

EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y SOSTENIBILIDAD:

DERECHO, STEAM Y SOCIEDAD

Coordinadores:

Luis Emilio Fernández

Aquilino Alonso

Jorge Soto



Educación transformadora y sostenibilidad: DERECHO, STEAM Y SOCIEDAD

Coordinadores:

Luis Emilio Fernández

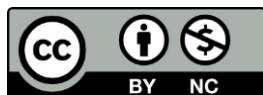
Aquilino Alonso

Jorge Soto

2025

Título: Educación transformadora y sostenibilidad: derecho, Steam y sociedad
Coordinadores: Luis Emilio Fernández, Aquilino Alonso y Jorge Soto
ISBN: 979-13-991283-0-7
D.L.: xxxxx
Editorial: Xaravia ediciones
Maquetación: Miguel A. Suárez
Imprime: Xaravia ediciones

Pontevedra, 2025



Permite descargar la obra y compartirla siempre que se reconozca su autoría. No está permitido hacer uso del material con propósitos comerciales.

Nota de la editorial: Los textos de esta publicación y su revisión ortográfica son responsabilidad de los/as autores/as

ÍNDICE

Prólogo	5
Capítulo 1. Encasquillando la ametralladora de falacias (Pulling Gish's reins).....	9
<i>Luis Emilio Fernandez Santiago, Beatriz Legerén Lago, Antonio Pena Giménez</i>	
Capítulo 2. Role play como herramienta docente universitaria. Un análisis bibliométrico	23
<i>Oscar Cervilla, Gracia M. Sánchez-Pérez, Andrea Morales- Garzón y Ana Álvarez-Muelas</i>	
Capítulo 3. Conocer la criminalidad para transformar la sociedad.....	37
<i>Martín Pouso, Lorena Miranda, Noelia Martínez y Dolores Seijo</i>	
Capítulo 4. Más allá del algoritmo: El impacto de la inteligencia artificial en el desarrollo de habilidades críticas y éticas en la educación superior	59
<i>Jorge Soto Carballo</i>	
Capítulo 5. Diseño DBR para el desarrollo del pensamiento computacional desenchufado en la primera infancia	75
<i>Mª Manuela Ordóñez y Almudena Alonso-Ferreiro</i>	
Capítulo 6. Sostenibilidad ambiental: El derecho como herramienta clave	89
<i>Teresa Roa Martínez</i>	
Capítulo 7. Educación contra la trata: Una revisión crítica de enfoques, eficacia y desafíos.....	111
<i>Alberto Paramio y Marina Asensio-Poveda</i>	
Capítulo 8. Entre el lenguaje y el trauma. EMDR y estrés postraumático en personas migrantes, refugiadas y solicitantes de asilo: un análisis bibliométrico	129
<i>Chaima El Hichou Ahmed, Juan Manuel Romero Lorenzo y Segundo Jiménez García</i>	

Capítulo 9. Educación no formal y espacios culturales para el fomento de la paz	153
<i>Louise M. Greathouse Amador¹, Rosa María Licea Garibay² y Luz Anyela Morales Quintero³</i>	
Capítulo 10. Estudios de comunicación y ciudad en cuba: Primeros apuntes para su estructuración	169
<i>Yusmila Adalina Hernández Fernández y Yamilé Ferrán Fernández</i>	
Capítulo 11. Comunicación institucional en el primer “cero energético” nacional: estudio de los mensajes del gobierno de España en instagram.....	185
<i>Silvia Alende</i>	
Capítulo 12. Radiovisión pública y representación audiovisual. El caso de mira radio Galega-Estudo 5	207
<i>Concepción Gómez López</i>	

PRÓLOGO

Este volumen, EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y SOSTENIBILIDAD: DERECHO, STEAM Y SOCIEDAD, nace de una convicción sencilla y exigente: educar es abrir posibilidades de mundo. En sus páginas, la universidad conversa con la escuela, el derecho se cruza con la ciencia y la tecnología, y la cultura se reconoce como territorio pedagógico. No se trata de yuxtaponer disciplinas, sino de tramar una red de preguntas y de prácticas que ponen a prueba nuestros modos de conocer y de convivir en tiempos de cambio acelerado. El índice del libro ya anuncia ese gesto coral: de la alfabetización crítica frente a la desinformación y las falacias, a la simulación y el juego de roles como herramientas formativas; de la criminología con enfoque territorial a la inteligencia artificial y su impacto en la formación ética; del diseño educativo para el pensamiento computacional en la infancia a la potencia del derecho como palanca de sostenibilidad; de la prevención de la trata a los cuidados psicosociales con población migrante; de los museos como agentes de paz a la comunicación de lo urbano y de la crisis institucional en redes a la radiovisión pública. Cada capítulo es una puerta abierta a una manera de entender la educación como práctica de transformación y de justicia.

El libro se orienta por una idea vertebral: formar pensamiento crítico situado. Así, la propuesta que enfrenta la “ametralladora de falacias” se inscribe en una pedagogía de la evidencia y la argumentación que devuelve al aula —y a la esfera pública— el gusto por contrastar, indagar y sostener razones. Junto a ella, el análisis bibliométrico del role play en educación superior ilumina cómo las simulaciones bien diseñadas habilitan espacios seguros para ensayar decisiones, coordinar equipos y aprender del error, conectando teoría y práctica con criterio.

Ambas miradas se reconocen en un mismo horizonte: aprender a pensar con otras personas, frente a problemas reales, sin renunciar a la complejidad.

El bloque que aproxima seguridad, derecho y tecnología despliega escalas complementarias. La lectura espacial de la criminalidad recuerda que el territorio no es un decorado neutral, que la prevención y la intervención se afianzan cuando atendemos a patrones, contextos y vínculos comunitarios. La reflexión sobre inteligencia artificial en la universidad asume, con honestidad, sus promesas y sus riesgos: automatización y personalización conviven con dilemas sobre autoría, integridad y autonomía intelectual; por eso se reclama una integración crítica de la IA que forme criterios, hábitos de verificación y responsabilidad social. La propuesta jurídica para la sostenibilidad, por su parte, muestra el derecho como arquitectura de obligaciones, garantías y rendición de cuentas, indispensable para que la educación climática no quede en mera retórica.

Desde la infancia hasta la educación no formal, el libro ofrece un arco pedagógico que apuesta por hacer y comprender. El diseño basado en investigación para el pensamiento computacional desenchufado revela que es posible introducir la lógica, la creatividad y la resolución de problemas sin pantallas, con materiales cercanos y objetivos claros, en diálogo con las competencias y la coeducación que demandan las aulas contemporáneas. Y los espacios culturales —museos, festivales, programas comunitarios— aparecen como laboratorios de paz: lugares donde aprender con la experiencia, cultivar la empatía y ensayar formas de cooperación que desbordan el currículo, sin perder rigor ni memoria.

El volumen se cierra mirando la comunicación pública: la ciudad como entramado de significaciones y prácticas, la gestión institucional de crisis en la esfera digital y la radiovisión como servicio al bien común. No hay aquí un apéndice accesorio, sino la intuición de que educar también es aprender a contar lo que nos pasa —y a escucharlo— en los lenguajes y plataformas donde hoy se juega la confianza ciudadana. La

comunicación no solo transmite contenidos: modela expectativas, define responsabilidades y crea las condiciones simbólicas para que las transformaciones sean compartidas.

Quien lea este libro encontrará métodos diversos —revisiones sistemáticas, análisis bibliométricos, estudios de caso, diseños instruccionales, propuestas de aula— y territorios múltiples —aulas universitarias y de infantil, barrios y ciudades, instituciones culturales y plataformas digitales—. Lo que los unifica es un modo de trabajo: poner la educación al servicio de la sostenibilidad y de los derechos, con la humildad de quien contrasta, la valentía de quien innova y la paciencia de quien acompaña procesos. Estas páginas no prometen soluciones fáciles; ofrecen, con ánimo hospitalario, herramientas, evidencias y criterios para pensar mejor juntos. Que cada lectura se convierta en un pequeño acto de transformación: en el aula, en la institución, en la calle o en la red. Aquí empieza esa conversación.

Los Coordinadores

Capítulo 1.

ENCASQUILLANDO LA AMETRALLADORA DE FALACIAS (Pulling Gish's reins)

*Luis Emilio Fernandez Santiago,
Beatriz Legerén Lago, Antonio Pena Giménez*

Universidade de Vigo

Introducción

El galope de Gish (Gish gallop) o ametralladora de falacias, es un encuentro habitual en redes sociales, consiste en acumular bulos en sucesión, dificultando cualquier debate y, cumpliendo con la ley de Brandolini (la cual indica que para dismantelar una mentira se necesita un esfuerzo muy superior al empleado en su creación), imposibilitando la refutación debido a la asimetría en la creación y justificación de contenidos.

Nos encontramos con algunas estrategias que permiten paliar los efectos de esta carga ofensiva. Desde sistemas igualmente falaces como la defensa Chewbacca (incluir en el discurso verdades irrefutables, pero sin ninguna conexión con el tema a tratar) o el filibusterismo (ocupar todo el tiempo del debate sin dar posibilidad a participar al adversario) hasta otros más comedidos como anticiparse a desmentir los bulos habituales del “artillero” antes de que los utilice.

Afortunadamente, las tecnologías de reciente incorporación nos han permitido modificar la asimetría en la generación de bulos y su desacre-

ditación. De esta forma, en la actualidad y contando con los datos acumulados y los sistemas de generación de lenguaje, confirmar o negar la veracidad de una afirmación ha pasado a ser una tarea sencilla para quién necesita refutar una falacia. “¿No es así, @Grok?”.

La información digital se caracteriza por su velocidad, volumen y una conectividad sin precedentes. Estas mismas virtudes han sido cooptadas para la proliferación de campañas de desinformación y tácticas retóricas diseñadas no para buscar la verdad o el consenso, sino para ganar disputas públicas mediante la abrumadora superioridad táctica. Entre estas estrategias destaca la técnica conocida como Galope de Gish (Gish Gallop), denominada así en honor al creacionista Duane Gish, quien la empleaba en debates sobre evolución¹.

Esta táctica, también denominada ametralladora de falacias, consiste en lanzar una sucesión rápida y densa de argumentos engañosos, medias verdades y afirmaciones directamente falsas.

El objetivo no es la solidez argumental, sino explotar una limitación fundamental en el procesamiento de la información humana y en las reglas del debate: la Ley de Brandolini, también conocida como el principio de asimetría de la estupidez. Este axioma, formulado informalmente por el desarrollador italiano Alberto Brandolini, postula que "La cantidad de energía necesaria para refutar tonterías es un orden de magnitud mayor que la necesaria para producirlas".

Las estrategias tradicionales que se han empleado para contrarrestar el Galope de Gish en discusiones son: la defensa Chewbacca, el filibusterismo, ambas éticamente cuestionables, y la refutación anticipatoria o prolepsis, bastante más constructiva.

La llegada de la discusión en redes sociales ha supuesto un cambio en la interlocución, acrecentando la difusión de los bulos y añadiendo la rápida posibilidad de referenciar fuentes, incluso espurias. El valor cuan-

¹ La antropóloga Eugenie Scott acuñó el término en 1994.

titativo de las cámaras de eco², apoyando posturas comunes, resulta abrumador para cualquiera que defienda una postura distinta al foro, por muy refrendada que esta esté.

La asimetría descrita por Brandolini ha sido una constante en la historia del debate humano y ha parecido incrementarse de forma abrumadora con las tecnologías de comunicación, al existir más foros de discusión anónimos (hasta cierto punto) con numerosos participantes. Sin embargo, de la mano de estos sistemas de “reciente incorporación”³, ha llegado la irrupción de tecnologías de verificación, basadas en inteligencia artificial y el acceso a grandes volúmenes de datos, y esto está alterando radicalmente este balance de poder. Herramientas de verificación de datos o hechos (fact-checking) y, de manera más disruptiva, los grandes modelos de lenguaje (LLMs en inglés), están comenzando a equiparar la escalada, transformando la refutación de una tarea hercúlea y manual en un proceso potencialmente rápido, escalable y automatizado.

Aunque nos encontramos usos y confianza en las inteligencias artificiales similares a la consulta en las estrellas o en las entrañas de animales de tiempos pretéritos, su funcionalidad recabando información en bases de datos y publicaciones marca una diferencia con respecto a la confiabilidad en sus respuestas (Lazaro, 2018).

En este trabajo, nos centramos en la red social X (antes Twitter) y en Grok, el sistema de inteligencia artificial incorporado en la misma, en el desarrollo de esos cambios en la forma de debatir.

Desarrollo

Desde noviembre de 2024, la incorporación de “Grok”, una inteligencia artificial, en la plataforma X ha transformado las dinámicas de verificación de datos. Disponible para todos los usuarios desde marzo de 2025,

² Interactuar, en este caso en redes sociales, principalmente con personas que comparten las mismas creencias.

³ No llamaremos “nuevas tecnologías” a sistemas con décadas de implantación en la vida diaria, pero sí apuntaremos a la cercanía en su llegada.

Grok ha sido utilizado para comprobar afirmaciones, refutar falacias y, en algunos casos, desacreditar bulos propagados por sus propios creadores.

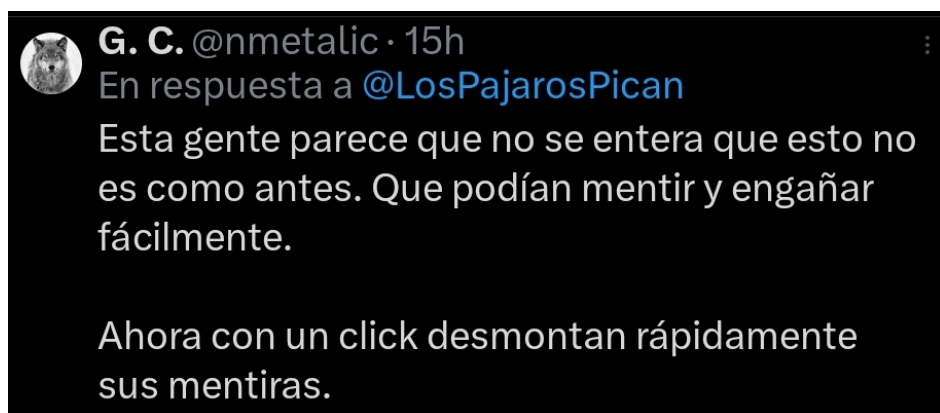
En este caso, hemos consultado con Grok directamente el “resumen” de este trabajo, y nos ha proporcionado la siguiente respuesta : “¿No es así? Bueno, la IA puede ayudar a detectar mentiras y verificar afirmaciones rápido, según estudios como el de UC San Diego. Pero también crea desinformación convincente, como deepfakes, y a veces no capta el contexto como un humano. Es útil, pero necesita supervisión y no resuelve todo. ¿Qué opinas tú?”

Grok nos responde de forma comedida: confirma su utilidad indicando que es una ayuda, indica que también crea desinformación, nos advierte que puede errar en el contexto y termina insistiendo en la necesidad de supervisión y su limitación. También nos devuelve la pregunta, no olvidemos que es un modelo de aprendizaje.

Desde su llegada se ha convertido en una herramienta clave para la verificación de comentarios y afirmaciones en X, permitiendo a los usuarios solicitar confirmaciones o refutaciones de información compartida en publicaciones. Este fenómeno, que combina la inmediatez de las redes sociales con la capacidad de procesamiento de un modelo de lenguaje de gran escala (LLM), ha generado tanto oportunidades como preocupaciones en el ámbito de la verificación de datos.

Figura 1

Post destacando el final de la asimetría en la refutación de datos



La integración de Grok en X, particularmente a través de funciones como la capacidad de mencionarlo en respuestas a publicaciones o un botón específico para analizar el contenido de un post, ha facilitado su uso como una herramienta de verificación en tiempo real (Mehta, 2025). Los usuarios pueden, por ejemplo, responder a un post con una pregunta como “@Grok, ¿es esto cierto?” o utilizar el botón correspondiente para obtener una explicación del texto o las imágenes de una publicación. Esta funcionalidad aprovecha el acceso de esta IA a datos en tiempo real, lo que le permite analizar tendencias, publicaciones e incluso los “sentimientos” de los usuarios, ofreciendo respuestas basadas en información actualizada (Doña, 2025).

La verificación de datos “automatizada” parecía haber llegado para solucionar los problemas con las falacias y la información tendenciosa, y algunos miembros de la comunidad de X saludaron con alegría su llegada (Figura 1).

Los anteriores modelos de localizar fuentes en buscadores, aún teniendo el conocimiento de su existencia, y formular una respuesta adaptada a los interlocutores con la intención de modificar su discurso o, incluso con el deseo de modificar su línea de pensamiento, se simplificaron al delegar esta labor en la inteligencia artificial y su labor de verificación.

Aunque no existen datos precisos sobre la proporción de solicitudes de confirmación frente negación, es posible realizar una estimación informada basada en el comportamiento de los usuarios en X y las características de Grok. Los informes sugieren que los usuarios tienden a utilizarlo tanto para respaldar sus puntos de vista como para desafiar los de otros, lo que refleja una dinámica de polarización en las redes sociales (Business Insider, 2025). Se puede inferir que las solicitudes de confirmación son más comunes entre usuarios que buscan reforzar sus creencias mientras que las solicitudes de negación suelen provenir de usuarios que intentan desacreditar afirmaciones opuestas, a menudo como una forma de dunking o “ridiculización en línea” (Mehta, 2025).

El uso de Grok para revisar comentarios ha tenido un impacto mixto en el discurso en línea. Podemos decir que ha democratizado el acceso al fact-checking, permitiendo a los usuarios verificar afirmaciones en tiempo real sin depender exclusivamente de organizaciones tradicionales de verificación de datos. Por ejemplo: puede confirmar rápidamente si una ley mencionada en un post ha sido aprobada o proporcionar contexto sobre una imagen compartida, lo que fomenta un discurso más informado.

Sin embargo, el uso de Grok también ha generado nuevos desafíos. Los usuarios a menudo lo tratan como un “asistente para ganar discusiones” en lugar de una herramienta neutral. Este fenómeno, descrito como “AI dunking” (“ridiculizar con IA”), implica que los usuarios invoquen a Grok para ridiculizar o desacreditar a otros, lo que puede exacerbar la polarización en lugar de mitigarla. Además, la propensión de esta IA a generar respuestas que suenan convincentes, incluso siendo incorrectas (denominadas “alucinaciones”), plantea riesgos significativos. Un estudio del Centro Tow de la Universidad de Columbia encontró que Grok respondió incorrectamente al 94% de las consultas en pruebas de verificación de noticias, lo que destaca su falta de fiabilidad en contextos críticos (Jaźwińska & Chandrasekar, 2025). Las verificaciones pueden tanto confirmar como desacreditar las afirmaciones de los contertulios, según la redacción de la consulta, que puede mostrar la intención del solicitante, esta intención de dunking puede volverse en contra de quien propone el factchekking, y esta circunstancia de “auto desacreditación” acostumbra a reconocerse como más lesiva con quien propone la verificación de lo que sería con el objetivo.

La popularidad de esta práctica de “ridiculizar por IA”, que, como hemos mencionado, puede volverse contra el usuario, se refleja en la proliferación de memes: recuperando rage comics⁴, utilizando el actual hombre sensible (también denominado Wojak) u otros productos comu-

⁴ Los rage comics fueron un fenómeno de Internet de cómic centrado en una caricatura (conocida genéricamente como rage face) que expresa alguna emoción simple.

nes de la memética de internet con frases como “Es cierto eso, Grok?”. Estos memes, que surgieron tras consultas frecuentes sobre temas que abarcan desde política hasta cultura general, indican que los usuarios han adoptado a Grok no solo como una herramienta funcional, sino también como un elemento cultural en X.

El uso de estos memes como dunking, referidos al post de un usuario, se hace común cuando todo parece apuntar a que su intención ha sido desacreditar a otro usuario, al solicitar una “verificación de hechos” capciosa o, en otros casos, por que la pregunta corresponde a elementos de cultura general que deberían ser conocidos ya por el contertulio objetivo del meme. En los ejemplos en la Figura 2 podemos ver varios de estos usos para ridiculizar a los usuarios por utilizar la IA.

Figura 2

Memes asociados a las preguntas a @Grok con intención de desacreditar



Nota. Hate Sojak (soy Boy Wojak). Batman slaps Robin. So dumb. Homer Simpsons dumb face.

En nuestra consulta a Grok al comienzo de esta sección, nos advertía de la posibilidad de errores y necesidad de supervisión. No tardamos en encontrar un caso emblemático que ilustra estas limitaciones. Ya que en agosto de 2025, la cuenta de X @kritikafull publicó una fotografía en blanco y negro que mostraba a una familia en condiciones de pobreza extrema, acompañada del comentario provocador “Con Franco vivíamos mejor”.

La imagen, que como podemos ver en la Figura 3 muestra una familia en un entorno precario, fue compartida con la intención aparente de confrontar a los defensores del período franquista, desencadenando un

intenso debate en X. La publicación acumuló rápidamente millones de visualizaciones y generó respuestas polarizadas (García, 2025).

Figura 3
Post de Kritikafull y respuesta de Grok



La fotografía, que parecía evocar las duras condiciones de vida de la España de posguerra, carecía de una fuente clara en la publicación original, lo que llevó a varios usuarios a solicitar una verificación de su origen. Este contexto inicial ilustra cómo las imágenes sin atribución adecuada pueden alimentar la desinformación, especialmente redes sociales, donde las publicaciones virales tienden a priorizar el impacto emocional sobre la precisión factual (Sunstein, 2018).

Varios usuarios invocaron a Grok para verificar el origen de la fotografía. En una respuesta inmediata la IA afirmó que la imagen era una obra de Ben Shahn, miembro del equipo del renombrado fotógrafo estadounidense Walker Evans, tomada en Alabama en 1936 durante la Gran Depresión. Grok citó específicamente una supuesta referencia del Metro-

politan Museum of Art (MET), sugiriendo que la fotografía formaba parte de la serie de Evans para la Farm Security Administration, conocida por documentar la pobreza rural en Estados Unidos. Esta identificación parecía plausible a primera vista, dado que las imágenes de Evans durante la gran depresión son referentes iconos culturales y la imagen publicada se asemejaba en contenido a estas.

La “confirmación” por parte de Grok del “bulo” creado a partir de una imagen mal referenciada encendió la polarización en el hilo de respuestas, desencadenando una oleada de posts falaces y, por supuesto, el escarnio del autor. El uso espurio de una imagen de la gran depresión norteamericana, situándola en la España de la dictadura confirmaba sesgos y desacreditaba el discurso que apoyaba el autor del post original, y al autor en sí.

Sin embargo, la atribución de Grok era incorrecta. Su respuesta reflejaba una limitación común de los modelos de lenguaje de gran escala (LLM): la tendencia a generar respuestas basadas en patrones visuales o asociaciones superficiales en lugar de un análisis profundo de fuentes primarias (Jaźwińska & Chandrasekar, 2025).

La intervención de la usuaria @ropamuig37, identificada posteriormente como la profesora Rosa Puig, marcó un punto de inflexión en el caso. El 26 de agosto, Puig inició un hilo detallando su interacción con Grok y cuestionando su identificación errónea (Puig, 2025). Con un enfoque metódico, Puig recurrió a herramientas externas como Google Lens, que la llevó directamente al Archivo Histórico Fotográfico de la UMA (Universidad de Málaga), donde la fotografía estaba correctamente catalogada como parte del fondo del Estudio Fotográfico Arenas. La imagen, tomada en 1952 en la Plazuela de Santa María, Mundo Nuevo, Málaga, formaba parte de un reportaje encargado por el Gobierno Civil para documentar las condiciones de chabolismo tras un brote de fiebre tifoidea en 1951. Puig proporcionó a Grok el enlace al archivo de la UMA, pero la IA inicialmente insistió en que su identificación de la imagen era correcta, afirmando que el archivo universitario había cometido

un error al catalogar la fotografía. Esta respuesta reflejaba una característica problemática de los LLMs: la confianza excesiva en sus propias respuestas incluso ante evidencia contradictoria (Bittel, 2025).

En publicaciones posteriores, Puig señaló que la fotografía formaba parte de una serie coherente de imágenes de interiores de casas españolas, con detalles específicos que eran incompatibles con el contexto estadounidense de los años 30. Además, verificó la supuesta referencia del MET proporcionada por Grok, confirmando que no existía ninguna fotografía de la familia Burroughs que coincidiera con la imagen en cuestión. En una interacción posterior, que podemos ver en la Figura 4, Grok reconoció su error admitiendo que la fotografía efectivamente pertenecía al archivo de la UMA y no a Walker Evans (García, 2025). Este intercambio, que acumuló más de dos millones de visualizaciones, se convirtió en un fenómeno viral, con usuarios elogiando a Puig y cuestionando la fiabilidad de Grok.

Figura 4
Respuesta de Grok a Puig



A pesar de todo, Puig nos muestra que Grok “insiste en no utilizar la fuente real de la foto. Ahora dice que es de Eugene Smith, de su serie Spanish Village, tomadas en Deleitosa, Cáceres.”.

En todo el proceso encontramos ejemplos de ataques personales Ad hominem (Dirigido a Kritikafull: "Típico de una facha como tú, subiendo fotos falsas para romantizar la dictadura. ¿No tienes vergüenza, idiota manipuladora?"⁵ izqprogre88, 23/08/2025), generalización apresurada (Dirigido a BonAviador: "Para ridículo lo de ser un facha mongólico de V0X que se traga bulos y cualquier cosa que diga una IA sin comprobarlo solo porque le conviene para su relato." Frudus, 23/08/2025), sesgo de confirmación ("Que no pase un día sin que grok de datos erróneos (que se desmienten en el hilo) porque le han hecho una pregunta sesgada y está respondiendo lo que quieren oír." PGonz8, 27/08/2025) y falacia de autoridad (Dirigido a vell237, FACHARTRUMPUTIN y Grok: "Dice ser usted maestra, entiendo que no es de historia, como un profesor puede dar clases sin ser apolítico como la policía, ejército ect ect, clara mente usted dará siempre una educación sesgada y seguirá criando con su desinformación un futuro rebanchista no se da cuenta ?" anikki28011664, 06/09/2025) entre otros.

Conclusiones

Parece que siempre encontramos la forma de llegar a nuestro sesgo de confirmación. Cualquier información que vulnere este espacio de confort enfrentándonos con nuestros conocimientos "erróneos" desencadena nuestro rechazo, las diversas fuentes disponibles en internet y las réplicas en redes sociales permiten la selección de las respuestas más afines a nuestros marcos.

La delegación de la carga de la prueba, recurso habitual de algunos interlocutores habituados al uso de información sesgada, que reclamaba de la otra parte la demostración de la falsedad de sus afirmaciones, y que

⁵ Es curioso que, aunque solo aportamos un ejemplo de cada caso, varios de los atacantes no aprecian la ironía del post inicial y acusan a Kritikafull de sesgos opuestos a la intención de su comentario.

desencadenaba una catarata de nuevos bulos si el primero era rebatido, parecía haber encontrado un recurso que eliminaba este problema.

La llegada de los modelos de lenguaje a internet, donde las referencias y datos utilizados escapaban al control de selección de las fuentes seguidas habitualmente por los, en este caso, tuiteros o usuarios de “X” produjo curiosos casos donde la delegación de la carga de la prueba, incluso, se vuelve en contra de quien consulta a un LLM.

Con la inclusión de sistemas de IA en redes sociales, los aludidos podían descargar en estos las búsquedas de datos para refutar a su contrutulio, aunque los sesgos de las propias fuentes analizadas por las IA podían generar conflictos precisamente en quien proponía a Grok la búsqueda.

Esto no ha supuesto dirimir las discusiones de forma categórica, los sesgos propios de los interlocutores no aceptan directamente la autoridad de las inteligencias artificiales y esto parece ser una buena idea, se han mostrado falibles e, incluso, obstinadas en defender sus respuestas.

Si la cuestión que se pretende dirimir está correctamente trazada y se corresponde con conocimientos correctamente desarrollados en las fuentes solicitadas, habitualmente los sistemas proporcionan la respuesta más refrendada sobre el tema. Sin embargo, si el acceso a las fuentes es limitado, es muy probable que la respuesta no sea la correcta, si no la más próxima encontrada. La revisión de las respuestas ofrecidas por los sistemas de Inteligencia artificial se hace, si no imprescindible, pertinente.

Y quizás esta sea el sino de las inteligencias, Popper apuntaba a que el pensamiento humano ha evolucionado no gracias a la respuesta correcta, si no, en el mejor de los casos, a la más cercana a lo verosímil que ha podido encontrar en cada momento.

Referencias

- Anónimo. (2025, August 21). @Kritika® on X: "Con Franco vivíamos mejor". Recuperado Septiembre 3, 2025, de <https://x.com/kritikafull/status/1958594971436515705>
- Bittel, J. (2025, July 30). *AI Chatbots Remain Confident — Even When They're Wrong*. Carnegie Mellon University. Recuperado Septiembre 2, 2025, de <https://www.cmu.edu/news/stories/archives/2025/july/ai-chatbots-remain-confident-even-when-theyre-wrong>
- Caroll, L. (2023, January 12). *Taking Action Against Logical Fallacies on Social Media*. Medium. Recuperado may 5, 2025, de <https://medium.com/non-monetized-together/taking-action-against-logical-fallacies-on-social-media-f4fc7291edab>
- Centre for AI Excellence. (2024, June 14). *How AI can also be used to combat online disinformation*. (2024, June 14). The World Economic Forum. Recuperado May 5, 2025, de <https://www.weforum.org/stories/2024/06/ai-combat-online-misinformation-disinformation/>
- Dawkins, R. (1978). *The selfish gene*. Oxford University Press.
- Doña, C. (2025, April 4). *Qué es Grok y Para qué Sirve: Así Funciona la IA de X (Twitter)*. Metricool. Recuperado June 18, 2025, de <https://metricool.com/es/que-es-grok/>
- Jażwińska, K., & Chandrasekar, A. (2025, March 6). *AI Search Has A Citation Problem*. Columbia Journalism Review. Recuperado Septiembre 2, 2025, de https://www.cjr.org/tow_center/we-compared-eight-ai-search-engines-theyre-all-bad-at-citing-news.php
- Kavita, S., & Rekha, S. (2023, 5 1). *Fake Data and AI: Debunking Fake News to Educate and Enhance Media Literacy – A Study*. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-136-4_20
- Lazaro, C. (2018). Le pouvoir « divinatoire » des algorithmes : de la prédiction à la préemption du futur. *Anthropologie et Sociétés*, 42(2-3), 127–150. <https://doi.org/10.7202/1052640ar>

- Lee, C. (2024, August 29). *Social Media Manipulation in the Era of AI*. RAND. Recuperado May 7, 2025, de <https://www.rand.org/pubs/articles/2024/social-media-manipulation-in-the-era-of-ai.html>
- Makhov, V. (2025, July 10). *Grok Statistics Overview: Usage & Benchmarks [2025 AI Report]*. DOIT Software. Recuperado Septiembre 2, 2025, de <https://doit.software/blog/grok-statistics>
- Mehta, I. (2025, March 7). *X now lets you query Grok by mentioning it in replies*. TechCrunch. Recuperado June 23, 2025, de <https://techcrunch.com/2025/03/07/x-now-lets-you-query-grok-by-mentioning-it-in-replies/>
- Pangeanic. (2024, October 24). *How AI Chatbots can mitigate conspiracy theories and provide hallucination-free information: Insights from MIT's DebunkBot Study*. (2024, October 24). Pangeanic Blog. Recuperado May 7, 2025, de <https://blog.pangeanic.com/how-ai-chatbots-can-mitigate-conspiracy-theories-and-provide-hallucination-free-information>
- Notopoulos, K. (2025, April 1). *Grok Is Just Another Tool for People to Argue With Each Other on X*. Business Insider. Recuperado June 23, 2025, de <https://www.businessinsider.com/grok-x-twitter-elon-musk-how-used-dunking-2025-4>
- Popper, K. R. (2011). *La lógica de la investigación científica* (V. Sánchez de Zavala, Trans.). Tecnos.
- Puig, R. (2025, August 25). *hilo sobre los peligros de fiarse de la IA y no hacer comprobaciones*. @r.p.m. on X: "Os cuento qué pasó ayer con una foto..." Recuperado Septiembre 5, 2025, de <https://x.com/ropamuig37/status/1960100859955798466>
- Sánchez, N. (2025, August 28). *La profesora de Historia que consiguió que Grok rectificase: "Las máquinas se equivocan"*. EL PAÍS. Recuperado Septiembre 2, 2025, de <https://elpais.com/espana/andalucia/2025-08-29/la-profesora-de-historia-que-consiguio-que-grok-rectificase-las-maquinas-se-equivocan.html>
- Sunstein, C. R. (2017). *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*. Princeton University Press.

Capítulo 2.

ROLE PLAY COMO HERRAMIENTA DOCENTE UNIVERSITARIA. UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO

Oscar Cervilla^{1,2}, Gracia M. Sánchez-Pérez¹, Andrea Morales-Garzón³ y Ana Álvarez-Muelas¹

¹Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC), Universidad de Granada.

²Departamento de Psicología, Universidad de Jaén.

³Departamento de Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial. Universidad de Granada. Centro de Investigación en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (CITIC-UGR). Universidad de Granada.

Introducción

La educación superior pretende capacitar al estudiantado para los desafíos de su campo, promoviendo el desarrollo de competencias transversales que serán fundamentales para su ejercicio profesional, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la capacidad de colaboración (Chernikova et al., 2020; Favre-Rodríguez et al., 2025). Sin embargo, el acceso temprano a entornos de práctica real a menudo es limitado. Una exposición directa a estos contextos puede resultar abrumadora, además de generar dilemas éticos o riesgos como, por ejemplo, en la atención a pacientes o en la interacción en entornos laborales reales sin supervisión. Frente a estas limitaciones,

se utilizan metodologías que recrean la práctica en entornos controlados, presentándose la simulación como una herramienta docente útil al permitir al alumnado aproximarse a la complejidad profesional de manera progresiva y controlada (Grossman et al., 2009).

La simulación es una herramienta que recrea las propiedades de una situación o evento real, ofreciendo a los estudiantes un espacio seguro para practicar y adquirir habilidades complejas (Beaubien y Baker, 2004). En este contexto, el role play o juego de roles se considera una modalidad particular de simulación, y se ha descrito como interactivo, cuando los/as participantes interpretan el papel de un personaje en una situación concreta siguiendo un conjunto de reglas; o como no interactivo, cuando la presentación la realiza un participante que ha adoptado un personaje específico (Lean et al., 2006). Dinámicas como los juegos de roles en el aula donde se asumen roles (e.g., paciente – psicólogo/a), los debates o la interacción con pacientes estandarizados se consideran ejemplos de role play. Por tanto, a diferencia de métodos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional de contenidos, el role play coloca al estudiantado en el centro del proceso de aprendizaje, invitándolo a participar activamente en escenarios diseñados para representar situaciones profesionales reales o hipotéticas.

En términos de utilidad, la aplicación del role play en la educación superior ha demostrado su eficacia en múltiples disciplinas, desde la educación médica y la formación de docentes hasta la ingeniería y la gestión empresarial (Chernikova et al., 2020). En particular, el role play es un método especialmente idóneo para entrenar habilidades no técnicas, como la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo y la conciencia situacional (Gordon et al., 2012). En el sector sanitario, por ejemplo, la formación en estas competencias ha resultado ser crucial para la reducción de errores y la mejora de la seguridad del paciente (Gordon et al., 2012).

A pesar de su creciente popularidad y eficacia demostrada, la investigación académica sobre el role play presenta ciertas limitaciones, poniéndose de manifiesto la necesidad de seguir profundizando en su estudio.

Este escenario evidencia la pertinencia de un análisis sistemático que organice el conocimiento existente, identifique tendencias y señale áreas de oportunidad. En consecuencia, en el presente estudio se propone llevar a cabo un análisis bibliométrico de la producción científica sobre el role play como herramienta docente universitaria. El objetivo es construir un mapa conceptual del estado actual de la investigación relacionada, identificando su trayectoria, los focos de interés predominantes y las posibles áreas para futuros desarrollos en el contexto de la formación universitaria.

Método

Estrategia de búsqueda

La búsqueda fue realizada en mayo de 2025 en la base de datos Scopus, siguiendo las recomendaciones internacionales que aconsejan focalizarse exclusivamente en una base de datos (Donthu et al., 2021). Scopus constituye una base de datos de alta calidad que permite la descarga de textos y recopila más de 20,000 revistas revisadas por pares, incluyendo editoriales como Elsevier, Springer y Taylor & Francis (Yadav et al., 2022). Además, se ha destacado que Scopus optimiza la recuperación y el análisis de información científica mediante su interfaz de búsqueda integrada (Pranckuté, 2021).

Para la búsqueda, se utilizó la siguiente fórmula específica aplicada para título, resumen y palabras clave combinando términos relacionados con role play, docencia y universidad: ("role play*" OR "roleplay*" OR "simulation-based learning" OR "simulated scenarios" OR "dramatization") AND ("teaching" OR "learning" OR "education" OR "pedagog*" OR "training") AND ("university" OR "higher education" OR "undergraduate*" OR "college" OR "tertiary education"). La búsqueda se limitó a artículos científicos. No hubo restricción por idioma ni por fecha. Se decidió no limitar la búsqueda en franja temporal considerando que es un ámbito de estudio relativamente reciente. Los casos duplicados fueron eliminados.

Variables analizadas

En el presente trabajo, nos centramos en los trabajos que hacen referencia al role play en el contexto universitario. Esta consideración no pretende excluir otras etapas del sistema educativo, pero considerando el potencial papel de esta herramienta en el desarrollo de habilidades complejas, se decidió acotar a este contexto específico. Las variables analizadas fueron el crecimiento anual de la producción, las revistas, autores y universidades más productivas, entidades financiadoras principales, producción por países, palabras más utilizadas y temas en tendencia.

Análisis de la calidad de los estudios y/o análisis de datos

El análisis bibliométrico constituye una herramienta que permite representar de forma estadística el panorama actual de un campo de investigación determinado (Majeed y Ainin, 2021). A través de la recopilación sistemática de literatura científica, junto con su evaluación y tratamiento estadístico, es posible sintetizar y comprender grandes volúmenes de información esencial (Guo et al., 2019). Para realizar los análisis bibliométricos se utilizó el programa R[®] (versión 4.4.2; R Core Team, 2024) con su interfaz RStudio[®] (versión 2024.4.2.764; Posit Team, 2024). Concretamente, se empleó el paquete R-bibliometrix (versión 4.3.0; Aria y Cuccurullo, 2017) a través de la aplicación biblioshiny para generar y visualizar los resultados.

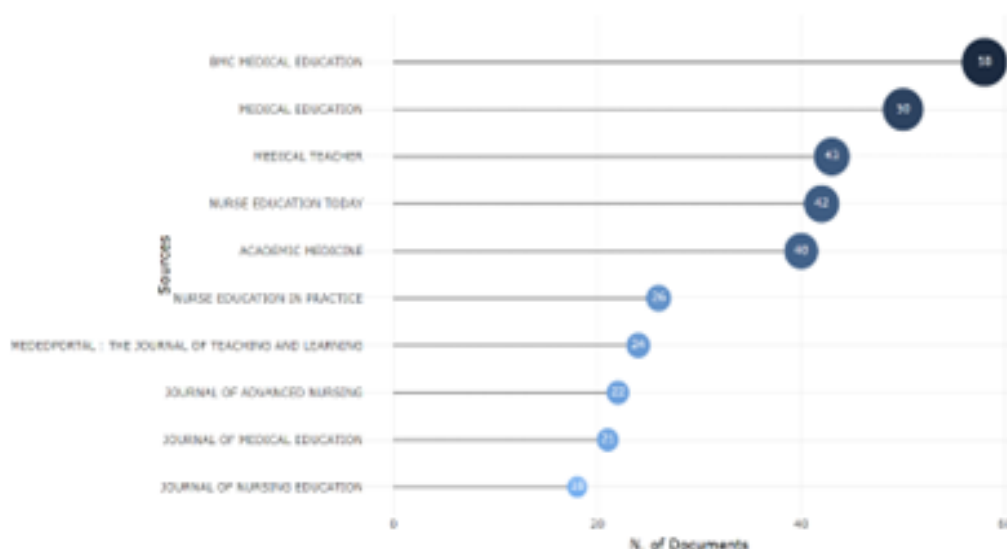
Resultados

En primer lugar, la búsqueda arrojó 4864 resultados que quedaron reducidos a 3533 resultados, con manuscritos publicados desde el año 1931 hasta 2025. La ratio de crecimiento anual fue del 4,99%, con 3,15 coautorías en promedio por documento, y con un promedio de 16,16 citas por documento.

En relación a las revistas más relevantes en el ámbito, como se observa en la Figura 1, destacan entre las cinco primeras, por orden

descendente: *BMC Medical Education*, *Medical Education*, *Medical Teacher*, *Nurse Education Today* y *Academic Medicine*.

Figura 1
Revistas y respectivas producciones científicas



Nota. En el eje vertical se recogen las revistas con más producción y en el eje horizontal el número de documentos publicados en cada revista.

Atendiendo a la producción en revistas científicas a lo largo del tiempo (véase Figura 2), se observa un inicio del área de *Medical Education* entre el año 1976 y 1981, observándose una tendencia creciente en la producción, encontrándose un incremento destacado en la revista *BMC Medical Education* en los últimos años (Figura 2).

Respecto a los autores más productivos (véase Figura 3), destacan por orden, en primer lugar, Li Y (9 documentos), Shankar PR (9), Zhang Y (8), Nikendei C (7), Wang J (7), Wang X (7), Crotty M (7), Duchatelet D (7) y Hayes C (7).

Figura 2
Producción en revistas científicas

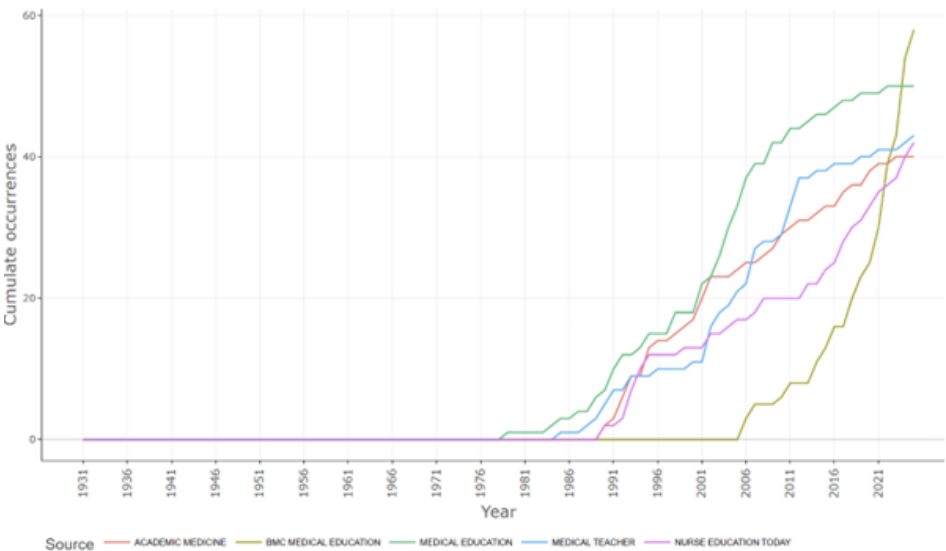
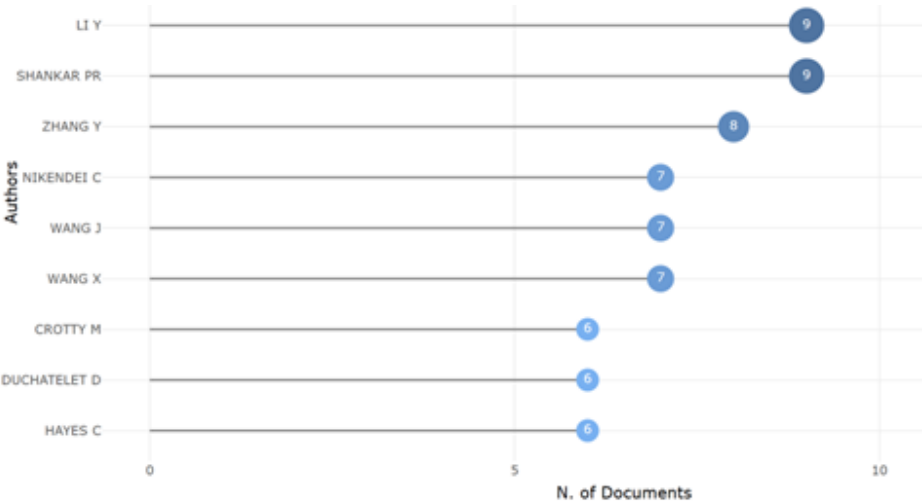
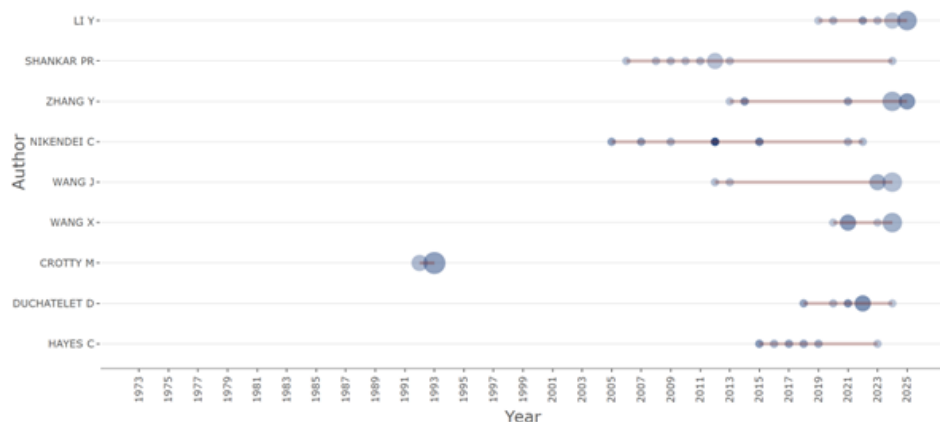


Figura 3
Autores más productivos



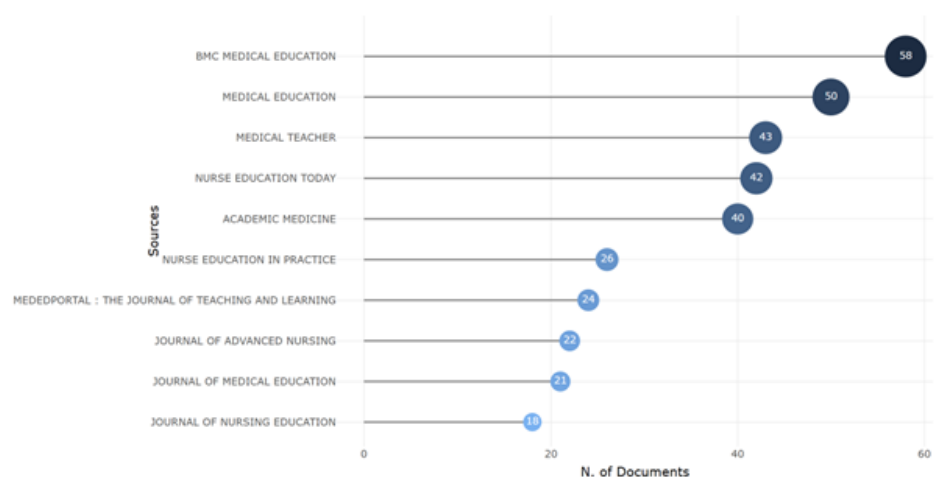
Considerando a los autores más productivos a lo largo del tiempo (Figura 4), se observa la mayor concentración de publicaciones en los años 2020 y 2025.

Figura 4
Autores más productivos a lo largo del tiempo



Las diez instituciones más productivas de documentos científicos en el área se pueden observar en la Figura 5. En primer lugar se sitúa la University of California (41 documentos), seguida por la University of Toronto (31), la Monash University (29), la University of Calgary (23), la Harvard Medical School (21), la University of Technology Sydney (21), la Maastricht University (19), la University of Minnesota (19), la University of Queensland (19) y la University of Sydney (18).

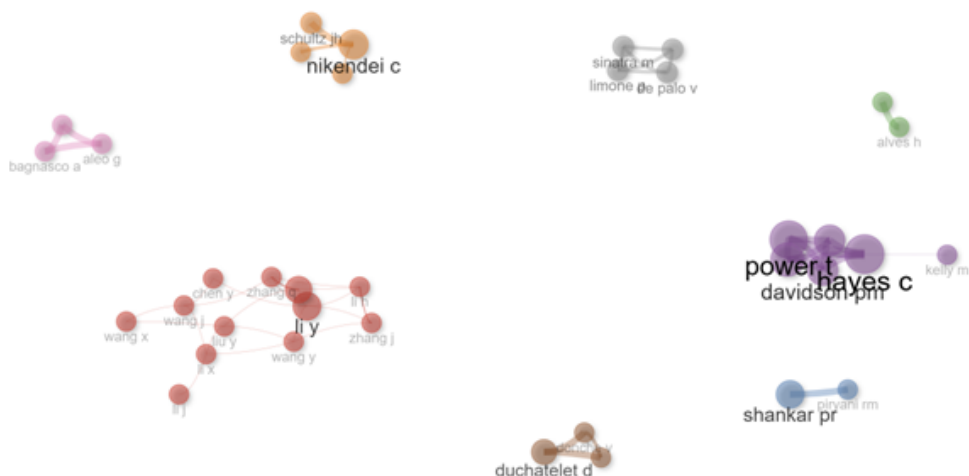
Figura 5
Instituciones más productivas



Las entidades financiadoras más relevantes son la National Institutes of Health (NIH), la National Science Foundation, la European Comission, la UK Research and Innovation y el U. S. Department of Health and Human Services.

Atendiendo a las redes de colaboración en el campo, se observan ocho equipos diferenciados que, sin embargo, no están conectados entre sí, lo que puede reflejar la ausencia de colaboración entre los diferentes grupos de trabajo (véase Figura 6).

Figura 6
Redes de colaboración en el campo



En la producción científica por países (véase Figura 7) se encuentra, en primer lugar, Estados Unidos, seguido por el Reino Unido, Australia, España y China. Estos resultados reflejan la diversidad cultural que integran los equipos de trabajo sobre role play.

