



ERASMUS-EDU-2022-PEX-TEACH-ACA ERASMUS-PJG 101104036
TASC 36 meses (1 de junio de 2023 - 31 de mayo de 2026)

**Cambio social a través de la
Comunicación sostenible
en el aprendizaje permanente en las escuelas y la sociedad**

ENTREGA 2.2
Paquete de trabajo 2: Desarrollo de módulos y formación

**MANUAL DEL FORMADOR DE
DOCENTES**

Autores: BE EA, BE VIVES, DE LUE, LT VIKO, ES RM, PT ALMA, RO UBB, RO
WUT, TK ASIP

Beneficiario principal: LT

VIKO Fecha de entrega:

30/06/25 Nivel de difusión: PU

Tipo: Electrónico

Formato e idioma: Electrónico/Inglés

Financiado por la Unión Europea. No obstante, las opiniones y puntos de vista expresados son exclusivamente los de los autores y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea ni los de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y de la Cultura (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA se hacen responsables de ellos.



HISTORIAL DE REVISIONES

Nombre del autor Nombre abreviado del socio	Nombre descriptivo	Fecha
LT VIKO	Borrador entregable	20/06/2025
PT ALMA	Introducción a la revisión	19/06/2025
BE VIVES	Herramientas de revisión grado A	19/06/2025
RO WUT	Herramientas de revisión grado B	19/06/2025
ES RM	Herramientas de revisión grado C	19/06/2025
TK ASIP	Versión final y diseño	30/06/2025



INTRODUCCIÓN

Manual para formadores de docentes en pocas palabras..... 16

Resumen del proyecto TASC 18

Relevancia: POR QUÉ 19

 1. Antecedentes y objetivos generales..... 19

 2. Análisis de necesidades y objetivos específicos..... 23

 3. Valor añadido europeo..... 38

Garantía de calidad 42

 1. Diseño y ejecución del proyecto..... 42

 2. Asociación y desarrollo de capacidades 47

Especificaciones curriculares 49

 1. Conceptos 50

 2. Selección de las competencias FCDC y marco DigComp 51

 3. Módulos, calificaciones y itinerarios de aprendizaje 56

 4. Objetivos de aprendizaje y resultados del aprendizaje 60

 5. Tres calificaciones, tres micro credenciales de la UE 61

 6. Evaluación y certificación 63

 7. Cronología de la investigación piloto y de impacto 63

Directrices didácticas..... 65

 1. Entorno de aprendizaje seguro 65

 2. Métodos de enseñanza 65

 4. Herramientas informáticas..... 67

Kit de herramientas para el crecimiento personal y profesional del profesorado.67

 1. ¿Qué, por qué y cómo? 67

 2. Resumen de las 45 herramientas probadas por grado 69

MOODLE como entorno de E-LEARNING..... 72

 1. Introducción 72



2. Estructura y secciones de la plataforma Moodle.....	72
3. Tipos de actividades y reglas de finalización	74
4. Estructura de una calificación	75
5. Moodle para formadores	75
6. Moodle para estudiantes.....	76
7. Asistencia lingüística y traducción.....	76

GRADO Comunicación sostenible - formación inicial MÓDULO 1A:

Derechos Humanos y Valores universales

Introducción	79
Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO).....	79
Conceptos clave	80
1. Valores universales y fundamentales	80
2. Defensa activista y aplicación de los Derechos Humanos	83
3. Derechos Humanos en la Era digital	84
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)	87

MÓDULO 2A: Valores e identidad de la UE

Introducción	88
Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO).....	88
Conceptos clave	89
1. Identidad.....	89
2. Valores de la UE	91
3. Identidad y valores del profesorado europeo	94
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)	97

MÓDULO 3A: No discriminación y Equidad

Introducción	99
Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO).....	101
1.	
Conceptos clave	102



El Respeto por la diversidad	102
2. El camino hacia la no discriminación	104
3. Lograr el Consenso en un grupo de Diversidad	106
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)	109

MÓDULO 4 A: Comprender a nosotros mismos y a los demás

Introducción.....	112
Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)	113
Conceptos clave.....	113
1. Comprensión de uno mismo	113
2. Comprender a los demás.....	117
3. Comprender cómo conectar con los demás	120
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)	122

MÓDULO 5A: Diálogo

Introducción.....	125
Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)	126
Conceptos clave.....	127
1. Habilidades de diálogo empático.....	127
2. Habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos	130
3. Habilidades de Cooperación.....	133
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)	136

RESUMEN de las ACTIVIDADES por itinerarios de aprendizaje

Pretarea	142
Módulo 1: Derechos Humanos y valores universales.....	142
Módulo 2: Valores e identidad de la UE	142
Módulo 3: No discriminación y Equidad.....	142
Módulo 4: Comprender a nosotros mismos y a los demás	142
Módulo 5: Diálogo	143



Presencial Itinerario de aprendizaje A.....	144
Módulo 1A: Derechos Humanos y valores universales.....	144
Módulo 2A: Valores de la UE e identidad.....	145
Módulo 3A: No discriminación y Equidad.....	146
Módulo 4A: Comprender a nosotros mismos y a los demás	147
Módulo 5A: Diálogo	148
Itinerario de aprendizaje mixto A.....	149
Reunión nacional FTF	149
Módulo 1A: Derechos Humanos y valores universales.....	149
Módulo 2A: Valores e identidad de la UE.....	149
Módulo 3A: No discriminación y Equidad.....	150
Módulo 4A: Comprender a nosotros mismos y a los demás	150
Módulo 5A: Diálogo	150
Sincrónico UE.....	151
Módulo 1A: Derechos Humanos y valores universales.....	151
Módulo 2A: Valores e identidad de la UE.....	151
Módulo 3A: No discriminación y Equidad.....	152
Módulo 4A: Comprender a nosotros mismos y a los demás	152
Módulo 5A: Diálogo	152
Personal asíncrono	153
Módulo 1A: Derechos Humanos y valores universales.....	153
Módulo 2A: Valores e identidad de la UE.....	154
Módulo 3A: No discriminación y Equidad.....	154
Módulo 4A: Comprender a nosotros mismos y a los demás	155
Módulo 5A: Diálogo	156
Itinerario de Aprendizaje virtual A.....	157
Sincrónico de la UE.....	157



Módulo 1A: Derechos Humanos y valores universales	157
Módulo 2A: Valores e identidad de la UE	157
Módulo 3A: No discriminación y Equidad	157
Módulo 4A: Comprender a nosotros mismos y a los demás	158
Módulo 5A: Diálogo	158
Personal asíncrono	159
Módulo 1A: Derechos Humanos y valores universales	159
Módulo 2A: Valores de la UE e identidad	160
Módulo 3A: No discriminación y Equidad	161
Módulo 4A: Comprender a nosotros mismos y a los demás	162
Módulo 5A: Diálogo	163

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE A

Evaluación de los módulos 1 y 2.....	164
Evaluación del módulo 3.....	166
Evaluación de los módulos 4 y 5.....	167

GRADO B Comunicación sostenible - Formación continua MÓDULO 1B:

Derechos Humanos y valores universales

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)	168
Conceptos clave.....	168
1. Valores universales y fundamentales	169
2. Defensa activista y aplicación de los Derechos Humanos.....	173
3. Derechos Humanos en la Era digital	176
Referencias (relacionadas con los 3 conceptos clave)	179

MÓDULO 2B: Valores de la UE e identidad

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)	181
Conceptos clave.....	181
1. Identidad: étnica, nacional y europea	181



2. Valores de la UE: educación inclusiva.....	184
3. Identidad y valores del profesorado europeo: educación democrática	186
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)	188
MÓDULO 3B: No discriminación y Equidad	
Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO).....	191
Conceptos clave	191
1. Respeto por la diversidad	191
2. El camino hacia la no discriminación	193
3. La importancia de alcanzar el consenso en grupos de Diversidad.....	195
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)	197
MÓDULO 4B: Comprender a nosotros mismos y a los demás	
Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO).....	200
Conceptos clave	200
1. Comprender a uno mismo	201
2. Comprender a los demás	205
3. Comprender la conexión con los demás.....	208
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)	209
MÓDULO 5B: Diálogo	
Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO).....	212
Conceptos clave	212
1. Habilidades de diálogo empático	212
2. Habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos	215
3. Habilidades de Cooperación.....	220
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)	223
RESUMEN de las ACTIVIDADES por itinerarios de aprendizaje	
Itinerario de aprendizaje virtual B.....	227
Sincrónico UE	227

Módulo 1B: Derechos Humanos y valores universales	227
Módulo 2B: Valores e identidad de la UE	227
Módulo 3B: No discriminación y Equidad	228
Módulo 4B: Comprender a nosotros mismos y a los demás	228
Módulo 5B: Diálogo	228
Personal asíncrono	229
Módulo 1B: Derechos Humanos y valores universales	229
Módulo 2B: Valores e identidad de la UE	230
Módulo 3B: No discriminación y Equidad	231
Módulo 4B: Comprender a nosotros mismos y a los demás	232
Módulo 5B: Diálogo	233
Itinerario de aprendizaje mixto B.....	236
Reunión nacional FTF.....	236
Módulo 1B: Derechos Humanos y valores universales	236
Módulo 2B: Valores e identidad de la UE	236
Módulo 3B: No discriminación y Equidad	236
Módulo 4B: Comprender a nosotros mismos y a los demás	237
Módulo 5B: Diálogo	237
Eu asíncrono.....	237
Módulo 1B: Derechos Humanos y valores universales	237
Módulo 2B: Valores de la UE e identidad	238
Módulo 3B: No discriminación y Equidad	238
Módulo 4B: Comprender a nosotros mismos y a los demás	238
Módulo 5B: Diálogo	239
Personal asíncrono	239
Módulo 1B: Derechos Humanos y valores universales	239
Módulo 2B: Valores e identidad de la UE.....	240



Módulo 3B: No discriminación y Equidad	240
Módulo 4B: Comprensión de nosotros mismos y de los demás	241
Módulo 5B: Diálogo	242
Aprendizaje presencial Ruta B	243
Módulo 1B: Derechos Humanos y valores universales	243
Módulo 2B: Valores e identidad de la UE	244
Módulo 3B: No discriminación y Equidad	246
Módulo 5B: Diálogo	248

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE B

Evaluación de los módulos 1 y 2	250
Evaluación del módulo 3	250
Evaluación de los módulos 4 y 5	253

GRADO C Comunicación sostenible - Formación profesional

MÓDULO 1C: Derechos Humanos y valores universales

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO).....	256
Conceptos clave	257
1. Derechos Humanos y los Valores universales en el contexto global.....	257
2. Defensa activista y aplicación de los Derechos Humanos	260
3. Derechos Humanos en la Era digital	263
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)	266

MÓDULO 2C: Valores e identidad de la UE

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO).....	268
Conceptos clave	268
1. Identidad: étnica, nacional y europea	268
2. Valores de la UE: educación inclusiva.....	271
3. Identidad y valores del profesorado europeo: educación democrática	274
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave).....	277



MÓDULO 3C: No discriminación y Equidad

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)	280
Conceptos clave.....	280
1. El Respeto por la diversidad	280
2. El camino hacia la no discriminación	283
3. La importancia de alcanzar el consenso en grupos diversos	286
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)	288

MÓDULO 4C: Comprender a nosotros mismos y a los demás

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)	292
Conceptos clave.....	292
1. Comprender a uno mismo.....	293
2. Comprender a los demás.....	296
3. Comprender la conexión con los demás	298
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)	301

MÓDULO 5C: Diálogo

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)	304
Conceptos clave.....	304
1. Habilidades de diálogo empático.....	304
2. Habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos	306
3. Habilidades de Cooperación	308
Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)	310

RESUMEN de las ACTIVIDADES por itinerarios de aprendizaje

Itinerario de aprendizaje virtual C.....	313
Sincrónico de la UE	313
Módulo 1C: Derechos Humanos y valores universales	313
Módulo 2C: Valores de la UE e identidad	313
Módulo 3C: No discriminación y Equidad.....	314



Módulo 4C: Comprender a nosotros mismos y a los demás	314
Módulo 5C: Diálogo	314
Personal asíncrono	315
Módulo 1C: Derechos Humanos y valores universales	315
Módulo 2C: Valores de la UE e identidad	316
Módulo 3C: No discriminación y Equidad	316
Módulo 4C: Comprender a nosotros mismos y a los demás	317
Módulo 5C: Diálogo	321
Itinerario de aprendizaje mixto C	326
Reunión nacional FTF	326
Módulo 1C: Derechos Humanos y valores universales	326
Módulo 2C: Valores e identidad de la UE	326
Módulo 3C: No discriminación y Equidad	327
Módulo 4C: Comprender a nosotros mismos y a los demás	327
Módulo 5C: Diálogo	327
Sincronizado con la UE	328
Módulo 1C: Derechos Humanos y valores universales	328
Módulo 2C: Valores de la UE e identidad	328
Módulo 3C: No discriminación y Equidad	329
Módulo 4C: Comprender a nosotros mismos y a los demás	329
Módulo 5C: Diálogo	329
Personal asíncrono	330
Módulo 1C: Derechos Humanos y valores universales	330
Módulo 2C: Valores de la UE e identidad	331
Módulo 3C: No discriminación y Equidad	332
Módulo 4C: Comprender a nosotros mismos y a los demás	332
Módulo 5C: Diálogo	334



Presencial Itinerario de aprendizaje C.....	335
Módulo 1C: Derechos Humanos y valores universales	335
Módulo 2C: Valores e identidad de la UE	336
Módulo 3C: No discriminación y Equidad	337
Módulo 4C: Comprender a nosotros mismos y a los demás.....	337
Módulo 5C: Diálogo	339

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE C

Evaluación integrada de todos los módulos	340
Evaluación de los módulos 1 y 2.....	340
Evaluación del módulo 3.....	341
Evaluación de los módulos 4 y 5.....	344

Anexos

Anexo 1: Glosario	346
Anexo 2: Objetivos de aprendizaje por módulo.....	357
Anexo 3: Resultados del aprendizaje por grado.....	358
Anexo 4: Competencias digitales integradas generales	359



PRÓLOGO

Nosotros, el consorcio europeo TASC, una academia de profesores centrada en la comunicación sostenible nos enorgullece presentar una gran parte de nuestro Manual para formadores de profesores (TTM) para el programa conjunto de formación de la UE de 20 ECTS que estamos desarrollando.

El TTM está diseñado para formadores de docentes que imparten formación a profesores de educación preescolar, primaria y secundaria (de 5 a 15 años).

El TTM es el resultado de un año de cooperación entre los diferentes socios del proyecto TASC. En 2023, el proyecto TASC fue aprobado por la Comisión Europea, lo que nos permitió hacer realidad nuestro sueño.

El objetivo general del Manual de formación del profesorado es formar a los formadores de docentes para que puedan formar a los profesores de formación inicial y continua en competencias de Comunicación sostenible y Competencias digitales (DC).

Este folleto presenta una introducción, el TTM grado A sobre comunicación sostenible inicial, el grado B sobre comunicación sostenible continua y el grado C sobre comunicación sostenible profesional.

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a todos los socios por su participación, compromiso y contribución. Desarrollar un programa de formación conjunto de la UE es un reto importante.

Dado que los docentes son los pilares de la sociedad, nuestro objetivo es dotarles de habilidades en «Comunicación sostenible» de manera transversal. Estamos convencidos de que este programa de formación conjunto de la UE será un catalizador en este siglo XXI lleno de retos.

La comunicación sostenible es una competencia transversal vital para los profesores, que repercute en su trabajo, su vida y el futuro del planeta. Es una competencia clave para el futuro en el Espacio Europeo de Educación, que promueve la inclusión, la diversidad, la responsabilidad y la cooperación.

El TASC dota a los profesores actuales y futuros de las habilidades necesarias para convertirse en profesores reflexivos y ágiles, capaces de prevenir, reducir o eliminar la violencia, la discriminación, la polarización, la exclusión y el acoso en las escuelas y la sociedad, y de fomentar el cambio social.

Los profesores desarrollan un sentido más profundo de la identidad y los valores de la UE a través de la formación en habilidades de comunicación y acción no violenta, intercultural y restaurativa, contribuyendo así a la cooperación en el aprendizaje permanente.

La comunicación sostenible en la educación promueve una sociedad ética, inclusiva y abierta que fomenta el diálogo, la participación y las acciones hacia un futuro más justo y sostenible.

Creemos en el cambio social a través de los docentes; contribuyamos con la «Comunicación sostenible».

Con gratitud.

Atentamente

Consortio de TASC 30 de junio de 2025



INTRODUCCIÓN

Manual para formadores de docentes en pocas palabras

El Manual de formación de profesores está diseñado para ayudar a los formadores de profesores a dotar a los futuros y actuales docentes de competencias digitales (CD) y de comunicación sostenible, proporcionando un recurso completo para implementar el programa de formación en comunicación sostenible de 20 ECTS.

El Manual de formación de profesores consta de una introducción general y materiales de enseñanza/aprendizajes diseñados para desarrollar las habilidades de comunicación sostenible de los alumnos de los niveles A, B y C.

En la «Introducción», los lectores encontrarán un resumen del proyecto TASC, la descripción de su relevancia, incluido el análisis de necesidades y los objetivos generales y específicos.

En la sección «Especificación del plan de estudios» se explica la estructura de la formación. Comienza con una descripción de cinco conceptos (comunicación internacional, comunicación no violenta, comunicación restaurativa y reflexión) que se consideran requisitos previos para la comunicación sostenible en el proyecto TASC. Los cinco conceptos se combinan con 11 competencias seleccionadas del Marco de Competencias para la Cultura Democrática, desarrollado por el Consejo de Europa. Estas competencias abarcan una combinación de valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión crítica. Las competencias digitales relacionadas con la comunicación sostenible se seleccionaron del Marco Europeo de Competencias Digitales (Marco DigComp). El desarrollo de todas las competencias seleccionadas se consolida en cinco módulos del programa de formación conjunta TASC. Los módulos son: Derechos Humanos y valores, Valores de la UE e identidad, No discriminación y equidad, Comprensión de nosotros mismos y de los demás, y Diálogo.

El programa de formación conjunta TASC se estructura en tres partes: grado inicial (grado A), grado continuo (grado B) y grado profesional (grado C). Cada grado ofrece una vía de aprendizaje presencial, semipresencial y virtual. En la sección «Especificaciones del plan de estudios» se ofrece una breve explicación de la estructura y el calendario del programa de formación TASC. También se presentan los procedimientos de evaluación y certificación. La sección «Directrices didácticas» ofrece una visión general de los métodos de enseñanza sugeridos.



La siguiente sección presenta otro resultado intelectual del proyecto TASC: el Kit de herramientas para el crecimiento personal y profesional de los docentes. El Kit de herramientas para docentes (TTK) es una recopilación de instrumentos para docentes, que representa un conjunto de herramientas, recursos y actividades de apoyo para el aprendizaje, la práctica y la aplicación de competencias relevantes para la comunicación sostenible en sus prácticas profesionales. Complementa y «refleja» el Manual para formadores de docentes en cuanto a los conceptos clave de los módulos y los objetivos y resultados del aprendizaje.

El principal entorno de aprendizaje electrónico del proyecto TASC es Moodle, que ofrece todas las actividades de aprendizaje ampliadas, los complementos y los recursos de apoyo. La sección «Moodle como entorno de aprendizaje electrónico» presenta la estructura y las secciones de la plataforma Moodle.

En las secciones siguientes, el lector encontrará la descripción de los conceptos clave y breves resúmenes de las actividades de aprendizaje de los grados A, B y C. Cada módulo comienza con la lista de objetivos y resultados de aprendizaje esperados, tres conceptos clave y una lista de referencias. El Grado A también incluye una introducción a cada módulo. La descripción de los conceptos clave proporciona una base teórica para las actividades diseñadas para desarrollar habilidades de comunicación sostenibles. Cada concepto clave se sustenta y respalda con una lista de referencias que pueden utilizarse para ampliar la lectura.

Tras los conceptos clave de los cinco módulos, se presenta un resumen de todas las actividades de aprendizaje en forma de itinerario formativo. Cada curso ofrece itinerarios formativos presenciales, semipresenciales y virtuales. Al final de la descripción de cada curso, se presenta la descripción de las evaluaciones de los resultados del aprendizaje. Hay tres evaluaciones en total para completar los tres grados: una evaluación general para los módulos 1 y 2, una evaluación general para los módulos 4 y 5, y una evaluación separada para el módulo 3.

El Manual de formación del profesorado termina con los anexos, donde los lectores pueden encontrar un glosario de los principales términos utilizados en los módulos, las tablas que resumen los objetivos de aprendizaje por módulo, los resultados del aprendizaje por módulo y grado, y la lista de competencias digitales integradas generales



Resumen del proyecto TASC

Actualmente, las sociedades de la UE se enfrentan a numerosos retos: el calentamiento global, la pandemia de COVID-19, los retos relacionados con la integración sociocultural de los migrantes y refugiados, la creciente inseguridad debido a la guerra en la vecindad de la UE, etc. Esto provoca una creciente polarización social y política dentro de las sociedades y entre ellas. Como se afirma en el proyecto BRAVE de Horizonte 2020: «Para desarrollar la resiliencia frente a las vulnerabilidades derivadas de la polarización, probablemente se necesitarán mayores recursos educativos que aborden lo que significa pertenecer al siglo XXI, más allá del nativismo y el exclusivismo nacionalista».

Es necesario contar con nuevos medios para formar y apoyar a profesores, formadores, educadores y directores escolares competentes, motivados y altamente cualificados.

Esta academia de docentes, TASC, proporciona a los futuros y actuales docentes las habilidades necesarias para convertirse en docentes europeos reflexivos y ágiles, capaces de prevenir o eliminar la violencia, la discriminación, la polarización, la exclusión y el acoso escolar. Resumimos estas habilidades como habilidades de comunicación sostenible. Llevar la comunicación sostenible a las escuelas puede ser el comienzo del cambio social que deseamos.

El TASC tiene como objetivo principal desarrollar las competencias de los docentes en materia de comunicación sostenible, inscribiéndolos en un programa de formación conjunto de 20 ECTS sobre comunicación sostenible. El TASC quiere habilitar e integrar plenamente modelos de movilidad en la formación inicial del profesorado y en la formación profesional continua de una manera ecológica e inclusiva. El TASC tiene como objetivo desarrollar una asociación europea sostenida y estructurada entre los proveedores de formación inicial del profesorado y de desarrollo profesional continuo. Por último, el TASC quiere formular directrices para que los responsables políticos implementen la comunicación sostenible como una competencia transversal crucial para los docentes y los formadores de docentes.

El consorcio creado para el TASC cuenta con 12 socios, 11 de los cuales son proveedores de formación inicial del profesorado y/o desarrollo profesional continuo de 7 países y 1 escuela que participa en la formación del profesorado.

www.eutasc.eu



Relevancia: POR QUÉ

1. Antecedentes y objetivos generales

Antecedentes

En la actualidad, las sociedades de la UE se enfrentan a numerosos retos que provocan una creciente polarización social y política en y entre las sociedades europeas, así como un aumento de la violencia y la radicalización. La estabilidad de nuestra nación, país, ciudad, organización o empresa, barrio o escuela de la UE puede verse, y de hecho se ve cada vez más, amenazada por la polarización y el extremismo.¹

En muchos aspectos, existe un paralelismo entre la política y la pedagogía. Lo que causa problemas en la gran escena internacional es también motivo de preocupación en el ámbito cotidiano de la enseñanza. La escuela es una pequeña sociedad y, al igual que la sociedad se enfrenta a muchos retos, en la escuela tú observas los mismos retos. La polarización, los estereotipos y el pensamiento binario conducen a diferentes formas de violencia y a conflictos tanto para los profesores como para los alumnos en Europa. Por ejemplo, la polarización de las diferencias sociales y educativas en Alemania provoca experiencias de violencia para profesores y alumnos: el 59 % de todos los profesores encuestados en 2016 en Alemania informaron de que la violencia en las escuelas había aumentado en los últimos cinco años⁽²⁾. Otro problema en este contexto es el absentismo escolar, y se sabe que la fobia escolar y la ansiedad por el rendimiento son algunas de las razones⁽³⁾.

La encuesta a gran escala⁴ realizada en Flandes (Bélgica) muestra que aproximadamente uno de cada diez jóvenes flamencos (de entre 10 y 17 años) ha sido víctima o autor de acoso en línea recientemente. Del mismo estudio también se desprende que los profesores solicitan más formación en este ámbito.

El informe publicado por la UNESCO⁵ advierte de que el acoso escolar sigue siendo un problema extendido en todo el mundo. Más concretamente, el ciberacoso es un problema cada vez más grave. En todo el mundo, uno de cada tres estudiantes (32 %) ha sido acosado al menos una vez en el último mes. En cuanto a España, el porcentaje de estudiantes acosados fue del 15,4 % de media. Además, El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 de la UNESCO⁶ muestra que España

¹ Brandsma B. (2017). Polarización. Comprender la dinámica «nosotros contra ellos». BB Media, Róterdam

² Forsa. (2016). Gewalt gegen Lehrkräfte. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Berlin: Eigenverlag forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, p. 2.

³ Rotthaus, W. (2019). Problemas escolares y absentismo escolar. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, p. 123 y ss.

⁴ Pabian, S. y Vandebosch H. (2015). An Investigation of Short-Term Longitudinal Associations Between Social Anxiety and Victimisation and Perpetration of Traditional Bullying and Cyberbullying, revista Youth and Adolescence, vol. 15, 328-339.

⁵ UNESCO (2019). Detrás de los números: Poner fin a la violencia y el acoso escolar. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

⁶ UNESCO (2020). El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



aún tiene trabajo por hacer en materia de igualdad de género e inclusión: solo el 10 % de los personajes de los libros de texto de primaria son mujeres y el 0,6 % de los libros de texto de educación física de primaria publicados entre 2006 y 2013 incluían a personas con discapacidad.

La polarización social, cuyo indicador es el índice de Gini, también repercute en el sistema educativo. La educación, considerada por muchos como un medio para promover la Igualdad, funciona con demasiada frecuencia como una fuente de desigualdad. Por ejemplo, el grupo étnico romaní en Lituania es uno de los más marginados. Al mismo tiempo, los indicadores educativos de los niños romaníes en Lituania son los más bajos en comparación con otros grupos étnicos o sociales ⁷. La mayor parte de los residentes del país sin educación básica pertenecen al grupo étnico romaní (52 %). En comparación, la media nacional es del 16 % ⁸.

Las escuelas y los profesores pueden incluso ser catalizadores del racismo y del pensamiento «nosotros contra ellos». Un estudio estadounidense reciente revela que los profesores son tan propensos a tener sesgos raciales como los no profesores, y que tanto unos como otros tienen sesgos raciales explícitos e implícitos a favor de los blancos ⁹. Las disparidades étnicas y raciales en los resultados educativos, como las calificaciones en los exámenes, han sido un tema central de la investigación educativa. Las investigaciones europeas también muestran que, en la mayoría de las sociedades occidentales, el rendimiento académico de los estudiantes de la mayoría y de las minorías étnicas varía ¹⁰ y que la discriminación en las prácticas de evaluación de los profesores es un hecho ¹¹. Estas diferencias de rendimiento entre los escolares dan lugar a mayores desigualdades en las etapas posteriores de su trayectoria educativa, lo que, en última instancia, conduce a oportunidades de vida desfavorables para los miembros de las minorías étnicas y raciales ¹².

El papel de los docentes en Europa está bajo presión. Todavía hay un 50 % de los docentes que sienten que no pueden responder al reto de la diversidad. Para que las escuelas promuevan eficazmente la equidad, se debe proporcionar a los docentes formación para cambiar o mitigar los efectos de su

⁶ UNESCO (2020).- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos significa todos.

⁷ Kontvainė, V. (2020). La situación de las personas de nacionalidad romaní en 2020. Grupo de Desarrollo de la Diversidad, Vilna. Disponible en: http://www.romuplatforma.lt/wp-content/uploads/2020/10/Rom%C5%B3-pad%C4%97tis-2020_TYRIMO-ATASKAITA_patikslinta-10-21.pdf

⁸ Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2019). Panorama de la educación. Vilna: Centro de Apoyo a la Educación. Disponible en: <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2019/10/Svietimo-bukles-apzvalga-2019-web.pdf>

⁹ Starck JG et al. (2020). Los docentes también son personas: análisis del sesgo racial de los docentes en comparación con otros adultos estadounidenses, *Educational Researcher*, vol. 49 (4), 273-284.

¹⁰ OCDE. (2016). Resultados de PISA 2015 (volumen I): Excelencia y Equidad en la educación. París: OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

¹¹ Meissel, K et al. (2017). Subjetividad de los juicios de los docentes: exploración de las características de los estudiantes que influyen en los juicios de los docentes sobre la capacidad de los estudiantes. *Teaching and Teacher Education*, 65, 48-60.

¹² Heath, A. F. et al. (2008). La segunda generación en Europa occidental: educación, desempleo y logros profesionales. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 211-235.

propias para combatir los estereotipos y la discriminación. Los profesores se sienten poco preparados para entablar un diálogo sobre temas en los que existen puntos de vista opuestos y que pueden dar lugar a discusiones. Se sienten incapaces de abordar temas delicados y se muestran reacios a intervenir¹³. Entablar diálogos interculturales abiertos puede contribuir a crear un ambiente inclusivo en el aula y en la escuela, lo que puede aumentar el sentido de pertenencia de los alumnos. A su vez, un mayor sentido de pertenencia se correlaciona positivamente con la tolerancia y las habilidades democráticas.¹⁴

Dado que la escuela es un lugar donde los niños reciben una educación y desarrollan su personalidad de manera integral (actitudes, valores, pensamiento crítico, etc.), los profesores, como importantes actores sociales, se preguntan: ¿cómo podemos educar a los niños para que desarrollen habilidades de empatía y comprensión, en lugar de aquellas que conducen a la polarización? ¿Y cómo podemos vivir estos valores y habilidades en nuestro trato diario con los alumnos a través de la educación que les proporcionamos?

La Unión Europea promueve la paz, el bienestar de sus ciudadanos, la libertad, la seguridad y la justicia sin fronteras interiores. También lucha contra la exclusión social y la discriminación y refuerza la cohesión social y la solidaridad entre los países de la UE. Respeta su rica diversidad cultural y lingüística. Los valores de la UE¹⁵ son comunes a los países de la UE en una sociedad en la que prevalecen la inclusión, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la no discriminación. Estos valores forman parte integrante de nuestro modo de vida europeo: dignidad humana, libertad, democracia e igualdad

La pregunta más importante para el futuro es: ¿qué cultura transmite la educación? ¿Cómo puede la educación europea promover una cultura enriquecedora que se centre en las relaciones pacíficas basadas en el cuidado, la empatía y la no violencia? Existe una gran necesidad de entendernos unos a otros. Lo que causa problemas en la gran escena internacional es también la preocupación a nivel cotidiano de la enseñanza, es decir, cómo nos entendemos unos a otros. ¿Cómo podemos nosotros, como profesores, encarnar y practicar verdaderamente las habilidades de inclusión, empatía y comprensión a través de la enseñanza y en la creación de la escuela junto con los alumnos, los padres, los compañeros y otras partes interesadas? ¿Cómo podemos acelerar la transformación hacia una Europa en la que las personas se respeten y confíen unas en otras? ¿Cómo pueden las personas crecer como seres humanos pacíficos y no violentos? ¿Cómo pueden las escuelas, los profesores y los educadores marcar la diferencia?

¹³ Göregen, M. S. y Cornelissen, E. (2020). «El tratamiento de temas controvertidos y la consolidación de la paz en el aula: el caso del diálogo democrático examinado según los principios de los programas de Resolución de conflictos en la educación», *Actas de la conferencia sobre educación y nuevas tecnologías de aprendizaje*, vol. 12 (1), 8283-8292.

