emplearán aquellos instrumentos que permitan obtener una perspectiva holística más profunda de las experiencias de las y los participantes como: historias de vida, entrevistas grupales, análisis documental y observación. Además, se aplicarán técnicas grupales, en las que tendrá un mayor peso la fotografía como medio de expresión, que ayudarán a explorar sus percepciones acerca del proceso migratorio y posterior retorno, así como los

retos que enfrentan los diferentes grupos etarios en sus propias dinámicas sociales y en la construcción de sus identidades culturales.

Para el análisis e interpretación de los datos se emplearán sistemas de categorización a partir de los cuales se identificarán aquellas categorías y subcategorías, patrones, unidades de discurso y demás aspectos clave que articularán la narrativa resultante de este proyecto de investigación.

Por su parte, la validez y fiabilidad de los resultados estarán representadas por la triangulación de datos, contrastando las perspectivas obtenidas de las entrevistas individuales, grupales, las historias de vida y el análisis documental. Además, la validación de la investigación contará con la revisión del informe resultante por parte de las y los participantes para asegurar que sus voces han sido interpretadas correctamente.

Resultados y conclusiones

Desde una perspectiva educativa, los resultados estarán orientados a desarrollar enfoques pedagógicos innovadores, así como al diseño de programas de desarrollo comunitario que integren la fotografía como recurso, basados en el aprendizaje intergeneracional. Estos podrán implementarse en contextos tan diversos como centros educativos, asociaciones culturales, programas formativos dirigidos a personas mayores y jóvenes, que a su vez favorezcan la adquisición de competencias digitales, permitiendo a los participantes explorar y reflexionar acerca de sus propias vivencias, creando entornos de aprendizaje colaborativos y participativos.

Con un enfoque cultural, la producción fotográfica, tanto la proveniente de los archivos familiares como la resultante de la creación de los participantes durante el desarrollo del proyecto de investigación, puede estar orientada a la conservación y revalorización del patrimonio visual gallego, siendo su destino los archivos, museos y centros de documentación para mejorar la preservación y el acceso a estos materiales, fomentando su uso como herramienta para la memoria colectiva y el estudio de las migraciones.

La multidimensionalidad de la temática que se aborda en este proyecto imbrica a varias disciplinas científicas afines como la antropología, la sociología, la psicología, la historia; por lo que podrá aportar nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que permitan generar nuevas sinergias y abrir líneas de investigación interdisciplinarias. De igual modo, los resultados derivados del mismo podrían abrir abanicos de oportunidades para expandir el alcance del estudio a otras comunidades con contextos migratorios similares; contribuyendo, así, a la visibilización de los fenómenos migratorios como procesos dinámicos que configuran identidades culturales, impulsando la reflexión sobre el papel de la fotografía en la construcción de una memoria histórica compartida.

La difusión de los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación se llevaría a cabo mediante la realización de publicaciones académicas, aportaciones a congresos, realización de seminarios, elaboración de guías sobre estas temáticas, etc. Del mismo modo, el retorno de la academia a la sociedad se daría tomando el conocimiento generado como base en la construcción de políticas públicas desde la perspectiva institucional y,

desde la sociedad civil, partiendo de esta investigación para la realización de acciones desde y para la comunidad.

REFERENCIAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación cualitativa*. Morata.
- González, M. (2022). Rasgos identitarios y patrimonio cultural de la emigración gallega. Aproximación a las implicaciones educativas. *REDIPE*, 11(5), 180-188. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1825/1749>
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Proporción de personas mayores de cierta edad por comunidad autónoma*. https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=1451#_tabs-tabla
- Organización de las Naciones Unidas. (2025). *Desafíos globales. Envejecimiento*. <https://www.un.org/es/global-issues/ageing>
- Romera, M. J. (2019). Fotovoz y foto-elicitación: similitudes, diferencias, incorporación y su valor en la formación permanente del profesorado. En A. Bautista (Coord.). *La fotografía en la formación del profesorado* (pp. 65-78). Narcea.

CARACTERIZACIÓN DO AMBIENTE ALFABETIZADOR FAMILIAR NO CASO DAS FAMILIAS INMIGRANTES

Serxio Estévez-Souto

Ángela Vinseiro-Ríos

Universidade de Santiago de Compostela

Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación e obxectivos

Acadar un adecuado nivel de adquisición de habilidades lectoescriptoras é fundamental para toda persoa que pretenda inserirse social e laboralmente en calquera sociedade. Máis aló disto, é grazas á linguaxe —e, en particular, á lectura e á escritura— que o individuo ten a oportunidade de participar como axente activo na *cousa* pública e en todo aquilo que ela implica (sentido colectivo, pluralidade de opinións, busca do ben común, etc.).

O Programa para a Avaliación Internacional do Estudantado (PISA, polas súas siglas en inglés) do curso 2022/2023 reflectiu unha clara diferenza entre o rendemento do alumnado nativo e o alumnado inmigrante —algo que se vén comprobando, xa non só no citado curso académico, senón ao longo de anos anteriores—. Concretamente, na área de lectura e no contexto español, o alumnado inmigrante obtivo unha puntuación total de 451 puntos fronte aos 483 do alumnado nativo (Instituto Nacional de Avaliación Educativa [INAE, 2023]. No contexto galego esta diferenza aumenta (448 fronte a 491 puntos, respectivamente).

Os datos numéricos achegados no parágrafo anterior dan conta da clara influencia que ten a experiencia da migración no proceso de aprendizaxe do alumnado debido ao transvase entre sistemas educativos con características, estruturas e culturas escolares, en xeral, diferentes. Segundo sinala Abedi (2011), este colectivo debe afrontar un dobre desafío: desenvolver as súas habilidades lingüísticas e aprender o contido académico do currículo escolar. En moitos casos, esta situación supón unha diagnose errada de Dificultades Específicas da Aprendizaxe (Trainor e Robertson, 2020), ou limitacións para acceder ao capital social do novo centro por mor do descoñecemento d lingua principal de socialización (Landeros, 2025). Neste camiño, a familia ou as figuras de referencia que acompañan a este alumnado cómpren un papel crucial tanto no seu apoio educativo e emocional, como na satisfacción doutras necesidades vencelladas ao seu benestar físico.

Xa dende fai anos diferentes autorías destacan como para mellorar o rendemento académico deste colectivo é preciso evitar a súa *guetización* en centros educativos, así como promover as relacións familia-escola (Santos Rego et al., 2011). Esta idea é apoiada por Priegue (2015), quen sinala á implicación familiar como un factor protector de grande relevancia á hora de asegurar o adecuado transito deste alumnado polo sistema educativo receptor, en xeral, e polo proceso de aprendizaxe da lectoescritura, en particular.

Aquí vólvese necesario falar do termo de Ambiente Alfabetizador Familiar (AAF), o cal é entendido como o conxunto de experiencias e prácticas explícitas ou implícitas centradas na linguaxe oral e nas habilidades de (de)codificación que pretenden

incidir positivamente no desenvolvemento da lectoescritura en idades infantís (Krijnen et al., 2020). Canto máis ricas e variadas sexan as experiencias inseridas no AAF, máis oportunidades terá o alumnado de transitar polo currículo do sistema educativo sen dificultades de especial relevancia. Porén, no caso das familias inmigrantes, a cantidade e calidade de experiencias vese limitado dada a falta de coñecemento da lingua do país de acollida e ao descoñecemento –ou á imposibilidade de acceder– aos recursos culturais precisos para a configuración dun adecuado AAF.

Partindo de todo o anterior, esta contribución ten como obxectivo coñecer a características máis destacables do Ambiente Alfabetizador Familiar no caso das familias inmigrantes.

Metodoloxía

Esta comunicación parte dun enfoque cualitativo, centrado nunha revisión e análise da literatura científica máis relevante no fenómeno obxecto de estudo. Para isto, consultáronse as principais bases de datos académicas nacionais e internacionais (Dialnet, Scopus, Google Scholar e Web of Science), así como o fondo documental dispoñible na Biblioteca da Universidade de Santiago de Compostela. Posteriormente, destas fontes seleccionáronse artigos científicos e capítulos de libro publicados en inglés e español que abordasen o AAF e as familias de orixe inmigrante. A partires desta selección documental realizouse unha revisión narrativa dende a que se seleccionaron as características para desenvolver aprendizaxe da lectoescritura deste colectivo dende o contexto familiar.

Resultados e conclusións

Multitude de autorías reflicten como as interaccións constantes e de calidade entre as figuras de referencia e as crianzas en idade escolar promoven o desenvolvemento de habilidades vencelladas á linguaxe, en xeral, e especificamente á lectoescritura (Melzi e Ely, 2010; Bohannon e Bonvillian, 2010). Así e todo, como se vén mencionando, gran parte das familias inmigrantes afrontan barreiras que limitan o seu acceso a determinados recursos (culturais, sociais, económicos, etc.), algo que volve máis tanxible a relación entre o nivel socioeconómico e o nivel educativo parental e o AAF (Turesky et al., 2022; Pace et al., 2017).

Deste xeito, a configuración do AAF nas familias inmigrantes adoita diferir das observadas en fogares autóctonos con bagaxe lingüística, cultural e socioeconómica diferente, o que seguindo un enfoque interseccional, condicionaría á súa vez as potenciais oportunidades de desenvolvemento lingüístico das crianzas (Muñoz et al., 2025).

Existen outros factores, tales como a orixe xeográfica, e en consecuencia o grao de proximidade lingüística, que inflúen –nun sentido positivo ou negativo– no AAF. Por exemplo, nestes termos non se atopa na mesma situación unha familia provinte dun país hispano falante que unha familia de calquera outro país (Nieto, 2018). Da mesma forma, o capital cultural e, en concreto, o nivel educativo dos proxenitores así como o seu interese cara a formación e o desenvolvemento académico, constitúe un factor determinante á hora

de que estes compartan o traballo realizado dende o centro educativo, algo que transmitirían ao alumnado nos seus fogares (Bourdieu, 1986).

Vencellado ao anterior, moitas familias inmigrantes en situación económica desfavorable ou de precariedade laboral –especialmente aquelas en situación de especial vulnerabilidade por motivos de saúde, acceso a vivenda, etc.– non dispoñen do tempo nin da enerxía necesaria para poder acompañar de xeito activo aos seus fillos/as no fogar (lecturas compartidas, axudar nas tarefas escolares, conversas, etc.) (Suárez-Orozco et al., 2009).

En definitiva, partindo dunha realidade tan complexa como esta, resulta esencial unha perspectiva reconstitutiva do AAF no caso desta familias se o que se pretende é garantir un mínimo de xustiza social e equidade educativa. Neste sentido, as administracións públicas e as institucións educativas (dende os centros de educación infantil ata o sistema universitario) deben cumprir un papel activo e transformador mediante a formación do profesorado e o deseño e implementación de programas de intervención educativa dirixidos, dentro do colectivo inmigrante, a incentivar o papel educador dos sistemas familiares.

REFERENCIAS

- Abedi, J. (2011). Assessing english language learners: critical issues. En M. Del Rosario Bastera, E. Trumbull, e G. Solano-Flores (Eds.), *Cultural validity in assessment* (pp. 49-71). Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bohannon, J. N., e Bonvillian, J. D. (2010). Enfoques teóricos sobre la adquisición del lenguaje. En J. Berko Gleason e N. Bernstein Ratner (Eds.), *Desarrollo del lenguaje*, (pp. 239-300). Pearson.
- Instituto Nacional de Avaluación Educativa. (2023). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes: informe español*. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/
- Krijnen, E., Van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., e Severiens, S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 33, 207-238. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09957-4>
- Landeros, F. J. (2025). Capital social y niñez migrante en Chile: problemas para generar relaciones sociales en entornos educativos. *Migraciones Internacionales*, 16. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.3012>
- Melzi, G., e Ely, R. (2010). Lenguaje y lectoescritura en años escolares. En J. Berko Gleason e N. Bernstein Ratner (Eds.), *Desarrollo del lenguaje* (7ª ed., pp. 413-460). Pearson.
- Muñoz, C., Frez-Aróstica, N., Valenzuela, J., e Centeno, A. (2025). Ambiente alfabetizador del hogar. Análisis de perfiles según nivel socio-económico. *OCNOS*, 24(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.475
- Nieto, S. (2018). *Language, culture, and teaching: critical perspectives* (3ª ed.). Routledge.
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., e Michnick, R. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual review of linguistics*, 3, 285-308. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226>
- Priegue, D. (2015). Familia, inmigración y rendimiento académico: construir alianzas estratégicas. En M. A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 145-163). Síntesis.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. M., e Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110. <https://revistas.um.es/rie/article/view/110351>

- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., e Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712–749. <https://doi.org/10.1177/016146810911100308>
- Trainor, A. A., e Robertson, P. M. (2020). Culturally and linguistically diverse students with Learning Disabilities: building a framework for addressing equity through empirical research. *Learning Disability Quarterly*, 45(1), 1-9. <https://doi.org/10.1177/0731948720929001>
- Turesky, T. K., Sanfilippo, J., Zuk, J., Ahtam, B., Gagoski, B., Lee, A., Garrisi, K., Dunstan, J., Carruthers, C., Vanderauwera, J., Yu, X., e Gaab, N. (2022). Home language and literacy environment and its relationship to socioeconomic status and white matter structure in infancy. *Brain Structure and Function*, 277, 2633-2645. <https://doi.org/10.1007/s00429-022-02560-4>

MUSEOS PARA A CIDADANÍA INTERCULTURAL: EDUCACIÓN NON FORMAL E MIGRACIÓN NO CASO DO MUSEO EGIZIO DE TURÍN

Manuel Barreiro Mariño

Katia Cino Rouco

Laura García Docampo

Universidade de Santiago de Compostela

Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación e obxectivos

Nun contexto global, de mobilidade humana, no que as sociedades contemporáneas se enfrontan ao desafío de construír modelos de convivencia baseados na diversidade, a inclusión e a xustiza social, os movementos migratorios internacionais, lonxe de ser fenómenos periféricos, constitúen un eixo central das transformacións culturais e sociais que definen o noso tempo.

Neste escenario, os espazos educativos non formais, como son os museos, teñen un papel esencial na súa calidade de axentes sociais e educadores, capaces de contribuír ao fomento e desenvolvemento dunha cidadanía intercultural, nos termos que propón a Unesco (2017), dialogante, respectuosa e responsable, en contextos socio-culturais diversos.

De feito, estes espazos, ata fai non demasiado tempo, eran percibidos como institucións dedicadas á observación e conservación de obxectos. Con todo, como García-Sampedro e Gutiérrez Berciano (2018) sinalan, esta visión pasiva foi mudando para dar paso a unha maior flexibilidade ata converterse en espazos multiculturais para a aprendizaxe. Do mesmo xeito, as autoras destacan que, ao tratarse de lugares nos que conflúen e interactúan aspectos como a comunicación, a aprendizaxe, a cultura e a identidade, estes preséntanse como recursos didácticos propicios para a adquisición de competencias interculturais.

De feito, esta evolución permite apreciar, entre as múltiples oportunidades que ofrecen os museos, a posibilidade de abordar os procesos migratorios históricos e vinculalos con problemáticas actuais; permitindo, así, desenvolver a reflexión crítica, a partir do cal articular propostas pedagóxicas como as que presentan Simón et al. (2025), que evidencian o impacto formativo das mesmas á hora de fomentar o pensamento e a conciencia histórica na formación dunha cidadanía intercultural e comprometida.

Este estudo, en particular, céntrase no *Museo Egizio* de Turín, unha institución que, máis aló da súa función tradicional de conservación e exposición patrimonial, desenvolve unha programación didáctica orientada á inclusión de públicos diversos, entre os que destacan persoas migrantes e refuxiadas.

Co fin de comprender, por tanto, de que maneira esta institución diseña e organiza os seus recursos pedagóxicos, estratexias museográficas e accións de mediación cultural que favorecen a inclusión, a apropiación simbólica do patrimonio e a construción dunha cidadanía plural; propónse como punto de partida a pregunta que guía este estudo: como

contribúe o *Museo Egizio* de Turín ao desenvolvemento de competencias interculturais en contextos educativos non formais, particularmente entre públicos migrantes e refuxiados? E, para dar resposta á mesma, expónse como obxectivo xeral: analizar o papel do *Museo Egizio* de Turín como institución non formal na promoción de competencias interculturais. A partir do cal se desprenden os seguintes obxectivos específicos:

- Identificar as estratexias museográficas e pedagóxicas orientadas á inclusión cultural.
- Avaliar o papel da mediación intercultural nas actividades do museo.
- Reflexionar sobre os desafíos e oportunidades dos museos como axentes de transformación social en contextos migratorios.

Así pois, este traballo propón unha análise crítica do museo como espazo de encontro e diálogo, no que a experiencia educativa transcende a mera transmisión do coñecemento para converterse nun proceso construtivo compartido. O caso do *Museo Egizio* permite ilustrar como as institucións culturais poden adaptarse a un contexto social en transformación, asumindo un papel activo na inclusión social e a promoción de sociedades máis xustas, diversas e cohesionadas.

Metodoloxía

A presente comunicación constrúese en base a unha análise interpretativa e un estudo de caso, amparados por unha revisión documental que dá soporte e rigorosidade ao exposto.

Neste sentido, procedeuse en primeiro lugar cunha revisión teórica sobre a temática. Así, para a selección de información consultáronse bases de datos como *WoS*, *Scopus* ou *Dialnet* e buscadores académicos como *Google Scholar*. As palabras chaves empregadas para a busca foron, principalmente, «educación intercultural», «competencias interculturais», «educación non formal», «cidadanía global», «museos educativos», «patrimonio histórico-educativo», entre outras. Estas foron combinándose xunto con diferentes operadores booleanos.

Con respecto aos criterios de inclusión da documentación prestouse atención a que fora: documentación de acceso libre; publicada nos últimos 25 anos; estivera en castelán, galego ou inglés; tivera carácter científico e recollese información contrastada; abordaran a temática dende unha perspectiva histórica e educativa.

De igual maneira, con este estudo se tivo en consideración unha análise interpretativa a partir do enfoque hermenéutico que permitiu analizar as prácticas museísticas como expresión de políticas culturais orientadas á inclusión, destacando a súa función pedagóxica en contextos non formais (Hein, 2000).

De forma concreta, atendendo á súa traxectoria de actividades interculturais, seleccionouse o *Museo Egizio* de Turín. Ao respecto, revisáronse materiais educativos, informes institucionais e entrevistas publicadas polo seu equipo pedagóxico e mediadores culturais (Bodo, 2012; Gertzen, 2020).

Resultados e conclusións

Este traballo analiza o papel do *Museo Egizio* de Turín como espazo educativo non formal na promoción de competencias interculturais, particularmente en relación con públicos migrantes e refuxiados. Desde o paradigma da educación intercultural (Aguado, 2003) e o enfoque dos museos como axentes sociais (Sandell, 2007), interprétase o museo non só como custodio de bens patrimoniais, senón como un actor activo na formación dunha cidadanía crítica e plural.

Os resultados evidencian unha programación educativa estruturada arredor de recursos didácticos como visitas guiadas multilingües, materiais pedagóxicos interculturais e talleres participativos que facilitan a apropiación simbólica do patrimonio por parte de públicos diversos. Actividades como *L'Egizio per gli stranieri*, *Tante voci al museo* ou a participación na rede *Multaka International* exemplifican boas prácticas de mediación cultural, especialmente ao incorporar como axentes educativos a persoas con traxectoria migratoria, fortalecendo así a dimensión dialóxica e transformadora da experiencia museística.

Ademais, obsérvase un uso estratéxico das exposicións temporais como ferramenta para poñer en diálogo o pasado co presente. Mostras como *AIDA, figlia di due mondi*, *Anche le statue muoiono* ou *Contested Desires* abordan cuestións vinculadas á representación colonial, á identidade e á memoria cultural desde ópticas contemporáneas. Estas propostas permiten resignificar a narrativa museográfica tradicional, fomentando unha mirada crítica e plural sobre o patrimonio.

En termos de impacto, estas prácticas contribúen ao desenvolvemento de competencias como a empatía, a apertura cultural e a reflexión crítica, en consonancia cos obxectivos da Educación para a Cidadanía Global (Unesco, 2015). O museo emerxe así como espazo de aprendizaxe intercultural, onde o coñecemento se constrúe de maneira situada, inclusiva e dialóxica.

A experiencia do *Museo Egizio* de Turín amosa avances na educación intercultural, mais tamén revela límites estruturais que condicionan o impacto a longo prazo. Iniciativas como *Multaka International* ou *Tante voci al museo* dependen de proxectos externos, o que dificulta a súa sustentabilidade (Gertzen, 2020). Isto confirma as observacións de Sandell (2007), quen subliña a influencia negativa da dependencia de financiamento e da resistencia institucional ao cambio. Pola súa banda, Bodo (2012) sinala a falta de recoñecemento da mediación intercultural como unha función estrutural nos museos, algo que tamén se observa neste caso. Ademais, a accesibilidade simbólica segue sendo un reto nun contexto como o de Turín, onde o 15,1% da poboación é de orixe estranxeira. Reforzar a estabilidade, a inclusión e a colaboración interinstitucional é clave para consolidar o papel do museo como axente de cidadanía plural.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2003). *Educación intercultural. Escenarios, recursos y propuestas*. Narcea.
- Bodo, S. (2012). *Intercultural dialogue and museums: A report for the European Museum Forum*. Fondazione ISMU.
- García-Sampedro, M., & Gutiérrez Berciano, S. (2018). El museo como espacio multicultural y de aprendizaje: algunas experiencias inclusivas. *Liño*, 24(24), 117–128. <https://doi.org/10.17811/li.24.2018.117-128>
- Gertzen, T. L. (2020). Some remarks on the «de-colonization» of Egyptology. *Göttinger Miszellen*, 261, 189–203.
- Hein, G. E. (2000). *Learning in the Museum*. Routledge.
- Sandell, R. (2007). *Museums, prejudice and the reframing of difference*. Routledge.
- Simón García, M. del M., Rebollo Fidalgo, M., Alcantara Peyres, P., & Cózar-Gutiérrez, R. (2025). Educación histórica y museos para el desarrollo de competencias ciudadanas. Análisis de una experiencia sobre migraciones en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (19), 101–122. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/32432>
- Unesco. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/DRHC3544>
- Unesco. (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

COR TERRA: DESCOBRINDO CORES EM JATAI – MAPEAMENTO DE PIGMENTOS NATURAIS

Luciana Bigolin Martini
Breno Fernandes Da Silva
Talita Luiza Gomes de Freitas
Instituto Federal de Goiás

Descrição geral das perguntas da pesquisa e os objetivos

Esta pesquisa nasce da curiosidade de quais cores da terra há onde vivemos, Jataí, GO, Brasil; e da possibilidade desta terra virar tinta para ser utilizada nas oficinas e aulas de arte e engenharia civil.

Importa destacar que este projeto está vinculado ao Projeto Ninho (Chamada CNPq/MCTI/MMulheres nº 31/2023 – Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação) e ao projeto de pesquisa Cor Terra (PIBIC-EM – Ensino Médio – EDIT AL 11/2024, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica no Ensino Médio – PIBIC-EM e PIBIC-EM-Af – Ações Afirmativas). Este relato são os resultado parciais da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo fazer um levantamento e mapeamento bibliográfico dos solos encontrados no território urbano de Jataí, e logo através da coleta destes solos, proceder com a análise da qualidade e variabilidade de pigmentação deste material, produzindo uma tinta ecológica e de baixo custo. Esperamos através das amostras de solo, catalogar os resultados dos pigmentos viáveis para tinta do território de Jataí.

O uso da terra como pigmento é uma técnica de registro artístico cultural, que remonta à arte rupestre, estando presente em todo o território brasileiro, sendo os registros mais conhecidos aqueles encontrados Parque Nacional da Serra da Capivara em São Raimundo Nonato (Piauí), Parque Nacional Sete Cidades (Piauí), Cariris Velhos (Paraíba), Lagoa Santa (Minas Gerais), Rondonópolis (Mato Grosso), Peruaçu (Minas Gerais); e a aproximadamente 60 km de nossa cidade existe o complexo Arqueológico de Serranópolis (GO) segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan, 2020): O complexo arqueológico de Serranópolis (GO) é um dos mais importantes e completos em se tratando de conjuntos de sítios arqueológicos do Brasil. São mais de 30 sítios de populações caçadores-coletores e agricultores-ceramistas que ocuparam a região. Estes sítios arqueológicos que revelam uma riqueza estilística, grafismo elaborado e diversidade de cores, vermelho, amarelo, cinza, branco e preto proveniente de materiais naturais (como o óxido de ferro e argilominerais) disponíveis nas regiões à época.

Os povos originários a muito usam tintas naturais e de terra para revestir suas casas. A técnica do barreado que consistia em pintar paredes com terra é encontrada até hoje nas paredes de algumas casas pelo nosso sertão.

No compartilhar de diálogos dentro do nosso campus, o grupo de pesquisadoras se forma e iniciamos a escrita e os desdobramentos da questão da cor terra como tinta na arte e na construção civil. A terra como resgate e registro do fazer ancestrais, a tinta de terra tem um grande potencial diante dos dilemas da sustentabilidade, sendo uma alternativa para se produzir uma tinta de baixo custo, de fácil fabricação e isenta de substâncias nociva tanto para a saúde pública quanto para o meio ambiente.

Metodologia

Esta pesquisa investiga quais cores podem ser obtidas a partir dos solos de Jataí, focando em tintas naturais. Inicialmente, diferenciamos os conceitos de terra (ligada à cultura e ao planeta) e solo (material físico utilizado na agricultura e construção) (Carvalho & Cardoso, 2021). Aqui, usaremos terra devido ao enfoque na cor.

O estudo terá duas etapas: revisão bibliográfica sobre tintas de terra e coleta de solo para produção e teste das tintas. Embora existam técnicas tradicionais, como o barreado (uso de tabatinga e grude de mandioca), essas tintas têm menor durabilidade. Propõe-se testar o poliacetato de vinila (PVAc) como aglutinante mais eficiente.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015) e Ross (2014) indicam que mapas de solos em escalas regionais podem não refletir variações locais e tonais. Resende et al. (2014) destacam que processos naturais e antrópicos alteram o solo, exigindo análises específicas. Para esta pesquisa, a cor é o critério principal, e os mapas sugerem predominância de latossolo vermelho. Assim, espera-se obter pigmentos avermelhados, mas a coleta direta permitirá verificar outras possíveis tonalidades.