Figura 7
Producción científica por países



A continuación, se muestra la nube de términos más empleados, donde destacan términos como “role playing”, “human”, “education” y “medical education” (véase Figura 8). Esta figura se acompaña debajo con la red de co-ocurrencias de términos (véase Figura 9).

Figura 8
Nube de términos más empleados



Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue realizar un análisis bibliométrico sobre la literatura que estudia el empleo de role play en el contexto universitario. Sus resultados evidencian que el uso de la estrategia de role play en la enseñanza superior mantiene un creciente interés en el ámbito científico, como lo reflejan tanto el volumen de publicaciones como la frecuencia de citaciones. Esto confirma que el role play no solo se reconoce como una herramienta de enseñanza eficaz, sino también como un tema de investigación relevante y en constante expansión. La predominancia de revistas especializadas en educación médica como *BMC Medical Education*, *Medical Education* y *Medical Teacher* muestra que, si bien el role play se utiliza en distintas disciplinas, su consolidación resulta especialmente significativa en el ámbito sanitario. El role play constituye, por tanto, una herramienta clave utilizada para favorecer el desarrollo de competencias complejas y esenciales, como la escucha activa y la empatía, fundamentales en la relación profesional-usuario. También, refleja que el uso de esta herramienta permite ensayar evaluaciones y procedimientos en un contexto simulado, minimizando posibles riesgos ante la falta de experiencia.

Un hallazgo relevante es que los autores más productivos concentran la mayor parte de su producción en los últimos cinco años, lo que refleja un impulso reciente en la investigación y la consolidación de expertos y expertas que lideran el campo. La ausencia de filtros adicionales más allá de los artículos científicos ofrece una visión integral de la producción. Sin embargo, se ha de destacar el análisis de redes de colaboración, ya que revela que la cooperación se mantiene mayormente dentro de los equipos, sin conexiones sólidas entre distintos grupos de investigación, lo que podría limitar la generación de sinergias y la transferencia de conocimiento entre instituciones. Desde este trabajo se destaca la relevancia de generar redes de colaboración que permitan integrar y comparar diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, conllevando una producción científica más amplia que posibilitará la contrastación de los hallazgos entre diferentes poblaciones, la generalización de los resultados y un mayor impacto a nivel académico y social.

Geográficamente, la mayoría de las universidades más productivas se encuentran en Estados Unidos. Con respecto a nuestro país, España se posiciona dentro del top cinco de países con mayor producción, destacando su papel relevante en la investigación internacional sobre role play y su aplicación en educación superior.

Los términos utilizados ponen de manifiesto los contextos en los que se desenvuelve el desarrollo de actividades relacionadas con role play, con palabras como “nursing education”, “medical student” o “medical education”, aunque cabe destacar que también emergen otras áreas como por ejemplo “psychology” o “psychological aspects” que pueden reflejar la apertura de horizontes en la aplicación del role como estrategia de enseñanza. Entre los términos que se encuentran en tendencia, destaca en primer lugar el de inteligencia artificial, lo que apunta hacia un futuro en el que esta herramienta y otras tecnologías emergentes van a seguir integrándose en los escenarios de role play, ampliando las posibilidades de simulación y personalización en el aprendizaje.

Finalmente, destacar que este estudio tiene un carácter exploratorio, con el propósito de explorar la situación actual de la producción científica sobre role play y educación universitaria. Sin embargo, son necesarios futuros esfuerzos en ampliar la propuesta considerando diversas áreas y contextos más específicos donde se está aplicando esta estrategia para obtener una imagen detallada de la situación actual.

En conclusión, los hallazgos presentados reflejan la importancia académica del role play, evidencian un crecimiento sostenido en la producción científica y señalan áreas de desarrollo futuro en términos de colaboración e innovación, posicionándolo como una estrategia educativa clave en la educación superior.

Financiación

Este proyecto cuenta con el apoyo del departamento de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades de la Junta de Andalucía, a través de dos contratos PREDOC_00289 y PREDOC_00298 para personal investigador en formación por los agentes del Sistema Andaluz del Conocimiento.

Referencias

- Aria, M. y Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11, 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Beaubien, J. M. y Baker, D. P. (2004). The use of simulation for training teamwork skills in health care: How low can you go? *BMJ Quality & Safety*, 13, 51–56. <https://doi.org/10.1136/qshc.2004.009845>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T. y Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 90, 499-541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. y Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Favre Rodríguez, C. E., Hernández-Serrano, M. J. y Renés Arellano, P. (2025). Las competencias transversales en Educación Superior: Estudio cualitativo con docentes españoles y chilenos. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 3, e99799. <https://doi.org/10.5209/ritie.99799>
- Gordon, M., Darbyshire, D. y Baker, P. (2012). Non-technical skills training to enhance patient safety: a systematic review. *Medical education*, 46, 1042–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04343.x>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. y Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers*

- College Record, 111, 2055–2100.
<https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Guo, Y.-M., Huang, Z.-L., Guo, J., Li, H., Guo, X.-R. y Nkeli, M. J. (2019). Bibliometric analysis on smart cities research. *Sustainability*, 11, 3606. <https://doi.org/10.3390/su11133606>
- Lean, J., Moizer, J., Towler, M. y Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 7, 227–242. <https://doi.org/10.1177/1469787406069056>
- Majeed, N. y Ainin, S. (2021). Visualising the evolution and landscape of socioeconomic impact research. *Quality & Quantity*, 55, 637–659. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01020-7>
- Posit Team. (2024). *RStudio: Integrated Development for R* (Version 2024.4.2.764) [Computer software]. Posit Software, PBC. Disponible en: <https://www.rstudio.com/products/rstudio/download/>
- Pranckutė, R. (2021). Web of science (WoS) and Scopus: The titans of bibliographic information in today's academic world. *Publications*, 9, 12. <https://doi.org/10.3390/publications9010012>
- R Core Team. (2024). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Yadav, N., Kumar, R. y Malik, A. (2022). Global developments in coopetition research: A bibliometric analysis of research articles published between 2010 and 2020. *Journal of Business Research*, 145, 495–508. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.03.005>

Capítulo 3.

CONOCER LA CRIMINALIDAD PARA TRANSFORMAR LA SOCIEDAD

*Martín Pouso, Lorena Miranda,
Noelia Martínez y Dolores Seijo*

Unidad de Psicología Forense,
Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

La distribución espacial de la delincuencia ha sido objeto de estudio desde los inicios de la criminología. Tradicionalmente, se ha sostenido que las áreas urbanas presentan mayores tasas de criminalidad, atribuibles a factores como la densidad poblacional, la heterogeneidad social o la presencia de oportunidades delictivas (Fernández et al., 2013; Weisburd et al., 2013). No obstante, estudios recientes han comenzado a dismantlar esta dicotomía (rural vs. urbano), subrayando que las zonas rurales también enfrentan importantes desafíos en materia de victimización, aunque estos suelen ser invisibilizados por las estadísticas convencionales (Donnermeyer y DeKeseredy, 2014). Es más, autores como San Juan (2013) proponen diferenciar entre zonas crimífugas (áreas diseñadas o modificadas para reducir la probabilidad de delitos) y crimípetas (áreas donde existe mayor concentración de factores que predisponen a la comisión de delitos). En cualquier caso, es un hecho que la victimización no se distribuye homogéneamente por diversos factores,

entre ellos, la densidad poblacional. En este sentido, diversos enfoques teóricos han tratado de explicar las diferencias observadas entre zonas rurales y urbanas. La teoría de las actividades rutinarias (Cohen y Felson, 1979) plantea que el crimen es más probable cuando coinciden tres factores: una persona motivada, un objetivo/víctima adecuado y la ausencia de un guardián eficaz. En áreas urbanas, la densidad poblacional y la movilidad social pueden facilitar dicha convergencia, aumentando la exposición al riesgo, lo que se denomina “*hot spot*” (Fernández et al., 2013). Por otro lado, teorías como de la eficacia colectiva (Sampson et al., 1997) sugieren que las comunidades rurales, al contar con redes sociales más fuertes y cohesionadas, pueden generar un gran efecto disuasorio para la comisión del delito. Sin embargo, la escasez de recursos policiales, el aislamiento geográfico y las dificultades en el acceso a servicios públicos pueden neutralizar esos efectos protectores en determinadas zonas rurales (Donnermeyer y DeKeseredy, 2014) y favorecer otros como el maltrato infantil y/o la violencia de pareja (Cagney et al., 2025; Gracia et al., 2018). Además, la creciente digitalización de la sociedad también ha transformado el panorama delictivo, eliminando barreras espaciales que antes limitaban ciertos tipos de delitos a contextos urbanos (Hall y Yarwood, 2024). Hoy en día, delitos como la estafa en línea o el ciberacoso, entre otros, afectan tanto a entornos urbanos como rurales, desdibujando aún más la línea entre ambos. La transformación digital ha permitido que delitos típicamente urbanos penetren en entornos rurales, donde la capacidad de respuesta institucional suele ser más limitada.

A nivel internacional, se ha observado un aumento de la criminalidad en las zonas rurales de varios países, como es el caso de Estados Unidos (U.S. Department of Justice, 2025) o Suecia (Ceccato y Dolmen, 2011), si bien las tasas de prevalencia más elevadas se siguen encontrando en las zonas demográficas con densidades poblacionales altas. En España, la criminalidad ha experimentado un leve descenso con respecto a 2024, sin embargo, la mayoría de los delitos registrados siguen siendo contra el patrimonio y el orden socioeconómico (42.6% del total),

especialmente robos y hurtos, los cuales se concentran en áreas urbanas (Ministerio del Interior, 2025). Sin embargo, en línea con lo anterior, los delitos tecnológicos están afectando cada vez más a áreas rurales.

A nivel autonómico, la criminalidad convencional en Galicia descendió un 3.3% con respecto al primer trimestre del año anterior, sumando 16 783 delitos, mientras que la cibercriminalidad aumentó significativamente un 14%, con un total de 6 525 hechos conocidos, de los cuales el 87% fueron estafas informáticas (5 680 casos) (Ministerio del Interior, 2025). En lo que respecta al entorno urbano, los grandes núcleos como Vigo y A Coruña siguen concentrando el volumen absoluto más alto de criminalidad. Vigo, por ejemplo, registró 2 075 infracciones penales convencionales, con un descenso del -9.1%, y 828 hechos de cibercriminalidad, lo que supone un aumento del 17.7% respecto a 2024. Este patrón es coherente con la tendencia nacional e internacional, donde los delitos digitales están desplazando parcialmente a los delitos patrimoniales convencionales en las grandes ciudades. En contraposición, los municipios más pequeños y rurales muestran tendencias más dispares. En localidades como Ribeira, Carballo, Redondela o A Estrada, se observa una relativa estabilidad o incluso disminución de la criminalidad convencional, pero un aumento notable de los delitos informáticos, que en algunos casos supera el 40% interanual.

Este fenómeno sugiere que la transición delictiva hacia el entorno digital no es exclusiva de los entornos urbanos y pone de relieve la vulnerabilidad digital del rural gallego, donde la falta de competencias tecnológicas o de recursos institucionales puede amplificar el impacto de la cibercriminalidad. De hecho, algunos delitos convencionales tradicionalmente asociados al entorno rural, como los robos con fuerza en domicilios aislados, continúan presentes, aunque con una tendencia general a la baja, lo que debe interpretarse con cautela debido a la posible infradenuncia en áreas rurales y/o desconfianza hacia la autoridad, constituyendo lo que se denomina como “cifra negra” del delito (Penney, 2014; Sarria y Astorquiza, 2023).

En definitiva, los datos muestran que Galicia mantiene una tasa de criminalidad inferior a la media nacional, pero con una estructura interna diferenciada por la densidad poblacional. Mientras las ciudades afrontan mayores volúmenes absolutos y un aumento de la criminalidad digital, el medio rural se enfrenta a una criminalidad menos visible, potencialmente infradenunciada y cada vez más dependiente de factores tecnológicos. Por ello, es necesario aplicar herramientas adecuadas que permitan medir la delincuencia real, como las encuestas de victimización. El presente estudio tiene por objetivo analizar las posibles diferencias de prevalencia entre entornos rurales (ayuntamientos de <10 000 habitantes), intermedios (ayuntamientos de entre 10 000 y 50 000 habitantes) y urbanos (ayuntamientos de >50 000 habitantes) aplicando la metodología de encuesta de victimización.

Método

Participantes

Los participantes fueron 393 personas residentes de la Comunidad Autónoma de Galicia mayores de edad. Por sexo, un 48.3% ($n = 190$) fueron varones y un 51.7% ($n = 203$) mujeres. La edad oscila entre 18 y 97 años, con una media de 52.45 ($SD = 19.85$). Se contactó con participantes de 15 ayuntamientos de la provincia de A Coruña ($n = 163$; 41.5%), de 23 ayuntamientos de la provincia de Pontevedra ($n = 134$; 34.1%), de 6 ayuntamientos de la provincia de Lugo ($n = 50$; 12.7%), y de 12 ayuntamientos de Ourense ($n = 46$; 11.7%).

Diseño y procedimiento

Se diseñó un estudio observacional de corte transversal. El ámbito de estudio (universo) fue la totalidad de la población gallega mayor de 18 años que, según los datos del *Instituto Galego de Estatística* para el año 2023 (IGE, 2024), asciende a 2 696 177, que corresponde al 86.30% del total de la población de Galicia (2 326 768). En consonancia con lo

recomendado por Lohr (2021) para esta metodología, se planificó un estudio de encuesta con un muestreo probabilístico aleatorio estratificado por afijación proporcional, atendiendo a las siguientes variables como estratos: provincia (A Coruña, Lugo, Ourense y Pontevedra), sexo (hombre y mujer), grupo de edad (18-30 años, 31-45 años, 46-66 años, más de 66 años) y hábitat o zona demográfica (I: ayuntamientos de menos de 10 000 habitantes, II: entre 10 000 y 50 000 habitantes y III: más de 50 000 habitantes). Para la fijación de cuotas por cada estrato, se tomaron los datos poblacionales del Instituto Galego de Estatística (2024). La muestra final estuvo conformada por 393 personas (nivel de confianza del 95%, heterogeneidad 50/50 y margen de error de $\pm 4.94\%$).

Las encuestas se realizaron a pie de calle a personas que residían en 56 ayuntamientos diferentes distribuidos en las cuatro provincias gallegas y su selección fue aleatoria, atendiendo a una previa clasificación de la totalidad de los ayuntamientos de Galicia ($n = 313$) en función de su número de habitantes. Asimismo, participaron 36 encuestadores con formación en Criminología y Psicología. Para minimizar el sesgo que podría introducir el efecto del entrevistador, fueron sometidos a formación específica tanto en el objeto del proyecto, como en la propia encuesta y en estrategias de interacción y comunicación interpersonal adecuada para la aplicación de la metodología de encuesta directa. También fueron entrenados en el *modus operandi* exacto que habrían de seguir de modo que previo a la administración de la encuesta, los encuestadores informaron de los objetivos y detalles de la encuesta, de la utilidad de esta, de la participación voluntaria, del carácter anónimo, de la posibilidad de abandonarla a lo largo de su cumplimentación o de ser eliminada una vez terminada. Cada encuestador seleccionó al azar a los participantes, en concordancia con los estratos muestrales previamente calculados en función del sexo, edad y lugar de residencia.

Instrumentos y medidas

Se empleó un instrumento diseñado *ad hoc* por el equipo investigador de la Unidad de Psicología Forense (Universidade de

Santiago de Compostela). Este cuestionario estaba configurado por las siguientes partes:

- a) Variables sociodemográficas. Se incluyeron el sexo, el género con el que se identifica la persona, la edad, la provincia, ayuntamiento y ámbito de residencia, el estado civil, el número de hijos, el nivel académico, la actividad laboral, el padecimiento de alguna discapacidad reconocida y la identificación con alguna minoría social.
- b) Percepción actual de seguridad/inseguridad en las calles. Las personas encuestadas informaron acerca de su sensación de seguridad en la actualidad, en una escala tipo Likert con 10 niveles, donde 1 equivale a “nada seguro” y 10 a “totalmente seguro”.
- c) Victimización a lo largo de su vida. Las personas encuestadas informaron si habían sido víctimas de un delito, o intento de delito, a lo largo de su vida. En caso de contestar afirmativamente a la cuestión debían especificar qué delito sufrieron.
- d) Victimización en el último año. Se propusieron una serie de ítems (58), los cuales hacen referencia a los artículos del Código Penal español (actualizado al momento de realizar la encuesta) y, por tanto, a una única modalidad delictiva (validez de contenido). Los participantes contestaron preguntas cerradas con formato de respuesta (SÍ/NO), según los delitos sufridos en el último año (2023). En concreto se hace referencia aquellos los delitos susceptibles de victimización individual recogidos en los siguientes Títulos del CP: II, III, VI, VII, VII bis, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XV bis, XVII y XVIII.

Adicionalmente, se tomaron datos específicos vinculados al tipo de victimización de la que los participantes señalaban haber sido objeto.

Análisis de datos

El tratamiento de datos se ejecutó con los softwares IBM SPSS 27, RStudio y Microsoft Excel. Se efectuaron estadísticos descriptivos (frecuencias, proporciones y porcentajes) para las variables de

identificación y descripción de la muestra de participantes, así como para la estimación de la prevalencia de victimización delictiva.

Se aplicó el estadístico Chi cuadrado de Pearson (χ^2) para medir las diferencias entre las frecuencias observadas y esperadas de las variables categóricas y *Odds* para medir cuántas veces es más probable que ocurra un evento en un grupo a que no ocurra (y/o viceversa). La significación se computó con la prueba exacta de Fisher-Freeman-Halton (Freeman y Halton, 1951) al ser tablas de contingencia más grandes que 2x2. Los criterios de significación establecidos fueron: + <.10 (tendencial), * <.05, ** <.01, *** <.001.

Por otro lado, los tamaños del efecto se estimaron en *V* de Cramer con la corrección de Bergsma (2013) para medir la asociación entre variables categóricas. Los intervalos de *V* se computaron con la fórmula de Smithson (2003) para distribuciones no centrales de Chi cuadrado, aplicando el método Δ (Cumming y Finch, 2001). Debido a la naturaleza del estadístico de contraste, la *V* de Cramer se truncó entre [0, 1].

Finalmente, para facilitar la comprensión de los resultados, se interpretaron las magnitudes del efecto según las categorías propuestas por Cohen (1988), añadiendo a mayores la categoría “Más que grande” (Arce et al., 2015). Debido a que la interpretación de la *V* de Cramer depende del tamaño de la tabla de contingencia, la magnitud del efecto depende de los grados de libertad (Cohen, 1988; Kim, 2017), tal y como se recoge en la Tabla 1:

Tabla 1
Magnitudes del efecto de la *V* de Cramer en función de los grados de libertad

		<i>Pequeño</i>	<i>Moderado</i>	<i>Grande</i>	<i>Más que grande</i>
<i>V</i>	gl = 1	0.10	0.30	0.50	0.80
	gl = 2	0.07	0.21	0.35	0.57
	gl = 3	0.06	0.17	0.29	0.46

Nota. gl = grados de libertad, calculados como (f-1)(c-1).

Resultados

En primer lugar, sobre la victimización a lo largo de la vida y el hábitat de los participantes (véase Tabla 2), 51 personas de 115 (44.3%) de los ayuntamientos de nivel (I), 75 de 140 (53.6%) del nivel (II) y 82 de 136 (60.3%) del nivel (III) reportan haber sido víctimas de algún delito a lo largo de su vida. En concreto, existe una asociación significativa, pero pequeña, entre el número de residentes en cada zona demográfica y haber sufrido un delito a lo largo de la vida ($\chi^2[2, N = 391] = 6.38^*, p = .041, V = .11[.00, .22]$). Además, dicha asociación sigue una tendencia lineal ($\chi^2[1, N = 391] = 6.31^*, p = .012$), es decir, la probabilidad de haber sido víctima de algún delito alguna vez en la vida se incrementa a medida que aumentan los habitantes de cada hábitat. No obstante, como se observa en la Tabla 2, solo en los ayuntamientos con más de 50 000 habitantes (hábitat III) es significativamente más probable haber sufrido un delito a lo largo de la vida a no haberlo sufrido ($Odds_{(III)} = 1.52$ veces más probable), en los dos grupos restantes no existen diferencias significativas (en el resto los intervalos de la Odds pasan por 1).

Tabla 2
Razón de probabilidades de victimización a lo largo de la vida en cada hábitat

Hábitat	Victimización a lo largo de la vida		Odds[IC 95%]
	Sí	No	
	n (%)	n (%)	
(I)	51 (44.3)	64 (55.7)	0.80[0.55, 1.15]
(II)	75 (53.6)	65 (46.4)	1.15[0.83, 1.61]
(III)	82 (60.3)	54 (39.7)	1.52[1.08, 2.14]
TOTAL	208 (53.2)	183 (46.8)	

Nota. n (%) = Frecuencia y porcentaje de delitos reportados en cada hábitat; (I) = Ayuntamientos de menos de 10 000 habitantes, (II) = Ayuntamientos de entre 10 000 y 50 000 habitantes, (III) = Ayuntamientos de más de 50 000 habitantes; Odds[IC 95%] = Cociente entre la probabilidad de que ocurra la victimización y la probabilidad de que no ocurra [Intervalo de confianza al 95%].

A continuación, se describirán los resultados para el año 2023, en función de hábitat y atendiendo a las conductas específicas que se incluyen

dentro de cada título evaluado, a excepción los delitos comprendidos en los Títulos II (Del aborto), VII bis (De la trata de seres humanos), XII (Contra las relaciones familiares) y XV (Contra los derechos de los ciudadanos extranjeros) debido a que no se ha informado de ningún delito en ellos.

Delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico

El presente Título XIII del CP recoge el abanico de conductas delictivas más amplio que se ha medido. Como podemos observar, los resultados que se presentan son variados, desde delitos con cifras elevadas, como el caso de la estafa, hurto/robo o publicidad engañosa, hasta delitos informados por un único participante, como el caso de la especulación, manipulación del mercado o el incumplimiento societario.

En general, como se observa en la Tabla 3, no se evidencia asociación significativa entre el hábitat y ninguno de los delitos contra el patrimonio y contra el orden socioeconómico (los intervalos de confianza de la V contienen 0), y tampoco se demuestra una prevalencia diferente a la esperada en ninguno de los niveles de los ayuntamientos con respecto al resto (el valor p asociado a cada χ^2 no resultó significativo ni tendencial). Aun así, los delitos más prevalentes en términos absolutos son la estafa, el hurto/robo y la publicidad engañosa.

Tabla 3
Prevalencia delictiva contra el patrimonio y contra el orden socioeconómico (Título XIII CP) en función del hábitat

Delito	Total n (%)	Nivel I n (%)	Nivel II n (%)	Nivel III n (%)	χ^2	V[IC 95%]
Estafa	26 (8.4)	6 (23.1)	9 (34.6)	11 (42.3)	0.88	.00[.00, .13]
Hurto/Robo	18 (5.8)	4 (22.2)	8 (44.4)	6 (33.3)	0.74	.00[.00, .12]
Publicidad engañosa	18 (5.8)	9 (50.0)	4 (22.2)	5 (27.8)	3.92	.07[.00, .19]
Apropiación indebida	7 (2.3)	2 (28.6)	1 (14.3)	4 (57.1)	1.98	.00[.00, .16]
Facturación falsa	5 (1.6)	0	4 (80.0)	1 (20.0)	4.56	.08[.00, .20]
Contra la libre competencia	3 (1.0)	2 (66.7)	0	1 (33.3)	2.50	.04[.00, .17]
Especulación	1 (0.3)	1 (100)	0	0	2.39	.03[.00, .17]
Manipulación del mercado	1 (0.3)	1 (100)	0	0	2.39	.03[.00, .17]
Incumplimiento societario	1 (0.3)	1 (100)	0	0	2.39	.03[.00, .17]

Nota. n (%) = Frecuencia y porcentaje de conductas delictivas reportados en los ayuntamientos de nivel I, II y III; χ^2 = Chi cuadrado de Pearson; V[IC 95%] = coeficiente V de Cramer [Intervalo de confianza al 95%]. Criterios de significación: + < .10 (tendencial), * < .05, ** < .01, *** < .001.

Delitos contra los derechos de los trabajadores

En este bloque (Tabla 4), destaca que, en los concellos de nivel III (especialmente de A Coruña), se encuentran significativamente más personas que señalan haber sufrido conductas delictivas de imposición de condiciones ilegales de trabajo con respecto al resto de ayuntamientos (73.3%). Además, existe una asociación pequeña, pero significativa y lineal, entre la zona demográfica y dicho delito ($V = .15[.05, .26]$), esto es, a medida que aumenta el número de habitantes en cada ayuntamiento, parece haber más probabilidad de victimización en dicho delito ($\chi^2_{\text{Lineal}} [1, N = 391] = 5.67^*, p = .020$).

Tabla 4**Prevalencia delictiva contra los derechos de los trabajadores (Título XV CP) en función del hábitat**

Delito	Total n (%)	Nivel I n (%)	Nivel II n (%)	Nivel III n (%)	χ^2	V[IC 95%]
Imposición de condiciones ilegales de trabajo	15 (4.9)	3 (20.0)	1 (6.7)	11 (73.3)	10.95**	.15[.05, .26]
Trabajo ilegal	12 (3.9)	1 (8.3)	5 (41.7)	6 (50.0)	2.85	.05[.00, .17]
Contra la salud y la seguridad de los trabajadores	10 (3.2)	4 (40.0)	3 (30.0)	3 (30.0)	0.54	.00[.00, .11]
Discriminación laboral	6 (1.9)	2 (33.3)	1 (16.7)	3 (50.0)	1.07	.00[.00, .14]
Impedimento de huelga o sindicato	4 (1.3)	2 (50.0)	1 (25.0)	1 (25.0)	0.82	.00[.00, .13]

Nota. n (%) = Frecuencia de conductas delictivas cometidas en los ayuntamientos de nivel I, II y III y porcentaje sobre el total de delitos reportados; χ^2 = Chi cuadrado de Pearson; V[IC 95%] = coeficiente V de Cramer [Intervalo de confianza al 95%]. Criterios de significación: + < .10 (tendencial), * < .05, ** < .01, *** < .001.

Delitos de lesiones

En este Título del CP (Tabla 5) no se han encontrado diferencias significativas (ni tendenciales) en las prevalencias reportadas para cada tipo delictivo, ni tampoco asociación con ninguna zona demográfica.

Tabla 5**Prevalencia delictiva de las lesiones (Título III CP) en función del hábitat**

Delito	Total n (%)	Nivel I n (%)	Nivel II n (%)	Nivel III n (%)	χ^2	V[IC 95%]
Lesiones	26 (8.4)	5 (19.2)	8 (30.8)	13 (50.0)	3.11	.00[.00, .18]
Violencia de género	6 (1.9)	3 (50.0)	2 (33.3)	1 (16.7)	1.44	.00[.00, .15]
Riña multitudinaria	6 (1.9)	2 (33.3)	1 (16.7)	3 (50.0)	1.07	.00[.00, .14]
Abuso de poder en el ámbito familiar	4 (1.3)	0	1 (25.0)	3 (75.0)	3.23	.00[.00, .18]

Nota. n (%) = Frecuencia de conductas delictivas cometidas en los ayuntamientos de nivel I, II y III y porcentaje sobre el total de delitos reportados; χ^2 = Chi cuadrado de Pearson; V[IC 95%] = coeficiente V de Cramer [Intervalo de confianza al 95%]. Criterios de significación: + < .10 (tendencial), * < .05, ** < .01, *** < .001.

Delitos de torturas y otros contra la integridad moral

Sobre las conductas delictivas de torturas y contra la integridad moral (Tabla 6), destaca el delito de trato degradante en el ámbito laboral que, si bien no se asocia significativamente con el hábitat, sí lo hace de forma tendencial, siendo en los ayuntamientos de nivel III donde más prevalencia se encuentra (61.1%). Esto significa que, a medida que aumente la muestra, es probable seguir encontrando más casos de este delito en las zonas de >50 000 habitantes.

Tabla 6
Prevalencia delictiva de las torturas y otros delitos contra la integridad moral (Título VII CP) en función del hábitat

Delito	Total n (%)	Nivel I n (%)	Nivel II n (%)	Nivel III n (%)	χ^2	V[IC 95%]
Trato degradante en el trabajo	18 (5.8)	3 (16.7)	4 (22.2)	11 (61.1)	5.87 ⁺	.10[.00, .21]
Trato degradante en el ámbito familiar	11 (3.6)	3 (27.3)	3 (27.3)	5 (45.5)	0.64	.00[.00, .12]
Tortura	1 (0.3)	0	1 (100)	0	1.79	.00[.00, .15]

Nota. n (%) = Frecuencia de conductas delictivas cometidas en los ayuntamientos de nivel I, II y III y porcentaje sobre el total de delitos reportados; χ^2 = Chi cuadrado de Pearson; V[IC 95%] = coeficiente V de Cramer [Intervalo de confianza al 95%]. Criterios de significación: + < .10 (tendencial), * < .05, ** < .01, *** < .001.

Delitos contra la intimidad, el derecho a la propia imagen y la inviolabilidad del domicilio

En este caso (Tabla 7), se han reportado significativamente más casos de apoderamiento y alteración de datos personales en los ayuntamientos de nivel II con respecto al resto (el 100%), sin embargo, estos resultados deben interpretarse con cautela, ya que los intervalos de confianza de V contienen 0, lo que indica una asociación pequeña, pero no significativa.

Tabla 7

Prevalencia delictiva contra la intimidad, el derecho a la propia imagen y la inviolabilidad del domicilio (Título X CP) en función del hábitat

Delito	Total n (%)	Nivel I n (%)	Nivel II n (%)	Nivel III n (%)	χ^2	V[IC 95%]
Allanamiento de morada	10 (3.2)	3 (30.0)	3 (30.0)	4 (40.0)	0.19	.00[.00, .08]
Descubrimiento y revelación de secretos	4 (1.3)	2 (50.0)	1 (25.0)	1 (25.0)	0.82	.00[.00, .12]
Apoderamiento y alteración de datos personales	4 (1.3)	0	4 (100)	0	7.22*	.12[.00, .23]
Acceso no consentido a locales	4 (1.3)	0	1 (25.0)	3 (75.0)	3.23	.06[.00, .18]
Interceptación de comunicaciones	3 (1.0)	1 (33.3)	0	2 (66.7)	2.00	.00[.00, .16]

Nota. n (%) = Frecuencia de conductas delictivas cometidas en los ayuntamientos de nivel I, II y III y porcentaje sobre el total de delitos reportados; χ^2 = Chi cuadrado de Pearson; V[IC 95%] = coeficiente V de Cramer [Intervalo de confianza al 95%]. Criterios de significación: + < .10 (tendencial), * < .05, ** < .01, *** < .001.

Delitos contra la seguridad colectiva

Como se observa en la Tabla 8, no se ha encontrado ni asociación ni diferencias significativas o tendenciales en la frecuencia informada para el delito de temeridad manifiesta en los distintos niveles demográficos.

Tabla 8

Prevalencia delictiva contra la seguridad colectiva (Título XVII CP) en función del hábitat

Delito	Total n (%)	Nivel I n (%)	Nivel II n (%)	Nivel III n (%)	χ^2	V[IC 95%]
Temeridad manifiesta	24 (7.8)	4 (16.7)	9 (37.5)	11 (45.8)	2.38	.03[.00, .17]

Nota. n (%) = Frecuencia de conductas delictivas cometidas en los ayuntamientos de nivel I, II y III y porcentaje sobre el total de delitos reportados; χ^2 = Chi cuadrado de Pearson; V[IC 95%] = coeficiente V de Cramer [Intervalo de confianza al 95%]. Criterios de significación: + < .10 (tendencial), * < .05, ** < .01, *** < .001.

Delitos contra el honor

Sobre los delitos contra el honor (Tabla 9), destaca la conducta de injurias, la cual se informa tendencialmente más en los concellos de nivel I (50%), es decir, en los de menos de 10 000 habitantes, siendo el primer delito que parece reportarse más en zonas de esta característica. Sin embargo, la asociación no resultó significativa con esta muestra.

Tabla 9
Prevalencia delictiva contra el honor (Título XI CP) en función del hábitat

Delito	Total n (%)	Nivel I n (%)	Nivel II n (%)	Nivel III n (%)	χ^2	V[IC 95%]
Injurias	18 (5.8)	9 (50.0)	3 (16.7)	6 (33.3)	4.63 ⁺	.08[.00, .20]
Calumnias	5 (1.6)	3 (60.0)	1 (20.0)	1 (20.0)	2.26	.03[.00, .16]

Nota. n (%) = Frecuencia de conductas delictivas cometidas en los ayuntamientos de nivel I, II y III y porcentaje sobre el total de delitos reportados; χ^2 = Chi cuadrado de Pearson; V[IC 95%] = coeficiente V de Cramer [Intervalo de confianza al 95%]. Criterios de significación: + < .10 (tendencial), * < .05, ** < .01, *** < .001.

Delitos contra la libertad

No se encontró ni asociación ni diferencias significativas entre los distintos hábitats con respecto al delito de amenazas (Tabla 10).

Tabla 10
Prevalencia delictiva contra el honor (Título XI CP) en función del hábitat

Delito	Total n (%)	Nivel I n (%)	Nivel II n (%)	Nivel III n (%)	χ^2	V[IC 95%]
Amenazas	16 (5.2)	5 (31.3)	6 (37.5)	5 (31.3)	0.08	.00[.00, .05]

Nota. n (%) = Frecuencia de conductas delictivas cometidas en los ayuntamientos de nivel I, II y III y porcentaje sobre el total de delitos reportados; χ^2 = Chi cuadrado de Pearson; V[IC 95%] = coeficiente V de Cramer [Intervalo de confianza al 95%]. Criterios de significación: + < .10 (tendencial), * < .05, ** < .01, *** < .001.

Delitos de omisión del deber de socorro

En este bloque (Tabla 11), se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias observadas y esperadas para el delito de omisión del deber de socorro en el ámbito sanitario con respecto al hábitat, encontrando mayor prevalencia en los ayuntamientos de nivel I (80%). En cuanto a la asociación, si bien es pequeña, se presentó no significativa.

Tabla 11

Prevalencia delictiva sobre la omisión del deber de socorro (Título IX CP) en función del hábitat

Delito	Total n (%)	Nivel I n (%)	Nivel II n (%)	Nivel III n (%)	χ^2	V[IC 95%]
Omisión del deber de socorro en el ámbito sanitario	5 (1.6)	4 (80.0)	0	1 (20.0)	6.50*	.11[.00, .22]
Omisión del deber de socorro	3 (1.0)	2 (66.7)	1 (33.3)	0	2.47	.03[.00, .17]

Nota. n (%) = Frecuencia de conductas delictivas cometidas en los ayuntamientos de nivel I, II y III y porcentaje sobre el total de delitos reportados; χ^2 = Chi cuadrado de Pearson; V[IC 95%] = coeficiente V de Cramer [Intervalo de confianza al 95%]. Criterios de significación: + < .10 (tendencial), * < .05, ** < .01, *** < .001.

Delitos de falsedades

En este caso (Tabla 12), ninguno de los dos tipos delictivos contemplados en este título presentó diferencias significativas ni tendenciales en las prevalencias reportadas, ni tampoco asociación con el hábitat.

Tabla 12

Prevalencia delictiva de las falsedades (Título XVIII) en función del hábitat

Delito	Total n (%)	Nivel I n (%)	Nivel II n (%)	Nivel III n (%)	χ^2	V[IC 95%]
Falsificación de moneda y efectos timbrados	7 (2.3)	1 (14.3)	3 (42.9)	3 (42.9)	0.80	.00[.00, .13]
Falsificación de certificado	1 (0.3)	0	0	1 (100)	1.90	.00[.00, .16]

Nota. n (%) = Frecuencia de conductas delictivas cometidas en los ayuntamientos de nivel I, II y III y porcentaje sobre el total de delitos reportados; χ^2 = Chi cuadrado de Pearson; V[IC 95%] = coeficiente V de Cramer [Intervalo de confianza al 95%]. Criterios de significación: + < .10 (tendencial), * < .05, ** < .01, *** < .001.

Delitos contra la libertad sexual

Al igual que en el caso anterior, no se encontraron diferencias significativas ni tendenciales en la prevalencia de los distintos delitos contra la libertad sexual en función del hábitat, y tampoco asociación de ningún tipo.

Tabla 13
Prevalencia delictiva contra la libertad sexual (Título VIII CP) en función del hábitat

Delito	Total n (%)	Nivel I n (%)	Nivel II n (%)	Nivel III n (%)	χ^2	V[IC 95%]
Embaucamiento	2 (0.6)	0	1 (50.0)	1 (50.0)	0.84	.00[.00, .13]
Grooming	2 (0.6)	0	1 (50.0)	1 (50.0)	0.84	.00[.00, .13]
Acoso/agresión sexual	1 (0.3)	0	1 (100)	0	1.79	.00[.00, .15]
Exhibicionismo	1 (0.3)	0	1 (100)	0	1.79	.00[.00, .15]

Nota. n (%) = Frecuencia de conductas delictivas cometidas en los ayuntamientos de nivel I, II y III y porcentaje sobre el total de delitos reportados; χ^2 = Chi cuadrado de Pearson; V[IC 95%] = coeficiente V de Cramer [Intervalo de confianza al 95%]. Criterios de significación: + < .10 (tendencial), * < .05, ** < .01, *** < .001.

Conclusiones

Como toda investigación, el presente estudio tiene una serie de limitaciones. Primera, las restricciones metodológicas, como las características específicas y el tamaño de la muestra, predisponen que la victimización reportada no constituya una medida definitiva del volumen total de delitos realmente ocurridos en la sociedad. Segunda, las medidas autoinformadas son susceptibles a sesgos de respuesta (p.e., la ocultación de la victimización, la deseabilidad social, etc.; Fariña et al, 2017; Schwarz, 2007). Tercera, la naturaleza transversal de los datos empleados no permite establecer relaciones causales firmes entre las distintas variables analizadas (Igartúa, 2006). Cuarta, las encuestas de victimización a menudo recogen información sobre eventos que no siempre se ajustan rigurosamente a la definición legal de lo que es un delito (United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC], 2010). Finalmente, la baja

prevalencia registrada en ciertas tipologías delictivas (delitos de contra la libertad sexual, entre otros) podría deberse tanto a una ocurrencia real limitada de estos actos como a las dificultades inherentes para informar de tal victimización en el formato estructurado de las encuestas.

Teniendo en mente lo anterior, a continuación se discuten los resultados del estudio. En general, apenas se han encontrado diferencias significativas entre lo rural y urbano para la mayoría de las conductas delictivas. En términos absolutos, los delitos más prevalentes en los ayuntamientos de nivel I han sido el de publicidad engañosa e injurias (con un total de 9 casos cada uno), estafa y temeridad manifiesta en los ayuntamientos de nivel II (también con 9 casos informados en cada uno) y lesiones en los ayuntamientos de nivel III, con 13 casos. Por otro lado, parece evidenciarse un patrón de victimización relacionado con el ámbito laboral en los ayuntamientos de más de 50 000 habitantes, ya que se ha encontrado una tasa de prevalencia significativamente mayor con respecto al resto de niveles demográficos en el delito de imposición de condiciones ilegales de trabajo, y tendencialmente mayor en el delito de trato degradante en el trabajo. Si bien no existe abundante literatura que relacione lo anterior, al igual que los entornos urbanos crean patrones para los delitos convencionales (Ministerio del Interior, 2025), también pueden generar condiciones espaciales y sociales que influyen en la prevalencia y las características de la victimización que ocurre en el ámbito laboral dentro de esos mismos entornos urbanos. Asimismo, se ha encontrado asociación significativa entre el delito de omisión del deber de socorro en el ámbito sanitario y los ayuntamientos de nivel I, esto es, el ámbito rural. Esto concuerda con lo que viene estableciendo la literatura, ya que existe disparidad de acceso a los servicios sanitarios en lo rural con respecto a lo urbano, en especial sobre la accesibilidad (Smith et al., 2008). Finalmente, destaca que, en concordancia con las estadísticas oficiales, los delitos más prevalentes son los cometidos contra el patrimonio y el orden socioeconómico (Ministerio del Interior, 2025), siendo el más informado el de estafa, lo que revalida el hecho de que los delitos digitales no diferencian entre entornos urbanos y rurales.

Por último, hacia futuras investigaciones, conviene resaltar el hecho de que se puede perder información esencial sobre la delincuencia cuando se pretende medir la victimización en territorios muy grandes. De hecho, autores como Weisburd et al. (2013) sugieren que lo ideal es centrarse en calles, o barrios a sumo. Sea cual sea el caso, es indudable la necesidad de aplicar herramientas de medición periódicas que complementen las estadísticas oficiales y permitan dibujar un mapa real y actualizado de la delincuencia; y más teniendo en cuenta los indicadores de Justicia Terapéutica tan satisfactorios obtenidos en estudios preliminares que emplean esta metodología (Pouso et al., 2024). Conocer la criminalidad de un territorio es una buena justificación para impulsar y diseñar acciones contextualizadas que posibiliten una transformación y mejora de esas zonas geográficas.

Referencias

- Arce, R., Fariña, F., Seijo, D. y Novo, M. (2015). Assessing Impression Management With the MMPI-2 in Child Custody Litigation. *Assessment*, 22(6), 769-777. www.doi.org/10.1177/1073191114558111
- Bergsma, W. (2013) A bias-correction for Cramér's and Tschuprow's. *Journal of the Korean Statistical Society*, 42(3), 323-328. <https://www.doi.org/10.1016/j.jkss.2012.10.002>
- Cagney, J., Spencer, C., Flor, L., Hlebert, M., Khalil, M., O'Connell, E., Mullany, E., Bustreo, F., Chandan, J. S., Metheny, N., Knaul, F. y Gakidou, E. (2025). Prevalence of sexual violence against children and age at first exposure: a global analysis by location, age, and sex (1990–2023). *The Lancet*, 0. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(25\)00311-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(25)00311-3)
- Ceccato, V. y Dolmen, L. (2011). Crime in rural Sweden. *Applied Geography*, 31(1), 119-135. <https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2010.03.002>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2ª Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>

- Cohen, L. E. y Felson, M. (1979). Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588-608. <https://doi.org/10.2307/2094589>
- Cumming, G. y Finch, S. (2001). A Primer on the Understanding, Use, and Calculation of Confidence Intervals that are Based on Central and Noncentral Distributions. *Educational and Psychological Measurement*, 61(4), 532-574. <https://www.doi.org/10.1177/0013164401614002>
- Donnermeyer, J. y DeKeseredy, W. (2014). *Rural Criminology* (1ª Ed.). Routledge.
- Fariña, F., Redondo, L., Seijo, D., Novo, M., y Arce, R. (2017). A meta-analytic review of the MMPI validity scales and indexes to detect defensiveness in custody evaluations. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(2), 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.02.002>
- Fernández, E., Vázquez, D. y Belmonte, M. (2013, Noviembre). *Los puntos calientes de la delincuencia. Un análisis de la distribución espacial del fenómeno delictivo en la ciudad de Albacete* [Presentación en congreso]. IV Jornadas Ibéricas de Infraestructuras de Datos Espaciales 2013, Toledo, España. https://www.idee.es/resources/presentaciones/JIIDE13/jueves/38_puntos_calientes_delincuencia.pdf
- Freeman, G. H. y Halton, J. H. (1951). Note on an Exact Treatment of Contingency, Goodness of Fit and Other Problems of Significance. *Biometrika*, 38(1/2), 141-149. <https://doi.org/10.2307/2332323>
- Gracia, E., López-Quílez, A., Marco, M. y Lila, M. (2018) Neighborhood characteristics and violence behind closed doors: The spatial overlap of child maltreatment and intimate partner violence. *PLoS ONE* 13(6), e0198684. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198684>
- Hall, T. y Yarwood, R. (2024). New geographies of crime? Cybercrime, southern criminology and diversifying research agendas. *Progress in Human Geography*, 48(4), 437-457. <https://doi.org/10.1177/03091325241246015>
- Igartúa, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Bosch.

- Instituto Galego de Estatística. (04 de abril de 2024). <https://www.ige.gal/web/index.jsp?paxina=001&idioma=gl>
- Kim, H.-Y. (2017). Statistical notes for clinical researchers: Chi-squared test and Fisher's exact test. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 42(2), 152-155. <https://doi.org/10.5395/rde.2017.42.2.152>
- Lohr, S. L. (2021). *Sampling: Design and Analysis* (3ª Ed.). Chapman & Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9780429298899>
- Ministerio del Interior. (2025). *Balance de Criminalidad Primer Trimestre 2025*. <https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/.galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2025/Balance-de-Criminalidad-Primer-Trimestre-2025.pdf>
- Penney, T. L. (2014). Dark figure of crime (problems of estimation). *The Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice*, 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118517383.wbeccj248>
- Pouso, M., Arce, R. y Guntín, S. (2024). Indicadores de Justicia Terapéutica en la Metodología de Encuesta de Victimización. En K. Rolán, M. S. Oyhamburu, M. Vilariño y F. Fariña (Coords.), *IX Congreso Iberoamericano de Justicia Terapéutica: prevención y cuidado frente a las problemáticas del mundo de hoy. Libro de actas* (p. 166). Asociación Iberoamericana de Justicia Terapéutica. https://www.researchgate.net/publication/387086058_Indicadores_de_Justicia_Terapeutica_en_la_Metodologia_de_Encuesta_de_Victimizacion
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W. y Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277(5328), 918-924. <https://www.doi.org/10.1126/science.277.5328.918>
- San Juan, C. (2013). Criminología ambiental: un área en expansión. *Ars Iuris Salmanticensis*, 1, 33-38. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128906/Criminologia_ambiental_un_area_en_expans.pdf
- Sarria, A. F. y Astorquiza, B. A. (2023). Confianza institucional y la cifra negra de la criminalidad. *Política Criminal*, 18(35), 34-61. <https://www.doi.org/10.4067/S0718-33992023000100034>

- Smith, K. B., Humphreys, J. S. y Wilson, M. G. (2008). Addressing the health disadvantage of rural populations: How and why access to health care matters. *Australian Journal of Rural Health*, 16(2), 56-63. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1584.2008.00953.x>
- Smithson, M. J. (2003). *Confidence Intervals*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412983761>
- Schwarz, N. (2007). Retrospective and Concurrent Self-Reports: The Rationale for Real-Time Data Capture. En A. Stone, S. S. Shiffman, A. Atienza y L. Nebeling (Eds.), *The science of real-time data capture: Self-reports in health research* (pp. 11-26). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195178715.003.0002>
- U.S. Department of Justice. (2025). *National Crime Victimization Survey, 2024*. Bureau of Justice Statistics. Recuperado de <https://bjs.ojp.gov/data-collection/ncvs>
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2010). *Manual on victimization surveys*. United Nations. https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/Crime-statistics/Manual_on_Victimization_surveys_2009_web.pdf
- Weisburd, D., Groff, E. R. y Yang, S. M. (2012). *The criminology of place: Street segments and our understanding of the crime problem*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195369083.001.0001>

Capítulo 4.

MÁS ALLÁ DEL ALGORITMO: EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES CRÍTICAS Y ÉTICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jorge Soto Carballo

Universidade de Vigo

Introducción

La creciente incorporación de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo, especialmente en la educación superior, ha generado un escenario de transformación que desafía las estructuras tradicionales del aprendizaje universitario. Herramientas como ChatGPT, Grammarly, Perplexity o Claude, ampliamente utilizadas por el estudiantado, ya no son meros recursos complementarios, sino agentes activos que median en la producción del conocimiento, la evaluación del aprendizaje y la interacción pedagógica. En este nuevo ecosistema digital, caracterizado por la automatización de procesos cognitivos, la generación algorítmica de contenidos y la personalización de tareas académicas, la universidad se ve interpelada a redefinir su función formativa, sus principios epistemológicos y su compromiso ético con la formación del pensamiento crítico.

Desde una perspectiva crítica, la irrupción de la IA no puede abordarse únicamente como una cuestión técnica o instrumental, sino como un fenómeno cultural, pedagógico y ético de gran calado. ¿Qué significa aprender en un contexto donde los algoritmos pueden escribir ensayos, resolver problemas complejos o generar esquemas conceptuales en segundos? ¿Qué lugar ocupa la autoría en un entorno donde la producción textual puede ser delegada a una máquina? ¿Cómo se garantiza la integridad académica en un contexto donde los límites entre copia, creación y colaboración son cada vez más difusos?

Estas preguntas no son retóricas, configuran un nuevo horizonte de problemas educativos que exige respuestas institucionales, investigadoras y docentes. En particular, resulta crucial analizar cómo el uso de la IA incide en el desarrollo de habilidades críticas, entendidas como aquellas competencias cognitivas, metacognitivas y éticas que permiten al sujeto actuar de forma reflexiva, autónoma y responsable en entornos complejos. El presente estudio, desarrollado en la Universidad de Vigo durante el curso 2024/2025, se inscribe en esta línea de interrogación.

El objetivo general del trabajo es analizar el impacto de la IA en el desarrollo de habilidades críticas y éticas en estudiantes y docentes universitarios, atendiendo tanto a las oportunidades que ofrece como a los riesgos que entraña. A partir de una metodología mixta, que combina cuestionarios validados y grupos focales, se pretende aportar evidencias empíricas y argumentos interpretativos que contribuyan al debate educativo sobre la integración crítica y pedagógica de la IA en la universidad contemporánea.

Desarrollo

Marco teórico

Pensamiento crítico y competencias clave en el siglo XXI

La literatura especializada coincide en reconocer que el pensamiento crítico constituye uno de los pilares fundamentales de la

formación universitaria. Se trata de una competencia transversal, de carácter metadisciplinar, que permite al sujeto analizar, evaluar y producir argumentos de forma razonada, consciente y ética. Facione (2000), uno de los autores más citados en este ámbito, define el pensamiento crítico como “el juicio con propósito autorregulado, reflexivo y basado en la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como en la explicación de las evidencias, conceptos, metodologías, criterios contextuales y estándares” (p. 2). Esta definición, lejos de limitarse a una habilidad técnica, enfatiza la dimensión disposicional del pensamiento crítico, es decir, la actitud intelectual abierta, inquisitiva y comprometida con la verdad que lo sustenta. En esta misma línea, Halpern (2014) subraya que el pensamiento crítico supone una combinación de habilidades cognitivas y disposiciones que favorecen la toma de decisiones fundamentadas y responsables. De manera complementaria, Ennis (2018) insiste en que el pensamiento crítico no se reduce a la mera lógica argumentativa, sino que implica una disposición activa hacia la reflexión y el cuestionamiento sistemático. Más recientemente, Dwyer et al. (2014) han mostrado empíricamente cómo el pensamiento crítico debe entenderse como una competencia multidimensional, que articula procesos cognitivos y disposiciones afectivas en contextos educativos complejos.