¹⁴ Mazzoni D. et al. (2020) Participación cívica y otras intervenciones que promueven la tolerancia de los niños hacia los migrantes. En: Balvin N., Christie D. (eds) Niños y paz. Serie de libros sobre psicología de la paz. Springer, Cham. Celeste L. et al. (2019). ¿Pueden las políticas de diversidad escolar reducir las diferencias de pertenencia y rendimiento entre los jóvenes pertenecientes a minorías y los pertenecientes a la mayoría? *Evaluación del multiculturalismo, el daltonismo y el asimilacionismo*. *Boletín de Psicología Social y de la Personalidad* 45 (11).

¹⁵ <https://ec.europa.eu/component-library/eu/about/valores-de-la-ue/>



La Comisión Europea quiere contar con profesores europeos competentes y motivados que se beneficien de una formación inicial continua y de alta calidad, así como de un desarrollo profesional eficaz a lo largo de toda su carrera, incluida la participación en redes y comunidades profesionales y el aprovechamiento de la movilidad educativa en el extranjero ¹⁶.

La Cumbre Europea de Educación de 2019 también destacó la importancia crucial de los profesores. Dado que los docentes son la piedra angular del espacio educativo europeo, esta academia docente tiene por objeto apoyar la ampliación de sus competencias y su bienestar en todas las fases de su carrera, desarrollando nuevos medios para formar y apoyar a docentes, formadores, educadores y directores de centros escolares competentes, motivados y altamente cualificados, y promover su desarrollo profesional continuo y una formación docente de alta calidad basada en la investigación. Esta fue la invitación de la Resolución del Consejo de 2019 para el desarrollo ulterior del Espacio Europeo de Educación.

Una educación y formación inclusivas y de alta calidad, así como el aprendizaje informal y no formal, dotan en última instancia a los jóvenes y a los aprendices de todas las edades de las cualificaciones y competencias necesarias para su participación significativa en una sociedad democrática, el entendimiento intercultural y la transición satisfactoria al mercado laboral. De este modo, esta academia de profesores contribuirá a la educación de los ciudadanos europeos, que estarán mejor preparados con las competencias clave (habilidades basadas en conocimientos y Actitudes) necesarias en una sociedad en constante cambio, cada vez más móvil, multicultural y digital.

Apoyar y facilitar la cooperación transnacional e internacional entre organizaciones en el ámbito de la educación es esencial para dotar a las personas de más competencias clave, reducir el abandono escolar prematuro y reconocer las competencias adquiridas a través del aprendizaje formal, informal y no formal. Facilita la circulación de ideas y la transmisión de buenas prácticas y conocimientos especializados, así como el desarrollo de capacidades digitales, contribuyendo así a una educación de alta calidad y reforzando la cohesión social.

Objetivos generales de la comunicación sostenible de la academia de profesores

Los objetivos generales de la TASC pueden resumirse de la siguiente manera: Proporcionar a los futuros y actuales docentes las habilidades necesarias para convertirse en docentes europeos reflexivos y ágiles, capaces de prevenir, reducir o eliminar la violencia, la discriminación, la polarización, la exclusión y el acoso escolar. Los docentes crecen en identidad y Valores de la UE a través de la formación en habilidades de

comunicación y acción no violentas, interculturales y restaurativas, contribuyendo así a la cooperación en el aprendizaje permanente. Resumimos todo ello como habilidades de comunicación sostenible.

En resumen, queremos que los profesores adquieran habilidades en «Comunicación sostenible».

En TASC definimos la comunicación sostenible como un nuevo concepto innovador para las escuelas y la sociedad (véase más arriba), que no debe confundirse ni malinterpretarse con otras definiciones de comunicación sostenible ⁽¹⁷⁾.

La palabra «sostenible» en TASC *Teacher Academy Sustainable Comunicación* hace referencia a los Objetivos de Desarrollo Sostenible ^(ODS) ⁽¹⁸⁾ de las Naciones Unidas, donde TASC se centra en las 4 p. En primer lugar, se centra en las personas con el ODS 3 (centrado en el bienestar), el ODS 4 (educación de calidad centrada en la inclusión y el aprendizaje permanente) y el ODS 5 (igualdad de género); en segundo lugar, en la prosperidad con el ODS 10 (centrado en la no discriminación); en tercer lugar, en la paz (ODS 16) y, por último, en la colaboración para este objetivo (ODS 17).

2. Análisis de necesidades y objetivos específicos

Análisis de necesidades

La respuesta del sistema educativo al reto de la polarización social y la diversidad puede ser múltiple: la escuela puede intentar pasar por alto e ignorar este reto, transformando así los problemas causados por las desigualdades sociales en desigualdades en la escuela, lo que limita las oportunidades de los alumnos de alcanzar su potencial educativo, en función de sus circunstancias personales, sociales o económicas, como un nivel socioeconómico bajo, el género, el origen étnico, las discapacidades, etc. Otra respuesta podría ser una concienciación honesta de las condiciones sociales en las que opera el sistema educativo, asumiendo la responsabilidad del papel de la escuela en la reproducción o la eliminación de las desigualdades sociales.

Por otro lado, aceptar la diversidad fundamental de las personas, celebrar la diversidad cultural en la escuela y evitar que se convierta en una fuente de desigualdad social puede enriquecer tanto el plan de estudios como la vida escolar en sí.

Reconociendo que abordar las consecuencias de las desigualdades sociales en la escuela implica una reforma multifacética de los planes de estudio, los sistemas de evaluación, etc., nuestro proyecto se centra en un aspecto de una escuela inclusiva: la vida cotidiana de la escuela, acogiendo la interacción y

¹⁶ https://eu.eventscld.com/file_uploads/529067ba2ba463bb2cd0a067cd130360_D2-2-SAAVALATapio-TeachersintheEuropeanAreaPPT4Dec2020TS.pdf

¹⁷ <https://www.akademische-gesellschaft.com/en/research/topics/communications-trend-radar/sustainable-comunicaciones/>

¹⁸ <https://sdgs.un.org/goals>



comunicación entre alumnos y profesores, profesores y padres, y toda la comunidad escolar en sí.

La Comunicación es el núcleo del proceso educativo, y todos los retos a los que se enfrenta un profesor en una sociedad polarizada se reflejan en su forma de comunicarse. Basándonos en nuestro análisis de la investigación y la bibliografía (que se enumeran a continuación), hemos identificado siete dificultades a las que se enfrentan los profesores y las escuelas como consecuencia de una sociedad polarizada:

¿Cómo responder al reto de la diversidad? ¿Cómo abordar el pensamiento «nosotros contra ellos», los estereotipos y los prejuicios? ¿Cómo abordar los conflictos (de identidad) y las cuestiones políticamente o socialmente delicadas?

La concepción de la cultura que surgió en los años setenta y ochenta y que prevalece en la actualidad trataba la cultura como una especie de fenómeno mental que se manifiesta en la interpretación de la realidad por parte de los individuos. Se reconoció que la realidad cultural es construida y que la cultura es un campo de significados compartidos.

La cultura ya no se identifica con su contenido, sino que se considera un proceso dinámico, directamente relacionado con las identidades fluidas de los representantes de la cultura. Así, la cultura es un mecanismo para la creación, reproducción y atribución de significados a diversos fenómenos, es decir, la cultura «es de naturaleza interpretativa». ¹⁹ Según uno de los representantes más destacados del paradigma simbólico-interpretativo, Clifford Geertz, la cultura es un sistema de «estructuras de significado o signos constructivos, es decir, símbolos, incrustados socialmente y, al mismo tiempo, es un texto y un contexto en el que estos símbolos pueden entenderse y describirse». ²⁰ Los significados solo se reconocen y comunican adecuadamente entre los miembros de una cultura determinada. De este modo, los límites de una cultura coinciden con los límites de los significados que se comunican, es decir, con la comunidad en la que se comunican esos significados culturales. Esta concepción «semiótica» de la cultura y la comunidad afirma que ninguna sociedad se considera culturalmente homogénea, sino más bien heterogénea y multicultural, ya que una sociedad está formada por una serie de comunidades que comparten con otras comunidades los mismos elementos y significados culturales, pero que al mismo tiempo producen significados culturales específicos que son únicos para esa comunidad. Jonathan Friedman lo expresa acertadamente: esta noción Identificar una comunidad con su cultura definitoria es especialmente importante, ya que es la más adecuado para identificar la alteridad. ²¹

La cultura se transmite a través de la formación de identidades, y los cambios en la cultura no son posibles sin cambios en las identidades. El Otro es la categoría de identidad que nos permite definir «nuestro propio grupo» y «el grupo ajeno», «los extraños», independientemente de en qué se base esta noción: género, raza, clase social, etnia, etc. La alterización es «el proceso que llevamos a cabo al atribuir identidad al "yo" mediante la atribución, a menudo negativa, de características al "otro"». ²² Comprender y ser conscientes de estas raíces de las hostilidades interculturales que pueden surgir es muy importante para la implementación de una comunicación sostenible y una cultura no violenta en la escuela.

La Comunicación se define generalmente como el intercambio de significado. ²³ Por lo tanto, una comunicación intercultural satisfactoria requiere ciertas habilidades: comprender el papel de la cultura en la creación de la identidad de los niños; conocer los factores de diferenciación sociocultural, como la raza ²⁴, la etnia ²⁵, la edad, la (dis)capacidad, la afiliación religiosa, el idioma y la nacionalidad, es decir, pertenecer o no pertenecer a un país en particular (como en el caso de los refugiados). El género y la orientación sexual son factores muy importantes de diferenciación sociocultural. Es especialmente importante subrayar que las diferencias culturales también se generan por el contexto socioeconómico y la afiliación de clase ²⁶; ser consciente de las implicaciones de las categorizaciones culturales para la comunicación intercultural y la justicia social ²⁷; multiperspectividad cultural; concienciación del papel que desempeñan la educación y la escuela en el proceso de estratificación social, y responsabilidad del profesorado de reducir las consecuencias de la desigualdad social en la escuela ²⁸; autorreflexión sobre los propios prejuicios culturales; autoexamen de la diferencia entre creencias y acciones: si los valores y creencias de cada uno sobre la igualdad se ajustan a los comportamientos reales; resiliencia cultural; gestión de conflictos interculturales.

Aunque ya en el Informe Delors (UNESCO) de 1996 se criticaba la educación formal por enfatizar ciertos tipos de conocimientos en detrimento de otros que son

²² Holliday, A., Hyde, M., Kullman, J. (2010). *Comunicación intercultural: An Advanced Resource Book for Students*. Londres y Nueva York: Routledge, p. 244.

²³ Núñez, C., Núñez, R., Popma, L. (2014) *Sensibilidad intercultural: De la negación a la Competencia intercultural*, Koninklijke Van Gorcum.

²⁴ Welburn, J. S. *Fronteras raciales y desigualdad persistente: el caso de los afroamericanos* (2015). Vertovec, S. (ed.) *Manual internacional Routledge de estudios sobre la diversidad*. Londres y Nueva York: Routledge, págs. 188-190.

²⁵ Wimmer, A. (2013). *Creación de fronteras étnicas: instituciones, poder, redes*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press

²⁶ Vertovec, S. (ed.) *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. Londres y Nueva York: Routledge.

²⁷ Holliday, A., Hyde, M., Kullman, J. (2010). *Comunicación intercultural: un libro de recursos avanzado para Estudiantes*. Londres y Nueva York: Routledge, p. 141.

²⁸ Croizet, J.-C., Autin, F., Goudeau, S., Marot, M. y Millet, M. (2019) *Educación y clase social: cómo el sistema educativo perpetúa la desigualdad social*. Jetten, J., Peters, K. (eds.) *La psicología social de la desigualdad*. Springer Cham, p. 139-152.

¹⁹ Hall, S. (ed.) (2002) *Representación: representaciones de Cultura y prácticas significativas*. Sage Publications, p. 24.

²⁰ Čiubrinskas, V. (2007) *Teorías de la antropología social y cultural*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p. 147.

²¹ Friedman, J. (1995) *Identidad cultural & Global Process*. Londres: Sage Publications, p. 72.



esencial para sostener el desarrollo humano, como aprender a convivir²⁹, numerosos estudios han demostrado que un número significativo de docentes sigue expresando la necesidad de desarrollar sus competencias para enseñar en aulas multiculturales³⁰.

Cómo entablar un diálogo con los niños, los compañeros, los padres y las partes interesadas y los socios externos

La participación familiar es fundamental para el rendimiento de los alumnos, ya que a menudo se traduce en una mayor asistencia, un mejor comportamiento en casa y en la escuela y un mayor rendimiento académico.³¹ Sin embargo, los profesores manifiestan altos niveles de ansiedad en sus encuentros con las familias, ya que deben lidiar con relaciones complejas y cargadas de emotividad.³² En particular, la participación familiar supone un reto importante para los profesores noveles, que reciben una preparación limitada sobre el tema durante su formación previa al servicio.³³

Las investigaciones sugieren que, cuando se aborda la participación familiar en los planes de estudios de formación del profesorado, a menudo se centra en los aspectos más técnicos del tema. Los cursos tienden a hacer hincapié en las habilidades de Comunicación, las reuniones entre padres y profesores, la organización de voluntarios, las cuestiones relacionadas con la primera infancia y la educación especial, y las teorías sobre la colaboración.³⁴ De hecho, la amplia gama de actividades y contextos descritos sugiere que un nuevo énfasis en la construcción de relaciones está empezando a sustituir poco a poco a los enfoques más técnicos.³⁵ La investigación a gran escala financiada por la Unión Europea INCLUD-ED, Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa a partir de la educación (Comisión Europea, 6.º PM, 2006-2011), ha identificado la comunicación intercultural y no violenta como la más importante para crear un diálogo entre los niños, los compañeros, los padres y las partes interesadas.

Para establecer una comunicación intercultural y no violenta se necesitan habilidades específicas. Por ejemplo, la empatía se define como la capacidad de comprender los sentimientos y las emociones de otra persona

²⁹ Delors, J. et al. (1996) *El aprendizaje: el tesoro interior*. París, UNESCO. En *La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Repensar la educación: ¿hacia un bien común global?* (2015) Publicaciones de la UNESCO, p. 39

³⁰ Véase, por ejemplo, Centeno, C. (ed.) (2021) *Addressing Educational Needs of Teachers in the EU for Inclusive Education in Un contexto de Diversidad*. Vol. 3: Directrices de evaluación para la formación del profesorado y las prácticas de formación sobre el desarrollo de competencias interculturales y democráticas. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

³¹ Weiss, H. B., López, M. E. y Rosenberg, H. (2010). *Más allá de los actos aleatorios: la participación de la familia, la escuela y la comunidad como parte integral de la reforma educativa*. Foro Nacional de Políticas para la Participación de la Familia, la Escuela y la Comunidad. Proyecto de Investigación Familiar de Harvard, citado en Evans, M. P. (2013).

³² Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *La conversación esencial*. Nueva York, NY: Random House, citado en Evans, M. P. (2013).

³³ Markow, D. y Martin, S. (2005). *Encuesta MetLife sobre el profesorado estadounidense, 2004-2005: Transiciones y el papel de las relaciones de apoyo*. Nueva York, NY: MetLife, citado en Evans, M. P. (2013).

³⁴ Flanigan, C. B. (2007). *Preparación de los futuros docentes para colaborar con los padres y las comunidades: análisis de los grupos focales del cuerpo docente de la facultad de educación*. *The School Community Journal*, 17, 89-110, citado en Evans, M. P. (2013).

³⁵ Evans, M. P. (2013). *Educación a los docentes en formación para la participación de la familia, la escuela y la comunidad*. *Teaching Education*, 24(2), 123-133. Henderson y Mapp, 2002; Weiss, López y Rosenberg, 2010

situación desde su perspectiva. Las investigaciones demuestran que la empatía motiva el altruismo y se relaciona positivamente con los comportamientos prosociales y negativamente con la agresividad.³⁶

El conocimiento y la comprensión crítica de uno mismo son fundamentales para la comunicación intercultural y no violenta. La autoconciencia es la capacidad de reconocer las propias emociones, sensaciones corporales y pensamientos, y la forma en que influyen en nuestras reacciones. Esto incluye tener una forma de mirarse a uno mismo con aceptación y reconocimiento, y la voluntad y el deseo continuo de trabajar para establecer todo ello. La autoconciencia se definió con la ayuda del concepto de autoestima. El desarrollo de la autoestima está relacionado con la necesidad existencial básica del ser humano de sentirse valioso cuando está en contacto con otras personas.³⁷

Para adaptar la comunicación intercultural y no violenta en las comunidades, es importante fomentar y desarrollar valores específicos. La apertura a la alteridad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas puede ser un aspecto clave. Un punto central en el desarrollo de la competencia intercultural es que una mejor comprensión de otras personas mejora la comprensión de la propia cultura e identidad. Dicho de otro modo, la comprensión intercultural crítica implica un proceso continuo de autorreflexión en el que la percepción de uno mismo (la propia identidad) se (re)define constantemente en las relaciones con «los demás».³⁸

En resumen, los docentes que reciben una preparación limitada sobre la participación familiar durante su formación inicial se enfrentan a retos importantes. Es necesario incluir una amplia gama de actividades para entablar un diálogo con los niños, los compañeros, los padres y los socios externos. La comunicación intercultural y no violenta es fundamental para este diálogo. Además, es esencial enseñar tanto a los estudiantes como a los docentes habilidades como la empatía, la comprensión de uno mismo y la apertura a la alteridad cultural y a las creencias de los demás.

Cómo contribuir e instalar un entorno de vida y aprendizaje seguro en el aula y en la escuela

Según el psicólogo estadounidense Abraham Maslow, la necesidad de sentirse seguro es una de las necesidades básicas de los seres humanos y debe satisfacerse antes de que pueda tener lugar cualquier actividad social o cognitiva productiva. La sensación de seguridad en la escuela está correlacionada con el nivel de rendimiento académico.³⁹ Por lo tanto, para que el docente pueda transmitir su contenido didáctico.

³⁶ Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Spinrad, T. L. (2006). *Comportamiento prosocial*. En N. Eisenberg (Ed.) y W. Damon y R. M. Lerner (Eds. de la serie), *Manual de psicología infantil: Vol. 3. Desarrollo social, emocional y de la personalidad*, 6.ª ed. (pp. 646-718) Nueva York: Wiley.

³⁷ Sommer, D. (1996). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. Copenhagen: Hans Reitzels forlag.

³⁸ Gundara, J. S. (2000). *Interculturalismo, educación e Inclusión*. Sage.

³⁹ Gronna, Sarah S.; Chin-Chance, Selvin A. (1999) *Efectos de la seguridad escolar y las características de la escuela en el rendimiento académico de los estudiantes de 8.º grado: un análisis multinivel*. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa



Para que esto sea eficaz, el profesor debe ser capaz de reflexionar y utilizar herramientas para crear un entorno de seguridad para cada alumno. Un espacio de aprendizaje seguro no solo hace que los alumnos se sientan menos vulnerables, sino que también los motiva más a participar en las actividades y a desarrollar las habilidades y competencias necesarias para los ciudadanos del siglo XXI.

Para preparar a los alumnos para los retos de su vida adulta, los adultos que los educan deben comprender las competencias necesarias para el dinámico mundo del siglo XXI. La Organización Mundial de la Salud define las habilidades para la vida que son relevantes en todas las culturas y contribuyen al bienestar de un adulto: toma de decisiones y resolución de problemas, pensamiento creativo y pensamiento crítico, habilidades de comunicación e interpersonales, autoconciencia y empatía, manejo de las emociones y manejo del estrés.⁴⁰ Estas habilidades son especialmente necesarias para los profesores, ya que preparan a los alumnos para la vida adulta no solo mediante la educación directa, sino también, y quizás sobre todo, mediante la puesta en práctica de estas habilidades y, por lo tanto, dando ejemplo.

Estas habilidades coinciden en gran medida con las habilidades que exige el mercado laboral para que un empleado potencial se adapte con éxito y prospere en él: aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje, resolución de problemas complejos, creatividad, originalidad e iniciativa, liderazgo e influencia social, resiliencia, tolerancia al estrés y flexibilidad.⁴¹ En resumen, es obvio que el ciudadano exitoso del siglo XXI debe tener inteligencia emocional, ser capaz de reflexionar sobre sí mismo y estar preparado para adaptarse a diversas situaciones de la vida. Para cumplir con las expectativas de esta sociedad, no solo se debe dar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar estas habilidades, sino que también se les debe proporcionar un entorno educativo propicio para el desarrollo de esas habilidades sensibles, es decir, el entorno educativo debe ser emocional y físicamente seguro. De esta manera, las habilidades «blandas» emocionales y sociales se promoverán a través de interacciones y cooperación seguras y respetuosas en el aula.

Los profesores, con el fin de desarrollar su alfabetización emocional, necesaria para responder eficazmente a los retos del aula, deben prestar atención al fomento de la autoconciencia, especialmente en el reconocimiento de sentimientos estigmatizados y desagradables como la ira, la hostilidad, etc. De esta manera, el profesor no solo se vuelve más consciente de sí mismo, sino que también está mejor preparado para controlar sus acciones y reacciones. Tener una buena comprensión y reflexión

El estado emocional personal puede tener un gran impacto en el aprendizaje de los alumnos, el clima emocional de la escuela y, en general, en la calidad de la educación.⁴²

La alfabetización emocional del profesor está estrechamente relacionada con sus prioridades en el ámbito educativo. El profesor que comprende la importancia de la alfabetización emocional y el bienestar emocional de los sujetos del proceso educativo será más propenso a crear entornos educativos emocionalmente favorables, lo que incluye orientar a los alumnos hacia la cooperación (en lugar de la competencia), reforzar su autoestima y ofrecerles comentarios personalizados.⁴³

Además del hecho de que un entorno propicio para el aprendizaje emocional puede ayudar a los alumnos a movilizar sus capacidades cognitivas, el desarrollo de competencias socioemocionales como la tolerancia, la empatía, la cooperación y el control emocional también puede ser una forma eficaz de reducir el ciberacoso.⁴⁴

En general, los retos contemporáneos de la globalización y la apertura a diferentes culturas exigen que los educadores, especialmente los que trabajan en la escuela y tienen la responsabilidad de formar las competencias de las generaciones futuras, sean capaces de reflexionar sobre sí mismos y, junto con ello, de fomentar el Respeto y las Actitudes respetuosas hacia la diversidad en sus aulas.

En definitiva, los datos de la investigación muestran que la sensación de seguridad en el entorno educativo es fundamental no solo para alcanzar los objetivos educativos, sino también para desarrollar las habilidades sociales del alumno y moldear Actitudes de confianza que puedan trasladarse a la vida cotidiana. El papel del profesor en la creación de un entorno seguro comienza con su capacidad para reflexionar sobre sus propios sesgos personales, especialmente aquellos que pueden convertirse en un obstáculo para las relaciones de respeto y la actitud de cooperación que, a su vez, hacen que los niños se impliquen más en las actividades docentes.

Cómo hacer frente a las deficiencias en las competencias socioemocionales en el aula y en la escuela

El entorno escolar está muy orientado hacia el objetivo de alcanzar un alto nivel académico. En los últimos años ha quedado más claro que los logros académicos no son el único

Asociación (Montreal, Quebec, Canadá, 19-23 de abril de 1999).

⁴⁰ Organización Mundial de la Salud (2020). *Manual escolar de educación para la vida: prevención de enfermedades no transmisibles enfermedades: enfoques para las escuelas*. Ginebra. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO

⁴¹ Whiting K. (2020) *Estas son las 10 habilidades laborales más demandadas del futuro y el tiempo que se tarda en aprenderlas*. Obtenido de: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>

⁴² Schutz, A.P. y Zembylas, M. (2009). *Avances en la investigación sobre las emociones de los docentes. El impacto en la vida de los docentes*. Nueva York: Springer

⁴³ Ganai, Y. M., Mudasar, H. (2018). *Características de la personalidad, Actitudes e Inteligencia emocional entre Docentes de secundaria*. Hamburgo: Anchor Academic Publishing, p. 28.

⁴⁴ Burns T., Gottschalk F. (2019). *Educación a los niños del siglo XXI. El bienestar emocional en la era digital*. OCDE.



Resultados que deben alcanzar las escuelas para ayudar a los alumnos a convertirse en personas maduras y exitosas. Cada vez más sistemas educativos intentan incluir el desarrollo socioemocional como uno de los factores clave del progreso de los alumnos.

Es importante destacar que las emociones de los profesores, y su capacidad para reconocerlas y gestionarlas, pueden tanto ayudar como obstaculizar el proceso educativo. Las emociones de los profesores pueden considerarse una herramienta educativa que un profesor con una gran inteligencia puede utilizar para garantizar el éxito del proceso educativo, mientras que los profesores con una inteligencia emocional menor (o una menor concienciación emocional) pueden utilizar las emociones para obstaculizar la consecución de los objetivos educativos. Gracias a sus altas competencias emocionales, los profesores pueden crear relaciones empáticas y con sensibilidad cultural con sus alumnos, lo que, a su vez, puede catalizar el proceso de desarrollo de estos.

A un profesor con una alta inteligencia emocional le resulta mucho más fácil crear una relación positiva y enriquecedora con un alumno, comprender mejor lo que le está sucediendo a la psique del alumno en un momento dado. Una inteligencia elevada también anima al profesor a reflexionar constantemente sobre su propia experiencia emocional para sentir que las clases se enriquecen con experiencias contemporáneas y transformadoras.⁴⁵ Un profesor con una inteligencia emocional elevada es más sensible a lo que ocurre en el entorno y puede utilizar con éxito la información ambiental para mejorar el proceso educativo.

Como ya se ha mencionado, si se observan las últimas previsiones del mercado laboral, queda claro que las habilidades emocionales son de especial importancia para los trabajadores del futuro (los estudiantes de hoy). No solo tendrán que ser capaces de trabajar en equipo y cooperar, sino también tener habilidades de resiliencia psicológica, es decir, saber cómo lidiar con las situaciones de crisis que surgen cada día. El profesor debe haber adquirido estas habilidades de resiliencia para poder transmitir las al alumno, ya sea con el ejemplo o impartiendo conocimientos. La capacidad del profesor para guiar y orientar a los alumnos en su crecimiento personal es esencial para desarrollar estas habilidades de competencia emocional.⁴⁶

En resumen, el desarrollo de las competencias socioemocionales de los alumnos es, en primer lugar, responsabilidad del profesor. Los datos de las investigaciones muestran que los profesores con conocimientos emocionales son más propensos a integrar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de sus alumnos en su plan de estudios. El desarrollo de las habilidades socioemocionales comienza con la reflexión del profesor sobre sus propias relaciones con los aspectos emocionales de su vida y una mayor autoconciencia

⁴⁵ Allen, V. (2014). *Comprender y apoyar el comportamiento a través de la inteligencia emocional. Una guía crítica para docentes de secundaria*. Northwich: Critical Publishing.

⁴⁶ Allen, V. (2014). *Comprender y apoyar el comportamiento a través de la inteligencia emocional. Una guía crítica para docentes de secundaria*. Northwich: Critical

de cómo incluir esos aspectos en el proceso educativo para que los alumnos se beneficien de ellos, animándolos a reflexionar sobre sí mismos, a ser más conscientes de sí mismos y a transferir los conocimientos a sus relaciones mediante una comunicación respetuosa y cooperativa

■ Cómo crecer en el desarrollo de las habilidades sociales

Las habilidades de comunicación pueden definirse como la transmisión de un mensaje que implica el entendimiento compartido entre los contextos en los que se produce la comunicación.⁴⁷ Las habilidades de comunicación se consideran vitales para trabajar como profesor profesional. Además, las habilidades de comunicación de los profesores son importantes para impartir la educación a los alumnos. Asimismo, las investigaciones indican que, para enseñar a los niños habilidades sociales y emocionales, el personal escolar también debe recibir formación en habilidades sociales y emocionales. La formación y la tutoría de los profesores no solo ayudan a garantizar el compromiso y la calidad de la implementación, sino que también contribuyen a la competencia social y emocional de los propios profesores, facilitando una cultura en el aula que promueve el aprendizaje y la práctica de habilidades sociales y emocionales como un proceso diario en el aula. Las investigaciones indican que los estudiantes de pedagogía carecen de habilidades de comunicación incluso en el último año de estudios.⁴⁸

Las habilidades de comunicación no violenta, empática y solidaria se desarrollan junto con las competencias de pensamiento crítico, escucha activa y resolución de conflictos. El pensamiento crítico es la capacidad de formular preguntas, analizar perspectivas y prácticas utilizando criterios explícitos. Es una habilidad que ayuda a las personas a distinguir las opiniones de los hechos. El pensamiento crítico implica reconocer nuestras propias ideas preconcebidas y ser conscientes de cómo nuestro bagaje cultural afecta a nuestra percepción y comprensión. Por su parte, la escucha activa se define como la capacidad de concentrarse plenamente no solo en lo que se dice, sino también en aspectos no verbales como el lenguaje corporal, el tono, las expresiones faciales, etc. Implica estar plenamente presente, no interrumpir, no dar por sentado lo que se está diciendo, formular preguntas cuidadosas e identificar inconsistencias entre los mensajes verbales y no verbales. La escucha activa es una forma importante de aprender sobre diversas creencias y comportamientos culturales, formas de comunicación y sutilezas de significado. Además, abordar los conflictos de forma constructiva es la capacidad de mapear los conflictos para identificar las necesidades reales que se esconden detrás de lo que se dice y encontrar una solución común que satisfaga

⁴⁷ Agliatti A. et al. (2020). *Toolkit for Assessing Social and Emotional Skills at School*. Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, proyecto «Learning to Be: Development of Practices and Methodologies for Assessing Social, Emotional and Health Skills within Education Systems» (Aprender a ser: desarrollo de prácticas y metodologías para evaluar las habilidades sociales, emocionales y de salud en los sistemas educativos), obtenido de https://www.researchgate.net/publication/343290344_Toolkit_for_Assessing_Social_and_Emotional_Skills_at_School

⁴⁸ Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S. y Khan, M. (2017). *Las habilidades de Comunicación del docente y su papel en el desarrollo del éxito académico de los estudiantes*. *Revista de Educación y Práctica*, 8(1), 18-21.



las necesidades de todas las partes implicadas. Implica la voluntad de ver a los demás como iguales y encontrar soluciones que beneficien a todos, es decir, ser proactivo en lugar de reactivo. Desde una perspectiva intercultural, esto significa alejarse conscientemente de la dicotomía «nosotros contra ellos». Requiere conocer las especificidades culturales, los comportamientos y los estilos de comunicación, y comprender que los ciudadanos individuales no son responsables de las acciones de su gobierno. Pero, sobre todo, requiere apertura hacia el diálogo intercultural. Los conflictos pueden conducir a la transformación social si se ven en un marco positivo, con el potencial de producir cambio y crecimiento. La transformación de conflictos no significa encontrar soluciones rápidas, sino invertir energía en las relaciones y las estructuras sociales para generar un compromiso a largo plazo con el cambio, la igualdad y la justicia social.⁴⁹

■ Cómo mejorar el desarrollo de las competencias digitales

El papel de las competencias digitales en el desarrollo de las sociedades contemporáneas a nivel geopolítico y de los ciudadanos a nivel personal nunca ha sido tan importante como ahora. Cuanto más se digitalizan los procesos, más necesitan las personas mejorar sus competencias digitales para adaptarse. En Europa, más del 90 % de los puestos profesionales requieren un nivel básico de conocimientos digitales, al igual que requieren competencias básicas de lectura, escritura y aritmética. El uso de la tecnología digital se está extendiendo a todos los sectores, desde los negocios hasta el transporte e incluso la agricultura. Sin embargo, alrededor del 42 % de los europeos carece de competencias digitales básicas, incluido el 37 % de la población activa.⁵⁰ En la era digital, tener competencias digitales no es una opción, sino un requisito para los ciudadanos que desean participar activamente en el mercado laboral y ejercer plenamente sus derechos personales.