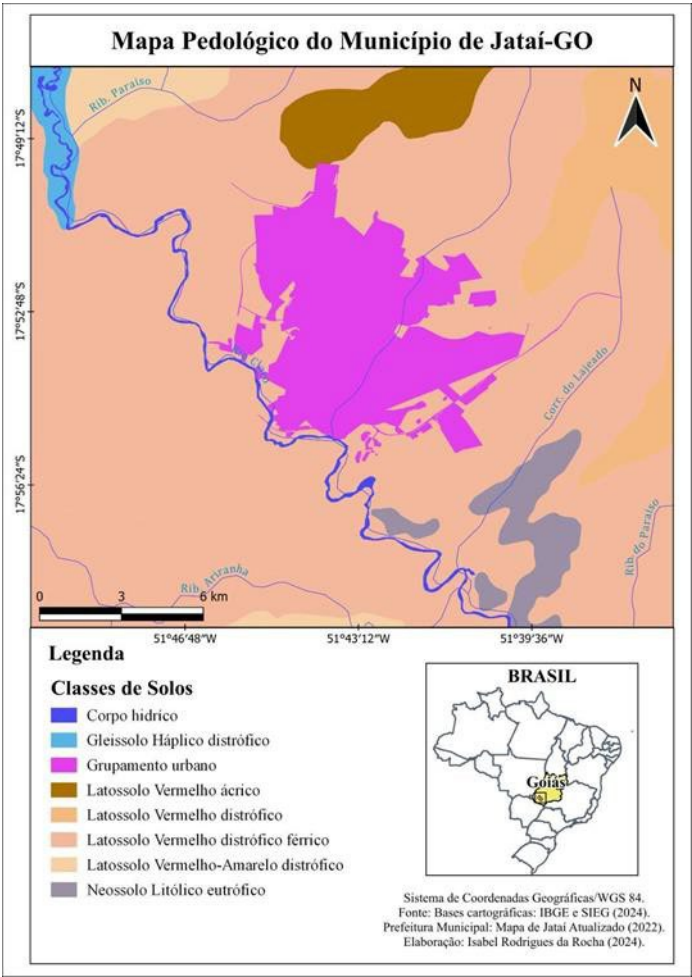
Resultados e conclusões

A pesquisa de campo se inicia no «quintal de casa», evocando a ancestralidade que recorre o território em busca da terra que habita para deste pó entender suas possibilidades. Assim, nossa amostra 01 foi realizada no IFG unidade Riachuelo, em setembro de 2024. Logo após a coleta executamos o método experimental de geotintas desta amostra. Após sua realização, identificamos erros procedimentais, o que implicou em sua repetição.

Ajustamos a forma de coleta e definimos o roteiro para a coleta a campo, segundo o mapa pedológico do Município de Jataí a seguir (Figura 01):

Figura 01

Mapa Pedológico do Município de Jataí-GO



Nota. Figura de Rocha, 2024

Elencamos sete pontos de coleta, levando em consideração a classificação dos solos existentes no perímetro urbano de Jataí e também da percepção visual, que no caso é o que nos importa já que esta terra será transformada em pigmento. Assim, determinamos a coleta nos seguintes pontos (Tabela 01):

Tabela 01

Pontos	Local
01	IFG unidade Riachuelo
02	Lago das Brisas
03	Olaria (Próximo ao SESC/THERMAS)

04	Após o SESC/THERMAS BR 158
05	Jardim dos Ipês
06	Pedreira Anel viário
07	Perto do Portal do Sol (sem localização exata, solo vermelho claro)

Nota. Elaborada pelas autoras e autores, 2025.

Destes, a coleta no ponto 01 foi feita em setembro de 2024, os pontos 02,03,04,05 foram coletados em janeiro de 2025, e os pontos 06 e 07, em fevereiro de 2025. Essas amostras já se encontram no Atelier em processo de secagem, logo moagem e peneira.

Os resultados parciais, mostram que o solo deste território é predominantemente de Latossolos Vermelhos, mas com tonalidades não mapeadas, exemplo vermelho - claro no ponto 07 da tabela.

Os erros da primeira amostra levaram a uma remodelagem da metodologia que agora se faz eficiente, dando mais celeridade ao processo. A cor do solo em Jataí é mais diversa que a representada em escalas cartográficas convencionais. A Metodologia de geotintas exige controle de granulometria em secagem para a qualidade da tinta. O desafio que existe é a necessidade de financiamento específico para equipamentos e insumos dando a possibilidade da equipe de pesquisadoras e pesquisadores utilizarem tecnologia nos métodos.

A pesquisa segue para a conclusão e já vislumbramos outros caminhos a percorrer em outras investigações, a tinta de terra trás a ancestralidade deste território, em suas cores e na possibilidade de dentro da cosmovisão dos povos originários estarmos em harmonia com a natureza, com respeito e possibilitando o futuro.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, A. F., y Cardoso, F. P. (2021). *Cores da terra: produção de tintas com pigmentos de solos*.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). *Manual técnico de pedologia* (3ª ed.). <https://biblioteca.ibge.gov.br/>
- Resende, M., Curi, N., Rezende, S. B., Corrêa, G. F., & Ker, J. C. (2014). *Pedologia: Base para distinção de ambientes* (6ª ed.). Editora UFLA.
- Rocha, I. R. (2024). *Mapa pedológico do município de Jataí-GO* [Mapa]. Instituto Federal de Goiás.
- Ross, J. L. S. (2014). *Geomorfologia, ambiente e planejamento* (9ª ed.). Editora Contexto.

TEATRO DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A INTERCULTURALIDADE NA UNIVERSIDADE

Amanda Sena Peres Pessoa

Nathalia Germiniani Silva

Lucas Silvestre dos Santos

Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho»

Introdução

Este artigo nasce da intersecção entre arte e educação, ao investigar como o teatro documentário pode se configurar como um facilitador para o desenvolvimento de competências interculturais na universidade. A experiência com o espetáculo *Limiar* — criado a partir de documentos e entrevistas com pessoas em situação de refúgio — é o ponto de partida para pensar o potencial pedagógico do teatro como linguagem crítica e política.

A construção se deu a partir da metodologia qualitativa (incluindo análise documental e entrevistas), a qual consiste em uma abordagem que permite focalizar a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos aos acontecimentos vivenciados, valorizando a interação simbólica e os aspectos culturais como elementos centrais para a interpretação da realidade, conforme enfatizam Bogdan e Bicklen (1994) e Godoy (1995).

O trabalho possui como objetivo evidenciar a importância do teatro documentário como uma ferramenta pedagógica voltada à promoção da interculturalidade no contexto universitário. A partir da experiência com a peça *Limiar* (2018)¹, construída com base em documentos e relatos de pessoas em situação de refúgio, o texto reflete sobre a potência do teatro como linguagem crítica e espaço de escuta, acolhimento e diálogo entre culturas.

Ao mobilizar fontes textuais, imagéticas e sonoras, o processo criativo do espetáculo contribuiu para sensibilizar o público acadêmico frente a temáticas sociais urgentes. Logo, o artigo articula o fazer artístico com referenciais teóricos da educação, história e sociologia, considerando o papel da universidade como espaço privilegiado para o exercício da diversidade.

Teatro Documentário e Interculturalidade

A abordagem intercultural vai além da valorização da diversidade: ela propõe um enfrentamento das desigualdades e das assimetrias de poder presentes nos encontros

¹ *Limiar* foi um espetáculo concebido colaborativamente por um grupo de estudantes da UFGD, com foco nas narrativas de pessoas em situação de refúgio. Embora tenha sido originalmente concebido como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC de Amanda Pessoa), sua proposta extrapola o espaço acadêmico, gerando diálogos entre artistas, público e sujeitos retratados. O processo foi marcado pelo uso de fontes documentais diversas — entrevistas, reportagens, fotografias, vídeos — e pela participação ativa de atores e atrizes na construção dramaturgica. A dramaturgista atuou como mediadora, articulando os materiais coletados à criação cênica.

culturais. Para Vera Maria Candau (2008), pensar uma educação intercultural crítica é construir práticas pedagógicas que questionem os processos de exclusão e promovam o reconhecimento e valorização dos sujeitos historicamente marginalizados. A universidade, nesse sentido, deve assumir um papel ativo na formação para a convivência democrática e no acolhimento ético de sujeitos refugiados. Esse olhar é essencial em tempos de crescente xenofobia e discursos de ódio.

O teatro documentário, conforme apontam Marcelo Soler (2010) e David Giordano (2013), é uma prática cênica que articula realidade social e estética, fazendo uso de documentos reais como base para a criação artística. Sua força reside na aproximação entre ficção e realidade, gerando um espaço de escuta e empatia. No contexto universitário, essa prática pode servir como mediadora entre diferentes vivências culturais, favorecendo o acolhimento e o pensamento crítico.

A interculturalidade, por sua vez, pressupõe o diálogo entre culturas diversas, combatendo estigmas e promovendo a inclusão. Segundo Andreia Clemente e Marília Morosini (2020), as competências interculturais são essenciais para lidar com contextos cada vez mais diversos, especialmente nas universidades públicas brasileiras, que têm recebido um número crescente de estudantes imigrantes, refugiados e indígenas.

Limiar: Experiência de Criação

O processo de construção dramatúrgica de Limiar não seguiu um modelo fixo, mas foi sendo elaborado a partir de experimentações práticas com os atores e com os documentos trazidos aos ensaios. A dramaturgista fez a mediação entre as fontes documentais e as proposições dos atores, sugerindo dinâmicas que contribuíssem não apenas para a criação de texto, mas a escuta e o atravessamento dos materiais por parte do elenco. Cada documento – uma imagem, uma entrevista, um objeto – era apresentado ao grupo, e a partir dele propunham-se improvisações, reflexões e escritas colaborativas. Esse método favoreceu uma criação dramatúrgica por camadas, na qual a palavra escrita emergia do gesto, da memória e da escuta.

Em outro momento do processo, imagens da série fotográfica «The Long Walk»², que retrata calçados de refugiados após longas caminhadas, inspiraram a instalação de sapatos no corredor do NAC. Esses objetos, doados por colegas e professores, tornaram-se documentos vivos de presenças e ausências. Os atores foram incentivados a andar com seus próprios sapatos pelo espaço e escrever palavras sobre essa travessia, criando vínculos entre corpo, memória e documento. Mesmo sem relatos escritos dos doadores, os sapatos carregavam em si marcas do uso, funcionando como fontes que suscitaram reflexões e imagens cênicas potentes.

² «The Long Walk» que em português significa «A longa Caminhada»: série feita por Shannon Jensen, que buscou retratar em suas fotografias as distâncias percorridas por cerca de 30.000 refugiados.

A Cena como Espaço de Escuta e Reflexão

Um exemplo marcante da ressonância das fontes documentais em cena foi o desenvolvimento da cena inspirada na história de Omana Pentech, um refugiado do Congo. Omana relatou sua trajetória desde o conflito armado que o obrigou a sair de seu país até sua chegada ao Brasil, passando por diversos lugares até encontrar a sua família.

O ator Lucas Oliveira, ao escutar esse relato, incorporou elementos da entrevista na criação do corpo e da voz do personagem. Em uma das cenas, Lucas caminha descalço sobre um corredor de areia e pergunta ao público: «Você veio inteiro? Você me vê inteiro?», retomando a fala de Omana sobre o sentimento de invisibilidade. Ao final da cena, projeta-se um trecho da entrevista em vídeo, gerando uma sobreposição entre o documento original e a interpretação artística, evidenciando a força do testemunho. O ator incorporou elementos do relato de Omana para construir uma cena onde a voz do refugiado ecoava em camadas distintas. Durante a apresentação, Lucas caminhava descalço por um corredor delimitado por cercas de arame farpado, simbolizando as fronteiras físicas e simbólicas. Com voz pausada, ele perguntava ao público: «Você veio inteiro? Você me vê inteiro?», tensionando as relações entre identidade e invisibilidade. A cena se encerrava com a projeção de um trecho da entrevista, gravada em vídeo, criando um duplo: o ator em cena e o documento projetado.

A atriz Érica Pavão desenvolveu uma das cenas mais impactantes do espetáculo a partir da imagem de uma criança síria, Adi Rudea, que, ao confundir uma câmera com uma arma, levantou os braços em gesto de rendição. Essa imagem foi levada à atriz junto a um relato textual sobre a perda da mãe. Érica, ao se deparar com esse material, revelou que também havia perdido a mãe ainda na infância. Essa sobreposição entre memória pessoal e documento originou uma cena de profunda carga simbólica: com os braços erguidos, Érica segura uma boneca de pano que se transforma em uma arma, simbolizando a ruptura da infância. Em cena, ela diz: «Eu não sou refugiada, sou migrante. Assim como esta criança, também perdi minha mãe. Mas eu tinha o meu pai para me ajudar e não vivia em uma guerra.»

Essa identificação permitiu a criação de uma cena profundamente sensível, em que memória autobiográfica e documento se entrelaçam. Outra atriz, Tiemy Ikegami, desenvolveu sua cena a partir de reportagens sobre mães refugiadas e incorporou elementos simbólicos como a tangerina e o hijab, explorando diferentes registros narrativos entre a primeira e a terceira pessoa. Essas escolhas performativas fizeram da dramaturgia um processo de criação compartilhada, em que os atores se tornaram também autores de suas cenas.

A atriz Tiemy Ikegami construiu sua cena a partir de uma reportagem que narrava a história de uma mãe refugiada separada da filha. Uma frase chamou atenção: «Tangerinas, minha filha adora tangerinas, toda vez que vejo uma eu compro.» A partir dessa frase, Tiemy criou uma cena delicada e simbólica. Ela segurava um hijab como se fosse um bebê, e de dentro dele retirava tangerinas que entregava ao público. O gesto simples de oferecer as frutas carregava um sentido profundo: a tangerina representava o

elo entre mãe e filha, uma forma de manter a presença da filha mesmo na ausência. A fruta, que era o alimento preferido da criança, tornava-se, na cena, um canal de afeto, de memória e de resistência. Ao dividir essas tangerinas com o público, Tiemy transformava o alimento em palavra e em gesto de cuidado, criando um momento de partilha sensível. A cena oscilava entre o íntimo e o político, entre a história da mãe real e a atuação da atriz, fazendo da tangerina uma ponte entre mundos separados pelo refúgio.

As experiências vividas por essas pessoas, muitas vezes invisibilizadas nos meios tradicionais, ganharam corpo e voz e escuta em cena. Como aponta Elise Tuma Vieira dos Santos (2013), o teatro documentário permite o resgate da narrativa individual e coletiva, contrapondo-se à lógica de silenciamento.

Elementos simbólicos como cercas de arame, sapatos doados, tangerinas e hijabs foram utilizados como dispositivos estéticos e documentais, conferindo camadas de significação às cenas. Essas escolhas cênicas colaboraram para que o público universitário fosse inserido em uma experiência sensível de travessia e deslocamento, aproximando-se da condição do outro.

Arte e Educação: Pontes para a Interculturalidade

A arte, como destaca Ana Mae Barbosa (2003), é uma linguagem que permite desenvolver sensibilidade, imaginação e pensamento crítico. No contexto universitário, seu uso pedagógico abre caminhos para práticas de ensino-aprendizagem mais humanas. O teatro documentário, nesse sentido, torna-se uma metodologia potente para abordar refúgio e interculturalidade.

Além de discutir o refúgio, Limiar também suscitou questões ligadas ao racismo, à desigualdade de gênero e ao pertencimento. O espaço universitário, ao receber tais provocações, pode se constituir como território de escuta, acolhimento e de reinvenção de práticas sociais.

Considerações Finais

A experiência com Limiar mostra que o teatro documentário é mais do que uma estética; é uma maneira de aprender sobre outros modos de existência e um modo de agir no mundo. Ao trazer documentos reais para a cena, ele possibilita o encontro entre vozes, histórias e subjetividades, criando pontes entre o conhecimento acadêmico e as experiências de vida. Ao documentar essa experiência, seguimos apostando no teatro como caminho possível para o diálogo intercultural e a transformação de realidades sociais. Diante da conjuntura atual, se faz urgente que a universidade assuma um papel ativo na formação de sujeitos comprometidos com os direitos humanos, a justiça social e a convivência intercultural.

Nesse contexto, o teatro documentário surge como uma potente ferramenta pedagógica capaz de promover um olhar empático e ético dos estudantes frente às experiências de pessoas refugiadas, cujas vozes, muitas vezes silenciadas, ganham espaço e visibilidade. Além de sua potência, a integração do teatro documentário ao currículo

universitário encontra respaldo nas políticas educacionais que valorizam a diversidade e os direitos humanos, como as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, os marcos das políticas de internacionalização e as iniciativas institucionais de acolhimento a migrantes e refugiados. Nesse sentido, ao adotar estas metodologias pedagógicas, adotamos um posicionamento ético e político frente aos desafios do mundo contemporâneo, além de colocar a arte e o testemunho no centro da formação acadêmica, ampliando seu compromisso com uma educação crítica, intercultural e socialmente responsável.

REFERÊNCIAS

- ACNUR Brasil. (2018). *Perguntas e respostas – ACNUR Brasil*. <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas/#refugiado>
- Arendt, H. (2013). *Nós, os refugiados*. Barbosa.
- Bogart, A. (2011). *A preparação do director*. Martins Fontes.
- Bogdan, R.C., e Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Ed.
- Burke, P. (1992). *A escola dos Annales (1929–1989): A Revolução Francesa da historiografia*. Fundação Editora da UNESP.
- Candau, V. M. (2008). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Vozes.
- Clemente, F. A. S., e Morosini, M. C. (2020). Intercultural competences: Conceptual dialogues and a reinterpretation proposal for higher education. *Educação e Pesquisa*, 46.
- Elias, N., e Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Jorge Zahar.
- Folha de S. Paulo. (2017). *Congolês refugiado Shambuyi Wetu faz performance em festival do Sesc*. <http://www1.folha.uol.com.br/serafina/2017/11/1923588-congoles-refugiado-shambuyi-wetu-faz-performance-em-festival-do-sesc.shtml>
- Freitas, C. (2018). *Faça mil vezes bem para quem te fizer mil vezes mal, diz refugiado com «fome de ajudar»*. UOL. <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/01/08/faca-mil-vezes-bem-para-quem-te-fizer-mil-vezes-mal-diz-refugiado-que-criou-ong-no-brasil.htm>
- G1. (2017). *MS tem a maior taxa de estupro e violência contra mulher do país, aponta estudo*. <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/ms-tem-a-maior-taxa-de-estupro-e-violencia-contra-mulher-do-pais-aponta-estudo.ghtml>
- Giordano, D. (2013). Breve ensaio sobre o conceito de Teatro Documentário. *Revista Performatus*, (5).
- Godoy, A.S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.
- Goffman, E. (1980). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Zahar Editores.
- Le Goff, J. (1992). *História e memória*. Edunicamp.
- Lima, J.B.B. (2017). *Refúgio no Brasil: Caracterização dos perfis sócio demográficos dos refugiados (1998–2014)*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).
- Mae, A. (2003). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.
- Nara, W. K. (2011). Ator rapsodo: Para uma linguagem gestual. *Sinais de Cena*, 81-85. <https://doi.org/10.51427/cet.sdc.2011.0017>

- Pereira, A. (2015). O teatro de pesquisa ou a pesquisa no teatro: O projeto Gênero e identidade. *Revista PPartes – ICA/UFPA*.
- Performatron. (2018). *Performatron*. <https://www.performatron.org/>
- Santos, E. T. V. (2013). *História oral e autobiografia no teatro documentário* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG.
- Soler, M. (2008). O espectador no teatro de não ficção. *Revista Sala Preta*, (8).
- Soler, M. (2010). *Teatro documentário: A pedagogia da não-ficção*. Hucitec.

Línea temática



Comunicación desde la Universidad y Redes Sociales
ante la migración y el refugio

COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Patricia Ferreira

Mário Cruz

Daniela Mascarenhas

Instituto Politécnico do Porto

Descrição geral das questões de partida e objetivos da investigação

Uma das grandes mudanças a que temos assistido nas instituições de ensino superior prende-se a crescente heterogeneidade cultural e linguística do corpo estudantil, consequência direta da intensificação da globalização e dos fluxos migratórios internacionais. Esta realidade coloca desafios significativos aos docentes, os quais se veem perante a necessidade de reformular e adaptar as suas práticas pedagógicas a contextos que, por vezes, ultrapassam os paradigmas tradicionais de ensino com os quais estão habituados a trabalhar. Ensinar como sempre se ensinou já não se revela tão eficaz pelo que é imperativo aprender a trabalhar com a diferença, incorporar novas perspetivas e encontrar formas de acolher e integrar todos os estudantes, independentemente da sua origem cultural ou linguística.

Foi este o ponto de partida para a presente investigação, centrada num curso de capacitação docente em «Comunicação Intercultural», dinamizado por um centro de inovação pedagógica inserido numa universidade pública portuguesa. Enquanto investigadores, o nosso principal objetivo foi compreender de que maneira uma formação com estas características pode, efetivamente, influenciar a forma como os professores do ensino superior percebem e reagem à diversidade, e como reconfiguram o seu papel profissional num contexto marcado pelo multiculturalismo crescente.

A partir deste enquadramento, delinearam-se as seguintes questões orientadoras da investigação:

- Que transformações ocorrem nas representações individuais dos docentes após frequentarem uma ação de formação específica sobre comunicação intercultural?
- De que modo desenvolvem competências práticas que lhes possibilitem uma atuação mais eficaz junto de estudantes provenientes de diferentes culturas e com distintas línguas maternas?
- Em que medida a autorreflexão sobre as suas práticas pode preparar os docentes para gerir, de forma construtiva, a diversidade existente entre os alunos?

Este estudo visa, assim, responder a estas questões com base nas vivências concretas dos participantes da formação. Mais do que estabelecer conclusões a partir de dados estatísticos, o enfoque foi colocado na compreensão do que ocorre quando os professores dispõem de tempo e de um espaço seguro para refletir, dialogar e testar novas metodologias centradas na comunicação intercultural.

Para além de visar a transformação das práticas individuais, este trabalho destaca ainda o papel fundamental das instituições de ensino superior na estruturação de programas de formação docente que promovam a inclusão cultural e a equidade social. O presente estudo assenta em quadros teóricos e políticas internacionais que promovem o plurilinguismo e diálogo intercultural, procurando, deste modo, contribuir para a discussão acerca das formas de apoiar os profissionais do ensino num mundo académico em evidente mutação.

Os dados recolhidos sugerem que a formação intercultural não apenas favorece o aprimoramento das abordagens pedagógicas, mas também fornece aos docentes ferramentas fundamentais para acompanhar e valorizar os seus estudantes, independentemente das suas origens. Ao cultivarem ambientes pedagógicos pautados pelo diálogo e pela inclusão, os professores desempenham um papel ativo na promoção de experiências educativas mais justas, dinâmicas e enriquecedoras, nas quais as diferenças culturais e linguísticas são valorizadas como recursos autênticos para o desenvolvimento académico, social e humano.

Metodologia

A abordagem metodológica adotada nesta investigação baseou-se nos princípios da investigação-ação, com ênfase na reflexão prática e na melhoria contínua das estratégias exploratórias e interpretativas, alinhando-se diretamente com a lógica da formação contínua e do carácter colaborativo do curso em análise.

Os participantes são docentes do ensino superior que, durante um semestre, frequentaram o curso de «Comunicação Intercultural», com um programa que articulava fundamentos teóricos e aplicações práticas da comunicação intercultural. A modalidade b-learning adotada conjugou sessões presenciais síncronas com atividades online assíncronas, proporcionando uma interação dinâmica e ao mesmo tempo flexível, respeitando o ritmo e as necessidades de cada docente.

Para a recolha de dados, privilegiaram-se métodos qualitativos, capazes de captar de forma mais profunda as experiências individuais e as mudanças de perspetiva dos participantes. O uso de portefólios eletrónicos constituiu o principal instrumento de recolha, permitindo aos docentes registar, ao longo do curso, as suas reflexões, aprendizagens e transformações na prática pedagógica. Estes documentos revelaram de forma crítica como os princípios da comunicação intercultural foram sendo incorporados no quotidiano profissional, revelando também mudanças na identidade docente.

Foram realizadas observações durante as sessões presenciais, com foco na participação dos docentes em discussões, dinâmicas colaborativas e exercícios centrados na comunicação intercultural. Os trabalhos de grupo desenvolvidos no curso funcionaram como autênticos laboratórios de aplicação prática dos conceitos explorados, incentivando os professores a criar e testar estratégias que fomentassem a consciência intercultural nos seus contextos particulares de ensino.

Adicionalmente, os relatórios de autoavaliação elaborados pelos participantes permitiram-nos analisar o percurso formativo, identificando progressos alcançados, dificuldades enfrentadas e áreas que requerem desenvolvimento no que diz respeito à promoção da inclusão e da equidade cultural nas práticas pedagógicas.

A leitura dos dados foi realizada com base na abordagem proposta por Braun e Clarke (2006), a qual possibilitou a identificação de padrões significativos nas narrativas dos participantes. Esta metodologia permitiu-nos explorar as mudanças ocorridas nas percepções e práticas dos docentes ao longo da formação. Todos os procedimentos éticos foram rigorosamente cumpridos, garantindo a confidencialidade dos dados e obtendo o consentimento informado de todos os envolvidos.

Resultados e conclusões

As conclusões deste estudo realçam o papel preponderante que a educação intercultural desempenha no respeito pela diversidade no ensino superior. À medida que os padrões de migração transformam as populações estudantis, os educadores devem desenvolver competências interculturais para promover ambientes de aprendizagem inclusivos e equitativos que abordem os desafios linguísticos e culturais enfrentados pelos estudantes.

Uma das transformações mais evidentes aconteceu na forma como os docentes passaram a perceber a diversidade nas suas turmas. Com o decorrer da formação, começaram a perceber que essas diferenças podem ser, na verdade, uma mais-valia, um ponto de partida para enriquecer as aprendizagens, e não necessariamente um obstáculo.

Houve também mudanças práticas, já que esta formação permitiu que os professores concebessem abordagens pedagógicas que abraçassem e celebrassem as origens dos alunos, em vez de simplesmente as acomodarem. Os participantes começaram a aplicar estratégias de avaliações mais ajustadas, ou a criar atividades em que os alunos tenham espaço para se exprimir nas diferentes línguas e no enquadramento das suas diversas culturas.

Muitos educadores introduziram métodos e recursos que vão ao encontro das complexidades da aquisição da língua entre os alunos recém-chegados e desenvolveram actividades que incentivam a colaboração entre pares de grupos culturais diversos. Estes esforços contribuem para a criação de espaços seguros onde os estudantes se sentem valorizados e capacitados nos seus percursos de aprendizagem.

O estudo também sublinha a importância do desenvolvimento profissional na preparação dos educadores para enfrentarem os desafios relacionados com a migração pelo que outro aspeto importante a analisar prende-se com a motivação e a confiança. Vários participantes disseram sentir-se mais preparados para enfrentar situações de conflito intercultural ou, simplesmente, lidar com o desconforto que, por vezes, surge quando nos deparamos com o «diferente».

Muitos professores relataram uma maior confiança na sua capacidade de navegar em salas de aula multiculturais, mediar conflitos interculturais e proporcionar um acesso equitativo à educação para os alunos deslocados. No entanto, o apoio institucional

contínuo e a formação contínua continuam a ser necessários para garantir que os educadores se possam adaptar à evolução das tendências migratórias e às mudanças políticas que surgem.