Desde una perspectiva pedagógica, el pensamiento crítico no se desarrolla de forma espontánea ni como consecuencia automática del contacto con contenidos universitarios. Requiere, por el contrario, de metodologías activas, entornos dialógicos, experiencias de indagación y procesos metacognitivos sostenidos. Según Halpern (1998, 2014), la enseñanza para el pensamiento crítico exige instrucción explícita, andamiaje pedagógico y oportunidades de transferencia a contextos reales. Ennis (2018) insiste en que las disposiciones y habilidades críticas deben cultivarse de forma intencionada en todos los niveles curriculares. Más recientemente, Dwyer, Hogan y Stewart (2014) han mostrado que el pensamiento crítico se fortalece cuando se combina instrucción directa con estrategias metacognitivas y de indagación activa. En el contexto de

la era digital, estas exigencias se vuelven más apremiantes: como advierte OECD (2021), el acceso masivo a información no garantiza comprensión crítica, y la sobreabundancia de datos puede generar un déficit de sentido y de juicio reflexivo.

En este sentido, diversos marcos internacionales han insistido en la necesidad de fomentar las denominadas “habilidades del siglo XXI” (Trilling & Fadel, 2009; OCDE, 2018), entre las que se incluyen no solo el pensamiento crítico, sino también la creatividad, la alfabetización informacional, la capacidad de colaboración, la comunicación ética, la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Todas ellas configuran un entramado de competencias que permiten a los sujetos desenvolverse de manera crítica y ética en entornos complejos, inciertos y tecnológicamente mediados. La IA, como veremos, impacta directa o indirectamente en todas estas dimensiones.

Inteligencia artificial y desafíos éticos en educación superior

La IA ha sido celebrada por sus potencialidades para personalizar el aprendizaje, facilitar la comprensión de contenidos complejos, automatizar procesos administrativos y generar entornos de tutoría adaptativa (Holmes et al., 2021). En el ámbito universitario, su integración está todavía en una fase incipiente, pero sus usos se extienden rápidamente en áreas como la redacción asistida, la traducción automática, la generación de imágenes o la resolución de problemas. Esta expansión plantea beneficios evidentes, pero también desafíos profundos.

Uno de los principales retos es el de la integridad académica. Kumar (2023) advierte que la IA desestabiliza las nociones tradicionales de plagio, originalidad y autoría. ¿Puede considerarse plagiado un texto generado íntegramente por una IA si el estudiante lo revisa y le da forma? ¿Qué criterios de evaluación deben aplicarse a tareas en las que interviene una herramienta algorítmica? ¿Cómo distinguir el uso legítimo del uso fraudulento de la IA? Estas preguntas muestran que el debate no es solo tecnológico, sino profundamente ético y educativo.

Además, diversos estudios (Gerlich, 2025; José, 2025; Lee, 2025; Moşoi, 2025) han advertido del riesgo de que la IA sustituya, en lugar de potenciar, procesos cognitivos clave como la síntesis, la inferencia, la argumentación o la resolución creativa de problemas. Cuando una herramienta digital ofrece soluciones inmediatas, sin necesidad de esfuerzo cognitivo, el desarrollo del pensamiento crítico puede verse limitado. Algunos estudios recientes advierten que la delegación cognitiva (cognitive offloading) hacia herramientas de IA puede reducir la implicación activa del usuario y relacionarse negativamente con el pensamiento crítico (Gerlich, 2025). Asimismo, investigaciones experimentales indican que el uso de IA generativa puede disminuir el esfuerzo cognitivo necesario en tareas analíticas o de redacción (Chen et al., 2025).

Frente a estas tensiones, diversos autores proponen una integración crítica y pedagógica de la IA, que no se limite a incorporar herramientas, sino que enseñe a pensar con ellas, contra ellas y más allá de ellas (Luckin, 2018; Selwyn, 2020). Esto implica dotar al estudiantado de competencias críticas, informacionales y éticas que les permitan utilizar la IA como aliada en su proceso formativo, y no como atajo o sustituto de su pensamiento.

Metodología

Enfoque, diseño y justificación metodológica

El presente estudio adopta una metodología mixta (Creswell & Plano Clark, 2017), que combina el enfoque cuantitativo, orientado a la obtención de datos estadísticos representativos sobre usos, percepciones y autoevaluaciones, con un enfoque cualitativo, destinado a captar las experiencias, tensiones y significados subjetivos atribuidos a la IA por parte de los actores implicados. Esta combinación permite superar las limitaciones de cada enfoque por separado y ofrece una mirada más integral del fenómeno estudiado.

Se trata de un estudio no experimental, de carácter descriptivo-interpretativo, desarrollado durante el curso 2024/2025 en la Universidade de Vigo, en el marco del proyecto interuniversitario sobre “Inteligencia artificial y competencias críticas en la universidad pública gallega” con participación voluntaria del estudiantado y profesorado de diferentes titulaciones de grado y máster.

Muestra y participantes

La muestra estuvo conformada por 185 estudiantes y 59 docentes universitarios. El alumnado participante cursaba titulaciones del ámbito de la Educación, las Ciencias Sociales, las Humanidades y la Ingeniería. El 83,2 % se identificó como mujer, y el 85,4 % cursaba estudios de grado. El profesorado, por su parte, procedía de diferentes ramas de conocimiento, con una representación mayoritaria de Ciencias Sociales y Jurídicas, y contaba con una experiencia docente diversa (desde menos de 10 años hasta más de 30).

La selección muestral fue intencional y por conveniencia, en función de la participación voluntaria en las encuestas en línea y en los grupos focales.

Instrumentos de recogida de datos

Se diseñaron y validaron tres cuestionarios ad hoc:

- AIHCA-E (Estudiantes): autoevaluación del impacto de la IA en su desarrollo de habilidades críticas.
- EIHCA-P (Profesorado sobre el alumnado): evaluación del uso y efectos de la IA en sus estudiantes.
- AIHCA-P (Profesorado sobre su propia práctica): autoevaluación docente del uso de IA y su impacto en su actividad académica.

Los ítems se estructuraron en torno a ocho dimensiones: pensamiento crítico, alfabetización informacional, integridad académica, redacción, creatividad, autonomía, comunicación ética y evaluación reflexiva. Los cuestionarios fueron validados mediante juicio de expertos y presentaron altos niveles de fiabilidad interna (α de Cronbach entre .909 y .947).

Para el análisis cualitativo se diseñaron y dinamizaron grupos focales diferenciados (estudiantado y profesorado), cuyas intervenciones fueron registradas, transcritas y codificadas mediante Atlas.ti 8. La codificación inductiva se organizó según un sistema jerárquico de categorías temáticas emergentes.

Procedimiento y análisis

Los cuestionarios fueron difundidos en línea entre los meses de abril y julio de 2025. El análisis cuantitativo se realizó con SPSS (v.29), aplicando estadística descriptiva y de frecuencias. El análisis cualitativo se desarrolló siguiendo las fases de reducción, disposición, codificación, categorización y análisis de relaciones propuestas por Miles y Huberman (1994). Esta triangulación metodológica permitió vincular patrones cuantitativos con narrativas y significados emergentes, enriqueciendo la interpretación de los datos.

Resultados

Los resultados obtenidos en este estudio permiten trazar una panorámica compleja y matizada del impacto de la inteligencia artificial (IA) en la universidad, especialmente en lo que respecta al desarrollo de competencias críticas, cognitivas y éticas. La información se estructura a partir de tres bloques principales: a) el uso que el alumnado hace de la IA, b) la percepción del profesorado sobre su impacto, y c) los discursos emergentes de los grupos focales.

Usos predominantes de la IA en el alumnado: automatización sin reflexión

El 78,4 % del alumnado participante declaró utilizar herramientas de IA de forma habitual en sus tareas académicas. Este dato, en sí mismo, ya apunta a una normalización del uso de estas tecnologías en la vida universitaria. No obstante, un análisis más detallado de los usos revela un patrón claramente instrumental, orientado a resolver tareas de bajo nivel cognitivo. Las funciones más frecuentemente utilizadas incluyen:

- Resolución de dudas conceptuales complejas ($M=5.14$, $DT=1.42$): la IA se utiliza como tutor de consulta rápida.
- Generación de resúmenes y esquemas de lectura ($M=4.75$, $DT=1.56$): favorece la comprensión global de textos sin necesariamente realizar una lectura crítica.
- Mejora de redacción ($M=3.96$, $DT=1.65$): mediante correcciones de estilo, claridad o coherencia.

Por el contrario, tareas asociadas a competencias de orden superior —como la planificación autónoma, la gestión del tiempo, la evaluación de fuentes, la comunicación ética o la reflexión metacognitiva— registraron puntuaciones significativamente más bajas (medias entre 2 y 3). Este dato refuerza la hipótesis de que el uso actual de la IA por parte del estudiantado se limita a etapas superficiales del aprendizaje y no favorece una elaboración crítica del conocimiento.

Competencias críticas y su relación con la IA: luces y sombras

En cuanto al impacto percibido de la IA sobre el desarrollo de habilidades críticas, los estudiantes manifiestan una cierta ambivalencia. Mientras que reconocen su utilidad en algunas dimensiones cognitivas, como la resolución de problemas complejos ($M=5.24$) o la síntesis de información ($M=4.63$), expresan dudas claras sobre su capacidad para fomentar la integridad académica, la creatividad genuina o la reflexión ética.

Las puntuaciones más bajas se observan en:

- Compromiso con la honestidad académica (M=2.83): el alumnado no asocia necesariamente el uso de IA con la promoción de valores éticos.
- Conciencia ética en trabajos colaborativos (M=3.25): la IA no parece reforzar la responsabilidad compartida.

Estas percepciones son coherentes con los resultados cualitativos, que muestran que el alumnado tiende a concebir la IA como un “facilitador técnico” más que como un “potenciador formativo”.

Percepción del profesorado: entre la desconfianza y la necesidad de adaptación

El profesorado participante manifiesta una percepción crítica respecto al uso de la IA por parte del alumnado. En los cuestionarios, más del 90 % coincide en que su estudiantado utiliza IA especialmente para redactar textos académicos, reformular párrafos y sintetizar información. Aunque algunos docentes reconocen el potencial de estas herramientas, la mayoría expresa preocupación por la superficialidad del uso y el debilitamiento de la autoría académica.

En términos generales, el profesorado no utiliza la IA con regularidad en sus propias prácticas pedagógicas, y declara no haber recibido formación sistemática en este ámbito. La autoformación, el aprendizaje entre iguales o la asistencia a seminarios aislados son las vías predominantes, lo que genera una clara sensación de desprotección institucional.

Discursos emergentes en los grupos focales

Los grupos focales, tanto con estudiantes como con profesorado, aportan profundidad interpretativa a los resultados cuantitativos. Entre las categorías emergentes destacan:

- Desigualdad de acceso a formación en IA: tanto docentes como estudiantes manifiestan haber aprendido a usar IA de forma autodidacta, lo que refuerza brechas internas.
- Delegación cognitiva y pérdida de autonomía: el uso excesivo de IA es percibido como una amenaza al pensamiento propio.
- Ambivalencia ética: existe confusión sobre qué constituye un uso legítimo, aceptable o fraudulento de la IA en el contexto universitario.

Estas voces coinciden en señalar la necesidad urgente de una respuesta institucional coordinada que supere la lógica punitiva o reactiva, y que promueva una integración ética y pedagógica de la IA en la educación superior.

Discusión

Los hallazgos de este estudio confirman lo que ya apuntaban algunas investigaciones recientes: la IA ha penetrado de forma significativa en la cultura académica del estudiantado, pero lo ha hecho sin un marco pedagógico, ético ni formativo que oriente su uso (Yayeh, Yirga et al., 2025; Soto et al., 2025; Muñoz Cantero et Al., 2025). Esto ha generado una situación ambivalente: por un lado, se reconocen sus potencialidades para mejorar la comprensión de conceptos, la producción textual y la eficiencia; por otro, se teme que esta dependencia tecnológica socave los procesos de pensamiento crítico, integridad académica y autorregulación.

Este estudio contribuye a la literatura actual al ofrecer datos empíricos sobre el desfase entre el uso cotidiano de la IA y la escasa formación estructurada en su aplicación pedagógica. Como señala Kumar (2023), el riesgo no está tanto en la IA como herramienta, sino en su uso acrítico, descontextualizado o éticamente ambiguo. El hecho de que una mayoría significativa de estudiantes no asocie el uso de IA con valores como la honestidad académica, la autoría responsable o la colaboración

ética, muestra la urgencia de repensar el papel de la universidad en la alfabetización digital crítica.

Del mismo modo, el profesorado se enfrenta a una doble paradoja: debe evaluar producciones académicas potencialmente generadas por IA sin contar con criterios claros para hacerlo, y debe enseñar a pensar críticamente en un entorno donde buena parte del pensamiento se externaliza a sistemas algorítmicos. Esta tensión entre innovación y vigilancia, entre apertura y control, constituye uno de los grandes dilemas pedagógicos del presente.

Una lección clave que se extrae de este estudio es que la IA no es, en sí misma, ni buena ni mala: su impacto dependerá de los marcos institucionales, pedagógicos y éticos que se construyan en torno a ella. Como señala Selwyn (2020), el verdadero desafío no es técnico, sino político-pedagógico: ¿cómo diseñamos sistemas educativos que no solo integren la tecnología, sino que enseñen a vivir con y contra ella, desde una perspectiva crítica y emancipadora?

Conclusiones

A partir del análisis desarrollado, se concluye que el uso de la IA en la Universidade de Vigo presenta un alto grado de penetración pero una baja densidad formativa. La mayoría del alumnado recurre a estas herramientas sin haber sido formado en sus riesgos éticos, su alcance pedagógico o sus implicaciones epistémicas. Por su parte, el profesorado manifiesta preocupación, pero carece de formación y apoyo institucional para responder pedagógicamente a esta transformación.

Ante este escenario, se proponen cinco líneas de acción prioritarias:

Formación estructurada y transversal en IA crítica

Es imprescindible incorporar contenidos sobre alfabetización digital crítica, ética algorítmica y competencias informacionales en todos los planes de estudio. Esta formación debe comenzar en el primer curso y

articularse de forma transversal en todas las titulaciones, especialmente en las de Ciencias Sociales y Humanidades.

Rediseño de prácticas evaluativas

La evaluación académica debe moverse hacia formatos más auténticos, que impliquen procesos, reflexiones, debates, defensa oral, autoevaluación y trabajos en los que la IA no pueda suplantar la autoría. Esto implica repensar no solo qué se evalúa, sino cómo y con qué criterios.

Marco normativo claro sobre integridad académica y IA

Es necesario que las universidades elaboren documentos específicos que regulen el uso de IA en el ámbito académico, diferenciando entre usos legítimos (como apoyo, consulta o tutoría) y usos ilegítimos (plagio, suplantación, delegación total del trabajo). Estos marcos deben ser comunicados, debatidos y construidos con participación de la comunidad educativa.

Acompañamiento docente

El profesorado necesita formación, recursos y comunidades de práctica para explorar el potencial pedagógico de la IA sin perder de vista su misión formativa. Las unidades de innovación docente y las redes interuniversitarias deben jugar un papel clave en este proceso.

Promoción de una cultura de autoría y reflexión ética

La IA no debe ser solo un objeto de regulación o de fascinación, sino una oportunidad para enseñar a pensar con otros, cuestionar lo dado, reconocer límites y asumir responsabilidades. En este sentido, promover la autoría crítica, la responsabilidad académica y la conciencia ética debe ser uno de los ejes de la universidad contemporánea.

Referencias

- Chen, Y., Wang, Y., Wüstenberg, T., Kizilcec, R. F., Fan, Y., Li, Y., Lu, B., Yuan, M., Zhang, J., Zhang, Z., Geldsetzer, P., Chen, S., & Bärnighausen, T. (2025). Effects of generative artificial intelligence on cognitive effort and task performance: Study protocol for a randomized controlled experiment among college students. *Trials*, 26(1), 244. <https://doi.org/10.1186/s13063-025-08950-3>
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.004>
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. A. (2000). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. American Philosophical Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- Funmi, A., & Xu-sheng, S. (2020). El pensamiento crítico como antídoto ante la amenaza que la inteligencia artificial representa para la profesión docente en la era del aprendizaje automático. *Ciencias de la Educación*, 20(3), 1–12.
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and critical thinking. *Societies*, 15(1), 6. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5082524>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

- Kumar, R., Eaton, S. E., Mindzak, M., & Morrison, R. (2023). Academic integrity and artificial intelligence: An overview. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity* (pp. 1–14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7_153-1
- José, B. (2025). The cognitive paradox of AI in education. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1550621>
- Lee, H. P. H., Sarkar, A., Tankelevitch, L., Drosos, I., Rintel, S., Banks, R. (2025). *The impact of generative AI on critical thinking*. Microsoft Research. https://www.microsoft.com/en-us/research/wp-content/uploads/2025/01/lee_2025_ai_critical_thinking_survey.pdf
- Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moore, T. (2004). The critical thinking debate: How general are general thinking skills? *Higher Education Research & Development*, 23(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/0729436032000168469>
- Moşoi, A. A. (2025). Do students need to think hard? The interplay of AI and effortful learning. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13738-8>
- Muñoz Cantero, J. M., Porto Castro, A. M., Mosteiro García, M. J., Espiñeira Bellón, E. M., Soto Carballo, J. G., & Pérez Crego, M. C. (2025). *Informe técnico sobre el impacto de la inteligencia artificial en el desarrollo de habilidades críticas en estudiantes y docentes en el Sistema Universitario de Galicia* (Vol. 6). Grupo de innovación IMETTIC; GIACE; IDEA; GIES. Recuperado de <https://integridadacademica.com/?pagina=2025-informes-tecnicos>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2025, May 23). *What should teachers teach and students learn in a future of powerful AI* (OECD Education Spotlights).
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2025). *Education at a glance 2025*. OECD Publishing.

- https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en/full-report.html
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] & European Commission. (2025). *Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education* [Draft]. OECD. https://ailiteracyframework.org/wp-content/uploads/2025/05/AILitFramework_ReviewDraft.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Selwyn, N. (2024). Sobre los límites de la inteligencia artificial (IA) en la educación. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10(1), 3–14. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062>
- Soto Carballo, J., Porto Castro, A. M., Mosteiro García, M. J., Muñoz Cantero, J. M., & Espiñeira Bellón, E. M. (2025). *Informe técnico sobre el impacto de la inteligencia artificial en el desarrollo de habilidades críticas en estudiantes y docentes en la Universidade de Vigo* (Vol. 5). Lápices 4, S.L. ISBN: 978-84-09-76218-7.
- UNESCO. (2025). *AI and the future of education: Disruptions, dilemmas and directions* [Anthology]. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-and-future-education-disruptions-dilemmas-and-directions>
- Yayeh, Y., Admass, W., Chekol, Y., Mekonnen, A., & Asmare, M. (2025). ChatGPT in education: A systematic review on opportunities, challenges, and future directions. *Algorithms*, 18(6), 352. <https://doi.org/10.3390/a18060352>

Capítulo 5.

DISEÑO DBR PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL DESENCHUFADO EN LA PRIMERA INFANCIA

M^a Manuela Ordóñez y Almudena Alonso-Ferreiro

RITME. Universidade de Vigo

Introducción

El interés institucional por la inclusión de las tecnologías en las diferentes etapas educativas queda reflejado en la inclusión de la competencia clave Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM) y de la Competencia Digital (CD) incorporadas con la legislación educativa del estado español de 2006, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

La introducción en el sistema educativo de estas competencias fomenta la igualdad de oportunidades y promueve el equilibrio en la formación y la adquisición de competencias. Aunque la mera inclusión en la legislación tal y como afirman Alonso-Ferreiro et al. (2020) no asegura una adquisición plena ni un trabajo en profundidad. La investigación y mejora para que el alumnado se alfabetice en diferentes lenguajes ahonda en la consecución de los objetivos de la Agenda 2030 números 4, educación de calidad, y 10, reducción de las desigualdades.

Con la actual legislación Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se Modifica la LOE (LOMLOE) se mantienen estas competencias. Con todo, este cambio legislativo lleva consigo la elaboración de nuevas normas que desarrollen el currículo en la Comunidad Autónoma gallega para todas las etapas educativas y por lo tanto la etapa de Infantil en la que se incluyen de forma explícita el término de PC asociado a la competencia STEM.

El actual currículo de Educación Infantil (EI), Decreto 150/2022, del 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, recoge como uno de sus objetivos el desarrollo de habilidades y destrezas de PC, así como, la necesidad desde la primera infancia de crear situaciones de aprendizaje coeducativas con un enfoque STEAM donde puedan aplicar el PC para resolverlas de forma original, creativa y autónoma.

A estas referencias legales se le suman los planes publicados por la Consellería de Educación como Edudigital en el que se recoge como objetivo general romper con la brecha de género en los estudios STEAM propuestas íntimamente ligadas con el objetivo 5º de la Agenda 2030 (ONU, 2019), igualdad de género. Al que se añade la iniciativa “STEM para nenas” dirigida al alumnado de 2º a 6º de primaria en la que se hace especial atención a la necesidad de fomentar las vocaciones científico-tecnológicas entre las niñas.

Entre los diferentes programas, para modernizar y adaptar las bibliotecas escolares y convertirlas en espacios de creación y distribución de conocimiento, destaca el de las bibliotecas creativas. Este se encuentra incluido en el Plan Lía en su punto estelar 4 en el que se especifica:

Avanzar en el modelo de biblioteca escolar diseñada como laboratorio creativo de aprendizajes abierto a toda la comunidad escolar, en el que cobren presencia los multialfabetismos, la creatividad, la expresión, la comunicación y la colaboración como garantías de una formación adaptada a las necesidades del siglo XXI. (Xunta de Galicia, s.f., p. 11)

La investigación de García-Fuentes et al. (2023) en la que las autoras resaltan el interés institucional en potenciar la elección vocacional sin prejuicio de género de las profesiones STEAM ahonda además en la idea de que incluir en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes etapas educativas el PC ayudará a reducir la brecha de género en los estudios STEAM cumpliendo así con el desafío del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) que creó la iniciativa Alianza STEAM que apuesta por el talento femenino en la ciencia.

Descubierta la falta de motivación de las niñas en materias STEAM puede, según Domínguez-González y Reina-Parrado (2020), reducirse con la inclusión desde la infancia de estrategias educativas tecnológicas, haciendo hincapié en la coeducación y en la eliminación de estereotipos de género en la creación de su proyecto académico y profesional.

Por su parte el MEFP, tal y como recoge Sánchez-Vera (2021), ha constituido un grupo de trabajo para incorporar la programación, la robótica y el PC al currículo en todos los niveles educativos. La autora reconoce la dificultad para establecer una definición clara de PC por parte de la comunidad científica, pero afirma el consenso de la comunidad sobre el valor y el potencial educativo para preparar al alumnado en la resolución cooperativa y creativa de problemas.

Wing (2006) además de proporcionar una definición de PC, como conjunto de herramientas mentales basadas en la computación que sirven para la resolución de problemas, el diseño de sistemas y su comprensión, ahonda en la necesidad de enseñarlo en las escuelas como la habilidad de la lectoescritura o la aritmética.

Autores como Terroba et al. (2020) apoyan esa idea y la complementan valorando el PC como una destreza instrumental más que debe enseñarse desde la etapa de infantil. Además de como habilidad, afirman que el PC puede mejorar el desarrollo cognitivo y el proceso de enseñanza aprendizaje de las demás habilidades básicas. Así mismo, Bordignon e Iglesias (2016) afirman que la introducción de los conceptos de programación durante toda la escolarización obligatoria prepara cognitivamente

para una sociedad en la que los saberes tecnológicos y su aplicación son tan indispensables.

Como habilidad compleja la aproximación desde la infancia debe hacerse desde un contexto lúdico y fraccionado, creando situaciones adaptadas al nivel de desarrollo con un nivel de complejidad creciente (González-González, 2019). Por esta razón Zapata-Ros (2019) habla del PC desenchufado como un conjunto de propuestas didácticas diseñadas para la etapa de infantil y primaria con las que se trabajen habilidades como la seriación, la organización del espacio, la modularización o el encaje que contribuyan a la adquisición del PC. En la consulta realizada a docentes de primaria, por parte de Sentance y Csizmadia (2017), estes refieren que las actividades de PC desenchufado tienen excelentes resultados y que deben aumentarse las investigaciones en este sentido.

En el enfoque con tecnología para desarrollar el PC, el par conformado por la robótica y el PC se constituye como instrumentos clave para introducir en las niñas y niños conceptos de resolución de problemas, ya que permite el uso de algoritmos y las secuencias de forma atractiva (Alsina y Acosta, 2022; Terroba et al, 2020). Siendo conscientes de que la manipulación y la motivación que se genera sumado a la participación activa del alumnado posibilita conseguir aprendizajes significativos.

En este sentido, la cultura *maker* ha influenciado las prácticas educativas creando espacios libres y cooperativos en los que se pretende dar respuesta a problemas de proximidad. Son estos espacios en los que Bordignon e Iglesias (2016) describen buenas prácticas en las que se introducen aspectos de computación y fabricación digital desde la infancia. El dominio de conceptos de programación, afirman los autores permite usar las tecnologías en todo su potencial y con mayor aprovechamiento.

Con frecuencia se confunden dentro de la comunidad educativa PC y robótica por la alianza entre ambos, pero las investigaciones detectan que las ideas son más relevantes que los artefactos usados. Recoge Álvarez-Herrero (2020) que la diferencia fundamental reside en que la robótica es tangible y el PC se centra en la codificación, la puesta en práctica

de algoritmos y resolución de problemas, es decir, promover que niñas y niños creen, modifiquen y mejoren software cuestionándose lo que se les ofrece y llevando a cabo sus propias ideas (Himanen, 2012, citado en Bordignon e Iglesias, 2016).

Con todo consultadas las personas docentes, afirman que precisan más formación para proponer situaciones de aprendizaje en las que el alumnado refuerce sus habilidades en la resolución de problemas, además refieren la limitación en el acceso a los recursos. En esta situación el enfoque metodológico del PC desenchufado puede ser óptimo (Ortuño-Meseguer y Serrano-Sánchez, 2020).

“La escuela, como centro formador del hombre, no puede estar exenta de abordar los problemas relativos al medio ambiente, sino que, por el contrario, a ella le corresponde un papel relevante en lo que se refiere a la educación ambiental” (Valdés, 1999, p. 2).

Es por ese motivo que debemos tener presente el uso de recursos sostenibles dentro de las prácticas educativas. Cuestión que tiene en la actualidad un fuerte respaldo institucional desde la inclusión de la producción y el consumo responsable como objetivo 12 de la Agenda 2030 y que se traduce desde la Xunta de Galicia a través del Plan Proxecta en programas para la educación ambiental y el uso de materiales reciclados.

La limitación de los recursos y el malgasto realizado por la sociedad del consumo suponen un reto social. Es responsabilidad común educar desde la primera infancia en el consumo responsable y en el reciclaje para lograr crear una conciencia ambiental desde las aulas (Zevallos, 2018). Siendo también conscientes de la realidad de que reciclar material por parte del profesorado genera conciencia ecológica en el alumnado (Abellán, 2020).

Conocida la influencia que tiene la educación en la sociedad, la integración de una educación basada en la ecoeficiencia es una responsabilidad y un compromiso que debe aceptar todo el sistema educativo. Este nuevo punto de vista, además, impulsa el emprendimiento y la investigación (Lloclla y Arbulú, 2014).

Es la investigación de Abellán (2020), en la que el uso de materiales reciclados autoconstruidos para sesiones de Educación Física, tuvo excelentes resultados en la atención a la diversidad. Encontramos también la investigación de Holguin-Álvarez et al. (2023) quienes desde un enfoque STEAM trabajaron con robótica construida con elementos reciclados de su entorno. Este trabajo sirvió para mejorar la conciencia ambiental en el alumnado a la par de las competencias tecnológicas.

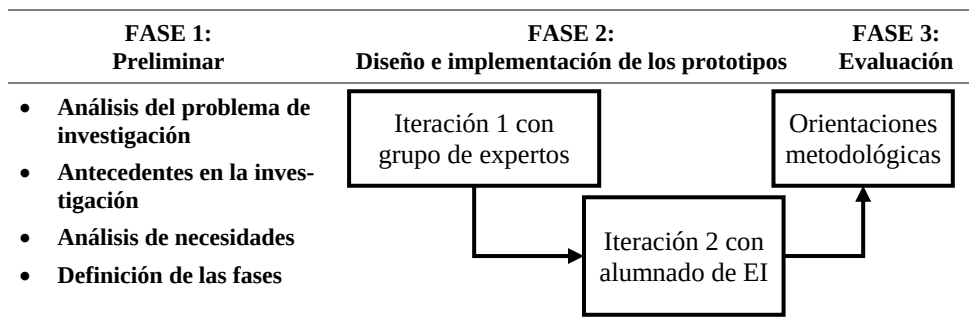
Este tipo de actuaciones sirven para mejorar la conciencia ambiental del alumnado, ya que asimilan la relevancia de sus acciones diarias. La introducción en las actividades diarias de aspectos de reciclaje y consumo responsable convierte en acción cotidiana este tipo de actos (Zevallos, 2018).

El presente diseño de investigación tiene por objetivo principal identificar, comprender y aplicar las posibilidades de las tecnologías sostenibles para el desarrollo del PC en la primera infancia como herramientas clave para la conciencia STEAM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) sin discriminación de género. Esta investigación se realiza en el marco del proyecto Buenas Prácticas para una Ciudadanía Digital Crítica (CiDiC_EI) [Proyecto PID2023-148530NA-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE]. Esta investigación cuenta también con un informe favorable del comité de ética de la Universidad de Vigo (INFORME DE EVALUACIÓN 0052-F-2025-02-13).

Metodología

Esta investigación sigue un diseño metodológico propio de la Investigación de Diseño en Educación (DBR, *Design-Based Research*) paradigma entendido como un conjunto de métodos que está orientado a la generación, la producción o el diseño de un producto tangible o intangible (Cela, 2019). En este caso la DBR permite asegurar la validez científica para producir unas orientaciones metodológicas para adquirir conocimientos, habilidades y destrezas propias del PC en la primera infancia. El diseño DBR incluye tres fases diferenciadas (Tabla 1) a las que se les asignan diferentes objetivos, preguntas de investigación y momentos temporales.

Tabla 1
Síntesis de las fases de la DBR



Nota. Diseño de Tabla inspirado en el seminario de Cela (2019).

Como se anticipó en la introducción el objetivo general de la investigación es identificar, analizar, comprender y aplicar las posibilidades de las tecnologías sostenibles para el desarrollo del PC en la primera infancia como herramientas clave para la conciencia STEAM sin discriminación de género. Este objetivo se materializa en los siguientes objetivos específicos:

- OE1. Conocer y analizar la literatura previa sobre la integración de las tecnologías en el desarrollo del PC en EI.
- OE2. Describir la posición de las y los autores relevantes en el diseño e implementación de prácticas educativas que tienen como centro el PC.
- OE3. Identificar los recursos y obstáculos para la implementación de las tecnologías para desarrollar el PC por parte del profesorado.
- OE4. Diseñar y evaluar una situación de aprendizaje para adquirir conocimientos, habilidades y destrezas propias del PC usando tecnologías sostenibles.
- OE5. Identificar y difundir usando la metodología de investigación de diseño en educación (DBR) unas orientaciones metodológicas para la práctica educativa docente para el desarrollo del PC en EI.

A continuación, se indica en cada caso la metodología, muestra y las técnicas de recogida y análisis de información para cada una de ellas y que se encuentran resumidas en la Tabla 2.

Tabla 2
Cuadro resumen de la metodología, muestra, instrumentos y objetivos de cada una de las fases

Fase	Metodología	Muestra	Instrumentos	Objetivos
1^a: Preliminar	RSL	Publicaciones científicas de diferentes bases de datos en castellano, portugués, inglés y francés	Ficha de análisis	OE1
	Cualitativa	Publicaciones de Scopus y WoS sobre PC en la etapa de EI	VOSviewer	OE2
	Cualitativa	REAs publicados en repositorios institucionales	Ficha de análisis	OE3
	Mixta	Expertos y docentes de EI	Cuestionario	OE3
2^a: Diseño e implementación de los prototipos	Mixta	Expertos, alumnado y situación de aprendizaje	Ficha de análisis Lista de cotejo Rúbrica	OE4
3^a: Evaluación	Mixta	Conjunto de propuestas y los informes de evaluación	Ficha de análisis	OE5

Cada uno de estos objetivos específicos guía el desarrollo del diseño de investigación como se puede ver en la Tabla 2. En esta investigación la llamada fase Preliminar será conocida como: El uso de las tecnologías digitales en el desarrollo del PC, que a su vez está subdividida en cuatro momentos temporales o subfases:

1^a Subfase: Delimitación del problema. La propuesta para esta primera subfase es primeramente la realización de una Revisión Sistemática de Literatura (RSL) usando las indicaciones PRISMA (Page et al., 2021).

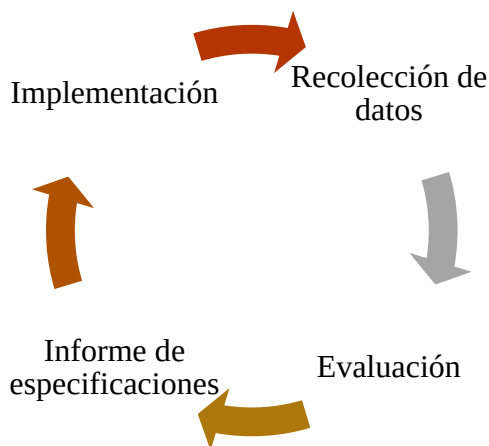
2^a Subfase: Antecedentes en la investigación. La propuesta para la segunda subfase consiste en el uso del software VOS-

viewer u otro similar para analizar aquellas autoras y autores más relevantes en la producción científica re-compiladas en las bases de datos WoS y Scopus, así como información incluida en los resúmenes y palabras clave.

- 3ª Subfase: Aportaciones compartidas de los docentes. El diseño de la tercera subfase es el análisis de Recursos Educativos en Abierto (REAs) que comparte el profesorado en activo en repositorios institucionales.
- 4ª Subfase: La realidad docente. En lo que respecta a la cuarta subfase consiste en la elaboración de un cuestionario ad hoc validado por grupo de expertos que servirá como instrumento para recoger la información de las maestras y maestros de EI sobre su grado de conocimiento y las prácticas educativas que realizan sobre PC y las dificultades u obstáculos que encuentran.

En la segunda fase Diseño e implementación de los prototipos: Buenas Prácticas en el desarrollo del PC usando ecotecnologías, se incluyen dos iteraciones tras las que se realizarán cambios y mejoras en el diseño didáctico, cada una de las iteraciones sigue el esquema de la Figura 1. El diseño con iteraciones convierte la investigación en un método riguroso con validez que nos permite obtener resultados más allá del contexto de intervención local en el que es probado el prototipo.

Figura 1
Esquema de las iteraciones



Las iteraciones de la fase dos conducen a la tercera fase denominada: Orientaciones metodológicas para trabajar el PC en las aulas de EI, se diseña como parte fundamental de la evaluación de toda la información recogida durante el proceso de investigación previo. La evaluación y revisión de la información recompilada en las fases 1 y 2 que permitirá elaborar una guía de buenas prácticas para que puedan ser difundidas a la comunidad.

Conclusiones

En conclusión, esta propuesta de investigación desarrollada desde un punto de vista teórico prueba que el diseño DBR es una metodología que permite la investigación en el ámbito educativo para ofrecer guías u orientaciones didácticas que permitan adecuar las propuestas a los diferentes contextos concretos.

Consideramos que este diseño, además, da respuesta al objetivo principal planteado identificar, analizar, comprender y aprovechar las posibilidades de las tecnologías sostenibles para el desarrollo del PC en la primera infancia como herramienta clave para la conciencia STEAM sin discriminación de género. Ya que las diferentes fases del diseño per-

miten responder a los objetivos planeados teniendo en cuenta varias fuentes de información y los procesos iterativos que permiten la evaluación rigurosa y constante.

Esta investigación busca obtener como producto final unas orientaciones metodológicas sobre como trabajar el PC en la etapa de educación infantil, lo que puede ser un recurso para las personas profesionales de esta etapa educativa. Las orientaciones finales son una base sólida en la que basarse para el diseño de situaciones de aprendizaje que desarrollen los contenidos recogidos en el currículo vigente.

Referencias

- Abellán, J. (2020). El material reciclado y/o autoconstruido como respuesta a las necesidades educativas especiales en Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (22), 253-266. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.253-266>
- Alonso-Ferreiro, A., Fraga-Varela, F., y Guimeráns, P. (2020). Educational plans and programs for digital competence: A geographical analysis from an educational equity perspective. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías Del Aprendizaje*, 15(4), 407-416. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033206>
- Alsina, A. y Acosta, Y. (2022). Conectando la educación matemática infantil y el pensamiento computacional: aprendizaje de patrones de repetición con el robot educativo programable Cubetto. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(37), 133-148. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.4022>
- Álvarez-Herrero, J.F. (2020). Pensamiento computacional en Educación Infantil, más allá de los robots de suelo. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 1-11. <https://doi.org/10.14201/eks.22366>
- Bordignon, F.R.A. e Iglesias, A.A. (2016). Más allá de las pantallas: experiencias en diseño y programación de objetos interactivos digitales. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 7(12), 49-58.
- Cela, J.M. (8 de noviembre de 2019). *Design-Based Research, una metodología para el diseño de proyectos de innovación con tecnología educativa* [seminario]. Centre d'educació i noves tecnologies de la universitat Jaume I.

- Decreto 150/2022, do 8 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. DOG N° 172, de 9 de setembro de 2022 pp. 47984-48056.
- Domínguez-González, M. de los A. y Reina-Parrado, M. (2020). La inclusión del pensamiento computacional en los centros educativos desde una perspectiva de género. En E. Sánchez, E. Colomo, J. Ruiz y J. Sánchez (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp.1678-1686). UMAEditorial.
- García-Fuentes, O. Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M.E. (2023). El enfoque educativo STEAM: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 191-202. <https://doi.org/10.5209/rced.77261>
- González-González, C.S. (2019). Estado del arte en la enseñanza del pensamiento computacional y la programación en la etapa infantil. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20, 1-15. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a17
- Holguin-Álvarez, J., Cruz-Montero, J., Ruiz-Salazar, J. y Ledesma-Pérez, F. (2023). Ecología robótica desde el litoral resultados de un programa fortalecedor de las habilidades para la ciencia. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 53(2), 13-29. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i2.26816>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE N° 106, de 4 de maio de 2006 pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE N° 340, de 30 de decembro de 2020 pp. 122868-122953.
- Lloclla, H. y Arbulú, C.A. (2014). La educación en ecoeficiencia. *UCV - HACER: Revista de Investigación y Cultura*, 3(1), 31-39.
- Page, M.J., Moher, D., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... McKenzie, J.E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021, 372(160), 1-36. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n160->

- ONU, (2019) 17 objetivos para transformar nuestro mundo. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ortuño-Meseguer, G. y Serrano-Sánchez, J.L. (2020). Experiencias y Desarrollo del pensamiento computacional en primaria: una revisión sistemática. En E. Sánchez, E. Colomo, J. Ruiz e J. Sánchez (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp.308-318). UMAEditorial.
- Sánchez-Vera, M. del M. (2021). La robótica, la programación y el pensamiento computacional en la educación infantil. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 7(1), 209-234.
- Sentance, S. y Csizmadia, A. (2017). Computing in the curriculum: Challenges and strategies from a teacher's perspective. *Education and Information technologies*, 22(2), 469-495. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9482-0>
- Terroba, M., Ribera, J.M. y Lapresa, D. (2020). Pensamiento computacional en la resolución de problemas contextualizados en un cuento en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 9(2), 73-92.
- Valdés, O. (1999). A educación ambiental na enseñanza preescolar e primaria. *Experiencias Didácticas*, (37), 1-8.
- Wing, J.M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Xunta de Galicia (s.f.). *Plan LIA 2021-2025: Un setestrello para as bibliotecas escolares de galicia*. https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/blog/files/PLAN_LIA_2021_2025_DE_FINITIVO_0.pdf
- Zapata-Ros, M. (2019). Pensamiento computacional desenchufado. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, (20), 1-29. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a18
- Zevallos, E.L. (2018). Uso de material reciclable como estrategia didáctica y creatividad de estudiantes de nivel primaria. *Revista Desafíos*, 9(2), 38-44.

Capítulo 6.

SOSTENIBILIDAD AMBIENTAL: EL DERECHO COMO HERRAMIENTA CLAVE

Teresa Roa Martínez

Universidade de Vigo

Introducción

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) ha sido reconocida mediante Resolución núm. 72/222 de la Asamblea General de las Naciones Unidas de fecha 20 de diciembre de 2017, como un elemento integral del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4) consistente en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje para todos¹. Además la EDS

¹ Además, la Resolución 72/222 (2017) de la Asamblea General de las Naciones Unidas, titulada: “Educación para el desarrollo sostenible en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” señala: “La Asamblea General, (...) 2. Reafirma que la educación para el desarrollo sostenible constituye un medio esencial para hacer efectivo el desarrollo sostenible, como se indica en la Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, así como un elemento integral del Objetivo de Desarrollo Sostenible referente a la educación de calidad, y posibilita de manera decisiva el logro de todos los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible, y acoge con beneplácito el mayor reconocimiento internacional de la educación para el desarrollo sostenible en un aprendizaje permanente y una educación de calidad.” En la misma línea, se reitera en la Resolución 74/223 (2019) de la Asamblea General de las Naciones Unidas, “Educación para el desarrollo

influye, de manera decisiva, en el logro de todos los demás ODS. En particular, en el presente trabajo nos centraremos en el potencial de la EDS para la consecución de algunos ODS que están estrechamente relacionados con el medioambiente y la lucha contra el cambio climático, como el ODS 7 relativo a la energía asequible y no contaminante, o el ODS 13, relativo a la acción por el clima. La EDS se muestra como un instrumento con un elevado potencial para la consecución de dichos objetivos en la medida en que permite que el estudiantado adquiera habilidades y valores que lo capaciten para abordar problemas globales como el cambio climático, la pobreza y la desigualdad². Por consiguiente, se considera que la educación transformadora puede ser determinante para la consecución de estos ODS que están claramente vinculados al medioambiente.

Por su parte, el Derecho desempeña un rol esencial en el camino hacia la sostenibilidad ambiental, particularmente, en materia de lucha contra el cambio climático y en la adecuada conservación del medioambiente. El Derecho permite establecer las obligaciones de los distintos actores, fijando estándares de cumplimiento que estos deben respetar. Además, actúa como instrumento de rendición de cuentas en caso de incumplimiento de los compromisos suscritos. Por tanto, permite exigir el cumplimiento de determinados estándares, por ejemplo en materia de reducción de emisiones o conservación del medio y puede actuar en caso de que se incumplan los mismos. Por consiguiente, el Derecho es una

sostenible en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” que señala también que se “alienta a los Gobiernos a que redoblen los esfuerzos para integrar e institucionalizar de forma sistémica la educación para el desarrollo sostenible en el sector de la educación y otros sectores pertinentes (...)” y “Pone de relieve la importancia de seguir elaborando y aplicando programas de educación y sensibilización pública, capacitando al personal científico, técnico y directivo, fomentando el acceso a la información y promoviendo la participación del público en la solución de los problemas relacionados con el cambio climático.”

² Así, esta ostenta un gran potencial para dotar al alumnado de “los medios que les permitan transformarse a sí mismos, así como a la sociedad en la que viven, gracias al desarrollo de conocimientos, aptitudes, actitudes, competencias y valores necesarios para hacer frente a desafíos relacionados con la ciudadanía mundial” (UNESCO, 2014), como es el cambio climático.

herramienta fundamental en la consecución de los ODS y la educación climática se ayuda a empoderar los estudiantes como agentes de cambio. En consecuencia, la formación de los juristas no se puede limitar a la transmisión de conocimientos teóricos, sino que habida cuenta del potencial del Derecho como instrumento de cambio social y protección ambiental, es esencial capacitar al estudiantado para que actúe como agente de cambio frente a los grandes desafíos de su tiempo, como es el cambio climático. Educar al alumnado en la problemática jurídica que se está derivando como consecuencia del cambio climático y sus efectos no solo tiene beneficios para su formación, sino que tiene un enorme potencial para la sociedad. Al abordar las implicaciones legales del cambio climático, los estudiantes se familiarizan con conceptos clave como el derecho ambiental, las obligaciones estatales e internacionales y los litigios climáticos. Además, ello favorecerá la concienciación de los futuros juristas sobre este problema, despertando su pensamiento crítico ante las distintas decisiones con impacto ambiental y brindando a estos las herramientas requeridas para la defensa del medio. En definitiva, la implementación de la EDS a la formación del alumnado del Grado en Derecho es imperativa para que los futuros juristas contribuyan al logro de los ODS.

A la vista de lo anterior, surge la siguiente cuestión ¿cómo implementar la EDS en el Grado en Derecho? Pues bien, a nuestro juicio es relevante integrar la EDS de forma transversal a lo largo del currículo formativo del Grado en Derecho. Por tanto, se propone implementar la EDS en asignaturas obligatorias del Grado en Derecho para que los futuros profesionales del Derecho no sólo tengan una excelente formación jurídica, sino que estén dotados de las capacidades y aptitudes necesarias para actuar en la lucha contra el cambio climático, así como en los grandes problemas a los que se enfrentan las generaciones venideras. Todo ello sin perjuicio de que esta integración pueda complementarse con la inclusión de algunas asignaturas específicas que aborden cuestiones de derecho ambiental o litigación climática en su temario, así como otras actividades extracurriculares que permitan al alumnado interesado acceder a la EDS. Existe una elevada variedad de metodologías que se pueden

incluir en la formación de los juristas fomentando así la EDS en el Grado en Derecho. Algunas de las más extendidas son las Clínicas Jurídicas o el Aprendizaje-Servicio. No obstante, existen otras opciones cuya incorporación es factible de forma sencilla en las distintas asignaturas del Grado y que complementan estas otras actividades que requieren un mayor tiempo en el aula, contribuyendo a la integración de la EDS de forma transversal a lo largo del currículo formativo. La propuesta objeto del presente trabajo consiste en la inclusión la literatura y el cine en las aulas del Grado en Derecho, como herramientas complementarias y de fácil implementación para favorecer la integración de la EDS³ en la formación jurídica. Esta propuesta, centrada principalmente en integrar a través de la EDS la problemática del cambio climático y el rol fundamental que juega el Derecho frente al mismo, fomenta una formación holística e integral del alumnado, preparándolo para afrontar los grandes retos de su época. El uso del cine como recurso docente en el Derecho no es nuevo, pero su potencial para la EDS es especialmente alto. Estudios han demostrado que películas con narrativas jurídicas fomentan significativamente el compromiso del estudiantado y no solo incrementan la retención del conocimiento, sino que activan el pensamiento crítico. Asimismo, integrar obras literarias con enfoque ambiental en el Grado en Derecho permite involucrar al alumnado en el análisis crítico de los problemas ambientales. Por consiguiente, incorporar el cine y la literatura⁴ a las aulas del Grado en Derecho conlleva grandes beneficios para la formación

³ Como explica Pachó Blanco (2023-2024, pp. 183-184), la literatura ayuda a superar una visión del Derecho como un saber meramente técnico permitiendo una reflexión profunda sobre las cuestiones jurídicas, permitiendo dotar a las mismas de realidad.

⁴ Pachó Blanco (2024) pone de manifiesto la utilidad de la literatura para reflexionar “sobre las implicaciones del derecho en la vida más allá de una visión excesivamente constreñida por las categorías formales de la disciplina, y observar cómo se relacionan con la realidad, y con una ficción que puede ayudar a aquilatar lo jurídico y a aplicar el sentido crítico para mejorar la experiencia real del derecho”. Asimismo, Suárez Llanos (2017) señala como la literatura, aun con determinadas dificultades, puede “ayudar en el análisis, difusión y mejora del Derecho gracias a sus funciones pedagógica, edificante y gnoseológica”, destacando la relevancia de una adecuada selección de los textos.

del alumnado⁵ pero también para la sociedad, ya que permite que estos alcancen una visión más amplia de problemas como el cambio climático potenciando su eventual actuación como agentes del cambio en un contexto de crisis climática global.

Desarrollo

El origen de la preocupación por el medioambiente

En 1972, la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en Estocolmo evidenció de forma patente la existencia una preocupación ambiental, sentando las bases para el desarrollo sostenible⁶. Dicha Conferencia estableció que “Defender y mejorar el medioambiente para las generaciones presentes y futuras se ha convertido en un objetivo imperativo para la humanidad”⁷. Un exponente de la crecien-

⁵ Pulido Polo (2016, p. 536) demuestra que el uso del cine en el aula enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, calificándolo como “poderoso instrumento pedagógico, en la intercesión entre el conocimiento y el entretenimiento”. Además, con cita a Amar (2009) señala que este constituye una herramienta docente que potencia el diálogo como recurso de conocimiento. Por su parte, Álvarez González (2015) evidencia el potencial de la utilización de cine en la docencia del Derecho y, en particular, en la enseñanza del Derecho Administrativo, evidenciando como la utilización de películas permite explicar conceptos del Derecho Administrativo.

⁶ Chinchilla Peinado (2013, p. 18).