Y no solo eso. Gran parte de nuestra comunicación se realiza a través de tecnologías digitales. La comunicación digital no solo moldea nuestra comprensión de la vida cotidiana, sino que también influye en nuestras actitudes, afecta a nuestra identificación con grupos de personas afines y repercute en nuestras elecciones de comportamiento en la vida real. Por eso, aunque la comunicación se ha vuelto más cómoda, plantea el reto de verse afectada por la desinformación cuando la alfabetización digital (especialmente la alfabetización mediática) es baja.

Además, la necesidad del mercado laboral de empleados con conocimientos digitales está creciendo exponencialmente. Muchos servicios públicos se están digitalizando. El papel de las escuelas en

⁴⁹ Nestian Sandu, O., Lyamouri-Bajja, N. (2018). T-Kit 4 Aprendizaje intercultural. Consejo de Europa y Comisión Europea. Obtenido de [37396481-d543-88c6-dccc-d81719537b32 \(coe.int\)](https://ec.europa.eu/digital-strategy/en/policies/digital-skills)

⁵⁰ Digital Skills (2022) Shaping Europe. Obtenido de <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills>

preparar a los estudiantes para una adaptación satisfactoria a la sociedad digitalizada se vuelve fundamental. Esta es una de las razones por las que el Plan de Acción para la Educación Digital (2021-2027), una iniciativa política renovada de la Unión Europea (UE), tiene como objetivo fomentar el desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento y mejorar las habilidades y competencias digitales para la transformación digital. Los retos de la pandemia de COVID-19 no han hecho más que reforzar la necesidad de mejorar las competencias digitales para participar de forma más eficaz en las actividades educativas.⁵¹ Un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de 2018 reveló que, en promedio, menos del 40 % de los educadores de la UE se sentían preparados para utilizar las tecnologías digitales en la enseñanza.⁵² Esto podría significar que los profesores europeos carecen de la competencia y/o la confianza necesarias para utilizar eficazmente las tecnologías digitales en la educación de los niños.

Desarrollar y/o mejorar la alfabetización digital en un entorno educativo es una tarea difícil, ya que la competencia digital es un concepto amplio que abarca vastos conocimientos, habilidades y Actitudes específicos. La Comisión Europea recomienda el Marco Europeo de Competencias Digitales (DigComp) para comprender mejor la estructura y el contenido de la competencia digital. Según este, hay cinco áreas de competencias que deben desarrollarse: alfabetización en materia de información y datos, Comunicación y Colaboración, creación de contenidos digitales, Seguridad digital y resolución de problemas.⁵³

Y aunque la alfabetización digital abarca un amplio espectro de competencias, es importante centrarse en algunos retos digitales que no solo perjudican la comunicación personal, sino que también influyen en las crisis políticas, lo que, a su vez, puede convertirse en una amenaza para la estructura democrática de las sociedades. Como han demostrado la crisis de la pandemia de COVID-19 y la guerra en Ucrania, las sociedades occidentales tienen enormes problemas de baja alfabetización mediática, es decir, con la capacidad de los usuarios de la información para seleccionar información veraz y utilizarla de forma inteligente. Según Eurostat, solo alrededor del 23 % de las personas que viven en la UE verifican la información que encuentran en los sitios web de noticias o en las redes sociales.⁵⁴ Esto es motivo de preocupación, ya que la información que utilizamos influye en nuestras Actitudes, lo que a su vez puede tener un gran impacto en la forma en que vemos a otras personas y en la forma en que evaluamos los acontecimientos.

⁵¹ Plan de Acción para la Educación Digital (2021-2027). Obtenido de: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>

⁵² OCDE (2019), Resultados de TALIS 2018 (Volumen I): Docentes y directores escolares como aprendices permanentes, TALIS, Publicaciones de la OCDE, París, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Obtenido de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en

⁵³ Marco DigComEDu. Obtenido de: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

⁵⁴ Eurostat. (2021) Cuántas personas verificaron la información en 2021. Obtenido de: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20211216-3>



Uno de los objetivos del Plan de Acción Europeo para la Educación Digital, más concretamente uno de los objetivos, es mejorar la alfabetización digital, incluida la lucha contra la desinformación. Esa es la dirección importante hacia la que hay que dirigir los esfuerzos. Las competencias digitales, especialmente la alfabetización digital e informacional, son extremadamente importantes en la era de la información, sobre todo para los profesores, que no solo comparten sus conocimientos profesionales con los alumnos, sino que también moldean sus Actitudes y Valores. Cuanto mayor sea la capacidad del profesor para utilizar los canales de comunicación y los datos adecuados, mayores serán las posibilidades de que los alumnos no solo obtengan contenidos educativos adecuados, sino que también aprendan a filtrar los contenidos digitales en línea utilizando las competencias que adquieren en la escuela. Al mismo tiempo, unas buenas competencias en materia de alfabetización mediática sirven como medida preventiva para combatir el discurso del odio, las narrativas deshumanizadoras y las amenazas a los valores y procesos democráticos.

El marco DigComp mencionado anteriormente ofrece una versión de DigiComp que está específicamente dirigida a ayudar a los profesores a reconocer y desarrollar sistemáticamente sus competencias digitales en el proceso educativo. Se definen seis áreas y veintidós competencias digitales fundamentales. Dos de las áreas (compromiso profesional y empoderamiento de los alumnos) están estrechamente relacionadas con la capacidad de los profesores para crear un ambiente de aprendizaje y un contacto adecuados. Se hace hincapié en habilidades como la colaboración profesional, las prácticas reflexivas, la inclusión, la diferenciación y la participación activa de los alumnos.

DigComp cuenta con una herramienta de autorreflexión llamada SelfieForTeachers, basada en el marco DigComp, que permite a los docentes comprender mejor qué competencias digitales tienen ya y en qué nivel, y cuáles deben mejorar.⁵⁵ Se trata de una herramienta en línea que ayuda a los docentes de primaria y secundaria a reflexionar sobre cómo utilizan las tecnologías digitales en su práctica profesional.

El desarrollo de las competencias digitales es un proceso que requiere muchos recursos. Sin embargo, las competencias digitales pueden ser una herramienta útil para que una persona optimice sus retos cotidianos, no un objetivo en sí mismo.

Unas buenas competencias digitales pueden ayudar a una persona a navegar por la jungla de la información y a filtrar con éxito los hechos de la ficción. La desinformación y las noticias falsas se utilizan para crear y mantener tensiones a nivel social e interpersonal, por lo que es muy importante que todos los ciudadanos tengan conocimientos digitales. Las escuelas son el lugar donde hay que centrarse en el desarrollo de esas competencias digitales. Pero es importante que sean los profesores quienes comprendan los retos del mundo digital y transmitirlos adecuadamente a sus alumnos. Esto ayuda no solo a prevenir tensiones, discursos de odio intolerancia, sino también reforzar la comprensión de las amenazas a los valores democráticos. Los profesores con conocimientos digitales comienzan por reflexionar sobre sus habilidades digitales y sus hábitos de uso.

⁵⁵ SELFIE para docentes. Extraído de: <https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu/>

contenido digital. La comunicación respetuosa e inclusiva en el aula se basa en la capacidad del profesor para utilizar eficazmente las herramientas digitales.

■ Cómo optimizar la cooperación sostenible en el ámbito educativo europeo

Con el fin de optimizar la cooperación sostenible en el Espacio Europeo de Educación, todos los países participantes deben compartir los mismos valores fundamentales. Creemos que estos valores deben estar en consonancia con los tratados más importantes ratificados en la Unión Europea.

Por ejemplo, el Convenio Europeo de Derechos Humanos reafirma la creencia en aquellas libertades fundamentales que son la base de la justicia y la paz en el mundo y que se mantienen mejor, por un lado, mediante una Democracia política eficaz y, por otro, mediante un entendimiento y un respeto comunes de los Derechos Humanos de los que dependen. Consideramos que los derechos garantizados por el Convenio, como la vida, la libertad, un juicio justo, la educación, la participación en elecciones libres, el matrimonio y la formación de una familia, el respeto de la vida familiar y privada, la protección de la propiedad, la abolición de la pena de muerte y la libertad frente a la tortura y la esclavitud, el pensamiento, la conciencia y la religión, y la libertad de expresión.⁵⁶

Además, los socios europeos en materia de educación deben ponerse de acuerdo para garantizar los derechos y la seguridad de los grupos más vulnerables de la sociedad. Por ejemplo, reconocer la Ley contra la Violencia hacia las Mujeres. La ley reconoce que las mujeres y las niñas están expuestas a un mayor riesgo de violencia de género y aspira a crear una Europa libre de violencia contra las mujeres y violencia doméstica.⁵⁷

Más importante aún es justificar la educación en Europa en la Convención sobre los Derechos del Niño. La Convención establece que los niños no son meros objetos que pertenecen a sus padres y por los que se toman decisiones, ni adultos en formación. Más bien, son seres humanos e individuos con derechos propios. La Convención dice que la infancia es independiente de la edad adulta y dura hasta los 18 años; es un periodo especial y protegido, en el que se debe permitir a los niños crecer, aprender, jugar, desarrollarse y prosperar con dignidad.⁵⁸

Michael Schratz, en su artículo «¿Qué es un "profesor europeo"?», analiza más detenidamente qué constituye la «europeidad» en la profesión docente⁵⁹. Sostiene que un profesor de la UE tiene un

⁵⁶ Consejo de Europa, Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, modificado por los Protocolos n.º 11 y n.º 14, 4 de noviembre de 1950, ETS 5. Obtenido de: [Convenio Europeo de Derechos Humanos \(coe.int\)](https://www.coe.int/t/treaties/Convention_on_the_Human_Rights_Convention.aspx?lang=es)

⁵⁷ Consejo de Europa (2011). Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica: Estambul, 11 de mayo de 2011. Obtenido de: [CETS 210 - Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica \(coe.int\)](https://www.coe.int/t/treaties/Convention_on_the_Human_Rights_Convention.aspx?lang=es)

⁵⁸ Asamblea, U. G. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas, Serie de Tratados, 1577(3), 1-23. Extraído de: [Jungtinių Tautų konvencija dėl visų formų diskriminacijos panaikinimo moterims \(e-tar.lt\)](https://www.unhcr.org/refugees/1989/11/43c6c6c6.html)

⁵⁹ Schratz, M. (2009) ¿Qué es un «docente europeo»? Gassner, O. et al. (eds.) Los primeros diez años después de Bolonia.



doble función: no solo educar a los futuros ciudadanos de su país miembro concreto, sino también «apoyarlos para que se conviertan en las futuras generaciones de ciudadanos europeos»⁶⁰. Según Schratz, un profesor europeo tiene «ciertos valores que demuestran que no es solo un profesor nacional, sino alguien que enseña «más allá» del plan de estudios nacional. Se ve a sí mismo como alguien con raíces en un país concreto, pero que al mismo tiempo pertenece a un todo europeo más amplio. Esta coexistencia de identidad nacional y conciencia transnacional proporciona una perspectiva valiosa sobre cuestiones de heterogeneidad. La diversidad dentro de la unidad es, por lo tanto, un aspecto clave de una identidad europea desarrollada con una mente abierta hacia el mundo en general».⁶¹ Más importante aún, Schratz considera que un profesor europeo es aquel que se compromete con la naturaleza multicultural de la sociedad europea, tiene una relación positiva con su propia cultura y está abierto a otras culturas. «Sabe cómo comportarse en otras culturas de una manera segura y no dominante. Trabaja con grupos heterogéneos, considera que la heterogeneidad es valiosa y respeta cualquier diferencia. Afronta los retos de los aspectos multiculturales de la sociedad del conocimiento y trabaja para promover la igualdad de oportunidades».⁶² Un profesor europeo debe actuar como un «ciudadano europeo». Debe mostrar solidaridad con los ciudadanos de otros países europeos y compartir valores como el respeto por los Derechos Humanos, la Democracia y la libertad».⁶³

El proyecto ETSIZE Comenius exploró la identidad de los docentes europeos y los valores compartidos que unen a los docentes de la UE. Los docentes de primaria y secundaria que trabajaron en el proyecto ETSIZE respondieron a la pregunta de si ya se sentían docentes europeos de la siguiente manera: «Aún queda mucho por aprender sobre lo que significa ser un docente europeo, pero siento que ahora estoy en el camino correcto».⁶⁴

No es fácil lograr un equilibrio entre las identidades nacionales y europeas de los profesores, especialmente en los turbulentos tiempos actuales, en los que hay una guerra en Europa y diversos retos amenazan con polarizar aún más las sociedades europeas. Por otra parte, esta tarea nunca ha sido tan crucial como ahora.

TASC tiene como objetivo encontrar soluciones a las siete dificultades a las que se enfrentan los docentes y las escuelas debido a la polarización de la sociedad

Red Europea de Políticas de Formación del Profesorado.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 99.

⁶¹ *Ibid.*, p. 100.

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ *Identidad europea: concienciación cultural, patrimonio cultural. Libro electrónico, p. 7. Disponible en: http://www.european-teachers.eu/images/ebooks/etsize_1_european_identity.pdf*

Para alcanzar este objetivo, se han identificado cinco objetivos específicos que, en nuestra opinión, si se aplican en el marco del programa de la Academia de Profesores, contribuirían a abordar las siete dificultades de los profesores europeos mencionadas anteriormente. El TASC tiene como objetivo encontrar soluciones reuniendo la investigación académica, la experiencia de los formadores y profesionales de la enseñanza, las opiniones de los profesores en formación y los profesores en activo, y de manera que se cuestionen las suposiciones que se dan por sentadas, sobre todo en lo que respecta a los grupos de alumnos vulnerables.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos se basan en el análisis de las necesidades. Se enumeran a continuación.

1. Desarrollar las competencias de los formadores de docentes, los docentes en formación y los docentes en activo en materia de comunicación sostenible.

Diseñar, desarrollar e inscribir el programa de formación conjunta TASC (con un manual para formadores de docentes y un conjunto de herramientas para estudiantes de formación inicial y docentes en activo) sobre comunicación sostenible. El programa de formación conjunta TASC tiene 20 ECTS con micro credenciales, acreditadas por los socios de TASC. La concienciación, las habilidades y las Actitudes son el núcleo del programa de formación conjunta. Los indicadores adecuados para medir los logros se basan en el Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática (<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>).

2. Permitir a los docentes desarrollar sus competencias digitales y el uso de herramientas digitales en la Comunicación Sostenible.

Incluir micro credenciales de aprendizaje mixto en el programa conjunto de formación TASC de cooperación a través de herramientas digitales.

3. Desarrollar, probar y eliminar obstáculos para permitir e integrar plenamente modelos de movilidad en la formación inicial del profesorado y en la formación profesional continua de manera ecológica e inclusiva, especialmente a través de comunidades de práctica y programas de la UE.

Probar e integrar modelos de movilidad virtuales, mixtos y físicos con el fin de estimular el intercambio en el aprendizaje permanente de los docentes. La atención se centra en la formación de la concienciación, las habilidades y las Actitudes de la comunicación sostenible



Lograr 42 movilidades para formadores de docentes dentro de las organizaciones asociadas durante el segundo año del proyecto TASC (con el fin de probar el Manual de formación del profesorado y los 5 módulos del programa de formación conjunta en comunicación sostenible desarrollado).

Lograr 126 movilidades para formadores de docentes y docentes dentro de las organizaciones asociadas durante el tercer año del TASC con el fin de poner a prueba el programa de formación conjunta del TASC de 20 ECTS.

4. Desarrollar una asociación europea sostenida y estructurada entre los proveedores de formación inicial del profesorado y de desarrollo profesional continuo para aprobar la calidad de la formación del profesorado a nivel europeo y nacional.

Implementar el programa de formación conjunta TASC con micro credenciales de 20 ECTS en los diferentes países de los socios.

5. Formular directrices y recomendaciones para que los responsables políticos implementen la comunicación sostenible como una competencia transversal crucial para que los profesores y formadores de profesores respeten la diversidad y promuevan la responsabilidad y la colaboración en el ámbito educativo europeo.

Emitir un informe de recomendaciones sobre los beneficios de la comunicación sostenible para respetar la diversidad y promover la responsabilidad y la cooperación en el ámbito educativo europeo.

3. Valor añadido europeo

La comunicación sostenible es una competencia transversal importante y crucial para los profesores y su vida laboral. Además, creemos que es esencial para el futuro de nuestro planeta. Es una competencia importante en el ámbito educativo europeo para respetar la inclusión y la diversidad y promover la responsabilidad y la cooperación. En línea con los resultados de los anteriores proyectos de la UE (INCLUDE-ED, HAND in HAND, SAFER, BREAK!, Learning to Be, EMPAQT, ETSIZE), TASC contribuye a la realización de una educación y formación de alta calidad, inclusiva y sostenible.

En el proyecto Erasmus+ GO PRINCE (de 2014 a 2017), se mencionó ETHOS como una clave importante para la inclusión. Por lo tanto, TASC se centra en la comunicación sostenible como una faceta del ethos docente que se centra en el compromiso de los profesores de fomentar la apreciación de las relaciones y la competencia de los docentes para fomentar relaciones apreciativas en la escuela.

Los profesores de toda Europa reciben formación en competencias, habilidades basadas en conocimientos y Actitudes. Además de estas competencias, en TASC el objetivo general es que los profesores crezcan en la Identidad y los Valores comunes de la UE a través de la formación en habilidades de comunicación y acción no violenta, intercultural y restaurativa, contribuyendo así a la cooperación en el aprendizaje permanente.

La innovación de TASC radica en que se centra en dotar al profesorado europeo de las competencias que constituyen la base de una educación y una sociedad sostenibles. Esta academia para docentes se centra en competencias que son relevantes en cualquier entorno educativo, independientemente del campo de estudio, el nivel de educación, el país o la cultura. La implementación del programa de formación conjunta desarrollado y probado sobre comunicación sostenible con 20 micro credenciales ECTS en los diferentes países de los socios de TASC garantiza una amplia dimensión transnacional de este proyecto y la aplicabilidad a escala europea de esta academia de profesores. TASC contribuye a lo que nos une como profesores, que es proporcionar una buena educación para todos, a pesar de la creciente polarización de nuestras sociedades.

Para argumentar la relevancia de este proyecto y obtener una visión real de las necesidades de los profesores en formación y en activo en relación con la comunicación sostenible, realizamos una encuesta con procesamiento de datos en los países participantes en TASC. El objetivo de este estudio era explorar la comunicación sostenible de los profesores en formación y en activo de Bélgica, Alemania, Lituania, Portugal, Rumanía, España y Turquía e identificar posibles patrones de manifestación de la misma. Se formularon cuatro preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la importancia del desarrollo de la Comunicación sostenible para la formación profesional de los docentes en activo y en formación?
2. ¿Están la Comunicación intercultural, la comunicación no violenta, la Cooperación, la resolución de problemas y la reflexión estadísticamente relacionadas como constructos de la comunicación sostenible de los profesores?
3. ¿Cuáles son los principales predictores del desarrollo de la Comunicación sostenible de los profesores en formación y en activo?
4. ¿Qué debemos hacer para desarrollar de manera eficaz la comunicación sostenible de los docentes en formación y en ejercicio?

El estudio exploratorio que realizamos reveló información importante sobre los conceptos de Comunicación sostenible y sobre algunas soluciones para un desarrollo eficaz de la Comunicación sostenible de los docentes en formación y en servicio:



1. La Comunicación intercultural, la comunicación no violenta, la cooperación, la resolución de problemas y la reflexión son predictores muy sólidos y significativos de la comunicación sostenible, y son sus principales constructos.

2. Cuanto mayores sean las habilidades de cooperación, mayores serán las habilidades de comunicación intercultural y no violenta y de resolución de problemas. Por lo tanto, podemos afirmar que las actividades colaborativas (CoP, movilidad virtual, mixta y física, asociación) pueden contribuir de manera importante a abordar de forma más eficaz y profesional todos los retos de las escuelas y, por lo tanto, a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. La edad y la experiencia docente no son factores determinantes para el desarrollo de una comunicación sostenible. Por lo tanto, el impacto de TASC será el mismo en todos los alumnos, independientemente de su edad o experiencia docente.

Estos hallazgos han llevado a la conclusión de que la comunicación sostenible es una habilidad muy importante en las escuelas y en el ámbito educativo. Los resultados de nuestra investigación complementan muchos otros resultados de investigación que sitúan la comunicación en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ser capaz de comunicarse desempeña un papel esencial para ser un educador eficaz.

TASC utilizó con gratitud el Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática (<https://book.coe.int/en/education-policy/7577-reference-framework-of-competences-for-democratic-culture-3-volumes.html>) como inspiración para diseñar una herramienta de evaluación del programa de formación en Comunicación sostenible. En este marco encontramos 20 competencias relacionadas con valores, Actitudes, habilidades y conocimientos con descriptores validados en los niveles básico, intermedio y avanzado. Muchas de estas competencias están relacionadas con la Comunicación sostenible, y estas competencias con descriptores en diferentes niveles se utilizan como indicadores cualitativos para el estudio de impacto durante los cursos de formación de esta Academia de Profesores. Además de los valores, las Actitudes, las habilidades y los conocimientos, hemos añadido la concienciación.

Con el fin de que los profesores puedan mejorar sus competencias digitales y utilizar herramientas digitales para una comunicación sostenible, se han incluido micro credenciales de aprendizaje mixto en el programa general de formación conjunta de TASC. TASC se ha beneficiado de los resultados del proyecto Digital Tutors (<https://digitaltutor.eu/>), cuyo objetivo es mejorar el proceso de formación de los cursos de aprendizaje en línea y mixto y cualificar a los profesores y formadores en línea como «profesores digitales».

El proyecto DIVA (<https://diva-project.de>) se utiliza para promover la enseñanza digital e integrar enfoques didácticos innovadores en el programa de formación de profesores en formación y en activo y para implementar una movilidad metodológicamente combinada. El proyecto ProPIC (<http://propiceuropa.com>)

también es una fuente de inspiración en este sentido. Se impulsó gracias a la interacción entre la investigación, la cooperación internacional y el uso creativo de las tecnologías móviles.

TASC demuestra el valor añadido que esta academia de profesores aporta al Espacio Europeo de Educación a nivel de:

1. nivel de profesores/personal mediante la formación en habilidades
2. a nivel institucional mediante el establecimiento de comunidades de práctica y asociaciones europeas estructuradas;
4. a nivel sistémico mediante la implementación del programa de formación conjunta TASC y la formulación de directrices y recomendaciones para los responsables políticos
5. .



Garantía de calidad

1. Diseño y ejecución del proyecto

Concepto y metodología

Todo el proyecto se basa en la metodología de la investigación sobre diseño educativo (EDR, por sus siglas en inglés). La investigación sobre diseño se describe a menudo como una investigación que se repite a través de un ciclo de diseño, puesta en práctica, análisis y revisión.⁶⁵ El diseño que necesitábamos desarrollar **abarca los fundamentos para crear una academia de profesores sobre desarrollo sostenible. Cada investigación sobre diseño educativo comienza** con una exploración del problema y un análisis del contexto.

La investigación en diseño educativo es un proceso iterativo. Utilizamos el modelo genérico diseñado por McKenney y Reeves (2012)⁶⁶. Este modelo muestra un esfuerzo único e integrado de investigación y desarrollo. Describe los elementos centrales de un proceso flexible que presenta tres etapas principales (descritas a continuación), que tienen lugar en interacción con la práctica y producen los resultados duales de conocimiento e intervención. Los cuadrados de la figura 3 denotan tres fases fundamentales, y las flechas entre ellos indican que el proceso es tanto iterativo como flexible.

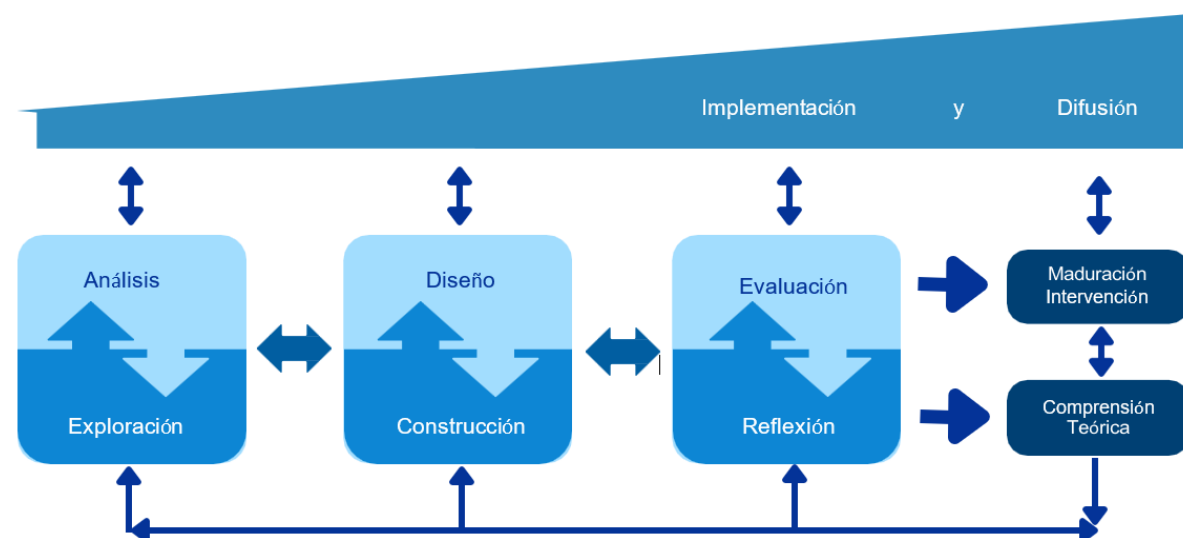


Figura 1. Modelo genérico para la investigación en diseño educativo diseñado por McKenney y Reeves (2012)



La investigación basada en el diseño también se caracteriza por una estrecha interacción entre investigadores y profesionales. Por lo tanto, se utilizaron la comunidad de práctica (CoP) y la metodología del Consejo de Docentes (TB) para fomentar la investigación basada en el diseño. En ella participan investigadores, docentes (profesionales) y formadores de docentes

Fase de análisis

En la fase de análisis, hemos desarrollado una imagen clara de los retos a los que se enfrentan las sociedades y las escuelas europeas, como la polarización social y la diversidad, que pueden dar lugar a conflictos. La comunicación sostenible es un elemento clave para resolver estos conflictos. Con el fin de obtener una imagen fiel de las necesidades y percepciones de los profesores en materia de comunicación sostenible, se llevó a cabo un análisis contextual mediante un estudio bibliográfico y una encuesta piloto a profesores de Bélgica, Alemania, Lituania, Portugal, Rumanía, España y Turquía. El análisis contextual reveló información importante sobre los conceptos de la comunicación sostenible y algunas soluciones para su desarrollo eficaz entre los profesores en formación y en activo. Los resultados sugieren que la comunicación sostenible se basa en conceptos como la comunicación intercultural, la comunicación no violenta, la colaboración, la resolución de problemas y la reflexión, que son habilidades esenciales en las escuelas y en el ámbito de la educación y, por lo tanto, se convirtieron en el foco principal de una academia de profesores.

Los indicadores importantes y los puntos de referencia orientativos para la aplicación de los cinco conceptos se convirtieron en las competencias derivadas del Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática ([RFCDC Volumes - Reference Framework of Competences for Democratic Culture](#)). Además, las competencias digitales se seleccionaron del Marco Europeo de Competencias Digitales «DigComp Framework» (https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en) para desarrollarlas en nuestro programa conjunto de formación para profesores, garantizando así un enfoque holístico del desarrollo de las habilidades de los profesores.

Fase de diseño: manual para formadores de docentes y kit de herramientas para docentes

La siguiente fase en la investigación sobre diseño educativo es la fase de diseño. Es fundamental señalar que la investigación sobre diseño considera el diseño como un medio para plasmar conjeturas teóricas sobre el aprendizaje en el contexto del problema elegido y sobre cómo se puede apoyar dicho aprendizaje.

El manual para formadores de docentes y el kit de herramientas para docentes se desarrollaron con el objetivo, en primer lugar, de crear concienciación sobre el poder de la comunicación sostenible y, en segundo lugar, de apoyar a los docentes en la implementación de una comunicación sostenible en su práctica.

⁶⁵ 1Bielaczyc y Collins, 2007; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer y Schauble, 2003; Investigación basada en el diseño Collective, 2003.

⁶⁶ 2McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Nueva York: Routledge.



Hemos desarrollado una plataforma de aprendizaje electrónico que utilizaremos en el «desarrollo de capacidades», en la que ofrecemos formación conjunta a profesores y formadores de profesores con el objetivo de desarrollar capacidades en el ámbito de la comunicación sostenible.

En este caso, el diseño está influenciado por la tradición del diseño centrado en el usuario (UCD), que aboga por centrar cada fase del proceso de diseño en los usuarios (formadores de docentes, docentes en formación y en activo) y sus necesidades en el contexto concreto de la escuela y el entorno del aula. Esto significa que los usuarios participan en el proceso de cada fase para garantizar que los servicios y herramientas diseñados sean útiles y utilizables para los formadores de docentes y los docentes que se espera que se beneficien de los resultados del diseño.

En esta fase de diseño, el consorcio se propuso desarrollar los principales resultados y actividades del proyecto, centrándose en **el desarrollo del contenido principal y la formación** para enseñar los conceptos relevantes de la comunicación sostenible. Las actividades se desarrollaron mediante un enfoque de colaboración entre los socios del consorcio, basándose en sus áreas de excelencia y experiencia. A partir de la fase de exploración y análisis, se desarrollaron los resultados del aprendizaje y el contenido de los diferentes módulos de un manual para formadores de profesores. Estos módulos constituyen la columna vertebral de esta Academia de Profesores. Los temas de los módulos abordan los principales retos de los profesores identificados en la encuesta inicial sobre Comunicación sostenible y se centran en las competencias pertinentes de los profesores que promueven la Comunicación sostenible (véase la fase de análisis). Los módulos tratarán sobre «valores humanos universales y derechos humanos», «valores e identidad de la UE», «no discriminación y equidad», «comprensión de nosotros mismos y de los demás» y «diálogo».

Fase de evaluación: manual para formadores de docentes y kit de herramientas para docentes

Utilizamos un ciclo EDR micro iterativo para desarrollar y probar el manual para formadores de docentes (formación de formadores).

El Manual para formadores de docentes se ha implementado y probado en dos sesiones de prueba en Valencia y Vilna con el fin de perfeccionarlo y mejorarlo hasta llegar a la versión final.

Las sesiones piloto de prueba se llevaron a cabo de forma presencial y con los miembros del Consejo Docente durante una reunión conjunta. Entre las dos sesiones de prueba se ha previsto tiempo suficiente para la optimización y la adaptación.

Las interacciones con el grupo destinatario de profesores también se utilizaron para definir las condiciones de la plataforma de aprendizaje electrónico y el concepto y la forma del plan de estudios del curso certificado sobre Comunicación sostenible

Utilizamos un ciclo EDR microiterativo para desarrollar y probar el kit de herramientas para docentes.

Además del manual para formadores de profesores, un segundo resultado es el kit de herramientas para profesores.