A competência intercultural não é apenas uma ferramenta educativa, mas um fator crítico de inclusão social. Ao dotar os professores do ensino superior de competências interculturais e plurilingues, as instituições podem ajudar a promover ambientes em que os alunos não só são integrados, mas também capacitados para terem sucesso académico e social.

Ainda assim, ficou claro que esta formação foi apenas um ponto de partida, pelo que o apoio institucional e a formação contínua são essenciais para que estas competências se consolidem e evoluam.

REFERÊNCIAS

- Aguado, M. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 55-78.
- Almeida, L., Gonçalves, S., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior: Cenários e caminhos de transformação*.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cruz, M., & Tavares, S. (2016). Entre a diversidade e a diferença na aprendizagem de línguas no Ensino Básico (1º Ciclo). *Revista Intersaberes*, 11(22), 197-218.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

LAS COMUNIDADES INTERACTIVAS Y LOS AMBIENTES HÍBRIDOS COMO RESPUESTA EDUCATIVA A LA EXCLUSIÓN SOCIAL DEL COLECTIVO NNAMNA EN ANDALUCÍA

Fátima Zahra Rakdani-Arif Billah

Jennifer Serrano-García

Eva María Olmedo-Moreno

Universidade de Granada

Antecedentes

Andalucía es una región del sur de España que está dividida en ocho provincias diferentes con un total de 785 municipios y una población de aproximadamente 8.500.000 habitantes. La desigualdad social es un problema mucho más acuciante en esta comunidad autónoma que en el resto de Europa, donde el 35% de la población andaluza está en riesgo de pobreza o exclusión social. En cambio, este nivel de pobreza y desigualdad no ha impedido a Andalucía recibir cantidades económicas transferidas por los gobiernos locales de Andalucía para el desarrollo de las zonas empobrecidas. A pesar de que muchas zonas empobrecidas de las ciudades andaluzas han sido objeto de diferentes estrategias e iniciativas locales de lucha contra la pobreza, como la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social: Intervención en Zona Desfavorecidas (ERACIS en adelante), a través de la financiación europea, nacional y regional, la vulnerabilidad social persiste (Delgado-Baena et al., 2022; Vela-Jiménez et al., 2022).

Particularmente, en el ámbito educativo, las figuras profesionales intervienen con jóvenes desfavorecidos, como Niños, Niñas y Adolescentes Migrantes No Acompañados (NNAMNA), asumiendo una doble tarea; por un lado, están comprometidos con la defensa del interés de los jóvenes, es decir, facilitando el logro de metas personales, pero, por otro lado, están obligados a respetar el régimen regulatorio burocrático que obstruye la vida de este grupo social (Fernández-Simo et al., 2022). Las características de este colectivo son: 1. Tienen entre 14 y 17 años; 2. Son mayoritariamente hombres; 3. Tienen poca formación; 4. Han contribuido al sustento de su familia; 5. Tienen experiencia laboral en sectores informales de la economía; 6. Carecen de formación adecuada para acceder al mercado laboral de forma jurídicamente segura. Además, sufren desconocimiento de los trámites burocráticos, están solos, sin familia a la que acudir, se sienten impotentes en muchas situaciones por desconocimiento del idioma, perciben que la mayoría de los recursos que disponen no les brindan una atención emocional adecuada, se encuentran en una situación administrativa irregular que dificulta su inclusión social (Alonso-Bello et al., 2020; Fernández-Simo et al., 2022).

En este sentido, en este complejo contexto social, los centros educativos deben diseñar estrategias de intervención que permitan a los jóvenes en zonas desfavorecidas superar los objetivos de la transición a la vida adulta. Por ello, el compromiso profesional es decisivo, ya que es el único apoyo humano disponible para esta población (Meloni, 2019). Los procesos de inclusión social son complejos e idiosincrásicos, ya que la

transición a la edad adulta para los menores no acompañados tiene muchos obstáculos. La manera en la que se aborda esta transición determinará si se encuentran en una posición exclusión social o no. Así pues, los Programas de Orientación Socioeducativa y Acción Tutorial son necesarios para que estos jóvenes, al igual que sus pares, se sientan apoyados, fortalezcan sus habilidades sociales y redes de relación y puedan afrontar su desarrollo profesional, educativo y social de forma flexible y reflexiva (Alonso-Bello et al., 2020).

Teniendo en consideración lo mencionado anteriormente, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las herramientas aplicadas en las comunidades interactivas y ambientes híbridos de aprendizaje que facilitan la Orientación y Acción Tutorial de jóvenes en exclusión social, con énfasis en colectivos vulnerables (NNAMNA)?

Metodología

Para el desarrollo de la revisión sistemática se siguió la declaración Preferred Reporting Items for Systematic review and Meta-Analyses (PRISMA) (Dickson y Yeung, 2022).

Las bases de datos utilizadas para la realización de la revisión sistemática fueron Web of Science, Scopus y ERIC. Las palabras clave empleadas como descriptores para la realización de la búsqueda en las bases de datos previamente mencionadas han sido introducidas en el idioma inglés e identificadas en el tesoro ERIC (tabla 3). Los descriptores se han cruzado utilizando los operadores booleanos «AND», «OR» y «NOT». Las búsquedas han sido más generales en la primera fase, mientras que más acotadas en la segunda.

En cuanto a los criterios de elegibilidad, se adoptaron los siguientes criterios de inclusión: a) Estudios de herramientas aplicadas en las comunidades interactivas y ambientes híbrido de aprendizaje que facilitan la Orientación y Acción Tutorial en jóvenes en exclusión social, con énfasis en colectivos vulnerables (NNAMNA); b) Investigaciones realizadas en Centros de Educación Primaria (2º y 3º ciclo), Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Formación Profesional (FP), Centros de NNAAMNA de segunda línea e Instituciones de Orientación, Formación y Empleo; c) Estudios con un diseño metodológico cualitativo, cuantitativo o mixto; d) Investigaciones publicadas en inglés y/o español entre enero de 2011 y diciembre de 2022, mientras que los de exclusión fueron: a) Investigaciones con otra temática de estudio; b) Otro tipo de estudios (revisiones a propósito de o series de casos, comunicaciones a congresos o póster, artículos de opinión, editoriales, comentarios o documentos políticos, entre otros; c) Estudios realizados en Centros de Educación Primaria (1º ciclo), Educación Infantil y Educación Superior – Universidad; d) Estudios de instrumentos validados en países no europeos. e) Investigaciones publicadas en cualquier otro idioma diferente al español o inglés.

Resultados y conclusiones

El presente estudio consta de 22 trabajos científicos de diferente diseño que abordan la inclusión de jóvenes en riesgo de exclusión social desde las comunidades interactivas y

ambientes híbridos que facilitan la orientación y acción tutorial. Con tal efecto, se han comprendido diferentes temáticas, desde el acoso escolar, salud mental hasta la prevención del abandono escolar, entre otros. La gran parte de las investigaciones que abordan la inclusión desde la tutoría y la orientación revelan cómo desde ambos ámbitos se puede fomentar la inclusión social de los jóvenes en riesgo de exclusión. Así pues, aquellos programas que implican la inclusión social desde la tutoría grupal e individual, como YWLP, confirman que se abordan mejor los problemas sociales, además de fomentar la participación en actividades socioculturales que fomentan el desarrollo individual. De esta manera, la intervención influye positivamente en los ámbitos académico y personal.

Por otra parte, en lo que respecta al idioma y a las relaciones sociales, pese a que los colectivos vulnerables, como los MERNAs, sostienen que están satisfechos con las intervenciones recibidas, siguen enfrentándose a diversos obstáculos como la barrera idiomática y relaciones sociales. No obstante, el programa *COREMatters*, que se apoyó en la actividad física para aumentar la autoestima de los jóvenes, ha resultado ser eficaz para la mejora del autoestima, inclusión social y las relaciones sociales, así como también los programas CRP, que se basó en el apoyo informal para brindar apoyo a los recién llegados en la adquisición del idioma y su inclusión social en el mercado laboral y capital social, y *Nightingale*, que pretendía fomentar la inclusión social, cultural y lingüística de adolescentes de origen extranjero, fueron eficientes para la mejora del idioma, bienestar psicológico y emocional, conocimiento del entorno sociocultural y ampliación de las redes de apoyo. También, al igual que las intervenciones *Ruiseñor*, *INTO*, vida comunal mixta e intercultural y *Club Conversation*, que se basaban en la tutoría comunitaria y grupal para fomentar la inclusión social de jóvenes vulnerables, supusieron un aumento de las redes de apoyo, aprendizaje colaborativo, sentido de pertenencia y disminución del aislamiento social.

En coherencia con estos hallazgos, una revisión reciente de la literatura científica sobre proyectos de tutoría con jóvenes inmigrantes y refugiados recién llegados sugiere que las relaciones de tutoría entre pares en la escuela pueden facilitar una variedad de resultados positivos, como la integración social, el sentido de pertenencia, la aculturación y el rendimiento académico (Oberoi, 2016).

REFERENCIAS

- Delgado-Baena, J., García-Serrano, J. D., Toro Peña, O., y Vela-Jiménez. (2022). The Influence of the Organizational Culture of Andalusian Local Governments on the Localization of Sustainable Development Goals. *Land*, 11(1), 214-237. <https://doi.org/10.3390/land11020214>
- Vela-Jiménez, R., Sianes, A., López-Montero, R., y Delgado-Baena, A. (2022). The Incorporation of the 2030 Agenda in the Design of Local Policies for Social Transformation in Disadvantaged Urban Areas. *Land*, 11(2), 1-25. <https://doi.org/10.3390/land11020197>
- Alonso-Bello, E., Santana-Vega, L. E., y Feliciano-García, L. (2020). Employability Skills of Unaccompanied Immigrant Minors in Canary Islands. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 15-27. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.433>
- Dickson, K., y Yeung, C. A. (2022). PRISMA 2020 updated guideline. *British Dental Journal*, 232, 760-761. <https://doi.org/10.1038/s41415-022-4359-7>
- Fernández-Simo, D., Carrera Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., y Correia Campos, É. (2022). Effective strategies for socio-educational intervention during the process of transition to adult life of unaccompanied minors from Africa. *Child & Family Social Work*, 1-10. <https://doi.org/10.1111/cfs.12963>
- Meloni, F. (2019). The limits of freedom: migration as a space of freedom and loneliness among Afghan unaccompanied migrant youth. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(2), 423-438. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1584703>
- Oberoi, A. K. (2016). *Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth*. National Mentoring Resource Center.

DISCURSO DEL ODI, MIGRACIÓN Y UNIVERSIDAD: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA UNA CIUDADANÍA INCLUSIVA

Jorge Soto Carballo¹

José Luis González-Geraldo²

Inmaculada López Francés³

¹*Universidade de Vigo*

²*Universidad de Castilla-La Mancha*

³*Universitat de València*

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

El discurso del odio se ha convertido en una amenaza transversal a la cohesión social en Europa, especialmente en contextos migratorios. Si nos basta con abrir cualquier periódico para darnos cuenta de la creciente polarización política quizá requiramos algo más de atención en nuestros espacios educativos para darnos cuenta de esta misma realidad. Por ello, esta comunicación parte de una doble preocupación: por un lado, el auge de narrativas discriminatorias que estigmatizan a las personas migrantes y, por otro, la aparente desafección de las instituciones educativas, y en especial, de la universidad, frente a este fenómeno. Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), no exento de críticas, se ha instaurado un lenguaje y unas prácticas basadas en el aprendizaje competencial que, no obstante, quizá hayan relegado dichas competencias a una concreción minimalista centrada en exceso en los resultados de aprendizaje. No es una intuición sino una interpretación del paso del RD 1393/2007 al actual RD 822/2021. De esta forma, dejando quizá demasiado de lado -o transversal/tangencialmente- esos saberes centrados en el «ser» y «estar», que tanto peso teórico tuvieron en un pasado reciente, encontramos una educación superior quizá demasiado ensimismada en sus componentes didácticos, limitando así el espectro educativo que ha de servir de caldo de cultivo para, precisamente, conseguir una sociedad más sólida y solidaria.

Así, basándonos en estos principios, la investigación se interroga: ¿qué papel puede desempeñar la universidad, tanto por acción como por omisión, ante la expansión del discurso del odio? ¿Qué marcos éticos y pedagógicos son necesarios para atajarlo desde una perspectiva educativa y transformadora? ¿quiénes, y desde qué posición, están llamados a ponerlos en práctica?

El objetivo principal de esta comunicación es analizar, desde un enfoque interdisciplinar, las posibilidades de la universidad, no solo como institución sino también como conjunto de personas, como agente de prevención y transformación del odio simbólico hacia las personas migrantes. En concreto, se pretende:

1. Explorar las tensiones entre libertad de expresión y discurso del odio desde los marcos normativos nacionales, internacionales y europeos.

1. Analizar la relevancia del ODS 4.7 en la construcción de estrategias educativas que promuevan la inclusión y la justicia social.
2. Proponer marcos de intervención institucional y metodologías e idiosincrasias didácticas que permitan a la universidad actuar como espacio de acogida, reflexión y transformación. Entre ellas destacando, por su relevancia e interés vivencial y experiencial, el Aprendizaje Servicio (ApS).

La propuesta parte del reconocimiento de la educación como herramienta ética para el fomento de la convivencia, el reconocimiento de la alteridad y la construcción de ciudadanía crítica. Entendiendo asimismo que la educación neutra, como oxímoron que es, no existe.

Metodología

Este trabajo se basa en una revisión crítica y sistemática de literatura científica, normativa nacional, internacional y diversos documentos institucionales de interés. La metodología empleada es por tanto cualitativa, de carácter interpretativo y hermeneútico, quedando articulada en tres fases:

1. Análisis conceptual y normativo: revisión de fuentes jurídicas (ONU, Consejo de Europa, OSCE, Carta de Derechos Fundamentales de la UE) para delimitar los marcos regulatorios y las controversias en torno a la definición del discurso del odio y sus implicaciones educativas.
2. Revisión bibliográfica temática: se han sistematizado más de 30 artículos académicos recientes (2018–2023) sobre discurso del odio, educación y migración. La selección ha priorizado estudios sobre educación superior, aprendizaje-servicio, alfabetización crítica y estrategias antidiscriminatorias.
3. Análisis pedagógico propositivo: a partir de los hallazgos, se elaboran propuestas centradas en la función transformadora de la universidad, incorporando enfoques decoloniales, feministas y antirracistas.

Se trata, por tanto, de una investigación teórica que no busca medir, sino comprender y orientar o, desde otro prisma, siendo más críticos, *reorientar* el actual sentido y dirección del ámbito universitario, quizá apartado del sentir competencial amplio, y no restringido, auspiciado por el EEES, todavía vigente. Su valor, por tanto, reside en la construcción de un marco interpretativo y propositivo para la acción educativa ante el discurso del odio desde el ámbito universitario.

Resultados y conclusiones

Tras todo lo dicho, la investigación persigue identificar cinco resultados clave:

1. Ambigüedad normativa: existe una tensión estructural entre el derecho a la libertad de expresión y la necesidad de proteger a las minorías frente al discurso

del odio. Esta tensión afecta directamente a las estrategias educativas que pretenden abordar el fenómeno.

2. Déficit de intervención educativa: la educación, y en especial la universidad, permanece en gran medida al margen del debate público sobre el odio, limitándose a respuestas reactivas o formales. Se constata una escasa incorporación de contenidos críticos sobre racismo estructural, migración o derechos humanos en los planes de estudio.
3. Pérdida del sentido educativo: la universidad, como institución de educación superior, no puede perderse en un laberinto legislativo en el que los conceptos, por uso y abuso, quedan despojados del componente pedagógico que subyace a sus premisas, convirtiéndose en lugares comunes vacíos de significado y potencial transformador.
4. Potencial del aprendizaje-servicio: las experiencias de aprendizaje-servicio permiten articular conocimiento y compromiso social, posicionando a los estudiantes como agentes de transformación. Esta metodología se revela clave para intervenir en contextos marcados por discursos de odio y exclusión.
5. Necesidad de transformación institucional: más allá del aula, la universidad debe revisarse a sí misma: democratizar su gobernanza, garantizar la representación de colectivos migrantes, aplicar políticas de inclusión, y convertirse en un espacio donde la diferencia no sea tolerada, sino celebrada.

Por estos motivos, no excluyentes, pero sí específicos, esta comunicación defiende una universidad ética, crítica y comprometida en la que la enseñanza vuelva a reconsiderarse desde el punto de vista educativo, respuesta necesaria ante la proliferación de esta problemática. Frente al odio, no basta con enseñar contenidos; es necesario formar sujetos capaces de reconocer, confrontar y transformar las lógicas que sostienen la exclusión. La universidad, si desea ser relevante en el siglo XXI, debe recuperar su dimensión pública y convertirse en un refugio democrático frente a las narrativas del odio y para ello, tal y como creemos, no basta con los actuales marcos normativos, requiriendo una respuesta y compromiso profesional de todos los implicados.

REFERENCIAS

- Courtois, S. (2022). Are hate speech laws useless? *Res Publica*, 28(2), 249–269. <https://doi.org/10.1007/s11158-021-09508-1>
- Galindo, H., García-Magariño, S., y Losada, D. (2023). Discurso político en redes sociales sobre el colectivo minoritario inmigrante. *OBETS*, 18(1), 97–114. <https://doi.org/10.14198/obets.22342>
- Hochmann, T. (2022). Hate speech online. *Journal of Media Law*, 14(1), 139–158. <https://doi.org/10.1080/17577632.2022.2085014>
- Montero, A. I., Laforgue-Bullido, N., y Abril-Hervás, D. (2022). Hate speech: A systematic review. *Revista Fuentes*, 24(2), 222–233. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20240>
- ONU. (2019). Estrategia y plan de acción contra el discurso de odio. https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advisingandmobilizing/Action_plan_on_hate_speech_ES.pdf
- Van Dijck, J. (2020). *The platform society*. Oxford University Press.
- González Geraldo, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana: ¿Es superior la educación superior?* Biblioteca Nueva.

NARRATIVAS DE LA INTIMIDAD: APUNTES PARA UNA ÉTICA DEL DEAMBULAR

Juan Camilo Arias Castaño
Universidade de Santiago de Compostela

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

Pregunta de investigación. ¿Qué horizontes de reflexión plantean las narrativas del yo en torno a la migración, la diversidad cultural y la subjetividad cuando la universidad se piensa como espacio de hospitalidad y apertura?

Objetivo general. Analizar cómo las experiencias narrativas del yo, atravesadas por el tránsito y la movilidad ontológica (Lados et al., 2023), contribuyen a una lectura crítica de los marcos simbólicos de la diversidad cultural y sus modos de acogida en el espacio universitario.

Objetivos específicos. a) Describir cómo las experiencias de figuras en tránsito y movilidad ontológica crean lugares de sentido en relación con las formas de narrar y comprender la intimidad. b) Explorar las posibilidades y tensiones éticas, estéticas y políticas presentes en los relatos de figuras en tránsito y movilidad ontológica desde una perspectiva filosófica y literaria.

Descripción general. La comunicación se inscribe en una investigación en curso relacionada con la irrupción de la intimidad en el devenir de figuras en tránsito o en condición de movilidad ontológica, así como lo que dichas formas posibilitan a los estudios culturales. Estas experiencias se entienden como subjetividades que atraviesan la desestabilización de sus marcos epistémicos, lo que las conduce a habitar tiempos y espacios de incertidumbre y reformulación, es decir, tiempos y espacios íntimos que expresan diversas inflexiones del migrar.

En este marco, se ha optado por delimitar la diversidad de voces recogidas proponiendo zonas de resonancia para una lectura ética, estética y política de la movilidad subjetiva. Estas se condensan en tres figuras analíticas: el tránsito de la supervivencia, donde migrar no constituye una elección sino una necesidad atravesada por la urgencia de dejar atrás lo inhabitable en busca de un lugar vivible; el testimonio crítico del devenir, en el que narrar no equivale a fijar una identidad sino que se entrelaza con aquello que Montoya (2011, p. 78) denomina «extensión del extravío»; y el desvío perpetuo, donde el movimiento no está determinado por un horizonte de llegada sino por una deriva íntima que desestructura el sí mismo. Estas narrativas no solo representan experiencias, sino que producen bienestar y pertenencia simbólica (Panzeri, 2018), habilitando una lectura de los procesos de acogida.

La cartografía que acá se presenta se enuncia desde los márgenes y actualiza preguntas sobre la escucha y la memoria. Esto, a su vez, vincula la investigación con los horizontes del presente Congreso, especialmente al comprender la universidad como lugar de abrigo simbólico, interlocución y apertura hacia lo íntimo y lo diverso. En ese

sentido, «dar la palabra» (Larrosa, 2003, pp. 666–667) o habitar la memoria del otro constituyen una crítica a la «inconsistencia ontológica» (Vilela, 2000, p. 360).

La intervención se estructura en cinco momentos que integran lo conceptual, lo narrativo y lo experiencial. Inicia con una reflexión a partir del segmento poético de Montoya (2011) vinculado con la experiencia de la movilidad: «Ballenas y escrituras tratan de orientarme, pero ellas son una extensión de mi extravío» (p. 78). Posteriormente, se presentan los lugares de enunciación de la investigación, señalando las voces conceptuales que dialogan, la diversidad cultural como marco simbólico y la universidad como lugar de resonancia. El tercer momento relaciona preguntas, objetivos y metodología. Luego, se comparten testimonios del trabajo de campo, haciendo énfasis en las modulaciones éticas, estéticas y políticas. Finalmente, la intervención cierra con una reflexión en torno a la intimidad como territorio de la experiencia compartida, tal como se intuye en Blanchot (2016) y Pardo (1996), proponiendo un horizonte que amplía los marcos normativos de inclusión y nos interpela respecto a otras formas de hospitalidad.

Metodología

Este ejercicio investigativo se sitúa en una perspectiva hermenéutica, entendida como un esfuerzo interpretativo frente al fenómeno de la migración en sentido amplio. En consonancia con el planteamiento de Ángel Pérez (2011), quien destaca la necesidad de una interpretación situada y abierta a la pluralidad de sentidos, se asume aquí una disposición al diálogo entre el investigador, las narrativas situadas y los marcos simbólicos que las atraviesan.

Este enfoque, en correspondencia con los estudios de memoria, se materializa a través de conversaciones con figuras de alteridad cuyas trayectorias vitales están marcadas por desplazamientos geográficos, afectivos y simbólicos. Las interlocuciones han implicado una reconfiguración del tono discursivo en busca de acuerdos que propicien la emergencia de relatos. Relatos que, con su insinuación, activan memorias compartidas, desestabilizan certezas, negocian sentidos, inauguran perspectivas y reconocen el conflicto como componente ontológico-narrativo desde el cual imaginar un porvenir que no se define únicamente por la restauración y el consuelo, sino también por una afirmación crítica de la experiencia vivida (Ángel, 2007).

En este marco, las voces y los relatos se comprenden como fragmentos vivos que invitan a pensar desde la itinerancia: allí donde el narrar lo íntimo se configura como un intento —por lo demás imposible— de dar cuenta de sí, como forma de habitar el tránsito. Al ser interrogado en torno a sus sentidos, el relato deviene testimonio y acontecimiento, una sorpresa excepcional que, en palabras de Derrida (2006), reclama ser recibido allí donde desborda, excede y nos interpela desde lugares en los que no lo advertimos y para los que no contamos con más horizonte que su propia imprevisibilidad.

Resultados y conclusiones

Los resultados parciales de la investigación cuentan con la emergencia, escucha, sistematización e interpretación de relatos que desestabilizan la idea de una identidad fija y abren paso a nuevas formas de recepción de lo migrante. Lejos de circunscribirse al

dato biográfico, estos han evocado experiencias vinculadas con la intimidad, lo ético, la deriva afectiva, la percepción estética y la escritura como forma de habitar lo incierto. Por ello, el trabajo de campo se ha nutrido de encuentros conversacionales mediados por preguntas orientadoras no directivas en los que la escucha ha sido central como gesto relacional y metodológico. Dispositivo este último que ha permitido la emergencia de trayectorias marcadas por el desarraigo, la reconstrucción y la afirmación.

Estas voces vienen esclareciendo un mapa que, como señalan Cattoni y Martínez (2020), articulan memorias íntimas que se tornan colectivas. A su vez, la escucha se vuelve un acto de complicidad y transformación que, en la línea de León Suárez (2019), interpela a quien escucha tanto como a quien narra. En este proceso, se ha ido conformando un corpus discursivo que permite delimitar tres figuras analíticas de la movilidad subjetiva: el tránsito de la supervivencia, el testimonio crítico del devenir y el desvío perpetuo. Estas figuras no son tipologías cerradas, sino modulaciones narrativas que condensan experiencias heterogéneas que enriquecen la investigación desde espacios y temporalidades diversas.

Junto a esto, el trabajo investigativo viene compilando una serie de interrogantes generativos y categorías de análisis que perfilan los encuentros sin clausurarlos. Lo que ha permitido, en sintonía con Álvarez Martínez-Conde y Montenegro Martínez (2020), no solo la activación de memorias, sino también la movilización de formas de pertenencia simbólica y acción colectiva. En esta tensión — entre el decir y el devenir— se ha encontrado una ética de la presencia que se deja confrontar por el testimonio, lo acoge y se transforma con él.

Así, la universidad aparece como un espacio simbólico que aloja lo íntimo y lo diverso, marco en el que pueden emerger otras formas de escucha, pensamiento e inclusión. En consecuencia, la investigación no solo interpela a la universidad como enclave hospitalario, sino que propone una apertura a formas comunitarias de reflexión que articulan saberes académicos con experiencias de desplazamiento. En esta tensión entre pensamiento y práctica, se esboza un compromiso situado que encuentra en la vinculación con agentes del tercer sector una vía para el acompañamiento ético y la transformación compartida.

REFERENCIAS

- Álvarez Martínez-Conde, C., & Montenegro Martínez, M. (2020). Memoria, migración y acción colectiva: luchas migrantes en Barcelona. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 24(646), 1–28.
- Ángel, D. (2007). Narrativas y memoria. *Ánfora*, 14(23), 166–184.
- Ángel Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, (44), 9–37.
- Blanchot, M. (2016). *La comunidad inconfesable*. Arena Libros.
- Cattoni, S., & Martínez, M. V. (2020). Intimidad y memorias en las escrituras del yo. *RECIAL. Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, 11(18), julio–diciembre. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial>
- Derrida, J. (2006). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Arena Libros.
- Lados, G., Hegedus, G., & Kovacs, Z. (2023). The role of identity and ontological (in)security in return migration: An empirical perspective from Hungary. *Journal of International Migration and Integration*, 24(Suppl 2), 5445–5464. <https://doi.org/10.1007/s12134-022-00964-z>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- León Suárez, J. (2019). Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación. *Folios*, 49, 71–81. <https://doi.org/10.17227/Folios.49-9392>
- Montoya, P. (2011). *Poemas ilustrados. Viajeros*. Tragaluz Editores.
- Panzeri, R. (2018). Migración y bienestar: la importancia de una perspectiva narrativa. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 8(2), 252–286.
- Pardo, J. (1996). *La intimidad*. PRE-TEXTOS.
- Vilela, E. (2000). Cuerpos inhabitables. Errancia, filosofía y memoria. En J. Larrosa & C. Sklar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 343–371). Laertes.