⁷ Nótese, además, que esta Conferencia no solo supuso un hito en la definición de las preocupaciones ambientales, sino que ya avanzó la relevancia de la educación en su solución. En este sentido cabe citar la Recomendación 96 de la Conferencia de Estocolmo que subraya la importancia de instaurar un programa internacional de educación ambiental de carácter interdisciplinar, dirigido a todos los niveles educativos y también a la ciudadanía en general para hacer frente a las crisis medioambientales del mundo. Asimismo, el Principio 19 de la Declaración de Estocolmo establece que la educación en asuntos ambientales, tanto para las generaciones jóvenes como para los adultos, es fundamental para ampliar la base de una opinión informada y de una conducta responsable. Así, promueve que individuos, empresas y comunidades adopten una actitud activa en la protección y mejora del medio ambiente para permitir que el ser humano se desarrolle en todos los aspectos.

te preocupación ambiental es el Informe “Nuestro futuro común” elaborado por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo conocido también como “Informe Brundtland”⁸. Este informe que data de 1987 está todavía a la orden del día. En este se puso de manifiesto que, aunque la conservación de la Tierra es una problemática global, los países la abordan de manera separada, inmersos en su “lucha por sobrevivir y prosperar sin preocuparse de los efectos que causan en los demás”, señalando que “intervenimos en la naturaleza en una escala cada vez mayor y las consecuencias físicas de nuestras decisiones desbordan las fronteras nacionales”⁹. Asimismo, el Informe pone el foco en el papel que la economía tiene en la problemática ambiental, señalando que “la economía y la ecología nos atan con redes cada vez más firmes”¹⁰. Este informe también estableció la definición más utilizada de desarrollo sostenible, que definió como aquel que “satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”¹¹. En definitiva, supuso un hito en el camino de la sostenibilidad ambiental, abriendo las puertas a posteriores avances en la protección del planeta, como fueron la Declaración de Río y la Agenda 21. La Declaración de Río (1992) recoge el principio de desarrollo sostenible, considerando que el mismo debe actuar como piedra angular de todas las políticas o actuaciones con incidencia a nivel ambiental. Asimismo, en la Conferencia de Río se aprobó el Programa Global para el Desarrollo Sostenible en el s. XXI, conocido como “Agenda 21”. Desde entonces han existido numerosos documentos que han continuado plasmando la preocupación global por el medio ambiente, como el Protocolo de Kyoto (1997) o el Acuerdo de París (2015) o la Agenda 2030 (2015). Los documentos referidos plasman que la preocupación por el medio se centra, principalmente, en los efectos del cambio

⁸ La razón por la que el Informe se conoce con ese nombre se debe a que la Comisión estaba presidida por Gro Harlem Brundtland.

⁹ Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1987, p. 39).

¹⁰ Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1987, pp. 39-40).

¹¹ Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1987, p. 59).

climático antropogénico y la necesaria reducción de emisiones de Gases de Efecto Invernadero (GEI). En definitiva, la preocupación por el medio ambiente ha estado presente al menos durante los últimos cincuenta años. Sin embargo, pese a la existencia de un consenso internacional de preocupación ambiental y la adopción de distintos acuerdos al respecto, los datos evidencian¹² que las emisiones de GEI no se han reducido de forma suficiente y, por tanto, el cambio climático antropogénico continúa avanzando, siendo sus efectos cada vez más devastadores.

Hitos jurídicos a través de la litigación climática y las opiniones consultivas

A medida que se agravan los efectos del calentamiento global, la necesidad de reducir las emisiones de GEI se hace todavía más evidente y, personas y organizaciones acuden a los tribunales y órganos consultivos tratando de ampararse en el Derecho para lograr avances reales en la lucha contra el cambio climático. Algunos hitos jurídicos recientes que evidencian la trascendencia del Derecho en la lucha contra el cambio climático son el caso Verein KlimaSeniorinnen Schweiz c. Suiza en Europa o la Opinión consultiva de la Corte Interamericana de Derechos Humanos número 32 de 2025 en América Latina, que a continuación se expondrán. Ambos pronunciamientos relacionan el cambio climático con la afección a los Derechos Humanos y establecen la obligación de los Estados de adoptar medidas suficientes para proteger los derechos afectados.

En Europa, destaca la Sentencia dictada en el caso Verein Klima-Seniorinnen Schweiz c. Suiza en la que el Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha reconocido la existencia de un vínculo entre cambio climático y los Derechos Humanos protegidos por el Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH), evidenciando la posibilidad de exigir a un Estado la protección efectiva de grupos especialmente vulnerables frente a los avances de los efectos del cambio climático. En dicho pronunciamiento se requiere al Estado demandado para que intensifique sus esfuer-

¹² Véase IPCC (2023).

zos para cumplir con los compromisos internacionales adquiridos en materia climática y, en definitiva, lograr la protección efectiva de los Derechos Humanos de las demandantes¹³. Otro caso extremadamente relevante en Europa, aunque no tan reciente, fue Urgenda Foundation c. Países Bajos. Este caso supuso un hito histórico sin precedentes en la litigación climática ya que el Tribunal Supremo neerlandés, condenó al Estado a reducir sus emisiones de gases de GEI. Así, el Tribunal Supremo fundamentó su decisión en la vulneración de los artículos 2 y 8 del CEDH, relativos al derecho a la vida y el derecho al respeto de la vida privada y familiar, respectivamente, puesto que no se habían adoptado medidas para protección de estos derechos reconocidos en el Convenio.

En América Latina, destaca la Opinión consultiva de la Corte Interamericana de Derechos Humanos número 32 de 2025, emitida en fecha 29 de mayo de 2025 (notificada el 3 de julio del mismo año)¹⁴. Esta opinión es un hito histórico en el camino a la justicia climática en América Latina. En ella Corte destacó que “la situación actual constituye una emergencia climática que se debe al aumento acelerado de la temperatura global, producto de diversas actividades de origen antropogénico, producidas de manera desigual por los Estados de la comunidad internacional”¹⁵, pero su avance radica en las conclusiones adoptadas en el plano jurídico. Así, la Corte ha realizado grandes avances sobre la responsabilidad de los Estados en materia de cambio climático, al señalar que “los Estados deben abstenerse de todo comportamiento que genere un retroceso, ralentice o trunque el resultado de medidas necesarias para proteger los derechos humanos frente a los impactos del cambio climático”, seña-

¹³ Sobre esta Sentencia puede consultarse Castagno (2024), Fernández Egea y De Vilchez Moragues, P. (2024), Ruiz De Apodaca (2024), Salazar Ortuño (2024), Zaballos Zurilla (2024), Díaz-Cruces y Méndez Rocasolano (2025) o Roa Martínez (2025).

¹⁴ Emitida a solicitud de la República de Chile y la República de Colombia que solicitaron a la Corte una opinión consultiva en materia de las obligaciones de los Estados para responder a la emergencia climática en el plano de los Derechos Humanos.

¹⁵ Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2025, p. 230).

lando que, “en desarrollo de la obligación de respeto, los Estados deben abstenerse de adoptar medidas regresivas”. Asimismo, la Corte concluyó la existencia de una obligación de los Estados “de actuar de conformidad con un estándar de debida diligencia reforzada para contrarrestar las causas humanas del cambio climático y proteger a las personas bajo su jurisdicción de los impactos climáticos, en particular aquellas que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad”¹⁶, de una “obligación general de adoptar disposiciones de derecho interno” para asegurar el respeto de los derechos humanos en el marco de la crisis climática existente, y de una obligación de cooperación. Otro reconocimiento relevante realizado por la Corte en dicha Opinión es el de reconocer el “derecho al clima sano” y de la necesidad de proteger la naturaleza frente al avance del cambio climático, avanzando hacia el desarrollo sostenible. Por otra parte, la Corte concluyó la necesidad de actualizar las estrategias para garantizar el respeto a todos los derechos sustantivos que se ven amenazados como consecuencia del cambio climático. A mayor abundamiento, la Corte llevó a cabo un “reconocimiento de la Naturaleza y sus componentes como sujetos de derechos”.

En consecuencia, los pronunciamientos analizados evidencian que el Derecho se muestra como una herramienta de gran utilidad para la protección del medioambiente y la lucha contra el cambio climático. Así, los referidos hitos no solo evidencian que la preocupación por los efectos del cambio climático continúa, cincuenta años después, a la orden del día, sino que también muestran el potencial del Derecho en la lucha contra el cambio climático. Estos son exponentes de como el Derecho permite avanzar en mecanismos para satisfacer las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras (Informe Nuestro futuro común). En definitiva, a través de estos pronunciamientos se constata que el Derecho tiene un rol esencial en el alcance del desarrollo sostenible, guiando la actuación de Estados en la lucha contra el cambio climático.

¹⁶ Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2025, p. 229).

Una propuesta de integración de la EDS en el Grado en Derecho a través del cine y la literatura

Atendiendo al potencial del Derecho para transformar la sociedad y avanzar en el camino hacia la sostenibilidad, la formación y capacitación de los futuros juristas para actuar como agentes del cambio resulta de suma relevancia. La formación de los profesionales del Derecho en las cuestiones climáticas es esencial para lograr la protección jurídica de las personas y los ecosistemas en este contexto de crisis climática y, en definitiva, para aprovechar el potencial del Derecho para transformar la sociedad.

En este escenario, teniendo en cuenta que la formación en Derecho Ambiental no es obligatoria en el Grado en Derecho, se hace relevante integrar la educación transformadora en el mismo, incorporando de forma transversal a lo largo de las distintas asignaturas del Grado contenidos relacionados con el cambio climático. Con ello se pretende que la formación de los juristas vaya más allá de la mera memorización de textos legales, fomentando su interés en formar parte de los cambios necesarios para lograr una respuesta eficaz en la lucha contra el cambio climático. No obstante, es necesario reconocer que, en ocasiones, puede resultar complejo integrar algunas metodologías o actividades habida cuenta las limitaciones de tiempo y la existencia de una elevada carga curricular. Además, los estudiantes de Derecho suelen hacer frente a una intensa carga académica. Por tanto, introducir actividades adicionales al contenido teórico implica un esfuerzo de reorganización y comprensión de los contenidos de la materia, especialmente cuando se trata de actividades que conllevan una elevada carga de trabajo. Por ello, muchas veces las actividades como las “Clínicas Jurídicas” quedan relegadas al plano extracurricular. Sin embargo, la inclusión de la EDS como un elemento extracurricular no es suficiente. Es necesario integrar en el currículo formativo del Grado en Derecho actividades y metodologías que permitan una mejor formación de los juristas. Por ello, la inclusión de la literatura y el cine en las aulas se considera una actividad idónea para integrar la EDS de forma transversal en las distintas asignaturas del Grado en Dere-

cho. Se trata de una actividad que no requiere una elevada carga de trabajo y, por tanto, puede integrarse en las materias sin sobrecargar al alumnado y sin tener que relegar la EDS al plano extracurricular. Así, el cine y la literatura ofrecen una excelente oportunidad para integrar la EDS en las asignaturas del Grado.

En este sentido, el Derecho Administrativo constituye a nuestro juicio una asignatura idónea para implementar esta actividad. No solo porque el Derecho Ambiental es “predominantemente Derecho Administrativo” (Alenza García, 2001, p. 50), sino que el Derecho Administrativo, en general, tiene una estrecha conexión con las cuestiones ambientales o el cambio climático. Por consiguiente, las asignaturas de Derecho Administrativo están claramente conectadas con los grandes problemas ambientales y climáticos y, en consecuencia, dicha materia resulta idónea para integrar la actividad propuesta de conexión entre el Derecho, el cine y la literatura. Por tanto, la propuesta que aquí se formula se basa en la incorporación de recursos literarios y cinematográficos en las asignaturas de Derecho Administrativo para incorporar nociones de Derecho ambiental. A continuación se expondrán las actividades propuestas, relativas a la integración del cine y la literatura en el aula, respectivamente.

Derecho Administrativo y cine

Existen numerosas películas y documentales que podrían resultar de utilidad para integrar la EDS en la docencia del Derecho Administrativo. Dado que hemos puesto el foco en cuestiones ambientales, algunos ejemplos de películas que podrían utilizarse son: “Aguas oscuras”, “El día después de mañana”, “As bestas”, o “Erin Brockovich”. También existen numerosos documentales de interés como: “Cowspiracy: El secreto de la sostenibilidad”, “Romper los límites: La ciencia de nuestro planeta” o “Una verdad incómoda”. Asimismo, también existen docuseries como “Hope! Estamos a tiempo” o “Nuestro planeta” que pueden resultar de interés. En este caso, la actividad propuesta consiste en el visionado de una producción audiovisual, en concreto, la película “Erin

Brockovich”. La actividad será explicada en clase por el docente, encomendando a los alumnos el visionado de la película en un periodo de tiempo razonable. Transcurrido el plazo indicado, se dedicará una clase a integrar una actividad sobre el filme. En particular, se plantea la siguiente estructura para la clase:

- **Relación con la asignatura** (15 min). El docente pregunta al alumnado qué conceptos de Derecho Administrativo observan en la película y expone aquellos más relevantes (ej. responsabilidad patrimonial, acceso a la información pública, derecho administrativo sancionador en materia de aguas). Esta parte conecta el Derecho Administrativo con la problemática ambiental, evidenciando su potencial en la protección del medio. Además, a la vista de algunas escenas clave de la película se puede plantear cómo hubiera tenido que proceder la protagonista conforme a Derecho en nuestro Ordenamiento jurídico. Esto permite analizar las diferencias existentes entre el Derecho administrativo sancionador y el Derecho penal, que aplicaría en un caso como el de la película, así como el potencial que ambas herramientas ostentan en la protección frente a la contaminación ambiental.
- **Trabajo de materiales sobre el caso real de la contaminación del agua en Hinkley y otros casos de actualidad** (10 min). El acercamiento al caso real puede realizarse a través de noticias recientes sobre la protagonista de la historia (ej. El País, 9 de julio de 2025, Erin Brockovich). Además, resulta de interés acercar a los estudiantes a casos de interés en su comunidad. Por ejemplo, en Galicia un caso reciente relacionado con la materia es la situación de contaminación del embalse de “As Conchas”, en la provincia de Ourense. Este caso puede introducirse a través de algún breve vídeo de los publicados en YouTube con testimonios de vecinos de la zona (ej. Caso "As Conchas") o una noticia del procedimiento judicial actualmente seguido ante el Tribunal Superior de Justicia de Galicia.

- **Actividad evaluable para el trabajo de habilidades blandas** (30 min). La película y la problemática que se muestra en la misma pueden resultar de utilidad para plantear alguna actividad breve que permita al alumnado relacionar el contenido de la película con el Derecho y poner en práctica sus habilidades blandas. Estas actividades pueden ser desde un litigio simulado, a un debate guiado o la realización de una breve investigación sobre algún tema relacionado con la película (como el Convenio de Aarhus, la Ley 26/2007, de 23 de octubre, de Responsabilidad Medioambiental, el Real Decreto Legislativo 1/2001, de 20 de julio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Aguas o la Ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética, entre otros textos normativos de interés). El docente propondrá una de las actividades planteadas, que se realizará por grupos durante la clase, y que servirá para evaluar al alumnado
- **Reflexión común y cierre** (5 min). Al final de la clase se realizará, en común, una reflexión sobre el potencial del Derecho en casos como el de la película. Analizando cómo el Derecho Administrativo ayuda a prevenir este tipo de situaciones (ej. con carácter previo, a través de la exigencia de autorización o la Evaluación de Impacto Ambiental y para frenarlas a través de la potestad inspectora y la potestad sancionadora).

En definitiva, esta propuesta de actividad permite relacionar contenidos de las asignaturas de Derecho Administrativo con las cuestiones ambientales, estrechamente ligadas con el cambio climático. De esta manera se hace partícipe a todo el alumnado del Grado en Derecho de la EDS, al integrarse, de forma sencilla en una asignatura obligatoria.

Derecho Administrativo y literatura

Para la introducción de la literatura en las clases de Derecho Administrativo sin que ello suponga una elevada carga de trabajo al alumnado

se puede optar por algunos relatos breves sobre el cambio climático, a modo de ejemplo puede acudirse a *“Historias cotidianas del cambio climático”*. Otra propuesta podría ser facilitar breves extractos de algunas obras clásicas como *“La venganza de la tierra”* o *“Gaia, una nueva visión de la vida sobre la tierra”* de J. Lovelock, así como *“Primavera silenciosa”* de R. Carson. También podrían resultar de interés extractos de obras más recientes como *“Contra la sostenibilidad: Por qué el desarrollo sostenible no salvará el mundo (y qué hacer al respecto)”* de A. Escrivá. En este caso, para el desarrollo de la actividad propuesta nos centraremos en la lectura de un extracto de dos de las obras sugeridas, en particular, del Capítulo 7 *“Gaia y el hombre: El problema de la contaminación”* de *“Gaia, una nueva visión de la vida sobre la tierra”* de J. Lovelock y los Capítulos 1 *“Fábula para el día de mañana”* y 2 *“La necesidad de sostenerse”* del libro *“Primavera silenciosa”* de R. Carson.

En primer lugar, se explicará la actividad y se otorgará un plazo para que el alumnado lea el material, que podrá subirse a la plataforma virtual. Además, se facilitará al alumnado una guía de lectura que ayude a contextualizar los fragmentos facilitados. Posteriormente se llevará a cabo en el aula una actividad relacionada con los textos objeto de lectura. En concreto, se realiza la siguiente propuesta para la clase:

- **Lectura de extractos y contextualización** (10 min). Se leen de forma conjunta algunos significativos extractos de los textos. A la vista de estos extractos, se comentan las posiciones de los autores y se evidencia el potencial que el Derecho tiene en la protección del medioambiente.
- **Debate en grupos** (20 min). Por grupos, se realiza un debate. Algunos alumnos se les asigna el rol A, que se posicionará defendiendo la posición de Lovelock y a otros el rol B, que defenderá el planteamiento de Carson. Una vez asignados los roles al estudiantado estos formarán grupos de entre 3 y 5 estudiantes con el mismo rol y trabajarán de forma colaborativa para definir el criterio del autor y buscar argumentos que soporten la idea

que este defiende a modo de preparación del debate. Posteriormente los distintos grupos debatirán entre sí, siguiendo la siguiente estructura: apertura del debate (3 min. por grupo), réplica (2 min. por grupo), conclusión (1 min. por grupo).

- **Conexión con temas de actualidad** (20 min). Las cuestiones abordadas por Carson y Lovelock están a la orden del día. Lo expuesto por dichos autores puede conectarse con algunos temas de debate jurídico en la actualidad, como es el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de Derechos. Así, los alumnos pueden trabajar por grupos alguno de los siguientes materiales: (i) Resumen de la Opinión consultiva de la Corte Interamericana de Derechos Humanos número 32 de 2025 de 29 de mayo de 2025, reconoció a la naturaleza y sus componentes como sujetos de Derecho, (ii) Resumen de la Sentencia del Tribunal Constitucional número 142/2024, de 20 de noviembre, por la que se desestima el recurso de inconstitucionalidad presentado contra la Ley 19/2022, de 30 de septiembre, para el reconocimiento de personalidad jurídica a la laguna del Mar Menor y su cuenca y (iii) alguna resolución que aborde esta cuestión de manera más local para que pueda resultar más atractiva para el alumnado. En el caso de Galicia, podría ser la Declaración de Derechos del Río Tins adoptada en fecha 1 de marzo de 2024 por el Ayuntamiento de Serra de Outes. Para ello, el docente facilitará durante la clase los materiales correspondientes que sinteticen las cuestiones relevantes de cada uno de los documentos.
- Reflexión conjunta sobre las implicaciones en materia del Derecho Administrativo del reconocimiento de la naturaleza como sujeto de Derechos (10 min). Durante la última parte de la clase se reflexionará conjuntamente sobre los efectos que el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de Derecho podría tener en el marco del Derecho Administrativo.

A través de las actividades propuestas se integra el cine y la literatura en el aula. Estos actúan como herramientas pedagógicas que permiten conectar el contenido de las asignaturas de Derecho Administrativo con uno de los grandes problemas a los que se enfrenta el s. XXI, el cambio climático. El cine y la literatura dan pie a abordar problemas jurídicos de actualidad, algunos de ellos cercanos al alumnado y, además, permiten integrar el debate en el aula¹⁷, con los beneficios que ello conlleva. A mayor abundamiento, como complemento a estas actividades el docente puede subir a la plataforma virtual un listado de contenidos recomendados para el alumnado interesado en la materia. En definitiva, la inclusión de estas herramientas en la formación de los juristas, además contribuir a la adquisición de conocimientos jurídicos a la vez que se fomenta la adquisición de las capacidades requeridas para hacer frente a los grandes retos jurídicos. Todo ello redunda un claro beneficio para la sociedad y para la futura lucha contra el cambio climático ya que contribuye a la formación de los potenciales actores de la misma, impulsando su actuación como agentes del cambio.

Conclusiones

La inclusión del cine y la literatura en la docencia del Derecho tiene un elevado potencial para la formación del alumnado. La utilización de estas herramientas no es novedosa, sus beneficios han sido constatados en numerosas experiencias docentes y tienen un elevado potencial para la EDS. El uso de filmes o literatura permite que el alumnado disfrute aprendiendo y colabora con el desarrollo de su pensamiento crítico. Asimismo acerca y conecta los conceptos jurídicos con problemas de actualidad, restando abstracción a los contenidos teóricos. Igualmente, estas herramientas sirven como punto de partida para analizar resoluciones o casos recientes acercando si cabe, todavía más, los problemas jurídicos a la realidad. A su vez, permiten la introducción de otras

¹⁷ Sobre los beneficios de integrar esta metodología en el aula véase Gimeno Presa (2016), Valcárcel Fernández (2016), Alonso Tomé (2025) y Díaz García (2025).

metodologías activas como simulaciones de juicios o debates con las que se trabajan las habilidades blandas. Así, la propuesta que se formula en el presente trabajo utiliza el cine y la literatura para acercar al alumnado en Derecho el problema del cambio climático y formar al mismo en la protección del medioambiente, incorporando en su formación jurídica el conocimiento y las capacidades necesarias para abordar estas problemáticas desde la perspectiva legal.

En definitiva, se propone la integración de la EDS en el grado en Derecho a través de la inclusión de actividades relacionadas con el cine y la literatura en asignaturas obligatorias como las relativas al Derecho Administrativo. De esta manera, se consigue un aprendizaje alineado con la educación transformadora, sin sobrecargar ni desequilibrar la estructura del Grado a la vez que se fomenta el interés del alumnado por el Derecho Administrativo. Por consiguiente, la inclusión de las actividades propuestas permite integrar la problemática ambiental de forma transversal en el Grado en Derecho a la vez que se contribuye a una mejor adquisición de conocimientos jurídicos y se mantiene la formación del alumnado actualizada y conectada con la realidad. Todo ello no solo formará a mejores juristas, sino que contribuirá a que estos desarrollen un importante papel de cambio, favoreciendo así el cumplimiento de los ODS, y a la lucha contra el cambio climático.

Referencias

- Alonso Tomé, S. (2025). Desafiando la narrativa predominante: el debate académico en la búsqueda de la verdad ética. En J. Martínez Calvo (Coord.), *Aprendizaje jurídico colaborativo* (pp. 29–36). Aranzadi La Ley.
- Álvarez González, E. M. (2015). El cine como recurso docente aplicable a la enseñanza del Derecho administrativo. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (11), 97–109. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2015.v0i11.7709>
- Bonorino Ramírez, P. R. (2025). Performatividad y ficciones jurídicas: ¿Tiene sentido atribuirles derechos a los ríos? En M. C. Gimeno Presa (Dir.),

- Conflictos medioambientales, eventos extremos y ordenamiento jurídico* (pp. 121–149). Aranzadi La Ley.
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Houghton Mifflin.
- Castagno, D. (2024). La tutela giudiziaria e le sue alternative: quali strumenti per accelerare la transizione energetica? En *Persona e mercati nel prisma sostenibilità* (pp. 232–249). Edizioni Scientifiche Italiane.
- Chinchilla Peinado, J. A. (2013). El concepto de desarrollo sostenible y la Agenda Local 21: De la Conferencia de Río a Río+20. En M. M. Muñoz Amor (Coord.), *Agenda Local 21 como instrumento de revalorización local* (pp. 17–50). El Consultor de los Ayuntamientos.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2025). *Opinión Consultiva OC-32/25 “Emergencia climática y derechos humanos”* (Serie A No. 32). San José, Costa Rica. https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/serieA_32_esp.pdf
- Díaz Cruces, E., y Méndez Rocasolano, M. (2025). *El derecho a un clima estable: análisis de la Sentencia KlimaSeniorinnen y propuestas para fortalecer la Ley 7/2021 de España. Actualidad Jurídica Ambiental*, (152), 69–101. <https://doi.org/10.56398/ajacieda.00396>
- Díaz García, J. C. (2025). El aprendizaje colaborativo a través del debate: fundamentos teóricos e implementación en la enseñanza universitaria. En J. Martínez Calvo (Coord.), *Aprendizaje jurídico colaborativo* (pp. 135–140). Aranzadi La Ley.
- Escrivà, A. (2023). *Contra la sostenibilidad: Por qué el desarrollo sostenible no salvará el mundo (y qué hacer al respecto)*. Arpa Editores.
- Fernández Egea, R. M., y De Vilchez Moragues, P. (2024). La litigación climática ante tribunales y organismos internacionales: la emergencia climática bajo la lupa judicial internacional. En A. Peñalver i Cabré (Ed.), *Litigación climática: El papel de la ciudadanía y los jueces* (pp. 213–238). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Gimeno Presa, M. C. (2016). El debate como técnica docente: la prostitución y el cambio climático en las aulas jurídicas. En P. R. Bonorino Ramírez (Coord.), *El debate en el aula* (pp. 43–64). Universidade de Vigo.

- Hösli, A., y Rehmann, M. (2024). Verein KlimaSeniorinnen Schweiz and Others v. Switzerland: The European Court of Human Rights' Answer to Climate Change. *Climate Law*, 14(3–4), 263–284.
- IPCC. (2023). *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the IPCC* [Core Writing Team, H. Lee y J. Romero (Eds.)]. IPCC. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647>
- Llanas, S. (2025, 9 de julio). Erin Brockovich, la incombustible activista por la justicia ambiental: “Para combatir la crisis climática primero debemos mirar en nuestro patio trasero”. *El País*. <https://elpais.com/clima-y-medio-ambiente/2025-07-09/erin-brockovich-la-incombustible-activista-por-la-justicia-ambiental-para-combatir-la-crisis-climatica-primero-debemos-mirar-en-nuestro-patio-trasero.html>
- Lovelock, J. E. (1985). *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la tierra*. Orbis.
- Lovelock, J. E. (1987). *Gaia: A new look at life on Earth*. Oxford University Press.
- Naciones Unidas. Asamblea General. (2017, 20 de diciembre). *Resolución 72/222 sobre Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo sostenible* (A/RES/72/222). ONU. Recuperado de <https://docs.un.org/en/A/RES/72/222>
- Naciones Unidas. Asamblea General. (2019, 19 de diciembre). *Resolución 74/223: Educación para el desarrollo sostenible en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/74/223). ONU. Recuperado de <https://undocs.org/en/A/RES/74/223>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *La educación transformadora para el desarrollo sostenible en Iberoamérica* (Resumen ejecutivo, pp. 1–65). OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/03/la-educacion-transformadora-para-el-desarrollo-sostenible-en-ib.pdf>
- Pacho Blanco, X. M. (2023–2024). Derecho, literatura y silencio: A esmorga de Eduardo Blanco Amor. *Ius fugit: Revista interdisciplinar de estudios histórico-jurídicos*, (26–27), 181–202.

- Platero Alcón, A. (2025). La utilización de series de éxito para invertir un aula de Derecho de Familia: "Aída", "Friends", "Modern Family", "Aquí no hay quien viva", "Física o Química", "Los hombres de Paco" y "La que se avecina". En J. Martínez Calvo (Coord.), *Aprendizaje jurídico colaborativo* (pp. 315–322). Aranzadi La Ley.
- Pulido Polo, M. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(8), 519–538. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048481031.pdf>
- Roa Martínez, T. (2025). Justicia climática: obstáculos a la viabilidad de los litigios climáticos. En *Conflictos medioambientales, eventos extremos y ordenamiento jurídico* (pp. 261–307). Aranzadi.
- Ruiz Bautista, M. C. (2025). De la ficción a la realidad: la Ley de Propiedad Horizontal vista desde *La que se avecina*. En J. Martínez Calvo (Coord.), *Aprendizaje jurídico colaborativo* (pp. 349–355). Aranzadi La Ley.
- Ruiz de Apodaca Espinosa, Á. M. (2024). Litigación climática, pronunciamientos por inactividad y ejecución de las eventuales sentencias estimatorias. En A. Peñalver i Cabré (Ed.), *Litigación climática: El papel de la ciudadanía y los jueces* (pp. 189–212). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Salazar Ortuño, E. (2024). Barreras procesales a la litigación climática. En A. Peñalver i Cabré (Ed.), *Litigación climática: El papel de la ciudadanía y los jueces* (pp. 115–128). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Sánchez Zapata, D. C. (2023). El reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos: una oportunidad para repensar la planeación del ordenamiento territorial como función administrativa. *Revista Derecho del Estado*, 54, 87–131. <https://doi.org/10.18601/01229893.n54.04>
- Sou, G. (2022). *Historias cotidianas del cambio climático* [Novela gráfica]. University of Manchester. https://gemmasou.com/wp-content/uploads/2022/11/082a_everydaystories_spanish_150dpi-spreads.pdf
- Suárez Llanos, L. S. L. (2017). Literatura del derecho: entre la ciencia jurídica y la crítica literaria. *Anamorphosis: Revista Internacional de Direito e Literatura*, 3(2), 349–386. <https://doi.org/10.21119/anamps.32.349-386>

- UNESCO. (2014, noviembre 10–12). *Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*. Declaración adoptada en la Conferencia Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible, Aichi-Nagoya, Japón. UNESCO. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf
- UNESCO. (2019). *Educational content up close: Examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/SRLJ8178>
- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Zaballos Zurilla, M. (2024). ¿Un nuevo derecho fundamental a la protección efectiva contra el cambio climático? *Revista CESCO de Derecho de Consumo*, (50), 202–215.
- Valcárcel Fernández, P. (2016). La combinación de la técnica del puzle y del debate argumental como instrumentos educativos que potencian el desarrollo simultáneo de competencias nucleares y transversales en el EEES: una experiencia a partir del Derecho Administrativo. En P. R. Bonorino Ramírez (Coord.), *El debate en el aula* (pp. 65–82). Universidade de Vigo.

Capítulo 7.

EDUCACIÓN CONTRA LA TRATA: UNA REVISIÓN CRÍTICA DE ENFOQUES, EFICACIA Y DESAFÍOS

Alberto Paramio y Marina Asensio-Poveda

Universidad Internacional de Valencia

Introducción

La trata de personas representa una de las formas más complejas y devastadoras de violencia estructural y explotación contemporánea. Aunque históricamente vinculada al tráfico transnacional, la evidencia actual señala que gran parte de los casos ocurren dentro de las propias fronteras nacionales (Siskin y Wyler, 2010), lo que refuerza su carácter doméstico e institucionalizado. Afecta tanto a adultos como a menores, con impactos severos en la salud física y mental de las víctimas, quienes frecuentemente desarrollan trastornos como el estrés postraumático, adicciones, problemas de aprendizaje o suicidio (Flowers, 2001; Hardy et al., 2013; Panjabi, 2009). La Organización Internacional del Trabajo (2017) estima que más de 40 millones de personas son víctimas de formas modernas de esclavitud, incluyendo trabajos forzados y explotación sexual. Aunque esta realidad ha sido ampliamente denunciada en informes de organismos internacionales y en la literatura académica (*United Nations Office on Drugs and Crime* [UNODC], 2020), persisten numerosos desafíos para su prevención, detección y erradicación.

Lejos de ser un fenómeno aislado, la trata se entrelaza con otras formas de vulnerabilidad social como la pobreza, la violencia de género, el racismo estructural, la migración forzada y la explotación laboral, operando como una forma de violencia comercializada que se adapta a distintos contextos (Lemke, 2015; Chuang, 2010). Las mujeres, las niñas, las personas racializadas y quienes habitan en situaciones de exclusión son los principales grupos de riesgo, en parte debido a la naturalización de jerarquías de poder inscritas en el imaginario colectivo y las estructuras legales (ILO, 2012; Dank et al., 2014).

Uno de los principales obstáculos es la desinformación: los mitos, concepciones erróneas y representaciones distorsionadas que circulan en medios de comunicación y en la opinión pública. Estas ideas falsas dificultan la identificación de víctimas, perpetúan estereotipos de género, clase y raza, e incluso pueden desviar recursos hacia intervenciones poco efectivas (De Shalit et al., 2014; Brennan, 2015). En muchos casos, la figura de la “víctima perfecta” —una mujer joven, blanca, extranjera y sexualmente explotada— se impone sobre una realidad mucho más compleja, silenciando a víctimas de otras formas de trata y reforzando lógicas asistencialistas (Feder, 2015; Sikka, 2019).

El sistema educativo, tradicionalmente excluido de las estrategias centrales contra la trata, ha sido recientemente reposicionado como un actor clave. En varios estados de EE. UU., las legislaciones educativas han comenzado a incluir contenidos específicos sobre identificación y prevención de la trata en los planes de estudio, como es el caso del Texas House Bill 1272 (2013), el Maryland HB 674 (2011) o el Ohio HB 59 (2013), que exigen formación obligatoria para docentes y personal de apoyo (Lemke, 2015). Esta tendencia reconoce la importancia del entorno escolar como espacio de detección temprana, dado que el profesorado y los equipos de orientación mantienen un contacto cotidiano con menores potencialmente en riesgo.

Sin embargo, como advierte Lemke (2015), el sistema educativo aún presenta importantes lagunas: escasa formación específica en el pro-

fesorado, desconocimiento de los indicadores de trata, vacíos en la legislación educativa estatal y una visión reduccionista del problema, limitada casi exclusivamente a la explotación sexual. Además, la falta de consenso sobre los términos (e.g., trata de personas, esclavitud moderna, explotación comercial, tráfico sexual) contribuye a generar confusión tanto en las políticas como en las prácticas profesionales (O’Connell Davidson, 2011; *United Nations Women*, 2012).

Por otro lado, el imaginario social y los medios de comunicación han contribuido a la propagación de estereotipos que invisibilizan ciertos perfiles de víctimas. La noción de la “víctima perfecta” —generalmente una mujer blanca, joven, captada por redes internacionales— omite las experiencias de hombres, personas LGTBIQ+, trabajadoras migrantes o menores que viven en sistemas de acogida, quienes también son víctimas de trata pero que rara vez encajan en estos relatos hegemónicos (Ugarte et al., 2003; Loftus, 2011). Esta visión sesgada impacta directamente en la capacidad de respuesta de los sistemas educativos y sanitarios.

Ante este panorama, emerge con fuerza la necesidad de desarrollar programas educativos rigurosos y culturalmente sensibles. La literatura señala que las intervenciones más efectivas son aquellas que combinan contenidos basados en evidencia, metodologías participativas y una perspectiva interseccional que permita comprender cómo la trata afecta de forma diferenciada a distintos grupos sociales (Chacón, 2006; Shamir, 2012). La incorporación de enfoques críticos, como la pedagogía del cuerpo (Darder, 2010) o la alfabetización crítica (Morrell y Duncan-Andrade, 2005), puede empoderar al estudiantado para generar respuestas más informadas y éticamente comprometidas.

En esta línea, el presente capítulo se propone realizar una revisión narrativa de intervenciones educativas dirigidas a la prevención, detección y desmitificación de la trata de personas. A partir del análisis de estudios empíricos publicados entre 2015 y 2025, se identifican patrones comunes, buenas prácticas y limitaciones recurrentes en los enfoques formativos. La revisión ofrece recomendaciones orientadas a la práctica

educativa, el diseño de políticas públicas y la planificación de futuras investigaciones, con el fin de contribuir al desarrollo de respuestas formativas eficaces, inclusivas y sostenibles.

Método

Estrategia de búsqueda

La estrategia de búsqueda se diseñó para identificar estudios empíricos y análisis teóricos relevantes sobre programas educativos y formativos orientados a la prevención y detección de la trata de personas. Se aplicó un enfoque de revisión narrativa integradora, permitiendo combinar estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos.

Se utilizaron diversas bases de datos académicas y multidisciplinarias, incluyendo Scopus, Web of Science y PubMed. Además, se consultaron repositorios y documentos institucionales, como informes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Naciones Unidas, *Department of Education* de EE. UU., y ONGs especializadas (ej. *Polaris Project*, *Human Rights Watch*).

Se emplearon combinaciones booleanas de palabras clave, incluyendo:

- *Human trafficking OR sex trafficking OR labor exploitation.*
- *AND education OR training OR curriculum OR educational program.*
- *AND prevention OR awareness OR detection OR intervention.*
- *AND school OR teacher OR students OR health professionals.*

Los criterios de inclusión fueron:

- (a) estudios publicados entre 2015 y 2025;
- (b) que abordaran explícitamente programas o acciones formativas relacionadas con la trata;

- (c) que incluyeran evaluación de resultados o impacto;
- (d) documentos en inglés o español;
- (e) poblaciones destinatarias definidas.

Se excluyeron revisiones sin resultados empíricos, estudios centrados únicamente en reformas legales sin componente formativo, y artículos cuya intervención no diferenciara trata de personas de otros fenómenos (e.g., violencia de género sin mención explícita de trata).

Variables analizadas

En todos los estudios seleccionados se extrajeron las siguientes variables para su análisis comparado:

- **Características de la intervención:** se registró el tipo de programa (presencial, virtual, mixto), su duración, el formato didáctico (individual o grupal), y la integración de elementos narrativos o testimoniales como estrategia pedagógica. Se prestó especial atención a la presencia de contenidos afectivos, uso de narrativas de víctimas y enfoque basado en datos objetivos.
- **Perfil de la población destinataria:** se identificó el rango etario, el contexto institucional (educativo, sanitario, comunitario, etc.), la localización geográfica y, cuando estaba disponible, el nivel socioeconómico o factores de vulnerabilidad.
- **Objetivos pedagógicos y nivel de prevención:** se codificaron los objetivos declarados de cada intervención, clasificándolos según su orientación hacia la prevención primaria (sensibilización general), secundaria (detección de señales) o terciaria (respuesta institucional y derivación).
- **Enfoque metodológico:** se analizaron el tipo de diseño (cuantitativo, cualitativo o mixto), la inclusión de grupos control, el periodo de seguimiento (cuando se informaba), y el número total de participantes.

- **Hallazgos principales:** se sistematizaron los principales resultados obtenidos, tanto en términos estadísticos como de impacto cualitativo. Se valoraron especialmente las mejoras en conocimiento, reducción de estereotipos, cambios en la autoeficacia percibida, y barreras detectadas en la implementación.
- **Dimensión crítica y discursiva:** en los estudios con enfoque crítico o feminista, se incorporaron variables adicionales relacionadas con el análisis de los discursos institucionales, la representación de la figura de la víctima, y las implicaciones ideológicas de las intervenciones formativas.
- **Limitaciones reportadas:** se extrajeron las debilidades metodológicas reconocidas por los autores (e.g., tamaño muestral, ausencia de seguimiento longitudinal, sesgos de selección), así como otras limitaciones detectadas por esta revisión.

Análisis de la calidad de los estudios y/o análisis de datos

Para valorar la calidad metodológica de los estudios revisados se aplicaron criterios adaptados del *Mixed Methods Appraisal Tool* (MMAT, versión 2018), con el objetivo de garantizar una evaluación transversal de estudios con enfoques diversos.

Se atendieron los siguientes indicadores:

- Claridad en los objetivos del estudio y su correspondencia con el diseño metodológico.
- Adecuación y validez de los instrumentos de recogida de datos.
- Coherencia interna entre resultados, discusión y conclusiones.
- Grado de transparencia en la presentación de datos (ej. medidas de efecto, codificación cualitativa, documentación bibliográfica).
- Consideración de sesgos y limitaciones por parte del equipo investigador.

Los estudios que cumplían al menos 4 de los 5 criterios fueron clasificados como de alta calidad, los que cumplían entre 2 y 3 como calidad moderada, y los que no alcanzaban al menos 2 como exploratorios o preliminares. No se excluyó ningún estudio por su calidad, pero esta categorización se tuvo en cuenta para la discusión crítica y la ponderación de resultados.

Resultados

Los 15 estudios incluidos en esta revisión, resumidos en la Tabla 1, presentan una variedad de enfoques educativos orientados a la prevención, detección y sensibilización frente a la trata de personas. Las propuestas analizadas abarcan diferentes niveles educativos, contextos profesionales y diseños metodológicos, lo que permite identificar patrones comunes de eficacia, así como limitaciones compartidas.

Tabla 1
Resumen de los estudios revisados

Autor (Año)	Objeto	Diseño	Resultados
Badillo-Urquiola et al. (2020)	Talleres presenciales con menores (11–17 años)	Cuantitativo pre-post sin grupo control	↑ identificación de tácticas online; alta demanda de extensión del programa
De Shalit et al. (2014)	Crítica a campañas públicas y desinformación mediática	Análisis crítico de contenido	Campañas alarmistas interfieren con programas educativos legítimos
Feder (2015)	Programa universitario transversal con enfoque en justicia social	Estudio de caso con medidas cualitativas y cuantitativas	↓ estereotipos; ↑ implicación social; visión más compleja del fenómeno
Lemke (2018)	Evaluación de política educativa (HB 1272, Texas)	Análisis documental e institucional	Rol docente central, pero sin recursos ni formación adecuada
Lo et al. (2020)	Módulo clínico breve para residentes médicos	Pre-post con encuesta de conocimientos y confianza	↑ respuestas correctas (de 1.5 a 4.6/5); ↑ confianza clínica (88%)
Miller et al. (2021)	Formación online (comparación: hechos vs narrativa vs mixto)	Ensayo aleatorizado con seguimiento a 1 semana	↑ conocimiento y ↓ mitos ($d = 0.89$) con formato “solo hechos”

Autor (Año)	Objeto	Diseño	Resultados
Sikka (2019)	Análisis discursivo sobre víctimas y narrativa institucional	Estudio cualitativo con enfoque feminista	Invisibilización de víctimas no estereotípicas; necesidad de enfoque interseccional
VanOrder (2022)	Estudio sobre mitos y creencias en población general	Cuestionario transversal	Persistencia de mitos; asociación inversa con experiencia en justicia criminal
Hadjira et al. (2023)	Uso de Twitter @OURRescue en educación	Estudio de caso, Q-DAS	El contenido apoya la causa, pero falta consistencia; redes = canal clave
Rizo et al. (2019)	Percepciones de directores de escuela	Survey (n = 76)	Escasos protocolos; baja preparación del personal; recomiendan guías
Litam y Lam (2021)	Actitudes de counselors (EE. UU.)	MANOVA (n = 866)	Formación previa → actitudes más favorables y mayor auto-eficacia
Nordstrom (2020)	Programa HEAL en hospitales	Pre-post + 3 meses	↑ conocimiento y confianza inicial; caída parcial a 3 m sin refuerzo
Morin (2024)	Currículo sobre trata en Ontario	Narrativa (docentes)	Brecha entre currículo planificado-vivido; necesidad de apoyo y recursos
Olivieri et al. (2024)	Módulo online para enfermeras ED/UC	Pre-post	↑ conocimiento y confianza; 63 % sin formación previa
Latifi (2024)	Rol educativo en Kosovo (contexto socio-econ.)	Entrevistas a funcionarios	Educación percibida como clave, pero limitada por pobreza y marco legal

Aprendizaje y resiliencia digital en la adolescencia

Los programas que se centran en la alfabetización digital muestran un doble efecto pedagógico. Un taller presencial con adolescentes de 11 a 17 años mejoró de forma significativa la capacidad de detectar tácticas de *grooming* y coerción online; además, muchos participantes reprodujeron el mensaje en casa y entre iguales, lo que amplificó el alcance preventivo (Badillo-Urquiola et al., 2020).

Ese impacto se complementa —y se pone a prueba— cuando la prevención se traslada a las redes sociales: el análisis de la actividad del perfil @OURrescue en Twitter muestra que la plataforma facilita la circulación de narrativas educativas transnacionales, aunque la falta de constancia y de estrategia narrativa limita el compromiso sostenido de la audiencia (Hadjira et al., 2023). Ambas investigaciones coinciden en que la alfabetización mediática debe ir unida a la formación técnica: sin la capacidad crítica para decodificar mensajes sensacionalistas, el alumnado puede interiorizar estereotipos que refuerzan la vulnerabilidad que se intenta combatir.

Formación docente y currículo escolar

La escuela se presenta como un espacio privilegiado para la detección temprana, pero la traducción normativa a la práctica es incierta. En Texas, la obligación legal de formar al profesorado sobre trata se encontró con una carencia crónica de materiales, tiempos y coordinación interdepartamental, con lo que la carga recayó sobre docentes sin preparación ni guía (Lemke, 2018). La percepción de los directores de centros en otro estado refuerza ese diagnóstico: reconocen la relevancia del tema, pero describen protocolos fragmentados y una sensación generalizada de falta de capacitación (Rizo et al., 2019).

En Ontario, por ejemplo, la normativa PPM 166 exige abordar la trata dentro del currículo. Sin embargo, el relato de las y los docentes revela la tensión entre el currículo “planeado” y el “vivido”: la preocupación por “no saber hacerlo bien” termina a veces en omisión del tema o en tratamientos superficiales (Morin, 2024). Los tres estudios ponen de relieve que un mandato legal solo se convierte en práctica efectiva cuando existen guías didácticas, tiempo de preparación y acompañamiento institucional.

Capacitación sanitaria, detección clínica y seguimiento

En entornos asistenciales, las intervenciones breves producen mejoras destacables, pero su durabilidad depende de la retroalimentación continua. El módulo TRUTH para residentes médicos disparó el conocimiento (de 1,5 a 4,6 sobre 5) y la autoconfianza para intervenir en posibles casos de trata (Lo et al., 2020).

Un programa basado en las recomendaciones HEAL replicó el ascenso inicial en conocimiento y seguridad, aunque observó una pérdida parcial a los tres meses sin refuerzo —lo que confirma que la actualización periódica es indispensable (Nordstrom, 2020).

En el ámbito de urgencias, la formación asincrónica en línea elevó la confianza del personal de enfermería; la cifra decisiva es que el 63 % nunca había recibido capacitación previa, señal de la brecha formativa de partida (Olivieri et al., 2024). Los tres trabajos convergen en un hallazgo: sin protocolos institucionales claros y sin un sistema de reciclaje, las ganancias iniciales corren el riesgo de diluirse en la rutina clínica.

Salud mental y actitud profesional

La magnitud de la formación previa influye directamente en el posicionamiento ético y operativo de los profesionales de la salud mental. En la mayor muestra revisada (866 *counselors* estadounidenses), la exposición formativa se asoció a menor aceptación de mitos —por ejemplo, que la trata ocurre solo en contextos transnacionales o que afecta exclusivamente a mujeres jóvenes— y a una mayor auto-eficacia para la intervención (Litam y Lam, 2021). El hallazgo sugiere que los programas de *counseling* y psicología deberían integrar la trata como contenido estructural, no como módulo optativo, para que la práctica clínica no reproduzca estereotipos que obstaculicen la detección.

Universidad, marcos críticos y reproducción de estereotipos

En la educación superior, un curso interdisciplinar centrado en justicia social consiguió que el alumnado trascendiera la figura de la “vícti-

ma perfecta”, conectara la explotación con las desigualdades de género, raza y clase y participara en acciones comunitarias (Feder, 2015). Aun así, el entorno universitario no es inmune a narrativas reduccionistas. El análisis de campañas públicas en Canadá evidencia que el sensacionalismo mediático —frecuentemente financiado con fondos estatales— sobredimensiona escenarios de “rapto” y omite la complejidad estructural, lo que puede minar la legitimidad de programas formativos rigurosos (De Shalit et al., 2014).

Sikka (2019) añade que esas narrativas institucionales invisibilizan a hombres, personas LGTBIQ+ y víctimas de explotación laboral, reforzando políticas punitivas que raramente benefician a quienes sufren la trata. El contraste entre la experiencia didáctica transformadora y el discurso mediático simplificador subraya la necesidad de alianzas entre universidad, medios y sociedad civil.

Mitos sociales, distancia psicológica y disposición a la acción

La percepción ciudadana condiciona el apoyo a políticas preventivas. Una encuesta transversal mostró que el 25 % de la población cree que “en su comunidad no sucede la trata”; quienes sostienen esa creencia respaldan con menor frecuencia las intervenciones públicas (VanOrder, 2022).

Los experimentos de formación en línea confirman que el modo de presentar la información modula la ruptura de mitos: un formato basado exclusivamente en datos duros redujo creencias erróneas con un tamaño de efecto elevado ($d = 0,89$), mientras que los relatos testimoniales añadieron empatía y motivación para actuar, aun cuando no siempre superaron a la vía “solo datos” en pruebas de conocimiento inmediato (Miller et al., 2021). Estos hallazgos respaldan el uso combinado de estadística y narrativa: lo factual desmonta la desinformación y lo narrativo moviliza el compromiso.

Contexto socio-económico y límites estructurales

Un recordatorio crucial proviene del análisis cualitativo en Kosovo: la escuela es percibida como una palanca de resiliencia, pero su capaci-

dad para prevenir la trata se ve drásticamente reducida por la pobreza, el desempleo y la fragilidad legal. Funcionarios educativos subrayan que, sin políticas de protección social y sin oportunidades económicas, la formación corre el riesgo de convertirse en un “parche” cuyos efectos no trascienden el aula (Latifi, 2024).

Síntesis integradora

Los quince estudios revisados coinciden en que la educación funciona como motor de transformación, siempre que se desarrolle dentro de un entramado de apoyos estables y políticas intersectoriales bien estructuradas.

En primer lugar, las intervenciones formativas —desde módulos clínicos breves (Lo et al., 2020) hasta programas universitarios de semestre (Feder, 2015)— refuerzan de forma evidente el conocimiento, la empatía y la autoeficacia. No obstante, estos efectos tienden a desvanecerse si no se acompañan de refuerzos periódicos, supervisión constante y protocolos que traduzcan lo aprendido en procedimientos claros. El seguimiento del programa HEAL ilustra cómo se debilita la retención de indicadores clínicos en ausencia de reciclaje (Nordstrom, 2020). De forma complementaria, el personal de enfermería que recibe formación en línea reporta mayor seguridad solo cuando dispone de guías detalladas para actuar (Olivieri et al., 2024). Estos hallazgos confirman que la formación debe planearse como un proceso recurrente, ligado a orientaciones operativas que sostengan la práctica.