El Kit de herramientas para docentes es un instrumento destinado a los profesores que constituye un conjunto de herramientas, recursos y actividades de apoyo para el aprendizaje y la integración de la comunicación sostenible, inicialmente a nivel de los profesores, y que puede utilizarse en entornos escolares de primaria y secundaria.

La comunidad de práctica (25 profesores) de cada uno de los países participantes probó el kit de herramientas para profesores en sus aulas. El kit de herramientas para profesores de grado A se probó entre septiembre y noviembre de 2024. El kit de herramientas para profesores de grado B se probó entre enero y marzo de 2025.

Las actividades docentes fueron supervisadas e intervisadas por los formadores y socios del consorcio dentro de una comunidad de práctica nacional.

Las opiniones, observaciones y recomendaciones de los profesores y sus alumnos se recopilaron mediante formularios de evaluación y se utilizaron para perfeccionar la versión final del Kit de herramientas para profesores. Las entrevistas con los profesores y las observaciones desempeñaron un papel fundamental, ya que permitieron comprender mejor cómo podían percibir la situación de aprendizaje tanto los profesores como los alumnos.

La reflexión nos permitió establecer conexiones entre las acciones y los resultados.

Plataforma de aprendizaje electrónico

La necesidad de una plataforma de aprendizaje electrónico se identificó durante el proceso de desarrollo del proyecto. La versión final del conjunto de herramientas para docentes se subió a la plataforma de aprendizaje electrónico del proyecto, en formato de acceso público y abierto, en inglés y en los idiomas nacionales de los socios. El enlace también está disponible en el sitio web del proyecto.

La plataforma de aprendizaje electrónico se diseñó para crear la base sobre la que desarrollar las acciones de formación en línea y semipresencial. La plataforma proporciona materiales de formación, espacios de networking y comunicación para que los profesores y los alumnos (profesores en formación y en activo) desarrollen habilidades de comunicación sostenibles, al tiempo que fomenta la movilidad (virtual, semipresencial y física).



La plataforma de aprendizaje electrónico, como sistema de gestión del aprendizaje (LMS), incluye todas las funciones necesarias para desarrollar el aprendizaje en línea y mixto, y para apoyar las actividades físicas, cuando sea necesario. Este LMS también incluye una amplia variedad de herramientas y procedimientos de evaluación y reflejará la trayectoria de aprendizaje diseñada. La plataforma de aprendizaje electrónico proporciona un espacio de networking para que los profesores interactúen e intercambien prácticas a través de las comunidades de práctica.

Desarrollo de capacidades: puesta a prueba y evaluación del programa de formación conjunto de la UE (20 ECTS)

Para el desarrollo de capacidades, utilizamos un ciclo EDR microiterativo para desarrollar y probar el programa de formación inicial, continua y profesional de 20 ECTS.

El programa conjunto de formación inicial, continua y de profesionalidad de TASC de 20 ECTS se diseñó basándose en los módulos desarrollados. Los resultados del aprendizaje y el contenido de los diferentes módulos se distribuyeron entre las diferentes movilidades previstas del programa de formación, y el manual y el conjunto de herramientas para la formación del profesorado se han implementado en la formación. Por último, este programa de formación se puso a prueba y se evaluó (véase la fase de evaluación).

Las rutas de aprendizaje se desarrollaron con un enfoque colaborativo, basado en la contribución de las áreas de especialización de los socios del consorcio.

Seis profesores, en formación y en activo, de cada país (alumnos de la CoP) pusieron a prueba el programa de comunicación sostenible.

La formación de este programa fue impartida por formadores de docentes capacitados durante el proyecto antes del inicio de la prueba piloto.

Para acceder al grado B, el profesor participante debe presentar la microcredencial del grado A, y para acceder al grado C, debe presentar las microcredenciales de los grados A y B.

El impacto del programa de formación en el desarrollo de las habilidades de comunicación sostenible de los profesores en formación y en activo se evaluó mediante un diseño experimental intra-sujetos. Esto permite evaluar las competencias de los alumnos utilizando medidas relevantes (escalas, cuestionarios). Desarrollamos instrumentos de evaluación cualitativos y cuantitativos para utilizarlos por primera vez con el fin de medir el crecimiento de la comunicación sostenible, al tiempo que probábamos el manual del formador de profesores y el conjunto de herramientas para profesores. De este modo, se optimizaron las herramientas para que la versión final pudiera utilizarse durante la fase piloto del programa de formación conjunto TASC.

Asociación y desarrollo de capacidades

Miembros del consorcio

El proyecto TASC está llevado a cabo por 12 socios de 7 países europeos diferentes: Bélgica, Alemania, Lituania, Portugal, Rumanía, España y Turquía. En total, hay 12 instituciones asociadas que ofrecen formación inicial al profesorado y/o formación profesional continua, y una escuela vinculada a un programa local de formación del profesorado.

El principal coordinador institucional del proyecto es la Universidad de Ciencias Aplicadas VIVES. Otros socios del consorcio TASC son: Eekhout Academy (BE EA), Bélgica; Universidad de Educación de Ludwigsburg (DE LUE), Alemania; Vilniaus kolegija (LT VIKO), Lituania; Universidad Babes-Bolyai Cluj (RO UBB), Rumanía; Universidad Occidental de Timisoara (RO WUT), Rumanía; Școala Gimnazială Nr. 30 en Timisoara (RO SCO30), Rumanía; Associació Meraki Projectes de València (ES MERAKI), España; Técnico del Servicio de Programas Educativos (ES RM), España; Agrupamento de Escolas da Caparica (PT ALMA), Portugal; la Asociación «Another School is Possible» (TK ASIP), Turquía, TK SEMRIN Center, Turquía.

Los miembros del consorcio TASC son formadores de docentes, profesores e investigadores con amplia experiencia, gestores de planes de estudios y expertos en teorías educativas, didáctica, pedagogía de la comunicación, educación intercultural, emocional y a distancia. Trabajando en estrecha colaboración, los miembros del consorcio TASC han desarrollado y mejorado el Manual del formador de docentes, el Kit de herramientas para docentes y el Programa conjunto de formación en comunicación sostenible, de acuerdo con los comentarios de la Comunidad de práctica y los miembros del Consejo de docentes.

Consejo Docente

Cada país del consorcio nombró a diez formadores de docentes para formar parte de la Junta de Docentes. Los miembros de la Junta de Docentes se reunían periódicamente, unas tres veces al año, durante la ejecución del proyecto. En estas reuniones, un socio nacional del consorcio informaba a la Junta de Docentes sobre las actividades en curso y le pedía su opinión. El beneficiario nacional del consorcio desempeñaba la función de supervisor. La Junta de Docentes es un órgano consultivo.

- A nivel nacional, los miembros del Consejo de Docentes se reúnen en un solo grupo con un beneficiario nacional del consorcio como supervisor. Había siete grupos de diez formadores de docentes



- A nivel de la UE, los consejos docentes se reúnen en grupos transnacionales y cada grupo cuenta con dos supervisores de dos países diferentes. Había cinco grupos de catorce formadores de docentes de la UE. En cada consejo docente de la UE había dos formadores de docentes por país.

Los supervisores de las juntas docentes son los beneficiarios BE VIVES, DE LUE, LT VIKO, PT ALMA, ES RM, RO UBB y TK SEMRIN. Por lo tanto, el supervisor era miembro del consorcio TASC. Intentamos que los supervisores de las juntas docentes nacionales y europeas fueran los mismos.

- Resumen de las tareas y las reuniones:
- En el primer año se celebró una reunión física nacional de lanzamiento, una reunión nacional adicional y una reunión virtual de la UE (en curso de las actividades de la asistencia técnica de la UE y el asesoramiento). El objetivo del proyecto y la conexión con los socios fueron el centro de atención.

En el segundo año se celebraron dos reuniones virtuales (una nacional y otra de la UE) y dos reuniones físicas conjuntas para probar el manual de formación de profesores. La atención se centró en la conexión con los socios y la prueba del TTM (grado A, grado B, grado).

Las reuniones presenciales fueron:

- con el grupo TB de la UE: 5 días, 3 miembros de cada país, pruebas del TTM de grado A.
- con el grupo TB de la UE: 5 días, 4 miembros de cada país y ningún miembro de Alemania, prueba del TTM de grado B.

- En el tercer año se celebraron dos reuniones virtuales (una nacional y otra de la UE, sobre las actividades en curso de la asistencia técnica de la UE). Se centraron en intercambios sobre el TTM y cómo integrarlo en el plan de estudios de la formación inicial y continua del profesorado.

En el tercer año se celebró una reunión física con el TB nacional.

Los tres miembros (formadores de docentes) de la Junta Nacional de Docentes fueron seleccionados mediante un proceso de selección, ya que se requería un compromiso sostenible. La selección se realizó mediante una carta de motivación escrita y una prueba para determinar el nivel de inglés de los alumnos.

Comunidad de práctica

La comunidad de práctica (CoP) es un grupo de profesores de educación infantil, primaria y secundaria (que enseñan a niños de entre 5 y 15 años) que comparten una preocupación o un interés común por el tema de la comunicación sostenible.



En cada uno de los siete países participantes, los socios seleccionaron a 25 profesores en formación y en activo que participaron en la CoP. Todas las CoP nacionales se unieron a la red europea de prácticas, compuesta por un mínimo de $7 \times 25 = 175$ profesores en formación y en activo de educación preescolar, primaria y secundaria.

La CoP se basó en entornos colaborativos presenciales y en línea para comunicarse, conectarse y llevar a cabo actividades comunitarias.

A nivel nacional, los miembros de la CoP se reúnen en un solo grupo con dos supervisores nacionales del consorcio. A nivel de la UE, los miembros de la CoP solían reunirse en grupos más pequeños de la UE con dos supervisores de la UE de dos países diferentes del consorcio. El objetivo de estas reuniones es intercambiar de manera informal y formal comentarios sobre el material producido por el consorcio TASC y crear comunidades nacionales y transnacionales de profesores de TASC.

La CoP solía centrarse en compartir las mejores prácticas de comunicación sostenible y en crear nuevos conocimientos para avanzar en un ámbito de la práctica profesional relacionado con la comunicación sostenible. La interacción continua era una parte importante de ello.

La CoP participó en la prueba del Teacher Toolkit en dos periodos y también formó parte de la puesta a prueba del programa de formación intensiva conjunta TASC de 20 ECTS, del 25 de mayo a abril de 2026.

También dieron su opinión sobre el programa de formación conjunto. Los profesores que participaron en el programa de formación intensiva conjunta TASC de 20 ECTS fueron seleccionados, ya que se necesitaba un compromiso sostenible.

Especificaciones del plan de estudios

En esta sección abordaremos las especificaciones del plan de estudios, en particular en lo que respecta a los conceptos, así como las competencias que debemos tener en cuenta para lograr **una comunicación sostenible de calidad**.

Con la comunicación sostenible, queremos promover la sostenibilidad. La comunicación sostenible está relacionada con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. Apoya el grupo «personas» con el ODS 3, centrado en el bienestar, el ODS 4, que hace hincapié en la educación de calidad con especial atención a la inclusión y el aprendizaje permanente, y el ODS 5, que promueve la igualdad de género. Además, también está relacionado con el grupo «prosperidad» con



ODS 10, reducir las desigualdades; ODS 16, fomentar la paz dentro del grupo de la paz; y ODS 17, crear alianzas para alcanzar estos objetivos dentro del grupo de las alianzas.



Figura 2. Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas

1. Conceptos

La comunicación eficaz es la base para fomentar las relaciones y estructurar las sociedades. Dentro de cualquier grupo surgen patrones y códigos de comunicación distintivos, que todos sus miembros comprenden. La resolución de conflictos requiere una estrategia comunicativa, ya que ayuda a comprender la esencia del conflicto y facilita soluciones justas, innovadoras y, sobre todo, no violentas. Es imperativo que las escuelas cultiven la concienciación de los alumnos sobre los conflictos y mejoren sus habilidades sociales y personales.

Más concretamente, constructos como la comunicación intercultural, la comunicación no violenta, la cooperación y la resolución de problemas relacionados con la comunicación (comunicación restaurativa) y la reflexión están vinculados a la comunicación sostenible y sirven como predictores de la misma.



Figura 3. Cinco conceptos del Programa Conjunto Europeo TASC.

2. Selección de las competencias del marco FCDC y DigComp

Para desarrollar la comunicación sostenible dentro de nuestra academia de docentes, utilizamos una selección de 11 competencias del Marco de Competencias para la Cultura Democrática, desarrollado por el Consejo de Europa. Estas competencias abarcan una combinación de valores, Actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión crítica. En el núcleo de la comunicación sostenible se encuentra la formación en habilidades que integra a la perfección estas competencias.



Figura 4. Competencias seleccionadas del Marco de Competencias para la Cultura Democrática FCDC – TASC

En consonancia con el Marco Europeo de Competencias Digitales (DigComp Framework), nuestro programa conjunto de formación para profesores en el proyecto Erasmus+, TASC tiene como objetivo garantizar un enfoque holístico del desarrollo de competencias. Dada la naturaleza de nuestra iniciativa, la Academia de Profesores para la Comunicación Sostenible, el ámbito de la Comunicación y la Colaboración fue nuestro principal objetivo en lo que respecta a las Competencias digitales.

Hemos seleccionado las 10 competencias más estrechamente relacionadas con la sostenibilidad

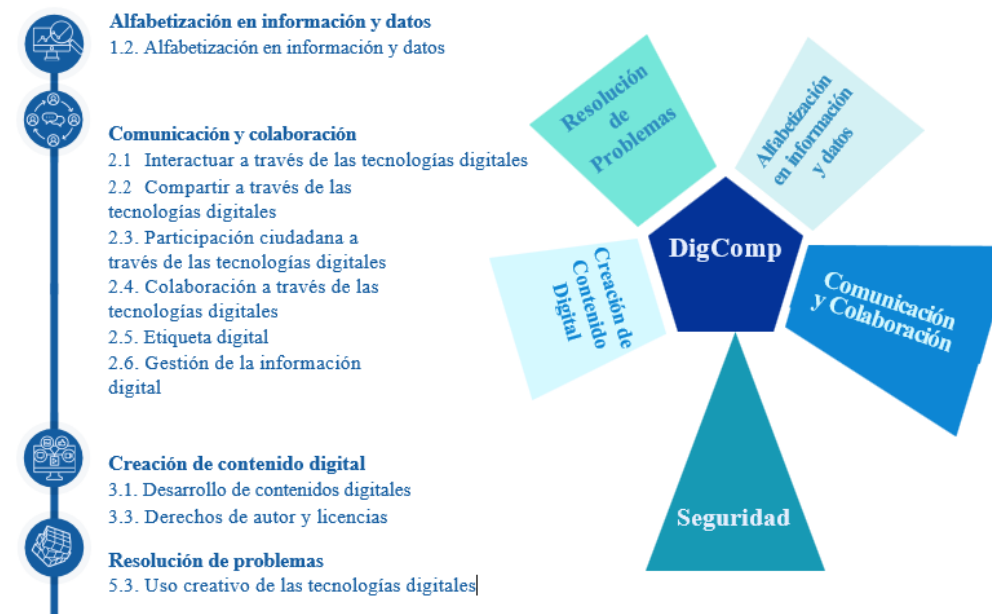


Figura 5. Competencias digitales relacionadas con la Comunicación sostenible, selección del [Marco DigComp](#).

Como educadores que se embarcan en este programa de formación integral, es fundamental hacer hincapié en la importancia primordial de la seguridad en los entornos digitales. Como alumnos, los profesores desempeñaron una doble función, tanto de aprendices como de educadores, en este panorama educativo interconectado. Más allá del dominio de los elementos técnicos de las habilidades digitales, era esencial inculcar un sentido de la responsabilidad y la concienciación sobre la seguridad en línea. Ya sea en reuniones virtuales sincrónicas o en interacciones en línea asincrónicas, los profesores deben estar equipados con estrategias para proteger la información personal, reconocer y mitigar los riesgos en línea y fomentar una cultura de respeto e inclusión en el entorno digital. Al destacar las consideraciones de seguridad,



pretendemos capacitar a los profesores para que naveguen con confianza por el panorama digital, garantizando una experiencia de aprendizaje segura y enriquecedora tanto para los educadores como para los estudiantes.

4 Consejos sobre Seguridad Digital	1	Contraseñas seguras	✓ Nunca compartir tu contraseña con nadie. ✓ Utilizar contraseñas seguras y únicas para cada cuenta. ✓ Cambiar las contraseñas periódicamente para mejorar la seguridad.
	2	Tener cuidado con el phishing	✓ Desconfiar de los correos electrónicos o mensajes inesperados que te soliciten información personal. ✓ Evitar descargar archivos adjuntos o hacer clic en enlaces de fuentes desconocidas. ✓ Denunciar cualquier comunicación sospechosa
	3	Proteger tu información personal	✓ Evitar publicar datos personales confidenciales en Internet. Ten cuidado con la información que compartes en las plataformas en línea. ✓ Considerar el impacto potencial de las publicaciones en línea en tu vida personal y profesional. ✓ Comprobar regularmente la configuración de privacidad para controlar el acceso a los datos personales.
	4	Protegerse contra el ciberacoso	✓ Nunca participar ni tolerar el ciberacoso. ✓ Denunciar cualquier caso de ciberacoso de inmediato. ✓ Fomentar una comunidad en línea solidaria y respetuosa.

Figura 6. Consejos sobre seguridad digital

K16	Consciente de que los entornos en línea contienen todo tipo de información y contenidos, incluyendo información errónea y desinformación, e incluso si un tema es ampliamente difundido, esto no significa necesariamente que sea exacto.
S48	Capaz de lograr una comunicación eficaz en modo asíncrono (no simultáneo) utilizando herramientas digitales (por ejemplo, para informar y dar instrucciones, compartir ideas, ofrecer comentarios y consejos, programar reuniones, comunicar hitos).
A55	Dispuesto a adaptar una estrategia de comunicación adecuada en función de la situación y la herramienta digital: estrategias verbales (lenguaje escrito y oral), estrategias no verbales (lenguaje corporal, expresiones faciales, tono de voz), estrategias visuales (signos, iconos, ilustraciones) o estrategias mixtas.
S59	Sabe cómo compartir y mostrar información desde su propio dispositivo (por ejemplo, mostrar gráficos desde un ordenador portátil) para respaldar un mensaje que se transmite durante una sesión en línea en tiempo real (por ejemplo, una videoconferencia).
S77	Sabe cómo interactuar con otras personas a través de las tecnologías digitales para el desarrollo sostenible de la sociedad (por ejemplo, crear oportunidades para la acción conjunta entre comunidades, sectores y regiones con diferentes intereses en los retos de la sostenibilidad), siendo consciente del potencial de la tecnología tanto para la inclusión/participación como para la exclusión.
S85	Sabe cómo utilizar las herramientas digitales para facilitar y mejorar los procesos de colaboración, por ejemplo, a través de tableros visuales compartidos y lienzos digitales (por ejemplo, Moodle, Miro, Google Docs/Slides...).
A103	Está abierto y respeta las opiniones de las personas en Internet con diferentes afiliaciones culturales, antecedentes, creencias, valores, opiniones o circunstancias personales; está abierto a las perspectivas de los demás, incluso si difieren de las propias.
S109	Sabe cómo adoptar prácticas de información y comunicación para construir una identidad online positiva (por ejemplo, adoptando comportamientos saludables, seguros y éticos, como evitar los estereotipos y el consumismo).
S124	Sabe cómo crear contenido digital para respaldar las propias ideas y opiniones (por ejemplo, foros en línea, edición colaborativa de documentos (Google Docs/Microsoft Office 365), presentaciones virtuales, creación de contenido (Canva), etc.
K138	Sabe que los contenidos, bienes y servicios digitales pueden estar protegidos por derechos de propiedad intelectual (por ejemplo, derechos de autor, marcas registradas, diseños, patentes).
K237	Sabe que participar en la resolución de problemas de forma colaborativa, ya sea en línea o fuera de la pantalla, significa que se puede aprovechar la variedad de conocimientos, perspectivas y experiencias de los demás, lo que puede conducir a mejores resultados.

Figura 7. Competencias digitales integradas generales: Actitudes (A), habilidades (S) y conocimientos (K)



Figura 8. Cinco módulos: TASC

3. Módulos, calificaciones y rutas de aprendizaje

Módulos

El programa de formación conjunto de la UE consta de cinco módulos que integran de forma exhaustiva los conceptos de la comunicación sostenible con once competencias seleccionadas del Marco de Competencias para la Cultura Democrática y diez competencias del Marco DigComp. Como resultado, el programa está acreditado con 20 ECTS.

Los módulos constituyen la columna vertebral de nuestro programa de formación y del conjunto de herramientas para profesores que lo acompaña, que incluye 45 herramientas diseñadas para que los educadores las utilicen de forma independiente. Estas herramientas guían al profesor para que crezca a su propio nivel en comunicación sostenible.

Los cinco módulos son: Derechos Humanos y valores (1), Valores e identidad de la UE (2), No discriminación y equidad (3), Comprendernos a nosotros mismos y de los demás (4) y Diálogo (5). Cada módulo contiene competencias digitales integradas.



Módulo 1	Derechos Humanos y Valores	Valores universales y fundamentales Defensa activista y aplicación de los derechos humanos Derechos Humanos en la Era Digital
Módulo 2	Valores e Identidad de la UE	Identidad Valores de la UE Identidad y valor de los docentes europeos
Módulo 3	No discriminación y Equidad	El respeto por la diversidad El camino hacia la no discriminación Lograr el consenso en un grupo diverso
Módulo 4	Comprendernos a nosotros mismos y a los demás	Comprensión de uno mismo Comprensión de los demás Comprensión de la conexión con los demás
Módulo 5	Diálogo	Habilidades de diálogo empático Habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos Habilidades de cooperación

Figura 9. Cinco módulos y conceptos clave

Conceptos clave

Estos módulos se diseñaron para proporcionar habilidades y conocimientos esenciales en diversas áreas temáticas, haciendo hincapié en las prácticas de comunicación sostenible. Consideramos los siguientes conceptos clave (véase la figura 9).

Calificaciones y créditos ECTS

Los módulos se distribuyeron estratégicamente a lo largo de las distintas etapas del programa para potenciar el crecimiento profesional de los docentes en materia de comunicación sostenible.

La carga de trabajo de los alumnos en los cinco módulos aumenta progresivamente a medida que avanza el programa. El desarrollo de cada módulo siguió un enfoque secuencial adaptado a las necesidades específicas de la comunicación sostenible.

El programa de formación conjunto de la UE se estructuró en tres partes:

- comunicación sostenible calificación inicial (calificación A)
- calificación continua en Comunicación Sostenible (calificación B)
- grado profesional de comunicación sostenible (grado C).



Estas tres partes suman un total de 20 créditos ECTS:

- Grado A cuenta con 6 ECTS
- Grado B cuenta con 6 ECTS
- Grado C cuenta con 8 ECTS.

Un ECTS equivale a entre 20 y 25 horas de trabajo.

Itinerarios de aprendizaje

Cada grado ofrece una Itinerario de Aprendizaje presencial, semipresencial y virtual. Las reuniones presenciales se llevan a cabo en tres de nuestras instituciones asociadas a TASC.

Hemos definido nuestras vías de aprendizaje de la siguiente manera.

■ **Itinerario de aprendizaje presencial.**

Todas las actividades son impartidas por un formador de profesores de la UE en un entorno físico presencial.

■ **Itinerario de aprendizaje mixto.**

Se trata de una combinación de actividades virtuales y actividades físicas presenciales. Una actividad nacional presencial es impartida por un formador de profesores nacional.

Una actividad sincrónica de la UE (en grupos de la UE en línea) es impartida por un formador de profesores de la UE.

Una actividad asincrónica (individual en línea) es una actividad para el alumno, que puede realizarla o probarla en su propio entorno escolar.

■ **Itinerario de aprendizaje virtual.**

Una actividad sincrónica de la UE (en un grupo de 2 o 3 personas en línea) es organizada en línea por el propio alumno. Esta actividad está escrita para el alumno.

Una actividad asincrónica (individual en línea) es una actividad para el alumno, que puede realizarla o probarla en su propio entorno escolar.

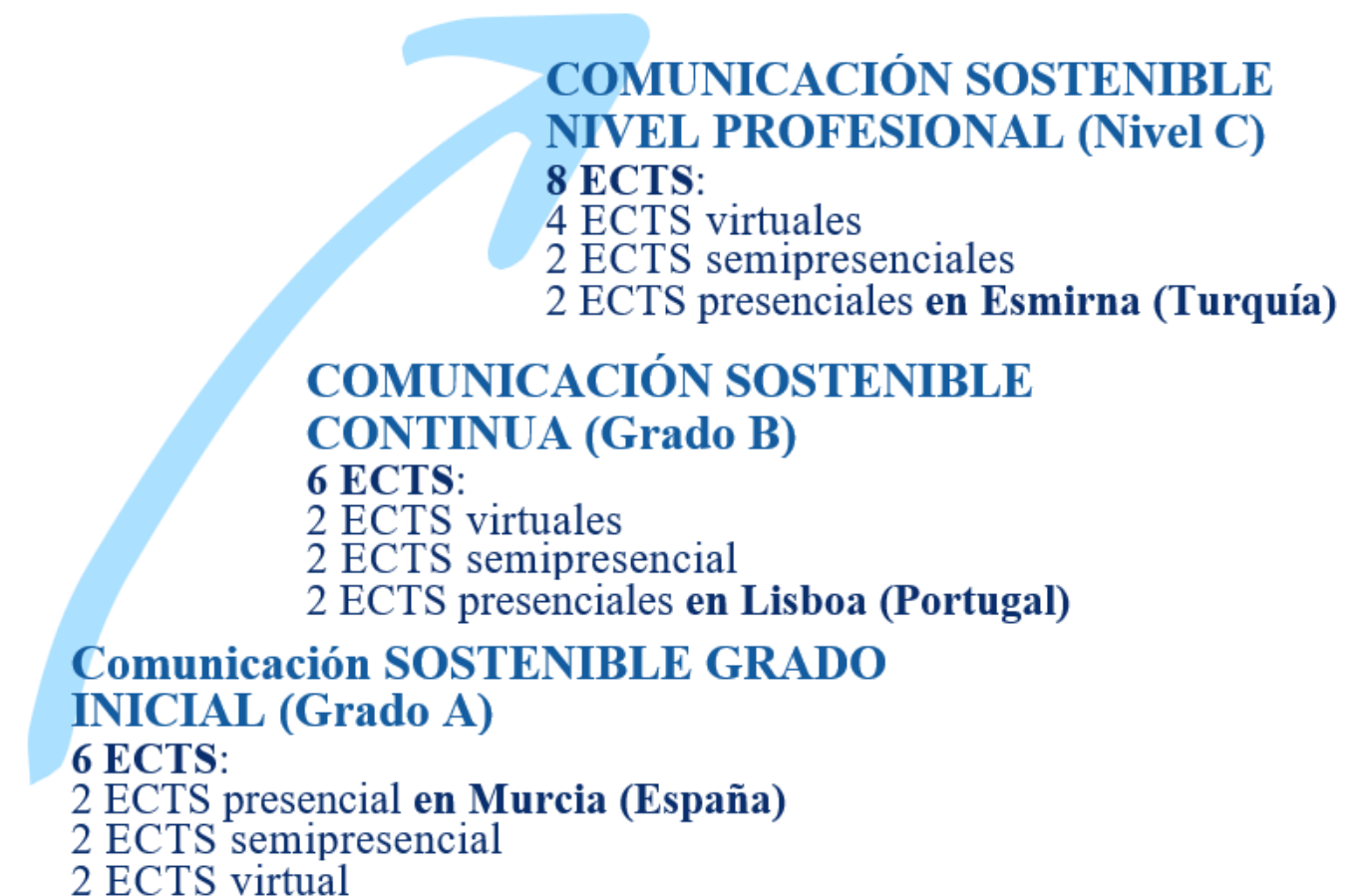


Figura 10. Resumen de calificaciones, ECTS e itinerarios de aprendizaje – TASC

Cada uno de los tres grados incorpora componentes de los cinco módulos: Derechos Humanos y valores (1), Valores e identidad de la UE (2), No discriminación y Equidad (3), Comprensión de nosotros mismos y de los demás (4) y Diálogo (5). Cada módulo está diseñado para integrar competencias digitales adaptadas a los requisitos de la trayectoria de aprendizaje físico, mixto o virtual.



Figura 11. Diagrama visual – TASC

4. Objetivos y resultados del aprendizaje

En esta sección, exploraremos la estructura organizativa de TASC en términos de sus módulos y niveles.

Para cada módulo seleccionado en nuestro ámbito transnacional, hemos identificado cuidadosamente tres objetivos de aprendizaje. Estos objetivos integran la taxonomía de Bloom, pasando del conocimiento y la comprensión a la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación (Anexo 1)

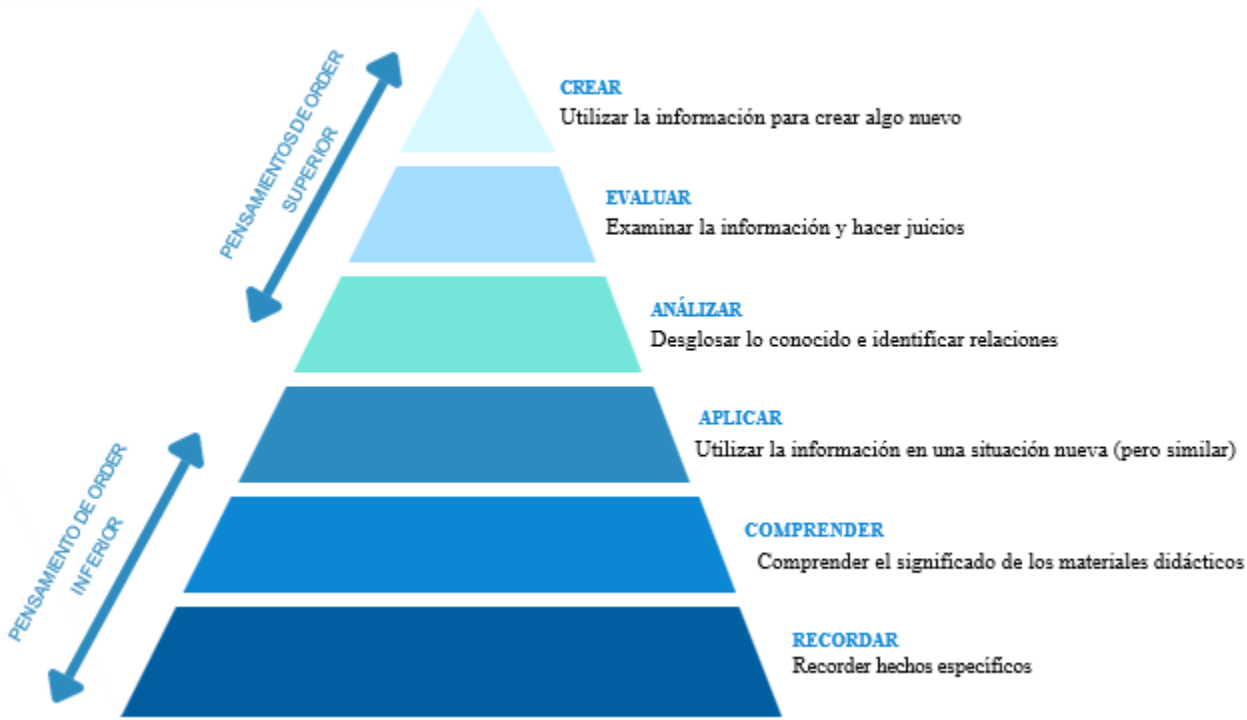


Figura 12. Taxonomía de Bloom: dominio cognitivo - TASC

Los resultados del aprendizaje, relacionados con la comunicación sostenible, abarcan una amplia gama de conocimientos, habilidades y Actitudes. Cada resultado del aprendizaje se ha elaborado meticulosamente para dotar a los educadores de los conocimientos y habilidades necesarios para orientarse y contribuir de manera significativa a las iniciativas de comunicación sostenible. (Anexos 2 y 3)

5. Tres grados, tres microcredenciales de la UE

Las microcredenciales son un enfoque educativo innovador que está ganando impulso en la Unión Europea. Certifican habilidades y competencias específicas a través de cursos cortos y específicos, lo que supone una alternativa flexible a los programas de grado tradicionales. Se incluyen los elementos estándar de la UE. Para más información, véase: [Folleto «Un enfoque europeo de las microcredenciales»](#).