INFODEMIA E EDUCACIÓN. A FORMACIÓN DE PROFESIONAIS DA EDUCACIÓN

Silvana Longueira Matos
Stefany M. Sanabria Fernandes
Marcos Pequeño Goris
Universidade de Santiago de Compostela

Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación e obxectivos

A xeración, acceso, selección, tratamento e construción da información hai tempo que recoñécese como un ámbito complexo que coas TIC multiplicou exponencialmente o seu impacto e a súa extensión.

O uso masivo de soportes tecnolóxicos intelixentes, persoais e interconectados, amplificado por redes sociais e aplicacións interactivas abriu un campo cun impacto sen límites na interacción social e a construción do concepto de cidadanía global. O acceso inmediato e en tempo real á información (a case toda a información) presentouse como un elemento facilitador de coñecemento e de xeración de oportunidades. Con todo, tamén é un complexo armazón que amplifica heteroxéneamente e un medio de cultivo para tradicionais discursos de odio que atopan novas formas de xerar un altofalante ás súas narrativas.

Cando aínda non fomos capaces de analizar os movementos sociais ou a participación nun mundo hiperconectado, a realidade virtual, o *big data* e a intelixencia artificial (IA) xeran novas alertas e novas formas de explotación e interpretación da información e das realidades. Espazos onde a cidadanía e as persoas pasan a ser a mercadoría de intercambio a través da información que xeran (voluntaria ou involuntariamente): datos, ideas, creación, etc. con todas as posibles variantes de divulgación (propiedade intelectual, coñecemento aberto, producións coparticipades, información persoal privada, imaxes, etc.) (Zuboff, 2020).

Neste contexto de infodemia, a proliferación de discursos de odio en redes, a xeración de novas narrativas, o capitalismo de datos, a vixilancia, a construción de identidades e o concepto de intimidade son elementos que inciden en profundar nos patróns de discriminación, a xeración de novas brechas sociais e nos condicionantes que se impoñen ás propostas de solución aos grandes retos globais. Sen dúbida, unha das narrativas máis desenvoltas nos últimos tempos aliméntase de discursos que parten de imaxinarios que parecían superados, de rexeitamento á equidade, á igualdade e á sustentabilidade (machismo, xenofobia, LGTBIQ+ fobia, a Axenda 2030, a defensoría de dereitos, etc.), así como de negacionismo (sobre a violencia machista, a pandemia, o cambio climático ou os grandes retos globais).

A construción deste marco dos dereitos humanos e a xustiza social interpelan directamente á educación (NU, 2015; Longueira et al., 2018). O reto é enorme e condiciona a abordaxe da sustentabilidade e da cidadanía mundial ligadas ás contornas

dixitais, á colectividades e á intelixencia artificial desde a intervención educativa e o coñecemento pedagóxico (UNESCO, 2021; Lázaro e Martínez-Usarralde, 2025).

O caso do alumnado universitario é especialmente relevante, xa que constitúe unha etapa determinante na consolidación de identidades profesionais e, sobre todo, cidadá. Este traballo céntrase nos retos e oportunidades na formación das futuras e dos futuros profesionais da educación. Unha referencia de interese son os diferentes marcos de competencias para a sustentabilidade ligados á educación superior (CRUE, 2012; UNESCO, 2017; Piacentini et al., 2018; Bianchi et al., 2022) que representan un soporte para avanzar nun marco normativo que xa esixe ás universidades que se impliquen na formación en favor da sustentabilidade e a xustiza global na formación que imparte (art. 4 do Real Decreto 822/2021 e Lei Orgánica 2/2023 do Sistema Educativo).

Metodoloxía

No marco do proxecto ODiSeIA, realizouse un estudo piloto con estudantes da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela no que se incluíron os seguintes pasos:

- Procura documental, con selección de bibliografía especializada e actualizada sobre o tema exposto, a cal favoreceu a construción do estado da cuestión e as bases dos instrumentos de recollida de información.
- Construción e validación dun instrumentos de recollida da información. Un cuestionario centrado na xestión da información e as crenzas, usos e recursos que mobiliza a mocidade á hora de seleccionar e interpretar a información que manexa, con especial atención á vinculada á sostibilidade e á xustiza global.
- Recollida de datos que poda debuxar tendencias preliminares de resultados.

Resultados e conclusións

En varios estudos recentes elaborados polo Grupo TeXe explorouse a identificación de conceptos clave relacionados coa inclusión da ECG en carreiras de educación. O proxecto *«Alumnado universitario comprometido con la Agenda 2030 y su potencial de transformación del sistema»* (AECID, 2021-2024) (Longueira et al., 2024) que permitiu traballar cunha mostra nacional de estudantes universitarias/os, sinala que os termos «Desinformación» (2,20), «Novas Narrativas» (2,16), «Infodemia» (1,90) mostran un recoñecemento por parte do alumnado moi por baixo da media doutros como «Enfoque de dereitos humanos» (3,79), «Enfoque de xénero» (3,72) e «Xustiza Social» (3,65) (puntuacións medias en escala Likert de 5 puntos). O proxecto «A EDCG na formación de profesionais da educación: construíndo o ámbito de educación» (DXREeUE-Xunta de Galicia, 2019-2021), apunta esta mesma tendencia nas titulacións de educación, mesmo cun descenso nalgunha das puntuacións medias dos termos mencionados.

Os datos preliminares do proxecto ODiSeIA liderado por Ecos do Sur e financiado por Cooperación Galega¹ apuntan cara á persistencia desta tendencia no estudantado dos graos en educación, entendendo como alleas as grandes fendas que impón a sociedade hiperconectada na que está inserido.

No caso das especialidades en educación, o impacto do manexo da información e as comunicacións ten un gran calado, xa que pola natureza do seu desempeño profesional, convértense en axentes multiplicadores.

¹ Convocatoria en concurrencia competitiva de proxectos de educación para o desenvolvemento e a cidadanía global executados polas organizacións non gubernamentais de desenvolvemento, regulada pola Orde do 14 de xuño de 2024 (DOG núm. 124 de 27 de xuño de 2024), promovida pola Consellería de Presidencia, Xustiza e Deportes da Xunta de Galicia.

REFERENCIAS

- Bianchi, G., Pisiotis, U., e Cabrera, M. (2022). *GreenComp. El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. Joint Research Centre. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-es>
- Lázaro, L. M., e Martínez-Usarralde, M. J. (Ed.) (2025). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Enfoques teóricos y desarrollos prácticos*. Tirant.
- Lei Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, do Sistema Universitario. BOE núm. 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Longueira, S., Bautista-Cerro, M^a J., e Rodríguez, J. A. (2018). La Educación para el Desarrollo Sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente [Ponencia 1]. En, M. C. Barroso (Coord.), *XXXVII SITE. Educación en la Sociedad del Conocimiento y el Desarrollo Sostenible* (pp. 19-56).
- Longueira, S. (Coord.), Oliveira, M. E., Sanabria, S. M., e Fortes, N. (2024). *Alumnado universitario comprometido con la Agenda 2030 y su potencial de transformación del sistema. Informe ejecutivo*. InteRed. https://intered.org/sites/default/files/investigacion_universidades_agenda2030_intered_resumen_ejecutivo.pdf
- NU. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1 de 21 de octubre de 2015. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Piacentini, M., Barrett, M., Boix, V., Deardorff, D., e Lee, H. H. (2018). *Marco de Competencia Global. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. PISA 2018. OCDE y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)
- Real Decreto 822/2021, de 28 de setembro, polo que se establece a organización das ensinanzas universitarias e do procedemento de aseguramento da súa calidade. BOE 233, de 29 de setembro de 2021. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-15781-consolidado.pdf>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Propuestas para renovar la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Paidós.

RETÓRICA SOCIAL Y ACTITUDES DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA ANTE EL AUMENTO DE LA MIGRACIÓN

Kateline de Jesus Brito Tavares
Alexandra Miroslava Rodríguez Gil
Laura García Docampo
Universidade de Santiago de Compostela

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

La migración es un fenómeno consustancial a la historia de la humanidad, no obstante, en los últimos tiempos ha experimentado un cambio sin precedentes en el contexto internacional (de Haas et al., 2020). En este marco de la globalización e interconectividad, España no ha permanecido ajena a las implicaciones de los flujos migratorios, enfrentando importantes desafíos y oportunidades.

Tradicionalmente, España ha sido país de emigrantes, hacia destinos como América o Europa, pero desde mediados de los años noventa se ha producido una transición hacia la inmigración, consolidándose como una cuestión estructural y permanente (Martín-Díaz & Cuberos-Gallardo, 2022). Esta nación, como una de las principales fronteras del sur de Europa, se ha convertido en uno de los principales destinos para las personas procedentes de África del Norte, América del Sur y Europa Oriental (Parreño-Castellano et al., 2021). Según los datos más recientes del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2025), actualmente residen en el país 6.735.487 migrantes.

Este notable incremento ha venido acompañado de un preocupante auge de actitudes antimigratorias y discursos de odio, potenciados por la desinformación, la polarización política o la exclusión, en la era de la ‘posverdad’ (Rodríguez-Martínez et al., 2024). Así pues, la retórica dominante se articula en torno a una marcada asimetría de poder, donde las personas migrantes son construidas simbólicamente desde la alteridad y la diferenciación (Lalueza et al., 2021), al ser percibidas como una amenaza para la cohesión social e identidad nacional.

Tal desigualdad se refleja mediante procesos de categorización social basados en las diferencias corporales y fenotípicas, que operan como mecanismos de cosificación, invisibilización y descorporización. Dichos procesos circunscriben a estas personas en meras cifras estadísticas o instrumentos funcionales dentro del sistema capitalista, negándoles su condición de ciudadanía plena y su reconocimiento como sujetos de derechos (Mbembe, 2013). Esta estructura de inequidad sistémica no solo tiene implicaciones socioeconómicas y políticas, sino que también moldea las actitudes sociales, legitimando representaciones deshumanizadoras y prácticas racistas hacia las personas migradas (Jornet, 2023).

A la luz de lo anterior y, pese a ciertos avances sociales en materia de integración, son las actitudes negativas y hostiles las que están adquiriendo mayor protagonismo en el imaginario colectivo actual. Esta tendencia ha contribuido a la polarización del discurso

político, manifestándose en el incremento de conflictos sociales, el endurecimiento de las políticas migratorias, el ascenso de partidos de extrema derecha o la formulación de instrumentos jurídicos en términos de concesión de derechos fundamentales (Rocha, 2016).

En este orden de ideas, se ha observado un incremento del racismo y la discriminación hacia colectivos procedentes de África, América del Sur y Asia en general, y hacia la población musulmana en particular (Federación SOS Racismo, 2024). Entre las formas más significativas de discriminación destacan el racismo institucional, los conflictos y agresiones basados en prejuicios étnico-raciales, la denegación de acceso a prestaciones y servicios públicos, la discriminación en el ámbito laboral, la restricción en el acceso a la vivienda que conduce a la segregación residencial, junto con prácticas discriminatorias en los ámbitos de la seguridad pública y privada. Por añadidura, se registra un aumento de los crímenes de odio, acompañado por una representación mediática negativa y estigmatizante tanto de los procesos migratorios como de las personas migrantes.

En consecuencia, la intensificación de actitudes hostiles y las múltiples formas de exclusión social que enfrenta el colectivo migrante evidencian la persistencia de un sistema que reproduce la desigualdad. Esta realidad exige no solo una reestructuración integral de los marcos normativos e institucionales, sino también un compromiso colectivo para la construcción de una ciudadanía inclusiva y equitativa.

Metodología

La metodología empleada en la presente comunicación se basa en una revisión no sistemática de la literatura, realizada mediante una búsqueda exhaustiva de diversas fuentes documentales: artículos científicos, libros, informes, actas de congresos, estadísticas oficiales, entre otros. Para la selección de los documentos, se consultó el repositorio institucional de la Universidade de Santiago de Compostela, así como bases de datos digitales entre las que se incluyen *Web of Sciences*, *Scopus*, *PubMed*, *PsycINFO* o *Google Scholar*.

Se establecieron una serie de criterios de inclusión (obras publicadas en los últimos 10 años, aunque también se consideraron aquellas más relevantes en el campo; publicadas en español, gallego, inglés y francés; y disponibles en acceso abierto) y de exclusión (obras que no abordasen directamente la temática objeto de estudio o que no cumplieran con criterios mínimos de rigor científico).

Resultados y conclusiones

Los resultados de esta investigación evidencian que la migración en España se ha consolidado como un fenómeno estructural, directamente vinculado a los procesos de globalización e interdependencia mundial. Esta nueva realidad sociodemográfica pone de manifiesto que las representaciones negativas de la población migrante son, en gran

medida, el resultado de un entramado discursivo y de una serie de condicionantes contextuales que influyen en la opinión pública, a través de la desinformación, la criminalización de lo ‘diferente’ y el racismo explícito.

Sin duda, esta desigualdad sistémica refuerza el sentimiento popular antinmigración y el abismo, cada vez mayor, entre ‘nosotros’ y ‘ellos’ pues tal postura responde, en no pocas ocasiones, a la irracional preocupación por la supuesta pérdida de la identidad nacional, cultural y religiosa (Verkuyten, 2018).

Por tanto y, con el objetivo de superar el lastre del racismo y la injusticia social, es imprescindible articular una narrativa contrahegemónica para descolonizar el imaginario colectivo. En esta dialéctica, la interculturalidad crítica, entendida como marco para la transformación radical de todas las instituciones y relaciones sociales mediante un compromiso sociopolítico, se convierte en un elemento clave para avanzar hacia una sociedad democrática e inclusiva (Walsh, 2010). Recordemos que esta acción debe sustentarse en principios antirracistas y en el respeto a los derechos humanos.

Asimismo, el gobierno tiene la responsabilidad moral de desarrollar e implementar políticas públicas efectivas que den respuesta a las actuales crisis humanitarias, considerando la complejidad de las dinámicas sociales.

En definitiva, se requiere de un compromiso comunitario sólido con la adopción de un enfoque intercultural, en el que la equidad y la justicia social constituyan pilares fundamentales para el empoderamiento de todas las personas y para el reconocimiento cívico de la diversidad cultural.

REFERENCIAS

- de Haas, H., Castles, S., & Miller, M. J. (2020). *The age of Migration. International Population Movements in the Modern World* (6ª ed.). Guilford Press.
- Federación SOS Racismo. (2024). *Informe anual sobre el estado del racismo en el estado español. Denuncias recopiladas.* <https://sosracismo.eu/wp-content/uploads/2024/07/INFORME-2024-1.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2025, 4 de febrero). *Principales series de población desde 1998.* <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=01002.px>
- Jornet, J. M. (2023). Identidad escolar, nacional y diálogo migratorio. En A. Medina & G. L. Huber (Eds.), *Identidades Migrantes y Formación del Profesorado. Investigación educativa para el encuentro entre culturas fronterizas* (pp. 23-55). Editorial Universitat.
- Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Campos-Orfila, S., & García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61-81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Martín-Díaz, E., & Cuberos-Gallardo, F. J. (2022). La gestión política de la diversidad en España: etnicidad, migraciones y nacionalismos. Procesos Históricos. *Revista de Historia, Arte y Ciencias Sociales*, (41), 96-110. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/procesoshistoricos/article/view/17610>
- Mbembe, A. (2013). *Critique de la raison nègre*. Éditions La Découverte.
- Parreño-Castellano, J. M., Moreno-Medina, C., Domínguez-Mujica, J., & Santana, C. (2021). Mapping foreign immigration in Spain (1998-2018). *Trends and spatial patterns. Journal of Maps*, 17(1), 78-83. <https://doi.org/10.1080/17445647.2020.1866700>
- Rocha, R. (2016). Ciudadanía cultural y migración desde la perspectiva de género. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, (35), 21-40. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/927/880>
- Rodríguez-Martínez, P., Martínez-Joya, L., & Villegas-Lirola, F. (2024). Hate-Speech Countering by Immigrant and Pro-Immigrant Associations in Almeria (Spain). *Social Sciences*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.3390/socsci13010033>
- Verkuyten, M. (2018). *The social psychology of ethnic identity* (2ª ed.). Routledge.
- Walsh, C. E. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. E. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Línea temática 8



Evaluación de políticas públicas sobre la migración y el refugio

APOYOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO A PERSONAS MIGRANTES, REFUGIADAS Y SOLICITANTES DE ASILO DENTRO DEL ESPACIO DE LA UNIÓN EUROPEA

Ana María Castro Martínez
Universidad de Santiago de Compostela

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

Con el animus de centrar la materia se considera necesario comenzar con las definiciones de los colectivos objeto de estudio.

Por un lado, las personas migrantes son las que han decidido trasladarse a otro lugar para mejorar sus condiciones de vida¹.

Por otro lado, las personas refugiadas² son las que huyen de un conflicto armado o persecución siendo reconocido esta condición por el país de acogida en base a ser una persona perseguida por motivos de raza, religión nacionalidad, adscripción política o pertenencia a un grupo social (Directiva 13/07/2016³). Gozan de la protección de la Convención de Ginebra⁴ de 1951.

Así, las personas solicitantes de asilo son las que afirman ser refugiadas pero a las que todavía no se le ha reconocido tal condición teniendo que solicitarlo en el primer Estado de EU que accedan y obtener así su estatuto de persona refugiada.

La Unión Europea se encuentra preocupada por este gran colectivo de personas en situación de gran vulnerabilidad por lo que ha ido legislando a lo largo de los años y creando instrumentos políticos para su protección como es el Fondo de Asilo, Migración e Integración⁵ (FAMI).

En materia educativa pasan por procesos adversos teniendo dificultades para el acceso a la escuela al tener que adaptarse a un entorno de aprendizaje desconocido. Para paliar esos efectos de diseña la Estrategia de EU para la Juventud (2019-2027)⁶ que es el marco europeo de cooperación en este campo, basado en la Resolución del Consejo de 26 de noviembre de 2018⁷ donde la cooperación explotará al máximo el potencial de las políticas de juventud: impulsará la participación de los jóvenes en la vida democrática,

¹<https://www.acnur.org/refugiados#:~:text=Las%20personas%20refugiadas%20son%20aquellas,hace%20m%C3%A1s%20de%20setenta%20a%C3%B1os.>

²<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2012/8951.pdf#:~:text=La%20Convenci%C3%B3n%20sobre%20el%20Estatuto%20de%20los,fundamento%20del%20derecho%20internacional%20de%20los%20refugiados.&text=Esto%20significa%20que%20las%20personas%20que%20huyen,no%20fundados%20sus%20temores%20a%20ser%20perseguidas.>

³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:52016PC0467>

⁴ https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-05/Convencion_1951.pdf

⁵ <https://www.fondoseuropeos.hacienda.gob.es/sitios/dgfc/es-ES/paginas/fami.aspx>

⁶ https://youth.europa.eu/strategy_es

⁷ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=OJ:C:2018:456:FULL>

apoyará el compromiso social y cívico y tratará de garantizar que todos los jóvenes cuenten con los recursos necesarios para participar en la sociedad.

Asimismo, la Unión Europea diseña el Plan de acción de la Comisión para la integración de nacionales de terceros países con tres objetivos prioritarios: 1.-Integrar cuanto antes a las personas migrantes recién llegadas en las estructuras educativas. 2.- Evitar el bajo rendimiento entre migrantes. 3.- Prevenir la exclusión social y fomentar el diálogo intercultural.

Además, desde el Cuerpo Europeo de Solidaridad⁸ pueden los jóvenes desarrollar actividades de voluntariado en proyectos solidarios en sus propios Estados o en otros. También desde el programa Europa Creativa⁹ se implementan programas para la inclusión social, integración y lucha contra la xenofobia.

Como aspecto a resaltar, es la celebración del Día Mundial del Refugiado cada 20 de junio.

En relación a las preguntas de investigación, se quiere averiguar lo siguiente:

- a) Si la Unión Europea cuenta con planes/programas/proyectos de ayudas/apoyos en el ámbito educativo para personas migrantes, refugiadas o solicitantes de asilo.
- b) Cuáles son los planes/programas/proyectos relacionados con el ámbito de la educación que apoyan a estos colectivos en el período 2010-2025.

A partir de las preguntas de investigación deducimos los objetivos generales del trabajo:

1. Conocer si la Unión Europea cuenta con planes/programas/proyectos de ayudas en el ámbito educativo para personas migrantes, refugiadas o solicitantes de asilo.
2. Enumerar los planes/proyectos/programas europeos en materia educativa que apoyan/ayudan a las personas migrantes, refugiadas y solicitantes de asilo en el período 2010-2025.

Metodología

Se utiliza el método cualitativo. Se realizan búsquedas en webs oficiales de los Órganos EU como son la Comisión o el Parlamento.

Los criterios de inclusión son: planes/programas/proyectos, EU, refugiados, migrantes, educación, solicitantes de asilo, entre los años 2010-2025. Los criterios de exclusión: años diferentes, duplicados, materias distintas a educación, otros colectivos.

Los resultados que cumplan los criterios de inclusión definidos previamente se depuran eliminando duplicados y con los resultantes se efectúa un análisis de contenidos (Bardin, 1991) de cada proyecto/programa centrándose en su objetivo general.

⁸ https://youth.europa.eu/solidarity_es

⁹ <https://europacreativa.es/>

Resultados y Conclusiones

La Comisión Europea aborda desde 2016 los apoyos en el ámbito educativo desde la primera infancia a la educación superior enfocados en integrar a las personas migrantes, refugiadas y asiladas¹.

En primer lugar, destaca el Plan de Acción en materia de integración e inclusión en el período 2021-2027 basado en la inclusión de estas personas proporcionándoles apoyo específico en todas las fases en que lo precisen. Esta herramienta promueve la inclusión mediante un enfoque que abarca a toda la sociedad y en el que participan, entre otros, las comunidades migrantes y locales, los empleadores, la sociedad civil y todos los niveles de gobierno. Cuenta entre sus principales medidas la de ofrecer una educación y una formación inclusivas desde la primera infancia hasta la educación superior, dando prioridad al aprendizaje de idiomas y a agilizar el reconocimiento de las cualificaciones, con apoyo de los fondos de la UE.

Asimismo, ha creado grupos de trabajo dentro del Espacio Europeo de Educación² donde ofrece apoyo especializado mediante asesoramiento entre iguales apoyando las reformas de las políticas de los Estados miembros (integración de las personas recién llegadas en centros escolares. Se exploran temas como: Educación y Cuidados de la Primera Infancia, Centros Escolares (Caminos hacia el Éxito Escolar y Aprendizaje para la Sostenibilidad), Enseñanza Superior, Educación y formación Profesionales y Transición Ecológica, Aprendizaje de Adultos: Crear Oportunidades para Todos, Educación Digital: Aprendizaje, Formación y Evaluación, Igualdad y Valores en la Educación y la Formación. Los miembros son: funcionarios gubernamentales designados por los países de la UE y otros países participantes, representantes de organizaciones de partes interesadas a nivel de la UE, interlocutores sociales y organizaciones internacionales, órganos y organismos de la UE.

Por otro lado, el programa Erasmus³ es financiado por la Comisión mediante proyectos que tienen como objetivo integrar a nivel educativo a estas personas.

Pero no sólo esto sino que proyecta una serie de recursos en línea enfocados en fomentar la integración como son:

La Red Sirius⁴ (Red de políticas sobre educación para migrantes) en línea es cofinanciada por la Comisión apoyando la educación de niñas/os y jóvenes. Reúne a actores clave en materia de migración y educación de toda Europa, incluidos responsables políticos, investigadores, profesionales y representantes de comunidades migrantes.

Otra plataforma en línea es School Education Gateway⁵ que permite a las/os profesionales compartir materiales sobre temas de inclusión, diversidad cultural e integración de alumnado migrante recién llegado a las aulas. Su función es permitir a los

¹ <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/inclusive-education/migrants-and-refugees>

² <https://education.ec.europa.eu/es/about-eea/working-groups>

³ <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es>

⁴ <https://www.sirius-migrationeducation.org/>

⁵ <https://school-education.ec.europa.eu/en?prefLang=es>

profesionales intercambiar información, compartir materiales (artículos, planes didácticos, etc.) y servicios de acceso (por ejemplo, cursos en línea) sobre temas como la inclusión, la diversidad cultural y la integración del alumnado migrante recién llegado en las aulas.

Destaca también la plataforma eTwinning⁶ con la función de conectar centros escolares en todo EU donde pueden compartir experiencias.

También apoyo lingüístico en línea dentro de Erasmus+ destacando el apoyo a 100.000 personas refugiadas y migrantes de apoyo lingüístico en línea con el fin de favorecer su integración. Pero no sólo esto sino que anima al desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior para Estados socios que estén afectados por migraciones.

No podemos olvidar el programa INHERE⁷ que tiene como objetivo facilitar el acceso a las personas refugiadas a los centros de educación superior donde destaca su catálogo de buenas prácticas sobre la acogida a refugiadas/os con recomendaciones políticas y organización de eventos.

El proyecto STEAMigPOWER⁸ que crea la Fundación Solidaridad de UB y ayuda al acceso a la educación formal a las personas migrantes, refugiadas o solicitantes de asilo mediante disciplinas steam. Está compuesto por varios cursos STEAM centrados en el medio ambiente y la lucha contra el cambio climático, que también abarcan temas como la integración cívica en la UE y la narrativa digital.

Finalmente, sobresalen los cursos MOOC en línea y el aprendizaje digital gratuito.

Y la generosidad de EU llega de la mano de ayuda para el pueblo ucraniano⁹ invadido por Rusia donde parte de su alumnado se ha matriculado en Polonia aunque la mayoría continúa sus estudios en línea.

Concluimos que la EU tiene a disposición de los colectivos en estudio multitud de apoyos/ayudas en el ámbito educativo para su plena integración en el espacio europeo; siendo éstas muy variadas en cuanto a sus objetivos y a la población a la que se dirigen; estando enfocadas a diferentes etapas educativas, así como a distintos tramos de edades.

⁶ <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning?prefLang=es>

⁷ <https://www.inhereproject.eu/es/>

⁸ <https://steamigpower.eng.uminho.pt/>

⁹ <https://education.ec.europa.eu/es/support-for-people-affected-by-russias-invasion-of-ukraine>

REFERENCIAS

Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Akal.