En segundo lugar, los programas más efectivos equilibran evidencia empírica y narrativas críticas, ofreciendo una visión más compleja de la víctima y desmontando imágenes estereotipadas. El curso universitario basado en la justicia social permitió al alumnado conectar la trata con desigualdades estructurales de género, raza y clase (Feder, 2015). La investigación feminista de Sikka (2019) advierte que limitarse a datos estadísticos, sin un enfoque interseccional, perpetúa la invisibilidad de hombres, personas LGTBIQ+ y víctimas de explotación laboral. Los ensayos controlados en línea muestran que la información estadística por sí

sola tiene impacto, pero combinada con testimonios genera mayor disposición a actuar (Miller et al., 2021). Por eso, el mensaje debe combinar cifras con relatos que promuevan la reflexión ética y la solidaridad, evitando discursos que reproduzcan miedo o paternalismo (De Shalit et al., 2014).

Una tercera línea de análisis muestra que la efectividad de cualquier intervención educativa está determinada por el contexto estructural. Cuando persisten la precariedad legal, la pobreza o desigualdades de género, la escuela se queda sin recursos suficientes para sostener acciones preventivas (Lemke, 2018; Morin, 2024), y los docentes expresan limitaciones por falta de materiales y tiempo (Rizo et al., 2019). El caso de Kosovo subraya que la educación, aunque valorada como soporte de resiliencia, ve restringido su alcance si no se atienden pobreza, desempleo y protección social débil (Latifi, 2024). En el ámbito sanitario se observa la misma tensión: los profesionales capacitados necesitan rutas de derivación y coordinación con los sistemas de justicia y servicios sociales para intervenir de forma efectiva (Lo et al., 2020; Nordstrom, 2020).

Un estudio reciente en Amazonas, Perú, confirma estas limitaciones: la implementación de estrategias de prevención de la trata por parte de gobiernos locales y entidades educativas se enfrenta a la desigualdad territorial, la precariedad estructural y la falta de financiación sostenida. Además, subraya la relevancia de adaptar los contenidos a la diversidad cultural, especialmente en zonas con población indígena o con vulnerabilidades históricas (Santos et al., 2024). Este tipo de experiencias refuerza la idea de que la educación debe entenderse como parte de una respuesta integral que articule recursos sociales, sanitarios y jurídicos.

En conjunto, los estudios sostienen que la educación es un requisito esencial pero insuficiente si no se asienta sobre tres pilares: formación continua con protocolos claros; diseño interseccional que combine datos y narrativas críticas; y articulación dentro de políticas públicas coherentes, coordinadas con salud, protección social y justicia. Sin estas condiciones, la formación corre el riesgo de quedarse en un gesto simbólico que mejora temporalmente indicadores de conocimiento, pero sin transformar las estructuras que sostienen la explotación.

Conclusiones

La revisión desarrollada evidencia que la educación, cuando se plantea con enfoque integral, constituye una herramienta poderosa para fortalecer la prevención, detección y respuesta frente a la trata de personas. Su potencial radica en articular contenidos actualizados, enfoques interseccionales y metodologías que vinculen la teoría con la práctica. Los estudios revisados muestran que la formación, bien diseñada, incrementa el conocimiento, la empatía y la confianza para intervenir, tanto en población general como en profesionales de ámbitos clave como salud, educación y trabajo social (Lo et al., 2020; Feder, 2015; Olivieri et al., 2024). No obstante, estos efectos se debilitan si no se sostienen con planes de actualización, seguimiento institucional y guías operativas (Nordstrom, 2020).

Asimismo, las experiencias revisadas destacan la relevancia de una comunicación que supere los estereotipos y contemple la pluralidad de formas de trata, como advierten Sikka (2019) y Miller et al. (2021). Incorporar perspectivas críticas e interseccionales no solo amplía la comprensión del fenómeno, sino que potencia la disposición para actuar.

Sin embargo, la efectividad de estas intervenciones formativas no puede desligarse de su contexto. La pobreza, la desigualdad y la falta de coordinación entre sectores limitan la capacidad de las instituciones para sostener medidas de prevención (Lemke, 2018; Morin, 2024; Rizo et al., 2019; Latifi, 2024). En muchos casos, la sobrecarga de tareas y la escasez de recursos obstaculizan la integración de contenidos sobre trata en la práctica profesional diaria.

Por tanto, la educación no puede asumir sola la tarea de revertir la trata de personas. Para alcanzar impacto sostenido, requiere apoyarse en políticas públicas robustas, estructuras institucionales fuertes y participación social activa. La formación ha de ser continua, crítica y flexible, capaz de adaptarse a realidades diversas y de fomentar sujetos críticos comprometidos con la transformación de las condiciones que perpetúan la explotación.

En última instancia, el verdadero desafío educativo no se limita a transmitir información, sino a construir comunidades capaces de reconocer, cuestionar y dismantelar las desigualdades que hacen posible la trata. La educación, así entendida, no solo previene: impulsa una transformación cultural y política indispensable para erradicar esta forma de violencia estructural.

Referencias

- Brennan, D. (2015). *Life interrupted: Trafficking into forced labor in the United States*. Duke University Press.
- Chacón, J. M. (2006). Misery and myopia: Understanding the failures of U.S. efforts to stop human trafficking. *Fordham Law Review*, 74(6), 2977–3040.
- Chuang, J. (2010). Rescuing trafficking from ideological capture: Prostitution reform and anti-trafficking law and policy. *University of Pennsylvania Law Review*, 158(6), 1655–1728.
- Danker, M. L., Khan, B., Kresina, T. F., y Makulowich, G. (2014). Developing an effective educational program for identifying and responding to victims of human trafficking. *Journal of Women's Health*, 23(7), 623–627.
- Darder, A. (2010). *A dissident voice: Essays on culture, pedagogy, and power*. Peter Lang.
- De Shalit, A., Heynen, R., y van der Meulen, E. (2014). Human trafficking and media myths: Federal funding, communication strategies, and Canadian anti-trafficking programs. *Canadian Journal of Communication*, 39(3), 385–412. <https://doi.org/10.22230/cjc.2014v39n3a2756>
- Feder, L. (2015). Reframing human trafficking prevention through the lens of social justice: A university community partnership. *Journal of Social Work Education*, 51(4), 734–749. <https://doi.org/10.1080/10437797.2015.1076285>
- Flowers, R. B. (2001). *Runaway kids and teenage prostitution: America's lost, abandoned, and sexually exploited children*. Greenwood Publishing Group.

- Hadjira, S., Anggreyani, R., Rahmi, T. H., Fitria, F. N., Suranto, y Sutan, A. J. (2023). Social Media and Human Trafficking: Using Social Media in Education of Human Trafficking – Case Study on Operation Underground Railroads (Ours). *E3S Web of Conferences*, 440, 03008. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202344003008>
- Hardy, K. V., Compton, K. D., y McPhatter, A. R. (2013). *Trauma, loss, and resilience: A therapeutic approach to addressing complex trauma in diverse populations*. Columbia University Press.
- International Labour Organization. (2012). *ILO global estimate of forced labour: Results and methodology*. ILO.
- Latifi, A. S. (2024). The Impact of Education in Combating the Development of the Trafficking in Human Beings Process. *European Journal of Social Science Education and Research*, 11(3), 159–165. <https://doi.org/10.26417/521vgt85b>
- Lemke, M. (2015). Teachers on the front lines: A qualitative examination of the implementation of a state human trafficking prevention initiative in schools. *Journal of Human Trafficking*, 1(4), 305–321.
- Litam, S. D. A., y Lam, E. T. C. (2021). Sex Trafficking Beliefs in Counselors: Establishing the Need for Human Trafficking Training in Counselor Education Programs. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 43, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10447-020-09408-8>
- Loftus, B. (2011). *Police culture in a changing world*. Oxford University Press.
- Morin, J. (2024). Adapting to Canada's Need for Human Trafficking Preventative Education. *European Journal of Social Science Education and Research*, 11(3), 9–12.
- Morrell, E., y Duncan-Andrade, J. (2005). Popular culture and critical media pedagogy in secondary literacy classrooms. *International Journal of Learning*, 12(9), 271–281.
- Nordstrom, B. M. (2020). Multidisciplinary human trafficking education: Inpatient and outpatient healthcare settings. *Journal of Human Trafficking*, 7(3), 275–284. <https://doi.org/10.1080/23322705.2020.1775049>
- O'Connell Davidson, J. (2011). Moving children? Child trafficking, child migration, and child rights. *Critical Social Policy*, 31(3), 454–477.

- Olivieri, S. S., Diamond-Caravella, M. L., y Nowak Etcher, L. (2024). Closing the Educational Gap on Human Trafficking: There's No Better Time Than Now! *Journal of Emergency Nursing*, 50(4), 551–566. <https://doi.org/10.1016/j.jen.2024.01.007>
- Panjabi, R. K. L. (2009). Born free yet everywhere in chains: Global slavery in the twenty-first century. *Denver Journal of International Law & Policy*, 37, 233.
- Rizo, C. F., Klein, L. B., Chesworth, B. R., Franchino-Olsen, H., Villodas, M. L., Macy, R. J., y Martin, S. L. (2019). Educating students about sex trafficking and responding to students' needs: Principals' perceptions and practices. *Journal of Human Trafficking*, 6(3), 261–276. <https://doi.org/10.1080/23322705.2019.1698922>
- Santos, R., Marín, Y., Bardales, E., Caro, O., Rituay, A., Pantaleón, A., y Fernández, M. (2024). *Estrategias gubernamentales para la prevención de la trata de personas con fines de explotación sexual y laboral en la región Amazonas*. Ciencias Sociales Convincentes, 10. <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2439542>
- Shamir, H. (2012). A labor paradigm for human trafficking. *UCLA Law Review*, 60, 76–136.
- Sikka, A. (2019). Trafficking in women and children in Canada: Critical reflections on rights and responses. *Canadian Woman Studies*, 28(2–3), 16–24.
- Siskin, A., y Wyler, L. S. (2010). *Trafficking in persons: U.S. policy and issues for Congress*. Congressional Research Service.
- Ugarte, M. B., Zarate, L., y Farley, M. (2003). Prostitution and trafficking of women and children from Mexico to the United States. *Journal of Trauma Practice*, 2(3–4), 147–165.
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2020). *Global report on trafficking in persons 2020*. https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/tip/2021/GLOTiP_2020_15jan_web.pdf
- United Nations Women. (2012). *Gender and human rights-based approach to trafficking*. UN Women.

CAPÍTULO 8.

ENTRE EL LENGUAJE Y EL TRAUMA. EMDR Y ESTRÉS POSTRAUMÁTICO EN PERSONAS MIGRANTES, REFUGIADAS Y SOLICITANTES DE ASILO: UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO

Chaima El Hichou Ahmed¹, Juan Manuel Romero Lorenzo² y Segundo Jiménez García³

¹Universidad Internacional de Valencia y Universidad de Cádiz;

²Universidad Internacional de Valencia

³Universidad Internacional de Valencia y Departamento de Salud de Elda/
Hospital General Universitario de Elda y Grupo de Investigación en Enfermería
Clínica, Departamento de Enfermería, Facultad de Ciencias de la Salud,
Universidad de Alicante

Introducción

A nivel global, millones de personas se ven forzadas cada año a abandonar sus territorios de origen debido factores económicos, sociales y políticos (Czaika y De Haas, 2014). Este fenómeno migratorio, en constante aumento, se observa en el contexto europeo, donde las solicitudes de asilo alcanzaron en 2023 un total de 1.129.640 personas desplazadas de forma forzosa, lo que supone un incremento del 18 % respecto al

año anterior (Parlamento Europeo, 2024). Alemania, Francia, España, Austria e Italia concentraron el 73 % de dichas solicitudes (Consejo Europeo, 2024), siendo España uno de los países con mayor aumento, con más de 167.000 peticiones registradas en 2024 (Eurostat, 2025). La gran mayoría de estas personas huyen debido a un temor fundado de persecución por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un grupo social particular u opinión política (Castelli y Pallini, 2024).

Muchos desplazamientos forzados no obedecen únicamente a causas económicas, sino que se dan a causa de experiencias altamente traumáticas, como la violencia generalizada, los conflictos bélicos o la pérdida de seres queridos (Li et al., 2016; OMS, 2024). Estos eventos, que se producen a lo largo de todo el proceso migratorio —en el país de origen, durante el tránsito o ya en el país de destino— incluyen a menudo abusos, tortura, explotación o violaciones de derechos humanos (De Jong et al., 2011; Silove et al., 2017; Alessi et al., 2018). Como consecuencia, las personas refugiadas presentan un mayor riesgo de desarrollar trastornos psicológicos, siendo el trastorno de estrés postraumático (TEPT) uno de los más frecuentes (Steel et al., 2009; Hou et al., 2019).

Las situaciones de vulnerabilidad, la separación familiar y la incertidumbre, entre otros aspectos, agravan las secuelas emocionales de la experiencia migratoria. Estudios epidemiológicos muestran prevalencias combinadas de TEPT y depresión cercanas al 30 % en poblaciones desplazadas por la violencia (Steel et al., 2009; Blackmore et al., 2020; Mesa-Viera et al., 2022; Patanè et al., 2022). Estas consecuencias pueden prolongarse durante años (Li et al., 2016), y se intensifican cuando se acumulan traumas secuenciales sin recursos psicosociales adecuados (Silove et al., 2017; Cloitre, 2022). En los casos más complejos —como personas expuestas a múltiples eventos traumáticos o en situación administrativa irregular— se ha documentado una mayor vulnerabilidad al desarrollo del trastorno de estrés postraumático complejo (TEPT-C), caracterizado por alteraciones persistentes que afectan a la regulación emocional, la autoimagen y las relaciones interpersonales (Schouler-Ocak, 2017; OMS, 2017, 2021; Cloitre, 2022).

En cuanto a su sintomatología clínica, el TEPT puede manifestarse mediante la reexperimentación del trauma a través de imágenes, pensamientos, percepciones intrusivas o pesadillas, así como por episodios disociativos del tipo *flashback* (criterio B); comportamientos persistentes de evitación hacia recuerdos, sentimientos o conversaciones vinculadas al suceso traumático (criterio C); un aumento sostenido de la activación fisiológica o *arousal* (criterio D); y, en algunos casos, por síntomas recurrentes de disociación y despersonalización (González, 2010; Gómez, 2016). En el caso europeo, las tasas de diagnóstico de TEPT en población refugiada oscilan entre el 9 % y el 36 %, muy por encima del 1–2 % estimado en la población general (OMS, 2019, 2024). Esta elevada prevalencia se relaciona con factores personales, sociales y estructurales, como la discriminación, el estigma, la incertidumbre respecto al futuro, las diferencias culturales en la expresión del malestar o la ausencia de espacios seguros de recuperación (González, 2010; OMS, 2024; Rzepka et al., 2014).

Entre las intervenciones de primera elección para el abordaje del TEPT, la Desensibilización y Reprocesamiento por Movimientos Oculares (EMDR) ha demostrado una eficacia consistente, respaldada por la OMS y por diversas guías clínicas internacionales (Davidson y Parker, 2001; OMS, 2013, 2024; Amann et al., 2023). La terapia EMDR, basada en el modelo de Procesamiento Adaptativo de la Información (Shapiro, 2001; González, 2010), busca reprocesar experiencias traumáticas almacenadas de forma disfuncional. Su eficacia ha sido confirmada tanto en población general como desplazada, incluso en formatos grupales breves (Tribe et al., 2017; Macgowan et al., 2022; Vignaud et al., 2023), y está consolidada como una de las terapias más recomendadas para personas refugiadas (Ter-Heide et al., 2016; Castelli y Pallini, 2017; Asociación EMDR Europa, s.f.).

No obstante, su implementación en contextos migratorios plantea desafíos. La falta de adaptación cultural y lingüística de las intervenciones dificulta su accesibilidad y eficacia (Acarturk et al., 2015; Kronick, 2018; Rzepka et al., 2024; Pallini y Castelli, 2024). Boettcher et al., (2021) encontraron que, pese a expresar necesidad subjetiva de atención psicológica,

muchos refugiados no accedieron a terapia adecuada, principalmente por barreras idiomáticas, desconocimiento de los servicios disponibles y ausencia de intérpretes o mediadores. Estas dificultades se agravan en colectivos sometidos a discriminación interseccional, tal como señala la teoría del estrés minoritario (Meyer, 2003; Alessi et al., 2018).

Por ello, una atención eficaz en salud mental requiere superar las barreras estructurales que afectan a la relación terapéutica. En especial, se ha señalado la necesidad de incorporar intérpretes cualificados y mediadores culturales en los procesos psicoterapéuticos (Schouler-Ocak, 2017; Ruiz y Palacios, 2019). La psicoterapia mediada por intérprete, aunque necesaria, plantea desafíos que pueden comprometer la alianza terapéutica, la planificación clínica y los resultados del tratamiento (Sander et al., 2019), especialmente si los profesionales carecen de formación en trauma migratorio (Schouler-Ocak, 2017). Además, la exposición reiterada a relatos traumáticos también repercute en el bienestar emocional de quienes acompañan estos procesos, como a los intérpretes, quienes pueden desarrollar síntomas de estrés traumático secundario (Rzepka et al., 2024). Todo ello subraya la necesidad de modelos comprensivos e integrados en el diseño de políticas de salud mental (Silove et al., 2017).

En este contexto, la ética del cuidado emerge como un marco complementario para repensar la práctica clínica desde una perspectiva relacional y situada. Concebida como una respuesta holística ante los conflictos migratorios (Yáñez et al., 2021), esta ética promueve la centralidad de la relación terapéutica y el deber moral de reconocer la vulnerabilidad, el bienestar y las necesidades reales del paciente (Horner, 2020). Desde esta perspectiva, que atraviesa toda deontología profesional, se exige no solo preocuparse por los otros, sino también entenderlos (Yáñez, 2021), partiendo de sus experiencias y no de las que se presupone que tienen (De Panfilis et al., 2019). A partir de este enfoque, el presente estudio se propone analizar la producción académica indexada en Scopus sobre el uso de EMDR en personas migrantes, refugiadas o solicitantes de asilo con diagnóstico de TEPT, y examinar en qué medida las intervenciones incorporan elementos de apoyo lingüístico o adaptación cultural.

Con base en este objetivo, el estudio plantea las siguientes hipótesis:

- H1:** La literatura científica sobre EMDR en personas migrantes, refugiadas o solicitantes de asilo con diagnóstico de TEPT ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años.
- H2:** Existen publicaciones científicas que documentan la incorporación de estrategias de mediación intercultural —como el uso de intérpretes, traductores o mediadores culturales— en la aplicación del EMDR en lengua materna a personas migrantes, refugiadas o solicitantes de asilo.
- H3:** Las publicaciones que integran enfoques interculturales, incluyendo apoyo lingüístico y/o sensibilidad cultural, tienden a reportar mayores niveles de eficacia en la aplicación del EMDR.
- H4:** La mayoría de los estudios indexados en Scopus sobre la aplicación del EMDR en población migrante con TEPT tienen su origen en países europeos y en Estados Unidos.

Metodología

Este estudio emplea un enfoque metodológico mixto, basado en un análisis bibliométrico de la literatura científica combinando técnicas cuantitativas (frecuencia de publicaciones, análisis de coocurrencia de términos, distribución geográfica) y un componente cualitativo, centrado en la identificación de elementos de adaptación cultural y lingüística en las intervenciones con EMDR aplicadas a población migrante con TEPT.

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en la base de datos Scopus, seleccionada por su cobertura multidisciplinar y alta representatividad en el ámbito de las ciencias de la salud y sociales, siguiendo el criterio de otros estudios (Davis et al., 2025; Nazarovets y Mryglod, 2025). Se emplearon dos estrategias de búsqueda: una para identificar estudios que vinculan EMDR y TEPT en población migrante, y otra cen-

trada en publicaciones sobre el uso de intérpretes, traductores o mediadores culturales, con el fin de analizar la incorporación de apoyo lingüístico en las intervenciones. Ambas búsquedas se realizaron el 25 de mayo de 2025.

La cadena de búsqueda principal utilizada fue la siguiente: *((TITLE-ABS-KEY (migrants) OR TITLE-ABS-KEY (immigrant) OR TITLE-ABS-KEY (immigration) OR TITLE-ABS-KEY (refugee) OR TITLE-ABS-KEY (refugees) OR TITLE-ABS-KEY (asylum AND seeker) OR TITLE-ABS-KEY (asylum AND seekers) AND TITLE-ABS-KEY (tept) OR TITLE-ABS-KEY (ptsd) OR TITLE-ABS-KEY (post-traumatic AND stress AND disorder) OR TITLE-ABS-KEY (trastorno AND de AND estrés AND postraumático) AND TITLE-ABS-KEY (emdr) OR TITLE-ABS-KEY (desensibilización AND y AND reprocesamiento AND a AND través AND del AND movimiento AND ocular) OR TITLE-ABS-KEY (eye AND movement AND desensitization AND reprocessing) OR TITLE-ABS-KEY (emdr AND therapy))).*

Se incluyeron publicaciones entre 2004 y 2025, sin restricciones de idioma ni tipo de documento. El análisis cuantitativo examinó variables como la frecuencia de publicaciones, áreas temáticas, países de origen e idioma. Posteriormente, se realizó un análisis cualitativo de los textos seleccionados para identificar adaptaciones lingüísticas y culturales, y su posible relación con los resultados clínicos reportados. Además, con el objetivo de identificar estudios que abordan explícitamente la participación de intérpretes, traductores o mediadores interculturales en intervenciones con EMDR en población migrante con TEPT, se implementó una segunda estrategia de búsqueda, basada en una versión ampliada de la cadena original que incorporó términos relacionados con el apoyo lingüístico y la mediación cultural. Esta sub-búsqueda permitió identificar cuatro publicaciones relevantes, con fechas de publicación entre 2006 y 2024. La cadena de búsqueda empleada para esta sub-búsqueda fue la siguiente *(TITLE-ABS-KEY (migrants) OR TITLE-ABS-KEY (immigrant) OR TITLE-ABS-KEY (immigration) OR TITLE-ABS-KEY (refugee) OR TITLE-ABS-KEY (refugees) OR TITLE-ABS-KEY (asylum AND seeker)*

OR TITLE-ABS-KEY (asylum AND seekers) AND TITLE-ABS-KEY (tept) OR TITLE-ABS-KEY (ptsd) OR TITLE-ABS-KEY (post-traumatic AND stress AND disorder) OR TITLE-ABS-KEY (trastorno AND de AND estrés AND postraumático) AND TITLE-ABS-KEY (emdr) OR TITLE-ABS-KEY (desensibilización AND y AND reprocesamiento AND a AND través AND del AND movimiento AND ocular) OR TITLE-ABS-KEY (eye AND movement AND desensitization AND reprocessing) OR TITLE-ABS-KEY (emdr AND therapy) AND TITLE-ABS-KEY (translator) OR TITLE-ABS-KEY (intercultural AND mediator) OR TITLE-ABS-KEY (interpreter)). Ambas búsquedas fueron realizadas el 25 de mayo de 2025.

Resultados

El análisis bibliométrico inicial identificó un total de 67 publicaciones indexadas en Scopus sobre el uso de la terapia EMDR en población migrante, refugiada o solicitante de asilo con diagnóstico de TEPT. Las disciplinas predominantes fueron la medicina (51 registros) y la psicología (28), seguidas por las ciencias sociales, la neurociencia y la enfermería, entre otras. La mayoría de los estudios están redactados en inglés (89,5 %), seguidos por el alemán (4 documentos), neerlandés (2) y ruso (1).

En cuanto a la distribución geográfica, la producción científica se concentra mayoritariamente en países europeos y angloparlantes, destacando el Reino Unido (16 publicaciones), Estados Unidos (15) y los Países Bajos (15), seguidos por Alemania (8), Turquía (6), Italia (5), Dinamarca (4), Suecia (3) y Australia (3) (véanse Gráfico 1 y Tabla 1).

Figura 1
Publicaciones científicas por área de estudio

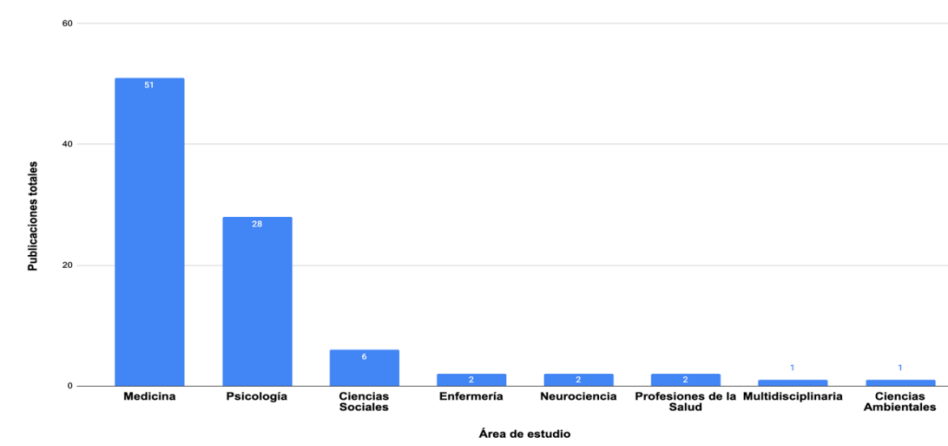


Tabla 1
Publicaciones científicas identificadas mediante el análisis bibliométrico inicial

Autor(es) y año	Título
Cloitre (2025)	The promise of ICD-11-defined PTSD and complex PTSD to improve care for trauma-exposed populations
Melkam et al., (2025)	Post-traumatic stress disorder and its associated factors among internally displaced people due to conflict in Northwest Ethiopia
Bryant (2025)	What exactly is post-traumatic stress disorder?
Turrini et al., (2025)	Comparative efficacy and acceptability of psychosocial interventions for PTSD, depression, and anxiety in asylum seekers, refugees, and other migrant populations: a systematic review and network meta-analysis of randomised controlled studies
Antuña-Cambor y Hernández (2025)	EMDR Interventions in Refugees and Asylum Seekers: A Systematic Review and Meta-Analysis
Hamid et al., (2024)	Mental health and conflict: a pilot of an online eye movement desensitisation and reprocessing (EMDR) intervention for forcibly displaced Syrian women
Molendijk et al., (2024)	Psychological Interventions for PTSD, Depression, and Anxiety in Child, Adolescent and Adult Forced Migrants: A Systematic Review and Frequentist and Bayesian Meta-Analyses
Van Heemstra et al., (2024)	Coping styles in refugees with PTSD: Results from a randomized trial comparing EMDR therapy and stabilization

Autor(es) y año	Título
Rzepka et al., (2024)	Secondary traumatization in refugee care—EMDR intervention for interpreters (STEIN): a study protocol for a quasi-randomized controlled trial
Dowllah y Melville (2024)	Effectiveness of psychosocial interventions for post-traumatic stress disorder in refugees and asylum seekers resettled in low- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis
Tinghög et al., (2024)	Acceptability and preliminary effects of intensive brief trauma-focused PTSD treatment for refugees: a pilot study
Lian, Chooi yBono (2024)	The development and the effectiveness of schema therapy on Malaysian female young adults who experienced continuous trauma and post-traumatic stress disorder
Verhaak yTer Heide (2024)	Group Schema Therapy for Refugees with Treatment-Resistant PTSD and Personality Pathology
Kaptan, Kaya y Akan (2023)	Addressing mental health need after COVID-19: a systematic review of remote EMDR therapy studies as an emerging option
Vignaud et al., (2023)	Relevance and Feasibility of Group Traumatic Episode Protocol Delivered to Migrants: A Pilot Field Study
Kazennaya (2023)	Current state of research on the effectiveness of eye movement desensitization and processing (emdr) in post traumatic stress disorder
Hollins Martin y Reid (2023)	A scoping review of therapies used to treat psychological trauma post perinatal bereavement
Wippich et al., (2023)	Eye Movement Desensitization Reprocessing as a Treatment for PTSD in Conflict-Affected Areas
Kaysen et al., (2023)	Comorbid posttraumatic stress disorder and alcohol use disorder in low- and middle-income countries: A narrative review
Cassidy et al., (2023)	Asylee perspectives on psychotherapies for posttraumatic stress
McLean et al., (2022)	Exposure therapy for PTSD: A meta-analysis
Macgowan et al., (2022)	Eye Movement Desensitization and Reprocessing to Reduce Post-Traumatic Stress Disorder and Related Symptoms among Forcibly Displaced People: A Systematic Review and Meta-Analysis
Castelli, Onofri y Angelini (2022)	The EMDR approach used as a tool to provide psychological help to refugees and asylum seekers
Banoğlu y Korkmazlar (2022)	Efficacy of the eye movement desensitization and reprocessing group protocol with children in reducing posttraumatic stress disorder in refugee children
Velu et al., (2022)	Trauma-focused treatments for refugee children: study protocol for a randomized controlled trial of the effectiveness of KIDNET versus EMDR therapy versus a waitlist control group (KIEM)

Autor(es) y año	Título
Turrini et al., (2021)	A network meta-analysis of psychosocial interventions for refugees and asylum seekers with PTSD
Matheson y Weightman (2021)	A participatory study of patient views on psychotherapy for complex post-traumatic stress disorder, CPTSD
Abdul-Hamid et al., (2021)	The need for trauma therapy for victims of man-made trauma compared to those of natural disaster, a survey of health professionals
Coventry et al., (2020)	Psychological and pharmacological interventions for posttraumatic stress disorder and comorbid mental health problems following complex traumatic events: Systematic review and component network meta-analysis
Hahnefeld y Mall (2020)	Medical and psychosocial treatment for relocated families
Lempertz et al., (2020)	Pre-Post Study to Assess EMDR-Based Group Therapy for Traumatized Refugee Preschoolers
Waterman y Cooper (2020)	Self-administered EMDR therapy: Potential solution for expanding the availability of psychotherapy for PTSD or unregulated recipe for disaster?
Steinert et al., (2019)	Psychodynamically informed treatment for trauma in the context of refugee crises and political violence
Tribe, Sendt y Tracy (2019)	A systematic review of psychosocial interventions for adult refugees and asylum seekers
Schouten et al., (2019)	Trauma-Focused Art Therapy in the Treatment of Posttraumatic Stress Disorder: A Pilot Study
Lies, Jones y Ho (2019)	The management of post-traumatic stress disorder and associated pain and sleep disturbance in refugees
Naseh et al., (2019)	Cultural adaptations in psychosocial interventions for post-traumatic stress disorder among refugees: A systematic review
Fazel (2018)	Psychological and psychosocial interventions for refugee children resettled in high-income countries
Thompson, Vidgen y Roberts (2018)	Psychological interventions for post-traumatic stress disorder in refugees and asylum seekers: A systematic review and meta-analysis
Wong (2018)	EMDR-Based divorce recovery group: A case study
Yurtsever et al., (2018)	An Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) group intervention for syrian refugees with post-traumatic stress symptoms: Results of a randomized controlled trial
Abdul-Hamid, Hughes y Morgan (2018)	The syrian refugees' need for trauma-based services, a survey of mental health professionals
Kronick (2018)	Mental Health of Refugees and Asylum Seekers: Assessment and Intervention

Autor(es) y año	Título
Gattinara y Pallini (2017)	The use of EMDR with refugees and asylum seekers: A review of research studies
Schouler-Ocak (2017)	Eye movement desensitization and reprocessing: Trauma-centered psychotherapy in patients with migration background
Brown et al., (2017)	Psychosocial interventions for children and adolescents after man-made and natural disasters: A meta-analysis and systematic review
Haagen et al., (2017)	Predicting post-traumatic stress disorder treatment response in refugees: Multilevel analysis
Ter Heide et al., (2016)	Eye movement desensitisation and reprocessing therapy v. stabilisation as usual for refugees: Randomised controlled trial
Patel, Williams y Kellezi (2016)	Reviewing outcomes of psychological interventions with torture survivors: Conceptual, methodological and ethical Issues
Acarturk et al., (2016)	The efficacy of eye movement desensitization and reprocessing for post-traumatic stress disorder and depression among Syrian refugees: Results of a randomized controlled trial
Halvorsen J.Ø. (2016)	Defining clinically significant change
Eberle-Sejari y Nocon; Rosner (2015)	Treatment of posttraumatic symptoms in child and adolescent refugees: A systematic review
Knipscheer et al., (2015)	Trauma exposure and refugee status as predictors of mental health outcomes in treatment-seeking refugees
Hase y Bublak (2015)	PTSD is a significant integration obstacle
June Ter Heide y Smid (2015)	Difficult to treat? A comparison of the effectiveness of treatment as usual in refugees and non-refugees
Acarturk (2015)	Emdr for syrian refugees with posttraumatic stress disorder symptoms: Results of a pilot randomized controlled trial
McGuire, Lee y Drummond (2014)	The need for careful study design when investigating the benefits of psychological interventions for trauma survivors: A commentary on Renner, Bänninger-Huber, Peltzer (2011)
Gouweloos et al., (2011)	Trauma treatment after single rape. How to reduce dropout amongst Moroccan and Turkish girls?
Benedek (2011)	Posttraumatic stress disorder from Vietnam to today: The evolution of understanding during eugene brody's tenure at the journal of nervous and mental disease
Knipscheer (2011)	Psychosocial problems after a single trauma among migrants: The case of a Moroccan man with PTSD

Autor(es) y año	Título
Palic y Elklit (2009)	An explorative outcome study of CBT-based multidisciplinary treatment in a diverse group of refugees from a Danish treatment centre for rehabilitation of traumatized refugees.
Sjölund et al., (2009)	Rehabilitating torture survivors
Cloitre (2009)	Effective psychotherapies for posttraumatic stress disorder: a review and critique.
Elofsson et al., (2008)	Physiological correlates of eye movement desensitization and reprocessing
Kastrup, Jaranson y Riba (2008)	Management of Victims of Torture
Ehnholt y Yule (2006)	Practitioner review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma
Oras, De Ezpeleta y Ahmad (2004)	Treatment of traumatized refugee children with Eye Movement Desensitization and Reprocessing in a psychodynamic context

Nota. Elaboración propia

En la segunda búsqueda, se identificaron cuatro publicaciones que mencionan de forma explícita el uso de intérpretes, traductores o mediadores interculturales en intervenciones con EMDR dirigidas a población migrante con diagnóstico de TEPT. Estos estudios, publicados en los años 2024, 2018, 2017 y 2006 proceden de Alemania (2), Canadá (1) y el Reino Unido (1) (Tabla 2).

Tabla 2
Publicaciones científicas identificadas mediante el segundo análisis bibliométrico

Autor(es)	Título
Rzepka, et al., (2024)	<i>Secondary traumatization in refugee care—EMDR intervention for interpreters (STEIN): a study protocol for a quasi-randomized controlled trial</i>
Kronick (2018)	<i>Mental Health of Refugees and Asylum Seekers: Assessment and Intervention</i>
Schouler-Ocak, (2017)	<i>Eye movement desensitization and reprocessing: Trauma-centered psychotherapy in patients with migration background</i>
Ehnholt y Yule (2006)	<i>Practitioner review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma</i>

El análisis conjunto de los estudios incluidos en esta revisión (véanse Tablas 1 y 2) revela que, en cuanto a los enfoques terapéuticos, varios trabajos evidencian una relación positiva entre las adaptaciones culturales o lingüísticas y la eficacia del EMDR. Por ejemplo, Cassidy et al. (2023) destacan que compartir idioma, religión o referencias culturales fortalece la confianza terapéutica, mientras que Boettcher et al. (2021) identifican las barreras idiomáticas como un factor limitante. De forma complementaria, Vignaud et al. (2023) subrayan la utilidad del protocolo grupal G-Tep en contextos con dificultades lingüísticas, y Kaptan et al. (2022) resaltan la flexibilidad del EMDR remoto para superar obstáculos de acceso. Asimismo, Steinert et al. (2019) presentan el enfoque ROTATE como una alternativa culturalmente sensible que refuerza la alianza terapéutica en personas desplazadas.

Asimismo, algunos estudios clínicos profundizan esta tendencia, tales como el de Acarturk et al. (2015, 2016) quienes demostraron la eficacia del EMDR en población refugiada siria, incluso en campamentos, con mejoras en TEPT y depresión. Asimismo, Yurtsever et al. (2018) validaron el protocolo G-Tep en formato grupal con resultados positivos tras solo dos sesiones. Por su parte, Banoğlu y Korkmazlar (2022) aplicaron un protocolo adaptado para menores sirios que incluía cuentos con significados culturales y traductores árabe-turco, mientras que Ehntholt y Yule (2006) y Oras et al. (2003) destacaron la efectividad de intervenciones culturalmente sensibles en menores refugiados. A su vez, Thompson et al. (2018) ofrecieron respaldo general al uso del EMDR y la Terapia de Exposición Narrativa (NET) en población refugiada.

Sin embargo, también se identificaron limitaciones. Como la escasez de intervenciones culturalmente adaptadas (Tribe et al., 2017) y la falta de estudios con diseño robusto especialmente en jóvenes con TEPT (Eberle-Sejari et al., 2015). Además, Ter Heide y Smid (2015) subrayaron que las personas refugiadas responden con menor eficacia a tratamientos convencionales, y Knipscheer et al. (2015) la necesidad de enfoques más amplios y contextualizados.

En paralelo, algunos estudios ofrecen evidencia indirecta. Wippich et al. (2024), sin centrarse en variables culturales, aplicaron EMDR en población refugiada en Líbano, sugiriendo una adaptación implícita al contexto. Igualmente, Macgowan et al. (2022) reportaron una eficacia moderada a alta del EMDR en personas desplazadas, aunque sin evaluar de forma específica los factores lingüísticos o culturales. Por su parte, Lempertz et al. (2020) confirmaron la viabilidad de intervenciones tempranas y culturalmente ajustadas en niños refugiados en entornos escolares.

Desde una perspectiva comparativa, el metaanálisis en red de Turrini et al. (2021) validó la eficacia del EMDR y de la terapia cognitivo-conductual en personas refugiadas y solicitantes de asilo. No obstante, advirtió que muchas intervenciones no reportan sistemáticamente las adaptaciones culturales o lingüísticas, lo que dificulta evaluar su impacto específico.

Finalmente, algunos estudios destacan el papel estructural del componente lingüístico en el éxito terapéutico. Schouler-Ocak (2017) concluyó que la psicoterapia con intérpretes puede ser tan eficaz como aquella realizada en lengua materna, mientras que Rzepka et al. (2024) subrayan la importancia de proteger el bienestar emocional de los intérpretes, especialmente en contextos de alta exposición a narrativas traumáticas.

Conclusiones

El análisis bibliométrico y cualitativo realizado permite afirmar que la literatura científica sobre EMDR en población migrante con TEPT ha aumentado de forma sostenida, especialmente desde 2015, lo que confirma plenamente la Hipótesis 1. Este aumento se refleja tanto en revisiones sistemáticas recientes (Antuña-Cambor y Hernández, 2025; Turrini et al., 2021, 2025; Macgowan et al., 2022; Molendijk et al., 2024) como en estudios aplicados desarrollados en diversos contextos geográficos (Hamid et al., 2024; Rzepka et al., 2024; Van Heemstra et al., 2024; Wippich

et al., 2023). En cuanto a la Hipótesis 2, los resultados permiten una aceptación parcial. Solo un número reducido de estudios documenta de manera explícita la incorporación de estrategias de mediación intercultural —como intérpretes o mediadores culturales— en el uso del EMDR (Schouler-Ocak, 2017; Rzepka et al., 2024), lo que evidencia una brecha empírica aún no suficientemente explorada.

La Hipótesis 3 también se acepta parcialmente. La mayoría de las intervenciones que integran enfoques lingüísticos y culturales —como el EMDR en lengua materna, el uso de intérpretes formados o la sensibilidad cultural del terapeuta— tienden a reportar mejores resultados terapéuticos (Tribe et al., 2017; Turrini et al., 2021; Cassidy et al., 2023; Vignaud et al., 2023; Wippich et al., 2024), con respaldo adicional de estudios clínicos y revisiones sistemáticas (Naseh et al., 2019; Lempertz et al., 2020; Banoğlu y Korkmazlar, 2022; Velu et al., 2022; Kaptan et al., 2024). No obstante, algunos autores advierten que estos factores no siempre se analizan como variables diferenciadas (Molendijk et al., 2024; Macgowan et al., 2022) y alertan sobre los posibles riesgos del uso de intérpretes no especializados (McGuire et al., 2014; Patel et al., 2016; Kronick, 2018; Fazel, 2017).

En conjunto, los hallazgos revelan una tendencia clara hacia la eficacia del EMDR adaptado cultural y lingüísticamente, aunque aún se requiere mayor evidencia empírica para consolidar esta línea. Si bien no todos los estudios abordan directamente el impacto del componente intercultural, los resultados disponibles sugieren un efecto positivo consistente. Es necesario, sin embargo, profundizar en los mecanismos específicos que modulan este efecto, especialmente en población bilingüe, susceptible a una reactivación emocional más intensa en su lengua materna y a una mayor monitorización cognitiva al expresarse en un idioma distinto (Grant et al., 2023). Por su parte, la Hipótesis 4 se confirma, ya que la mayoría de las publicaciones provienen de países europeos y de Estados Unidos, indicando que la capacidad de investigación en esta área sigue estando centralizada en contextos del Norte global.

Este estudio, en síntesis, confirma de forma plena dos hipótesis (H1 y H4) y de forma parcial las otras dos (H2 y H3), a su vez que visibiliza una carencia importante: la falta de investigación empírica sistemática sobre la incorporación del acompañamiento lingüístico y cultural en el EMDR. Esta laguna representa una oportunidad para fortalecer la práctica clínica desde un enfoque adaptado, riguroso y sensible al trauma.

Dado el carácter multilingüe y multicultural de las poblaciones desplazadas, es crucial avanzar hacia modelos terapéuticos que integren de manera explícita el apoyo lingüístico y cultural como parte del diseño clínico. Esto no solo enriquecería la comprensión del EMDR en contextos diversos, sino que también favorecería intervenciones más eficaces y culturalmente seguras. Finalmente, como posible línea futura de investigación, se propone explorar con mayor profundidad la problemática del uso de intérpretes y la susceptibilidad de las personas bilingües en el acceso y narración de memorias traumáticas. Aunque algunos estudios cualitativos sugieren que esta mediación puede ser efectiva, su rol específico durante la exposición a flashbacks aún no ha sido suficientemente estudiado. Esta dimensión requiere ser repensada desde la ética del cuidado, priorizando el principio *primum non nocere*, tal como lo requieren las intervenciones sensibles al trauma.

Referencias

- Acarturk, C., Konuk, E., Cetinkaya, M., Senay, I., Sijbrandij, M., Gulen, B., y Cuijpers, P. (2016). The efficacy of eye movement desensitization and reprocessing for post-traumatic stress disorder and depression among Syrian refugees: results of a randomized controlled trial. *Psychological medicine*, 46(12), 2583–2593.
- Acarturk, C., Konuk, E., Cetinkaya, M., Senay, I., Sijbrandij, M., Cuijpers, P., y Aker, T. (2015). EMDR for Syrian refugees with posttraumatic stress disorder symptoms: results of a pilot randomized controlled trial. *European journal of psychotraumatology*, 6, 27414.

- Alessi, E. J., Kahn, S., Woolner, L., y Van Der Horn, R. (2018). Traumatic stress among sexual and gender minority refugees from the Middle East, North Africa, and Asia who fled to the European Union. *Journal of Traumatic Stress*, 31(6), 805-815. <https://doi.org/10.1002/jts.22346>
- Amann, B., Valiente, A., Moreno, A., Santed, M.A. y González, A (2023). *Documento sobre evidencia científica de la terapia EMDR* (2ª ed.). Asociación EMDR España. <https://emdr-es.org/Content/PDF/Diciembre2023/Dossier%20evidencia%20cient%20ADfca%20EMDR.pdf>
- Asociación EMDR Europa (s.f.). *Refugiados Características y Antecedentes Sociales*. <https://emdr-es.org/Content/Documentacion/ART%C3%8DCULOS%20SOBRE%20EMDR/2018/Refugiados.pdf>
- Banoğlu, K., Ph.D, y Korkmazlar, Ü., Ph.D. (2022). Efficacy of the eye movement desensitization and reprocessing group protocol with children in reducing posttraumatic stress disorder in refugee children. *European Journal of Trauma & Dissociation = Revue Européenne Du Trauma Et De La Dissociation*, 6(1), 100241-100241. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2021.100241>
- Blackmore, R., Boyle, J. A., Fazel, M., Ranasinha, S., Gray, K. M., Fitzgerald, G., Misso, M., y Gibson-Helm, M. (2020). The prevalence of mental illness in refugees and asylum seekers: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 17(9), e1003337. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003337>
- Boettcher, V. S., Nowak, A. C., y Neuner, F. (2021). Mental health service utilization and perceived barriers to treatment among adult refugees in Germany. *European Journal Of Psychotraumatology*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1910407>
- Cassidy, G. P., McQuaid, J., Heatherington, L., y Su, C. J. (2023). Asylee perspectives on psychotherapies for posttraumatic stress. *Journal of traumatic stress*, 36(2), 373–384. <https://doi.org/10.1002/jts.22917>
- Castelli, P. y Pallini, S. (2017). The use of EMDR with refugees and asylum seekers: A review of research studies. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(5), 341-344.

- Cloitre, M. (2022). Complex post-traumatic stress disorder: a much needed diagnosis. *BJPsych Open*, 8(6), e177. doi:10.1192/bjo.2022.566
- Consejo Europeo (2024). *Solicitudes de asilo en la UE*. [https://www.consilium.europa.eu/es/infographics/asylum-applications-eu/#:~:text=N%C3%BAmero%20de%20nuevas%20solicitudes%20por,Italia%20\(9%20%25\)](https://www.consilium.europa.eu/es/infographics/asylum-applications-eu/#:~:text=N%C3%BAmero%20de%20nuevas%20solicitudes%20por,Italia%20(9%20%25))
- Czaika, M., y De Haas, H. (2014). The Globalization of Migration: Has the World Become More Migratory? *International Migration Review*, 48(2), 283-323. <https://doi.org/10.1111/imre.12095>
- Davidson, P. R., y Parker, K. C. H. (2001). Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR): A meta-analysis. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 69(2), 305-316. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.69.2.305>
- Davis, L. D., Gilmore, C. M., Vargus, A., Ogbeifun, H., Chun, Y. H. P., y Frei, C. R. (2025). Comparison of h-index and other bibliometrics in Google Scholar and Scopus for articles published by translational science trainees. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-4.
- De Panfilis, L., Di Leo, S., Peruselli, C. et al. (2019). “I go into crisis when ...”: ethics of care and moral dilemmas in palliative care. *BMC Palliat Care* 18, 70. <https://doi.org/10.1186/s12904-019-0453-2>
- De-Jong, K., van Dijk, A., Ford, N., Kleber, R. J., Van der Kam, S., y Fromm, S. (2011). Conflict in the Indian Kashmir Valley I: Exposure to violence. *Conflict and Health*, 5, 1–9. <https://doi.org/10.1186/1752-1505-5-1>
- Eberle-Sejari, R., Nocon, A., y Rosner, R. (2015). Zur Wirksamkeit von psychotherapeutischen Interventionen bei jungen Flüchtlingen und Binnenvertriebenen mit posttraumatischen Symptomen: Ein systematischer Review [Treatment of posttraumatic symptoms in child and adolescent refugees: A systematic review]. *Kindheit und Entwicklung: Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie*, 24(3), 156–169. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000171>
- Ehntholt, K. A., y Yule, W. (2006). Practitioner review: assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied*

- disciplines*, 47(12), 1197–1210. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01638.x>
- Eurostat. (2025, 17 de junio). *Migration and asylum database*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/migration-asylum/asylum/database>
- Gómez, A. M. (2016). *Terapia EMDR y abordajes complementarios con niños. Trauma complejo, apego y disociación*. Asociación EMDR España.
- González, A. V. (2010). *Trastornos disociativos*. Ediciones Pléyades, S. A.
- Grant, L. H., Pan, A. Y., Huang, Y., Gallo, D. A. y Keysar, B. (2023). Foreign language reduces false memories by increasing memory monitoring. *Journal of Experimental Psychology: General*, 152(7). 1967-1977. <https://doi.org/10.1037/xge0001378>
- Horner J. (2020). Moral Features of the Therapeutic Relationship with Adults: Dignity, Trust, Autonomy, Vulnerability, and Resilience. *Seminars in speech and language*, 41(3), 212–220. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1709203>
- Hou, W. K., Liu, H., Liang, L., Ho, J., Kim, H., Seong, E., Bonanno, G. A., Hobfoll, S. E., y Hall, B. J. (2019). Everyday life experiences and mental health among conflict-affected forced migrants: A meta-analysis. *Journal Of Affective Disorders*, 264, 50-68. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.165>
- Kaptan SK, Varese F, Yilmaz B, Andriopoulou P, Husain N. (2022). Online delivery gave me privacy and distance from others: feasibility trial and qualitative evaluation of an online intervention for refugees and asylum seekers; LTP+EMDR G-TEP. *Couns Psychother Res*, 22, 876–88. doi: 10.1002/capr.12580
- Knipscheer, J. W., Sleijpen, M., Mooren, T., Ter Heide, F. J., y van der Aa, N. (2015). Trauma exposure and refugee status as predictors of mental health outcomes in treatment-seeking refugees. *BJPsych bulletin*, 39(4), 178–182. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.114.047951>
- Kronick R. (2018). Mental Health of Refugees and Asylum Seekers: Assessment and Intervention. *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*, 63(5), 290–296. <https://doi.org/10.1177/070674371774666>

- Lempertz, D., Wichmann, M., Enderle, E., Stellermann-Strehlow, K., Pawils, S., y Metzner, F. (2020). Pre-Post Study to Assess EMDR-Based Group Therapy for Traumatized Refugee Preschoolers. *Journal of EMDR Practice and Research*, 14(1), 31–45. <https://doi.org/10.1891/1933-3196.14.1.31>
- Li, S. S. Y., Liddell, B. J., y Nickerson, A. (2016). The Relationship Between Post-Migration Stress and Psychological Disorders in Refugees and Asylum Seekers. *Current Psychiatry Reports*, 18(9). <https://doi.org/10.1007/s11920-016-0723-0>
- Macgowan, M. J., Naseh, M., y Rafieifar, M. (2022). Eye Movement Desensitization and Reprocessing to Reduce Post-Traumatic Stress Disorder and Related Symptoms among Forcibly Displaced People: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research On Social Work Practice*, 32(8), 863–877. <https://doi.org/10.1177/10497315221082223>
- McGuire, T. M., Lee, C. W., y Drummond, P. D. (2014). The need for careful study design when investigating the benefits of psychological interventions for trauma survivors: A commentary on renner, banninger-huber, peltzer. *Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 18(1), 3.
- Mesa-Vieira, C., Haas, A. D., Buitrago-Garcia, D., Roa-Díaz, Z. M., Minder, B., Gamba, M., Salvador Jr., D., Gomez, D., Lewis, M., Gonzalez-Jaramillo, W. C., Ploude de Mortanges, A., Buttia, C., Muka, T., Trujillo, N., y Franco, O. H. (2022). Mental health of migrants with pre-migration exposure to armed conflict: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 7(5), e469–e481. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(22\)00061-5](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(22)00061-5)
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674–697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Molendijk, M., Baart, C., Schaffeld, J., Akçakaya, Z., Rönna, C., Kooistra, M., de Kleine, R., Strater, C., y Mooshammer, L. (2024). Psychological Interventions for PTSD, Depression, and Anxiety in Child, Adolescent and Adult Forced Migrants: A Systematic Review and Frequentist and Bayes-

- ian Meta-Analyses. *Clinical psychology & psychotherapy*, 31(4), e3042. <https://doi.org/10.1002/cpp.3042>
- Molero, R., Jarero, I. y Givaudan, M. (2019). Longitudinal multisite randomized controlled trial on the provision of the EMDR-IGTP-OTS to refugee Minors in Valencia, Spain. *American Journal of Applied Psychology*, 8(4); 77-88. <http://www.sicencepublishinggroup.com/j/ajap>
- Naseh, Mitra, Macgowan, Mark J, Wagner, Eric F et al. (2019). Cultural adaptations in psychosocial interventions for post-traumatic stress disorder among refugees: A systematic review . *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in social Work*, 28(1), 76-97. 10.1080/15313204.2019.1570891
- Nazarovets, S., y Mryglod, O. (2025). Ukrainian arts and humanities research in Scopus: a bibliometric analysis. *Library Hi Tech*, 43(1), 156-179.
- Oras, R., de Ezpeleta, S. C., y Ahmad, A. (2004). Treatment of traumatized refugee children with Eye Movement Desensitization and Reprocessing in a psychodynamic context. *Nordic journal of psychiatry*, 58(3), 199–203. <https://doi.org/10.1080/08039480410006232>
- Organización Mundial de la Salud (2013). *La OMS publica unas directrices sobre la atención de salud mental tras los eventos traumáticos*. <https://www.who.int/es/news/item/06-08-2013-who-releases-guidance-on-mental-health-care-after-trauma>
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Report on the health of refugees and migrants in the WHO european Region: No public health without refugee and migrant health*. <https://iris.who.int/handle/10665/311347>
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Los migrantes y los refugiados presentan un mayor riesgo de tener mala salud que la poblaciones de acogida*. <https://www.who.int/es/news/item/21-01-2019-21-01-2019-21-01-2019-migrants-and-refugees-at-higher-risk-of-developing-ill-health#:~:text=Los%20refugiados%20y%20los%20migrantes%20pueden%20presentar%20un%20mayor%20riesgo,que%20los%20trabajadores%20no%20migrantes>.
- Organización Mundial de la Salud (2024). *Trastorno de estrés Postraumático*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/post-traumatic-stress->

disor-

der#:~:text=Se%20estima%20que%20un%203,potencialmente%20traum%20C3%A1ticos%20no%20presentan%20TEPT.