Al salvar la brecha entre la educación formal y las necesidades del mercado, las microcredenciales de la UE son fundamentales para crear un ecosistema educativo dinámico y receptivo, que garantice que las personas puedan satisfacer las demandas cambiantes del mercado laboral.

La formación se organizó en tres niveles (tres microcredenciales)



1. Al finalizar el **grado inicial de Comunicación sostenible (Grado A)**, el docente obtuvo una **microcredencial de la UE**, que certifica un certificado parcial de competencias de 6 ECTS.
2. Tras obtener el primer certificado, el **docente podía pasar al grado continuo de Comunicación sostenible (Grado B)**, que certificaba que **había obtenido una microcredencial de la UE** (6 ECTS).
3. Y, por último, los docentes que se dedicaron a completar la formación accedieron al **grado profesional de comunicación sostenible (Grado C)**, donde se les certificó con 8 ECTS y **podieron obtener un certificado profesional con una microcredencial de la UE**.

Comunicación sostenible		UE Microcredencial GRADO (A)	UE Microcredencial GRADO (B)	UE Microcredencial GRADO (C)
1	Identificación del alumno	Profesores en formación y profesores en activo (edad de los alumnos: entre 5 y 15 años)		
2	Nivel	Inicial	Continuo	Profesional
3	Idioma	Inglés		
4	Número de plazas	42 (6 de cada país) en la fase piloto		
5	Duración	Cada 3 semanas durante un periodo de 3 meses	Cada 3 semanas en un periodo de 3 meses	Cada 4 semanas en un periodo de 3 meses
6	Fecha de inicio	20/05/2025	01/10/2025	05/01/2026
	Fecha de finalización	30/09/2025	06/12/2025	
7	Requisitos	Nivel de inglés: B2 / Carta de motivación / Implicación y compromiso sostenibles		
8	Itinerario de aprendizaje	2 ECTS Presencial 2 ECTS Semipresencial 2 ECTS Virtual	2 ECTS Virtual 2 ECTS Semipresencial 2 ECTS Presencial	2 ECTS Virtual 4 ECTS Semipresencial 2 ECTS Presencial
9	País(es)/Región(es) del emisor	Países del consorcio y beneficiarios		
10	Organismo(s) adjudicador(es)	Academia de Profesores de la UE TASC		
11	Carga de trabajo necesaria para alcanzar los resultados de aprendizaje	150 horas 6 ECTS	150 horas 6 ECTS	200 horas 8 ECTS

Figura 13. Resumen del Programa Europeo Conjunto de Formación TASC

6. Evaluación y certificación

En esta sección, describimos cómo funcionaba el proceso de evaluación y certificación en TASC. Los resultados del aprendizaje para las microcredenciales se evaluaban según estándares transparentes. Había tres evaluaciones finales integradas para cada grado. Estas tareas estaban relacionadas con los módulos.

Programa conjunto de la UE de formación	Grado A (6 ECTS)	Grado B (6 ECTS)	Grado C (8 ECTS)
Cantidad de evaluaciones	3	3	4
Rendimiento (Escala de calificación)	De A a F	A a F	A a F
Cantidad de tareas evaluadas	3	3	4
Fecha límite para las tareas	25/10/2025	06 / 12 / 2025	13 / 03 / 2026

Figura 14. Tareas de TASC relacionadas con los grados

Para garantizar la objetividad, fiabilidad y validez del proceso de evaluación, los métodos y herramientas de evaluación de los módulos de formación se adaptaron a la naturaleza de los distintos tipos de resultados de aprendizaje que se iban a verificar.

El personal docente de los diferentes socios del consorcio documentó los resultados obtenidos por los alumnos en los distintos instrumentos de evaluación aplicados.

7. Cronología de la fase piloto y la investigación de impacto del programa de formación conjunta de la UE

El calendario de la fase piloto y la investigación de impacto del programa de formación conjunta de la UE TASC se organizó de la siguiente manera (véase la figura 15).



TIEMPO	Grados de Itinerario Formativo/Créditos	LUGAR
1 semana 20-24/05/2025 Días de viaje 19/05 y 25/05	Semana Presencial Grado A / 2 ECTS	Murcia (España)
28/05/2025 02-03-04/06/2025	Semana semipresencial (BIP) Grado A / 2 ECTS	En casa y en tu centro educativo En un instituto de tu país de origen 28 de mayo Jornada presencial NAT 4 de junio Día de reunión virtual de la UE
1 mes Septiembre de 2025	Periodo virtual Grado A / 2 ECTS	En casa y en tu centro educativo
1 mes Octubre de 2025	Periodo virtual Calificación B / 2 ECTS	En casa y en tu centro educativo
12-13-14/11/2025 17-18/11/2025	Semana semipresencial (BIP) Grado B / 2 ECTS	En casa y en tu centro educativo. En un instituto de tu país de origen 12 de noviembre: Jornada de reuniones virtuales de la UE 18 de noviembre: Día de reunión presencial nacional (para PT ALMA, otro día)
1 semana 2-6/12/2025 Días de viaje 1/12/25 y 7/12/25	Semana Presencial Grado B / 2 ECTS	Lisboa (Portugal)
1,5 meses, de enero al 13 de febrero de 2026	Periodo virtual Grado C / 4 ECTS	En casa y en tu centro educativo
23-27/02/2026	Semana semipresencial Grado C / 2 ECTS	En casa y en tu centro educativo En un instituto de tu país 23 de febrero Jornada presencial NAT 27 de febrero Reunión virtual de la UE
1 semana 9-13/03/2026 Días de viaje 08/03/26 y 14/03/26	Semana Presencial Grado C / 2 ECTS	Esmirna (Turquía)

Figura 15. Calendario para la puesta a prueba y la investigación del impacto del Programa Conjunto de Formación de la UE – TASC

Directrices didácticas

Además del material teórico y formativo sobre comunicación sostenible, queríamos centrarnos en un entorno de aprendizaje seguro, los métodos de enseñanza, la agrupación de los alumnos, el autoaprendizaje y las herramientas informáticas.

1. Entorno de aprendizaje seguro

Es esencial que las actividades se desarrollen en un entorno emocionalmente seguro, ya que los debates sobre diferentes habilidades pueden tocar experiencias delicadas o, si la dirección del debate es desafiante, pueden fomentar una actitud defensiva. Un entorno colaborativo crea una atmósfera en el aula que fomenta el diálogo abierto, el respeto mutuo y la empatía.

Por lo tanto, recomendamos acordar unas normas comunes para el trabajo del grupo antes de comenzar las actividades. Estos acuerdos no solo han creado un entorno más seguro para el trabajo constructivo, sino que también nos han permitido estar presentes en el «aquí y ahora» y trabajar en la práctica con valores como el respeto por las opiniones, la aceptación de la diversidad, la toma de decisiones democrática, la tolerancia y el respeto por el consenso.

La sensibilidad cultural promueve el respeto por las diferentes culturas y perspectivas, destacando cómo los valores universales trascienden las diferencias culturales.

2. Métodos de enseñanza

- **Aprendizaje significativo:** el proceso de adquirir conocimientos y comprensión de una manera que conecta la nueva información con los conocimientos y experiencias existentes, creando así una comprensión más profunda y duradera.
- **Reflexión continua:** reflexionar sobre su aprendizaje y su aplicación a sus vidas, reforzando la relevancia y la importancia de las habilidades relacionadas con los módulos. El enfoque en el pensamiento crítico anima a los alumnos a analizar críticamente cuestiones a nivel personal, interpersonal y medioambiental.
- **Método socrático:** llamado así por el filósofo Sócrates, este método consiste en formular preguntas incisivas para estimular el pensamiento crítico y animar a los alumnos a explorar ideas de forma independiente. (<https://www.youtube.com/watch?v=USo7V6kwfEk>)
- **Aprendizaje colaborativo:** los alumnos trabajan juntos en grupos para resolver problemas, completar proyectos o debatir conceptos. Este método fomenta el trabajo en equipo y la comunicación.



- **Aprendizaje interactivo:** participación en actividades como juegos de rol, debates y discusiones en grupo para ayudar a interiorizar los principios de los Derechos Humanos y aplicarlos en diversos escenarios.
- **Ejemplos del mundo real:** se incorporan acontecimientos actuales y casos históricos para ilustrar la importancia de los Derechos Humanos y las consecuencias de su violación.
- **Ejercicios experienciales:** el formador comparte e invita a los alumnos a partir de sus propias experiencias (personales y profesionales) relacionadas con su aula, así como con la colaboración con padres, compañeros, cuidadores o personas de apoyo y otras partes interesadas.
- **Aprendizaje basado en problemas (PBL):** los alumnos aprenden resolviendo problemas del mundo real o casos prácticos. Investigan el tema, analizan datos y desarrollan soluciones, lo que fomenta el pensamiento crítico y las habilidades para resolver problemas.
- **Modelado:** el formador modela las habilidades que se pretenden alcanzar en el módulo. Al modelar estas habilidades durante la formación, el formador proporciona un ejemplo real que los alumnos pueden seguir. Compartir en tiempo real la concienciación y los conocimientos con los alumnos mejora la conexión y demuestra humanidad, creando un entorno de aprendizaje potente. Este enfoque no solo fomenta un sentido más profundo de conexión, sino que también promueve un aprendizaje profundo y la interiorización de las habilidades que se enseñan.
- **Concentración:** en los diferentes módulos, el formador se involucra plenamente con los alumnos, conectando desde el corazón con atención exclusiva, curiosidad renovada y escucha activa. Se integran ejercicios relacionados con el cuerpo para mejorar la autoconciencia, haciendo hincapié en estar presente en el momento, centrándose en la respiración y la postura. Estas prácticas ayudan a los alumnos a profundizar en la comprensión de sus propios sentimientos y experiencias, promoviendo la percepción personal y la conexión con uno mismo.

►► Aula invertida: los alumnos aprenden nuevos contenidos a través de clases online o lecturas en casa a su propio ritmo, mientras que el tiempo de clase se dedica al debate, las actividades y la aplicación de los conocimientos. (<https://www.youtube.com/watch?v=qaLeIQM1Hz0&t=64s>)

►► Para profundizar en el autoconocimiento, los alumnos podían participar en actividades de forma individual o en pequeños grupos de entre 2 y 5 miembros, ya fuera en el aula o en una sala de reuniones. Los ejercicios virtuales se diseñaron para centrarse en tareas de «una página» que se pudieran completar en el propio entorno escolar y sobre las que se pudiera reflexionar. Estos ejercicios utilizaban diversos medios, como vídeos del entorno escolar, actividades de conciencia corporal personal, extractos de películas, dibujos animados, imágenes, citas y diversas formas artísticas, como música, teatro, baile en silla y arte visual

Cada actividad tenía por objeto mejorar la autorreflexión y la percepción personal, fomentando una comprensión más profunda de los propios sentimientos y experiencias

►► La reflexión es una parte fundamental de la formación, complementada con prácticas (en línea) en pequeños grupos. Este proceso de aprendizaje se ha apoyado en un diario o portfolio centrado en las siguientes áreas:

- Diálogos reflexivos sobre habilidades.
- Ejercicios de reflexión y juegos de rol basados en la vida cotidiana y las experiencias docentes, que fomentan la experimentación, el error y la repetición para profundizar en el autoconocimiento.
- Actividades de autoevaluación y concienciación destinadas a fomentar el crecimiento personal y profesional.
- Formación en concienciación que incluye reflexión y meta reflexión, tanto guiadas como autodirigidas.
- Trabajo independiente sobre los contenidos, con lecturas y folletos proporcionados para apoyar los deberes y el aprendizaje asíncrono.

4. Herramientas informáticas

Las herramientas informáticas, como los seminarios web y las plataformas de videoconferencia, pueden utilizarse como oportunidades para experiencias de aprendizaje sincrónicas y asincrónicas. Era esencial permitir a los profesores participar en debates colaborativos con colegas y expertos de la diversidad de orígenes y de distintos países de la UE. Además, el material digital visual (presentaciones, infografías, vídeos) fue un complemento importante para los materiales didácticos, especialmente para los alumnos más inclinados a aprender de forma más eficaz a partir de la información visual.

Se utilizaron muchas herramientas, como Moodle, Padlet, ChatGPT/Gemini, Gamma/Canva/PowerPoint/Prezi, etc.

Kit de herramientas para el crecimiento personal y profesional de los profesores

1. ¿Qué, por qué y cómo?

Además del Manual de formación del profesorado, que ayuda a los formadores de docentes a formar a los profesores en el ámbito de la comunicación sostenible, el Consorcio ha desarrollado el Kit de herramientas para el desarrollo personal y profesional de los profesores en materia de comunicación sostenible.

A continuación, se ofrece un resumen del kit de herramientas para profesores.



El kit de herramientas para profesores es un conjunto de ejercicios, técnicas, estrategias y procesos diseñados para reforzar la capacidad de los profesores para responder de forma eficaz a diferentes retos. Se centran en el crecimiento personal, el desarrollo profesional y la promoción de la comunicación constructiva. Al practicar y dominar estas herramientas, los educadores pueden desarrollar habilidades y comportamientos adaptativos que no solo mejoran su enseñanza, sino que también se alinean con sus objetivos y valores únicos, validando su individualidad y el respeto por su profesión.

El Teacher Toolkit (TTK) es una **recopilación de instrumentos para docentes**, que constituye un conjunto de herramientas, recursos y actividades de apoyo para el aprendizaje, la práctica y la aplicación de competencias relevantes para la comunicación sostenible en sus prácticas profesionales.

Las herramientas del TTK complementan y «reflejan» el Manual del formador de docentes (en cuanto a los conceptos clave, los objetivos de aprendizaje y los resultados de los módulos). Las herramientas promueven y apoyan la práctica y la mejora de las competencias relevantes para la comunicación sostenible, a través de la autorreflexión, la introspección y la práctica sistemática.

Basado en los principios de la Comunicación sostenible desarrollados en el proyecto TASC, tiene como objetivo:

- Proporcionar herramientas y estrategias concretas para fomentar el diálogo no violento, intercultural y restaurativo en entornos educativos.
- Apoyar a los profesores en el desarrollo de sus propias habilidades de comunicación sostenible.
- Ofrecer orientación práctica para promover la inclusión, gestionar los conflictos de forma constructiva y fomentar los valores democráticos en el aula y en la comunidad escolar en general.
- Facilitar procesos de aprendizaje reflexivo y experiencial para el crecimiento profesional continuo.

El Kit de herramientas para docentes se basa en marcos teóricos clave en comunicación, educación y cambio social, incluyendo la comunicación sostenible, la comunicación no violenta, la comunicación intercultural, las prácticas restaurativas, el constructivismo social y el aprendizaje transformador.

Las herramientas apoyan y mejoran aún más las competencias de los docentes para actuar de manera eficiente en situaciones específicas (por ejemplo, la organización diaria del aula, las interacciones con colegas, estudiantes o padres, situaciones conflictivas, acciones de discriminación, problemas de comunicación, etc.).

Estas herramientas ayudan a los docentes a mejorar sus reacciones ante las situaciones disfuncionales o conflictivas más frecuentes que se manifiestan en la escuela, abordando y resolviendo comportamientos disruptivos, desafiantes y oposicionistas, e interacciones agresivas, mejorando la empatía, reduciendo el pensamiento discriminatorio y prejuicioso, y mejorando las habilidades de comunicación, o abordando de manera eficaz las manifestaciones generadas por el estrés y el agotamiento.

Estas herramientas no se aplican a problemas de alta gravedad, casos en los que se recomienda el apoyo y las medidas profesionales, como la tutoría entre compañeros, el apoyo grupal, el asesoramiento y la psicoterapia, que deben acompañar a estas herramientas.

Los componentes básicos del conjunto de herramientas para profesores consisten en:

Técnicas de autoaplicación (métodos para mejorar la autoconciencia, regular las emociones y desarrollar una mentalidad de crecimiento);

Estrategias autodirigidas (marcos paso a paso para alcanzar objetivos personales y profesionales);

Procesos paso a paso (directrices claras y prácticas para abordar retos específicos).

2. Resumen de las 45 herramientas probadas por grado

Las figuras 16, 17 y 18 proporcionan una lista de las herramientas que actualmente está probando la comunidad de práctica. Para obtener más información sobre el control de calidad, consulta el apartado «Control de calidad», en el que tú encontrarás más detalles.



Módulo 1 Derechos Humanos y Valores	Herramienta 1 "Sensibilización"	Herramienta 2 "Acoso digital y ciberacoso"	Herramienta 3 "Resolución colaborativa de problemas"
Módulo 2 Valores e identidad de la UE	Herramienta 4 "¿Qué sé sobre los valores y la identidad europea?"	Herramienta 5 "(Des)igualdad en las escuelas"	Herramienta 6 "Factores de la diversidad cultural"
Módulo 3 No discriminación y equidad	Herramienta 7 "Mecanismos y fuentes de discriminación, prejuicios y estigmatización"	Herramienta 8 "El camino hacia la no discriminación y los prejuicios sociales"	Herramienta 9 "Consense: ¡encontremos la mejor solución!"
Módulo 4 Comprendernos a nosotros mismos y a los demás	Herramienta 10 "Mapeo de emociones y autoretrato"	Herramienta 11 "Lente de empatía"	Herramienta 12 "¡Elige la más clara!"
Módulo 5 Diálogo	Herramienta 13 "¿Cómo escucho?"	Herramienta 14 "Yo y mi pez cofre"	Herramienta 15 "Mi círculo proactivo: paso a paso"

Figura 16. Kit de herramientas para docentes – grado A – resumen de las herramientas 1-15

Módulo 1 Derechos Humanos y Valores	Herramienta 16 "Árbol de los deseos de motivación"	Herramienta 17 "Mapa de empatía"	Herramienta 18 "El método Walt Disney"
Módulo 2 Valores e identidad de la UE	Herramienta 19 "El profesor democrático en el aula"	Herramienta 20 "Retos y oportunidades de la inclusión"	Herramienta 21 "¿Diseño universal del aprendizaje (UDL) o educación tradicional?"
Módulo 3 No discriminación y equidad	Herramienta 22 "El impacto de discriminación, los prejuicios y el estigma en los procesos o contextos educativos"	Herramienta 23 "Reflexión y apoyo a la diversidad de género"	Herramienta 24 "Consenso ¡Escuchemos!"
Módulo 4 Comprendernos a nosotros mismos y a los demás	Herramienta 25 "Reformulación de perspectivas a través de la empatía"	Herramienta 26 "Explorar las mentalidades culturales"	Herramienta 27 "Empatía fundamentada"
Módulo 5 Diálogo	Herramienta 28 "Mantener un diálogo"	Herramienta 29 "Los seis sombreros para pensar y establecer límites"	Herramienta 30 "Modelo de toma de decisiones basado en el consentimiento (CDMM)"

Figura 17. Kit de herramientas para docentes – grado B – resumen de las herramientas 16-30

Módulo 1 Derechos Humanos y Valores	Herramienta 31 "El protocolo RESET"	Herramienta 32 "Las cinco lentes de la inclusión"	Herramienta 33 "Mapa del diálogo digital"
Módulo 2 Valores e identidad de la UE	Herramienta 34 "Conflictos de identidad en el aula"	Herramienta 35 "Garantizar una enseñanza inclusiva utilizando las cuatro lentes de Brookfield"	Herramienta 36 "Lista de verificación de la inclusión"
Módulo 3 No discriminación y equidad	Herramienta 37 "Diferencias entre igualdad y equidad en contextos educativos"	Herramienta 38 "Pasos para el pensamiento crítico y criterios de fuentes fiables"	Herramienta 39 "Técnica de grupo nominal"
Módulo 4 Comprendernos a nosotros mismos y a los demás	Herramienta 40 "¿Qué pasaría si cambiara mi forma de pensar?"	Herramienta 41 "Relacionarse y reflexionar: ¿Cómo me muestro en mis relaciones?"	Herramienta 42 "Mapa de posturas relacionales"
Módulo 5 Diálogo	Herramienta 43 "Brújula de la cooperación"	Herramienta 44 "El arte de preguntar"	Herramienta 45 "Un enfoque de tres pasos para ofrecer retroalimentación"

Figura 18. Kit de herramientas para docentes – grado C – resumen de las herramientas 31-45



MOODLE como entorno de E-LEARNING

1. Introducción

Dentro del proyecto TASC, Moodle funciona como el principal entorno de aprendizaje electrónico en el que se ponen a disposición todas las actividades de aprendizaje ampliadas, los archivos adjuntos y los recursos de apoyo. Sirve tanto como herramienta de trabajo digital para los formadores como espacio de aprendizaje estructurado para los alumnos. Moodle proporciona acceso a contenidos detallados, incluyendo ejercicios prácticos, lecturas complementarias y materiales multimedia, lo que permite a los usuarios profundizar en cada tema. Diseñado para apoyar la progresión paso a paso a lo largo de los diferentes grados, Moodle guía a los alumnos a través del proceso de aprendizaje de una manera coherente y accesible.

Por otro lado, este Manual para formadores de docentes ofrece una visión general resumida de las actividades que corresponden a cada resultado de aprendizaje específico. No pretende sustituir a Moodle ni utilizarse como guía independiente para la impartición. En cambio, este TTM presenta una referencia de alto nivel, un resumen «conciso», diseñado para ayudarte, tú, los formadores, a comprender rápidamente la estructura y el propósito de cada módulo y cada actividad. Es especialmente útil para fines de orientación y planificación, ya que te indica, como formadores, los materiales detallados pertinentes y el contenido ampliado alojado en Moodle.

Juntos, el TTM y Moodle proporcionan un enfoque complementario: el TTM ofrece claridad, estructura y una comprensión rápida de los resultados previstos, mientras que Moodle proporciona todos los recursos necesarios para implementar las actividades de manera eficaz y apoyar la participación significativa de los alumnos.

Enlace a la plataforma Moodle: <https://merakiprojectes.com/moodle/login/index.php?lang=en>

2. Estructura y secciones de la plataforma Moodle

Estructura de la plataforma Moodle

Para facilitar su uso y claridad, Moodle se divide en secciones estructuradas según la Itinerario de Aprendizaje y el tipo de actividad. A continuación, se ofrece una guía completa para ayudarte, como formador, a navegar y utilizar Moodle de forma eficaz.

Secciones de Moodle



1. Introducción

- Bienvenidos al programa general de formación TASC

2. GRADO A

- Foro para anuncios y preguntas generales sobre el curso
- Enlaces para reuniones sincrónicas
- Introducción a Grado A
- Reunión informativa para creadores de comunidades
- Tareas previas (documento con una actividad por módulo y una plantilla de respuesta para que la completen los alumnos) Los alumnos pueden subir sus respuestas directamente en este espacio.

3. Rutas de aprendizaje

Cada Itinerario de Aprendizaje contiene módulos y actividades claramente

organizados: Itinerario de Aprendizaje presencial

- Archivos PDF de actividades para formadores (planes de clase para cada actividad)
- Anexos utilizados en las actividades (tanto para formadores como para alumnos)
- Presentaciones utilizadas durante las sesiones presenciales (tanto para formadores como para alumnos)

Itinerario de aprendizaje mixto

- Actividades presenciales: actividades y archivos adjuntos para formadores y alumnos
- Actividades sincrónicas de la UE: actividades que requieren coordinación en tiempo real (por ejemplo, reuniones en línea)
- Actividades asincrónicas: cada módulo cuenta con un aula dedicada con una serie de actividades secuenciadas

Itinerario de aprendizaje virtual

- Accesible una vez completada la Itinerario de Aprendizaje mixto
- Cada módulo incluye:
 - Actividades sincrónicas: Trabajo en grupo que requiere coordinación entre los alumnos
 - Actividades asincrónicas: Tareas individuales realizadas de forma independiente
 -

4. Anexos



- Una biblioteca central donde se recopilan todos los archivos adjuntos de las actividades por Itinerario de Aprendizaje y módulo
- Todos los archivos también están directamente integrados en su actividad correspondiente.

5. Kit de herramientas para profesores

- Incluye las primeras 15 herramientas utilizadas durante el grado A

6. Solicitud de comentarios (en el grado A)

- Después de completar las tres rutas de aprendizaje, los alumnos pueden solicitar comentarios sobre una tarea por módulo antes de la evaluación final. Dado que en los grados B y C habrá menos tareas, no será necesario solicitar comentarios, ya que estos se proporcionarán directamente en la tarea.

7. Evaluación

- Tres evaluaciones formales:
 - Una para los módulos 1 y 2
 - Una para el módulo 3
 - Una para los módulos 4 y 5
 -

3. Tipos de actividades y reglas de finalización

Hay tres tipos principales de actividades que se utilizan en todos los módulos:

1. Actividades de crecimiento personal que no requieren ninguna carga ni intercambio en Moodle.
2. Interacción (foro) Actividades que requieren debate, intercambio y comentarios entre compañeros a través de publicaciones en el foro.
3. Tareas de progreso Actividades que requieren la entrega de tareas a través de Moodle.

En la parte superior de cada actividad hay una etiqueta que indica el tipo de actividad para facilitar la claridad a los alumnos. Las tareas y los enlaces al foro están integrados en las actividades pertinentes. En la vista del formador, también son visibles en el menú principal de contenido. Los alumnos solo pueden acceder a ellos a través de sus actividades correspondientes para mantener la concentración y claridad



Reglas de finalización

- Se puede acceder a los cinco módulos al mismo tiempo.
- Dentro de cada módulo, los alumnos deben completar las actividades en orden secuencial.
- Ejemplo: En el Módulo 1, no se puede acceder a la Actividad 3 hasta que se hayan completado las Actividades 1 y 2.
- Un módulo se considera completado solo cuando se han realizado todas sus actividades, incluidas las tareas y la participación en el foro.

4. Estructura de una calificación

Calificación A

- Orden de las rutas de aprendizaje: Presencial → Semipresencial → Virtual → Evaluación
- Tareas múltiples
- Solicitud de comentarios al formador (una por módulo) Grado B
- Orden: Virtual → Mixto → Presencial → Evaluación
- Una tarea por módulo durante el curso con comentarios proporcionados por los formadores.

Calificación C

- Orden: Virtual → Semipresencial → Presencial → Evaluación
- Una tarea por módulo con comentarios de los formadores para M1, M2 y M3.
- Dos tareas por módulo con comentarios de los formadores para M4 y M5 (debido al mayor volumen de créditos ECTS y contenido).

5. Moodle para formadores

Cuando se te añada a Moodle como formador, recibirás un correo electrónico con tu nombre de usuario, una contraseña temporal y el enlace de acceso a Moodle. Al iniciar sesión por primera vez, se te pedirá que cambies tu contraseña por motivos de seguridad. Le recomendamos que subas una foto de perfil para personalizar tu cuenta.

Dentro de Moodle, hay una sección dedicada que contiene tutoriales en vídeo para formadores que demuestran:

:



- Cómo subir contenido
- Cómo cambiar la foto de perfil de 'tu' perfil
- Cómo ver las cuentas de los alumnos y supervisar su progreso
- Cómo ver y calificar las tareas
- Le recomendamos encarecidamente que vea estos breves vídeos para familiarizarse con la plataforma y sus funciones principales.

6. Moodle para estudiantes

Los alumnos recibirán las credenciales de inicio de sesión y las instrucciones para acceder a Moodle antes del inicio del programa. También se les pedirá que cambien su contraseña y actualicen su perfil. Cada participante seguirá un itinerario estructurado en función del grado que se le haya asignado (A, B o C).

Las rutas de aprendizaje están claramente definidas y se proporcionan orientaciones a través de:

- Vídeos explicativos
- Instrucciones de actividades integradas en cada módulo del aula
- Enlaces a archivos adjuntos y recursos descargables directamente dentro de las descripciones de las actividades

Se espera que los alumnos:

- Completar las actividades en el orden requerido dentro de cada módulo
- Participen activamente en los foros y en el trabajo en grupo (cuando corresponda)
- Envíe las tareas a través de Moodle según las instrucciones.
- Se supervisa el progreso y los alumnos reciben orientación y apoyo a través de sesiones sincrónicas y oportunidades para recibir comentarios.

7. Apoyo lingüístico y traducción

Si tiene dificultades para comprender las actividades debido a los conocimientos de inglés necesarios, le invitamos a utilizar sitios web de apoyo con opciones de traducción adecuadas, como:

- Google Translate
- Google Lens (disponible en teléfonos y tabletas, a través de la barra de búsqueda de Google)
- DeepL translate

Cualquier traductor con IA, como ChatGPT o Co-pilot (tenga en cuenta que esta opción aumenta tu huella ecológica)

Todo el material didáctico se traducirá a los idiomas de los miembros del consorcio: neerlandés, alemán, lituano, portugués, rumano, español y turco



CALIFICACIONES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CONJUNTO DE LA UE

GRADO A Comunicación sostenible: formación inicial

Grado A es el programa conjunto de formación inicial de la UE en comunicación sostenible, que otorga 6 créditos ECTS. Consiste en itinerarios de aprendizaje presenciales, semipresenciales y virtuales. Se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades básicos en comunicación sostenible, en línea con la taxonomía de Bloom. La columna vertebral del programa de formación son cinco módulos que proporcionan los fundamentos teóricos del programa. La descripción del Grado A comienza con un análisis de los conceptos clave de los cinco módulos: en cada módulo, el alumno encontrará una lista de objetivos y resultados de aprendizaje esperados, tres conceptos clave y una lista de referencias. Tras los conceptos clave de los cinco módulos, se presenta un resumen de todas las actividades de aprendizaje en forma de itinerario de aprendizaje.



MÓDULO 1A: Derechos Humanos y valores universales

Introducción

El proyecto «Academia de Docentes para la Comunicación Sostenible» empodera a los educadores para promover un diálogo respetuoso e inclusivo, fomentando los derechos humanos universales y los valores fundamentales, principios básicos que protegen la dignidad y la libertad de todas las personas, aplicados universalmente sin discriminación. La promoción de estos derechos y valores requiere el esfuerzo de los gobiernos, las organizaciones, la sociedad civil y los individuos. El módulo 1 explora este tema, que sirve de base para fomentar una cultura de respeto. La educación y la concienciación pública son esenciales para defender estos valores, contribuyendo a un mundo más justo, pacífico e inclusivo. Además, una comunicación transparente y justa que defienda la dignidad y la igualdad es la clave para la defensa sostenible de los Derechos Humanos.

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O1.1. Analizar y evaluar el impacto de los principios de Derechos Humanos en la vida de las personas, centrándose especialmente en sus oportunidades y perspectivas educativas.

LO1.1A. Interpretar la relación entre la defensa activista de los derechos humanos y el desarrollo educativo y articular análisis informados sobre la evolución del acceso, la equidad y la calidad de la educación en el contexto del movimiento de derechos humanos.

O1.2. Desarrollar estrategias de comunicación que hagan hincapié en la comprensión y la cooperación para articular las cuestiones relacionadas con los derechos humanos, fomentando un diálogo abierto y respetuoso.