APROXIMACIÓN A LAS NARRATIVAS DE MEP'S REPRESENTANTES DE LA CIRCUNSCRIPCIÓN DE ESPAÑA EN EL PARLAMENTO EUROPEO ACERCA DE LA MIGRACIÓN A LA UNIÓN EUROPEA: CONSIDERACIONES DESDE LA UNIVERSIDAD A LOS CONCEPTOS DE MIGRANTE A REFUGIADO

Andrés Roberto Barradas-Gurruchaga¹

Andrea De la Cruz Valencia¹

Miren Ariane Trueba Barradas²

¹*Tecnológico de Monterrey*

²*Kino Border*

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

Existen dos conceptos muy populares con los que se distingue a las personas que migran: «migrantes» o «refugiados»; definiciones que responden a una necesidad legal de distinción de un número de personas reducido, que pueden recibir cierto trato o protección en un país de acogida destino (Espinár-Ruiz, 2010), el derecho de las personas refugiadas resulta social y políticamente aceptable de establecer un mayor control fronterizo ante la migración recurrente.

El término *refugiado*¹ se originó después de la Segunda Guerra Mundial, estas personas no debieran ser expulsadas o bien enviadas de vuelta al contexto del que han huido ya que su vida podría correr peligro (ACNUR, 2016).

Para quienes no obtienen el estatus de refugiado, el discurso suele contener los adjetivos de «ilegales» o «clandestinos» que criminalizan a la persona y no al hecho de acceder y permanecer de forma irregular en un país. Este concepto, «refugiado», necesita ser reformulado, de tal forma que pueda abarcar otras circunstancias de diversos grupos de personas que se han visto en la necesidad de migrar por motivos no previstos en la Convención de 1951.

Al respecto, Michel Forst, ex Relator Especial sobre la situación de los defensores de los derechos humanos propone aludir a «personas en movimiento» para referirse a una o más personas que migran de uno a otro lado del mundo, lejos de su lugar de origen o bien que se desplazan dentro del país en el que han nacido, abarcando a quienes han sido reconocidas como personas refugiadas, migrantes, víctimas de tráfico, desplazadas, internas, apátridas, con estatus legal o no, con la posibilidad de haber dejado su lugar de origen voluntariamente o por causas de fuerza mayor, obligadas a huir.

¹ «...como resultado de acontecimientos ocurridos antes del 1.º de enero de 1951 y debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.» (Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 2024).

En este marco, la participación los MEP's es muy relevante, con la participación académica desde la Universidad, para abordar estas percepciones y compartirlas con el estudiantado de la Licenciatura de Comunicación. Por ello se realizaron entrevistas a profundidad semiestructuradas para su posterior interpretación, con preguntas de investigación como parte de una contextualización investigativa:

PI1: ¿Qué conlleva ser una persona considerada como «migrante»? La importancia de esta primera pregunta radica en la relación directa entre el lenguaje y las acciones (Echeverría 2013). De facto, es bien sabido que la palabra migrante no tiene una definición jurídica, aunque la ONU aporta «...alguien que ha residido en un país extranjero durante más de un año...» en tanto que refugiados son personas «...fuera de su país de origen por temor a la persecución, conflicto, violencia generalizada...»

PI2: ¿Cuáles son las diferencias legales, políticas y sociales entre una persona considerada como migrante y una persona considerada como refugiado? Con esta segunda pregunta se pretende indagar más a detalle acerca de las diferencias que puede darle a una persona el hecho de contar con el apelativo de «migrante» vs «refugiado», si estas diferencias se basan en la percepción o concepción que se tiene de ellas en su condición de personas en movimiento.

PI3: ¿Cómo se percibe el trato que se le da a migrantes y a refugiados con respecto a sus derechos en el movimiento migratorio que realizan, por parte de los MEP's? Saber la opinión de las personas entrevistadas como primera instancia, qué respuesta resulta preponderante entre ellas y cómo es la correlación entre ellas.

Metodología

Se estableció una comunicación con los MEP's que representan la circunscripción de España en el Parlamento Europeo para invitarles a participar en una entrevista en profundidad como parte de este proyecto de investigación. Dicha comunicación se realizó vía correo electrónico, contactando a los 59 eurodiputados que fueron elegidos democráticamente en procesos previos desde España.

Quienes accedieron a participar lo hicieron de forma presencial o virtual, de acuerdo con su conveniencia. Las entrevistas se realizaron entre los meses de marzo a junio de 2022 tomando como base una guía con la libertad de integrar preguntas adicionales a manera de entrevista semiestructurada. Posteriormente se hicieron categorizaciones manuales para responder a las preguntas planteadas; se incorporó el uso de la inteligencia artificial para la manipulación de datos mediante el Large Language Model o Modelo de lenguaje de gran formato, con la aplicación chatgpt, incorporaciones citadas de acuerdo con la propuesta del sitio Normas APA.

Resultados y conclusiones

Las categorías de personas «migrantes» o «refugiadas» son funcionales como medidas de contención a migraciones no deseadas dentro de un Sistema Global de las Migraciones en el que el vínculo discursivo que se establece entre terrorismo y migraciones suele ser más frecuente en Europa que en América con elementos comunes que hacen pensar en un régimen de control migratorio (Castro-Neira, 2023). Por ello, es necesario profundizar el debate sobre algunas de estas prácticas discursivas, algunas descripciones pueden resultar equívocas, desfasadas de las causas de la migración como «migrante económico» (Ceriani-Cernadas, 2016).

Es deseable que el complemento en tanto acciones de ONGs, gobierno y autoridades que nos representan como ciudadanía funcione como impulso para soluciones de largo alcance y duración para las personas desplazadas [internamente] (Churrua-Muguruza 2011). Los discursos forjan una serie de representaciones que podrían justificar control o represión hacia un exceso de movilidad de los procesos migratorios.

Sin embargo, se puede decir que se cumple con el estándar internacional de los derechos humanos sin limitarlo a las medidas de ingreso y permanencia de personas en movimiento, con herramientas de control de fronteras al servicio de la protección de los derechos humanos.

La descripción que aporta Forst, citada en la entrevista de Ramón Muñoz, humaniza la situación bajo la cual millones de personas en el mundo permanecen en movimiento, un acercamiento distinto en cuanto a las narrativas que pueden ser desarrolladas a este subgrupo de personas que pueden llegar a vivir violaciones a sus derechos humanos, considerando éstos como los inherentes a todos los seres humanos, sin discriminación.

En este marco, de acuerdo con la Comisión Nacional de Derechos Humanos, la discriminación a las personas en movimiento incluye acciones de maltrato que vulnera libertades fundamentales a razón de su origen étnico, nacional, etc. (CNDH México, 2018).

Después de las entrevistas realizadas en 2022 el tema de la migración ha ido evolucionando, tanto en las condiciones que han sido presentadas en esta investigación como en los esfuerzos de parte del Parlamento Europeo desde donde en febrero de 2024 dieron su aprobación a la Reforma del asilo y la migración, con cinco reglamentos: Eurodac (datos dactilares UE), Control, Procedimientos de Asilo, Gestión del Asilo y Migración, Crisis en ámbito del Asilo y Migración. Todos ellos, clave para un asilo más eficaz, mayor solidaridad entre los Estados miembros, entre otras cosas, de acuerdo con Nicole de Moor, secretaria de Asilo y Migración de Bélgica (Consejo Europeo, 2024).

Dar a conocer las distintas miradas sobre el tema por parte de representantes de la ciudadanía (circunscripción de España en el Parlamento Europeo) y desde la dirección de la RIDHE es una oportunidad para comprender lo que han compartido en una atmósfera que les permite una libre expresión.

Por último, las entrevistas pueden ser escuchadas en su totalidad en el podcast Sociedad Migrante (Barradas-Gurruchaga et al., 2024), en donde además fueron incorporadas las opiniones de estudiantes de nivel de Grado Licenciatura del Tecnológico de Monterrey campus Puebla.

REFERENCIAS

- Barradas-Gurruchaga, A. B., Blanco-Herrero, D., Arcila-Calderón, C., & Sánchez-Holgado, P. (2024). Migrantes y refugiados en Twitter en España: estudio de la presencia de odio y del sentimiento a partir de un análisis automatizado. *Doxa Comunicación Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n38a1734>
- Castro-Neira, Y. C. (2023). The migration control regime in the Americas and Europe. *Deleted Journal*, 59, 135-156. <https://doi.org/10.24275/htrp7173>
- Ceriani-Cernadas, P. (2016). El lenguaje como herramienta de la política migratoria. <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2016/09/8-sur-23-espanhol-pablo-ceriani-cernadas.pdf>.
- Churruca-Muguruza, C. (2011). Anuario de Acción Humanitaria y Derechos Humanos. En *Anuario de Acción Humanitaria y Derechos Humanos* (pp. 1-152).
- CNDH México. (2018). CNDH México El derecho a la no discriminación. <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/21-Discriminacion-DH.pdf>.
- Consejo Europeo. (2024). Consejo Europeo. Reforma del asilo y la migración. <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2024/02/08/asylum-and-migration-reform-eu-member-states-representatives-green-light-deal-with-european-parliament/>
- Espinar-Ruiz, E. (2010). Migrantes y refugiados: reflexiones conceptuales. *OBETS Revista de Ciencias Sociales*, 5(1), 35. <https://doi.org/10.14198/obets2010.5.1.03>

REPRESENTACIÓN PARLAMENTARIA ANTI-INMIGRACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS DE INTEGRACIÓN. ¿DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA O EFECTOS DIFERENCIALES EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN?

Tamara Fernández-Cores

Mónica Alzate

José Manuel Sabucedo

Universidade de Santiago de Compostela

Preguntas de investigación y objetivos

La integración de las personas migrantes es un proceso bidireccional que involucra tanto a quienes llegan a un nuevo país como a la sociedad y las instituciones del país de acogida (Heckmann, 2006). Gran parte de la literatura que analiza este proceso ha centrado su atención en la importancia de variables individuales asociadas a las personas migrantes, prestando menos atención al papel que desempeñan las instituciones del país receptor a la hora de facilitar o dificultar el proceso de integración. No obstante, en los últimos años ha aumentado el interés por examinar cómo el contexto político del país de destino influye en la integración, poniendo especial énfasis en el impacto de las políticas públicas en esta materia (Grueber & Rosenberger, 2023; Solano & De Coninck, 2023).

Este trabajo pone el foco en dos variables del contexto político que inciden en la integración emocional de las personas migrantes, entendida esta como el vínculo afectivo que las personas establecen con el país receptor: la presencia de partidos políticos anti-inmigración en los parlamentos nacionales y las políticas de integración. Los partidos anti-inmigración se caracterizan por su oposición explícita a la llegada de población migrante y por promover políticas migratorias restrictivas (Dennison & Geddes, 2019; Jacobs & van Spanje, 2020). Estos partidos contribuyen a transformar el clima social mediante la construcción de un discurso que enmarca la inmigración como una amenaza para la seguridad y la identidad nacional, e influyen en la formulación de políticas públicas anti-inmigración (Gul, 2023; Hutter & Kriesi, 2022).

Las personas migrantes pueden percibir que el logro de representación parlamentaria por parte de estos partidos es un reflejo de las actitudes sociales de rechazo que tiene la ciudadanía, lo que puede afectar negativamente a su proceso de integración emocional en el país de destino. Simultáneamente, los posicionamientos nativistas y xenófobos de estos partidos pueden llevarlos a adoptar políticas más restrictivas, que tengan un impacto en la vinculación afectiva de las personas migrantes con sus países de residencia. Por ende, en esta investigación se plantean dos objetivos principales: en primer lugar, analizar en qué medida la representación parlamentaria anti-inmigración tiene efectos en la integración emocional de las personas migrantes; en segundo lugar, determinar si dicho efecto se explica por el impacto que estos partidos tienen sobre las políticas de integración, o si persiste incluso tras controlar el efecto de dichas políticas.

Metodología

Se han empleado las cuatro rondas más recientes (2016-2023) de la European Social Survey (ESS), abarcando un total de 25 países europeos. La muestra está compuesta por 22.677 personas, de las cuales 12.828 son migrantes de primera generación y 9.849 migrantes de segunda generación. La edad media es superior a los 47 años en ambas muestras ($M_{1^{\text{a}} \text{ generación}} = 48.78$, $sd = 16.74$; $M_{2^{\text{a}} \text{ generación}} = 47.28$, $sd = 18.22$), aproximadamente la mitad son mujeres ($M_{1^{\text{a}} \text{ generación}} = 54.6\%$; $M_{2^{\text{a}} \text{ generación}} = 53.1\%$), y la mayoría reside en el país desde hace más de 20 años (54.7%).

La integración emocional se ha medido por medio del ítem «*Me siento emocionalmente apegado al país en el que vivo*». La representación política anti-inmigración se evaluó considerando el posicionamiento de los partidos con representación parlamentaria de cada país, a partir de los datos de la Chapell Hill Experts Survey. Se consideraron como partidos anti-inmigración aquellos que obtuvieron puntuaciones superiores a 8.5 en los indicadores «*saliencia*» e «*importancia de la migración*».

Para evaluar las políticas de integración, se ha utilizado el índice compuesto y los subíndices del *Migrant Integration Policy Index* (MIPEX), que evalúan el carácter inclusivo o restrictivo de las políticas en distintas áreas: educación, mercado laboral, residencia permanente, nacionalidad, reagrupación familiar, lucha contra la discriminación y participación política.

Para dar respuesta a los objetivos mencionados, se han realizado análisis multinivel con efectos fijos y aleatorios. Dado que los datos del MIPEX sólo están disponibles hasta 2019, para evaluar el primer objetivo se ha empleado la muestra completa, mientras que para poner a prueba el segundo se ha restringido la muestra a las rondas 2016 y 2018 del ESS.

Resultados y conclusiones

Los resultados del análisis multinivel realizado con las cuatro rondas sugieren efectos fijos negativos y estadísticamente significativos de la representación política anti-inmigración sobre la integración emocional de las personas migrantes. Estos efectos se observan tanto en personas migrantes de primera como de segunda generación, son consistentes en los distintos países analizados, y se mantienen incluso tras controlar por variables sociodemográficas y de orientación política.

Una vez reducida la muestra y tras incorporar al análisis los índices de integración, el efecto de la representación política anti-inmigración se mantiene en la muestra de migrantes de primera generación, tanto al incluir el índice global como al considerar los subíndices por separado. En este caso, únicamente el subíndice relativo a las políticas educativas presenta un efecto positivo significativo sobre la integración emocional, mientras que el índice general y los demás subíndices no muestran efectos significativos.

En contraste, en la muestra de personas migrantes de segunda generación no se observan efectos significativos de la representación política, lo que impide comprobar un

posible efecto mediador de las políticas de integración. Esta diferencia con relación a los datos iniciales posiblemente se deba a la reducción del número de rondas disponibles. En esta muestra, ni el índice general ni los subíndices específicos de las políticas públicas muestran efectos significativos sobre la vinculación emocional.

En conjunto, los resultados sugieren que el impacto de la representación política anti-inmigración sobre la integración emocional de las personas migrantes de primera generación es independiente del diseño y alcance de las políticas de integración. Esto apunta a que el clima político, expresado a través de la representación institucional de partidos xenófobos y nativistas, podría tener un efecto más directo y relevante sobre la vinculación emocional de las personas migrantes que las políticas públicas en sí. En esta línea, los resultados con la muestra de migrantes de primera generación sugieren un impacto diferencial de las políticas en materia educativa, con efectos más positivos en aquellos países con índices superiores a la media. No obstante, se requiere de mayor cobertura temporal para poder evaluar con mayor profundidad los efectos de las políticas de integración a largo plazo, y para establecer conclusiones más robustas, especialmente en el caso de los migrantes de segunda generación.

REFERENCIAS

- Dennison, J., y Geddes, A. (2019). A rising tide? The salience of immigration and the rise of anti-immigration political parties in Western Europe. *Political Quarterly*, 90(1), 107-116. <https://doi.org/10.1111/1467-923X.12620>
- Grueber, O., y Rosenberger, S. (2023). Between opportunities and constraints: right-wing populists as designers of migrant integration policy. *Policy Studies*, 44(2), 155-173. <https://doi.org/10.1080/01442872.2021.2019212>
- Gul, S. (2023). Parliamentary representation of radical right and anti-immigration attitudes. *Electoral Studies*, 86, 102680. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2023.102680>
- Heckmann, L. K. (2006). Integration and Integration Policies: IMISCOE network feasibility study. Bamberg: europäisches forum für migrationsstudien (efms) Institut an der Universität Bamberg. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/19295>
- Hutter, S., y Kriesi, H. (2022). Politicising immigration in times of crisis. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(2), 341-365. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1853902>
- Jacobs, L., y van Spanje, J. (2020). Prosecuted, yet popular? Hate speech prosecution of anti-immigration politicians in the news and electoral support. *Comparative European Politics*, 18(6). <https://doi.org/10.1057/s41295-020-00215-4>
- Solano, G., y De Coninck, D. (2023). Explaining migrant integration policies: A comparative study across 56 countries. *Migration Studies*, 11(1), 75-102. <https://doi.org/10.1093/migration/mnac036>

ESTUDANTES INTERNACIONAIS, INCLUSÃO E DESCOLONIZAÇÃO DA ACADEMIA EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS POLÍTICOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR¹

Alice Perni

Isabel Menezes

Dalila Pinto Coelho

Universidade do Porto

Descrição general das questões de investigação

Nos atuais contextos globais, os processos migratórios necessitam primordialidade no debate educativo, em particular, do ensino superior (ES). Em Portugal, o número de estudantes internacionais tem aumentado na última década, e a atração destes estudantes é um aspeto-chave da estratégia de internacionalização das instituições de ensino superior (IES). A literatura tem apontado para necessidade de maior atenção aos contornos e implicações da internacionalização, designadamente, pelas nuances existentes ao nível da integração de estudantes (Sin et al., 2025; 2021) e pelo viés neocolonial das políticas institucionais nesta matéria (França et al., 2018).

Efetivamente, a inclusão e equidade de estudantes internacionais e outros de trajetória migrante carece de atenção, nomeadamente, na sua ligação com uma perspetiva de descolonização do ensino superior (DES). Neste sentido, torna-se substancial reconhecer a existência de diferentes vozes e experiências nos espaços académicos e ressignificar o ES fomentando discussões para além do currículo, das didáticas e dos materiais que devem ser construídos (Gopal, 2021; Arroyo, 2011). Sob esta ótica, o pensamento decolonial emerge para colaborar na desconstrução das racionalidades coloniais a fim de discutir e promover a descolonização do conhecimento onde seja possível criar uma proposta que abrigue caminhos pluriversais e transversais (Mignolo & Walsh, 2018). A promoção de relações positivas entre distintos grupos culturais, a fim de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, e a formação de cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural são questões prementes na construção desses caminhos

¹ Trabalho apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT), através do financiamento RESTART [2023.00069.RESTART] ‘DE-HED - Decolonising Higher Education and envisioning the Education dimension: towards a comprehensive view’.

O trabalho de Dalila Pinto Coelho foi apoiado por fundos nacionais, através da FCT, através do contrato de investigação estabelecido no âmbito do Programa de Estímulo ao Emprego Científico Individual [n.º. 2023.09356.CEECIND - DOI <https://doi.org/10.54499/2023.09356.CEECIND/CP2878/CT0005>]; e pela FCT, através do financiamento pluri-anual do CIIE [n.º UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020], e do financiamento RESTART [2023.00069.RESTART].

Mais informações sobre o projeto, disponíveis em. <https://ciie.fpce.up.pt/pt/project/de-hed-decolonising-higher-education-and-envisioning-the-education-dimension-towards-a-comprehensive-view>

(Walsh, 2012 p. 63).

O trabalho que aqui se apresenta foi desenvolvido no âmbito do projeto DE-HED – *Decolonising Higher Education and envisioning the Education dimension: towards a comprehensive view* (FCT, 2023.00069.RESTART). O projeto chama a atenção para a necessidade de uma compreensão crítica a respeito da «diversidade» no ES público em Portugal e para a importância de compreender as universidades a partir do prisma da DES. O projeto perspetiva, através da análise de documentos estratégicos e institucionais do ES e de reflexões com atores académicos (professores, investigadores e estudantes), contribuir para a compreensão sobre as perspetivas e possibilidades da DES em Portugal (Coelho, 2023). Esta comunicação centra-se na análise de documentos institucionais, concretamente, os planos estratégicos e os planos anuais de atividades, de seis IES públicas em três regiões geográficas de Portugal: Norte, Centro e Grande Lisboa. O objetivo foi perceber em que medida documentos estratégicos das IES contemplam direta ou indiretamente preocupações com a DES, designadamente, relativas ao (i) debate sobre a inclusão e a pluralidade de saberes e culturas presentes nos espaços académicos e (ii) o combate ao racismo e discriminação existentes nestes espaços. Para tal propósito, a análise buscou responder às seguintes questões de investigação:

(Q1) Em que medida as IES portuguesas integram na sua documentação estratégica o compromisso com a diversidade em seus espaços académicos, designadamente, em dimensões relevantes para a DES?

(Q2) Em que medida as IES portuguesas integram na sua documentação estratégica ações de combate ao racismo e à discriminação étnico-racial nos espaços académicos?

Metodologia

Para esta análise documental foram selecionadas a partir de uma amostragem intencional (Yin, 2016, s.p.) seis IES públicas em que se identificaram evidências de preocupação com o combate à discriminação e promoção da pluralidade de saberes nos espaços académicos com vista a uma universidade mais justa e igualitária, resultantes de um mapeamento do trabalho de coletivos de estudantes ativistas (nacionais e internacionais) num estudo complementar sobre DES (Perni et al., 2025). A partir dos dados fornecidos, a presente análise centra-se na perspetiva institucional, expressa nos planos anuais de atividades e planos estratégicos em vigência, disponíveis a público nos websites institucionais, para perceber as preocupações retratadas nas questões de investigação. Foram identificados, disponíveis ao público e para as seis IES, 10 documentos para a análise distribuídos pelas regiões: Norte (n=6), Centro (n=1) Grande Lisboa (n=3).

A partir da recolha, iniciou-se a análise destes documentos para a formação do corpus por meio do cruzamento de palavras-chave consideradas pertinentes para as questões de investigação, a saber: «diversidade», «racismo», «discriminação», «intercultural», «multicultural», «colônia» e «estudantes internacionais». As evidências identificadas foram codificadas e categorizadas numa matriz de análise estruturada em torno das palavras-chave propostas para análise de conteúdo. O resultado revelado pela análise foi realizado de forma repartida em dois grupos de acordo com os documentos identificados: (i) planos anuais (n=4) e (ii) planos estratégicos (n=6).

Resultados e conclusão

Dos planos de atividades anuais consultados (PA), não se encontraram referências ao tema «racismo» em suas propostas e apenas uma IES abordou o tema «discriminação», entretanto expressamente relacionado à igualdade de género. A palavra «diversidade» aparece nos quatro PA e é utilizada no que se refere aos princípios das IES e no enquadramento dos objetivos propostos para promover a inclusão nos espaços académicos. A palavras-chave «intercultural» foi utilizada em um PA como iniciativa de reforço a internacionalização da IES e a palavra «multicultural» surgiu em dois PA como afirmativa de posicionamento na manutenção de um ambiente inclusivo e multicultural. O termo «colônia» aparece apenas num documento e se relaciona à divulgação do acervo da universidade. Relativamente à inclusão de «estudantes internacionais», todas as IES abordam o tema como uma estratégia de captar mais estudantes aos seus cursos através de convênios e participação em feiras internacionais. Porém, é também muito latente a preocupação com respeito à integração de tais estudantes e busca pela equidade educativa. Cabe ressaltar que um dos documentos continha uma política pela diversificação de estudantes de origem de internacional, dada a maior concentração de estudantes de países de língua portuguesa nos últimos anos.

No que se refere a análise dos planos estratégicos elaborados pelas IES (PE), notou-se uma diferença na recorrência de palavras-chave, já que todas as palavras aparecem em, ao menos, um dos planos estratégicos. Dos seis PE recolhidos para a análise, em quatro estavam presentes os termos «racismo», «racista» e «discriminação» relacionados ao compromisso de responsabilidade social das IES no combate a discriminação. A palavra «diversidade» é abordada em todos os documentos propostos também como um compromisso social pela inclusão, equidade e valorização de outros saberes e culturas, promovendo a mitigação do preconceito nos espaços académicos. Com relação aos «estudantes internacionais», duas IES mencionam o seu papel de responsabilidade social para integração deste grupo: uma refere a importância de promover o empoderamento de comunidades vulneráveis e a segunda destaca medidas para integrar estudantes, nomeadamente de PALOP2. Por fim, no que se refere ao termo «colônia», apenas uma IES utiliza o termo «colonialidade» para promover um centro de estudos que abordará, entre outras questões, o tema da colonialidade em seu programa científico e pedagógico.

Embora tratando-se de um estudo em curso, a análise realizada até ao momento reforça a ideia de uma presença escassa e/ou fragmentada da maior parte das questões diretamente relevantes para a compreensão da DES, e uma atenção significativa à questão dos estudantes internacionais. Os temas da diversidade e discriminação estão presentes em parte dos documentos numa perspetiva de responsabilidade social das IES, muito embora de modo fragmentado. Entretanto, ainda é latente a preocupação no que concerne o combate ao racismo e a inclusão efetiva de estudantes migrantes o que necessita maior aprofundamento e discussão, nomeadamente, num conjunto mais alargado de instituições.

REFERENCIAS

- Arroyo, M. G. (2011). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Editora Vozes.
- Coelho, D. P. (2023). DE-HED - Decolonising Higher Education and envisioning the Education dimension: towards a comprehensive view. FCT Project, RESTART granting [2023.00069.RESTART] (com Alice Perni, Joana Rios, João Caramelo, Isabel Menezes, Pedro Ferreira) (documento não publicado).
- França, T., Alves, E., & Padilla, B. (2018). Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy? *Globalisation, Societies and Education*, 16(3), 325–338. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1457431>
- Gopal, P. (2021). On Decolonisation and the University. *Textual Practice*, 35(6), 873-899. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2021.1929561>
- Mignolo, W., y Walsh, C. (2018). *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis*. DUPress.
- Perni, A., Menezes, I., y Coelho, D. P. (2025). A agência de estudantes para a descolonização do ensino superior: o uso dos espaços de visualidade por coletivos académicos para uma educação decolonial. *Livro de Resumos. Congresso Migrações e comunicação na era planetária: Debates e Ações*. p. 24. Migra Medias Acts
- Sin, C., Tavares, O., y Aguiar, J. (2025). International students in less attractive institutions and countries: how integration can make a difference. *Globalisation, Societies and Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2431846>
- Sin, C., Tavares, O., Aguiar, J., Biscaia, R., y Amaral, A. (2021). International students in Portuguese higher education: who are they and what are their choices? *Studies in Higher Education*, 47(7), 1488–1501. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1916907>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, 15(1-2), 61-74.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do começo ao fim*. Penso editora. [recurso eletrônico]

Línea temática 9



El papel del tercer sector en la atención
a personas migrantes y refugiadas

ENTIDADES DE APOYO A PERSONAS MIGRANTES EN GALICIA. ANÁLISIS DE PROYECTOS Y PROGRAMAS DE FINANCIACIÓN ESTATAL

Ana María Castro Martínez¹

Raquel López Merchán

¹*Universidade de Santiago de Compostela*

Descrição general das questões de investigação

La ONU¹ y la OIM² (2024) definen que persona migrante es alguien que ha cambiado su país de residencia, independientemente de las causas motivadoras y de los medios empleados. Asimismo, desde la aprobación del Estatuto de los Refugiados en 1951 hemos recibido multitud de personas que huyen de conflictos bélicos, persecuciones y violaciones de Derechos Humanos. En ACNUR³ incluyen a las personas solicitantes de asilo, apátridas y las forzadas a huir dentro de su propio Estado (desplazadas internas).