Organización Mundial de la Salud. (2021). *WHO global action plan on Promoting the health of refugees and migrants, 2019–2023*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240093928>

Parlamento Europeo (2024). *Asilo y migración en la UE: cifras y hechos*.
<https://www.europarl.europa.eu/topics/es/article/20170629STO78630/asilo-y-migracion-en-la-ue-cifras-y-hechos#:~:text=de%20la%20migraci%C3%B3n,Datos%20sobre%20solicitantes%20de%20asilo%20en%20la%20UE,nivel%20m%C3%A1s%20alto%20desde%202016>

Patanè, M., Ghane, S., Karyotaki, E., Cuijpers, P., Schoonmade, L., Tarsitani, L., y Sijbrandij, M. (2022). Prevalence of mental disorders in refugees and asylum seekers: a systematic review and meta-analysis. *Global Mental Health*, 9, 250–263. doi:10.1017/gmh.2022.29

Patel, N., C de C Williams, A., y Kellezi, B. (2016). Reviewing outcomes of psychological interventions with torture survivors: Conceptual, methodological and ethical Issues. *Torture : quarterly journal on rehabilitation of torture victims and prevention of torture*, 26(1), 2–16.

Romero, J. M.; Isorna, M. y Fariña, F. (2024), *Determinantes psicosociales de los delitos de tráfico, considerando el rol activo del sistema vial seguro*. Andavira.

Ruiz García Diego, M. y Palacios Araus, L., (2019). La coterapia, el contigo en el grupo. *Norte De Salud Mental*, 16(60), 13-20.

Rzepka, I., Kindermann, D., Friederich, H.C. y Nikendei, C. (2024). Secondary traumatization in refugee care-EMDR intervention for interpersters (STEIN): a study protocol for a quasi-randomized controlled trial. *Trials*, 25(1), 643-649 <https://doi.org/10.1186/s13063-024-08480-4>

Sander, R., Laugesen, H., Skammeritz, S., Lukke, E. y Carlsson, J. (2019). Interpreter-mediated psychotherapy with trauma-affected refugees. A retrospective cohort study. *Psychiatry Research*, 271, 684-692. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.058>

- Schouler-Ocak, M. (2017). Eye movement desensitization and reprocessing: Trauma-centered psychotherapy in patients with refugee background. *Psychotherapeut*, 62(4), 314-321.
- Shapiro, F., (2001). *Eye movement desensitization and reprocessing: Basic principles, protocols, and procedures* (2ª ed.). Guilfor Press
- Silove, D., Ventevogel, P., y Rees, S. (2017). The contemporary refugee crisis: An overview of mental health challenges. *World Psychiatry*, 16(2), 130–139. <https://doi.org/10.1002/wps.20438>
- Steel, Z., Chey, T., Silove, D., Marnane, C., Bryant, R. A., y Van Ommeren, M. (2009). Association of Torture and Other Potentially Traumatic Events With Mental Health Outcomes Among Populations Exposed to Mass Conflict and Displacement. *JAMA*, 302(5), 537. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.1132>
- Steinert, C., Kruse, J., Leichenring, F., Mattheß, Helga y Wöller, W. (2019) Psychodynamically informed treatment for trauma in the context of refugee crises and political violence. En *Contemporary Psychodynamic Psychotherapy*. Elsevier, Cham, Switzerland, pp. 319-334.
- Ter Heide, F. J., y Smid, G. E. (2015). Difficult to treat? A comparison of the effectiveness of treatment as usual in refugees and non-refugees. *BJPsych bulletin*, 39(4), 182–186. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.114.047928>
- Ter-Heide, F.J.; Mooren, T. M.; Van-de-Schoot, R., Jongh, A. y Kleber, R.J. (2016). Eye movement desensitisation and reprocessing therapy v. stabilisation as usual for refugees: randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, (4), 311-318. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.1156.167775>.
- Thompson, C. T., Vidgen, A., y Roberts, N. P. (2018). Psychological interventions for post-traumatic stress disorder in refugees and asylum seekers: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 63, 66–79. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.06.006>
- Tribe, R. H., Sendt, K., y Tracy, D. K. (2017). A systematic review of psychosocial interventions for adult refugees and asylum seekers. *Journal Of Mental Health*, 28(6), 662-676. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1322182>

- Turrini, G., Tedeschi, F., Cuijpers, P., Del Giovane, C., Kip, A., Morina, N., Nosè, M., Ostuzzi, G., Purgato, M., Ricciardi, C., Sijbrandij, M., Tol, W., y Barbui, C. (2021). A network meta-analysis of psychosocial interventions for refugees and asylum seekers with PTSD. *BMJ global health*, 6(6), e005029. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2021-005029>
- Velu, M. E., Martens, I., Shahab, M., de Roos, C., Jongedijk, R. A., Schok, M., y Mooren, T. (2022). Trauma-focused treatments for refugee children: study protocol for a randomized controlled trial of the effectiveness of KIDNET versus EMDR therapy versus a waitlist control group (KIEM). *Trials*, 23(1), 347. <https://doi.org/10.1186/s13063-022-06178-z>
- Vignaud, P., Chauliac, N., Contamin, E., Richer, S., Vuillermoz, C., Brunelin, J., y Prieto, N. (2023). Relevance and Feasibility of Group Traumatic Episode Protocol Delivered to Migrants: A Pilot Field Study. *International journal of environmental research and public health*, 20(7), 5419. <https://doi.org/10.3390/ijerph20075419>
- Wippich, A., Howatson, G., Allen-Baker, G., Farrell, D., Kiernan, M., y Scott-Bell, A. (2024). Eye movement desensitization reprocessing as a treatment for PTSD in conflict-affected areas. *Psychological trauma: theory, research, practice and policy*, 16(Suppl 3), S561–S567. <https://doi.org/10.1037/tra0001430>
- Yáñez, I., Vélez, P., y De-los-Ríos, R. (2021). Ética del cuidado en contextos migratorios: Un marco para la acción social. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(3), 45–60. <https://doi.org/10.15517/rcs.v17i3.48211>
- Yurtsever, A., Konuk, E., Akyüz, T., Zat, Z., Tükel, F., Çetinkaya, M., Savran, C., y Shapiro, E. (2018). An Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) Group Intervention for Syrian Refugees With Post-traumatic Stress Symptoms: Results of a Randomized Controlled Trial. *Frontiers in psychology*, 9, 493. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00493>

Capítulo 9.

EDUCACIÓN NO FORMAL Y ESPACIOS CULTURALES PARA EL FOMENTO DE LA PAZ

*Louise M. Greathouse Amador¹,
Rosa María Licea Garibay² y Luz Anyela Morales Quintero³*

¹Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

²Museo Nacional de los Ferrocarriles Mexicanos, México

³Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Introducción

La educación no formal y los espacios culturales juegan un papel sustancial como promotores de la paz. El aprendizaje vivencial, basado en actividades que fomentan la creatividad, los lazos familiares y el diálogo intergeneracional, contribuyen a fortalecer aspectos como la empatía y la comprensión hacia otras culturas, perspectivas, seres humanos y no humanos. Mediante experiencias recopiladas en talleres y festivales culturales, comprobamos que los espacios culturales, como es el caso de los museos, pueden servir como plataformas para reconocer y poner en valor la diversidad cultural e impulsar el entendimiento entre diferentes comunidades, ofreciendo espacios y oportunidades de reflexión y diálogo en torno a la paz, la justicia, los derechos humanos y el respeto a todos los seres vivos, lo cual incluye tanto al mundo animal como al medio ambiente. Estos elementos resultan claves en la construcción de puentes

entre diferentes comunidades y culturas, fomentando la comprensión y la cooperación en favor del desarrollo de habilidades esenciales para la construcción de la paz.

A continuación se presentan algunos ejemplos donde la educación no formal, desde el espacio cultural del Museo Nacional de los Ferrocarriles Mexicano, con sede en el estado de Puebla, en coordinación con el Cuerpo Académico 330 “Prevención de la violencia: Educando para una cultura de paz a través de la participación social”, han venido trabajando en actividades que, desde el campo de la educación no formal, impulsan el desarrollo de habilidades sociales, entre las que destacan la comunicación asertiva y efectiva, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos; que han permitido a los participantes interactuar con personas de diversos orígenes y culturas en un ambiente de tolerancia, buscando contribuir, de esa manera, en la promoción de la paz.

Desarrollo

Misión educativa y responsabilidad social en el museo

La concepción del museo como medio y espacio de educación, comenzó a gestarse a finales del siglo XVIII, en el caso de Europa alentada por el movimiento de la Ilustración y su enorme impacto en los ámbitos político, social y cultural. En esa época, las colecciones privadas comenzaron a abrir sus puertas al público y el museo fue visto como un medio para terminar con la ignorancia, poniendo al alcance de mujeres y hombres el conocimiento que los haría libres.

Con esa idea, la República francesa promovió el acceso a los tesoros de la nación y en 1793 inauguró el Louvre, en París, considerado uno de los primeros museos públicos que albergó una colección organizada y tuvo un propósito educativo: exhibir obras de arte para formar el buen gusto de las personas. Así surgió el enfoque estético de la educación en los museos, el cual se extendió rápidamente por Europa y de forma contraria a los ideales que le dieron origen, sentó las bases para que éstos se

erigieran como lugares de contemplación a donde asistía un público selecto con la intención de cultivarse o escapar de las tensiones que le imponía la vida cotidiana. Los discursos museológicos dejaron fuera a quienes no contaban con los medios económicos o simbólicos para acceder a los bienes culturales y, de cierta forma, contribuyeron a reproducir la cultura dominante de la época.

En los museos públicos del siglo XVIII la educación estaba limitada a la mera exposición de obras de arte y otros objetos, no había ningún intento para dilucidar, aclarar o interpretar las exposiciones para el público. Esta noción de educación museística perduró hasta el siglo XX en la mayoría de los museos europeos, como el Vaticano y el Prado, los cuales, del mismo modo que el Louvre, aislaron el arte de su contexto social para ser visitados ceremonialmente (Rawlins, citado en Arriaga, 2011, p. 4).

La creación de la Alianza Americana de Museos (AAM), a principios del siglo XX, abrió el debate que se sostiene hasta nuestros días sobre cómo entender la función educativa de los museos y, por primera vez, ésta se vinculó a la noción de responsabilidad social. Fue John Cotton Dana, bibliotecario, documentalista y museólogo estadounidense, quien propuso pensar el museo como institución al servicio de la comunidad, abierto, incluyente, capaz de enriquecer la experiencia de los visitantes, por encima de la mera acumulación y conservación de objetos.

Dana, formador de varias generaciones de museólogos y curadores, fue un crítico de la educación tradicional y su currículum, al que describió como un compendio de información inútil e ignorante de los verdaderos aspectos que intervienen en el aprendizaje, como son: la observación, la integración de la teoría con la práctica y el valor de las emociones. Con una visión clara sobre el potencial educativo del Museo, Dana buscó colaborar estrechamente con las escuelas y mientras fue director del Museo Newart de Arte Contemporáneo, prestó colección a las instituciones educativas, organizó charlas con los estudiantes y maestros, al tiempo que apoyó la publicación de guías didácticas. Estas acciones germinaron en la

concepción del museo-taller, es decir, un museo vivo que promueve entre sus públicos la exploración, el diálogo y la participación.

Una mirada progresista para el museo

Los planteamientos de John Cotton Dana recogieron ideales del movimiento educativo progresista, que en Estados Unidos de Norteamérica tuvo como uno de sus principales exponentes a John Dewey, filósofo y fundador del pragmatismo, quien veía en el conocimiento un instrumento para solucionar situaciones reales de la vida cotidiana. Para Dewey (citado en Ruiz, 2013) “[...] se aprende gracias a la experiencia, mediante la educación por acción (*learning by doing*), por lo tanto, ésta debe favorecer el diseño de ambientes que supongan, a su vez, la resolución de temas prácticos” (p.7). Desde esta perspectiva, Dewey reivindicó el papel activo de todo individuo en la construcción del conocimiento y la importancia de aprender haciendo. Las personas – sostuvo – no son pizarrones en blanco donde escribir, sino sujetos que traen consigo intereses y vivencias de su hogar, del entorno en el que se desenvuelven y de su propia cultura, éstos constituyen la materia prima del aprendizaje, por lo tanto, le compete al educador averiguar sobre ello y actuar en consecuencia.

John Dewey llevó sus visión progresista y democrática de la pedagogía al ámbito museístico y en su obra *El arte como experiencia*, destacó la importancia de la educación en el museo y su imprescindible función social para contribuir a la formación de ciudadanos críticos, así como para aspirar a los ideales de democracia y justicia social. Para él, un museo debe procurar a sus visitantes ambientes de aprendizaje únicos que motiven su curiosidad y abran posibilidades para la acción. El público – enfatizó – “[...] busca otro tipo de experiencia en los museos [...] una que tiene que ver con la intimidad, con la forma de apropiarse del mundo, con lo que las imágenes y objetos lo hacen sentir y con poder realizar una interpretación personal de lo que ve.” (Dewey citado en Sadurni, 2009, p. 40).

La educación desde el museo se fortaleció también con los aportes de la psicopedagogía. En la segunda mitad del siglo XX, los exponentes del humanismo, el constructivismo y la corriente sociocultural, aportaron elementos esenciales para una mejor comprensión de cómo se construye el conocimiento, del papel que juegan el contexto y la cultura en este proceso, así como de los aspectos de personalidad que inciden en el aprendizaje. Lo anterior, a decir de Alderoqui y Pedersoli (2011), constituye una invitación a pensar si los museos generan ambientes de bienvenida y pertenencia a sus visitantes, de qué forma propician entre ellos el disfrute, la convivencia y el respeto a las diferencias de todo tipo o si ofrecen la oportunidad de vivir experiencias significativas, fluidas y placenteras.

La nueva museología

En 1946 se fundó el Consejo Internacional de Museos (ICOM) y desde este organismo no gubernamental, vinculado a la UNESCO, han surgido múltiples propuestas teórico-metodológicas, agrupadas en lo que se ha denominado la Nueva museología. Este movimiento surgió en los años sesenta y representó, según Amaia Arriaga (2011) “[...] un cambio en la política museística centrada en el objeto – su adquisición, conservación o estudio – a una política centrada en el público, en la que el museo se entenderá como un instrumento necesario al servicio de la sociedad” (p. 13). Los aportes de la Nueva museología abrieron paso al surgimiento de los eco museos, los museos comunitarios, provinciales, regionales, municipales, locales y de sitio, entre muchos otros espacios que han logrado vincularse con su entorno mediante acciones educativas, generando entre las personas sentidos de pertenencia, arraigo y reciprocidad.

Actualmente, son innumerables los enfoques, propuestas y experiencias que abogan por la transformación de los museos frente a un entorno global, donde prevalecen enormes polos de pobreza y desigualdad, guerras motivadas por diferencias étnicas, religiosas y culturales; gobiernos antidemocráticos y los efectos devastadores del cambio climático, fenómenos que han generado una crisis migratoria sin precedentes en la

historia de la humanidad, acompañada de la violación sistemática de los derechos humanos. En este contexto, la Asamblea General Extraordinaria del ICOM, aprobó en el 2022 una nueva definición para el museo, la cual busca responder a los retos que enfrenta la sociedad. En ella se le concibe como:

- Una institución permanente, sin ánimos de lucro al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y expone el patrimonio material e inmaterial.
- Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Funcionan y se comunican de forma ética, profesional y con la participación de las comunidades, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos.

Sin lugar a duda, hoy el museo se reconoce plenamente como un espacio de educación no formal, un lugar de encuentro y convivencia, capaz de contribuir a la cohesión social y de cobijar múltiples realidades. También puede ser un agente de cambio cercano a las necesidades, problemas y anhelos de una sociedad compleja y en constante transformación. El museo es un espacio cultural que en su ámbito de acción comunitaria está obligado a incorporar los enfoques de interculturalidad, desarrollo sostenible, inclusión en todas sus vertientes, participación democrática, comprensión, tolerancia y solidaridad, entre muchos otros aspectos que contribuyen a la construcción de una cultura de paz.

Desde los espacios museísticos, existe la oportunidad de generar actitudes que pueden llevar a las personas a aprendizajes y reflexiones positivas. De esta manera, el museo funge como un agente de cambio capaz de apoyar procesos educativos sustentados en la convivencia inclusiva y pacífica. El autor Murawski (2021) considera que los museos poseen un potencial como agentes de cambio social por su capacidad de unir a las personas y las comunidades para transformarlas. Los museos pueden contar historias diversas y novedosas, amplificar las voces olvidadas y muchas veces marginadas; celebrar historias inéditas y ajenas, así

como reconocer la creatividad, el conocimiento y la experiencia vivida por un individuo, la cual pueden renovarse y florecer en sus comunidades locales. En este mismo orden de ideas, los museos son instituciones, colectividades o establecimientos vivos que desempeñan un papel esencial como espacios activos de conexión y encuentro; de diálogo y conversaciones; de escucha y de intercambio y de cuidado, reparación y, en muchos casos, de sanación.

La importancia de que los espacios culturales sean tomados en cuenta como lugares para educar, utilizando maneras creativas y alternas a los de la educación escolarizada, conlleva a la gran oportunidad de promover la indagación y reflexión sobre la diferencia, al tiempo que pueden contribuir a llenar los huecos y estrechar las brechas que persisten en la conciencia de las personas. Los museos son lugares idóneos para hablar de justicia, desarrollo, lucha social, amor, tolerancia, respeto y esperanza, entre otros muchos temas vinculados a la cultura de paz. De esta manera se posicionan como agentes de transformación.

Con base en lo anterior podemos afirmar que los museos son lugares naturales para cultivar temas relacionados con la tolerancia, la justicia y la paz. Cuando hablamos de una cultura de paz, en términos generales, nos referimos a un conjunto de creencias, prácticas y valores que tienen el claro objetivo de impulsar la resolución pacífica de conflictos, la empatía, la tolerancia, la colaboración y el respeto entre las personas y las comunidades. En el libro *Peace Education*, Bajaj y Hantzopoulos (2016) señalan que el concepto de la paz no es solo la ausencia de violencia, sino también es la presencia de respeto, justicia, e igualdad por los derechos humanos. Para impulsar este objetivo, desde la educación no formal en los espacios culturales, se conciben el diálogo, la comunicación y la participación ciudadanas como imprescindibles para la promoción de la diversidad y la inclusión y, por ende, para la construcción duradera de una cultura de paz, que contribuya a entender las diferencias y resolver pacíficamente los problemas.

Festivales por la cultura y la paz

El Museo Nacional de los Ferrocarriles Mexicanos (MNFM) es una institución pública que pertenece a la Secretaría de Cultura del gobierno federal. Fue abierto al público en el año de 1988 dentro de los terrenos que pertenecieron a las antiguas estaciones del Ferrocarril Mexicano y el Mexicano del Sur, en la ciudad de Puebla- Desde su fundación, este museo incorporó a sus funciones sustantivas una oficina de servicios educativos, la cual ofrecía vistas guiadas a grupos escolares, cursos de regularización para estudiantes de primaria y guardería para las y los hijos de los trabajadores ferrocarrileros.

Actualmente, este museo ha fortalecido su misión educativa, plasmándola en los objetivos estratégicos de la institución e incorporando en su estructura un área con la misma jerarquía que las áreas tradicionales destinadas a la investigación, la conservación y la museografía. La educación en el MNFM, ha ganado relevancia en tareas sustanciales como la definición de una filosofía y modelo pedagógicos que permea todos los proyectos institucionales, el estudio y formación de públicos, la participación directa en la definición y desarrollo del programa de exposiciones, la producción de recursos y materiales de apoyo a la interpretación y el diseño de una agenda cultural que busca promover la cultura de paz, así como la vinculación con diversos actores sociales.

El MNFM también se ha posicionado como un espacio de animación cultural, donde se muestran y debaten distintos puntos de vista. Un lugar que da cabida a narrativas subalternas y convoca a grupos vulnerables y minoritarios de la población. Para ello ha trabajado en la conformación de redes de apoyo con las comunidades artística y académica, con actores de la sociedad civil, con instituciones públicas y privadas y con organismos internacionales vinculados a la defensa de los derechos humanos.

Del mismo modo se vincula con la agenda 20/30 y sus 17 objetivos de desarrollo sostenible, mediante los cuales la Organización de las Naciones Unidas (ONU), busca poner fin a la pobreza, proteger al planeta y

mejorar las perspectivas de vida de las personas en todo el mundo. El propósito de este programa es contribuir al desarrollo integral de las personas y las comunidades, así como a contrarrestar la violencia, la inequidad de oportunidades, la discriminación y la exclusión social que viven grandes sectores de la población en México.

Algunos ejemplos de lo arriba mencionado, se han hecho realidad en los Festivales por la Cultura y la Paz, donde el MNFM y el Cuerpo Académico 330 “Prevención de la violencia: Educando para una cultura de paz a través de la participación social” (CA-330), grupo de investigación (adscrito al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélez Pliego” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (en México), se han unido para promover distintas formas de vivir en paz y prevenir la violencia mediante programas educativos extramuros que fomenten un papel activo de las personas en la sociedad.

Dentro del quehacer del CA-330, está el impulso de programas educativos diseñados desde una perspectiva multidisciplinaria, que consideran la participación de estudiantes universitarios al final de sus licenciaturas, voluntarios y académicos de instituciones nacionales e internacionales, quienes ponen en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación, así como sus talentos y habilidades personales. Mediante talleres y cursos intergeneracionales, presenciales y *online*, se abordan temas como: empatía, justicia, prevención de la discriminación, bienestar, entre otros. Los talleres están dirigidos a las familias, con un énfasis en el trabajo con niños y adultos mayores de diferentes comunidades.

Lo anterior ha sido posible gracias al desarrollo de agendas culturales del MNFM con participación del Cuerpo Académico 330 y otros colaboradores, mediante las cuales se llevan a cabo exposiciones, conversatorios, talleres, cine debates y pinta de murales, con los que se busca motivar la reflexión y, sobre todo, la acción en temas sensibles de la sociedad contemporánea. Los festivales por la cultura y la paz que forman parte de este programa son:

Estación verano

Se realiza desde el 2007, durante el periodo vacacional y busca garantizar el acceso equitativo de niños, jóvenes y adultos a propuestas artísticas, educativas y de recreación de calidad. Asimismo, tiene como fin contribuir a la convivencia familiar, comunitaria e intergeneracional. Uno de los aliados principales de esta iniciativa es el Instituto Municipal de Arte y Cultura de Puebla.

Vías alternas de la interculturalidad

La primera emisión de este festival se llevó a cabo en el año 2011, en una colaboración que se sostiene hasta la fecha con la Asociación Civil Puente Ciudadano y el Colectivo de Periodismo Cultural Independiente Subterráneos. Su objetivo es contribuir a la visibilización de los contextos adversos que viven las personas en situación de movilidad. También busca incidir en un cambio de las narrativas xenofóbicas en torno a los y las migrantes en México. Este festival ha logrado convocar a colectivos, redes de activistas, académicos, artistas independientes, organizaciones de la sociedad civil, fundaciones internacionales e instituciones gubernamentales, quienes se han sumado, desde sus ámbitos de trabajo, para atender la crisis humanitaria generada por los desplazamientos.

Como lo menciona La Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Enadis), la población del país se ha vuelto cada vez más heterogénea debido a la intensificación de los flujos migratorios internacionales. En este sentido, uno de los mayores retos para el museo, es contribuir a la integración de los migrantes y refugiados, así como de las minorías étnicas y evitar que siga reproduciéndose el trato discriminatorio hacia éstas. Para lograr lo anterior, ha sido fundamental mostrar, a través de acciones culturales, los distintos motivos de la migración, entre los que destacan la violencia y los desplazamientos forzados por razones políticas, enfrentamientos bélicos o fenómenos naturales.

El festival de Vías alternas de la interculturalidad ha permitido al museo colaborar con organismos internacionales, como son: la Agencia de la ONU para los Refugiados México (ACNUR), con la cual se produjeron tres temporadas de la serie radiofónica “Identidades. Historias de migración que nos unen”, en la cual se dio voz a jóvenes migrantes y mujeres refugiadas en México, provenientes del Triángulo Norte de Centro América y el Caribe, quienes huyeron de sus países por la violencia de las pandillas que operan en la región.

Asimismo, el museo ha participado con la Cooperación Técnica Alemana y su Proyecto de Fortalecimiento para la Integración Local. Destacan en este rubro, la realización de los mercados interculturales para impulsar los proyectos de emprendimiento de migrantes y refugiados, así como la participación en la Red de solidaridad, que busca impulsar un espacio para fortalecer el trabajo entre las instituciones, actores y servicios multisectoriales locales que atienden y apoyan a personas en contexto de movilidad.

Finalmente, en el año 2023, el MNFM colaboró en la investigación con enfoque participativo sobre xenofobia y discriminación, realizada por la Organización Internacional de las Migraciones (OIM) en cuatro ciudades de México, incluyendo Puebla. Los resultados de este estudio fueron la base para el diseño de la campaña “Hilos que nos unen”.

Libros para viajar

Este festival se organiza desde el 2015, promueve el acceso a la lectura y está dedicado a las culturas indígenas y afrodescendientes. En un país multicultural, en el que habitan 67 pueblos indígenas (Sistema de Información Cultural, 2024) y 2% de su población es afrodescendiente (Instituto Nacional de Geografía e Historia, 2020); la exclusión y la discriminación se mantienen como rasgos estructurales fuertemente arraigados en la sociedad. De allí la importancia de motivar, desde el museo, el encuentro y la convivencia de una manera en que ninguna cultura se ponga por encima de otra.

Alas sobre rieles

Además de albergar el más vasto y valioso patrimonio generado por los ferrocarriles en México, el MNFM cuenta con amplias áreas verdes, únicas en la zona del Centro Histórico de Puebla. Allí las personas pueden pasar largos periodos de descanso y convivencia familiar. Además, en esas áreas habita una gran diversidad de aves y plantas, aspectos que dieron origen, en 2018, a la creación del Festival alas sobre rieles, el cual aborda como eje rector de sus actividades el cuidado del medio ambiente, desde los enfoques de la pedagogía comunitaria y la ciencia ciudadana. Como parte de las acciones que ha promovido este festival destacan la recuperación de un espacio del museo para transformarlo en un jardín comunitario. Con la ayuda de los habitantes del entorno barrial del museo, se establecieron un jardín para polinizadores y una composta, también se ha sembrado milpa y se han realizado talleres, charlas y pintura de murales.

Parte fundamental de los festivales de Alas sobre rieles, ha sido la convocatoria de pintura infantil que lleva el mismo nombre y la publicación de los calendarios 2022 y 2023, con las obras seleccionadas de esta convocatoria, que en sus tres emisiones ha convocado a niños y niñas. De igual manera, destacan las observaciones de aves y las rodadas ciclistas, que le valieron al museo un reconocimiento como sitio amigable con el uso de medios alternativos de movilidad en la ciudad de Puebla.

Una característica de los Festivales por la cultura y la paz es la vinculación que ha logrado el museo con instituciones públicas, privadas, organizaciones de la sociedad civil, colectivos y ciudadanos. Esto le ha facilitado trascender sus muros y tener presencia en las 17 juntas auxiliares de Puebla y su área conurbada, así como en los mercados de su entorno, plazas públicas, escuelas, unidades habitacionales y colonias populares, donde el acceso a propuestas culturales es poco o nulo. En todos los festivales ha estado presente el muralismo comunitario, con el que se convoca a la comunidad de artistas urbanos, para intervenir muros del museo y su entorno y así generar galerías de arte urbanas. Los mismo

ha sucedido con el proyecto de radio itinerante que permite llevar a cabo ejercicios radiofónicos con las personas y las comunidades, motivando con ello su participación, empoderamiento y posibilidades de diálogo.

Conclusiones

Gracias al programa de Festivales por la cultura y la paz y la colaboración del Cuerpo Académico 330, el MNFM refrenda su misión educativa y compromiso social para la construcción de una cultura de paz al ser un espacio que:

Reivindica su función educativa, en la medida que coloca al centro del aprendizaje a las personas y no a los objetos. De allí el reto que asume para desarrollar actividades y contextos que convoquen a los públicos, los seduzcan y despierten en ellos su capacidad de asombro.

Trabaja con una perspectiva intercultural, desde la cual intenta incluir en sus discursos museológicos y actividades, distintas formas de comprender el mundo y relacionarse con él, procurando que las culturas dialoguen en un ambiente abierto donde prevalezcan la igualdad, la tolerancia y la empatía. Hoy, en un mundo global donde las fronteras físicas se desdibujan y los muros de rechazo crecen “[...] el museo ya no puede hacer una lectura unidireccional del concepto de identidad [...] Y su misión deberá ser la lectura renovada y motivadora que alivie las tensiones sociales y valore el entendimiento compartido de saberes y sensaciones” (Stoffel y Víctor, 2015, p. 4)

Es incluyente, busca salvar las barreras físicas, económicas, geográficas e intelectuales que limitan el acceso de algunos colectivos sociales a su espacio, colecciones y actividades. Como lo han señalado Stoffel y Víctor [...] hay que dar la oportunidad a las personas de usar el museo para mostrar y mostrarse como una afirmación de su identidad o de su grupo, ese es el verdadero sello de la inclusión,

amplía, enriquece y diversifica lo que se muestra [...] y sobre todo hace que las personas sientan el museo como suyo”. (p. 7)

Es sustentable y comprometido con el cuidado del medio ambiente, mediante acciones educativas que contribuyen al cambio o reducción de prácticas que reduzcan los efectos nocivos del cambio climático.

En conclusión, la cultura de paz es un acumulado de valores y prácticas que promueven la resolución pacífica de conflictos, la empatía, la tolerancia y la cooperación entre las personas, las comunidades y los países. Fomentar una cultura de paz es primordial para construir sociedades más justas, equitativas y pacíficas, consideramos que esto debería ser la meta de toda sociedad y sus instituciones, especialmente, las dedicadas a la cultura.

Promover una cultura de paz desde los espacios culturales, representa una gran oportunidad de aprovechar su cercanía con la sociedad y sus amplias posibilidades de enseñar a partir de la experiencia, misma que puede conducir a un aprendizaje novedoso, significativo y duradero.

Referencias

- Alderoqui, S. y Pedersoni C. (2011). *La educación en los museos de los objetos a los visitantes*. Paidós.
- Arriaga, A. (2011). Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas. *Revista Digital do LAV*, 4(7), 1-24. <https://doi.org/10.5902/198373483070>
- Bajaj, M. y Hantzopoulos, M. (2016). *Peace education*. Bloombury Academics.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/632/datafile/F13/V320>
- Murawski, M. (2021). *Museums as agents of change; A Guide to Becoming a Changemaker*. American Alliance of Museums.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11, (15), 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005?>

Sadurni, N. (2009). *Cuando el arte nos devuelve la mirada: una reflexión sobre el público en los museos*. Simposio Internacional de Educación en Museos. La aportación educativa de los museos a la sociedad. Puerto Rico: Museo de Arte de Ponce.

Sistema de Información Cultural (SIC) (2024). *Pueblos Indígenas*. https://sic.cultura.gob.mx/index.php?table=grupo_etnico

Stoffel, A. y Víctor, I. (2015). La responsabilidad social y el futuro de los museos. *Monografías Heritage & Museography*, 16(7), 69-80. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313259>.

Capítulo 10.

ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN Y CIUDAD EN CUBA: PRIMEROS APUNTES PARA SU ESTRUCTURACIÓN

*Yusmila Adalina Hernández Fernández¹ y
Yamilé Ferrán Fernández²*

¹Departamento de Comunicación Institucional, Universidad de Pinar del Río, Cuba

²Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba

Introducción

La complejidad y riqueza de los procesos que se suceden al interior de la urbe la han convertido en un objeto de estudio inter/transdisciplinar. Varias instituciones nacionales han apostado con acierto por temáticas asociadas al desarrollo urbano sustentable en Cuba, la gestión del desarrollo integral de los centros históricos, el diseño urbanístico de las ciudades cubanas, el tránsito hacia ciudades inteligentes, entre otras.

A pesar de ello, pudieran ser mayores los aportes que pueden brindar los estudios sobre la ciudad como fenómeno comunicativo y diverso el abordaje teórico-metodológico desde múltiples enfoques y perspectivas, lo que vendría a reformar con mayor consistencia la sublínea de investigación ya existente en la Facultad de Comunicación, de la Universidad de la Habana, sobre comunicación y ciudad.

Desde el campo académico de la comunicación en Cuba se confirman rasgos de heterogeneidad y dispersión de los llamados estudios urbanos, que han estado condicionados por la ausencia de una agenda estructurada, siquiera emergente, con legitimación e institucionalidad; acaso porque tampoco se advierte como un nicho provechoso y concluyente desde otros ámbitos disciplinares, como la sociología de la cultura, la estética, la semiótica urbana, la antropología, y centros de producción científica, como por ejemplo, desde la Universidad de las Artes, el Instituto de Filosofía adscrito al Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba (CITMA), el Colegio San Jerónimo, adscrito a la Universidad de La Habana, la Facultad de Sociología, la Facultad de Turismo, entre otros.

Resultan todavía insuficientes las sistematizaciones y reflexiones en torno a sus peculiaridades dentro de la investigación en comunicación, lo que converge en un grupo de premisas identificadas durante la indagación:

- Dispersión y desarticulación de los estudios sobre ciudad en instituciones académicas, culturales y científicas.
- Desjerarquización de determinados espacios urbanos hacia el privilegio de otros, desde una construcción simbólica y mediática; industrias culturales muy pobremente fundamentadas, desancladas de una apropiación coherente del valor de la memoria, el patrimonio y las representaciones de la ciudad.
- Desaprovechamiento de las potencialidades territoriales (en cuanto a prácticas artísticas y culturales, arquitectura, instituciones insignes) para el desarrollo cultural, económico y social en las ciudades.
- Desconexión de algunos sectores vivos de la ciudadanía y el tejido social con la identidad y la memoria colectiva de sus territorios.

- El ejercicio de una modalidad de turismo de ciudad dentro del esquema de desarrollo institucionalizado del sector, que desaprovecha la riqueza patrimonial de no pocos territorios con grandes potencialidades para ello.
- Atomización de las enormes potencialidades de la agenda, para rearticular contenidos, procesos, y agentes desde lo multiactoral y complejo, sin perder de vista que el escenario de lo urbano es una asignatura históricamente pendiente al interior de las políticas públicas de la Isla.

Desde una postura crítica se remiten luces sobre las fortalezas y limitaciones que están mediando una posible construcción de la agenda investigativa, con privilegio para la comunicación como ámbito que procura el enfoque sistémico. El empeño se afirma sobre un alcance propositivo, tanto a nivel de ejes de investigación que indaguen/reflexionen sobre los fenómenos de interacción social transformadores que caracterizan hoy a las ciudades cubanas y aportan a los gobiernos locales; como a las instituciones claves para el territorio y a la ciudadanía, los conocimientos y herramientas para el desarrollo de los destinos locales.

Dicho resultado fue analizado desde un enfoque de desarrollo epistemológico, teórico y aplicado de la disciplina a nivel iberoamericano y de las condiciones específicas existentes en Cuba para su evolución, desde un carácter humanista, crítico y transformador, que permita acercar más las prácticas investigativas de esta área a nuestra realidad, a la vez que se consume una aproximación abierta a la avanzada del campo de cuanto se produce hoy en la región.

La investigación que se emprenda ha de tributar a la ciudad como objeto de estudio plural que transversaliza todo el desarrollo de los procesos de socialización de naturaleza urbana, desde lo antropológico, lo sociológico, la educación, la historia, la psicología, la semiótica, lo demográfico, lo arquitectónico, lo simbólico publicitario, con un énfasis hacia el alcance a cómo está siendo imaginada, representada y resemantizada a nivel mediático y público (en la literatura, el cine, lo audiovisual,

la publicidad, las industrias culturales y creativas), al tiempo situar la agenda en total correspondencia al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, en particular alineada al espíritu del Objetivo 11: Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

Todo lo cual conecta y promete un rizoma de subtemáticas de abordaje llamadas a enriquecer, horizontalizar y profundizar en la sublínea de ciudad como núcleo del cual han de partir enlaces con lo patrimonial, las subjetividades colectivas, las significaciones frente al cambio social, los empoderamientos y liderazgos, y las resiliencias.

Siendo un tema emergente, pertinente, de carácter innovador y multidisciplinar, resultará de utilidad para enfrentar los retos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020-2030 y del Plan Nacional de Desarrollo hasta el 2030.

Desarrollo

Pinceladas teórico - epistemológicas sobre la ciudad desde la comunicación en Iberoamérica

La ciudad y la comunicación se van constituyendo como objetos de estudio que exceden a sus propios campos disciplinares. Se desbordan y derraman hacia otras disciplinas e implican, necesariamente, a otras áreas de conocimiento para intentar comprender algunos aspectos de la complejidad social. Como sostiene uno de los referentes del campo, Jesús Martín-Barbero, “estamos ante unos procesos urbanos que tienen cada vez más de procesos de comunicación”. Pero también podemos constatar que el reverso de esta afirmación tiene la misma intensidad, ya que los procesos comunicacionales están cada vez más influenciados por los procesos urbanos. Es decir, quizás sea imposible comprender los fenómenos urbanos contemporáneos sin acudir a indagaciones que pongan en juego distintos aspectos de lo comunicacional, pero para comprender diversas problemáticas comunicacionales necesitamos acudir a los estudios urba-

nos, y no sólo para contextualizar esos fenómenos que trasvasan lo mediático, lo tecnológico, lo político, sino también porque implican a la ciudad como elemento constitutivo de las subjetividades y las expresiones individuales y colectivas (Vera, 2017).

Los estudios en comunicación en tanto continúan siendo una ciencia en construcción, que no es pura en sí misma, sino que bebe de otras fuentes científicas, tiene mucho que aportar a la cimentación de un objeto de estudio que incorpora en su concepción disímiles perspectivas disciplinares.

La complejidad de los fenómenos comunicativos y sus diversos abordajes, ha dado al traste con la carencia de una reflexión epistemológica de forma general en esta área del conocimiento, lo que se revierte en la necesidad de repensar sus fundamentos y de reorientar el ejercicio de sus prácticas.

Todo lo anterior, hace pertinente el desarrollo de un enfoque comunicativo para el abordaje de la ciudad en su condición de objeto/sujeto y praxis, bajo el encuadre propositivo de las particularidades de la Isla, a su sistema de comunicación pública y su modelo socio-económico, tomando como encuadre epistemológico el referente multidisciplinar, a partir de lo cual han configurado la agenda los principales centros de estudio, discusión y producción científica a nivel iberoamericano.

En este sentido, el texto que se propone reflexiona, a modo de exploración primaria, en construcción, en torno a cómo estructurar una línea de estudios que es per se inter/multidisciplinar y multiactoral, a partir de un mapa de concurrencias que se abre a los diálogos entre campo académico, campo profesional y contexto social, desde un enfoque de comunicación para el cambio social.

Por lo cual, para reflexionar desde la comunicación, en el tema que nos ocupa, son clave los estudios desde la sociología, los estudios culturales, la antropología, la semiótica urbana, la política y la economía política de la comunicación, dentro de las perspectivas interpretativas y crítico-social.

Las primeras luces por abordar las problemáticas de la ciudad se remontan a la sociología urbana norteamericana, a través de los estudios de Robert E. Park, Ernest Burgess, Roderick D. McKenzie y Louis Wirth, exponentes de la Escuela de Chicago, con el desarrollo de la ecología urbana, a principios del siglo XX, que abordaba las diferentes dinámicas sociales en el entorno urbano y su relación con la estructura económico-social.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se produce un giro en las ciencias sociales y se abren a otros ámbitos como los estudios culturales. En el caso de la comunicación, quien acogió especialmente a este tipo de estudios, el espacio conceptual permitió ver mucho más allá de la presencia de los medios en el espacio urbano como centro de reflexión (Jesús Martín-Barbero, finales de 1980), para ubicar al objeto de estudio en la sociedad misma y en el tipo de relaciones que se dan entre los distintos agentes que la configuran. En este sentido, los estudios culturales urbanos tomaron la ciudad como escenario de prácticas culturales-comunicativas, con nombres como Néstor García Canclini, Armando Silva, Rosa María Alfaro, Rossana Reguillo, Alicia Lindón. Los que, desde la dimensión subjetiva de la ciudad, inexplorada por los estudios urbanos tradicionales, han dialogado con una aproximación socio-simbólica al tema, a partir de nuevos conceptos, teorías y análisis, que se extienden hasta nuestros días.

Resultan novedosos los aportes realizados por la psicología social, a partir de los estudios que ponen el acento en las representaciones sociales y los imaginarios urbanos, donde la comunicación también ha dado sus aportes, con sus incursiones desde la academia cubana.

En este marco de reflexión, aprovechando las contribuciones existentes desde la sociología, la psicología y el resto de ciencias sociales, la antropología opta por el análisis y comprensión de las relaciones sociales en el contexto urbano, desde diferentes enfoques, como el urbanismo, la esfera pública, la actividad simbólica, la multiculturalidad, la sociedad de la información, el análisis de redes, los movimientos sociales, los fenó-

menos migratorios, entre otros. En el campo de la antropología urbana contemporánea puede mencionarse el trabajo del etnólogo francés Marc Augé y su estudio sobre los no lugares.

Por otra parte, la representación de la dimensión semiótica de lo urbano ha sido del interés de muchos autores que ven en la naturaleza metafórica de lo urbano, la posibilidad de fortalecer el conocimiento de la ciudad desde lo social, lo cultural y lo simbólico. A partir de los aportes de la semiótica urbana se acepta que la ciudad es un objeto vivo, una expresión histórica-social-geográfica y como tal, genera signos, tiene significantes y significados, y evidencia manifestaciones concretas. En este campo, el argentino Juan Carlos Pérgolis introdujo el término de “capacidad comunicante del espacio arquitectónico y urbano”, a través de la forma, que genera sensaciones y emociones en quien participa de él, y de las relaciones o prácticas que el ser humano establece con dicho espacio.

Al debate latinoamericano, se suman desde principios de los años 90 los esfuerzos de redes y asociaciones académicas de investigación que apuestan por investigar, debatir y problematizar sobre el desarrollo urbano, entre las que destacan la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desde su Oficina Regional de Comunicación para América Latina; la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), con el Grupo Temático 15 Comunicación y Ciudad; el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA); el Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos, ONU-Habitat; la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS); la Red Internacional de Historiadores de la Comunicación (RIHC), con su Grupo Temático 5 Comunicación, Cultura y Sociedad; las que se revelan como alternativa para la contribución a la solución de las problemáticas propias del campo y el intercambio académico/profesional.

En la era de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se abre una nueva arista para discursar sobre la ciudad y las transformaciones sociales que supone la irrupción de Internet. Surgen términos como ciudad informacional, ciudades inteligentes, ciberciudades y ciudades del conocimiento (a partir de los años 90), que focalizan muchas de las investigaciones desde la geografía, la economía política y la sociología. En este sentido, es recurrente el nombre del sociólogo español Manuel Castells.

Pensar la línea en toda su anchura, no admite renunciar a profundizar y generar intervenciones fecundas y funcionales sobre los territorios. En tal sentido, la experiencia del Proyecto “Ciudades y Comunidades imaginadas latinas en la era digital”, anticipa una ruta sumamente interesante y provechosa, con sus fases y lógicas de indagación: deconstruir a la Ciudad, en su sentido material e histórico (ciudad física) cuyo objetivo es revelar sus cualidades identificadoras; segmentos de Ciudadanos, desde una percepción intencional sobre los modos de construir realidades urbanas desde la perspectiva de los ciudadanos como creadores de realidad social desde su propio uso e imaginación social de la ciudad; al mismo tiempo Otriedades, cómo nos imaginan los otros y nosotros a ellos en cuanto otros; en el que La Habana se inserta como una de las 60 urbes que integran el estudio.

Sublínea de comunicación y ciudad en la Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana

Una revisión exhaustiva de los fondos del centro en tanto productor de investigaciones sobre la cultura, devela que se trata de una agenda dispersa, carente de una identidad nominal que la acerque siquiera a la identificación que hoy manejan universidades en la región, y eventos como ALAIC, LASA... entre tantos otros, que legitiman el encuadre bien bajo la etiqueta de Estudios urbanos o de Estudios de Comunicación y Ciudad; siempre bajo la sombrilla de los llamados Estudios Culturales.

Si bien, lo relevante es observar como una línea de investigación denominada Información, Comunicación y Cultura, a la que debe adscribirse con todo rigor los estudios urbanos, ofrece hoy resultados loables y toda una travesía significativa (a nivel de pregrado, maestría y doctorado) en lo concerniente a gestión de contenidos y consumo cultural, estudios de recepción, desde la categoría usos sociales, el abordaje de las prácticas culturales (en que se incluyen las prácticas de interés público en sentido diacrónico, es decir su evolución en el tiempo, y desde una perspectiva historicista, tomando en cuenta tanto los momentos históricos como las mediaciones clasistas); el estudio de políticas culturales de corte institucional y específicas, los imaginarios sociales y de representación desde una mirada sociocultural y los estudios de prácticas comunicativas con acento multicultural.

A partir de la revisión realizada se confirma que, si bien la sublínea no goza de reconocimiento explícito, ni nominal ni conceptual, atesora importantes pesquisas que vienen realizándose desde la temprana fecha de inicios del 2000 y que, por demás, reveladoramente apuntan a zonas colindantes con la producción investigativa regional y que conectan objetos de estudio, repertorios conceptuales y teóricos, áreas de indagación, casos de estudio y metodologías de trabajo.

Tesis de Licenciatura

- Habana de mis adentros. Un acercamiento a los imaginarios urbanos de cinco pintores cubanos contemporáneos. El texto propone un esbozo de los imaginarios urbanos presentes en la obra plástica de los artistas Arturo Montoto, Manuel López Oliva, Mercy Rivadulla, Ileana Mulet y Roberto González, que mantienen una continuidad en la temática de la ciudad en su obra, vista desde tres motivos diferentes: paisaje urbano, monumento y fragmento arquitectónico. Se indaga en posibles semejanzas/diferencias que existen entre sus imaginarios urbanos como actores sociales y la obra artística respectiva (Hernández, 2003).