LO1.2A. Analizar las cuestiones contemporáneas relacionadas con los Derechos Humanos en la era digital, teniendo en cuenta las dimensiones culturales, jurídicas y tecnológicas.

O1.3. Promover/desarrollar estrategias de cooperación y sensibles a los Derechos Humanos para la resolución de problemas entre los (diferentes) agentes educativos (personal, alumnos, padres, partes interesadas).

LO1.3A. Comprender y explicar el enfoque colaborativo de resolución de problemas a la hora de abordar cuestiones relacionadas con los Derechos Humanos en contextos educativos.



Conceptos clave

1. Valores universales y claves

Los valores universales y clave son principios fundamentales que trascienden las diferencias culturales, nacionales e individuales, y sirven de base común para el comportamiento ético y las normas sociales. Cada uno tiene sus propias particularidades y se adapta específicamente a un campo. Desde el punto de vista educativo, consideramos valores clave:

Integridad, haciendo hincapié en la honestidad y la coherencia en nuestras acciones, esenciales para fomentar la confianza mutua en las escuelas. **Respeto**, fomentando el reconocimiento de la dignidad y el valor de cada alumno/profesor, tratando a todos con consideración y valorando la Diversidad de opiniones y culturas. **Responsabilidad**, recordándonos que cada uno de nosotros tiene el deber de aceptar las consecuencias de sus actos y contribuir positivamente a la sociedad con una buena educación. **Compasión**, impulsándonos a ser empáticos y a responder al sufrimiento de los demás con amabilidad, motivándonos a aliviar las dificultades. **Equidad y justicia**, que requieren tratar a todas las personas de manera igualitaria e imparcial, promoviendo la equidad en la educación y en todos los aspectos de la vida social. **Igualdad**, que garantiza que todos tengan acceso a las mismas oportunidades educativas y sean tratados sin discriminación. **Tolerancia**, que fomenta la aceptación y el respeto por las diferencias, ya sean relacionadas con opiniones, creencias religiosas o rasgos personales, promoviendo la convivencia pacífica en las escuelas y fuera de ellas. **Valentía**, que nos inspira a afrontar nuestros miedos y actuar con firmeza ante la adversidad, defendiendo nuestro valor incluso cuando es difícil. **Gratitud**, que nos abre el corazón para apreciar la bondad y a las personas que enriquecen nuestras vidas, cultivando un sentido de satisfacción y felicidad. **Amor**, en todas sus formas, que nos conecta profundamente con los demás y es la fuente de la compasión, el sacrificio y el cuidado incondicional. **La justicia**, centrada en la aplicación equitativa de la ley, garantiza que todos sean tratados de manera justa, mientras que **la no discriminación** previene y combate los prejuicios y la exclusión educativa basados en factores arbitrarios como la raza, el género o la edad. Adoptar estos Valores universales en la educación, pero también en la vida cotidiana, puede transformar la sociedad, fomentando la armonía, la cooperación y una comprensión más profunda.

El Respeto como elemento fundamental para promover la Diversidad, la Inclusión y la convivencia armoniosa

Respeto es la base para aceptar y apreciar las diferencias individuales, reconociendo el valor y la dignidad inherentes a todas las personas, independientemente de su raza, cultura, religión, orientación sexual, creencias políticas o capacidades, superando así las barreras y los prejuicios,

fomentando el diálogo abierto, la empatía y la comprensión, y creando entornos colaborativos y de apoyo en los espacios profesionales, educativos y públicos donde la diversidad prospere, surjan ideas innovadoras y las personas se sientan seguras, valoradas y activamente comprometidas, mejorando en última instancia la calidad de vida individual y fortaleciendo el tejido social a través de la paz y el entendimiento mutuo.

La Declaración Universal de Derechos Humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, describe los derechos fundamentales que todos los seres humanos tienen por naturaleza, independientemente de su nacionalidad, raza, género, religión, idioma o cualquier otra condición. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> Su objetivo es establecer normas universales de Derechos Humanos que garanticen una protección global más allá de la discreción de los distintos Estados.

Entre los derechos fundamentales se incluyen:

- 1. Igualdad:** garantizar la no discriminación y la igualdad de acceso a los recursos, los servicios y el trato legal.
- 2. Vida, libertad y seguridad:** proteger a las personas de la privación arbitraria de la vida y garantizar la libertad y la seguridad.
- 3. Libertad frente a la esclavitud:** prohibir todas las formas de esclavitud y trabajo forzoso.
- 4. Libertad frente a la tortura:** proteger contra la tortura y los tratos inhumanos.
- 5. Reconocimiento legal:** garantizar que todas las personas sean reconocidas por la ley con derechos y obligaciones.
- 6. Privacidad:** proteger contra intrusiones arbitrarias y ataques ilegales al honor y la reputación.
- 7. Pensamiento, conciencia y religión:** permitir a las personas elegir, expresar y practicar libremente sus creencias.
- 8. Expresión:** apoyar la libre expresión de opiniones e ideas sin temor.
- 9. Trabajo y educación:** proporcionar oportunidades de empleo y garantizar el acceso a la educación.
- 10. Participación en el gobierno:** permitir a los ciudadanos participar en la vida política y acceder a los servicios públicos.

Estos derechos son interdependientes e indivisibles, y constituyen la base de una forma de vida libre y justo.



Las desigualdades, ya sean económicas, sociales, de género o raciales, socavan la justicia y la igualdad, creando barreras y limitando el acceso a los recursos para los grupos vulnerables. Es imprescindible aplicar políticas que aborden las causas profundas de la desigualdad en la educación, la salud, la vivienda y el empleo, y garantizar el acceso a los servicios básicos. La concienciación y la educación de la población también son fundamentales para cambiar las actitudes y reducir los estereotipos, fomentando el entendimiento y el respeto mutuos.

La libertad es un valor fundamental y un derecho inalienable que sirve de piedra angular para el desarrollo individual y el progreso social, permitiendo a todos expresar libremente sus pensamientos, opiniones y creencias sin temor a la represión o la censura. A nivel social, la libertad estimula la innovación, la creatividad y la Diversidad de ideas, lo que permite explorar y experimentar nuevas posibilidades, impulsando así un avance más rápido de la ciencia, la tecnología y el arte. A nivel personal, la libertad está estrechamente relacionada con la búsqueda de la felicidad, a menudo asociada con la capacidad de vivir de acuerdo con las propias elecciones y valores.

Derechos Humanos están intrínsecamente interconectados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ya que ambos promueven la idea de un mundo en el que todas las personas puedan vivir con dignidad, igualdad y justicia. Los ODS proporcionan un marco global para abordar cuestiones urgentes como la pobreza, la salud, la educación, la igualdad de género, la desigualdad y la paz, mientras que los principios de los Derechos Humanos subrayan estos objetivos.

La vinculación de los ODS con los Derechos Humanos garantiza que el progreso no solo se mida por el desarrollo económico y social, sino también por la realización de los derechos fundamentales de todas las personas. En esta situación, la comunicación sostenible está muy presente, ya que fomenta un diálogo transparente, inclusivo y continuo entre los gobiernos, la sociedad civil, el sector privado y las comunidades marginadas, lo que garantiza que los esfuerzos de desarrollo estén en consonancia con los Derechos Humanos, empodera a las personas y promueve la rendición de cuentas. Las principales conexiones establecidas entre los ODS y los Derechos Humanos son:

ODS 3: Buena salud y bienestar, garantiza el derecho a la salud promoviendo el acceso universal a la atención sanitaria y salvaguardando el bienestar físico y mental de las personas.

ODS 4: La educación de calidad defiende el derecho a la educación, centrándose en oportunidades de aprendizaje inclusivas y permanentes para todos, como vía hacia el empoderamiento y la igualdad.

ODS 5: La igualdad de género promueve el derecho a la igualdad mediante la eliminación de la discriminación de género, garantizando la igualdad de derechos y oportunidades para mujeres y hombres.

ODS 10 - La reducción de las desigualdades aborda el derecho a la igualdad y la no discriminación, con el objetivo de reducir las disparidades de ingresos, sociales y de oportunidades entre individuos y grupos.

ODS 16: La paz, la justicia y las instituciones sólidas apoyan el derecho a la paz, la justicia y las instituciones sólidas, fomentando sociedades inclusivas en las que los Derechos Humanos están protegidos por una gobernanza transparente y responsable.

ODS 17: Las alianzas para lograr los objetivos hacen hincapié en la responsabilidad colectiva en materia de Derechos Humanos, promoviendo la cooperación mundial para alcanzar estos objetivos y garantizar que el desarrollo beneficie a todos, sin discriminación.

Esta relación puede proporcionar un marco integral para lograr un desarrollo inclusivo, equitativo y sostenible en todos los ámbitos.

Democracia en los centros educativos

Un entorno escolar que promueva la democracia permite a los estudiantes expresarse libremente y participar en la toma de decisiones, proporcionándoles experiencias prácticas en la gobernanza participativa. Esto incluye la participación en consejos estudiantiles, debates y proyectos comunitarios, con el apoyo de una educación cívica que subraye la importancia de la democracia y la participación ciudadana. Las experiencias prácticas y la tecnología moderna mejoran la comprensión y el compromiso con los procesos democráticos, mostrando cómo las acciones individuales contribuyen a la construcción de la democracia.

2. Defensa activista y aplicación de los Derechos Humanos

En el contexto mundial actual, la defensa activista es esencial para promover la justicia y la igualdad. En el ámbito de los Derechos Humanos para la educación, la defensa activista representa un esfuerzo por promover y proteger el acceso igualitario a una educación de calidad para todas las personas, sensibilizando al público y a los responsables de la toma de decisiones sobre la importancia y la calidad del derecho a la educación.

A través de campañas de defensa activista, se puede influir en las políticas y la legislación para garantizar que la educación sea accesible, inclusiva y de alta calidad para todos, sin discriminación. Además, la defensa activista defiende los derechos de los estudiantes y los docentes, incluida la protección contra el abuso y la discriminación, involucrando a las comunidades locales en el apoyo al derecho a la educación, movilizando recursos y apoyo para iniciativas e infraestructuras educativas.



Ética y Derechos Humanos: una relación simbiótica

En el contexto de los Derechos Humanos, la ética sirve como base moral para la legislación y las políticas. Las prácticas éticas en la defensa activista de los Derechos Humanos garantizan que todas las acciones y campañas se lleven a cabo con integridad, respetando la dignidad y los derechos de todas las personas involucradas. Este enfoque ético es fundamental para ganarse la confianza del público y promover un apoyo sostenible a los Derechos Humanos.

Los derechos del niño: de la defensa activista a la aplicación

Los derechos de los niños requieren una atención especial, ya que los menores suelen ser los más vulnerables al abuso y el abandono. La defensa activista de los derechos de los niños implica campañas de concienciación y la colaboración con instituciones educativas y gubernamentales para garantizar que la legislación proteja eficazmente los intereses de los niños. La aplicación de estos derechos requiere un seguimiento continuo y la adaptación de las políticas para reflejar las necesidades cambiantes de los niños.

El papel del apoyo técnico en la defensa activista

En la defensa activista moderna de los Derechos Humanos, la tecnología (a través de herramientas digitales) puede ayudar a supervisar las violaciones de los Derechos Humanos, difundir información rápidamente y movilizar el apoyo internacional. La tecnología también facilita la recopilación y el análisis de datos, que pueden utilizarse para mejorar las estrategias de defensa activista y presionar a los gobiernos para que cumplan sus compromisos en materia de Derechos Humanos, lo que la convierte en una de las herramientas más poderosas de las que disponemos para construir un mundo más justo. Requiere un enfoque integral que incluya una ética sólida, un apoyo técnico adecuado y una dedicación inquebrantable a la protección de los miembros más vulnerables de nuestra sociedad.

3. Derechos Humanos en la Era digital

Equilibrio entre seguridad y privacidad: navegar por la Era digital

En la Era digital, mantener un equilibrio entre la seguridad y la privacidad se ha vuelto cada vez más necesario a medida que avanza la tecnología y crece exponencialmente la capacidad de recopilar, almacenar y analizar datos personales. Por lo tanto, surgen serias dudas sobre cuánta privacidad debe sacrificarse en aras de la seguridad. Las empresas tecnológicas y los gobiernos deben colaborar para desarrollar normas y reglamentos que protejan la información personal de los usuarios sin comprometer la seguridad nacional. El RGPD (Reglamento General de Protección de Datos) es un conjunto de normas de la Unión Europea que protegen los datos personales de los ciudadanos y exigen a las empresas y organizaciones que gestionen estos datos de forma transparente, segura y responsable. Otorga

a las personas amplios derechos sobre sus datos personales, incluido el derecho a acceder, rectificar, suprimir y transferir sus datos, e impone sanciones severas por infringir estas normas.

La propiedad intelectual (PI) se refiere a los derechos legales que protegen las creaciones de la mente, y puede incluir inventos, obras literarias y artísticas, diseños, símbolos, nombres e imágenes utilizados en el comercio. Estos derechos permiten a los creadores y propietarios controlar el uso de su propiedad intelectual y beneficiarse económicamente de su trabajo. La PI es importante en la educación porque fomenta la creatividad y la innovación, garantiza el respeto de los derechos de autor, proporciona acceso a recursos de calidad, desarrolla habilidades esenciales y apoya una economía basada en el conocimiento, por lo que debe ser un tema que respalde un entorno coherente.

Libertad de expresión en línea: retos y oportunidades

Internet ha abierto nuevos horizontes para la libertad de expresión, proporcionando plataformas en las que casi cualquier persona puede compartir ideas e información libremente. Sin embargo, este panorama digital también plantea retos, siendo los más delicados la difusión de información errónea y el discurso de odio. La libertad de expresión en línea debe protegerse, pero también regularse para garantizar que no se utilice para promover la violencia o el caos. Es necesario un delicado equilibrio para evitar suprimir las voces veraces con el pretexto del control.

Ciberacoso y acoso digital: una perspectiva de Derechos Humanos

El ciberacoso y el acoso digital representan amenazas importantes en la era digital actual, ya que vulneran los Derechos Humanos de las personas. Estas actividades maliciosas pueden producirse a través de diversas plataformas en línea, como las redes sociales, las aplicaciones de mensajería y los sitios web, y causan graves daños emocionales, psicológicos y, en ocasiones, incluso físicos a las víctimas.

Desde la perspectiva de los Derechos Humanos, el ciberacoso y el acoso digital violan varios principios fundamentales recogidos en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos. El derecho a la intimidad, recogido en el artículo 12 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se vulnera con frecuencia cuando los autores difunden información falsa, comparten fotos privadas sin consentimiento o acosan continuamente a sus víctimas en Internet. Además, el derecho a la libertad de expresión se ve comprometido cuando se intimida a las personas para que guarden silencio o se ven obligadas a retirarse de los espacios en línea debido al acoso implacable.

Por otra parte, estas formas de abuso digital suelen dar lugar a discriminación y desigualdad, lo que afecta de manera desproporcionada a grupos vulnerables como las mujeres, las personas LGBTQ+ y



minorías. Esta discriminación no solo amplifica las disparidades sociales existentes, sino que también dificulta la capacidad de las víctimas para participar plenamente en la sociedad, lo que repercute en su derecho al trabajo, la educación y la inclusión social. Los esfuerzos para combatir el ciberacoso y el acoso digital deben ser multifacéticos e incluir marcos legales, iniciativas educativas e intervenciones tecnológicas, aplicando políticas que protejan a los usuarios del abuso en línea. Los programas educativos son esenciales para crear conciencia sobre el impacto del ciberacoso y promover la alfabetización digital y la empatía entre los usuarios de Internet.

Integración de las habilidades de pensamiento crítico

Las actitudes de pensamiento crítico son disposiciones y enfoques mentales que favorecen el análisis objetivo y racional de la información y las situaciones. Entre ellas se incluyen la curiosidad por explorar y comprender cosas nuevas, el escepticismo (cuestionar y verificar la información antes de aceptarla) y la apertura mental (considerar diferentes puntos de vista y cambiar de opinión ante pruebas convincentes). La reflexión sobre los propios pensamientos y razonamientos, el análisis lógico de los problemas y argumentos mediante un proceso de razonamiento estructurado y coherente, y el pragmatismo a la hora de evaluar ideas y soluciones en función de su eficiencia y aplicabilidad en situaciones prácticas también son componentes esenciales. Estas actitudes contribuyen al desarrollo de una mente abierta, analítica y equilibrada, capaz de evaluar la información y tomar decisiones informadas y precisas.

El pensamiento crítico anima a las personas a cuestionar la validez y la intención que hay detrás de los contenidos en línea, lo que reduce la probabilidad de difundir o creer en información perjudicial. Por ejemplo, al enseñar a los alumnos a evaluar críticamente las fuentes y los motivos de las publicaciones en línea, estos se vuelven menos susceptibles a la desinformación y más capaces de reconocer los comportamientos maliciosos. Esta habilidad es especialmente valiosa para identificar formas sutiles de ciberacoso, como los insultos indirectos o los comentarios manipuladores, que de otro modo podrían pasar desapercibidos.

La incorporación del pensamiento crítico en el plan de estudios también permite a los estudiantes desarrollar estrategias eficaces para responder al ciberacoso. Aprenden a evaluar diferentes cursos de acción, teniendo en cuenta tanto los resultados inmediatos como los a largo plazo, lo que mejora su capacidad para resolver problemas. Por ejemplo, en lugar de tomar represalias o ignorar el ciberacoso, los estudiantes con pensamiento crítico pueden optar por denunciar el comportamiento, apoyar a la víctima o entablar un diálogo constructivo para resolver los conflictos.

Por último, las habilidades de pensamiento crítico ayudan a los estudiantes a desarrollar resiliencia frente al ciberacoso. Al desarrollar una mentalidad equilibrada y reflexiva, las personas están mejor preparadas para gestionar su

respuestas emocionales al acoso en línea. Son capaces de distinguir entre críticas constructivas y comportamientos dañinos, lo que les permite mantener su Autoestima y bienestar ante la adversidad

Referencias (relacionadas con los tres conceptos claves)

Referencias al concepto clave 1: Valores universales y fundamentales

- Donnelly, J. (2013) Universal Derechos Humanos in Theory and Practice, Cornell University Press, Ithaca
- Perry, J. M. (1998) La idea de Derechos Humanos: Cuatro Inquiries 1.^a edición, Oxford University Press, Oxford
- Weissbrodt, D.; de la Vega, C. (2007), International Derechos Humanos Law: An Introduction, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania

Referencias al concepto clave 2: Defensa activista y aplicación de los Derechos Humanos

- Hurwitz, D.; Satterthwaite, M.; Ford, D. (2009) Human Rights Advocacy Stories, Foundation Press, Nueva York
- Normand, R.; Zaidi, S. (2009) Derechos Humanos en la ONU: La historia política de la justicia universal, Australian Journal of Political Science, 2008, vol. 43 (3), págs. 572-573
- <https://sdgs.un.org/goals>

Referencias al concepto clave 3: Derechos Humanos en la Era digital

- Solove, D. (2004) La persona digital: tecnología y privacidad en la era de la información, NYU Press, Nueva York
- Klang, M.; Murray, (2005) Derechos Humanos en la era digital, Cavendish Publishing, EE. UU.



MÓDULO 2A: Valores e identidad de la UE

Introducción

¿Nacemos o nos convertimos en quiénes somos? Por lo general, se da por sentado que nuestras identidades, especialmente las afiliaciones nacionales, étnicas, de género y/o religiosas, son innatas y fijas. Son estables en el tiempo y se transmiten de generación en generación por los miembros de nuestra comunidad. Pero ¿y si nuestras identidades no fueran fijas, sino que se forjaran continuamente a través de la interacción de la cultura, las normas sociales y las experiencias personales? Este módulo te invita a explorar la esencia de las identidades sociales, esas complejas amalgamas de elementos culturales, sociales e individuales que forman la base de tu autopercepción y de cómo te relacionas con los demás. Puede servir de guía, ya que ofrece una visión general comprensible de los mecanismos que subyacen a la construcción de las identidades sociales. Al comprender la naturaleza dinámica de este proceso, tú estarás preparado para manejar la diversidad de los estudiantes en el aula, fomentar entornos multiculturales y gestionar las complejidades con un enfoque particular en el cultivo de un sentido de identidad europea y la promoción de los valores europeos en los entornos educativos, al tiempo que se reconocen y se aceptan los vínculos locales y las peculiaridades culturales.

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O2.1. Valorar, promover y aplicar estrategias que respeten la dignidad humana, los derechos humanos y la diversidad cultural en la vida profesional.

LO2.1A: Describir las relaciones entre cultura, identidad y estructuras de poder en el contexto de la legitimación de los Derechos Humanos, explicando su impacto en el sistema educativo.

O2.2. Comunicarse y cooperar con respeto y de forma respetuosa con personas de diferentes orígenes culturales y sociales.

LO2.2A. Comprender y explicar el impacto del propio condicionamiento cultural en la interacción con otras personas.

O2.3. Promover y fomentar activamente la diversidad cultural, la variedad y la educación inclusiva en los contextos y prácticas educativas.

LO2.3A. Explicar la diversidad cultural y sus componentes/determinantes (por ejemplo, origen social, género, etnia, religión, etc.).



Conceptos clave

1. Identidad

Entre muchas otras, nuestras identidades étnicas (nacionales o raciales, según el contexto) son uno de los marcadores grupales más complicados y discutibles en las sociedades actuales. El idioma que hablamos, los símbolos que respetamos, los personajes históricos a los que rendimos homenaje y las costumbres que seguimos a menudo se dan por sentados sin una reflexión más profunda al respecto. Sin embargo, si aplicamos la lente del constructivismo social, podemos reconocer que la identidad étnica es un proceso continuo que cambia con el tiempo. Uno de los pensadores y teóricos revolucionarios que contribuyó a nuestra comprensión de la etnicidad como concepto social fue el antropólogo noruego Fredrik Barth, quien esbozó un enfoque para el estudio de la etnicidad que se centra en las negociaciones continuas de las fronteras entre grupos de personas. La opinión de Barth es que dichos grupos no son aislados culturales discontinuos, ni a priori lógicos a los que las personas pertenecen de forma natural. Fomentó la idea de descartar las nociones científicas de las culturas como entidades delimitadas y la etnicidad como vínculos innatos, sustituyéndolas por un enfoque en la interfaz entre grupos. Siguiendo el pensamiento de Barth, la identidad étnica se convierte y se mantiene a través de procesos relacionales de inclusión y exclusión o compartiendo la noción de NOSOTROS y ELLOS.

Del mismo modo que el sentido de comunidad y pertenencia puede crearse y mantenerse a lo largo del tiempo, las diferencias y la alteridad también son un proyecto social en el que rara vez pensamos. El Otro puede ser visto como diferente o como igual a nosotros, dependiendo de los marcadores personales y grupales en los que tendamos a centrarnos. A partir de los acontecimientos históricos y de la perspectiva sociopolítica actual, sabemos que la etnicidad, aunque sea un constructo social dinámico y cambiante en el tiempo, puede movilizarse con fines políticos y de dominación. La visión del mundo más arraigada en nuestra sociedad, basada en la dicotomía «nosotros» y «ellos», es el concepto de raza y todas las implicaciones que conlleva. El concepto de raza se ha convertido en una de las herramientas más poderosas para crear jerarquías que privilegian a unos y perjudican a otros. A lo largo de la historia, el concepto de raza se ha entrelazado trágicamente con la discriminación, la opresión y la adquisición injusta de poder. Desde el comercio transatlántico de esclavos hasta las conquistas coloniales, los individuos y las sociedades han perpetuado la dañina creencia en la superioridad de una raza sobre otra. Estas ideologías discriminatorias, arraigadas en nociones infundadas de jerarquía racial, han dado lugar a horribles atrocidades en las que se ha sometido, explotado y despojado de sus derechos humanos básicos a personas únicamente por su origen racial percibido.



Otra identidad importante y que la mayoría de las veces se da por sentada es nuestro género. Cabe señalar que el sexo es biológico, pero el género no lo es. La mayoría de las veces se nos enseña que la división entre hombres y mujeres es un orden binario normal del mundo, algo biológico (es decir, natural) e inmutable. Te invitamos a dejar un espacio para cuestionar esta idea y reflexionar sobre el género como un Constructo social, del mismo modo que hicimos con las identidades étnicas/raciales. Una de las pensadoras más famosas e innovadoras en la teoría de género es la filósofa estadounidense Judith Butler. En sus obras, Butler sostiene que el género de una persona no es algo natural, sino un proceso de transformación a través de una serie de actos que se renuevan revisa y consolidan con el tiempo. El género siempre está «en acción». Las normas de género ideales pueden ser violentas para nosotros de manera física y simbólica, pueden limitar nuestra identidad y nuestra libertad de expresión. Es importante encontrar formas de no conformarnos con nuestras representaciones de género. Debemos ser especialmente sensibles a la diversidad de género en nuestro entorno educativo y apoyar a los estudiantes en sus formas de performatividad de género. No debemos olvidar que el género es un proceso constante de incorporación de ambos aspectos: actuar de acuerdo con las normas sociales preexistentes del orden de género, pero también negociar y reinterpretar este orden según la voluntad personal.

Hoy en día, las identidades basadas en la orientación sexual siguen siendo un tema preocupante en los debates sociales. Si pensamos en el entorno educativo, las diversas identidades de los estudiantes LGBT+, pero también de los docentes, a veces son rechazadas, despreciadas, no aceptadas y simplemente no comprendidas. Dentro del espectro LGBT+, las personas pueden identificarse como transgénero, no binarias o con una variedad de otras identidades de género más allá de la binaria tradicional de hombre y mujer. Estas identidades reflejan la complejidad y la fluidez de la expresión y la experiencia de género. La discriminación, el acoso y la falta de sistemas educativos inclusivos pueden crear entornos hostiles para los estudiantes LGBT+, lo que conduce a un aumento de los problemas de salud mental, el bajo rendimiento académico e incluso las tasas de abandono escolar. Tampoco debemos dejar de lado las experiencias de los docentes y docentes LGBT+, que también pueden sentirse excluidos y despreciados por sus colegas. Abordar estos retos debe ser una de las prácticas diarias de los docentes, desarrollando Currículo inclusivo / plan de estudios inclusivo, creando espacios seguros y sensibilizando a los estudiantes y a la comunidad educativa en general.

Otra categoría que constituye una parte importante de la identidad social es el estatus socioeconómico o la clase social. La clase social, al igual que otras características de la identidad, puede tratarse tanto como un indicador objetivo de la posición económica en la sociedad (posición en el mercado, empleo, etc.) como un acto de constructo social relacionado con la cultura, el estilo de vida y el consumismo. Aunque los límites estrictamente definidos de las clases sociales están desapareciendo en

el mundo globalizado, la estratificación social y la desigualdad no solo persisten, sino que se convierten en un aspecto cada vez más importante en muchos ámbitos, incluido el de la educación. Si el entorno social es «cerrado», la identidad social se vuelve inflexible y se asignan ciertas características a una determinada clase desde fuera. Esto resulta especialmente problemático cuando se trata de grupos sociales que se enfrentan al problema de la pobreza. La relación entre la delincuencia y la exclusión social a menudo crea un círculo vicioso en el que los prejuicios separan y aíslan a determinados grupos de la sociedad. El discurso de las «clases peligrosas» identifica a los pobres como «perezosos» y «delinquentes». En este caso, es extremadamente importante que el sistema educativo no reproduzca la exclusión social asignando a priori determinados comportamientos a los grupos en cuestión y formando así una identidad socioeconómica cerrada, que luego resulta más difícil de cambiar.

En conclusión, es fundamental reconocer y comprender la naturaleza ambigua de la autoidentificación. La identidad en la sociedad contemporánea se construye como un proceso continuo de **auto creación** reflexiva, que aúna las diferencias entre el yo y el otro. En este sentido, la **auto creación** es un fenómeno relacional que es tanto colectivo como individual. Dado que cada sociedad construye y deconstruye a sus propios extraños, es muy importante que la creación de la diferencia adopte un enfoque positivo, reconociendo al Otro como tal, pero no como un extraño amenazante. La dicotomía entre el Yo y el Otro es natural e inevitable en la construcción de la identidad propia, pero esta construcción se vuelve mucho más sostenible cuando la diferencia se reconoce no como un problema, sino como una oportunidad.

2. Los valores de la UE

¿Qué son los Valores de la UE y cómo se relacionan con la educación?

La Unión Europea (UE) se basa en seis valores fundamentales: 1) el respeto de la dignidad humana, 2) la libertad, 3) la democracia, 4) la igualdad, 5) el Estado de **derecho** y 6) el respeto de los **derechos humanos**. Los seis valores fundamentales de la Unión Europea constituyen la base de los principios y objetivos de la UE. Estos valores están consagrados en los Tratados y guían las acciones de la UE en la promoción de la paz, la estabilidad y la prosperidad entre sus Estados miembros. Subrayan el compromiso de defender los derechos fundamentales y las libertades individuales, garantizando que todos los ciudadanos sean tratados con equidad, dignidad y respeto, independientemente de su origen o creencias. Estos valores fundamentales son cruciales para fomentar una Unión Europea unida e inclusiva que se esfuerza por la cooperación, la solidaridad y el progreso. Debido al énfasis en los valores en su política y sus acciones, a la UE se la suele denominar la «Unión de los valores»



Uno de los ejemplos más destacados de cómo estos valores fundamentales se reflejan en el contexto educativo es el compromiso de la UE con el desarrollo de la educación inclusiva. La educación inclusiva se define normalmente como un proceso destinado a garantizar una educación de calidad para todos los miembros de la sociedad, reconociendo y respetando la diversidad, teniendo en cuenta las capacidades y necesidades individuales de cada persona y evitando cualquier tipo de discriminación. El objetivo de la educación inclusiva en la UE se establece en el Pilar Europeo de Derechos Sociales, que subraya que «toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente de calidad e inclusivos, con el fin de mantener y adquirir competencias que le permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral». Los Estados miembros están obligados a desarrollar sistemas educativos inclusivos con la ayuda y el apoyo de la UE.

¿Cómo podemos enseñar los Valores de la UE?

Los docentes pueden ayudar al **alumnado** a **interiorizar** los valores europeos incorporándolos a sus clases y debates, mostrando ejemplos **prácticos**, promoviendo el pensamiento crítico y el diálogo abierto, organizando eventos multiculturales y fomentando la empatía y la comprensión hacia diferentes perspectivas. Al crear un entorno de aprendizaje inclusivo y propicio, los docentes pueden transmitir eficazmente estos valores. Al mismo tiempo, deben tener en cuenta que los estudiantes proceden de entornos **muy** diversos. Para algunos, estos valores pueden corresponder a los que aprenden en la familia, mientras que para otros son menos comunes.

- Una forma eficaz de enseñar a comprender el respeto por la dignidad humana es mediante el diálogo abierto y los debates que promueven la empatía y la compasión. Animar a los estudiantes a considerar perspectivas diversas, practicar la escucha activa y reflexionar sobre sus propios valores y creencias puede ayudar a cultivar una comprensión y un aprecio más profundos del valor intrínseco y los derechos de todas las personas. Además, incorporar ejemplos de la vida real, historias y estudios de casos que demuestren las consecuencias de faltar al respeto a la dignidad humana puede reforzar aún más la importancia de tratar a los demás con respeto y dignidad.
- Enseñar a comprender la libertad implica explorar el concepto de una manera diversa y holística, incluyendo perspectivas históricas, sociales y filosóficas. Fomentar el pensamiento crítico, la empatía y el debate es esencial para ayudar a las personas a comprender las complejidades de la libertad y sus implicaciones en la sociedad. Utilizar ejemplos del mundo real, escenarios de juego de roles y animar a los estudiantes a formarse sus propias opiniones puede profundizar su comprensión y apreciación del valor de la libertad.