Centrándonos en la migración internacional, podemos establecer que no existen unas características concretas de las personas migrantes (Lacomba, 2022). Se podría hablar de tipos de migración (López, 2017):

- Facilitada: migración regular alentada.
- Forzosa: la finalidad es el asentamiento en otro lugar.
- Irregular: no sigue la regulación del país de acogida.
- Laboral: el fin perseguido es la mejora laboral.
- Ordenada: se respeta la legislación que regula la salida, el viaje, el tránsito y la llegada.
- Climática: motivada por procesos climáticos.

España ha pasado de ser un país emisor de población a ser receptor de personas provenientes de otros países (Maquieira, 2013). Son cuatro las etapas de la migración en España (López, 2017):

1. Hasta 1985: emigración controlada por la Corona y culmina con la primera ley de extranjería.
2. 1986-1999: comienzan a llegar personas de otros países al nuestro como consecuencia, entre otras, del «efecto llamada» de mano de obra.
3. 2000-2007: derogación de la ley de extranjería de 1985.
4. Desde el 2008 a la actualidad: la crisis financiera y económica provoca el estancamiento de la llegada de personas extranjeras y es la población autóctona la que emigra.

¹ <https://www.un.org/es/fight-racism/vulnerable-groups/migrants>

² <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024-capitulo-2>

³ Oficina del Alto comisionado para los Refugiados (ONU).

En España tenemos legislación que aborda esta problemática inundada de respeto a los derechos fundamentales de estas personas (BOE, 2000; BOE, 2024).

En la actualidad, por motivos de conflictos bélicos y la situación política y económica de determinados Estados (Hernández, 2003) la llegada de población extranjera está creciendo (Oso, 2008).

En la Comunidad Autónoma de Galicia, la población total en 2022, según el INE⁴, era de 2.690.464, de los cuales, 118.740 eran personas migrantes extranjeras (habiendo más mujeres que hombres) (Bermejo, 2021; Fernández-Suárez, 2018; Malheiro, 2012).

Existen entidades del tercer sector que proporcionan apoyo a esa población estando diseminadas por todo el territorio de la Comunidad Autónoma de Galicia y sirviendo a través de diferentes proyectos.

En el presente trabajo se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cuántas y cuáles entidades existen en Galicia con financiación estatal dedicadas a apoyar las personas migrantes y refugiadas?
- b) ¿Cuáles son los proyectos/programas cuya población meta son las personas migrantes y refugiadas?
- c) ¿Cuántos programas/proyectos se solapan?
- d) ¿Sería más eficiente otro tipo de organización en relación a las ubicaciones y programas?

A partir de las preguntas de investigación deducimos los objetivos del trabajo:

- 1. Determinar las entidades con financiación estatal de apoyo a personas migrantes en la Comunidad Autónoma de Galicia, así como su ubicación.
- 2. Seleccionar los proyectos/programas de las entidades gallegas con financiación estatal.
- 3. Averiguar cuántos de esos programas/proyectos se encuentran solapados.
- 4. Realizar un análisis crítico de los resultados obtenidos.

Metodología

La metodología empleada en este estudio es la siguiente:

Por un lado, se realiza una búsqueda de datos en la web del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones⁵ consistente en encontrar las entidades

⁴ <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=02005.px>

⁵ <https://www.inclusion.gob.es/web/migraciones/entidades-colaboradoras1>

que desarrollan proyectos de apoyo a personas migrantes y refugiadas financiados con fondos estatales, así como los proyectos/programas que éstas llevan a cabo en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Por otro lado, se efectúa un análisis de contenidos (Bardin, 1991) de cada proyecto ahondando en las líneas generales de los mismos, centrándose en la búsqueda de categorías de análisis, como es por ejemplo el solapamiento de proyectos con similares líneas generales o implementados en una misma zona.

Para ello, se analizan los objetivos generales de los proyectos/programas encontrados cuya población destinataria es la migrante o refugiada que aparecen en las webs de las entidades del tercer sector de acción social financiadas con fondos del Ministerio. Se observa el campo de actuación diana de dichos proyectos, así como si éstos se repiten.

Se ordena en tablas sencillas que serán analizadas por la metodología cualitativa extrayendo conclusiones acerca de si se solapan los proyectos o si sería más eficiente otro tipo de organización.

Resultados y conclusiones

Para dar respuesta a los objetivos uno y dos, se agrega en la tabla 1 el resultado de la recogida de datos obtenidos tras la búsqueda en web del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones especificando la denominación de las entidades, su ubicación por provincias y nombre del proyecto/programa.

Tabla 1

Entidades con financiación pública en Galicia

ENTIDADES	UBICACIÓN	PROYECTO/PROGRAMA
Cruz Roja	A Coruña	Retorno voluntario
	Lugo	Asistencia básica
	Pontevedra	Actuación en emergencias
	Ourense	Atención a trabajadores temporeros
		Acogida
		Ayuda a integración social
		Atención menores no acompañados
		Intervención psicológica
		Sensibilización
		Reagrupación familiar
ACCEM	A Coruña	Menores no acompañados
	Lugo	Estudios y publicaciones
	Vigo	Atención humanitaria
Movimiento por la Paz	Santiago de	Atención a la mujer
	Compostela	Asesoría jurídica
		Acogida
		Retorno voluntario
Diaconía	Lugo	Pasarela
		Camino hacia el empleo

		Sin etiquetas, sin odio Relanzad@s Proyecto Umbral
Red Acoge	Ecos do Sur (A Coruña)	Primera acogida Mediación intercultural Salud mental Trabajo social Asesoría jurídica Formación
	Asociación Diversidades (Vigo)	Empleo Acogida Inclusión social activa Igualdad Educación Protección internacional
La Merced Galicia Ferrol		Acogida Acompañamiento jurídico Inserción laboral y empleo Diversidad cultural en la empresa Mediación intercultural

Nota. Elaboración propia

En relación al objetivo tres se muestran la tabla 2 y 3 donde observamos los programas/proyectos que se solapan por ubicación y por campo de actuación.

Tabla 2

Entidades con solapamiento de proyectos/programas

UBICACIÓN	ENTIDADES
A Coruña	Cruz Roja Accem Ecos do Sur (Red Acoge)
Lugo	Cruz Roja Accem Diaconía
Vigo	Accem Asociación Diversidades (Red Acoge)

Nota. Elaboración propia

Tabla 3

Distribución por campo de actuación

CAMPO DE ACTUACIÓN	ENTIDADES
Menores no acompañados	Accem Cruz Roja
Primera acogida (en realidad realizada por todas las entidades, pero las recogen específicamente en su página web)	La Merced Galicia Asociación Diversidades (Red Acoge) Ecos do Sur (Red Acoge) Movimiento por la Paz

	Cruz Roja
Retorno voluntario	Cruz Roja Movimiento por la paz
Formación y empleo	Todas
Mediación intercultural	Ecos do Sur (Red Acoge) La Merced Galicia

Nota. Elaboración propia

En varias ubicaciones actúan entidades con idénticos proyectos/programas. Las diferencias significativas se hallan en cómo se desarrollan los proyectos.

Aunque se produce un solapamiento de proyectos/programas en una misma provincia, algunas de estas entidades no implementan los proyectos/programas en la capital, sino que trabajan en municipios pequeños y el solapamiento no se produce en realidad.

Sería más productivo a nivel organizativo no repetir un tipo de programa en la misma zona geográfica ni para el mismo campo de actuación.

REFERENCIAS

- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bermejo-Díez, I. (2021). *Movimientos migratorios recientes en Galicia. Emigración e inmigración de 1990 a la actualidad*. Trabajo Fin de Grao en Xeografía e Ordenación do Territorio. Repositorio Universidade de Santiago de Compostela.
- BOE. (2000). Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- BOE. (2024). Real Decreto 1155/2024, de 19 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- Fernández-Suárez, B. (2018). *Las políticas locales de integración de la inmigración en Galicia (España) en tiempos de austeridad*. En X Congreso Português de Sociología: Na era da «pós-verdade»? Esfera pública, cidadania e qualidade da democracia no Portugal contemporáneo. Covilhã, 10 a 12 de julho.
- Hernández, J. (2003). La inmigración exterior en Galicia. *Papeles de Geografía*, 37, 155–164.
- Lacomba, J., y Berlanga, M. J. (2022). Migrantes, refugiados y tercer sector social. Un análisis del papel de las grandes ONG españolas en la gestión de fondos y políticas. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 1-23.
- López, R. (2017). *La situación de las mujeres inmigrantes víctimas de violencia de género desde la visión de las y los profesionales. Castilla y León como ámbito geográfico de estudio*. Teseo.
- Malheiro, X. M. (2012). El fenómeno migratorio en Galicia: del obrero emigrante al ciudadano acogedor... ¿lecciones aprendidas? *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 31, 155–178.
- Maquieira, L., y García, P. (2013). Atención a la inmigración. *Mediterráneo económico*, 37, 263-275.
- Oso, L., Golías, M., y Villares, M. (2008). Inmigrantes extranjeros y retornados en Galicia: la construcción del puente trasnacional. *Política y Sociedad*, 45(1), 103-117.

EL PROYECTO PEINAS EN LA USC: CRECIENDO EN COMPETENCIA INTERCULTURAL UNIENDO TEORÍA Y PRÁCTICA

Miguel A. Santos Rego

Alexandra Miroslava Rodríguez-Gil

David Álvarez-Caneda

Universidade de Santiago de Compostela

Introducción

La Tesis que defendemos en la presente aportación puede resumirse del siguiente modo: una formación de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige el diseño, elaboración, realización y evaluación de metodologías de innovación docente, susceptibles de fortalecer el logro de competencias cognitivas, y no cognitivas, en el alumnado universitario, ante la perspectiva de su inserción laboral en una sociedad abierta y de creciente complejidad estructural.

Además de los cambios vinculados a la irreversible deriva tecnológica, de orientación digitalizadora, y la tan reciente como (por momentos) inquietante IA generativa en la vida de los Campus, el otro gran vector a tener presente en la capacitación de los graduados y las graduadas de un futuro que ya ha llegado, refiere la necesidad de vertebrar cauces de preparación acordes con escenarios de vida personal y profesional mediados por la diversidad étnico-cultural de una ciudadanía que, consecuentemente, ya está demandando respuestas consistentes al desafío manifiesto que tal realidad supone en un contexto político democrático y de plurales señas identitarias (Sotelino Losada et al., 2022)

Estamos, naturalmente, ante un reto que el sistema educativo está ya asumiendo, tanto en el conjunto de la UE como, específicamente, en España, si bien a un ritmo que dista de ser el más ajustado a la trepidante transformación del tejido social y comunitario a nuestro alrededor, de lo que informan a diario indicadores de mutación demográfica, y de actividad económica, funcionalmente asociados a flujos migratorios de entrada al país.

PEINAS o la competencia intercultural en progreso

Así pues, independientemente de las políticas públicas en otros sectores, es palmario que en nuestro ámbito de realidad, ligado a la educación superior, precisamos recursos humanos alineados con el planteamiento estratégico que acabamos de esbozar. Ello apunta a la formación del profesorado, y de otros profesionales de la educación, suficientemente preparados para llevar adelante una gestión socioeducativa de la diversidad cultural en el espacio público, lo cual supone proyectar su labor en términos cooperativos con colegas, y también con familias y otras instancias de la sociedad civil (Ruiz Corbella y García Gutiérrez, 2025).

De lo que se trata, al fin y a la postre, es de que, al menos, los egresados y egresadas de las Facultades de Ciencias de la Educación vayan haciéndose con una cierta

competencia intercultural que, a buen seguro, favorecerá su lectura de cómo manejar situaciones en el marco pedagógico y social de su cometido.

No es otra la razón de ser académica de una materia de estudio (Pedagogía Intercultural) situada en el segundo curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Y para contribuir a perfilar la mentada competencia, más allá de procurar el dominio de los oportunos conocimientos básicos en la disciplina, es por lo que hemos diseñado y activado un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS), de trayectoria exitosa a lo largo de los últimos doce años. Su difusión se lleva a cabo vía blog (<http://peinasusc.blogspot.com.es>). Haciendo uso de este soporte virtual el alumnado sube opiniones y valoraciones basadas en su participación.

Hablamos de **PEINAS** (acrónimo para **P**edagogía **I**ntercultural y **A**prendizaje-**S**ervicio) como una arquitectura pedagógico-curricular por cuyo conducto programático un grupo de alumnos/as vinculan teoría y práctica en una recíproca influencia del conocimiento adquirido con la prestación de un servicio a la comunidad con el propósito de mejorarla, pero que, a su vez, repercute en el logro de un aprendizaje más auténtico y significativo merced a la reflexión que propulsa en las y los participantes (Priegue Caamaño y Sotelino Losada, 2016).

Lo que interesa es observar en qué medida un proyecto así ayuda al desarrollo de habilidades (*skills*) y disposiciones en sintonía con un gradiente competencial de alcance transversal (Santos Rego et al., 2025). Por descontado que el proyecto ha de realizarse en conexión directa con entidades u organizaciones que trabajan con minorías, migrantes y/o refugiados.

La pragmática de la acción pedagógica en y desde la universidad

Indudablemente, el afrontamiento pedagógico-social abordado en el proyecto PEINAS se ha ido modulando en las sucesivas ediciones conforme a las posibilidades de las entidades y las garantías de una adecuada supervisión de los y las estudiantes, que han de implicarse en tres momentos de la intervención: a) cuando se ajustan y negocian las necesidades en reuniones para acordar servicio y plan de trabajo; b) al ejecutar el servicio en coordinación con el profesorado de la materia y la supervisión del personal técnico de la organización cívica; y c) cuando se valora la acción efectuada y se trazan posibles rutas de mejora (añadiendo un portafolio).

Es destacable el hecho de que, además de los aprendizajes sustantivos de la materia, el alumnado adquiere conocimientos y competencias de la titulación (Grado en Pedagogía), destacando: diseño e implementación de programas educativos, evaluación de las escuelas, instituciones y recursos educativos, programación en contextos educativos diversos, selección y uso de técnicas de estudio, habilidades didácticas y metodológicas. Se ha ido constatando, igualmente, que el PEINAS supone para el/la participante una mejora en su desarrollo personal y se traduce en un incremento de motivación, autoestima y expectativas, toda vez que su acción tiene un valor tangible en un contexto real y concreto. A mayor abundamiento, en el año 2024 pudimos ampliar el

conocimiento que el alumnado tiene acerca de la protección internacional y las migraciones.

Como parece lógico, antes del servicio se realiza una sesión formativa centrada en la metodología del Aprendizaje-Servicio y en contenidos vinculados a la migración y refugio. Además, en el marco de la propia materia se aportan recursos técnicos y aplicados para la intervención con comunidades culturalmente diversas. También, se invitó a las entidades participantes a visitar las sesiones de aula para explicar sus proyectos, necesidades y enfoque teleológico, tratando de contextualizar pertinentemente el servicio realizado.

Las siguientes son las cinco competencias que más atención reciben en el proyecto (Sotelino Losada et al., 2019):

- Capacidad de planificación, coordinación y organización
- Capacidad para la toma de decisiones
- Conocimientos sobre culturas y costumbres de otros países.
- Capacidad para el trabajo en red con otras personas o equipos
- Capacidad de análisis.

En cualquier caso, es una premisa del proyecto que las distintas (sub)competencias han de subsumirse o entenderse al amparo de una más genérica gravitando en la órbita de la comprensión intercultural de contenidos y procesos.

La reflexión, eje valorativo de la competencia intercultural en PEINAS

Es evidente que la heurística de una dinámica de esta naturaleza pivota sobre el pensamiento crítico que se ha podido generar en el curso de la acción. De modo que la sistemática de la reflexión se hace en el aula, compartiendo planteamiento y detalles entre todo el alumnado de la materia (los que participan en ApS y los/as que no) y el profesorado. Es otro momento propicio para entrelazar currículo y proyecto, a lo que ayuda la invitación a los responsables de las entidades para que, colegiadamente, se hagan propuestas de mejora u optimización del proyecto.

Puesto que en la dimensión académica es crucial apoyar e incentivar tiempos para la reflexión a partir de lo acontecido en la práctica. Es por ello que se tienen habilitado algunos foros conectores de currículo y servicio:

- *Sesiones grupales de seguimiento.* Una vez al mes todas/os los/as participantes del proyecto se reúnen en una sesión donde se exponen en gran grupo los avances, problemáticas, desafíos o dificultades surgidas en el desarrollo particular de las iniciativas. Después, entre todas y todos se establece un debate a la búsqueda de sinergias y la confluencia en torno a posibles soluciones. En estas sesiones el profesorado aprovecha para evidenciar los contenidos curriculares y su concreción en la práctica.

- *Sesiones individuales de seguimiento.* Al menos en dos ocasiones durante el cuatrimestre cada equipo de trabajo se reúne con el profesorado para analizar las particularidades de cada entidad y de los planes elaborados.
- *Sesión de presentación de resultados.* Al final del cuatrimestre, el alumnado presenta en aula el proyecto elaborado haciendo partícipe a sus compañeras y compañeros de todo el proceso y de la justificación técnica de la toma de decisiones.

Complementariamente, las sesiones de reflexión tienen diferentes formatos dependiendo del momento de implementación del proyecto. El inicio es desafiante pero la incertidumbre se aligera con el diseño de la intervención, previo análisis riguroso de las necesidades. A lo que sigue un plan y un calendario para su efectivo desarrollo.

Ya en el curso de la acción se toma nota de problemáticas detectadas procurando una solución mancomunada. Y se evalúa el estado de cumplimiento del proyecto inicial, trazando vínculos curriculares mediante la pertinente ejemplificación. Hacia la parte final se hace un balance general donde no debe faltar una síntesis con las fortalezas y las debilidades del proceso seguido.

Incluso el servicio que protagoniza el alumnado es objeto de seguimiento, tanto en un plano grupal como individual, suplementando ese proceder con tutorías en ambas dimensiones, a fin de analizar las singularidades de cada caso y velar por una relación suficientemente equilibrada entre aprendizaje y servicio.

Es obvio que la vinculación del servicio con los contenidos de la materia es tarea del profesorado, pero en la evaluación de estos jóvenes participan también las entidades en su papel de socios (*partners*) pues interesa sobremanera conocer su punto de vista acerca del servicio realizado.

A modo de conclusión

Puesto que la competencia intercultural expresa un tipo de habilitación que, en condiciones normales, acaba por desembocar en una comunicación ‘objetiva’ con personas de distintas procedencias culturales, es legítima la consideración de su rol instrumental en la optimización formativa de los/as universitarios/as de hoy, pensando en su paulatina incorporación al desempeño de responsabilidades cívicas y profesionales.

Nuestra contribución, descriptivamente anclada en el proyecto PEINAS de la universidad compostelana, ofrece ingredientes cognitivos y socio-emocionales de interés deliberativo y práxico en titulaciones de nuestra órbita epistémica y, por supuesto, en otras de áreas no tan cercanas a las de quienes firman este ensayo.

Tampoco es baladí el hecho de que el proyecto se siga vehiculando a través del Aprendizaje-Servicio, una pedagogía de la acción común, en absoluto sospechosa de no añadir valor a las buenas ideas y prácticas que abundan en la credibilidad de la misión transformativa de la universidad.

REFERENCIAS

- Priegue Caamaño, D., y Sotelino Losada, A. (2016). Aprendizaje Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.018>
- Ruiz Corbella, M., y García Gutiérrez, J. (2025). Descubrir al otro: el enfoque intercultural en el ApS. En X. Martín (Coord.), *Pensar el aprendizaje servicio. Ideas, teorías y corrientes* (pp. 85-94). Graó.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., y Mella Núñez, I. (2025). ¿Es el ApS una pedagogía propicia al desarrollo de competencias interculturales en la universidad? En M. A. Briaes, y J. Juárez Pérez (Coords.), *Acciones colaborativas para subvertir la exclusión social: aprendizaje-servicio y justicia social*. Dykinson (en prensa).
- Sotelino Losada, A., Rodríguez-Gil, A. M., y Brito Tavares, K. J. (2022). A aprendizaxe-servizo no Sistema Universitario de Galicia: evolución e consolidación. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, (83). <https://www.edu.xunta.gal/eduga/2244/investigacion/aprendizaxe-servizo-no-sistema-universitario-galicia>
- Sotelino Losada, A., Santos Rego, M. A., y García Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 37(1), 73-90. <https://doi.org/10.6018/educatio.363391>

O PAPEL DAS ONG'S NO APOIO A IMIGRANTES: ANÁLISE COMPARADA ESPANHA - BRASIL

José Manuel Peixoto Caldas¹

Marcelo Brigagão de Oliveira²

José Luis Mateos Crespo²

¹*Universidade Federal de Paraíba*

²*Universidad de Salamanca*

Descrição geral das questões de investigação

A intensificação dos fluxos migratórios internacionais, impulsionados por conflitos armados, crises humanitárias, desastres ambientais e desigualdades socioeconômicas, tem gerado desafios significativos para os países de acolhimento independentemente do contexto geográfico em que se encontram: Europa ou América Latina. Nesse cenário, as Organizações Não Governamentais (ONGs) desempenham um papel estratégico na promoção dos direitos humanos, na prestação de serviços e na integração sociocultural de imigrantes e refugiados. A atuação dessas entidades é crucial especialmente onde há lacunas nas políticas públicas ou limitações do aparato estatal para responder às demandas específicas dessa população vulnerabilizada.

As ONGs atuam em diversas frentes que vão desde o acolhimento emergencial até a promoção da cidadania e inclusão social. Um dos papéis primordiais dessas organizações é o fornecimento de apoio humanitário imediato, com distribuição de alimentos, vestuário, kits de higiene, abrigo e atendimento médico. Esse suporte é essencial nos primeiros momentos da chegada, quando os imigrantes e refugiados geralmente não têm acesso aos serviços básicos.

No campo jurídico, as ONGs oferecem assessoria legal e apoio na regularização migratória, além de intermediação linguística e cultural nos processos burocráticos. A atuação jurídica também abrange a defesa contra deportações indevidas, denúncias de violações de direitos e auxílio na solicitação de refúgio, conforme previsto nas legislações nacionais e nas convenções internacionais, como a Convenção de Genebra de 1951.

No que tange à educação e capacitação profissional, muitas organizações oferecem cursos de idiomas, alfabetização, formação técnica e programas de empregabilidade. Essas ações visam não apenas facilitar a autonomia econômica dos migrantes, mas também sua inserção digna e produtiva na sociedade de acolhimento. A inclusão no mercado de trabalho, por sua vez, é acompanhada de iniciativas que buscam sensibilizar empregadores e combater a discriminação.

Além disso, as ONGs são atores importantes na promoção da saúde física e mental, considerando que muitos refugiados e migrantes enfrentam traumas oriundos de violência, perda, deslocamento forçado e insegurança. Os atendimentos psicossociais e terapêuticos são frequentemente ofertados em parceria com universidades, profissionais voluntários ou instituições de saúde.

Outro campo de atuação relevante é o da incidência política. As ONGs, ao articular redes e mobilizar a sociedade civil, exercem influência na formulação de políticas públicas e na construção de narrativas mais inclusivas sobre a migração. Elas também são espaços de escuta e protagonismo, onde os próprios migrantes podem compartilhar suas histórias e reivindicações.

Metodologia

O objetivo deste trabalho de investigação consistiu em analisar o contributo das ONGs na integração de imigrantes em Salamanca e São Paulo, se há diferenças na atuação e competências das ONG's de países tão diversos como Espanha e Brasil. Ou, apesar da diferencia geográfica, linguística, social, cultural e até políticas as suas áreas de intervenção-ação são as mesmas?

Utilizou-se como instrumentos: a análise documental e descritiva de dados estatísticos, entrevistas semiestruturadas a utentes, voluntários e técnicos, focus group com os utentes das associações em estudo, e observação-participativa dos atendimentos durante o período da investigação, realizados em várias ONG's em Salamanca e São Paulo, no período compreendido entre janeiro de 2024 e maio de 2025. A interpretação do material recolhido foi feita através da técnica de análise de conteúdo e documental.

Resultados e conclusões

Os entrevistados de ambos os países consideraram que as associações desempenham um papel fundamental para a integração dos imigrantes, mas sem grande alcance pois está limitada em termos de recursos humanos e financeiros. Além disso os técnicos revelaram dificuldades no apoio aos imigrantes que entraram de forma ilegal no país.

Em ambos os contextos objetos de estudo a cidade de São Paulo no Brasil e Salamanca na Espanha vimos que as ONGs cumprem um papel indispensável na construção de sociedades mais justas, solidárias e interculturais. Ao atuarem como mediadoras entre os imigrantes/refugiados e o Estado, essas organizações não apenas mitigam os efeitos das vulnerabilidades enfrentadas por essa população, mas também contribuem para o fortalecimento da democracia e da coesão social. Diante do crescimento dos deslocamentos forçados e das políticas migratórias restritivas em diversos países, o fortalecimento institucional, financeiro e político das ONGs torna-se não apenas necessário, mas urgente.

REFERENCIAS

- ACNUR. (2010). *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*. <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2010-refugio-no-brasil-protecao-brasileira-e-seu-impacto-nas-americas.pdf>
- ACNUR Brasil. (2025). *Políticas públicas*. <https://www.acnur.org/br/o-que-fazemos/politicas-publicas>
- d'Abreu, C. (2022). *O papel da sociedade civil organizada na integração local de refugiados no Brasil* (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/62105/62105.PDF>
- Fernandes, M. F. (2022). *Imigrantes, refugiados e a política pública brasileira: o papel das organizações da sociedade civil* (Trabalho de conclusão de curso, Universidade de Brasília). https://bdm.unb.br/bitstream/10483/34205/1/2022_MatheusFontesFernandes_tcc.pdf
- Instituto de Migrações e Direitos Humanos. (2024). *Relatório de atividades 2023*. <https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Relatorio-2023-versao-final-26.03.pdf>
- Mialhe, J. L., & Malheiro, K. C. (2016). Os Refugiados no Brasil e as Organizações não Governamentais. *Revista de Direitos Humanos em Perspectiva*, 2(1), 37–55. <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0197/2016.v2i1.878>
- Silva, L. M. M., & Teixeira, R. D. (2021). A articulação das redes de apoio aos refugiados no Brasil e suas contribuições aos direitos da personalidade. *Revista Eletrônica de Direito do Centro Universitário Newton Paiva*, 44, 61–81. <https://revistas.newtonpaiva.br/redcunp/wp-content/uploads/2021/11/DIR44-03.pdf>
- Zampier, E., & Kauchakje, S. (2023). *Governança global das migrações internacionais. Interações (Campo Grande)*, 24(3), 1039-1056. <https://doi.org/10.20435/inter.v24i3.3754>

EL PAPEL DEL TERCER SECTOR EN LA INTEGRACIÓN DE LAS PERSONAS MIGRANTES

Raquel López Merchán

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

Tras años trabajando en entidades del Tercer Sector de Acción Social (TSAS); después de ser consciente de los recortes presupuestarios en las subvenciones, me he planteado el motivo por el cual la intervención de las ONG es necesaria para ayudar en la integración de las personas migrantes y si es diferente de la que realiza la Administración pública.