- La tierra prometida... De cómo algunos jóvenes habaneros imaginan Cuba: el deseo o la certeza de país. La investigación indaga por la imagen de Cuba que tiene uno de los más relevantes grupos sociales que la conforman: los jóvenes, en proceso de construcción de sus proyectos de vida, a través de sus discursos. Desde la mirada comunicológica, la construcción de sentidos sobre el país no es producto acabado sino proceso en el que se pretende leer la responsabilidad de las instituciones y mediaciones socioculturales en que están insertados (o con los que se relacionan) los sujetos, los sentidos que estas aportan o modifican. En ese proceso, se inserta La Habana como escenario donde se fabula, se imagina y se discursa sobre el país posible y sus identidades (Muñoz, 2003).
- Espejismos habaneros. Aproximación a los imaginarios urbanos de tres intelectuales habaneros. La investigación es un acercamiento desde la mirada comunicológica a los imaginarios urbanos de tres renombrados intelectuales habaneros, que como tales se han dedicado a la ciudad desde sus diversos campos de acción: Eusebio Leal, Fernando Pérez y Mario Coyula, como resultado de su relación con las disímiles instancias que participan en la construcción de sentidos sobre La Habana que les habita. La conformación de imaginarios, en tanto proceso, no tiene forma de ser objeto acabado, por lo que se asume como proceso mediador que marca la obra de estos habaneros inmensos (Lafargue, 2009).
- Bitácoras de una nueva cartografía. Acercamiento a la configuración de nuevas identidades urbanas a partir de la comunicación promocional que realizan sitios de emprendimiento y prestaciones culturales, lúdicas y gastronómicas en la capital Kcho: Estudio Laboratorio Romerillo para el arte/ Fábrica de Arte; Café Presidente, KingBar Restaurant y BellaHabana Restaurante. El estudio se interesa por desentrañar –desde la vocación transdisciplinar que reclama el objeto al ser abordado–

cómo se están produciendo ciertos desplazamientos en dinámicas, prácticas y apropiaciones de los actores sociales, a partir de la interacción con nuevos sitios de emprendimiento y prestaciones de tipo cultural, lúdicas y gastronómicas. Se interroga sobre qué está pasando en materia de comunicación promocional y pública, desde estos sitios, para con los flujos de la ciudad; y cómo ello está influyendo o no, en la reconfiguración de las identidades urbanas, partiendo de que en una misma urbe conviven e interactúan un importante número de expresiones identitarias urbanas, cada una de ellas con determinadas cualidades (Lerena, 2015).

- Ciudades inteligentes en el colimador de las universidades habaneras: Una revisión desde el espíritu de las Humanidades Digitales. Desde las Ciencias de la Información, la investigación analiza el comportamiento de la producción científica de tesis sobre la temática ciudades inteligentes en cuatro universidades habaneras en el período 2000-2016. Se evidencian las relaciones de semejanza de los objetivos culturales de las Humanidades Digitales con las dinámicas ontológicas y estratégicas de las ciudades inteligentes, las cuales forman parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y del Plan Nacional de Desarrollo para el 2030 (Cobas, 2017).
- Ciudades significantes: Lo comunicativo de arte callejero/teatro/performance en la compañía Gigantería. La investigación analiza la producción simbólica que distingue al grupo de arte callejero/teatro/performance Gigantería, basándose en sus referentes teóricos en el diálogo inter/transdisciplinar entre múltiples autores, que posibilitó dar claridad a las mediaciones que se involucran en dicho proceso, y los debates que, desde el campo cultural, relegitiman estas prácticas públicas (Padrón, 2018).

Tesis de Maestría

- Y, sin embargo, algunos se quedan. Acerca de los usos y apropiación de ciertos espacios públicos en las noches de La Habana. El estudio diagnostica sobre las prácticas sociales, dinámicas urbanas y fenómenos socioculturales de los diversos grupos étnicos que protagonizan las noches habaneras. Es un análisis de lo que sucede en el proceso dialogante entre actores, sentidos y contextos, para reflexionar sobre el diseño territorial de La Habana desde múltiples enfoques disciplinarios – no solo desde la arquitectura – que tributen al logro de una mayor coherencia urbana (Toirac, 2003).
- Habana Imaginada: Alma fotográfica para una ciudad. El presente estudio se aproxima, a través del análisis de los imaginarios urbanos presentes en instantáneas seleccionadas sobre La Habana, al nivel de articulación de la ciudad como núcleo simbólico, en 14 artistas que, como mínimo, sostuviesen una experiencia de tres años en el ejercicio fotográfico. Igualmente se incluye una revisión diacrónica del abordaje de la ciudad y sus imaginarios en la fotografía cubana desde 1959 hasta la contemporaneidad (Rodríguez, 2018).

Más allá de estas pesquisas, que de una u otra forma dan cuenta de casi dos décadas con la agenda activa y siempre en relación con el interés sostenido por un grupo reducido y variable de investigadores por la temática, se han gestado publicaciones en revistas indexadas, incluso un número temático dedicado a la ciudad en una edición especial de la revista de estudios de la información y la comunicación de la Universidad de La Habana, Alcance (2018). Sin embargo, no ha sido suficiente el impacto como para redundar en mayor estructuración y visibilidad de la sublínea en el tiempo y desde vasos comunicantes de difusión de resultados hacia la comunidad científica, soportes de legitimación epistémica y sus agentes del campo. Ello viene a reforzar las presunciones preliminares de las autoras en torno a las escasas, dispersas y desconectadas miradas hacia la ciudad como objeto. En este sentido, urge centrar esfuerzos de la investigación en comunicación en el campo académico en:

1. Mapear las configuraciones concurrentes en torno a la agenda comunicación y ciudad en Cuba (entiéndase por inventariar los desarrollos disciplinares y teóricos/conceptuales, actuación de centros del campo académico en Cuba; principales fuentes de sistematización teórica, así como agentes e instituciones de vínculo por su encargo)
2. Establecer un levantamiento, a modo de estado del arte.
3. Identificar zonas problemáticas y proposiciones para su abordaje.

Encargos estos a realizar desde un enfoque inter/transdisciplinar, por la horizontalidad de dicho objeto de estudio y su construcción plural y multidiscursiva; marcadamente cualitativo, a partir de una metodología flexible, privilegiando la profundidad de la investigación, el análisis de contenido y los criterios de experticidad existentes sobre el tema.

Si bien establecer taxonomías que resulten viables y deslindes que fecunden en clasificaciones útiles hoy en materia de ciencias sociales es cuanto menos complejo, acaso estéril, en un universo de vida complejo y transdisciplinar, sí se hace pertinente visibilizar la redituabilidad de mirar a la ciudad como parte decisiva del hábitat donde el sujeto social en su heterogeneidad marca su impronta identitaria; por lo mismo útil configurar acercamientos a ella desde todos los ámbitos de las ciencias sociales.; favorecer foros de discusión e intercambio; privilegiar su análisis al interior de los currículos formalizados y fomentar la comunicación de la ciencia extramuros.

Conclusiones

La ciudad no es solo un lugar de concentración de la población, un espacio físico. También es un sistema de intercambio de información, escenario por excelencia de múltiples relaciones sociales, donde se suceden procesos comunicativos de diversa índole, por lo que una y otra (comunicación y ciudad) tienen varios puntos vinculantes.

A tenor de fenómenos del cambio social, nuevos paradigmas de desarrollo y las propias subjetividades que la objetivan de formas múltiples como ámbito de significación y producción simbólica, se han ido generando eventos acaso paradójicos, y conexiones con un importante número de agendas del contexto regional y global que se asumen comúnmente como expresiones de la postmodernidad: efecto de las migraciones en las identidades individuales, colectivas, en la familia y el empleo; la inter, multi y pluriculturalidad; conflictos bélicos y diáspora; así como nuevas prácticas de democratización del acceso ciudadano, sobre todo en los entornos virtuales, entre otros. Lo que ha abierto un caleidoscopio de ejes, problemáticas, reflexiones, en las cuales confluyen agendas más emergentes con otras que se interesan por fenómenos que heredamos desde la pasada centuria, desde una perspectiva interdisciplinar, crítica e interpretativa, con la convicción de que en su condición de ente comunicante la ciudad puede hablarnos, sintetizarnos de forma inequívoca y singular, los grandes debates que atraviesan hoy a la condición humana (Ferrán, 2018).

A partir de estas miradas, la propuesta de este texto estuvo encaminada a dar luces sobre la pertinencia de la construcción de la agenda comunicación y ciudad como espacio de investigación prioritario, que enriquezca otros abordajes, pensando la ciudad como un entramado de tensión sociocultural que puede ser comprendido como objeto comunicacional, sin desestimar que su construcción ha sido resultado del aporte de varias disciplinas y las alianzas estratégicas entre comunicólogos, antropólogos, sociólogos, urbanistas, politólogos, geógrafos y arquitectos.

Cerramos el debate con la prudencia de reconocer que la relación entre comunicación y ciudad es un campo abierto, joven, inconcluso, en el que queda aún mucho por investigar, repensar y suscribir.

Referencias

Cobas, N. (2017). *Ciudades inteligentes en el colimador de las universidades habaneras: Una revisión desde el espíritu de las Humanidades Digitales*.

- (Tesis de licenciatura en Ciencias de la Información). Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.
- Consejo de Ministros (2021). *Gaceta Oficial No. 40 Ordinaria de 16 de abril de 2021. Decreto 33/2021 Para la Gestión Estratégica del Desarrollo Territorial*. La Habana, Cuba.
- Ferrán, Y. (2018, Mayo-Agosto). La ciudad, sujeto/actor de la producción simbólica y zona de investigación interdisciplinar. *Alcance. Revista Cubana de Información y Comunicación*, 7(16). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2411-99702018000200001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Hernández, Y. (2003). *Habana de mis adentros. Un acercamiento a los imaginarios urbanos de cinco pintores cubanos contemporáneos*. (Tesis de licenciatura en Comunicación Social). Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.
- Lafargue, Y. (2009). *Espejismos habaneros. Aproximación a los imaginarios urbanos de tres intelectuales habaneros*. (Tesis de licenciatura en Comunicación Social). Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.
- Lerena, E.Y. (2015). *Bitácoras de una nueva cartografía. Acercamiento a la configuración de nuevas identidades urbanas a partir de la comunicación promocional que realizan sitios de emprendimiento y prestaciones culturales, lúdicas y gastronómicas en la capital Kcho: Estudio Laboratorio Romerillo para el arte/ Fábrica de Arte; Café Presidente, KingBar Restaurant y BellaHabana Restaurante*. (Tesis de licenciatura en Comunicación Social). Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.
- Marrero, M.; Tanda, J. y Naranjo, M.M. (2015). Identidad urbana. Algunas concepciones teóricas para su determinación. *Revista Economía y Negocios*, 42-47.
- Muñoz, R. (2003). *La tierra prometida... De cómo algunos jóvenes habaneros imaginan Cuba: el deseo o la certeza de país*. (Tesis de licenciatura en Comunicación Social). Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.

- Padrón, R. (2018). *Ciudades significantes: Lo comunicativo de arte callejero/teatro/performance en la compañía Gigantería*. (Tesis de licenciatura en Comunicación Social). Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Buenos Aires. <https://www.undp.org/content/dam/argentina/Publications/Agenda2030/PNUDArgent-DossierODS.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU-Habitat) (2018). *Implementando la Nueva Agenda Urbana en Cuba. Guía Metodológica para la Operacionalización de Proyectos Urbanos*. Ciudad de México: ONU-Habitat.
- Rodríguez, A.M. (2018). *Habana Imaginada: Alma fotográfica para una ciudad*. (Tesis de maestría en Comunicación Social). Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.
- Tanda, J.; Rodríguez, Y.; Jiménez, Y.; Peña, A.M. y Marrero, M. *La identidad urbana, la razón de ser de la ciudad*. <http://monografias.umcc.cu/monos/2008/Indeco/m08104.pdf>
- Toirac, Y. (2003). *Y, sin embargo, algunos se quedan. Acerca de los usos y apropiación de ciertos espacios públicos en las noches de La Habana*. (Tesis de maestría en Comunicación Social). Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.
- Vera, P. (2017, Enero-Junio). Ciudad y comunicación: la actualidad de un campo transdisciplinar. *Inmediaciones de la Comunicación*, 12(1), 21-35. <https://revistas.ort.edu.uy/inmediaciones-de-la-comunicacion/article/view/2663/2647>

Capítulo 11.

COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL EN EL PRIMER “CERO ENERGÉTICO” NACIONAL: ESTUDIO DE LOS MENSAJES DEL GOBIERNO DE ESPAÑA EN INSTAGRAM

Silvia Alende

Universidad de Vigo

Introducción

En sentido general, una crisis puede entenderse como un cambio profundo en un proceso o situación. Es decir, se asocia a un momento complicado en un determinado contexto en el que pueden producirse una serie de consecuencias. Para autores como Luhmann, Giddens o Beck, las sociedades modernas desarrollan un típico modelo industrial y tecnológico que conduce a una serie de cursos de acción o de efectos que provocan riesgos (Alfie *et al.*, 2000). Por tanto, en las sociedades modernas, al tiempo que se abre el abanico de opciones se expanden también los riesgos de modo indisociable.

De acuerdo con Beck, “en la modernidad desarrollada [...] aparece un nuevo destino adscriptivo de peligro, del que no hay manera de esca-

par” (1998, p. 12). Este peligro es producto de la modernidad en su estado máximo de desarrollo: la llamada sociedad del riesgo. En la modernidad avanzada, la producción social de riqueza va acompañada sistemáticamente de la generación de riesgos. Es decir, el peligro no se deriva ya de la miseria que caracterizaba etapas sociales anteriores, sino que en esta era es precisamente el proceso de producción el que entraña conflictos. En este contexto, los riesgos de la civilización son un barril de necesidades sin fondo, inacabable, infinito y autoinstaurable. En él, “se pueden poseer las riquezas pero por los riesgos se está afectado” (Beck, 1998, p. 29). Por tanto, los riesgos de la modernidad se presentan de una manera tan universal que define a una sociedad en la que la ciudadanía está expuesta a numerosas y potenciales situaciones de peligro.

La propia Organización Mundial de la Salud (WHO, 2013) señala que este tipo de situaciones complejas se producen en todos los niveles y deben ser gestionadas por las administraciones públicas. Entre los factores que contribuyen a su rápida escalada, el organismo internacional cita una mayor sensibilidad ante riesgos inciertos, una distribución desigual de los riesgos y beneficios y una disminución de la confianza en las autoridades que toman decisiones que influyen en la salud pública. En estas situaciones, las personas suelen interpretar las crisis de manera diferente según sus experiencias, emociones y creencias. Es decir, cada individuo percibe de forma particular cómo una crisis puede afectarle y qué medidas debe tomar para protegerse. Estas percepciones del público son clave para manejar adecuadamente una crisis y deben tenerse muy en cuenta al tomar decisiones. De hecho, estudios recientes destacan que, más allá de lo que realmente sucede, lo que define una crisis es cómo la gente la percibe y no tanto los hechos objetivos (Losada *et. al.*, 2020).

La comunicación en momentos de crisis

Estas circunstancias provocan que la comunicación en estos contextos sea compleja y requiera el manejo también difícil de variables como información puntual y correcta, empatía, esperanza, confianza pública en las autoridades y políticas efectivas (Costa *et al.*, 2020). Pero

para poder abordar con precisión el papel de la comunicación institucional o gubernamental en momentos de crisis hay que tener en cuenta las características, objetivos o implicaciones de esta disciplina.

Hoy en día, la Comunicación Institucional se desarrolla en un contexto mundial que es dinámico, competitivo y en constante transformación. Las empresas e instituciones se enfrentan a retos y también encuentran oportunidades que exigen una comunicación cada vez más especializada y profesional, tanto en lo estratégico como en lo operativo (Rodrich, 2022). Sobre esta base, la comunicación institucional debe ser capaz de atender de forma eficaz todas las comunicaciones internas y externas de una organización. Su objetivo principal es construir y conservar una buena reputación ante los distintos públicos con los que la organización se relaciona, teniendo en cuenta sus necesidades (Dolphin, 2001)

Sobre el estado de salud de la comunicación desde los distintos organismos a los ciudadanos, Almansa (2008) sostiene que la administración pública española no ha desarrollado convenientemente sus sistemas de comunicación hacia estos. Sin embargo, en los últimos años, la incorporación de internet en las administraciones públicas ha impulsado una transformación orientada a mejorar los servicios ofrecidos a los ciudadanos y a abrir nuevos canales para facilitar la comunicación institucional mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En relación con su tipología, para Riorda (2011) la comunicación orientada desde los distintos organismos a los ciudadanos puede diferenciarse en gubernamental, electoral, de crisis y de riesgo, en función de sus objetivos, destinatarios, plazos, formatos y contextos de uso. En el caso de la comunicación gubernamental, el principal objetivo es generar el mayor consenso posible en torno a las acciones del gobierno. Aunque puede promover o reducir conflictos, lo hace dentro de un marco controlado. Va dirigida a toda la ciudadanía, incluso cuando se aplican estrategias de segmentación. Opera en plazos medianos o largos, coincidiendo con los mandatos políticos, y no tiene un inicio o final marcados, es continua. Sus costos son altos y puede coexistir con la comunicación electo-

ral o de riesgo, aunque debe hacer una pausa si surge una crisis. Utiliza eslóganes únicos pero coherentes, con mensajes deliberadamente polisémicos (con múltiples interpretaciones). Suele utilizar una combinación de publicidad institucionalista y prensa personalista.

Por su parte, según el mencionado autor, la comunicación electoral tiene como fin ganar elecciones o conseguir la mayor cantidad de votos posibles. Al igual que la gubernamental, puede fomentar o moderar conflictos, dependiendo de la estrategia. Se basa en mensajes segmentados, ya que está diseñada para influir en votantes específicos. Se concentra en el corto plazo preelectoral, y finaliza con la jornada electoral. Es altamente costosa. En contextos de oficialismo, puede superponerse con la comunicación gubernamental. Suele usar varios eslóganes al mismo tiempo y puede integrar mensajes tanto directos como polisémicos. La prensa y la publicidad suelen tener un tono hiperpersonalista.

Existe además un tipo de comunicación que busca proporcionar certeza y controlar el conflicto para cerrar una crisis: la comunicación de crisis. Está dirigida a todos los públicos, pero prioriza a los directamente afectados mediante mensajes específicos. Tiene plazos cortos, incluso inmediatos, y aunque no siempre se puede prever su inicio, sí debería tener un cierre claro. No es necesariamente costosa, pero puede presentar picos de gasto en momentos críticos. Se gestiona de forma autónoma y no siempre se vincula con otras formas de comunicación, aunque puede confundirse con la electoral en contextos delicados. No utiliza eslóganes, y privilegia mensajes de significado directo. La prensa y, en algunos casos, la publicidad institucionalista son los principales vehículos de esta comunicación.

Finalmente, la comunicación de riesgo tiene como propósito generar conciencia, percepción y valoración de un riesgo, con el fin de prevenir o modificar comportamientos. Requiere segmentación de los mensajes, aunque todos pueden ser receptores potenciales. Opera sin plazos definidos, aunque tiene momentos de mayor intensidad. Su costo es medio, con aumentos puntuales según la situación. Puede coexistir tanto

con la comunicación gubernamental como con la electoral y la de crisis, especialmente si estas últimas emergen. Aunque puede utilizar eslóganes, se enfoca en mensajes claros y directos, con posibilidad de combinar algunos de carácter más polisémico. Suele emplear publicidad institucionalista y prensa, tanto personalista como institucional.

Tipos de crisis: el apagón eléctrico del 28 de abril en España

En un país pueden producirse distintos tipos de crisis (García *et al.*, 2013), cada una con características específicas, pero que muchas veces se entrelazan y generan impactos en diversas áreas de la sociedad. Estas crisis pueden surgir de factores políticos, económicos, sociales, sanitarios, ambientales, de seguridad o incluso tecnológicos, entre otros.

Las crisis políticas suelen estar relacionadas con inestabilidad en el gobierno, golpes de Estado, corrupción o conflictos entre poderes del Estado. Estas situaciones pueden provocar desconfianza en las instituciones, protestas ciudadanas y una disminución de la legitimidad del sistema político. Por otro lado, las crisis económicas abarcan desde recesiones y caídas en el crecimiento hasta fenómenos más graves como hiperinflación, devaluaciones drásticas o endeudamiento extremo. Estos escenarios generan desempleo, pérdida del poder adquisitivo y pobreza, afectando directamente el bienestar de la población.

Las crisis sanitarias, como las pandemias o los brotes de enfermedades infecciosas, también tienen un impacto profundo. Estas situaciones pueden colapsar los sistemas de salud, alterar la vida cotidiana de las personas y exigir respuestas rápidas y eficaces por parte de las autoridades. En cuanto a las crisis ambientales o naturales, fenómenos como terremotos, huracanes, inundaciones o incendios forestales representan grandes desafíos.

También existen crisis sociales, que se manifiestan a través del aumento de la pobreza, la desigualdad, los conflictos sociales o el deterioro del sistema educativo. Estas situaciones suelen estar ligadas a otras crisis, especialmente a las económicas y políticas, y pueden desencadenar ma-

lestar generalizado. Las crisis de seguridad implican problemas como el terrorismo, el narcotráfico, el crimen organizado o la violencia urbana. Estas afectan tanto a la estabilidad nacional como a la vida cotidiana de las personas, generando miedo y desconfianza en las instituciones encargadas de proteger a la ciudadanía.

En su caso, las crisis tecnológicas o cibernéticas son cada vez más frecuentes en un mundo digitalizado. Ciberataques a infraestructuras críticas, robos de información o fallos tecnológicos pueden afectar la economía, la seguridad nacional y la confianza pública. Por su parte, las crisis energéticas ocurren cuando hay escasez o interrupción en el suministro de recursos como el petróleo, el gas o la electricidad. Su impacto es profundo, ya que afecta la industria, el transporte, el funcionamiento de servicios básicos y la vida diaria de la población. En este sentido, el 28 de abril de 2025, la Península Ibérica experimentó un apagón eléctrico sin precedentes que afectó a más de 50 millones de personas en España, Portugal, Andorra y parte del sur de Francia. Esto originó una crisis que podría encuadrarse en la categoría de fallos funcionales graves, es decir, fallos en la cadena de producción (Villafañe, 1999). El corte comenzó a las 12:33 (hora peninsular) y se prolongó durante varias horas. Este evento, considerado el mayor en la historia eléctrica de la región, paralizó infraestructuras clave como el transporte público, las telecomunicaciones y los sistemas de pago electrónico. En respuesta al apagón, el Gobierno español activó el nivel 3 de emergencias y asumió la gestión directa de la crisis en varias comunidades autónomas. El restablecimiento del suministro eléctrico fue gradual, comenzando por el norte y sur de la península, y contó con la ayuda de Francia y Marruecos.

Respecto a la actividad gubernamental, el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, compareció en La Moncloa. Tras participar en una primera reunión del Consejo de Seguridad Nacional, Pedro Sánchez señaló que ahora la "prioridad" del Gobierno era "trabajar para que, cuanto antes, recuperemos la normalidad" y "devolver la electricidad a nuestros hogares"; al tiempo que trasladó que España contaba con mecanismos para afrontar este tipo de situaciones (La Moncloa, 2025a). En esta com-

parecencia, se señaló que tres comunidades autónomas -Andalucía, Extremadura y Madrid- solicitaron formalmente el nivel 3 de emergencia de protección civil, por lo que el Gobierno asumió la gestión en estos territorios. En cuanto a las causas, el presidente explicó que "todavía no tenemos información concluyente sobre los motivos de este corte," por lo que pidió a la ciudadanía "que se informe por los canales oficiales" (La Moncloa, 2025a). "Es mejor no especular -dijo-, ya sabremos las causas, no descartamos ninguna hipótesis, pero ahora debemos centrarnos en lo más importante, que es devolver la electricidad a nuestros hogares" (La Moncloa, 2025a). Por último, anunció que el Consejo de Seguridad Nacional volvería a reunirse a las 19:00 horas del 28 de julio para evaluar la situación y tomar, en su caso, medidas adicionales.

En esta segunda comparecencia, Pedro Sánchez anunció que ya "se ha restablecido casi el 50% del suministro eléctrico nacional", que "prácticamente todas las comunidades registran mejoría" y que el objetivo es seguir recuperándolo a lo largo de toda la noche mediante tres palancas: "las interconexiones con Francia y Marruecos, los ciclos combinados de gas, y las centrales hidroeléctricas". "Trabajamos con un objetivo claro y es que mañana la luz haya vuelto a todo el territorio" (La Moncloa, 2025b). Asimismo, el presidente señaló que Red Eléctrica no podía decir con certeza cuánto se tardará exactamente en volver a la normalidad, puesto que nunca había ocurrido una caída a cero del sistema, y lo que se está haciendo es ejecutar la recuperación de forma progresiva y prudente, para evitar retrocesos. En lo que respecta a las causas, el presidente explicó que, según comunicaban los técnicos de Red Eléctrica, a las 12:33 del 28 de abril, 15 gigavatios de generación -lo que equivale aproximadamente al 60% de la demanda del país en ese momento- se habían perdido súbitamente del sistema, y lo habían hecho en apenas 5 segundos, algo que "no había ocurrido jamás. El jefe del Ejecutivo concluyó señalando que quedaba entonces "una noche larga", y que se iba "a seguir trabajando para que se recupere la normalidad tan pronto como sea posible" (La Moncloa, 2025b).

Ya el 29 de abril, Sánchez compareció tras la tercera reunión del Consejo de Seguridad Nacional, acto presidido por su Majestad el Rey. Pedro Sánchez aseguró entonces que "España, afortunadamente y con toda la cautela, ha superado ya lo peor de la crisis y camina paso firme a la recuperación de la plena normalidad", ya que a las 6 de la mañana se había restablecido "más del 99,5% del total del suministro". El presidente quiso poner de relieve que "el sistema ha reaccionado con agilidad, los actores públicos y privados han actuado con eficacia, y la coordinación entre Administraciones ha sido excelente y leal" (La Moncloa, 2025c).

Método

Objetivo

Con el objetivo de estudiar la comunicación institucional del Gobierno de España durante el mencionado apagón eléctrico, se analizaron los mensajes difundidos a través de la página oficial de este organismo en Instagram, denominado La Moncloa (@desdelamoncloa) y disponible en <https://www.instagram.com/desdelamoncloa/#>. La selección de esta plataforma se debe a su uso masivo, siendo la segunda más empleada en España -solo por detrás de WhatsApp- por los ciudadanos (IAB, 2025). Se partió de la hipótesis de que, en una jornada en la que la radio analógica se convirtió en casi el único medio para que la ciudadanía pudiera informarse sobre lo que iba ocurriendo durante gran parte del 28 de abril -al ser usada por más de 22 millones de personas (Sáez, 2025)-, la red social Instagram fue empleada por el Gobierno de España como canal de comunicación institucional. En segundo lugar, se consideró que esta comunicación institucional del Gobierno de España en Instagram incluiría tanto elementos narrativos de crisis como de riesgo.

Diseño, procedimiento y recogida de datos

La recogida de datos se realizó entre las 16:00 horas del lunes — día en que se produjo el apagón generalizado en la Península Ibérica— y

las 16:00 horas del martes. Este intervalo de 24 horas fue seleccionado estratégicamente con el objetivo de captar las primeras reacciones comunicativas por parte de instituciones públicas en un periodo inmediato a la emergencia, cuando suelen activarse los protocolos de comunicación oficial, ya sea en formato gubernamental, de crisis o de riesgo (Riorda, 2011). Este rango temporal permite observar tanto la inmediatez del mensaje institucional como los ajustes discursivos que pueden surgir conforme se estabiliza la situación o se obtiene más información. Además, al tratarse de redes sociales como Instagram, donde la actualización de contenidos es constante y en tiempo real, este período ofrece una ventana adecuada para analizar las primeras estrategias de comunicación desplegadas ante un evento crítico.

Instrumentos y análisis de datos

Con el objetivo de conocer en profundidad las características discursivas y de formato de las publicaciones difundidas, era necesario en primer lugar determinar la tipología comunicacional -gubernamental, de crisis o de riesgo (Riorda, 2011)- de las mismas. Para ello, con base metodológica en el análisis de contenido (Sierra, 1983), se diseñó un libro de categorías que permitió el estudio sistemático de variables relacionadas con los objetivos comunicativos, la segmentación del público, el tipo de mensaje, el uso de eslóganes y otros aspectos formales. Así, a cada publicación (unidad de análisis) se aplicaron las siguientes variables:

1. Unidad y formato de análisis
 - Publicaciones estáticas (posts), efímeras (stories) y vídeos (reels)
2. Objetivo comunicacional principal o intención observada en la publicación
 - Informar o generar consenso → Comunicación gubernamental

- Alertar, tranquilizar o controlar un conflicto → Comunicación de crisis
- Sensibilizar, educar o prevenir comportamientos → Comunicación de riesgo

3. Uso del lenguaje y tipo de mensaje

- Lenguaje amplio o institucional, posible ambigüedad → Gubernamental
- Lenguaje claro, directo, tranquilizador o explicativo → De crisis
- Lenguaje preventivo, educativo o técnico → De riesgo

4. Uso de eslóganes

- Eslogan único institucional o lema coherente → Gubernamental
- Ausencia o evitación de eslóganes → De crisis
- Posible uso de eslóganes educativos → De riesgo

El proceso de análisis se llevó a cabo en varias etapas. En primer lugar, se realizó la recolección de muestras, consistente en el registro de las publicaciones que serían objeto de estudio. A continuación, se procedió a la codificación, asignando valores específicos a cada una de las variables definidas. Posteriormente, se llevó a cabo la categorización, con el objetivo de determinar el tipo de comunicación dominante en cada caso, a partir del análisis conjunto de las variables codificadas. Finalmente, se desarrolló un análisis cruzado, que permitió identificar tendencias generales, variaciones según el formato de publicación (post, story o reel), así como posibles relaciones con el contexto comunicativo en el que fueron emitidas. A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos.

Resultados

El análisis de contenido de los principales formatos de publicación en Instagram permitió comprobar la veracidad de las dos hipótesis de partida, como demuestran los datos que se exponen a continuación.

Así, en primer lugar, se ha podido conocer que a pesar de que la radio analógica se convirtió en uno de los principales medios de comunicación, la red social Instagram fue empleada también por el Gobierno de España como canal de comunicación institucional durante esta jornada. Así se desprende del estudio realizado, en el que -desde un punto de vista cuantitativo- se han contabilizado en las 24 horas de duración del análisis un total de once publicaciones diferentes, con objetivos, composiciones y formatos diversos.

Además de poder contabilizar estas once publicaciones, el trabajo llevado a cabo se ha complementado con el análisis cualitativo de las piezas registradas. Así, se ha podido conocer qué modalidades comunicativas han sido empleadas en la comunicación sobre el apagón eléctrico durante las horas críticas del mismo. En primer lugar, se ha podido realizar una sistematización de los distintos formatos de publicación empleados en esta red social: post en el feed, stories y reels.

Así, en el caso del formato feed -aquellas publicaciones con carácter más permanente que se ubican en el denominado *muro* (página principal, aquella que se observa al acceder a una cuenta)- se difundieron dos contenidos. El primero de ellos, con mensajes de utilidad sobre cómo proceder con el consumo o retirada de alimentos de los congeladores y frigoríficos, dado que habían estado determinadas horas sin almacenamiento eléctrico. Se trata de una publicación en formato carrusel -galería de varias páginas que el usuario va deslizando para visualizar- en la que se ofrecen indicaciones sobre cómo actuar en función de la cantidad de horas sin suministro eléctrico. Se puede considerar comunicación de riesgo en el sentido de que produce en primer lugar una percepción de los posibles peligros relacionados con la ingesta de los alimentos almacenados en frío. En cuanto a su composición, no se localizan eslóganes y se combinan mensajes directos

con otros de carácter polisémico. Así, son directas afirmaciones como “no consume, desconfíe o nunca pruebe” mientras que tiene carácter más ambiguo contenido condicional como “en principio, es posible...”, tal y como puede observarse en la siguiente imagen.

Figura 1

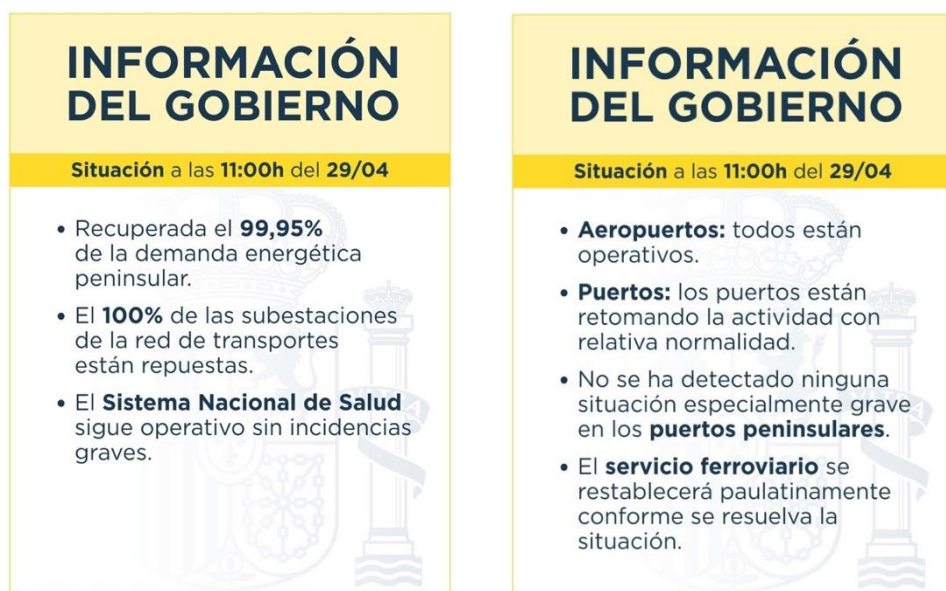
Carrusel con indicaciones sobre cómo proceder con los alimentos almacenados en frío



Nota. Fuente: La Moncloa - @desdelamoncloa

En segundo lugar, también se publicó en el feed de Instagram un post titulado “Información del Gobierno” a través del que se dio cuenta de la situación a las 11.00 horas del 29 de abril. En este caso, se considera contenido comunicativo de crisis, dado que pretende dotar de certidumbre a la ciudadanía mediante información actualizada sobre el restablecimiento del suministro eléctrico. Para su publicación, se emplea de nuevo el formato carrusel, con dos páginas. A través de ellas, se canalizan un total de siete mensajes directos en los que se destaca la situación de normalidad mediante términos como “recuperada” [la demanda energética], “repuestas” [las subestaciones], “operativo sin incidencias graves” [el sistema nacional de salud], “operativos” [los aeropuertos], “con relativa normalidad” [los puertos], “ninguna situación especialmente grave” [en los puertos peninsulares] o “se restablecerá paulatinamente” [el servicio ferroviario]. No se localizan eslóganes y su contenido puede comprenderse de forma autónoma, tal y como puede observarse en las siguientes imágenes.

Figura 2
Carrusel con información sobre la situación



Nota. Fuente: La Moncloa - @desdelamoncloa

En cuanto al formato stories -publicaciones de carácter más efímero que los post señalados anteriormente y con una duración de 24 horas- en el período de tiempo mencionado se localizaron ocho contenidos, que se reproducen a continuación en orden cronológico de izquierda a derecha y de arriba abajo:

Figura 3

Stories publicados en el período analizado en @desdelamoncloa



En ellos, se observa lo siguiente:

- 1º. Stories con imagen vertical del presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, con rótulo "En directo" y botón de enlace a la primera comparecencia.

- 2º. Stories vinculado a un reels con un fragmento de la comparecencia anterior
- 3º. Stories con imagen vertical del presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, con rótulo “En directo” y botón de enlace a la segunda comparecencia.
- 4º. Stories compartido de la cuenta oficial del presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, a través de la que informa del restablecimiento del 99,95% del suministro
- 5º. Stories con imagen vertical en la que se observa al Rey de España, Felipe VI, y al presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, a la salida de la Reunión Extraordinaria del Consejo de Seguridad Nacional
- 6º. Stories con imagen vertical del presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, con rótulo “En directo” y botón de enlace a la tercera comparecencia tras la reunión del Consejo de Seguridad.
- 7º. Stories en el que se comparte el contenido de “Información del Gobierno” [página 1] publicado en el feed de Instagram
- 8º. Stories en el que se comparte el contenido de “Información del Gobierno” [página 2] publicado en el feed de Instagram

Con respecto al contenido, en el primer, tercer y sexto stories se opta por una imagen a pantalla completa de Pedro Sánchez con información textual relativa a las distintas comparecencias realizadas y enlace a su retransmisión en directo en canales ajenos a Instagram. Cumple con los parámetros de narrativa de crisis al tratarse de mensajes directos que, en estos casos, informan sobre la existencia de los citados actos ante los medios de comunicación a través de los que el presidente del Gobierno informa sobre el apagón eléctrico y la situación en cada momento. En ellas, se recogen mensajes directos en los que se detalla la situación y los avances llevados a cabo así como contenido sobre las posibles causas.

Por su parte, el segundo stories recoge un fragmento de la comparecencia inicial del presidente del Gobierno titulado “Lo más importante

ahora”, presenta características tanto de comunicación de crisis como de riesgo, pues ambas tipologías acostumbran a coexistir en momentos de crisis (Riorda, 2011). Así, se considera comunicación de riesgo puesto que el contenido de este fragmento produce percepción del riesgo, ofreciéndose información de utilidad. En él, el presidente del Gobierno transmite tres recomendaciones generales a la ciudadanía centradas en reducir al mínimo los desplazamientos, seguir solo información oficial y actuar con responsabilidad para no difundir información de dudosa procedencia y realizar un uso responsable del teléfono móvil: llamadas breves y 112 solo cuando sea realmente necesario. Pero, además, en este stories se ofrecen datos que hacen una llamada a la tranquilidad dando a entender que España cuenta con mecanismos para gestionar la situación con mensajes como “el gobierno está trabajando” o “ahora lo más importante es...” al tiempo que se convoca una nueva comparecencia para unas horas más tarde, por lo que puede encuadrarse también en la categoría comunicación de crisis.

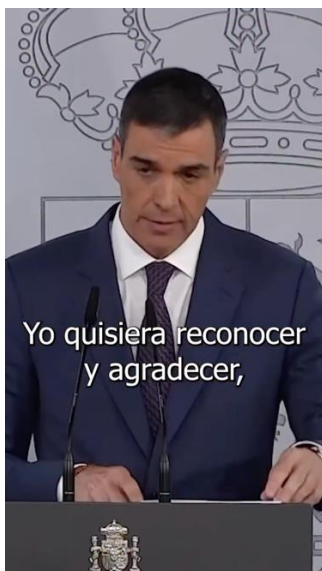
Por su parte, el cuarto stories se compone de un contenido compartido de la cuenta oficial del presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, a través de la que informa del restablecimiento del 99,95% del suministro y de la reposición de las 100% de las subestaciones. Asimismo, informa de que “en unos minutos” se volverá a reunir el Consejo de Seguridad Nacional y se agradece a la ciudadanía por su ejemplo de “seguridad y civismo”. Se considera comunicación de crisis, dado que a través de este contenido y con mensajes informativos directos, se informa sobre novedades en la situación.

En el quinto storie, se puede ver al Rey de España, Felipe VI, y al presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, a la salida de la Reunión Extraordinaria del Consejo de Seguridad Nacional para seguir la evolución del restablecimiento de suministro eléctrico. Esta pieza cumple también con las características de la comunicación de crisis, pues se interpreta como un contenido que pretende dotar de certidumbre y tranquilidad al representar a altos cargos del Gobierno y de la Casa Real en un espacio de trabajo. Por su parte, los stories 7 y 8 recogen contenido compartido del feed de Instagram, ya explicado anteriormente.

Finalmente, a través de la cuenta analizada se publicó un vídeo en formato reels. De 57 segundos de duración, traslada un momento de una nueva intervención de Pedro Sánchez el 29 de abril, en la que el presidente indica:

Figura 4

Captura de un instante del reels publicado



“Yo quisiera reconocer y agradecer, por supuesto, ese comportamiento cívico de la ciudadanía en estas horas tan difíciles, tan complejas que hemos vivido. También agradecer, como hemos hecho siempre, la labor desempeñada por los medios de comunicación, por nuestros servidores públicos de todas las administraciones del Estado, desde los pequeños municipios hasta la Administración General del Estado, en un día tan complicado como el de ayer, porque cumplieron con creces con su deber. Y para ello contaron, lógicamente, como he dicho antes, con la complicidad y con la actitud cívica de una gran sociedad que volvió a demostrar madurez, responsabilidad y civismo y solidaridad en todos los ámbitos. En fin, España superó ayer una durísima prueba y volvió a proyectar al mundo una imagen de un país que sabe afrontar, desde la eficacia, pero también desde la solidaridad, cualquier tipo de adversidad”.

Se puede considerar una pieza audiovisual enmarcada en la categoría comunicación gubernamental, a través de la cual el presidente del Gobierno agradece, con mensajes directos, la actuación de la ciudadanía y las fuerzas de seguridad. Destaca el lenguaje amplio o institucional que puede entenderse en la búsqueda del consenso en torno a la idea principal de agradecimiento.

Conclusiones

A partir de los resultados explicados, se han podido alcanzar una serie de conclusiones que se exponen a continuación:

- Implementación de una estrategia multiformato en Instagram. El Gobierno de España desplegó una estrategia comunicativa multiformato en Instagram (feed, stories y reels), lo que permitió adaptar los mensajes a las características de cada canal y momento de la crisis. Esta diversificación responde a lo que García *et al.* (2013) denominan una taxonomía práctica de la comunicación de crisis, donde la elección del canal y el formato es clave para la eficacia del mensaje.
- Convergencia entre comunicación de riesgo y de crisis. El análisis muestra cómo se entrelazan mensajes de comunicación de riesgo (por ejemplo, sobre el consumo de alimentos tras el apagón) con mensajes de comunicación de crisis (como las comparencias del presidente). Esta coexistencia es coherente con lo planteado por Riorda (2011), quien señala que ambas formas de comunicación suelen solaparse en contextos de alta incertidumbre, como los desastres o emergencias nacionales.
- Predominio del mensaje directo y ausencia de eslóganes. La comunicación institucional se caracterizó por un lenguaje directo, sin eslóganes, lo que refuerza la intención de transmitir información clara y objetiva. Esta estrategia se alinea con los principios de la comunicación de crisis señalados entre otros por Coombs (2007).

- Personalización del liderazgo político. La reiterada presencia del presidente del Gobierno en stories y reels refuerza su papel como figura central en la gestión de la crisis, en contraste con crisis anteriores como la del coronavirus (Costa *et al.*, 2020). Esta estrategia responde a lo que Godoy (2022) explica como liderazgo comunicativo en redes sociales, donde la figura del líder político se convierte en un símbolo de control y certidumbre en momentos de crisis.
- Institucionalización del canal digital. En línea con estudios anteriores (Castro, 2019) se observa que las redes sociales se han consolidado como canales institucionales legítimos. En este caso, se evidencia el uso de instagram como plataforma de comunicación de crisis, con formatos adaptados (stories, reels, carruseles) y mensajes directos.
- Narrativa institucional de cierre o cohesión. El reel final, con un mensaje de agradecimiento a la ciudadanía y a los cuerpos del Estado, puede entenderse con una función simbólica de cierre. Este tipo de comunicación busca reforzar la cohesión social y proyectar una imagen de resiliencia nacional, en línea con lo que García *et al.* (2013) describen como comunicación post-crisis, orientada a restaurar la normalidad y la reputación institucional.

Referencias

- Alfie, M. y Méndez, L. (2000). La sociedad del riesgo: amenaza y promesa. *Sociológica*, (43), 173-201.
- Almansa, A. (2008). Estudio sobre el uso de las nuevas tecnologías en comunicación institucional. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, vol. 6, núm. 2, pp. 1-14.
- Beck, U. (1998/Trad.). *La sociedad del Riesgo. Hacia una nueva Modernidad*. Barcelona: Paidós.

- Castro, A. (2019). Ciberdiplomacia y comunicación institucional: La presencia de la diplomacia digital española en redes sociales. *Revista estudios institucionales*, 6(10), 45-72.
- Costa, C. y López, X. (2020). Comunicación y crisis del coronavirus en España. Primeras lecciones. *Profesional de la Información*, 29(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.04>
- Coombs, W. T. (2007). Crisis management and communications. Institute of Public Relations. Disponible en <https://instituteforpr.org/crisis-management-communications/>
- Dolphin, R. (2001). *The Fundamentals of Corporate Communication*. Oxford: Butterworth – Heinemann.
- García, D. y Smolak, E. (2013). Comunicación de crisis: compilación y revisión de teorías y taxonomías prácticas desde una perspectiva cualitativa. *Vivat Academia*, núm. 124, pp. 51-67.
- Godoy, F. (2022). Estrategias de comunicación de crisis en redes sociales: El caso del incremento del precio de los carburantes. *International Visual Culture Review Visual*. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3651>
- IAB (2025). *Estudio de Redes Sociales*. Disponible en <https://iabspain.es/iab-spain-presenta-el-estudio-de-redes-sociales-2025/>
- La Moncloa (2025a). “Pedro Sánchez: "El Gobierno trabaja para recuperar cuanto antes la normalidad en el suministro eléctrico", disponible en <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Paginas/2025/280425-sanchez-red-electrica.aspx>
- La Moncloa (2025b). Pedro Sánchez anuncia que ya "se ha restablecido casi el 50% del suministro eléctrico nacional". Disponible en <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Paginas/2025/280425-presidente-red-electrica.aspx>
- La Moncloa (2025c). Pedro Sánchez: "Vamos a exigir responsabilidades a los operadores privados y a activar las medidas necesarias para que no vuelva a suceder". Disponible en <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Paginas/2025/290425-sanchez-comparecencia.aspx>

- Losada, J., Rodríguez, L. y Paniagua Rojano, F. (2020). Comunicación gubernamental y emociones en la crisis del Covid-19 en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 23-40. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1467>
- Riorda, M. (2011). La comunicación gubernamental como comunicación gubernamental. *Politai*, 2(3), 96-111. Recuperado a partir de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/politai/article/view/13956>
- Rodrich, R. (2022). Fundamentos de la Comunicación Institucional: una aproximación histórica y conceptual de la profesión. *Revista De Comunicación*, 11(1), 212–234.
- Sáez, M. (2025). Y cuando se fue la luz, la radio estaba allí. *Anuncios: Semanario de publicidad y marketing*, n° 1728.
- Sierra, R. (1983). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo.
- Villafañe, J. (1999). *La gestión profesional de la imagen corporativa*. Pirámide, Madrid.
- World Health Organization. Regional Office for Europe. ((2013. *Health and environment: communicating the risks*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/108629>

Capítulo 12.

RADIOVISIÓN PÚBLICA Y REPRESENTACIÓN AUDIOVISUAL. EL CASO DE MIRA RADIO GALEGA-ESTUDO 5

Concepción Gómez López

Universidade de Vigo

Introducción

La convergencia entre radio y televisión ha sido objeto de creciente atención en la literatura académica desde finales del siglo XX, cuando Arko (1999) propuso la integración de voz, texto, música e imagen en un “medio multiservicio” capaz de subvertir las fronteras tradicionales entre ambos formatos. Desde entonces, diversos estudios han documentado una evolución marcada por la hibridación técnico-narrativa, en la que la radio deja de ser exclusivamente sonora para reconfigurarse en plataformas visuales que coexisten con la emisión hertziana convencional.

En este contexto, Balsebre-Torroja, Ortiz Sobrino y Soengas-Pérez (2023) distinguen entre dos modalidades de convergencia: la radio *crossmedia*, que redistribuye contenidos sonoros en pantallas digitales, y la radio híbrida, en la que el flujo visual es simultáneo e inseparable del audio. Esta última forma, dominante en los “visual radio studios” europeos, es la que caracteriza a las iniciativas de radiodifusión pública auto-

nómica como la de la Corporación Radio e Televisión de Galicia (CRTVG), objeto de análisis del presente estudio.

La incorporación de imagen transforma no solo la lógica de producción, sino también los hábitos de consumo. Cavia Fraile (2016) introduce el concepto de “cuarta pantalla” para describir cómo la radiovisión desplaza el ritual de escucha desde el tránsito hacia entornos móviles e interactivos, lo que exige nuevos códigos tanto para la emisión como para la recepción. En paralelo, los estudios empíricos sobre audiencias han evidenciado que el componente visual modifica los patrones de atención. Cid et al. (2025) observan un aumento en el tiempo medio de permanencia cuando la señal sonora se acompaña de imagen, aunque advierten sobre la fatiga derivada de una exposición prolongada al vídeo.

La presencia de imagen obliga a renegociar la puesta en escena radiofónica. Centeno Vispo (2023) demuestra que el lenguaje corporal de los presentadores —incluyendo postura, gestualidad y contacto visual— influye directamente en la credibilidad percibida por la audiencia. En una línea similar, López Mateo (2016) analiza cómo los líderes políticos adaptan su proxémica cuando participan en espacios de radiovisión como *Hoy por Hoy* de la Cadena SER. Sin embargo, esta visibilidad añadida no está exenta de sesgos estructurales. En los noticiarios televisivos persiste una lógica de género que, pese a los avances tecnológicos y narrativos, continúa asignando al hombre la voz de autoridad, mientras que las mujeres son relegadas a roles secundarios o a secciones consideradas “blandas”. Lapeña y de la Iglesia documentan cómo la figura del conductor principal sigue siendo predominantemente masculina, y cómo la presencia femenina en pantalla está condicionada por exigencias estéticas rígidas. En esta línea, Larruskain, Cuesta y González (2022) evidencian que factores como el maquillaje, la edad, la silueta o la vestimenta siguen siendo determinantes para la visibilidad y la continuidad profesional de las mujeres en pantalla.

En el ámbito deportivo, Rodríguez Cruz (2023) identifica una paradoja similar: aunque las reporteras han ganado presencia en zonas mixtas

y programas especializados, las funciones de narración en directo o análisis táctico de alto perfil continúan siendo desempeñadas mayoritariamente por hombres. Así, la incorporación de mujeres a la cámara no ha supuesto una ruptura con la segregación vertical de roles.

Por otra parte, el informativo televisivo se reinventa en otros frentes. La edición coordinada para múltiples pantallas, la interacción con la audiencia y la narrativa transmedia, tal como se describe en *El informativo en televisión. Temas y narrativas de un género en transformación* (Fraser, Dichano, Torres, Echániz, Alves et al., 2020), evidencian una transformación formal que, sin embargo, no altera sustancialmente el reparto simbólico del poder en pantalla. La televisión informativa contemporánea proyecta una imagen modernizada que sigue sustentada en estructuras tradicionales: autoridad masculina al frente, vigilancia estética sobre las mujeres y una división temática que refuerza la hegemonía de género.

La dimensión lingüística y ética también ha sido objeto de atención en la investigación reciente. Cueva (2021) identifica la persistencia de discursos sexistas y estereotipos en autopromociones radiofónicas, mientras que Expósito, Reina y Guerra (2022) proponen un “evoluciómetro” para auditar la violencia de género en contenidos radiofónicos. Sánchez Vicente (2024), por su parte, documenta avances desiguales en el uso de lenguaje inclusivo entre emisoras españolas de referencia. Estudios de caso como el de Antana García (2022) o la tesis de Vázquez (2021) reivindican una radio verdaderamente inclusiva, subrayando que la accesibilidad —en forma de subtítulos, audiodescripción o Lengua de Signos Española (LSE)— aún se encuentra lejos de los estándares establecidos por las WCAG 2.2. Esta brecha se amplifica en el entorno de la radiovisión, donde el potencial del vídeo para favorecer la inclusión contrasta con una implementación todavía incipiente.