En última instancia, fomentar el sentido de la responsabilidad y el respeto por las libertades de los demás es fundamental en la educación sobre la libertad.

- Enseñar a comprender la democracia implica exponer a los estudiantes a los principios y valores democráticos, a ejemplos históricos de movimientos y sistemas democráticos, y fomentar el pensamiento crítico y el diálogo sobre la importancia de la democracia en la sociedad. Es esencial hacer hincapié en los conceptos de igualdad, libertad, Estado de derecho y participación ciudadana, e involucrar a los estudiantes en actividades que promuevan la ciudadanía activa y el compromiso cívico. Además, es fundamental enseñar con el ejemplo y establecer prácticas democráticas en el aula y en la comunidad escolar.
- Para enseñar a comprender la igualdad, es importante mantener conversaciones abiertas y sinceras sobre la importancia de tratar a todas las personas con el mismo respeto y dignidad, independientemente de su raza, género, orientación sexual o cualquier otra característica. Compartir experiencias personales, debatir ejemplos históricos y actuales de desigualdad y fomentar la empatía y la compasión hacia los demás son formas eficaces de enseñar este concepto. También es esencial predicar con el ejemplo y demostrar un comportamiento inclusivo en todos los aspectos de la vida.
- La enseñanza de la comprensión del estado de derecho puede realizarse mediante diversos métodos, como la incorporación de ejemplos de la vida real, la participación en debates sobre acontecimientos históricos y actuales relacionados con este principio y el fomento del pensamiento crítico sobre las implicaciones de las leyes en la sociedad. El uso de actividades interactivas, estudios de casos y simulaciones también puede ayudar al alumnado a comprender la importancia del Estado de derecho y su papel en el mantenimiento de una sociedad justa y ordenada.
- La enseñanza del respeto por los derechos humanos puede realizarse mediante una combinación de educación, debate y modelado de comportamientos respetuosos. Hacer hincapié en la empatía, la diversidad y el pensamiento crítico puede ayudar a los estudiantes a reconocer la importancia de respetar los derechos y la dignidad de todas las personas. Para enseñar el respeto por las minorías, es importante educar sobre la historia, las experiencias y las contribuciones de los diferentes grupos minoritarios. Esto puede hacerse mediante una representación diversa en los planes de estudio, promoviendo la apertura mental, fomentando el diálogo y cultivando una cultura de inclusión y aceptación.

La comunicación sostenible es un aspecto clave para promover y defender los valores europeos en el contexto educativo. Como docentes, es fundamental comprender la importancia de fomentar el diálogo abierto, el respeto por las diferentes perspectivas y la colaboración con el fin de abordar los retos medioambientales y sociales más acuciantes



Al incorporar los principios de transparencia, inclusión y responsabilidad en nuestras estrategias de comunicación, podemos empoderar a los estudiantes para que se conviertan en **agentes** activos en la creación de un futuro sostenible. Mediante el fomento de una cultura de responsabilidad ética, empatía y pensamiento crítico, podemos inculcar en **nuestro alumnado** un profundo aprecio por la interconexión de los sistemas medioambientales, sociales y económicos, dotándolos en última instancia de las herramientas necesarias para contribuir positivamente a nuestros valores europeos compartidos.

3. Identidad del docente y valores europeos

Para que las generaciones futuras se orienten hacia los valores democráticos, es esencial que las escuelas los transmitan a través del proceso educativo. Los docentes son las personas que, con su ejemplo y su experiencia, pueden transmitir a los estudiantes ideas de igualdad, democracia, inclusión y comunicación sostenible. Para que esto suceda, los propios docentes deben encarnar los valores europeos.

¿Qué significa ser docente hoy en día?

La identidad es un concepto complejo y desafiante. El proceso de formación de la identidad es dinámico y cambiante. Ser docente no es solo un proceso de adquisición de las competencias y la educación formal, sino que al mismo tiempo es un proceso de voluntad y compromiso **personal**.

La profesión docente requiere flexibilidad y adaptabilidad a circunstancias y retos externos en constante cambio: políticos, profesionales y sociales. Los docentes deben ser capaces de conciliar sus valores y actitudes con las expectativas del entorno **hacia** la profesión. La capacidad de reflexionar activamente, adaptarse y transmitir las normas culturales a los estudiantes, asegurándose de que las creencias personales inconscientes no tengan un efecto perjudicial y limitador en la próxima generación, es esencial para el éxito profesional.

Por lo tanto, es inevitable que la identidad del docente esté (y deba estar) vinculada al equilibrio entre el yo y la sociedad, y se forme a través de la interacción con el entorno y la reflexión sobre esas interacciones. Dado que la autorreflexión y la interacción son un proceso continuo, los docentes deben revisar constantemente los marcos y los límites de su identidad como profesionales. No se trata de un proceso finito. El proceso de reflexión puede resultar inevitablemente aterrador, ya que fomenta el reconocimiento y la

aceptación de los problemas y el cambio de las prácticas nocivas existentes. Por lo tanto, es esencial que el proceso de reflexión se normalice y se reconozca como una parte natural del crecimiento profesional.

No es de extrañar que la enseñanza no sea una profesión universal: un docente es docente en un contexto cultural específico, lo que tiene un impacto fundamental en la identidad profesional de una cultura concreta y de un profesional concreto. Convertirse en docente y forjar la propia identidad está influenciado por diversos mitos y normas culturales, que a su vez influyen en las expectativas personales y en las expectativas sociales de una cultura en particular.

¿Cuál es el papel del docente contemporáneo?

El docente es el transmisor de los valores democráticos en las escuelas. Es muy importante que transmita los principios democráticos no mediante declaraciones, sino a través de sus actitudes y su comportamiento. Esto se debe, entre otras cosas, a que la formación del **profesorado** debe guiarse por un proceso lo más democrático posible y que incorpore la experiencia y los conocimientos de diferentes grupos de interés: profesionales, académicos y la comunidad.

¿Qué constituye un «docente europeo» y cuáles son sus valores?

La dimensión europea de la identidad docente es un aspecto integral del trabajo en Europa. Un buen «docente europeo» es, ante todo, alguien que conoce bien la materia y es capaz de transmitirla adecuadamente a sus estudiantes, al igual que cualquier otro docente.

El docente moderno, con el fin de lograr el pleno desarrollo y la mejora de sus estudiantes, debe poseer competencias clave para una educación eficaz: organizar las oportunidades de aprendizaje, gestionar la progresión del alumnado, lidiar con la heterogeneidad en el aula, desarrollar el compromiso con el trabajo y el aprendizaje, trabajar en equipo, utilizar las nuevas tecnologías en su práctica diaria, abordar las obligaciones profesionales y los dilemas éticos, gestionar su propio desarrollo profesional, etc.

La tarea principal del docente en el aula es crear un ambiente seguro y de confianza que permita a los estudiantes no solo participar en el proceso educativo, sino también alcanzar los máximos resultados en función de sus capacidades y necesidades personales.

La identidad de un docente europeo abarca una gama más amplia de competencias, teniendo en cuenta el contexto en el que trabaja. Debe tener una comprensión más amplia y profunda de las actitudes socioculturales de la región y aplicarlas en su labor, transmitiendo la noción de «ciudadanía europea» a sus estudiantes.



La identidad de un docente europeo se basa en valores como el respeto por los derechos humanos, la diversidad, el Estado de derecho, la apertura y la cooperación. Estos son los fundamentos que le permiten no solo desarrollar sus competencias profesionales, sino también dar forma al contenido de sus clases.

¿Cuáles son las características de un docente europeo? Algunos aspectos importantes:

- Identidad europea. Un docente europeo no solo transmite contenidos nacionales, sino que se considera a sí mismo y a sus estudiantes como pertenecientes a la región europea. Es capaz de equilibrar dos identidades: la nacional y la europea.
- Conocimiento de la región europea: No solo tiene conocimientos geopolíticos e históricos de Europa, sino que también se interesa por los sistemas educativos de otros países y es capaz de identificar similitudes y diferencias, así como de evaluar puntos fuertes y débiles.
- Comprensión del multiculturalismo: Es consciente de que trabaja en un entorno multicultural, de que interactúa con personas diversas y de que debe aceptar y respetar las diferencias de los grupos heterogéneos.
- Uso de lenguas europeas: Habla más de una lengua europea y es capaz de utilizarla para comunicarse con colegas de diferentes países.
- Profesionalidad europea: Tiene altas expectativas en cuanto a la calidad de su trabajo, es capaz de combinar las buenas prácticas de los sistemas educativos de diferentes países e integra eficazmente el contexto europeo en el contenido de su asignatura.
- Ciudadanía europea: Se considera a sí mismo un «ciudadano europeo», es decir, es consciente de los retos a los que se enfrentan los países vecinos de Europa, muestra solidaridad en situaciones de tensión y se guía por los valores fundamentales de la unidad europea: los derechos humanos, la democracia y la libertad.

En resumen, un docente europeo no es solo un profesional que establece altos estándares de calidad para su trabajo, sino también alguien que se siente parte del mundo global y reconoce en sí mismo la dimensión europea de la identidad profesional.

Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)

Referencias al concepto clave 1: Identidad

- Banks, J. A. (2016). Diversidad cultural y educación: fundamentos, plan de estudios y enseñanza (6.^a edición). Pearson.
- Brookfield, S. D. (2017). Convertirse en un docente críticamente reflexivo. Jossey Bass. [UE y yo | ¿QUÉ ES LA UNIÓN EUROPEA? \(europa.eu\)](#)
- [La Unión Europea: sus objetivos, valores y beneficios | Endevio](#)
- Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva: <https://www.european-agency.org/resources>
- Ferguson, S. J. (2023). Raza, género, sexualidad y clase social: dimensiones de la desigualdad y la identidad (4.^a edición). Sage Publications.
- Müller, M., Pfeil, P., Dengel, U., Donath, L. (2023). Identidad bajo presión: sobreendeudamiento en la clase media. Springer.
- Oluo, I. (2018). ¿Tú quieres hablar sobre raza? Seal Press.
- Shaine, K. (2020). Guía del educador para la Inclusión LGBT+. Jessica Kingsley Publishers. Zajda, J., Davidovitch, N., Majhanovich, S. (Eds.). (2022). Discursos sobre la globalización, multiculturalismo e identidad cultural. Springer.
- Lapham H. Lewis (ed.), (2008). Formas de aprender. Lapham's Quarterly. Volumen 1, Número 4.

Referencias al concepto clave 2: Valores de la UE

- Atlas de valores europeos: <https://assets.pubpub.org/0k7l6nt3/51652084537989.pdf>
- Kit de herramientas de Amnistía Internacional para la educación en Derechos Humanos para 2023: <https://www.amnesty.org/en/latest/education/2023/10/human-rights-education-toolkits-write-for-rights/>
- Herramientas educativas para actividades de educación en Derechos Humanos y educación para el desarrollo: <https://rm.coe.int/16802f0c77>
- EVALUE. Valores europeos en la educación: <https://www.atlasofeuropeanvalues.eu/> Plamen Akaliyski, Christian Welzel y Josef Hien (2022) ¿Una comunidad de valores compartidos? Dimensiones y dinámicas de la integración de la Cultura en la Unión Europea, Journal of European Integration, 44:4, 569-590, DOI: 10.1080/07036337.2021.1956915: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07036337.2021.1956915>
- Foret, F., Calligaro, O. (2018). Retos y oportunidades de los valores europeos para la gobernanza de la UE. Londres: Routledge



Recomendación del Consejo Europeo sobre los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/inclusive-education/common-values>

Referencias al concepto clave 3: Identidad y valores del profesorado europeo

Clandinin, D. J. y Husu, J. (2017). The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. SAGE.

EUR-Lex - 32018H0607(01) - EN - EUR-Lex. (s. f.). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, sobre la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>

Moos, L., Alfrević, N., Pavičić, J., Koren, A. y Čačija, L. N. (2020). Liderazgo, mejora y cambio educativos. Springer Nature.

Simões, A. R., Lourenço, M. y Costa, N. (2018). Política y práctica de la formación del profesorado en Europa. Routledge.

Steadman, S. (2023). Identidad. Bloomsbury Publishing.

Vogl, H. (s. f.). Identidad europea (Docente europeo, parte 1). <https://www.european-teachers.eu/products/e-books/european-identity-european-teacher-part-1>

MÓDULO 3A: No discriminación y Equidad

Introducción

El módulo 3 se centra en fomentar el respeto por la diversidad, combatir la discriminación y promover la inclusión en contextos educativos y comunitarios para crear entornos equitativos y alcanzar el consenso grupal. Su objetivo es desarrollar la comprensión de la dinámica de la discriminación, promover el pensamiento crítico y sin prejuicios, y mejorar la colaboración en entornos diversos. El módulo se ha diseñado en torno a tres objetivos principales: (1) reconocer los efectos de la discriminación en las actitudes y oportunidades individuales, (2) cultivar actitudes no discriminatorias a través del pensamiento crítico y (3) fomentar la resolución colaborativa de problemas en grupos diversos para alcanzar objetivos comunes.

Comprender la discriminación y sus repercusiones

La discriminación, a menudo basada en categorías de constructo social como la raza y el género, afecta a la salud mental, las oportunidades y el sentido de pertenencia de las personas. Las suposiciones discriminatorias, que a menudo tienen su origen en sesgos cognitivos, estereotipos y condicionamientos sociales, pueden socavar el rendimiento académico y la autoestima de las personas, lo que conduce a desigualdades. Académicos como Jonathan Kozol y James Banks hacen hincapié en que un plan de estudios inclusivo que refleje historias y experiencias diversas ayuda a los educadores a identificar y abordar las desigualdades sistémicas, lo que en última instancia favorece el bienestar del alumnado.

Promoción de entornos no discriminatorios y equitativos

Para crear espacios equitativos, el módulo recomienda una estrategia en tres partes: educación sobre la diversidad y la discriminación, reconocimiento de los comportamientos discriminatorios y esfuerzos proactivos para reducir la desigualdad. En la educación, las estrategias de pensamiento crítico son esenciales para contrarrestar los estereotipos y los sesgos implícitos. Involucrar a los estudiantes y educadores en interacciones con personas de diferentes orígenes fomenta la empatía y reduce los sesgos. Se anima a los docentes a aplicar enfoques basados en la equidad, garantizando que el alumnado de entornos marginados reciba un apoyo personalizado que aborde sus necesidades específicas, especialmente en casos de disparidades de género y socioeconómicas.

Fomentar la Colaboración Eficaz y el Consenso en Grupos de Diversidad

La creación de consenso en grupos diversos mejora la inclusión y la cohesión. En los contextos educativos, los procesos de consenso proporcionan a todos los estudiantes un sentido de pertenencia, lo que reduce



conflictos y fomentando el entendimiento mutuo. La toma de decisiones basada en el consenso **valora** las perspectivas diversas, empoderando a las voces marginadas y promoviendo una distribución equitativa del poder.

Este enfoque de inclusión conduce a soluciones innovadoras, fortalece la cohesión del grupo y proporciona beneficios sociales a los miembros marginados. Sin embargo, no lograr el consenso conlleva el riesgo de división, polarización y conflicto social, a menudo arraigado en un miedo inherente a la diversidad.

Marco cultural para reducir el sesgo

Para abordar los malentendidos en la cultura, el módulo presenta marcos conceptuales como el modelo cultural del iceberg de Edward Hall y la teoría estructural de Pinto. El modelo del iceberg subraya que los rasgos culturales suelen estar ocultos bajo los comportamientos superficiales, lo que insta a comprender más profundamente los valores fundamentales de las personas. La teoría de la estructura de Pinto ayuda a los educadores a anticipar las diferencias culturales al clasificar las sociedades como de trama fina (individualistas) o de trama gruesa (colectivistas). Estos marcos ayudan a los educadores a navegar por las interacciones interculturales de forma más respetuosa, reduciendo los sesgos y fomentando la inclusión.

Promoción de la equidad en contextos socioeconómicos y de género

El módulo hace hincapié en la importancia de abordar las disparidades socioeconómicas y de género en la educación. Las prácticas centradas en la equidad incluyen cuestionar las representaciones estereotipadas en los medios de comunicación, incorporar políticas antidiscriminatorias e integrar un plan de estudios inclusivo que desafíe las normas de género perjudiciales. Para los estudiantes en desventaja económica, las intervenciones de apoyo, como becas, tutorías y recursos personalizados, pueden contrarrestar las disparidades y crear oportunidades equitativas. Al fomentar un pensamiento no estereotipado y equitativo, los educadores pueden crear un entorno más inclusivo y solidario.

Fomentar el Respeto por la diversidad en los entornos educativos

Los educadores desempeñan un papel crucial en la promoción del respeto por la diversidad al reconocer el impacto de la discriminación en la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes. La creación de un plan de estudios inclusivo que celebre la diversidad de culturas y experiencias, tal y como defienden los académicos, ayuda a los estudiantes a sentirse vistos y valorados. Este enfoque también ayuda a los educadores a reconocer las desigualdades y a abordar los prejuicios. Las políticas y los recursos que apoyan la diversidad, como los programas de mentoría para estudiantes marginados, son esenciales para fomentar la equidad y el sentido de pertenencia en las escuelas.

El Consenso como herramienta para la Inclusión y la Equidad

Alcanzar el consenso en grupos diversos es un proceso que promueve la colaboración eficaz, la inclusión y la equidad, contrarrestando en última instancia los prejuicios sociales y la discriminación. Al involucrar a todos los miembros del grupo en la toma de decisiones, el consenso crea un sentido de pertenencia y reduce los posibles conflictos. También garantiza que se escuchen las voces marginadas, lo que conduce a una distribución más equilibrada del poder. Más allá del nivel individual, el consenso fortalece la cohesión del grupo, aumenta la productividad y mejora la reputación social. Por el contrario, la falta de consenso puede conducir a la polarización de los grupos, a una menor cooperación y a una discriminación arraigada, que a menudo se deriva de miedos y prejuicios no abordados.

Conclusión: Crear entornos educativos inclusivos

En resumen, el Módulo 3 hace hincapié en la importancia de respetar la diversidad, comprender la discriminación y promover mentalidades equitativas y sin prejuicios en los contextos educativos. Estas prácticas ayudan a los educadores y a los líderes comunitarios a crear espacios en los que se valoran las experiencias diversas y las personas se sienten empoderadas para participar plenamente. Al cultivar el respeto por la diversidad, abordar los sesgos y fomentar las interacciones positivas entre grupos, los entornos educativos pueden llegar a ser más inclusivos y equitativos. Este enfoque no solo prepara a los estudiantes para desenvolverse en una sociedad diversa, sino que también construye comunidades más fuertes y resilientes que respetan las diferentes perspectivas y la identidad.

A través de estas prácticas, las escuelas pueden reducir activamente la discriminación, apoyar a los grupos marginados y promover una cultura que celebre la diversidad. La aplicación de los principios descritos en el Módulo 3 —pensamiento crítico, creación de consenso y asignación equitativa de recursos— ayuda a cultivar una generación de estudiantes preparados para aceptar la diversidad, participar en la toma de decisiones reflexivas y construir comunidades inclusivas.

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O3.1. Comprender la dinámica de la discriminación y sus repercusiones en la vida de las personas (actitudes, comportamientos, oportunidades) y en las interacciones (igualdad, equidad, justicia).

LO3.1A. Describir el mecanismo y las fuentes de la discriminación, los prejuicios y el estigma en los procesos educativos/en contextos educativos para explicar las reacciones y actitudes inadecuadas en el contexto educativo.

O3.2. Promover la no discriminación en contextos educativos, utilizando un pensamiento crítico y estrategias de pensamiento no -estereotipadas.



LO3.2A. Describir el impacto de las interacciones con personas de diferentes orígenes en las creencias, Actitudes y reacciones emocionales y conductuales de cada uno para mejorar la aceptación de la diversidad cultural y el Respeto por otras personas como seres humanos iguales.

O3.3. Mejorar la Colaboración eficaz en contextos educativos de Diversidad, independientemente de las diferencias, con el objetivo de alcanzar el Consenso y los objetivos compartidos/valorados del grupo.

LO2.3A. Examinar y explicar las diferencias de puntos de vista, emociones y Actitudes dentro de un grupo de Diversidad para describir los métodos para alcanzar el Consenso.

Conceptos clave

1. El respeto por la diversidad

El respeto por la diversidad está profundamente entrelazado con la comprensión de los mecanismos y las fuentes del pensamiento prejuicioso y la discriminación. Por ejemplo, los sesgos cognitivos, como los estereotipos, conducen a prejuicios automáticos, y las actitudes prejuiciosas a menudo se derivan de las normas sociales, la influencia familiar y la representación de los medios de comunicación. El trabajo de Allport (1954) es fundamental para explorar las raíces psicológicas de los prejuicios. Allport sostiene que comprender los mecanismos del prejuicio, como los sesgos cognitivos y las influencias sociales, es crucial para desarrollar el respeto por la diversidad y reducir las actitudes discriminatorias. Más tarde, la investigación de Devine (1989) distinguió entre los componentes automáticos y controlados del prejuicio, destacando la importancia de la concienciación y la acción deliberada para superar los sesgos implícitos. Más recientemente, la investigación de Steele (2010) sobre la amenaza del estereotipo muestra cómo la comprensión del impacto de los estereotipos en el comportamiento y el rendimiento puede ayudar a crear entornos más inclusivos que respeten la diversidad. Esto anticipó el trabajo de Tatum (2017), centrado en el desarrollo de la identidad racial. Las injusticias históricas como la esclavitud y la segregación tienen repercusiones duraderas en las actitudes actuales, como destacan Banaji y Greenwald (2016), que exploran los sesgos implícitos y sus efectos generalizados en el comportamiento. Por otro lado, la investigación de Dovidio et al. (2022) sobre sesgos inconscientes subraya la naturaleza sutil, a menudo inconsciente, de los prejuicios modernos, que pueden afectar al rendimiento y al bienestar de las personas, como destacan Aronson et al. (2013).

A veces, las formas sutiles de discriminación a las que se enfrentan a diario los grupos marginados adoptan la forma de microagresiones, como revela la investigación de Sue (2010). Todos estos autores coinciden en que, al comprender estos mecanismos y fuentes de prejuicios y discriminación, las personas pueden reconocer y admitir sus propios sesgos y los que prevalecen en la sociedad.

Por lo tanto, educar a las personas sobre estos sesgos y sus orígenes fomenta un respeto más profundo por las diversas experiencias y antecedentes de los demás.

Las personas tienden naturalmente a favorecer a los miembros de su propio grupo, lo que conduce a la exclusión de los que no pertenecen a él, y las personas con prejuicios suelen proyectar sus inseguridades en los demás y convertir a ciertos grupos en chivos expiatorios. Por lo tanto, comprender estos procesos psicológicos fomenta la empatía al poner de relieve que las actitudes prejuiciosas suelen ser el resultado de mecanismos psicológicos subyacentes y no de animadversión personal. Por otra parte, reconocer el impacto de los antecedentes sociales y económicos en el pensamiento prejuicioso ayuda a comprender la diversidad de experiencias y perspectivas.

Las personas tienden a buscar información que confirme sus creencias existentes, lo que refuerza los prejuicios. De este modo, las prácticas discriminatorias dentro de las instituciones perpetúan la desigualdad. Por lo tanto, se necesitan intervenciones como la formación en diversidad, las políticas inclusivas y las prácticas contra la discriminación.

La concienciación sobre la discriminación institucional impulsa cambios que promueven la equidad y el respeto por los diversos grupos. En el contexto educativo, es de suma importancia fomentar el pensamiento crítico para analizar los sesgos implícitos, ya que los prejuicios subconscientes influyen en los comportamientos y las actitudes. Las personas suelen atribuir los comportamientos de los demás a su carácter, en lugar de a factores situacionales. Por lo tanto, mediante la evaluación crítica, el reconocimiento y la comprensión de los sesgos implícitos y los errores de atribución, las personas pueden evaluar críticamente sus propios prejuicios y trabajar para reducirlos. Esto promueve un enfoque más matizado y respetuoso de la diversidad, en el que se ve a las personas como individuos y no como estereotipos.

Por otro lado, según Crisp y Abrams (2008), las interacciones positivas entre grupos reducen los prejuicios. Considerar que ciertos grupos son menos humanos lleva a justificar la discriminación. Comprender que el contacto entre grupos puede reducir los prejuicios pone de relieve la importancia de crear oportunidades para tales interacciones. De hecho, reconocer y contrarrestar la deshumanización fomenta una sociedad más inclusiva y respetuosa.

En resumen, describir los mecanismos y las fuentes del pensamiento de prejuicio y la discriminación ayuda a: «Crear concienciación», ya que las personas se vuelven más conscientes de sus propios sesgos y de los factores sociales que contribuyen a ellos; al «fomentar la empatía», las personas comprenden las raíces de los prejuicios, lo que fomenta la empatía hacia quienes sufren discriminación; al «desarrollar intervenciones», las personas comprenden estos mecanismos, lo que conduce a estrategias más eficaces para combatir la discriminación; al «fomentar el pensamiento crítico», las personas promueven un enfoque más reflexivo y crítico de la diversidad y la inclusión; al «mejorar la cohesión social», las personas fomentan una sociedad más inclusiva y cohesionada al reducir los prejuicios mediante la comprensión y las interacciones positivas.



En esencia, el respeto por la diversidad está estrechamente relacionado con la comprensión del prejuicio y la discriminación, lo cual es crucial para crear entornos en los que se valore y respete la diversidad, lo que conduce a comunidades más equitativas e inclusivas.

2. El camino hacia la no discriminación

Reducir los sesgos y los estereotipos que conducen a una menor discriminación utilizando el modelo cultural del iceberg.

El modelo cultural del iceberg, introducido por el antropólogo Edward T. Hall, ofrece un marco eficaz para abordar las diferencias culturales en la educación (Bennett, 2018). El modelo compara la cultura con un iceberg, en el que la parte visible representa los elementos observables, como el idioma y las costumbres, mientras que la parte más grande y oculta representa aspectos más profundos, como los valores y las creencias (Spencer-Oatey y Franklin, 2019). Comprender estos elementos más profundos es fundamental para reducir los sesgos y los estereotipos que conducen a la discriminación (Gay, 2020).

Las diferencias culturales suelen conducir a la discriminación cuando solo se reconocen los aspectos visibles de la cultura (Banks, 2019). Por ejemplo, el comportamiento de un estudiante puede ser malinterpretado si los educadores desconocen los valores culturales que lo motivan (Helms, 2020). El modelo del iceberg anima a los educadores a mirar más allá de la superficie para comprender los factores culturales más profundos que influyen en el comportamiento, lo que ayuda a evitar las interpretaciones erróneas que pueden dar lugar a la discriminación (Sue y Sue, 2016).

Para lograr la no discriminación en la educación es necesario comprender más profundamente la cultura, como destaca el modelo del iceberg (Hofstede, 2021). Los educadores pueden utilizar este modelo para crear un entorno más inclusivo, reconociendo todo el espectro de la diversidad cultural (Bennett, 2018). Este enfoque promueve el respeto por los elementos culturales ocultos que dan forma al comportamiento de los estudiantes, fomentando así un entorno en el aula en el que todos se sientan valorados (Nieto, 2018). Al integrar estos principios en las prácticas docentes, los educadores pueden reducir la posibilidad de comportamientos discriminatorios (Freire, 2020).

Los prejuicios sociales en la educación suelen surgir de una comprensión limitada de la cultura (Gay, 2020). Cuando los educadores se centran únicamente en los aspectos visibles de la cultura, pueden perpetuar sin saberlo prejuicios que conducen a un trato desigual (Sue y Sue, 2016). El modelo del iceberg proporciona un marco para que los educadores reflexionen sobre sus suposiciones y reconozcan cómo estos

pueden afectar a sus interacciones con los estudiantes (Helms, 2020). Esta autoconciencia es esencial para identificar y abordar los prejuicios sociales en contextos educativos (Banks, 2019).

Para evitar los prejuicios sociales, los educadores deben abordar el iceberg cultural en su totalidad (Spencer-Oatey y Franklin, 2019). Al comprender los elementos culturales más profundos que influyen en el comportamiento, pueden evitar hacer suposiciones basadas únicamente en rasgos visibles (Johnson, 2019). Esto puede respaldarse mediante el desarrollo profesional en competencia cultural y la diversificación de los materiales didácticos para reflejar múltiples perspectivas culturales (Gay, 2020). Aceptar la profundidad de la diversidad cultural ayuda a crear un entorno de aprendizaje más equitativo, minimizando los sesgos y apoyando el éxito de todo el alumnado (Bennett, 2018).

En resumen, el modelo cultural del iceberg es una herramienta valiosa para reducir los prejuicios y los estereotipos en la educación (Hofstede, 2021). Al promover una comprensión más profunda de las diferencias culturales, este modelo ayuda a crear un entorno educativo más inclusivo y equitativo (Nieto, 2018).

Superar los prejuicios sociales y mejorar la no discriminación en la educación mediante la comprensión de las diferencias de valor cultural a través de la teoría de la estructura de David Pinto

La teoría de la estructura de David Pinto, a menudo resumida como la teoría de la «red gruesa» y la «red fina», ofrece un valioso marco para comprender cómo las diferentes culturas priorizan los valores universales. Según Pinto, las culturas pueden clasificarse en función del grado de detalle, o «red», con el que interpretan las normas y valores sociales (Pinto, 2016). En una cultura de «malla fina», las normas sociales son específicas y las expectativas son claras, lo que da lugar a comportamientos más estructurados. Por el contrario, en una cultura de «malla gruesa», las normas sociales son más flexibles y abiertas a la interpretación, lo que permite una gama más amplia de comportamientos aceptables (Pinto, 2018). Esta distinción es crucial en contextos educativos en los que las interacciones interculturales son frecuentes.

La teoría de Pinto ayuda a explicar por qué pueden surgir malentendidos en las interacciones interculturales, especialmente en las escuelas. Por ejemplo, los estudiantes de culturas con una red fina pueden esperar instrucciones detalladas y expectativas claras por parte de sus docentes, mientras que los estudiantes de culturas con una red gruesa pueden sentirse más cómodos con la ambigüedad y las tareas abiertas (Hofstede, 2021). Esta diferencia puede provocar frustración o confusión si no se gestiona adecuadamente. Los docentes pueden utilizar el marco de Pinto para anticiparse a estas diferencias y ajustar sus estilos de comunicación en consecuencia, reduciendo así la probabilidad de que se produzcan malentendidos (Pinto, 2016).

Utilizando la teoría de Pinto, los educadores pueden superar los prejuicios sociales al reconocer que las diferencias culturales en los sistemas de valores no son intrínsecamente mejores o peores; sino simplemente diferentes. (Sue y



Sue, 2016). Por ejemplo, un docente que comprenda que la reticencia de un alumno a hablar en clase puede deberse a un contexto cultural muy estricto, en el que se hace hincapié en el respeto a la autoridad y la jerarquía social, puede evitar etiquetar al alumno como tímido o desmotivado (Bennett, 2018). En su lugar, el docente podría crear un entorno en el aula que valore múltiples formas de participación, promoviendo así la no discriminación y la inclusión (Banks, 2019).

El marco de Pinto también es útil para prevenir y resolver los conflictos que surgen de los sesgos culturales en las escuelas. Por ejemplo, pueden producirse conflictos cuando estudiantes de diferentes orígenes culturales trabajan juntos en proyectos en grupo. Un alumno de una cultura de trama gruesa puede dar prioridad a la creatividad y la flexibilidad, mientras que un alumno de una cultura de trama fina puede centrarse en la estructura y el cumplimiento de las normas (Pinto, 2018).