El TSAS está compuesto por las entidades que se encargan de prestar servicios sociales a aquellos grupos de población que son más vulnerables, estando excluidos, en muchos casos, de los servicios de atención a los que acceden el conjunto de la población. Son organizaciones que sirven de palanca para la inclusión social de las personas migrantes y dar respuesta a las demandas que no son atendidas por el Estado.

Las razones para dejar en manos de las ONG la labor de la integración de las personas migrantes son:

- Mayor cercanía a los lugares de residencia de la población.
- Mayor agilidad en los procesos de atención y su personalización.
- Mayor confianza de la población.
- Reducción de costes laborales y apoyo del voluntariado.

La progresiva especialización en la atención, casi exclusiva, a las personas migrantes de muchas ONG conlleva el riesgo de reforzar la idea de que estas entidades son el espacio de atención de las personas que llegan de otros lugares fuera de nuestras fronteras y que, por el contrario, los Servicios Sociales lo son para la población autóctona.

Existe también la necesidad de especialización para una intervención- atención mejor y que, se dirige, por otra parte, a un desarrollo del trabajo en red.

Hay puntos a favor y un reconocimiento de la importante labor realizada para cubrir las áreas donde no llegan los servicios públicos. Pero existen riesgos, ya que se puede crear un mercado asistencial con profesionales que se encuentren en precario, por ejemplo.

La TSAS se distingue en tres tipos de organizaciones:

- Organizaciones de acción social proinmigrantes con un enfoque asistencialista, dirigiéndose a cubrir las necesidades básicas en la primera acogida. Realizan labores de:
 - o Acompañamiento integral para que las personas migrantes puedan desarrollar su vida en la sociedad española autónomamente.

- Sensibilización con capacidad de incidencia en las políticas públicas y en la legislación.
- Organizaciones de personas migrantes integradas por personas de origen extranjero cuyo origen está motivado por:
 - Dar respuesta a las necesidades concretas.
 - Perfil reivindicativo.
 - Mantener la identidad cultural y las relaciones con el país de acogida.
- Organizaciones de base comunitaria mixtas, de los barrios. Hacen de canal entre la persona extranjera y su ámbito más cercano que es el barrio. Tienen un rol de mediación para resolver los problemas comunitarios diarios, siendo su principal objetivo mejorar la convivencia de todas las personas en el barrio.

Bajo el modelo social europeo, pasamos de un modelo de Estado de Bienestar donde las organizaciones TSAS se dirigen a cubrir las necesidades inmediatas que tiene la población, la información y la primera acogida, a un modelo de Estado promotor de la corresponsabilidad pública y de las asociaciones, donde las últimas complementan la labor del Estado, conllevando una dependencia financiera que limita la autonomía de las organizaciones.

La Administración no tiene capacidad para responder al conjunto de las demandas exigidas por la sociedad y, por este motivo, se establecen cauces de comunicación e interrelación entre el Estado y la sociedad civil.

Aquí se produce una de las críticas más recurrentes hacia la gestión de servicios y prestaciones realizadas por TSAS: la dependencia de los fondos públicos y, por lo tanto, su pérdida de independencia.

Metodología

El resultado de la investigación que origina esta comunicación está basado en el empleo de fuentes secundarias de información.

Se ha procedido a la lectura, revisión y análisis de literatura nacional, principalmente, que es relevante para el estudio del Tercer Sector de Acción Social que interviene con población migrante, mayoritariamente.

También se han consultado informes y planes sobre la materia que es objeto de estudio, sobre todo elaborados por entidades cuya población objeto de intervención es la población migrante y refugiada.

También se ha tenido en cuenta la práctica personal a nivel profesional desde una perspectiva laboral como voluntaria en la intervención con esta población marco.

A través de este pequeño estudio se puede llegar a las conclusiones enumeradas a continuación.

Resultados y conclusiones

Tras el análisis de diversos textos que abordan el tema de las TSAS, se puede concluir lo siguiente:

1. Las TSAS son un complemento de la Administración pública, porque se encargan de alcanzar aquellas áreas donde la Administración es incapaz de llegar, bien por inanición o, tal vez, por escasez de recursos públicos. No se trata de suplir a la Administración, sino de complementar la actuación que puede realizar ésta.
2. En consecuencia, es preciso profesionalizar el sector social y ponerlo en valor. Conseguir esto sería dar un impulso al trabajo en red que ya se está realizando, para dar una mayor cobertura a las necesidades que puedan tener las personas con las que se interviene.
3. También, en relación con el punto anterior, se tiene que impulsar la creación de alianzas para:
 - a. Optimizar recursos.
 - b. Obtener financiación por diferentes vías y no depender, casi en exclusividad, de las subvenciones públicas.
 - c. No «marear» a las personas para que se paseen por varios lugares.
4. Hay que reincidir en la idea de la búsqueda de nuevas vías de financiación, lo cual ayudará a mantener la independencia de las entidades y combatir la precarización del personal.
5. Es conveniente hacer mejoras en la organización y en la gestión de las entidades de la TSAS, lo cual conllevará una mejor atención a las personas migrantes y autóctonas que acudan reclamando los servicios de éstas. Esto influirá en un mejor ambiente de trabajo y en la puesta en valor de las personas trabajadoras.
6. Al hacer mejoras, se adaptarán y se dará respuesta a las nuevas necesidades que aparecen en la sociedad y que deben ser cubiertas.

REFERENCIAS

- Accem. (2024). *La integración política de los inmigrantes y de sus hijos: Acción política, participación y reconocimiento*. <https://www.accem.es/la-integracion-politica-los-inmigrantes-hijos-accion-politica-participacion-reconocimiento/>
- Aparicio Gómez, R., y Tornos Cubillo, A. (2010). *Las asociaciones de inmigrantes en España: Una visión de conjunto*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://www.inclusion.gob.es/documents/3976286/3995201/Publicacion2010_26_Asociaciones_de_inmigrantes.pdf/86a1a9c7-1894-cd9a-41fe-d599d3088053?t=1705420503957
- Arriba González de Durana, A., Moreno Fuentes, F. J., y Moreno Fernández, L. (Coords.). (2007). *Inmigración, gestión de la diversidad y tercer sector social*. Fundación Luis Vives.
- Foro para la Integración Social de los Inmigrantes. (2023). *Situación de las personas migrantes y refugiadas en España*. https://www.foroinmigracion.es/documents/1652165/4998667/INFORME_FISI_2023_accesible.pdf/eec715ec-0204-9f7f-9ed2-752b7e404a09?t=1719902353115
- González, A. (2014). Nuevas formas de ciudadanía: Las entidades del Tercer Sector Social. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (27), 177–194.
- Lacomba Vázquez, J., y Berlanga Adell, M. J. (2022). Migrantes, refugiados y tercer sector social: Un análisis del papel de las grandes ONG españolas en la gestión de fondos y políticas. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, (29), 25–47.
- López Merchán, R. (2020). Revictimizadas: Migrantes y víctimas de violencia de género. *Luna Nueva*, (51), 179–196.
- Marbán Gallego, V. (2007). Tercer sector, Estado de bienestar y política social. *Políticas y Sociedad*, 44, 103–118.
- Morell Blanch, A. (2005). El papel de las asociaciones de inmigrantes en la sociedad de acogida: Cuestiones teóricas y evidencia empírica. *Migraciones*, 18, 143–169.
- Pinyol-Jiménez, G. (2023). *Personas migrantes en España: Una aproximación a las políticas de acogida*. Fundación Alternativas. <https://fundacionalternativas.org/publicaciones/personas-migrantes-en-espana-una-aproximacion-a-las-politicas-de-acogida/>
- Plataforma de ONG de Acción Social. (2019). *El Tercer Sector de Acción Social en España 2019: Nuevos horizontes para un nuevo contexto sociopolítico*. https://www.plataformaong.org/ARCHIVO/documentos/biblioteca/1583424466_informe-poas-completo.pdf

Red Acoge. (2021). *Retos de la migración en España: Los derechos como base de la inclusión*. <https://redacoge.org/wp-content/uploads/2021/12/A4-INFORME-RETOS-paginas.pdf>

Rodríguez Cabrero, G. (2020). El Tercer Sector de Acción Social en España: Desarrollo reciente y retos de futuro. *Anales de Derecho y Discapacidad*, (5), 143–160

HABILIDADES INSTRUMENTALES PARA LA VIDA DIARIA. PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO PARA LA INCLUSIÓN DE MIGRANTES

Andrea Bello

Yaiza García

Xiana Sofía Sánchez Carnero

Movimiento por la Paz

Descripción general de las preguntas de investigación

El proceso migratorio implica desafíos que afectan a la autonomía y al bienestar de las personas migrantes en su vida diaria. En este contexto, el desarrollo y/o la adaptación o modificación de habilidades instrumentales para la gestión cotidiana y el acceso a derechos y servicios básicos, es fundamental para favorecer su integración social y promover independencia.

Este programa socioeducativo se dirige específicamente a personas migrantes que enfrentan barreras estructurales significativas para su integración como el analfabetismo, bajo nivel educativo, dominio limitado del idioma del país de acogida o procedencia de contextos con alta vulnerabilidad institucional. Estas condiciones demandan intervenciones educativas adaptadas, que proporcionen herramientas para desenvolverse en su día a día, y que fomenten el empoderamiento.

Este programa se apoya en un amplio corpus teórico y normativo que valida la necesidad de actuar desde lo *educativo* para garantizar los derechos y la dignidad.

En el plano internacional, se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, ya que promueve la inclusión, autonomía y bienestar de las personas migrantes, a través del desarrollo de habilidades instrumentales para la vida diaria y contribuye directamente al desarrollo del ODS 1 (Fin de la pobreza), al brindar herramientas que fortalecen la autosuficiencia económica; al ODS 3 (Salud y bienestar), mediante el acceso a servicios básicos como la sanidad; al ODS 10 (Reducción de las desigualdades), al facilitar herramientas prácticas para desenvolverse en la vida cotidiana, que promueven la inclusión social y económica y que garantizan la igualdad de oportunidades; al ODS 11 (Ciudades y comunidades sostenibles), al favorecer el acceso al transporte; y al ODS 16 (Paz, Justicia e instituciones sólidas) al promover sociedades más inclusivas y justas.

Organismos internacionales como la UNESCO, en sus informes de 2019 y 2020, subrayan la importancia de programas educativos que promuevan la autonomía y la inclusión social de migrantes. También la Organización Internacional para las Migraciones en su *Manual para la integración local de personas migrantes* (2022), enfatiza que los gobiernos locales y entidades sociales implementen estrategias de inclusión centradas en la vida cotidiana, el acceso a servicios y la convivencia intercultural. Además, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (2018), respalda la relevancia de acciones educativas que favorezcan la participación cívica.

En cuanto al plano nacional, se alinea con la *Estrategia Nacional de Inclusión de la Población Migrante* (MISSM, 2021), que promueve el acceso igualitario a

derechos sociales, educativos y laborales. En relación a Movimiento por la Paz, el *Plan Estratégico 2022–2026*, establece como objetivo el fortalecimiento de una Cultura de Paz, sustentada en la promoción de los derechos humanos, la justicia social y la inclusión activa de las personas vulnerables.

Los objetivos son:

- General: Fortalecer las capacidades, herramientas y habilidades que favorezcan la integración social de las personas migrantes.
- Específicos:

1-Desarrollar habilidades esenciales para la vida cotidiana.

- Fomentando competencias prácticas, sociales y emocionales.
- Promoviendo autonomía personal y la capacidad de autogestión en la resolución de problemas.
- Mejorando la autoestima, autoconcepto y percepción de autovalía.

2-Adquirir conocimientos y competencias que garanticen el derecho a la salud.

- Educando en la prevención y/o tratamiento de enfermedades.
- Favoreciendo el acceso y uso de la atención sanitaria.
- Promoviendo un consumo responsable y autónomo de medicamentos

3-Adquirir conocimientos y competencias que garanticen el derecho al acceso de recursos sociales, culturales y educativos.

- Facilitando el acceso igualitario a estos recursos.
- Reduciendo brechas digitales.
- Optimizando los recursos del entorno.

4-Impulsar la optimización de los recursos económicos.

- Implementando estrategias de planificación y evaluación del gasto.
- Promoviendo la autonomía en la gestión de trámites.
- Favoreciendo el ahorro.

Metodología

Los contenidos temáticos se han desarrollado para ser significativos al participante y que pueda relacionarlos con su vida real, comprendiendo y siendo consciente de la necesidad de los mismos. Estos se dividen en 5 áreas:

- ✓ Economía doméstica.
- ✓ Movilidad urbana e interurbana.
- ✓ Atención sanitaria.

- ✓ Uso y acceso a recursos sociales.
- ✓ Uso y acceso a servicios bancarios.
- Consta de 10 sesiones de 60 minutos repartidas en un cronograma de 3 meses de duración. La premisa es la ejecución de una o dos sesiones por semana, considerando que algunas de ellas es preferible que se realicen en fechas próximas entre sí para favorecer la continuidad del proceso. También se contempla la repetición de sesiones anteriores para afianzamiento de los conocimientos o posible resolución de dudas, lo que alargaría, en todo caso, la programación.
- Impartidas por profesionales del ámbito social.
- Se abarcan distintas estrategias para la interiorización de los contenidos, partiendo de la base en la que reconocemos la existencia de diferentes formas de aprendizaje y teniendo en cuenta las características concretas de la población a la que va dirigida este proyecto:
 - ✓ Visual: a través de imágenes o videos.
 - ✓ Auditiva: por medio de explicaciones orales.
 - ✓ Práctica: entrenando a través de *role playings* en las sesiones teóricas e implementando lo aprendido en situaciones reales.
- Realización de instrucción orientada a la tarea, no a la memorización del contenido, estimulando el interés de los participantes y orientándolos hacia la solución de problemas o situaciones reales.
- Se favorece un espacio de preguntas abiertas, promoviendo el recuerdo de la información.
- Para asegurar la comprensión plena de los contenidos por parte de todos los participantes, se debe facilitar la accesibilidad lingüística mediante un servicio de interpretación de idiomas.

Resultados y conclusiones

Se adopta un enfoque metodológico teórico - práctico y una evaluación mixta utilizando técnicas de análisis cuantitativo (a través de una escala inicial y final) y de análisis cualitativo (permitiendo observar directamente cambios en la actitud, autonomía y adquisición de conocimientos).

En relación a la escala, esta es de tipo Likert, constando de 45 ítems, con baremos comprendidos entre el 1-5, obteniendo las siguientes puntuaciones en función de la respuesta:

- Nunca: 1 punto
- Poco: 2 punto
- A veces: 3 puntos

- Bastante: 4 puntos
- Siempre: 5 puntos

Los/as usuarios/as deben señalar aquella que se adapte más a su realidad, obteniendo una puntuación final de la que se halla una media.

Esta misma escala es entregada antes y después de la aplicación del programa socioeducativo. El objetivo es saber cuáles son sus conocimientos previos, lo que nos permite, incluso, poder adaptar los contenidos a las características y necesidades específicas de cada perfil. Por otro lado, los resultados finales, nos proporcionan datos relevantes en cuanto a la adquisición de aprendizajes y desarrollo en sociedad.

Dicha escala se ha aplicado, hasta el momento, a una muestra de 16 usuarios, de los cuales 11 se han evaluado únicamente a través de la observación y valoración de los profesionales que han intervenido con ellos/as.

Se refleja que 10 de ellos parten de una base de conocimientos previos escasa, con valores comprendidos entre el 1,08 y el 1,84 (sobre 5) y solo un usuario ha obtenido una puntuación de 3,7.

Sin embargo, tras la aplicación del programa los 11 participantes han incrementado estas puntuaciones, situándose en un nivel medio – alto. Siendo la puntuación más alta un 4,62 de 5.

En los cinco participantes que han cumplimentado la escala, se observan bajos resultados previos con valores comprendidos entre el 1,1 y el 2,5 (sobre 5), pero también han incrementado sus puntuaciones una vez finalizadas las sesiones, situándose en un nivel medio, siendo la puntuación más alta de 3,75 sobre 5.

Desde un enfoque cualitativo, se aprecia que, tras la finalización de las sesiones, los/as usuarios/as experimentan:

- Aumento de la motivación, la autoestima y participación activa en sociedad.
- Mayor y mejor uso de los recursos sanitarios.
- Mayor uso de recursos externos a la entidad.
- Mejora de la planificación de la movilidad.
- Incremento en el ahorro.

REFERENCIAS

- Achotegui, J. (2015). *Intervención psicológica y psicosocial con inmigrantes, minorías y excluidos sociales: Los efectos de la discriminación, la desigualdad y la indefensión en la intervención terapéutica*. Ediciones El Mundo de la Mente.
- Achotegui, J. (2018). *La inteligencia migratoria: Manual para inmigrantes en dificultades*. NED Ediciones.
- Achotegui, J. (2020). *El síndrome de Ulises: Contra la deshumanización de la migración*. NED Ediciones.
- Achotegui, J. (2022). *Los siete duelos de la migración y la interculturalidad*. NED Ediciones.
- Movimiento por la Paz – MPDL. (2022). *Plan Estratégico 2022–2026*. Movimiento por la Paz.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/goals>
- Naciones Unidas. (2024). *Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-consumption-production/>
- MISSM. (2021). *Estrategia Nacional de Inclusión de la Población Migrante*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.
- OCDE. (2018). *Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085350-en>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2022). *Manual para la integración local de personas migrantes*. <https://www.iom.int/es>
- UNESCO. (2019). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación – Construyendo puentes, no muros*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all. Global education monitoring report 2020*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Línea temática 10



La atención a la diversidad étnico-cultural
desde una perspectiva de género

MUJERES MIGRANTES Y PROCESOS DE INCLUSIÓN: UNA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA DESDE EL GRUPO Y LA CREATIVIDAD

Sara Gil

Bibiana Regueiro

María do Carmen Cambeiro

Universidade de Santiago de Compostela

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

Las mujeres migrantes constituyen uno de los colectivos más afectados por procesos de exclusión social, al converger en su experiencia múltiples factores de vulnerabilidad como el género, el origen étnico, la clase social o el estatus administrativo. En esta línea, Gadea y Albert (2011) defienden que las asociaciones juegan un papel muy importante en la vida de la persona migrante, ya que son un lugar excelente para la interacción social al proporcionar una base estable en un contexto cambiante. Además, el establecimiento de nuevas relaciones se convierte en una prioridad, según Royo et al. (2017), afirmando que «los lazos de solidaridad entre mujeres migrantes movilizados por la necesidad de red relacional suponen un punto de inflexión fundamental en el proceso de reorganización vital (...) lo que (...) contribuye a evitar que queden varadas en la exclusión social» (p.237).

En el mismo sentido, Royo et al. (2017) consideran que desde la sociedad de acogida se crea un estigma de «mujeres migrantes» que contribuye a la pérdida de la individualidad, que se redefine gracias a la labor de las asociaciones y la realización de actividades grupales. Además, dentro de ellas, las actividades grupales se configuran como herramientas valiosas para generar apoyo emocional, favorecer el empoderamiento y promover procesos de inclusión basados en la reciprocidad y la sororidad (Royo et al., 2017).

La intervención que aquí se presenta consiste en la creación de un grupo estable de costura y manualidades dirigido a mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad. En este sentido, el objetivo general de la misma es fomentar la inclusión social y el bienestar de las mujeres migrantes mediante una intervención socioeducativa de carácter grupal, experiencial y creativo. De una forma más concreta, lo que se pretende es:

- Facilitar la participación social y la creación o expansión de redes sociales en la ciudad, combatiendo la soledad y el aislamiento.
- Fomentar la mejora del autoconcepto y la creación de una identidad positiva, potenciando el sentimiento de pertenencia y resaltando el carácter protagonista que tienen las mujeres migrantes en su propia vida.
- Potenciar las habilidades comunicativas y la expresión de las emociones y de las experiencias en un espacio abierto y seguro, libre de juicios.
- Ofrecer un espacio normalizado y distendido en el que crear relaciones bidireccionales de enseñanza y aprendizaje continuo.

Esta experiencia pone en valor la importancia o importante de reconocer a las mujeres migrantes como protagonistas de sus propias vidas, valorando sus historias, capacidades y aspiraciones.

Metodología

La intervención presentada se llevó a cabo en la Asociación de Migrantes de Galicia (AMIGA), una entidad sin ánimo de lucro con sede en Santiago de Compostela que ofrece atención y acompañamiento a personas migrantes en situación de vulnerabilidad (Asociación Amiga, s.f.). Las destinatarias específicas son mujeres adultas de procedencia migrante usuarias de la asociación. Todas ellas presentan características muy diferentes en función de su edad, motivos migratorios, tiempo residiendo en el país, situación administrativa, vida laboral, red social o familiar, etc. Aun así, la gran mayoría de mujeres migrantes experimenta dificultades vinculadas a la exclusión social, siendo especialmente vulnerables. Muchas de ellas han migrado solas o con sus hijos e hijas, son madres solteras o viudas con muy pocos recursos que no disponen de una red de apoyo en la ciudad y que en la gran mayoría de casos no trabajan (bien por estar ya jubiladas, bien por no contar con permiso de trabajo o encontrarse a la espera de poder regularizarse, bien por no encontrar un empleo). Por tanto, gran parte de su día es dedicado en exclusiva a las tareas del hogar o al cuidado de niños o niñas de la familia.

El diseño metodológico de este proyecto se estructuró a partir de una fase inicial de observación participante y de diagnóstico contextual que ha permitido poder analizar e identificar las necesidades comunes a las que se le intenta dar respuesta con este proyecto. A través del contacto cotidiano con las personas usuarias y del análisis de sus trayectorias se identificaron carencias vinculadas a la soledad, la falta de redes, la invisibilización y la necesidad de espacios seguros donde establecer relaciones horizontales, así como una fuerte demanda de reconocimiento, afecto y participación comunitaria. En respuesta a ello, se propuso la creación de un grupo de costura y manualidades.

La estructura metodológica del grupo se articuló en tres fases diferenciadas dentro de cada sesión semanal, con una duración aproximada de dos horas:

- Acogida y café: espacio distendido para la conversación informal y la presentación de nuevas participantes. Esta fase facilitó la creación de un ambiente cálido y de confianza.
- Actividad principal: realización de tareas de costura y manualidades, fomentando el aprendizaje entre iguales, la cooperación y la creatividad. Las participantes compartían saberes previos y creaban juntas nuevos productos a partir de materiales accesibles y reciclados.
- Cierre y valoración grupal: reflexión conjunta sobre la sesión, intercambio de impresiones, propuestas para futuras actividades y evaluación informal del bienestar de las participantes.

Cabe destacar que la flexibilidad fue un principio clave, ya que permitió adaptarse a las circunstancias vitales de las mujeres, a sus ritmos y a sus intereses.

El proyecto fue implementado a lo largo de varias semanas, finalizando con una valoración muy positiva tanto por parte de las participantes como del equipo técnico de AMIGA. También es importante destacar que este continuó desarrollándose en el tiempo debido a sus buenos resultados.

Resultados y conclusiones

La implementación de esta intervención socioeducativa en la Asociación AMIGA ha permitido constatar el impacto positivo que pueden tener los espacios grupales creativos en el bienestar y la inclusión social de mujeres migrantes a lo largo de las semanas de funcionamiento del grupo de costura y manualidades.

Desde una perspectiva individual, este acercamiento a las vivencias de las mujeres migrantes y a las realidades que las acompañan muchas de las participantes supuso una mejora en su estado emocional, mayor motivación para asistir a la asociación y una creciente percepción de pertenencia.

A nivel grupal, el espacio se consolidó como un entorno seguro, horizontal y afectivo, donde las participantes comenzaron a organizarse de forma autónoma, proponiendo actividades, aportando materiales y gestionando juntas los tiempos de las sesiones. Se generó, así, un clima de confianza y sororidad que trascendió las diferencias culturales, religiosas o lingüísticas.

También en términos institucionales la actividad fue valorada de forma muy positiva por el equipo profesional de AMIGA. Se destacó su coherencia con los objetivos de la entidad y su potencial para mantenerse en el tiempo como actividad estable. De hecho, durante la ejecución del proyecto, la asociación asumió parte de los recursos materiales.

En conclusión, esta experiencia pone de relieve la potencia pedagógica de lo cotidiano y lo relacional como herramientas de inclusión, sobre todo en contextos de exclusión estructural, donde las intervenciones basadas en el reconocimiento, el vínculo y la creatividad pueden contribuir no solo a mejorar el bienestar emocional, sino también a fortalecer la agencia personal y la participación comunitaria de las mujeres migrantes.

Se reafirma así la necesidad de incorporar enfoques feministas, interseccionales e interculturales en la acción socioeducativa, y de sostener políticas públicas que apoyen experiencias de base como esta, donde las protagonistas sean las propias mujeres, con sus voces, saberes y trayectorias diversas.

REFERENCIAS

- Asociación Amiga (s.f.). *Primera acogida*. <https://amiga.gal/primera-acogida-de-informacion/>
- Asociación Amiga (s.f.). *Sobre Amiga*. <https://amiga.gal/>
- Gadea, M. E., y Albert, M. (2011). Asociacionismo inmigrante y renegociación de las identificaciones culturales. *Política y Sociedad*, 48(1), 9-25.
- Royo, R., Silvestre, M., Estepa, L., Linares, E., y Suárez, M. (2017). Mujeres migrantes tejiendo democracia y sororidad desde el asociacionismo. Una aproximación cualitativa e interseccional. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 223-243. <https://doi.org/10.5209/infe.54496>

MUJERES BOLIVIANAS MIGRANTES Y SUS REMESAS SOCIALES: PUENTE DE IDENTIDAD, CULTURA Y TRANSFORMACIÓN

Rimian Jesús Vallejos Montaña
Universidad de Huelva

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

En el contexto de las migraciones internacionales, las mujeres bolivianas desempeñan un papel fundamental no sólo como trabajadoras y proveedoras económicas, sino también como agentes de transformación social. Ellas, no solo contribuyen económicamente a sus lugares de origen, sino que también transmiten remesas sociales entendidas según la autora Peggy Levitte como «las ideas, comportamientos, identidades y capital social que fluyen desde la comunidad de destino hacia las comunidades de origen...» (1998: 926). Estos intercambios de conocimiento y cultura no solo enriquecen a quienes los reciben, sino que también transforman dinámicas comunitarias y fortalecen identidades transnacionales en origen y destino.