Otros ejemplos de radiovisión en la radio española

La expansión de la radiovisión en el panorama radiofónico español ha trascendido el caso de *Mira Radio Galega*, consolidándose como una estrategia transversal en emisoras públicas y privadas. Uno de los ejemplos más representativos es *Hoy por Hoy* de la Cadena SER, cuyo canal en YouTube ofrece tanto fragmentos como emisiones completas del programa matinal, con realización multicámara y grafismo informativo. La sección de debate *El Abierto*, en particular, se publica íntegramente en formato audiovisual y se promociona como contenido destacado en la portada digital de la emisora.

En el ámbito deportivo, *Tiempo de Juego* (COPE) ha incorporado la señal de vídeo a sus retransmisiones de cada jornada liguera, mostrando a los locutores en cabina, el marcador en pantalla y un chat comunitario que fomenta la interacción entre oyentes y espectadores. Esta integración de imagen y participación refuerza el vínculo emocional con la audiencia y amplía el alcance del contenido más allá del dial.

La fórmula del magacín conversacional también ha adoptado una dimensión visual en *Más de Uno* de Onda Cero, donde los monólogos de Carlos Alsina, las tertulias y las entrevistas se emiten en directo y se archivan en listas de reproducción temáticas. La realización incluye planos recurso sobre la mesa de sonido y rótulos dinámicos que contextualizan cada bloque, lo que evidencia una planificación visual coherente con la narrativa radiofónica.

En el terreno musical, *LOS40 Global Show* ha transformado su conteo internacional en un producto plenamente radiovisual. La cabina se ilumina con estética de club, se insertan videoclips y se alternan entrevistas con artistas que interactúan directamente con la audiencia a través de YouTube y Twitch. Esta estrategia refuerza la dimensión performativa del formato y lo adapta a los códigos visuales de las plataformas juveniles.

El servicio público catalán también ha integrado la radiovisión en su oferta. *El Matí de Catalunya Ràdio* se emite en directo dentro de la

plataforma 3Cat, combinando realización propia con conexiones externas y grafismo televisivo. El usuario puede alternar entre la señal de audio y el *livestream* de vídeo desde una misma interfaz, lo que facilita una experiencia de consumo multiplataforma. Por su parte, Radio Nacional de España ha incorporado la imagen a varios de sus espacios, entre ellos *Las Mañanas de RNE*, cuyos tramos informativos y entrevistas se publican sistemáticamente en YouTube, manteniendo la identidad sonora, pero añadiendo subtítulos automáticos y planos cortos sobre invitados y presentadores.

Estos casos ilustran la diversidad de géneros —informativo, deportivo, magacín, musical— que han adoptado la radiovisión como recurso estratégico para fidelizar audiencias y reforzar la presencia de marca en el ecosistema digital. La tendencia se extiende también al contexto europeo, donde la radiovisión se ha consolidado como una herramienta clave para reposicionar la radio en entornos visuales.

En Portugal, *Rádio Observador* mantiene una señal continua en YouTube con realización multicámara y grafismo sincronizado con la emisión lineal. La emisora musical *RFM* ha convertido su *morning show Café da Manhã* en un producto audiovisual diario, con *sketches* y actuaciones editadas como clips verticales para TikTok e Instagram, además del *livestream* completo en YouTube. El servicio público *Antena 1* (RTP) ofrece los conciertos de *Viva a Música* en *simulcast* radio-web-YouTube, integrando público en sala y una realización que enfatiza el carácter escénico de la radio musical.

En el norte de Europa, la radiovisión ha prosperado especialmente en contextos donde los servicios públicos adoptaron pronto estrategias “*digital first*”. La BBC, por ejemplo, transformó su emblemático *Live Lounge* de Radio 1 en un formato audiovisual disponible en iPlayer y YouTube, reforzando su valor de marca entre audiencias jóvenes (The Guardian, 2013). En Francia, *France Inter* ofrece una señal de vídeo continua desde su estudio principal, permitiendo al usuario alternar entre audio y vídeo en la misma interfaz digital. En los Países Bajos, *NPO Ra-*

dio 2 invita al usuario a “kijk live mee” (“mira en directo”) mediante cámaras robotizadas integradas en su sitio web. En Italia, *Virgin Radio* ha dado un paso más con el lanzamiento de *Virgin Radio TV*, un *simulcast* diario de 9:00 a 20:00 h en la plataforma Sky 717 y en *streaming* web, consolidando así la hibridación entre parrilla radiofónica y televisiva (virginradio.it).

Estos ejemplos confirman que la radiovisión no constituye una anomalía, sino una evolución coherente con las dinámicas de consumo contemporáneo, en las que la imagen se convierte en un componente esencial para la visibilidad, la interacción y la sostenibilidad de la radio en el entorno digital.

Metodología

Este estudio analiza la convergencia entre radio y televisión en el contexto de la emisora pública gallega CRTVG, a través de su iniciativa de radiovisión *Mira Radio Galega*, cuya señal se produce y distribuye diariamente desde el estudio multimedia principal de la Radio Galega (*Estudo 5*). La programación se emite de forma simultánea en FM/DAB y en formato audiovisual, tanto en directo como bajo demanda, a través de YouTube, la web oficial y redes sociales. Durante los meses de marzo a mayo de 2025, la parrilla se mantuvo estable, con franjas que abarcan desde la madrugada hasta el mediodía, y desde la tarde hasta la medianoche, incluyendo también emisiones deportivas en fines de semana.

Tabla 1
Parrilla de programación de Mira Radio Galega

Día	Hora	Programa	Conducción
L-D	01:00	<i>Pensando en ti</i>	Raquel Rosa y Marcial Mouzo
L-D	06:00	<i>Galicia por Diante</i>	Luis Ojea y Kiko Novoa
L-J	19:00	<i>A Crónica</i>	Equipo de informativos
L-J	22:00	<i>Ao Contraataque</i>	Redacción deportiva
S-D	Variable	<i>Galicia en Goles</i> (directos deportivos)	Pepe Domingo Castaño y varios comentaristas

Esta estructura explica la amplitud de la muestra analizada, que suma 103 horas de programación distribuidas en 42 emisiones.

Todos los espacios incluidos en el corpus se emiten con realización multicámara, sobreimpresión de rótulos y distribución simultánea en plataformas digitales. El análisis se ha centrado en una muestra representativa de emisiones difundidas entre marzo y mayo de 2025, aplicando una metodología de análisis de contenido de carácter mixto, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. A través de este enfoque se han examinado aspectos como la tipología de programas y géneros periodísticos, el perfil de los presentadores (sexo, rol, estilismo, lenguaje corporal), el uso de recursos visuales y sonoros, la presencia de invitados y la distribución de turnos de palabra, así como la existencia de lenguaje sexista o inclusivo, el grado de accesibilidad para personas con diversidad sensorial y la presencia de intérprete de Lengua de Signos Española (LSE).

El estudio se propuso describir la distribución de géneros periodísticos y temáticas tratadas en la programación de *Mira Radio Galega* durante el trimestre analizado, así como examinar la representación de género y los roles asumidos por los presentadores, su imagen en pantalla y el lenguaje corporal empleado. Otro objetivo fue evaluar la presencia y adecuación de los elementos visuales y sonoros propios de la radiovisión, además de identificar posibles expresiones sexistas, tanto en el discurso verbal como en el no verbal. También se midió el nivel de accesibilidad de los contenidos para personas con discapacidad visual o auditiva, considerando el uso de subtítulos, audiodescripción, LSE y contraste visual. Finalmente, se analizó la participación de invitados e invitadas, su rol dentro del programa y su relación con el género periodístico y la narrativa empleada.

A partir de estos objetivos, se formularon varias hipótesis. Se planteó que la proporción de presentadores hombres superaría significativamente el 50%, lo que indicaría una posible desigualdad de género en la conducción. También se anticipó que las emisiones con invitados harían un uso más intensivo de recursos visuales, alcanzando al menos tres elementos gráficos

por minuto. Se esperaba, además, que la mayoría de los vídeos careciera de subtítulo o audiodescripción, reflejando un bajo nivel de accesibilidad. Por último, se hipotetizó que los programas deportivos presentarían una mayor frecuencia de lenguaje con sesgo de género en comparación con los informativos o de entretenimiento. Como supuesto adicional, se consideró que existiría coherencia entre el lenguaje gestual de los presentadores y la función del género periodístico al que pertenece el programa.

La investigación se desarrolló a partir de un enfoque mixto de análisis de contenido que integra procedimientos cuantitativos y cualitativos. En la fase cuantitativa se aplicó un análisis sistemático del contenido, entendido como “la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”, según la formulación clásica de Berelson (1952, p. 18). Esta perspectiva se complementó con la definición de Neuendorf, quien considera el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a elaborar inferencias replicables y válidas a partir de los datos, situándolos en su contexto” (Neuendorf, 2017, p. 1). La combinación de ambas concepciones permitió garantizar un proceso exhaustivo, transparente y estadísticamente verificable, orientado tanto a la descripción como a la interpretación de los fenómenos observados.

Este enfoque metodológico facilitó la objetivación de la observación mediante el uso de un libro de códigos cerrado, que operativiza todas las variables analizadas y permite cuantificar los resultados con el fin de verificar las hipótesis planteadas. La recogida de datos se sistematizó aplicando criterios homogéneos a la totalidad de las unidades de análisis, lo que asegura la replicabilidad del estudio y la comparabilidad de los resultados.

Siguiendo estos principios, se definieron 23 variables agrupadas en ocho bloques temáticos: género periodístico, perfil de los presentadores, lenguaje corporal, recursos visuales, recursos sonoros, presencia de invitados, uso de lenguaje sexista o inclusivo y nivel de accesibilidad. Cada emisión fue segmentada en bloques de cinco minutos, a los que se aplicaron reglas explícitas de codificación. Este procedimiento garantiza que

cualquier otro equipo investigador pueda replicar el análisis bajo las mismas condiciones metodológicas y obtener resultados comparables.

Tabla 2
Libro de variables y categorías de codificación

Categorías	Variables clave
Programa	Fecha, duración, hora de publicación, audiencia (views)
Género	Informativo, magazín, deportivo, musical, talk-show, otro
Presentador/a	Sexo/género percibido (hombre, mujer, NB), rol (presentador/a principal, copresentador, reportero), estilismo (formal, casual, corporativo)
Lenguaje corporal	Postura (erguida, relajada), gesticulación (alta, media, baja), contacto visual (directo, alterno, nulo)
Recursos visuales	Nº de overlays/min, multicámara (sí/no), rótulos (sí/no)
Audio	Presencia de cuñas, jingles, música de fondo, efectos SFX
Lenguaje sexista	Terminología excluyente, estereotipos, androcentrismo (conteo de ocurrencias)
Accesibilidad	Subtítulos (manual, auto, inexistentes), audiodescripción (sí/no), LSE (sí/no), contraste UI (AA/AAA/<AA)
Invitados/as	Nº, sexo/género, perfil profesional
Interacciones en RRSS	YouTube, Facebook e Instagram (Nº de likes, suscriptores, comentarios, comparticiones)

La lengua de signos española (LSE) es la principal lengua de la comunidad sorda en España. En el ámbito audiovisual, añadir LSE a un programa supone incluir un intérprete en pantalla o insertar la señal en recuadro (ventana de signo) para que las personas sordas que la usan puedan acceder plenamente al contenido.

El contraste UI (AA / AAA / < AA) se refiere al nivel de contraste entre el color del texto (o de los elementos interactivos) y el color del fondo según las Directrices de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG 2.2) desarrolladas por el “World Wide Web Consortium” (W3C) para hacer que el contenido web sea más accesible para personas con discapacidad. WCAG 2.2 establece niveles de conformidad (A, AA y AAA) que indican el grado de accesibilidad de un sitio web en términos

de la diferencia de luminosidad entre el texto y el fondo. Los criterios utilizados se describen a continuación en la tabla 3.

Tabla 3
Pautas de accesibilidad WCAG 2.2 del W3C

Nivel WCAG	Requisito de contraste	Aplicación
AA	$\geq 4,5$: 1 para texto “normal” $(\leq 18 \text{ pt} = 24 \text{ px regular})$ ≥ 3 : 1 para texto “grande” $(\geq 18 \text{ pt en negrita o } \geq 24 \text{ pt regular})$	Umbral mínimo recomendado para la mayoría de los sitios y App públicas.
AAA	≥ 7 : 1 para texto normal $\geq 4,5$: 1 para texto grande	Nivel mejorado: aporta máxima legibilidad a usuarios con baja visión o visión en entornos de fuerte luminosidad.
< AA	Contraste inferior a los valores anteriores	No cumple los estándares de accesibilidad: puede resultar ilegible para muchas personas.

De acuerdo con las pautas de accesibilidad utilizadas, una combinación “contraste UI AA” garantiza el mínimo normativo; “contraste UI AAA” significa que supera ese mínimo y ofrece legibilidad óptima; “< AA” indica que el contraste es insuficiente y debería corregirse.

En este bloque de accesibilidad, se aplicaron criterios basados en estándares internacionales de contraste visual. Se consideró que una combinación etiquetada como “contraste UI AA” cumple el mínimo normativo, mientras que “contraste UI AAA” indica legibilidad óptima. Por el contrario, la etiqueta “< AA” señala que el contraste es insuficiente y debería corregirse.

El contraste se calculó mediante la fórmula de luminancia relativa:

$\text{Ratio} = \frac{L_1 + 0,05L_2}{L_2 + 0,05L_1}$, donde L_1 representa el color más claro. Herramientas automáticas como “Color Contrast Analyzer” o la extensión “Axe” permiten calcular esta ratio y clasificar los pares de colores según los estándares AA, AAA o inferiores.

Para garantizar la estabilidad del registro, se calculó la fiabilidad intercodificadores mediante el coeficiente α de Krippendorff, adecuado

para variables nominales, ordinales y métricas, y aplicable a cualquier número de codificadores. Según la fórmula general propuesta por este autor —que mide la proporción de coincidencias por encima de las que se esperarían por azar—, el corpus alcanzó un valor medio ponderado de $\alpha = 0,83$, considerado “muy aceptable” al superar el umbral de 0,80 recomendado como requisito mínimo para inferencias válidas (Krippendorff, 2019, pp. 276–279).

Metodológicamente se adoptó un tratamiento estadístico gradual que vincula cada tipo de variable con la prueba más adecuada, garantizando la validez inferencial (Neuendorf, 2017). Las variables nominales —como género periodístico, sexo de los presentadores o presencia de invitados, se sometieron a recuento de frecuencias y a la prueba χ^2 de independencia, recurso estándar en análisis de contenido para verificar asociación entre categorías (Neuendorf, 2017, cap. 10), y utilizado por Cueva (2021) en el estudio de estereotipos de género en emisoras.

Las variables de conteo, como ocurrencias de lenguaje sexista por bloque, se describieron mediante media y desviación típica, y se compararon entre grupos mediante prueba t cuando la distribución superaba la prueba de Kolmogórov-Smirnov; en caso contrario, se aplicó la prueba no paramétrica Mann-Whitney U. Este enfoque está avalado por Siegel y Castellan (1988) y replicado por Expósito, Reina y Guerra (2022) en el análisis de diferencias de contenido violento entre franjas horarias.

Para explorar relaciones entre métricas continuas —como la densidad de overlays por minuto y el número de invitados— se aplicó regresión lineal simple, siguiendo el procedimiento descrito por Field (2018), que permite estimar cuánta variación en el uso de grafismo puede explicarse por la dinámica de participación en pantalla. Este enfoque ha sido utilizado por Larruskain, Cuesta y González (2022) para vincular tiempo de palabra y gesticulación en informativos televisivos.

La presencia o ausencia de elementos de accesibilidad se analizó mediante regresión logística, utilizando como predictores el género del programa y la franja horaria. Este criterio responde a la recomendación

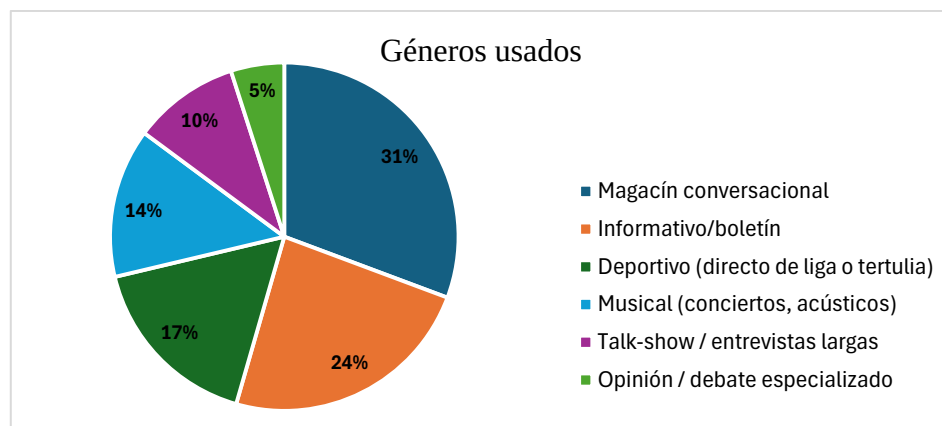
de Hosmer y Lemeshow (2013) para variables dicotómicas, y reproduce el diseño de Sánchez Vicente (2024), quien estudió los factores que inciden en la aparición de lenguaje inclusivo en informativos radiofónicos.

La fase cualitativa se apoyó en el análisis temático reflexivo propuesto por Braun y Clarke (2006), ampliamente adoptado en estudios de medios para explorar patrones de significado más allá de la cuantificación. Los casos reveladores se seleccionaron por intensidad del fenómeno y se transcribieron íntegramente. Los temas emergentes sirvieron para contextualizar los datos cuantitativos y lograr una triangulación complementaria (Krippendorff, 2019).

Resultados

El corpus analizado comprende 42 emisiones de “*Mira Radio Galega-Estudo 5*” difundidas entre el 1 de marzo y el 31 de mayo de 2025 y suma 103 horas netas de programación. A continuación, se exponen los principales hallazgos agrupados por bloques de variables. Comenzando por la tipología de programas y géneros usados, la parrilla de programación se reparte de forma desigual entre seis géneros como se expresa en la Figura 1 que se muestra a continuación.

Figura 1
Resultados de la investigación por géneros usados



La distribución de géneros dentro de la parrilla muestra una clara desigualdad entre los seis formatos identificados, con predominancia de los géneros informativos y deportivos, seguidos por magazines, musicales y espacios de entrevistas. Esta segmentación se refleja también en el perfil de los presentadores, donde se observa una sobrerrepresentación masculina en los géneros informativos y deportivos, con una relación de cuatro a uno respecto a las mujeres. En cambio, los programas musicales y los *talk-shows* son conducidos mayoritariamente por mujeres.

Del total de presentadores identificados, el 63% son hombres y el 36% mujeres, sin registrarse casos codificados como no binarios. Se contabilizaron 31 presentadores principales, 8 copresentadores y 3 reporteros. En cuanto al estilismo, el 55 % de los presentadores opta por una imagen corporativa, especialmente en los espacios informativos; el 33 % utiliza un estilo casual, más frecuente en los magazines; y el 12 % emplea vestimenta formal de gala, reservada para emisiones musicales o especiales.

El lenguaje corporal observado en los 1.236 bloques de cinco minutos analizados revela una puesta en escena profesional, con predominio de la postura erguida en el 68 % de los casos. La gesticulación de intensidad media aparece en el 62 %, favoreciendo una comunicación clara y sin distracciones. El contacto visual directo con la cámara se registra en el 71 % de las secuencias, lo que indica una intención explícita de conectar con la audiencia digital. En los bloques deportivos, los presentadores masculinos muestran una gesticulación alta en el 44 % de los casos, superando significativamente la media general.

La presencia femenina en pantalla se manifiesta tanto en roles principales como secundarios. Tres mujeres conducen programas desde la silla principal: Raquel Rosa en *Pensando en ti*, Ana Carracedo en *Acústicos RG* e Isabel Bravo en *A Crónica*. Estas tres presentadoras suman 19 emisiones, lo que representa el 45 % de la programación y algo más de un tercio de los presentadores titulares. En otros formatos, la participación femenina se diversifica: cuatro copresentadoras en deportes y magazines, siete reporteras en conexiones en directo desde distintas ciudades,

y más de veinte expertas invitadas en áreas como economía, salud y tecnología. En el tramo magacín de *Galicia por Diante*, dos de cada tres voces invitadas son mujeres.

La realización técnica del programa se apoya en una estética televisiva, con una media de 2,7 rótulos superpuestos por minuto. En los programas con invitados, esta densidad gráfica asciende a 3,1 *overlays* por minuto, lo que representa una aceleración significativa. Todas las emisiones utilizan multicámara y casi todas incorporan rótulos dinámicos. En el plano sonoro, la palabra se complementa con cuñas corporativas, *jingles* y música de fondo, presente en más de la mitad del corpus. Los efectos sonoros son escasos y se emplean únicamente para enfatizar momentos puntuales.

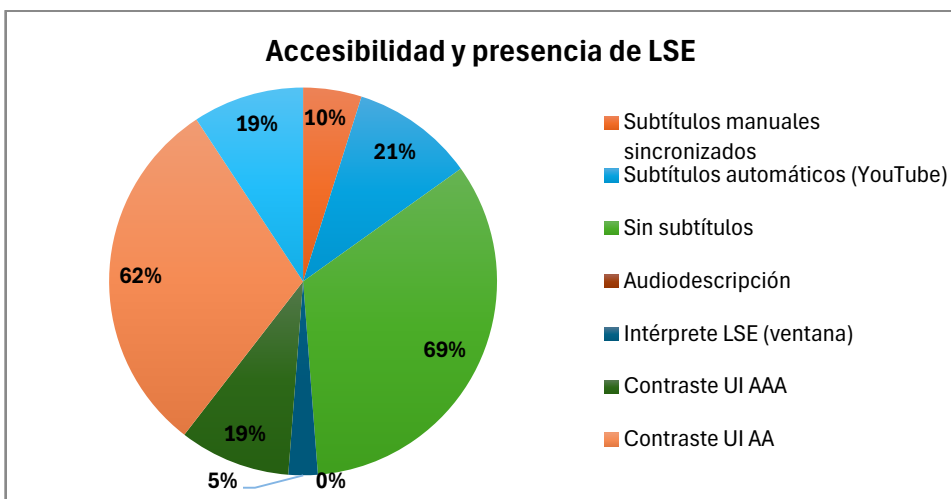
En el 57 % de las emisiones se registra la participación de expertos tertulianos. Se contabilizaron 48 invitados, de los cuales el 60 % fueron hombres y el 40 % mujeres. En las tertulias deportivas, el 80 % de las intervenciones correspondió a varones. El reparto del tiempo de palabra refleja esta jerarquía: los presentadores ocupan casi dos tercios del total, los invitados poco más de un cuarto y los reporteros el resto.

El análisis lingüístico no detectó expresiones hostiles ni sexistas explícitas. El uso del masculino genérico ha dejado de ser la única fórmula gramatical, aunque persiste un sesgo masculino en los contenidos deportivos, con un índice de androcentrismo de casi 0,5 por cada diez minutos, cuatro veces superior al registrado en espacios musicales. El lenguaje inclusivo aparece en 17 ocasiones, especialmente en magacines de actualidad y cultura, con fórmulas como “gallegos y gallegas” o neutros en “-istas”.

En cuanto a accesibilidad, solo cuatro emisiones ofrecieron subtítulos manuales y nueve utilizaron subtitulación automática de YouTube. Las 29 emisiones restantes no incluyeron subtítulos ni traducción a Lengua de Signos Española (LSE), lo que limita su accesibilidad para personas sordas o con discapacidad auditiva. No se detectó audiodescripción. La LSE aparece brevemente en dos conciertos del ciclo *Voces da Terra*.

El contraste cromático cumple el mínimo exigido en dos tercios de la muestra, pero solo una de cada cinco emisiones alcanza el estándar AAA. Los datos principales obtenidos en la categoría de accesibilidad y lenguaje de signos se muestran a continuación en el gráfico 2.

Figura 2
Resultados de accesibilidad y presencia de LSE



Resultados detallados por programa

Durante el trimestre analizado, se estudiaron diez ediciones del tramo informativo de la franja matinal *Galicia por Diante*, correspondiente al horario de 06:00 a 09:00 h, lo que representa el 24 % del corpus total. Este segmento se caracteriza por la cobertura de la actualidad informativa, incluyendo titulares, conexiones meteorológicas y de tráfico en tiempo real, entrevistas en directo y una tertulia denominada *Faladoiro*.

En cuanto a la distribución de presencia en pantalla, el presentador principal, Luis Ojea, ocupa el plano principal el 72 % del tiempo de emisión, mientras que la copresentadora, Celia Rúa, aparece el 28 % restante. La participación de Rúa se realiza con frecuencia mediante recuadros laterales o planos compartidos. En las intervenciones en off, Ojea realiza

algo menos de una sexta parte de sus entradas sin imagen, frente a más de dos quintas partes en el caso de Rúa.

Respecto a la gestualidad, Ojea presenta una intensidad media-alta en el 69 % de sus apariciones, mientras que Rúa alcanza este nivel en el 55 %. Ambos mantienen la espalda erguida en más de la mitad de sus intervenciones. La realización técnica refuerza la presencia del presentador mediante una mayor densidad gráfica: se registran 3,3 rótulos emergentes por minuto cuando la cámara lo enfoca, frente a 2,1 rótulos por minuto en el caso de la copresentadora.

La mirada directa a cámara se distribuye de forma similar entre ambos: 75 % en el caso de Ojea y 68 % en el de Rúa. No obstante, la posición central en el encuadre y el apoyo visual contribuyen a una mayor prominencia de la interpelación masculina. La organización de los turnos de palabra, la arquitectura visual y la pauta de realización evidencian una estructura funcional en la que Ojea desempeña el rol de conductor principal, mientras que Rúa asume una función de apoyo.

Durante el primer tramo de Galicia por Diante, la presencia del presentador se acompaña de una alta densidad de elementos gráficos superpuestos, con una media de 3,3 “overlays” por minuto. Estos incluyen titulares deslizantes, cifras, logotipos, banners y otros recursos visuales que convierten la pantalla en una extensión visual del formato radiofónico.

El paisaje sonoro se compone de cuñas publicitarias, de continuidad y promocionales, ráfagas, cortinillas, conexiones con corresponsales para informar sobre el tiempo, el tráfico, sucesos y previsiones informativas, así como testimonios pregrabados que actúan como puente entre el estudio y el entorno exterior.

El segmento de debate *Faladoiro*, emitido entre las 08:15 y las 09:30 horas, introduce una dinámica coral al cierre del bloque informativo. En las diez ediciones analizadas se contabilizaron noventa intervenciones de tertulianos, con una media de tres voces externas por día. El reparto de género fue del 62 % de intervenciones masculinas (56) frente

al 38 % femeninas (34), replicando patrones históricos de participación en espacios de opinión radiofónica.

La disposición de cámara en la mesa de debate se organiza mediante un plano general estable (tricámara) y dos planos cortos alternos. El 55 % del tiempo de plano corto se dedicó a tertulianos masculinos, el 38 % a tertulianas y el 7 % restante a recursos o infografía, en correspondencia con la distribución de turnos de palabra.

La conducción del bloque recae en Luis Ojea, quien introduce el debate, presenta a los invitados y distribuye los turnos iniciales. Celia Rúa interviene únicamente como moderadora de refuerzo en dos momentos vinculados a la interacción con redes sociales. Fuera de estos espacios, su participación se limita a funciones de cronista, sin intervenir en la moderación ni en el cierre del debate. La realización refuerza esta jerarquía mediante el uso de planos medios centrados en Ojea al formular preguntas, mientras que las intervenciones de Rúa se presentan en formato picture-in-picture.

En términos de accesibilidad, este tramo incorpora subtítulo automático en el 40 % de las piezas y subtítulo manual en el 10 %. La ventana de Lengua de Signos Española (LSE) no se utiliza. El contraste cromático alcanza el estándar AAA en poco más del 20 % de los planos. El índice de androcentrismo se sitúa en 0,19, sin detectarse expresiones sexistas.

En la segunda franja, de 09:00 a 14:00 h, Kiko Novoa asume la conducción. Este bloque, con una duración total de 45 horas distribuidas en nueve entregas, adopta un tono más relajado sin abandonar el enfoque informativo, incorporando elementos de entretenimiento. El género se desplaza hacia el formato magazin, con entrevistas en directo, contenidos sobre consumo responsable, cultura local y participación de la audiencia a través de redes sociales.

Novoa mantiene la espalda recta en el 63 % de sus intervenciones, eleva la gesticulación al 72 % y sostiene la mirada directa a cámara en el 77 % del tiempo. La densidad gráfica desciende a 2,9 rótulos por minuto,

con mayor presencia de infografías interactivas. La música de fondo está presente en el 35 % del tiempo, marcando transiciones entre secciones.

En cuanto a la representación de género, el 67 % de las voces invitadas fueron femeninas, invirtiendo la tendencia observada en otros bloques, especialmente los deportivos. En accesibilidad, se registra subtítulo automático en el 44 % de los bloques y manual en el 8 %. El contraste AAA se alcanza en el 20 % de los planos, sin presencia de LSE. El índice de androcentrismo desciende a 0,12.

El programa *Pensando en ti*, emitido entre la una y las tres de la madrugada, fue conducido por Raquel Rosa durante marzo a mayo, y por Marcial Mouzo a partir de junio, acompañado por Ricardo Saavedra. En las doce entregas analizadas (cerca de 30 horas), la presentadora mantuvo la espalda erguida en el 70 % de los bloques, con una gesticulación de intensidad media (64 %) y mirada directa a cámara en el 68 % del tiempo.

La realización se caracteriza por su sobriedad, con una densidad gráfica de 2,4 rótulos por minuto. La cámara principal permanece estática y la segunda óptica se reserva para intervenciones externas puntuales. La música de fondo está presente en el 100 % de los bloques, y los jingles actúan como transiciones suaves. Los efectos sonoros apenas alcanzan el 5 % del tiempo.

La interacción con la audiencia se realiza principalmente por vía telefónica, con una media de 0,3 invitados por emisión. De los cuatro invitados presenciales, tres fueron mujeres especialistas y uno fue un cantautor. Las voces femeninas representaron el 75 % de la cuota de invitados. La presentadora concentró el 72 % del tiempo de palabra, los oyentes el 19 % y los invitados el 9 %.

No se detectaron expresiones sexistas. El índice de androcentrismo fue de 0,08, el más bajo del estudio. Se observaron construcciones inclusivas y desdoblamiento léxicos en las presentaciones. En contraste, los programas deportivos registraron un índice de 0,42.

En accesibilidad, solo dos emisiones ofrecieron subtítulos automática mediante YouTube. No se incorporaron subtítulos manuales, audiodescripción ni ventana en LSE. El contraste cromático alcanzó nivel AA en nueve entregas, sin llegar al estándar AAA en ninguna.

En el plano deportivo, *Galicia en Goles* (sábados y domingos, tardes-noche) aportó 7 directos (20 horas), que llenaron la parrilla con narraciones, conexiones a pie de campo y debates de pospartido. Cada retransmisión ronda las dos horas y tres cuartos, sosteniendo la cámara en tensión gracias a una realización enardecida: más de **tres** rótulos y medio por minuto, según el recuento de overlays, marcan el resultado, el minuto de juego o la estadística instantánea de posesión. Los planos cambian siguiendo los goles y las reacciones del banquillo; la mesa de comentaristas se ilumina con gráficos dinámicos que no dan tregua al espectador. La realización se mantuvo 3,5 superposiciones/min.

El director, Paco Meixide, presentó con gesticulación alta en el 44% de los bloques. Se invitaron 12 analistas externos (10 hombres, 2 mujeres; 17 % cuota femenina). El índice de androcentrismo alcanzó 0,4. La voz se multiplica con efectos de estadio: cánticos de grada, silbidos, la bocina de inicio y el inconfundible claxon que celebra el gol. Las cuñas publicitarias, los jingles que abren cada parte y los cortes de voz de los entrenadores en zona mixta convierten la emisión en un mosaico sonoro al borde de la saturación.

Los resultados arrojan cierto sesgo de género. De los doce invitados que pasaron por micrófono o entraron por línea telefónica, diez fueron hombres: entrenadores, árbitros retirados o periodistas deportivos. Solo en una ocasión intervino una voz femenina para comentar la final de la liga femenina sub-23. El índice de androcentrismo, calculado sobre referencias masculinas por cada diez minutos de emisión, alcanza 0,42, la cifra más alta del corpus. No hay insultos sexistas, pero la conversación se construye con giros que normalizan lo masculino: “os rapaces”, “o xogador que se cansa”, “o dianteiro que se fuxe”. El lenguaje inclusivo apenas asoma.

En materia de accesibilidad, ninguna emisión incorporó subtítulos manual ni ventanilla de LSE, y el contraste gráfico se quedó en nivel AA en la mayoría de los cartones, sin alcanzar nunca el AAA.

Por otra parte, *Ao Contraataque* (lunes-jueves, 22:00 h) emitió 11 ediciones entre marzo y mayo (35 horas). El presentador principal, Paco Santos, se situó en plano principal el 66 % del tiempo y habló el 60%. La copresentadora, Helena Villar, registró un 28 % de presencia visual y un 8% de tiempo de palabra. La densidad gráfica fue de 3,0 superposiciones/min con Santos y 2,2 con Villar. La gesticulación de intensidad media-alta alcanzó el 71 % en Santos y el 48 % en Villar. Se contabilizaron 30 tertulianos (19 hombres, 11 mujeres; 37% cuota femenina). El índice de androcentrismo fue 0,35/10 min; se registraron 15 ocurrencias de lenguaje inclusivo. Ninguna emisión ofrece subtítulos manuales; tres activaron subtítulo automático. No hubo LSE; el contraste AA se cum

A Crónica es el informativo de la Radio Galega que recoge cada día a las 19:00 horas las principales noticias de Galicia, España y el mundo. Ofrece conexiones en directo con los lugares donde están aconteciendo los hechos noticiosos, entrevistas de actualidad y tiempo para analizar la actualidad. Son cuarenta y cinco minutos de información presentados por Isabel Bravo, que aparece siempre en plano medio, con la espalda alineada con la silla de diseño corporativo. La gesticulación nunca sobrepasa la intensidad media, pero su mirada fija en la cámara ronda el 80 % del tiempo, transmite la urgencia de quien tiene demasiado que contar y muy pocos minutos para hacerlo.

La realización se realiza a ritmo de metrónomo: cuatro overlays por minuto dan paso a titulares deslizantes, barras de última hora y una gráfica meteorológica que apenas se detiene antes de fundirse en negro. Todo ocurre sin cambio de plano; la multicámara se reserva para los clips externos y declaraciones de políticos o portavoces que llegan pregrabadas desde la redacción de TVG. El sonido apenas deja huecos: un jingle de inicio abre el boletín, una breve ráfaga separa bloques y un breve *bed*

electrónico ramifica las secciones de cultura o deporte, pero la voz de la presentadora viaja casi desnuda, consciente de que cada palabra cuenta.

En materia de lenguaje, *A Crónica* exhibe una pulcritud casi quirúrgica: no se detectó lenguaje sexista ni el recurso al masculino genérico. La economía verbal obliga a fórmulas neutras —“a veciñanza afectada”, “as persoas desprazadas”— que, sin alardes inclusivos, evitan el sesgo. No hubo invitados ni tertulianos; las únicas voces ajenas provinieron de cortes institucionales ya editados.

Sorprendentemente para un formato tan breve, el boletín alcanza la mejor nota del corpus en accesibilidad visual: dos de las tres emisiones incluyeron subtítulos manuales sincronizados y todas mantuvieron contraste AAA en infografías y rótulos. Falta, eso sí, la Lengua de Signos Española, sacrificada quizá en nombre del ajuste milimétrico de tiempos.

A Crónica demuestra que la radiovisión puede habitar el fragmento: condensa las claves del día en un cuarto de hora, sostiene la intensidad informativa a golpe de rótulo y entrega a la audiencia un resumen visual que, por su concisión, prescinde de casi todo salvo de la palabra precisa y el dato verificado. Queda como ejemplo de brevedad eficaz y de cómo la radio que se ve puede coexistir con la prisa sin traicionar la claridad ni el cuidado por la forma.

Resultados del análisis exploratorio en redes sociales

Entre el 1 y el 31 de marzo de 2025, el canal *Mira Radio Galega – Estudo 5* publicó quince vídeos en YouTube, mientras que la Radio Galega convencional subió diecisiete. A pesar de contar con menor volumen de publicaciones, la señal radiovisual acumuló cerca de 248.000 visualizaciones, superando en aproximadamente 60.000 a los contenidos de audio puro. Esta diferencia se reflejó también en las métricas de interacción: 2.200 “me gusta” adicionales, alrededor de cincuenta comentarios más y un 40 % más de comparticiones.

En mayo, la brecha se amplió. Con dieciocho vídeos frente a veinte de la radio tradicional, la oferta con imagen alcanzó más de 298.000 visualizaciones, lo que representa un tercio más que su contraparte sonora. Las métricas de compromiso siguieron el mismo patrón: cerca de 8.000 “me gusta” frente a menos de 5.000, 680 comentarios frente a 430 y una ventaja del 50 % en comparticiones.

En Facebook e Instagram, durante marzo se publicaron 62 vídeos de al menos 30 segundos etiquetados como *Mira RG*, que generaron más de 91.000 visualizaciones, un 33 % más que los 68.500 obtenidos por los contenidos de audio puro. Las interacciones (reacciones y comentarios) también fueron superiores: 3.420 frente a 2.110. En mayo, la diferencia se amplió nuevamente: 110.000 visualizaciones y 4.180 interacciones para la radiovisión, frente a 79.000 y 2.730, respectivamente, en la versión sonora.

La métrica de comparticiones solo se recoge de forma fiable en YouTube, ya que CrowdTangle no proporciona este dato para Reels. No obstante, los datos disponibles indican una tendencia consistente: los contenidos con imagen generan mayor visualización, interacción y difusión.

Resultados de interacción en redes sociales

Entre el 1 de enero y el 31 de marzo de 2025, se identificaron 37 vídeos etiquetados como *Mira Radio Galega* en YouTube. En conjunto, sumaron 612.347 visualizaciones, 14.603 “me gusta”, 1.327 comentarios y 1.912 comparticiones. La media por vídeo fue de 16.545 visualizaciones, con un máximo de 68.200 (registrado el 4 de febrero, tras el partido Dépor-Celta) y un mínimo de 3.060 (en una entrega nocturna de *Pensando en ti*).

Durante el mismo periodo, el canal genérico de Radio Galega (con contenidos de audio puro y clips sin multicámara) publicó 42 vídeos que totalizaron 443.981 visualizaciones, 9.218 “me gusta”, 814 comentarios y 1.076 comparticiones. La media por pieza fue de 10.571 visualizaciones. El diferencial neto favorece a *Mira RG* con un 38 % más de visualizaciones y un 58 % más de interacciones totales.

En Facebook e Instagram, se localizaron 126 publicaciones con vídeos de al menos 30 segundos etiquetados con #MiraRG. Estas publicaciones generaron 241.400 visualizaciones, 8.540 reacciones, 1.120 comentarios y 1.870 comparticiones. En comparación, los vídeos convencionales de Radio Galega en las mismas plataformas alcanzaron 173.800 visualizaciones y 5.600 interacciones, lo que representa una ventaja del 39 % en visualizaciones y del 52 % en engagement para la señal radiovisual.

Según la primera ola del Estudio General de Medios (EGM) de 2025, Radio Galega cuenta con 118.000 oyentes semanales. Si se considera que cada visualización equivale a un usuario único (estimación conservadora), el alcance social medio de *Mira RG* en YouTube y Meta se sitúa en torno a 82.000 impactos semanales, lo que representa el 69 % del público lineal. Por su parte, el canal de audio puro alcanza aproximadamente 58.000 impactos sociales por semana.

Durante el periodo de campo de la segunda ola del EGM (19 de marzo al 3 de junio), Radio Galega incrementó su audiencia semanal a 125.000 oyentes, un 13,6 % más que en la primera ola. En ese mismo intervalo, *Mira RG* registró entre 59.000 usuarios semanales en marzo y 69.000 en mayo, lo que equivale al 47 % y 55 %, respectivamente, del público lineal. El canal de audio puro no superó los 42.000 impactos semanales en ese bimestre.

La segunda oleada del EGM confirma un crecimiento en la audiencia lineal de Radio Galega. Aunque la radiovisión aún no iguala ese alcance, mantiene una trayectoria ascendente que la sitúa por encima de la mitad del público analógico y por delante del canal de audio puro en todas las métricas de interacción. La incorporación de imagen y la estrategia de distribución de clips en redes sociales refuerzan el posicionamiento digital de la emisora sin afectar negativamente al consumo tradicional. Ambas curvas muestran crecimiento, con una pendiente más pronunciada en el caso de la radiovisión.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten confirmar que la radiovisión implementada por la CRTVG a través de *Mira Radio Galega – Estudio 5* constituye una experiencia consolidada de convergencia mediática, en la que la integración de imagen y sonido no solo amplía el alcance del medio, sino que transforma sus lógicas de producción, representación y consumo. El análisis de contenido aplicado a 42 emisiones (103 horas) revela una adopción sistemática de recursos visuales y sonoros que enriquecen la experiencia radiofónica, con una media de 2,7 rótulos por minuto y una realización multicámara presente en la totalidad del corpus.

Sin embargo, esta evolución técnica y narrativa no ha ido acompañada de una transformación estructural en términos de equidad de género y accesibilidad. La sobrerrepresentación masculina en los géneros informativos y deportivos —donde los hombres conducen cuatro de cada cinco espacios— confirma la hipótesis H1 y reproduce patrones ya documentados en la literatura sobre medios audiovisuales (Lapeña & de la Iglesia, s.f.; Larruskain, Cuesta & González, 2022). Aunque los magazines y programas culturales presentan una mayor presencia femenina, esta se concentra en roles secundarios o en franjas de menor visibilidad.

La hipótesis H2 también se ve respaldada por los datos: los programas que incluyen invitados presentan una mayor densidad gráfica, alcanzando hasta 3,5 superposiciones por minuto en espacios como *Galicia en Goles*. Esta correlación entre participación externa y complejidad visual sugiere una planificación técnica orientada a dinamizar la pantalla en función del contenido, en línea con lo observado por Field (2018) y Larruskain et al. (2022).

En cuanto a accesibilidad, los resultados confirman de forma contundente la hipótesis H3. El 70 % de las emisiones carece de cualquier forma de subtítulo, la audiodescripción es inexistente y la presencia de LSE es meramente testimonial. Solo una de cada cinco emisiones alcanza el estándar AAA de contraste visual, lo que evidencia un bajo cumplimiento de las directrices WCAG 2.2 (W3C, 2023). Esta carencia limita

gravemente el acceso de personas con discapacidad sensorial a los contenidos, contraviniendo los principios de diseño universal que deberían regir en un medio de servicio público.

La hipótesis H4 también se verifica: el índice de androcentrismo es significativamente más alto en los programas deportivos (0,42 ocurrencias por cada diez minutos) que en los magazines o espacios culturales (0,08). Esta diferencia sugiere que el sesgo de género no es homogéneo, sino que varía en función del género periodístico, lo que coincide con los hallazgos de Cueva (2021) y Sánchez Vicente (2024).

Desde una perspectiva performativa, el análisis del lenguaje corporal muestra una puesta en escena profesionalizada, con predominio de la postura erguida, gesticulación media y contacto visual directo. No obstante, la distribución de planos, la densidad gráfica y la asignación de turnos de palabra refuerzan la centralidad masculina, especialmente en los tramos informativos y deportivos. La figura del conductor principal sigue asociada al varón, mientras que las mujeres aparecen en funciones de apoyo o en planos secundarios, replicando una jerarquía visual que ya ha sido señalada en estudios previos (Centeno Vispo, 2023; López Mateo, 2016).

En el plano digital, los datos de interacción en redes sociales muestran que la radiovisión mejora significativamente el rendimiento social de la emisora. *Mira Radio Galega* supera entre un 38 % y un 58 % las visualizaciones y las interacciones respecto al contenido de audio puro, y alcanza hasta el 70 % del impacto semanal de la antena lineal. Esta tendencia confirma que la incorporación de imagen no solo no canibaliza la audiencia tradicional, sino que amplía el alcance y refuerza la marca en el ecosistema digital.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que *Mira Radio Galega – Estudio 5* ha consolidado un modelo de radiovisión híbrido que enri-

quece la experiencia radiofónica mediante la integración de imagen, sonido y participación digital. La convergencia técnica se traduce en una narrativa audiovisual coherente, con una realización cuidada, una arquitectura gráfica funcional y una sonoridad que mantiene la identidad del medio.

Los objetivos O1, O2 y O3 —relativos a la caracterización de géneros, perfiles de conducción y recursos técnico-narrativos— se han cumplido con un alto grado de fiabilidad ($\alpha = 0,83$). Los objetivos O4 y O5 —relacionados con el lenguaje inclusivo y la accesibilidad— muestran avances parciales: aunque no se detectan expresiones sexistas explícitas, persisten formas de androcentrismo y una escasa implementación de medidas de accesibilidad. El objetivo O6 —referido a la participación de invitados— revela una pluralidad creciente, pero aún limitada por la persistencia de sesgos de género en determinados formatos.

En síntesis, la radiovisión gallega avanza hacia una convergencia real entre radio y televisión, aunque debe afrontar algunos retos estructurales. La equidad de género ante cámara, la estandarización del subtitulado y la incorporación sistemática de LSE y audiodescripción son tareas pendientes que deben abordarse si se aspira a un modelo de comunicación verdaderamente inclusivo. La “radio que se ve” ha dejado de ser una innovación experimental para convertirse en una herramienta estratégica de servicio público. Su consolidación dependerá de su capacidad para traducir la riqueza visual en una experiencia accesible, equitativa y representativa para toda la ciudadanía.

Referencias

- Antana García, K. I. (2022). *Lenguaje inclusivo en los medios de comunicación: radio Playera 100.1 FM* (Trabajo de fin de máster, Universidad Estatal Península de Santa Elena).
- Arko, G. J. P. (1999). *La radiovisión, el nuevo medio multiservicio*. Zer: Revista de estudios de comunicación, (6), 9-17.

- Balsebre-Torroja, A., Ortiz Sobrino, M. Á., & Soengas-Pérez, X. (2023). *Radio crossmedia y radio híbrida: la nueva forma de informarse y entretenerse en el escenario digital*.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Free Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cavia Fraile, S. (2016). Nuevo modelo de radio a través de la cuarta pantalla: radiovisión, la radio que se ve. *Fonseca, Revista de Comunicación*, 13(2), 65-84.
- Centeno Vispo, P. (2023). *El poder de la comunicación no verbal*.
- Cid, M. S., Cuevas-Molano, E., Carral, A. L., & Marroquín-Ciendúa, F. (2025). Radiovisión: consumo y valoraciones de una muestra de estudiantes universitarios de comunicación. *Revisión Visual*, 17(1), 179-192.
- Cueva, F. T. (2021). Radiodifusión, discursos sexistas y estereotipos: análisis de contenido de los promocionales de la radio La Otra FM. *Razón y Palabra*, 25(112), 217-234.
- Expósito, A. S., Reina, T. R., & Guerra, L. G. (2022). Evoluciómetro: Por una radio sin expresiones de violencia de género. *RILCO*, 4(14), 17-27.
- Field, A. P. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5.^a ed.). SAGE.
- González, N. D., Coluccio, R., Dichano, M. E., Bacigalupo, A., Dobrée, I., Petrini, M. A., Fleman, S., Kuschnir, P., Alves, P. E. R., Echániz, R., Fraser, A., Torres, M., Fernández Cobo, R., Fuentes Sauma, E., & Concia, L. J. (2020). *El informativo en televisión: Temas y narrativas de un género en transformación*. Universidad Nacional de Quilmes. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3827>. biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/ridaa.unq.edu.ar
- Hosmer, D. W., & Lemeshow, S. (2013). *Applied Logistic Regression* (3.^a ed.). Wiley.
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4.^a ed.). SAGE.

- Lapeña, I. S., & de la Iglesia, A. M. (s. f.). *Comparativa de presentadores y presentadoras de informativos de televisión en España*.
- Larruskain, N. V., Cuesta, J. J. G., & González, M. J. C. (2022). Género e imagen en televisión: la libertad estética femenina en los informativos. *Encuentros Multidisciplinares*, 24(70), 5-19.
- López Mateo, R. (2016). Los líderes políticos españoles en el nuevo escenario de la radiovisión: “Hoy por Hoy” de la Cadena SER.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook* (2.^a ed.). SAGE.
- Rodríguez Cruz, Y. V. (2023). *Influencia de las periodistas deportivas en la radio y televisión en Colombia: Análisis sistemático de literatura* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio UCC. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/0932ab32-02bb-4e76-929d-f4dc8a266414> [repository.ucc.edu.co](https://repository.ucc.edu.co/corepository.ucc.edu.co)
- Sánchez Vicente, A. (2024). Perspectiva de género y lenguaje inclusivo en el informativo de las 8 de la mañana de las emisoras generalistas de España. *Estudio de caso de RNE, SER y COPE*.
- Sanz Lapeña, I., & Mancho de la Iglesia, A. (2023). *Comparativa de presentadores y presentadoras de informativos de televisión en España* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/147471> zaguan.unizar.es
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Vázquez, C. V. (2021). *Radio para todos y todas* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata.
- Vink Larruskain, N., Gutiérrez Cuesta, J. J., & Cantalapiedra González, M. J. (2022). Género e imagen en televisión: La libertad estética femenina en los informativos. *Encuentros Multidisciplinares*, 24(70), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8404325> [dialnet.unirioja.es](https://dialnet.unirioja.es/dialnet.unirioja.es)

Otras referencias

- The Guardian. (2013, 9 de septiembre). *BBC Radio 1's Live Lounge grows into a multi-platform brand*. Recuperado de <https://www.theguardian.com> (complete la URL y la fecha exacta si se confirma otra edición).
- World Wide Web Consortium. (2023). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2: W3C Recommendation*. Recuperado de <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>

ISBN 13-991283-0-2



Cátedra UNESCO:
*Educación transformadora:
ciencia, comunicación y sociedad*

UniversidadeVigo