Este trabajo se inscribe en la línea de «Universidad y desarrollo de competencias interculturales», fundamentada en la premisa de que no es posible intervenir sobre lo que no se conoce. Para promover la integración efectiva y el desarrollo de estrategias de apoyo a poblaciones migrantes, es imprescindible comprender sus experiencias, redes y contribuciones. A través de un análisis cualitativo, y aplicando el método comparativo constante - MCC, este trabajo explora cómo la experiencia migratoria de estas mujeres no solo impacta sus trayectorias individuales, sino que también redefine dinámicas comunitarias, promoviendo la circulación de saberes, el fortalecimiento de identidades y la generación de nuevas oportunidades tanto para ellas como para las personas más cercanas en sus comunidades de origen.

La finalidad de la investigación es analizar, comprender e interpretar el proceso migratorio de las mujeres bolivianas con destino a España, profundizando principalmente en el análisis de las remesas sociales y los cambios que éstas generan en la sociedad que las recibe y en sus sociedades de origen, de igual manera, se centra el análisis en conocer los cambios personales, sociales y económicos que ellas experimentan durante su proceso migratorio y cómo esos cambios afectan a su vida y a las de su entorno más cercano.

Es fundamental para el presente trabajo indagar acerca de la valoración que ellas mismas hacen de su propia experiencia migratoria. Por ello, el estudio de campo se centra en el análisis de las relaciones de poder y los cambios surgidos desde su emigración, las remesas sociales y los cambios que surgen gracias al aporte que ellas hacen a la sociedad de origen y de destino, desde su propia posición como personas, mujeres, migrantes, madres, trabajadoras, etc. todo esto desde su propia voz. Por lo tanto, los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

- General: «analizar los cambios personales, sociales, económicos, y en calidad de vida, experimentados por las mujeres bolivianas migrantes residentes en Huelva y Sevilla capital durante su experiencia migratoria en España a partir del impacto

de las remesas sociales en la sociedad de origen y de acogida, y la importancia que estos cambios tienen en el proceso de reivindicación social y cultural de las mujeres bolivianas en general».

- Específicos: en cuanto a los objetivos específicos, básicamente se centraron en analizar la experiencia migratoria de las mujeres bolivianas desde una perspectiva integral, considerando tanto su situación legal y social en los países de origen y acogida, como los cambios personales y colectivos que atraviesan durante el proceso migratorio.

Además, se profundiza en cómo estas mujeres interpretan y narran sus propias transformaciones a través de su discurso, permitiendo comprender de manera más auténtica el impacto de la migración en sus identidades, relaciones y estructuras de poder. Por otro lado, se examina la influencia de estos cambios en sus entornos más cercanos y en la sociedad boliviana en general.

Otro eje de análisis es el impacto de las remesas sociales, entendidas como el conjunto de valores, conocimientos y prácticas que las migrantes transfieren a sus comunidades tanto de origen como de acogida. Se investiga la manera en que estas remesas afectan la vida cotidiana, las dinámicas familiares y las oportunidades sociales tanto en el país de origen como en el de destino. Asimismo, se identifican los mecanismos mediante los cuales estas remesas se transmiten y los contenidos que predominan en el grupo de mujeres migrantes bolivianas.

Por último, se examina cómo las mujeres valoran retrospectivamente su experiencia migratoria y la influencia de las remesas sociales en la transformación de su vida y las de su entorno más cercano. A través de un enfoque crítico, se busca aportar al desarrollo de estrategias que permitan comprender y potenciar el rol de las mujeres migrantes en el fortalecimiento de la interculturalidad y el cambio social.

Metodología

Se adopta una metodología cualitativa por su capacidad para examinar con rigor dinámicas sociales, procesos migratorios y construcciones simbólicas. Este enfoque permite una comprensión profunda de la realidad estudiada, ofreciendo una interpretación crítica que va más allá del análisis descriptivo.

Asimismo, al inscribirse en una perspectiva feminista, esta investigación busca desafiar las jerarquías tradicionales del conocimiento, por ello, es importante señalar que, como Margrit Eichler afirma «la investigación feminista es... la que tiene el compromiso de mejorar la condición de las mujeres» (citada en Blázquez Graf et al., 2012: 68). Es así como esta investigación fomenta un diálogo que reconoce la agencia de las mujeres bolivianas migrantes, evitando su objetivación. Además, busca no sólo generar

conocimiento, sino también impulsar cambios y crear espacios de reflexión y transformación. Se basa en el método comparativo constante que permite la construcción de conceptos y teorías a partir de la comparación sistemática de los datos recopilados. En este sentido, para Grove: «el método comparativo constante, es una valiosa herramienta de investigación para analizar datos cualitativos...» (1988: 273). Con este método, los/as investigadores/as clasifican o codifican las porciones de datos –palabras, oraciones y párrafos- en categorías previamente establecidas o intuitas (códigos en vivo) y sin nombre (códigos libres). A medida que el proceso de selección continúa, las categorías se hacen más explícitas y se pueden construir reglas para darles nombres y clasificarlas. Mientras se analiza la información del trabajo de campo, el sistema de categorías se ajusta dinámicamente, modificándose, construyendo y evolucionando a medida que se revisa el material completo.

El trabajo de campo incluyó 33 entrevistas semiestructuradas; 10 a mujeres bolivianas migrantes en España, con más de tres años de residencia, 13 a mujeres retornadas y 10 a sus familiares, proporcionando una visión integral de las experiencias migratorias desde distintas perspectivas.

Resultados y conclusiones

Este estudio analiza la migración de mujeres bolivianas en Huelva y Sevilla, resaltando los profundos cambios en sus vidas, familias y comunidades. Se explora la influencia de las remesas sociales y la maternidad en la construcción de identidades transnacionales y la reconfiguración de estructuras socioeconómicas y culturales.

Las migrantes exhiben una gran resiliencia al enfrentar desafíos como la adaptación, soledad y la distancia de sus afectos. La necesidad de generar ingresos urgentes impulsa su incorporación al mercado laboral, mayormente en el sector reproductivo, como el cuidado de mayores y el servicio doméstico. Sin embargo, enfrentan condiciones precarias, bajos salarios y escaso reconocimiento social. Esta inserción, aunque fortalece su identidad intercultural, también las mantiene en situación de vulnerabilidad, para Aceros (2023), ellas «experimentan condiciones de desventaja y opresión mayores que las vividas por las trabajadoras autóctonas» (p. 15).

El empoderamiento es un proceso atravesado por tensiones y sacrificios. Aunque ganan autonomía, enfrentan discriminación, precariedad y la separación de sus seres queridos. Su integración en la sociedad de acogida implica una negociación constante entre sus expectativas y las normas del nuevo entorno, generando nuevas formas de agencia en contextos adversos.

La capacidad económica adquirida posiciona a muchas como pilares fundamentales de sus familias, asumiendo roles antes reservados a los hombres. Este cambio, aunque positivo, genera tensiones en valores tradicionales tanto en su país de origen como en España. Como proveedoras del hogar, mejoran su estatus familiar, pero siguen asumiendo una gran carga en la crianza y educación de sus hijos, adaptando el cuidado y la maternidad a un contexto transnacional mediante tecnologías digitales.

La experiencia migratoria es percibida de manera ambivalente. Si bien enfrentan obstáculos, valoran las oportunidades que ofrece, como el acceso a mejores servicios de educación y salud para sus familias. Además del flujo económico, las remesas sociales generan un enriquecimiento mutuo entre sociedades, favoreciendo la movilidad social ascendente y el acceso a recursos como educación superior y una vivienda digna.

Se concluye que estas mujeres son agentes de cambio en la reivindicación de sus derechos económicos, sociales y culturales. El acto mismo de migrar se convierte en una ruptura significativa con los estereotipos de género y los roles tradicionales impuestos por la sociedad de origen. La migración es un proceso de transformación personal y social que cuestiona el patriarcado, trascendiendo lo individual y generando un impacto colectivo que exige una reflexión crítica sobre las dinámicas de género y poder.

REFERENCIAS

- Aceros, J. C., Duque, T., & Paloma, V. (2023). El activismo en las migrantes trabajadoras del hogar: estudio cualitativo en el sur de España. *Estudios Fronterizos*, 24: e116. <https://doi.org/10.21670/ref.2305116>
- Blázquez Graf, N., Flores Palacios, F., & Ríos Everardo, M. (Eds.). (2012). Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- Grove, R. (1988). An analysis of the constant comparative method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(3), 273-279.
- Levitte, P. (1998). Social Remittances: Migration Driven Local-Level Forms of Cultural Diffusion. *International Migration Review*, 32(4), 926-948. http://tigger.uic.edu/~ehassa1/SocialRemittances_MigrationDrivenLocal-LevelFor ms of Cultural Diffusion.pdf

LENGUA MATERNA, MIGRACIÓN E INCLUSIÓN: EL PAPEL DEL TERCER SECTOR EN EL ACOMPAÑAMIENTO A MUJERES MIGRANTES ANDINAS

Constanza Surimana Emeliana Calderón Varas

Universidad Pablo Olavide

Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

La presente comunicación se enmarca en una investigación doctoral que analiza las actitudes lingüísticas de mujeres migrantes indígenas latinoamericanas en Sevilla y su vínculo con las prácticas de mantenimiento de su lengua originaria en contextos de migración. En esta propuesta, se pone el foco también en el rol de las asociaciones del tercer sector en los procesos de inclusión, empoderamiento y preservación cultural de estas mujeres, en un contexto marcado por la desigualdad estructural, el racismo y la invisibilización de las lenguas originarias.

En este sentido, la atención se centra en el tercer sector en España, entendido como un entramado de organizaciones sociales que desempeñan un rol clave como mediadoras culturales y sociales, en escasos casos, lingüísticas. Ante esto, la atención a la diversidad lingüística no siempre es explícita ni sistemática, y suele quedar relegada frente a otras prioridades percibidas como más urgentes, como la regularización documental o el acceso al empleo. Este fenómeno no es nuevo: durante la crisis económica del 2008, por ejemplo, aunque los medios mostraron un mayor interés por los temas sociales y la labor de las ONG, muchas de estas organizaciones no supieron aprovechar esa oportunidad comunicativa para posicionar sus agendas (González, Hildegart y Pilar, 2018). Hoy cabe preguntarse si se está desaprovechando una oportunidad similar en relación con la diversidad lingüística y cultural de las personas migrantes andinas. A ello se suma que, aunque las organizaciones valoran las redes sociales y otros canales como herramientas eficaces para fomentar la participación ciudadana y de cara a las nuevas tecnologías, su potencial continúa infrautilizado debido a barreras internas como la falta de planificación estratégica y recursos (Arroyo, Baladrón y Martín, 2013). Esta limitada capacidad comunicativa puede incidir directamente en la escasa visibilización de estas cuestiones.

Aunque las ONG desempeñan un rol clave en la atención a personas migrantes, su capacidad para abordar la diversidad lingüística e intercultural se ve limitada por la burocratización, la presión por la sostenibilidad financiera y una profesionalización que genera tensiones internas. Esto ha producido una «agencia frágil», marcada por la desmotivación y el pesimismo respecto al futuro del sector (Félix de Melo y Andreu, 2016), lo que cuestiona si están realmente preparadas para acoger procesos de reconocimiento lingüístico en contextos migrantes. La línea de investigación responde, entonces, a una preocupación central: ¿Qué lugar ocupan las lenguas originarias en los procesos de acogida e integración sociocultural de mujeres migrantes? ¿De qué modo las entidades del tercer sector en Andalucía abordan —o no— la diversidad lingüística de estas poblaciones?

Esta comunicación propone una revisión crítica del rol del tercer sector en la atención a mujeres migrantes indígenas desde una perspectiva lingüística y cultural. A

partir de una aproximación teórica y exploratoria, se examina cómo las organizaciones sociales comprenden —o desatienden— la dimensión lingüística en sus programas y acciones, y qué vacíos o desafíos enfrentan a la hora de incorporar la diversidad lingüística como parte de una inclusión efectiva. El foco estará en el contexto andaluz, especialmente en Sevilla, en relación con la población migrante andina. Si bien forma parte de una investigación doctoral aún en curso, esta presentación se centrará en el análisis del estado actual de la literatura, discursos institucionales y políticas que atraviesan al tercer sector, visibilizando la escasa atención prestada al mantenimiento de las lenguas originarias. Así, se busca contribuir con una reflexión situada sobre los vínculos entre lengua, identidad y derechos culturales, proponiendo preguntas y líneas de trabajo para enriquecer el enfoque intercultural e interseccional del tercer sector.

Esta propuesta parte del siguiente conjunto de preguntas orientadoras, planteadas desde una revisión crítica del campo:

1. ¿Qué lugar ocupa la dimensión lingüística en la literatura y discursos institucionales del tercer sector vinculados a la población migrante?
2. ¿Cómo se ha conceptualizado la diversidad lingüística en el trabajo comunitario con mujeres migrantes indígenas?
3. ¿Qué vacíos teóricos, metodológicos o prácticos existen en torno al reconocimiento y acompañamiento de las lenguas originarias por parte del tercer sector?

A partir de estas preguntas, los objetivos son:

- Analizar críticamente el enfoque del tercer sector hacia la diversidad lingüística en contextos migratorios, con especial atención a mujeres indígenas andinas.
- Visibilizar los vacíos y tensiones en la literatura existente sobre inclusión lingüística en el trabajo comunitario del tercer sector.
- Proponer líneas de reflexión y recomendaciones teóricas para incorporar la dimensión lingüística como parte del enfoque interseccional y decolonial en el trabajo con mujeres migrantes.

Metodología

Esta comunicación se enmarca en una fase inicial de reflexión teórica de una investigación doctoral más amplia. Se basa en una revisión crítica y exploratoria de literatura académica, informes institucionales y marcos normativos que abordan el papel del tercer sector en contextos migratorios, con especial énfasis en la dimensión lingüística. La propuesta también dialoga con aportes de los estudios decoloniales, sociolingüística, feminismos interseccionales y derechos culturales, con el fin de problematizar la escasa visibilización de las lenguas originarias en los discursos del tercer sector.

Resultados y conclusiones

A partir de la revisión realizada, se evidencia que la dimensión lingüística ha sido ampliamente subestimada en el trabajo del tercer sector con población migrante. La literatura suele centrarse en categorías como «inclusión cultural» o «interculturalidad» sin problematizar las relaciones de poder entre lenguas, ni el valor político de las lenguas originarias como parte de los derechos culturales.

En este sentido, se propone abrir un debate académico y político en torno a la necesidad de incorporar la diversidad lingüística en las prácticas comunitarias del tercer sector. Reconocer las lenguas originarias como parte de una ciudadanía cultural implica también revisar las formas en que se construye la «inclusión», generando espacios que respeten la pluralidad epistémica y lingüística de las mujeres migrantes. Esta propuesta se inscribe en una perspectiva de derechos culturales, con enfoque interseccional, feminista y decolonial.

REFERENCIAS

- Arroyo, I., Baladrón, A., y Martín, R. (2013). La comunicación en redes sociales: percepciones y usos de las Ong españolas. *Cuadernos.info*, 32(2), 77-88.
- Félix de Melo, M., y Andreu, F. (2016). El trabajo de las ONG y el trabajo en las ONG a la luz del análisis sociológico de las profesiones. *Estudios sociológicos*, 34(101), 325-351.
- González, E., Hildegart, L., y Pilar, E. (2018). Los medios en la gestión de la comunicación de las ONG en tiempos de crisis: oportunidades para el cambio social. *Observatorio (OBS*)*, 12(3), 83-105.

EL ELEMENTO EMOCIONAL DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA: UN ESTUDIO BAJO LA VISIÓN PEDAGÓGICA-FEMINISTA

Naír Rodríguez-Cal

Iris Estévez

Patricia Alonso-Ruido

Universidade de Santiago de Compostela

Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos

La consolidación de la globalización ha propiciado, entre muchas otras, la cada vez mayor movilización territorial de las personas. Entre las múltiples motivaciones, la salida de un país en conflicto político y/o armado, suele encontrarse entre una de las principales causas. Dichos conflictos pueden ser de carácter interno, regional o internacional, dependiendo del país en el que los sucesos tengan lugar (Inglada et al., 2019). De esta manera, se desencadena la huida «de violaciones de los derechos humanos sociales, económicos y políticos de hombres y mujeres que emigran supuestamente hacia la paz y hacia el bienestar político, social, económico y humano» (Guillén, 2011, p.13). Por ende, se emprenden movilizaciones independientemente del riesgo que suponga para la seguridad e integridad de las personas (Castilla, 2017).

En este contexto, destacan las movilizaciones desde el Sur-Global hacia el Norte- Global, basada en supremacía territorial en base al empobrecimiento del primero (El Mouali, 2021). Así mismo, las mujeres adquieren un mayor protagonismo en los procesos migratorios del siglo XXI, en tanto que cada vez son más las mujeres que deciden migrar. Las motivaciones, pueden deberse tanto a obligaciones por las circunstancias o bien toman la decisión de migrar, adquiriendo un gran protagonismo en la migración y formando una pieza clave en la sociedad de destino (García y García, 2021). Dicho éxodo, tiene como propósito la búsqueda del acceso y disfrute de oportunidades de toda índole. En este sentido, el acceso a la educación no queda exento.

En la migración, los procesos de E-A, conforman un elemento imprescindible, como medio de adaptación a los nuevos ritmos vitales. Sin embargo, la evidencia científica (García y García, 2021; Inglada et al., 2019), muestra como en los fenómenos migratorios, todas y cada una de las esferas vitales de las personas se ven modificadas. De esta manera, el acceso, mantenimiento y finalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) se verán afectados (Santos y Lorenzo, 2012). Por ende, es especialmente relevante, en este sentido, la realidad de la mujer que inicia un proceso migratorio en búsqueda de refugio internacional. No solo por las dificultades que implica el proceso migratorio y el acceso a los recursos disponibles en el contexto, sino también porque las mujeres son las primeras en sufrir una violencia estructural y la vulnerabilidad multiplicada a la que se exponen (Alonso-Ruido et al., 2021; Rodríguez-Cal et al., 2024). En este sentido, la inmersión, en cuanto a la iniciación y permanencia en un proceso de E-A, semejaría un recurso fundamental para la promoción de su inclusión social y la mejora de su calidad de vida.

Estévez et al. (2021), en su estudio sobre el análisis de las Ecologías de Aprendizaje, disponen que la motivación configura un elemento ecológico clave en la dimensión personal, estimándola como una de las variables más predictivas del éxito del propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, algunas de las teorías más clásicas, como la Teoría Expectativa-Valor de Eccles y Wigfield (2002) determinan tres elementos interconectados que definen el perfil motivacional del individuo (Emociones, Expectativas y Valor). En este caso, con la pretensión de indagar sobre la variable afectiva-motivacional, se ha dirigido la mirada, específicamente, al factor emocional de la tríada explicada. En consecuencia, se ha planteado la siguiente pregunta de investigación:

¿Como se configura elemento «emocional» en el proceso de gestión motivacional durante los procesos de formación de las mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad?

Siguiendo las recomendaciones de Maxwell (2008), el objetivo intelectual del estudio que aquí se presenta, es analizar la variable «emocional», como uno de los elementos que condiciona la motivación formativa de las mujeres migrantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad. A su vez, los objetivos intelectuales específicos son:

Comprender la configuración del componente emoción en la motivación de cara a los procesos formativos de las mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad.

Conocer en profundidad cuáles son los elementos afectivo-emocionales que dificultan o inhiben la motivación para dar inicio de procesos de formación de las mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad.

Metodología

El diseño ha sido realizado bajo la implementación del Modelo Rayuela (Jorrín et al., 2021), como guía para la investigación en el ámbito educativo. El estudio siguió un análisis cualitativo, enmarcado en la tradición etnográfica, puesto que analizó problemáticas de carácter interpretativo (Jorrín et al., 2021), bajo la búsqueda de la comprensión de la experiencia social (Clandinin y Connelly, 2000). En este sentido, se seleccionó un grupo social, compuesto de mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad.

En primer lugar, se llevó a cabo una exhaustiva selección basada en los siguientes criterios de selección de las personas participantes, a través de un muestreo deliberado (Jorrín et al., 2021). Dichos criterios son: ser mujer migrante, encontrarse en situación de vulnerabilidad, ser participante en una entidad de tipo social, y haber emprendido el proceso migratorio en los últimos 4 años. Resultado de ello, ha sido la participación de siete mujeres migrantes pertenecientes a una entidad sin ánimo de lucro registrada en Santiago de Compostela; junto a dos investigadoras y un investigador cuya

experticia se relaciona con la educación, la interculturalidad y el género, de una universidad española y dos profesionales cuya experiencia recae en la intervención social con mujeres migrantes.

En segundo lugar, para la recogida de datos, se ha implementado la técnica del Grupo Focal- dirigida a las/él profesionales participantes-, junto con el desarrollo de entrevistas semiestructuradas- dirigidas a las siete mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad-. Posteriormente, se procedió al análisis, siguiendo la proposición de Miles y Huberman (1984): Reducción y presentación de datos, y elaboración y verificación de conclusiones. El método escogido responde a una codificación de tres fases: Abierta, Axial y Selectiva, para cada uno de los instrumentos y técnicas desarrolladas.

Resultados y conclusiones

Los resultados muestran que el componente emocional de las mujeres migrantes responde a una tendencia reactiva, independientemente del proceso migratorio experimentado. En la mayoría de los casos, es el estado de agitación emocional- y la permeabilidad de la vulnerabilidad- el que impide la voluntad de formarse, tal como relata una participante: *«No. Yo ahora no lo veo, porque no tengo trabajo. Tendría el tiempo, pero necesito el trabajo. Emocionalmente no estoy para eso, me agobia mi situación»*, *«100% no. Estaría por necesidad y obligación»* (NA; E07, p.5). Sin embargo, son conscientes de que iniciar una formación favorecería la percepción sobre sí mismas y de la situación de vulnerabilidad y emocional. Los resultados evidencian que, la finalidad de formarse es la posibilidad de inserción laboral, tras la regularización administrativa. Es decir, no se trata de una motivación emancipadora de su propia carrera profesional.

Las mujeres entrevistadas que sí se han formado posteriormente, aseguran que durante la formación no se sienten plenamente activas y conectadas. En palabras textuales: *«Me sentí una montaña rusa. Siempre positivo y negativo»*, *«Mi cabeza estaba en muchas cosas»* (ER, E04, p.5). Lo que se ve agudizado a través de las escasas oportunidades laborales y los empleos precarios que no les permite tener sus necesidades cubiertas, la maternidad, la insuficiencia de recursos de conciliación, y la poca adaptación de los recursos educativos ofertados en términos geográficos, temporales y administrativos. Lo anterior hace que el acceso a una formación sea una opción secundaria.

Sin embargo, los resultados muestran que las mujeres migrantes son conscientes de los beneficios que proporciona el acceso a nuevas competencias laborales. Por ejemplo: *«La motivación es salir adelante siempre. Yo mañana me anoto a lo que sea. Yo estoy en una situación de vulnerabilidad, entonces todo lo que venga lo tengo que aprovechar»* (SD, E06, p.8). Inclusive, cuando las oportunidades laborales que se ponen a su disposición distan de sus formaciones previas y sus preferencias formativas.

Por tanto, teniendo en cuenta los objetivos establecidos, se ha podido comprobar como la situación emocional influye directamente en la motivación de las mujeres

migrantes en situación de vulnerabilidad. En el proceso migratorio experimentan emociones de angustia, incertidumbre y malestar emocional que, en ocasiones, afecta a su propia salud. Las emociones negativas experimentadas, por una parte, configuran para ellas una barrera que superar para el acceso y/o mantenimiento de los procesos formativos; y, por otra parte, la situación de vulnerabilidad experimentada hace que iniciar una formación suponga una opción a descartar.

En conclusión, se ha observado como el componente emocional influye directamente en los procesos de enseñanza de las mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad, no solo por la representación de la triple discriminación (Castilla, 2017), ni solo debido a las oportunidades formativas y laborales precarias que se ponen a su disposición (Rodríguez-Cal et al., 2024), sino también debido a la falta de recursos y la ausencia de medios, que se agudizan con la maternidad.

REFERENCIAS

- Alonso-Ruido, P., Martínez, R., Rodríguez, Y., y Carrera, M. V. (2021). El acoso sexual en la universidad: la visión del alumnado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 253-260. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.1>
- Castilla, C. (2017). Mujeres en transición: la inmigración femenina africana en España. *Migraciones internacionales*, 9(2), 143-171. <https://doi.org/10.17428/rmi.v9i33.290>
- Clandinin, D. L., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experiencie and story in qualitive research*. Jossey-Bas.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., González-Sanmamed, M., y Valle, A. (2021). Ecologías de aprendizaje y motivación del profesorado universitario de Ciencias de la Salud. *Educación XXI*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/educXXI.28660>
- El Mouali, F. (2021). Inmigración del Sur Global: relatos silenciados. Geopolítica(s). *Revista de Estudios sobre Espacio y Poder*, 12(1), 11-21. <https://doi.org/10.5209/geop.73530>
- García, M. M., y García, M. C. (2021). Mujeres subsaharianas víctimas de trata con fines de explotación sexual: Un enfoque transdisciplinario desde el paradigma de la resiliencia. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 601-612. <https://doi.org/10.5209/infe.72056>
- Guillén, M. (2011). Análisis de la migración irregular África-Canarias. *Miradas en Movimiento*, 5, 4-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4422459>
- Inglada, E., Sastre, J. M., y de Miguel, M. C. (2019). A inmigración irregular en España e Europa. Situación e perspectivas. *Revista Galega de Economía: Publicación Interdisciplinar da Facultade de Ciencias Económicas e Emprego*, 28(1), 117-29. <https://doi.org/10.15304/rge.28.1.6143>
- Jorrín, I. M., Fontana, M., y Rubia, B. (Coord.). (2021). *Investigar en educación. Manual y Guía práctica*. Editorial Síntesis.
- Maxwell, J.A. (2008). Designing a qualitative study. En L. Bickman, y D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social science research methods* (pp. 214-253). Sage.
- Miles, M. B., y Huberman, M. (1984). *Qualitive Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Sage.
- Rodríguez-Cal, N., Estévez, I., y Alonso-Ruido, P. (2024). Análisis de los elementos y barreras que inhiben la motivación académica de las mujeres inmigrantes en contextos de vulnerabilidad. En L. Vega, y A. Vico-Bosch (Coord.). *La evaluación alternativa en los procesos educativos, un nuevo camino hacia la*

atención a la diversidad (pp.398-419).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=980596>

Santos, M. A., y Lorenzo, M. (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural*. Octaedro.

C U R S O S E C O N G R E S O S

Nº 281

Organizan

GI Esculca · Universidade de Santiago de Compostela

Accem

University of Galway

Università di Verona

Glocal Factory