Comprender estas diferencias permite a los educadores mediar de manera eficaz, garantizando que se respete la orientación cultural de cada estudiante y que los conflictos se resuelvan de una manera que reconozca y valore las diversas perspectivas (Gay, 2020). Al aplicar la teoría de Pinto, los docentes pueden crear un entorno en el aula en el que se comprendan y valoren las diferencias culturales, lo que conduce a interacciones más armoniosas y productivas (Nieto, 2018).

La teoría estructural de David Pinto proporciona una herramienta poderosa para comprender la importancia de los valores culturales en la educación. Al reconocer las diferencias entre las culturas de trama fina y trama gruesa, los educadores pueden gestionar mejor las interacciones interculturales, superar los prejuicios sociales y resolver conflictos. Este enfoque no solo promueve la no discriminación, sino que también fomenta un entorno escolar más inclusivo y comprensivo.

3. Lograr el consenso en un grupo diverso

Cada persona es única e irremplazable. La diversidad es el estado natural de la sociedad, por lo que podríamos decir que cada sociedad es tan diversa como quienes la integran. Para hacer frente a esta diversidad, cada sociedad desarrolla **constructos** sociales que agrupan a las personas según criterios objetivos y subjetivos, como la apariencia física, criterios culturales como el idioma o las normas sociales. Los límites de las categorías construidas socialmente son difusos y se superponen, pero nos proporcionan una herramienta para hacer suposiciones sociales y asignar roles y expectativas sociales (Eysenck y Keane, 2003).

El segundo ingrediente es la colaboración. Para alcanzar cualquier objetivo que supere los límites o las posibilidades de un individuo, debemos cooperar en grupos más grandes. Las habilidades de cooperación son cruciales para el éxito social.

El entorno educativo es uno de los contextos sociales más diversos y eso nos permite utilizarlo para educar en el consenso a grupos diversos, una habilidad necesaria en cualquier actividad exitosa (Jarvis, 2006).

Dado que todas las categorías, como la raza, las capacidades, el género, el estatus social o el idioma, son **constructos** sociales y se utilizan para hacer suposiciones rápidas, a veces resultan perjudiciales para algunas categorías de personas. Por ejemplo, a quienes se etiqueta como discapacitados debido a una discapacidad, a veces se les trata como si no tuvieran capacidades (Dunn, 2015). El sesgo de juzgar a una persona basándose en un único rasgo, a menudo negativo, tiene consecuencias indeseadas.

Cualquier constructo social que agrupe a las personas según sus atributos puede convertirse en discriminación. Estas construcciones comunes son la raza, el género, la edad, la religión, el nivel de capacidad, el origen étnico y las capacidades educativas (Feltham et al., 2017). Por supuesto, hay más construcciones de este tipo en la vida real.

Según Wood (2020), hay tres formas principales de abordar la discriminación:

1. Educar sobre la diversidad y cómo funciona la discriminación.
2. Identificar situaciones de discriminación y actuar con firmeza al respecto.
3. Ser proactivo en la eliminación de la discriminación y sus efectos indeseados.

Por consenso entendemos un proceso de toma de decisiones de un grupo diverso que tiene en cuenta diferentes perspectivas, antecedentes y experiencias. La decisión no tiene por qué ser de unanimidad, pero debe estar diseñada para ser equitativa, inclusiva y asertiva.

Alcanzar el consenso en un grupo **diverso** es un proceso, así como un resultado, que mejora la cooperación y el funcionamiento social. Desde esta perspectiva, alcanzar un consenso se basa fundamentalmente en una comunicación sostenible y en la comprensión del lenguaje utilizado. Esta comprensión debe considerarse al menos en dos niveles: el dominio del lenguaje de comunicación, que supone un reto para los hablantes no nativos, y la comprensión de los conceptos utilizados, que supone un reto para las personas con menor nivel educativo.

Alcanzar el consenso en un grupo diverso tiene algunas ventajas:

1. El consenso se alcanza cuando todos, independientemente de sus características únicas, participan en el proceso de toma de decisiones, de modo que el resultado se basa en una comprensión conjunta del problema.
2. La participación en la toma de decisiones tiene dos efectos principales: el sentido de pertenencia o empoderamiento para todos, y la reducción de posibles conflictos basados en ideas divergentes sobre las soluciones.



3. El consenso podría ser una herramienta para desarrollar soluciones más creativas e innovadoras.

4. La mayoría de las personas que son víctimas de discriminación también se encuentran en una posición socialmente desfavorecida en términos de toma de decisiones y poder. Alcanzar el éxito podría ser un paso hacia una distribución más equitativa del poder y la participación.

Crear un entorno equitativo y no discriminatorio no es perjudicial para el grupo (Ghodsee, 2023). Por el contrario, este enfoque tendría un impacto tanto a nivel individual como grupal. A nivel individual, los principales beneficios son la protección de la persona frente a los efectos negativos de la discriminación y/o la desigualdad, el aumento del bienestar, el empoderamiento y el aumento de la participación social y las oportunidades. A nivel grupal, como parte de un mejor proceso de toma de decisiones, el grupo aumentará su cohesión y colaboración, tendrá una mayor legitimidad y reputación y será más productivo.

Podemos concluir que alcanzar el consenso en un grupo diverso es un proceso que mejora a todos los miembros del grupo y, al mismo tiempo, lo fortalece. Es una herramienta poderosa para resolver los problemas comunes del grupo. No alcanzar el consenso conduce a la discriminación, lo que tiene un efecto negativo tanto en la persona como en el grupo.

Los grupos que no logran alcanzar el consenso suelen estar polarizados en términos de poder de decisión y, en consecuencia, son menos cohesionados y autorregulados (Hodges, 2016). Una sociedad que permite la discriminación sistemática está más dividida y polarizada y fomenta más conflictos. Los costes de la discriminación son mayores y más perjudiciales que el coste de alcanzar un entendimiento común de la diversidad.

La discriminación forma parte de un ciclo de opresión que tiene su punto de partida en el miedo a la diversidad. Un modelo simplificado se ve así:

El miedo a la diversidad refuerza la identidad grupal de la mayoría. También contribuye a definirnos a nosotros mismos como poseedores de rasgos positivos y a los demás como poseedores de rasgos negativos (estereotipando a los grupos). Una vez interiorizados los estereotipos, desarrollamos actitudes prejuiciosas hacia las personas diferentes. Si además nos encontramos en una posición de poder y decisión, la utilizaremos para discriminar a las personas diferentes. Por último, el efecto de la discriminación es diferente para cada parte. La discriminación sistemática a menudo conduce al odio hacia uno mismo por parte de quienes la sufren.

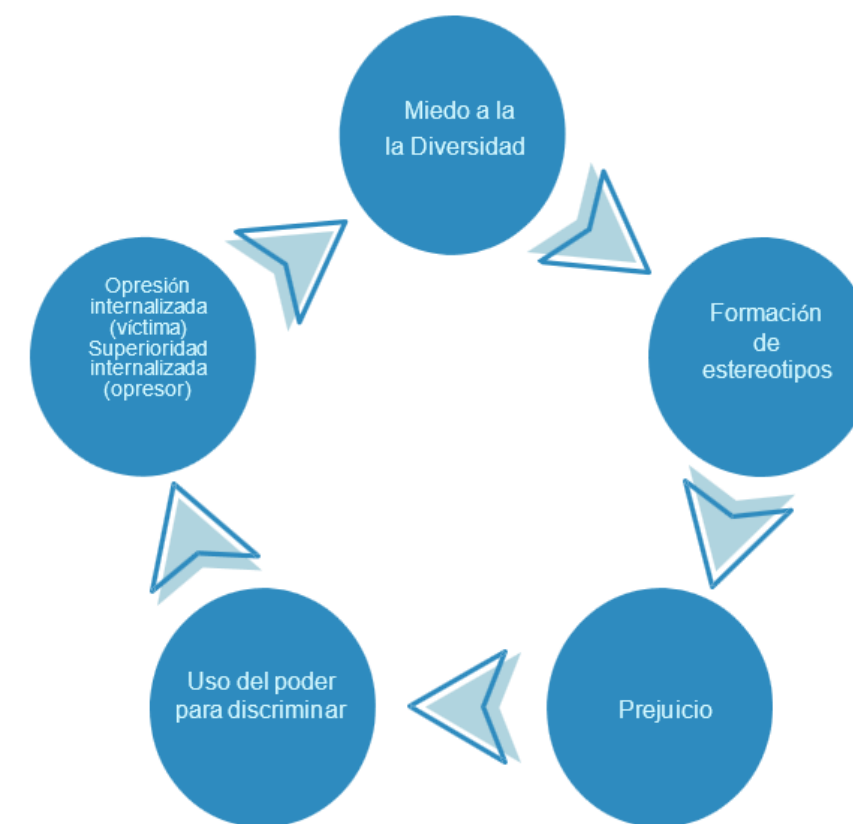


Figura 19. El ciclo de la opresión (adaptado)

En conclusión, lograr el consenso en un grupo diverso es un objetivo importante para los educadores, ya que tiene múltiples beneficios para el desarrollo de los niños (Darjan y Predescu, 2024). Les estamos educando sobre la diversidad y les estamos capacitando para utilizar herramientas que les permitan gestionar la diversidad en una sociedad diversa.

Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)

Referencias al concepto clave 1: Respeto por la diversidad Allport, G.W. (1954). La naturaleza del prejuicio. Addison-Wesley.



- Aronson, J., Burgess, D., Phelan, S. M. y Juárez, L. (2013). Interacciones poco saludables: el papel de la amenaza del estereotipo en las desigualdades en materia de salud. *American Journal of Public Health*. 103 (1), 50-56.
- Banaji, M.R. y Greenwald, A.G. (2016). Punto ciego: los sesgos ocultos de las buenas personas. Bantam Books.
- Crisp, R. J. y Abrams, D. (2008). Mejorar las Actitudes intergrupales y reducir la amenaza del estereotipo: un modelo de contacto integrado. *European Review of Social Psychology*, 19(1), 242-284. <https://doi.org/10.1080/10463280802547171>
- Devine, P. G. (1989). Estereotipos y prejuicios: sus componentes automáticos y controlados. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 56(1), 5-18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- Dovidio, J. F. y Kunst, J. R. (2022). El placer del desorden: definición inclusiva y puesta en práctica del sesgo implícito. *Psychological Inquiry*, 33(3), 177-180. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2022.2106756>
- Sue, D.W. (2010). Microagresiones en la vida cotidiana: raza, Género y orientación sexual. Wiley.
- Tatum, B. D. (2017). ¿Por qué todos los niños negros se sientan juntos en la cafetería? y otras conversaciones sobre raza [Edición revisada]. Basic Books.

Referencias al concepto clave 2: La vía de la no discriminación y los prejuicios sociales Banks,

- J. A. (2019). Diversidad cultural y educación: fundamentos, plan de estudios y enseñanza (7.ª ed.). Routledge.
- Freire, P. (2020). Pedagogía del oprimido (edición del 50.º aniversario). Bloomsbury Academic.
- Gay, G. (2020). Interculturalidad en la educación: teoría, investigación y práctica (3.ª ed.). Teachers College Press.
- Helms, J. E. (2020). A Race Is a Nice Thing to Have: A Guide to Being a White Person or Understanding the White Persons in tu Life (3.ª ed.). Cognella Academic Publishing.
- Hofstede, G. (2021). Las consecuencias de la Cultura: comparación de valores, comportamientos, instituciones y organizaciones entre naciones (2.ª ed.). Sage.
- Johnson, A. G. (2019). Privilegio, poder y diferencia (3.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Nieto, S. (2018). Lenguaje, cultura y enseñanza: perspectivas críticas (3.ª ed.). Routledge.
- Pinto, D. (2016). Comunicación intercultural: un método de tres pasos para lidiar con Diferencias. Cambridge Scholars Publishing.

- Pinto, D. (2000). Comunicación intercultural: un método de tres pasos para abordar las diferencias. Garant Publishers.
- Pinto, D. (2018). La red fina y la red gruesa: un nuevo enfoque para comprender las diferencias de Cultura. Cambridge Scholars Publishing.
- Spencer-Oatey, H. y Franklin, P. (2019). Interacción intercultural: un enfoque multidisciplinar de la Comunicación intercultural. Palgrave Macmillan.
- Sue, D. W. y Sue, D. (2016). Asesoramiento a personas de la Diversidad Cultural: teoría y práctica (7.ª ed.). Wiley.

Referencias al concepto clave 3: Alcanzar el Consenso en un grupo de Diversidad Dârjan

- I.; Predescu M. (2024) Conceptualización de las interacciones negativas entre pares: modelos de análisis e intervención en la salud mental de niños y adolescentes en el siglo XXI. InterTechOpen
- Dunn, D. (2015) La psicología social de la discapacidad, Oxford University Press
- Eysenck, M.; Keane, M. (2003) Psicología cognitiva (4.ª edición), Taylor and Francis
- Feltham, C.; Hanley, T.; Winter, L. editores (2017) El manual Sage de asesoramiento y psicoterapia (4.ª edición), Sage Publishing
- Ghodsee, K. (2023) Utopía cotidiana. Mejores formas de vivir en igualdad, Penguin Random House
- Hodges, S. (2016) Manual de prácticas y pasantías de asesoramiento (2.ª edición), Springer publishing Company
- Jarvis, P. (2006) Hacia una teoría integral del aprendizaje humano, Routledge
- Murphy, J. (2015) Asesoramiento centrado en soluciones en las escuelas (3.ª edición), Wiley
- Wood, A. (2020) El libro de trabajo de la entrevista motivacional, Rockridge Press



MÓDULO 4 A: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Introducción

Bienvenidos al módulo «Comprendernos a nosotros mismos y a los demás», un componente clave del Grado A del Manual de formación del profesorado (TTM), diseñado para promover los principios de la comunicación sostenible.

Este módulo ofrece una exploración estructurada de tres conceptos esenciales: comprenderse a uno mismo, comprender a los demás y conectar con los demás. Estos conceptos constituyen la base de la comunicación sostenible, ya que fomentan el crecimiento personal, la resiliencia emocional y los comportamientos sociales adaptativos.

En consonancia con el resultado de aprendizaje 4.1A, la comprensión de uno mismo se centra en el origen y la estructura del autoconcepto. El alumnado examinará la autoconciencia, la autoestima y la interacción entre el yo interior y el yo exterior para mejorar la regulación emocional y la toma de decisiones. Al profundizar en la comprensión de las emociones y los comportamientos personales, los educadores pueden cultivar la autenticidad y la empatía, rasgos esenciales para fomentar relaciones significativas y promover la sostenibilidad en la comunicación.

Guiado por el resultado de aprendizaje 4.2A, la comprensión de los demás hace hincapié en la inteligencia emocional y la capacidad de identificar estados emocionales e intenciones. El alumnado integrará habilidades de la comunicación no violenta (CNV) para desarrollar la empatía y la sensibilidad cultural, con el fin de poder desenvolverse en diversos entornos sociales con respeto y adaptabilidad. Este entendimiento sienta las bases para reducir los prejuicios y fomentar interacciones inclusivas y armoniosas.

Reflejando el resultado de aprendizaje 4.3A, comprender la conexión con los demás pone de relieve la distinción fundamental entre observaciones y evaluaciones. A través de ejercicios interactivos, los alumnos practicarán cómo expresar peticiones claras y viables, asegurándose de que su comunicación se ajuste a los principios de transparencia y respeto mutuo. Estas habilidades permiten a los formadores generar confianza y colaboración, reforzando la importancia de las relaciones sostenibles en contextos educativos y comunitarios.

Este módulo integra conocimientos teóricos con aplicaciones prácticas y es coherente con el paradigma cognitivo social, haciendo hincapié en la interacción dinámica entre la interacción social, los procesos cognitivos y los factores ambientales en la configuración del comportamiento. Al fomentar concienciación, empatía y adaptabilidad: esta formación apoya la transformación personal y



el crecimiento profesional, se empodera a los estudiantes para que lideren con claridad y compasión en las aulas y fuera de ellas.

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O4.1. Comprender las conexiones entre las creencias, Actitudes y comportamientos de uno mismo.

O4.1A. Describir el origen y la estructura del autoconcepto para demostrar su relación con las emociones y los comportamientos personales. (K108, K110)

O4.2. Mejorar la comunicación y las interacciones con los demás mediante una comprensión más profunda de sus emociones y necesidades.

O4.2A. Describir las fuentes de información para identificar los estados emocionales y las intenciones de los demás, con el fin de evitar prejuicios y adaptarse a diferentes situaciones sociales. (S64, S71)

O4.3. Mejorar la comunicación y las interconexiones utilizando habilidades de comunicación interpersonal eficaces.

4.3.A. Describir la diferencia entre observaciones y evaluaciones para explicar la importancia de las peticiones claras en la comunicación con los demás (A43).

Conceptos clave

1. Comprensión de uno mismo

La comprensión de uno mismo se presenta como el concepto fundamental del Módulo 4, en consonancia con el resultado de aprendizaje 4.1A: «Describir el origen y la estructura del autoconcepto para demostrar su relación con las emociones y los comportamientos personales». Este concepto se explora desde la perspectiva de la psicología humanista, haciendo hincapié en su relevancia para el crecimiento personal, la regulación emocional y los resultados conductuales. En el marco del proyecto TASC, la comprensión de uno mismo se posiciona como una interacción dinámica entre la autoconciencia, el autoconocimiento, la autoestima y el yo interior y exterior, todo lo cual contribuye a una visión holística del autoconcepto. El proyecto sintetiza teorías psicológicas establecidas con la comunicación no violenta (CNV) para iluminar las profundas conexiones entre la comprensión de uno mismo y el compromiso interpersonal eficaz



El origen y la estructura del autoconcepto

El autoconcepto, piedra angular de la psicología humanista, se refiere al «conjunto organizado y coherente de percepciones y creencias sobre uno mismo» (Rogers, 1961). Se desarrolla a través de una compleja interacción de diversos factores, entre los que se incluyen las experiencias de la primera infancia, las influencias sociales y culturales, y las relaciones interpersonales. Estos elementos conforman colectivamente las creencias de un individuo sobre sus habilidades, valores y méritos, influyendo en cómo se percibe a sí mismo, a los demás y al mundo (Beck, 2011). Por ejemplo, la autoevaluación del niño, las experiencias de la infancia, los comentarios de los padres y las interacciones con los compañeros contribuyen de manera significativa al desarrollo del autoconcepto, lo que repercute en la capacidad del individuo para regular las emociones y manejar los comportamientos sociales de manera eficaz (Liu, 2021).

El autoconcepto abarca dimensiones como la autoestima, que refleja el valor inherente de cada persona; el yo ideal, que representa las aspiraciones y metas; y la **autovaloración**, que es la evaluación subjetiva de uno mismo (Rogers, 1961). Estas dimensiones están interrelacionadas y desempeñan un papel fundamental en la influencia de los sentimientos y comportamientos personales. Las investigaciones indican que un autoconcepto positivo se asocia con la resiliencia, la estabilidad emocional y las interacciones sociales constructivas, lo que permite a las personas afrontar los retos de forma más eficaz (Woike y Baumgardner, 1993; Beck, 2011). Por el contrario, un autoconcepto negativo se ha relacionado con la inseguridad, la falta de confianza en uno mismo y los comportamientos inadaptados, lo que puede perjudicar el bienestar emocional y el funcionamiento social (Liu, 2021). Estos hallazgos ponen de relieve la importancia de fomentar un autoconcepto saludable como base para el desarrollo personal y los comportamientos adaptativos.

Autoconciencia y autoconocimiento

La autoconciencia, el reconocimiento consciente de los propios rasgos, sentimientos y comportamientos, es el primer paso hacia la autocomprensión. Se desarrolla temprano, normalmente alrededor de los 18 meses, y permite a las personas reconocer cómo sus experiencias vitales y sus procesos internos moldean su identidad (Crisp y Turner, 2014). Esta concienciación sirve de base para la toma de decisiones informadas y la regulación emocional eficaz, lo que permite a las personas adoptar estrategias que enriquecen su vida (Rogers, 1980).

El autoconocimiento complementa la autoconciencia al proporcionar una visión más profunda de la propia existencia e identidad. Implica tanto la autorreflexión consciente como los procesos inconscientes que dan forma a los valores, pensamientos, sentimientos y motivaciones (Crisp y Turner, 2014). Para el autoconocimiento es fundamental la distinción entre el yo interior y el yo exterior. El yo interior comprende los pensamientos, los sentimientos y la personalidad de uno mismo, y se basa en la autorreflexión para

guiar el crecimiento personal y la toma de decisiones (Rogers, 1980). Por el contrario, el yo externo representa los aspectos visibles del ser de una persona —expresiones sociales, comportamientos e interacciones— y constituye la base sobre la que los demás nos perciben y juzgan (Mehrabian, 1971). La interacción entre estos dos aspectos es crucial para comprender las emociones y los comportamientos personales, ya que las percepciones internas a menudo dan forma a las acciones externas y a las relaciones sociales (Baumeister y Bushman, 2017).

La autoestima y su papel en el autoconcepto

La autoestima, una evaluación subjetiva del valor de uno mismo, está determinada en gran medida por la percepción que los demás tienen de nosotros, más que por medidas objetivas de nuestros logros (Leary y Jongman-Sereno, 2014). Desempeña un papel fundamental en la configuración de las emociones personales, influyendo en la forma en que los individuos reaccionan ante los retos, se involucran en las relaciones y persiguen sus objetivos. Las investigaciones demuestran que una alta autoestima fomenta la confianza, la resiliencia emocional y los comportamientos proactivos (Baumeister et al., 2003). Por el contrario, la baja autoestima se ha asociado con sentimientos de insuficiencia, retraimiento y dificultades en las interacciones sociales (Orth y Robins, 2013).

Comprenderse a uno mismo como un proceso continuo

La psicología humanista hace hincapié en que comprenderse a uno mismo no es un estado fijo, sino un proceso continuo de introspección y crecimiento (Rogers, 1961). Este viaje implica alinear la imagen que uno tiene de sí mismo con su verdadero yo, fomentando la autenticidad y la autoaceptación (Rogers, 1980). Al reconocer y abordar las discrepancias entre estos aspectos, las personas pueden desarrollar patrones emocionales más saludables y comportamientos más adaptativos (Baumgardner, 1990). Además, el énfasis en el crecimiento personal y el aprendizaje continuo destaca el papel del autoconcepto en la construcción de la empatía, la compasión y las conexiones significativas con los demás (Deci y Ryan, 2000).

La comprensión de uno mismo se enriquece aún más con los principios del paradigma cognitivo social, que hace hincapié en la interacción dinámica entre la cognición personal, los contextos ambientales y las interacciones sociales en la configuración del comportamiento y el autoconcepto (Zimmerman, 2000; Bandura, 1986). Este paradigma, basado en la teoría del determinismo recíproco de Bandura, afirma que los individuos influyen activamente en su entorno y son influenciados por él, creando un bucle de retroalimentación continua entre el pensamiento, el comportamiento y el contexto social. Por ejemplo, el pensamiento autorreflexivo permite a los individuos evaluar sus experiencias y comportamientos, moldeando su autoconcepto a lo largo del tiempo (Zimmerman y Schunk, 2011).



El paradigma también destaca la importancia del aprendizaje observacional, en el que los individuos interiorizan comportamientos, Actitudes y creencias al observar a otros en su entorno (Bandura, 1997). Este proceso, combinado con el refuerzo social y la retroalimentación, da forma a la autoeficacia y la identidad personal. Las experiencias de la primera infancia, como la dinámica familiar y las normas culturales, son factores ambientales clave que contribuyen al desarrollo del autoconcepto (Zimmerman, 2002). Además, las relaciones interpersonales y las interacciones sociales proporcionan el contexto para refinar la comprensión de uno mismo sobre su papel e identidad dentro de una comunidad más amplia (Bandura, 1999).

La incorporación del paradigma cognitivo social a la comprensión de uno mismo hace hincapié en que el autoconcepto no es una entidad estática, sino una construcción fluida, moldeada continuamente por influencias externas y reflexiones internas. Esta perspectiva mejora la comprensión holística del desarrollo personal, reforzando la naturaleza interconectada de la cognición, la emoción y el comportamiento en el fomento del crecimiento adaptativo y la resiliencia (Zimmerman y Schunk, 2011; Bandura, 2001).

En el contexto del proyecto TASC, el proceso de comprensión de uno mismo está estrechamente vinculado a los principios de la comunicación no violenta (CNV), ya que la autoconciencia y el autoconocimiento se consideran requisitos previos esenciales para identificar y expresar eficazmente las emociones y necesidades de uno mismo de manera constructiva y empática. La CNV destaca que la autoconciencia y el autoconocimiento son requisitos previos para una comunicación eficaz, ya que permiten a las personas expresar sus necesidades y emociones de manera constructiva (Rosenberg, 1999). El enfoque de la CNV sostiene que, al fomentar la comprensión de las propias emociones y comportamientos, las personas pueden comunicarse con mayor empatía y claridad, lo que fomenta vínculos interpersonales más fuertes y contribuye a un entorno social más compasivo (Rosenberg, 1999).

Esta exploración del autoconcepto y su relación con los sentimientos y los comportamientos proporciona un marco integral para el desarrollo personal. Al integrar estas ideas en aplicaciones prácticas, el proyecto TASC tiene como objetivo empoderar a las personas para que naveguen por sus mundos internos y externos con concienciación, empatía y un compromiso con el crecimiento permanente. Comprenderse a uno mismo puede describirse como el proceso de obtener claridad sobre quién es uno y qué rasgos lo definen. Esta claridad no solo fomenta la confianza, sino que también prepara a las personas para tomar decisiones que se alinean con su autopercepción. En última instancia, favorece una mayor autoestima y resiliencia emocional (Baumgardner, 1990).

2. Comprender a los demás

Comprender a los demás se presenta como el segundo concepto clave del Módulo 4, en consonancia con el resultado de aprendizaje 4.2A: «Describir las fuentes de información para identificar los estados emocionales y las intenciones de los demás con el fin de evitar el prejuicio y adaptarse a diferentes situaciones sociales». Este concepto se explora desde la perspectiva de la inteligencia emocional, haciendo hincapié en la capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas (Goleman, 1995). También integra la teoría de la mente, que implica comprender que los demás tienen pensamientos, creencias e intenciones diferentes a los propios (Happé, 2003). Además, el proyecto TASC incorpora una variedad de enfoques, incluidos elementos de la Comunicación no violenta (CNV), para apoyar la escucha empática, la comprensión de las necesidades y el fomento de las habilidades de comunicación (Rosenberg, 1999), junto con estrategias más amplias para mejorar la inteligencia emocional y la adaptabilidad social. En conjunto, estos enfoques destacan la importancia de la observación precisa, la empatía y la adaptabilidad para construir relaciones significativas y navegar por diversas situaciones sociales. Comprender a los demás no solo consiste en identificar sus estados emocionales, sino también en ajustar el enfoque propio para alinearse con la dinámica social. Esto requiere flexibilidad, Sensibilidad cultural y la capacidad de cambiar de perspectiva. Por ejemplo, en un entorno colaborativo, reconocer y validar las opiniones divergentes crea un ambiente inclusivo en el que se respetan todas las voces. Del mismo modo, en situaciones cargadas de emotividad, la escucha empática y las respuestas medidas pueden reducir las tensiones y fomentar resultados constructivos.

La inteligencia emocional (IE) sustenta la capacidad de comprender a los demás, lo que es tanto una necesidad social como una oportunidad de crecimiento personal que puede mejorar significativamente la calidad de las interacciones y las relaciones. La IE implica reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas, moldeando la dinámica interpersonal a través de los conceptos que tenemos de nosotros mismos, las creencias sobre los demás y las percepciones de la vida y el mundo (Goleman, 1995). Una habilidad fundamental en la cognición humana, estrechamente relacionada con la IE, es la capacidad de utilizar las experiencias personales para comprender las de los demás, reconociendo la compleja relación entre uno mismo y los demás (Catmur et al., 2016). Esta habilidad es especialmente crucial en la resolución colaborativa de problemas, en la que deben tenerse en cuenta múltiples perspectivas, incluidas las propias y las de los demás (Hartwell y Köymen, 2024).

La teoría de la mente, fundamental para comprender a los demás, se refiere a la capacidad de reconocer que uno mismo y los demás tienen pensamientos, creencias, intenciones y sentimientos diferentes. Esta habilidad cognitiva permite a las personas comprender, interpretar y predecir los estados mentales de quienes les rodean



Para discernir con precisión las emociones o intenciones de otra persona durante una conversación es necesario descodificar los mensajes verbales, interpretar las señales no verbales e inferir sus estados mentales subyacentes. Estas habilidades fomentan la empatía, profundizan las conexiones y mejoran la adaptabilidad social al minimizar los malentendidos y los prejuicios.

La comunicación no violenta (CNV), desarrollada por Marshall Rosenberg, proporciona un marco estructurado para comprender y conectar con los demás centrándose en sus necesidades y emociones subyacentes (Rosenberg, 1999). La CNV consta de cuatro componentes clave: observación, sentimientos, necesidades y peticiones. El primer paso, la observación, hace hincapié en percibir las acciones y expresiones de los demás sin interpretaciones ni juicios subjetivos. Por ejemplo, decir «Hoy tú estás muy callado, ¿te pasa algo?» refleja una observación neutral y empática que invita al diálogo, evitando la actitud defensiva.

El segundo componente, identificar los sentimientos, consiste en reconocer y nombrar las emociones propias y ajenas, lo que fomenta la claridad emocional. Al distinguir los sentimientos de los pensamientos, las personas pueden comunicarse de forma más eficaz. El tercer componente, identificar las necesidades, se centra en descubrir las necesidades humanas universales que impulsan las emociones. La CNV hace hincapié en que todos los comportamientos son intentos de satisfacer necesidades, y comprender estas necesidades puede ayudar a las personas a conectar más profundamente con los demás. Por último, el cuarto componente, formular peticiones, garantiza que la comunicación sea específica, viable y respetuosa, evitando exigencias que puedan generar resistencia.

Al fomentar la empatía y el respeto mutuo, la CNV transforma los conflictos potenciales en oportunidades para el entendimiento. Observar a los demás con atención, descifrar sus expresiones emocionales y participar en una comunicación genuina permite a las personas generar confianza, reducir la tensión y responder de manera eficaz a diversas situaciones sociales. La CNV se ha aplicado ampliamente en la resolución de conflictos, la educación y las relaciones personales, lo que demuestra su versatilidad para promover conexiones significativas y reducir los malentendidos (Rosenberg, 1999; Sofer, 2018).

Según la CNV, para comprender a los demás de manera eficaz y evitar el prejuicio, es esencial utilizar diversas fuentes de información. Entre ellas se incluyen:

Observación activa y escucha atenta:

La observación en la CNV fomenta la percepción objetiva de las situaciones, libre de juicios o sesgos, centrándose en los hechos observables. Por ejemplo, en lugar de suponer

que alguien está enfadado porque está en silencio, fijarse en comportamientos específicos (por ejemplo, evitar el contacto visual) puede aportar claridad.

Ser consciente de los sentimientos:

Todos los sentimientos nos dan pistas sobre lo que las personas necesitan. Cuando se satisfacen las necesidades, se puede sentir alegría, satisfacción, paz o emoción. Cuando no se satisfacen, sentimos tristeza, miedo o ansiedad. Si relacionamos lo que sentimos con lo que necesitamos (en lugar de vincularlo con lo que creemos que otros han hecho mal), dejaremos de culpar a los demás. En lugar de utilizar nuestra energía para intentar que los demás cambien, la utilizamos para intentar satisfacer nuestras necesidades. Distinguir entre lo que pensamos sobre una situación y lo que sentimos hace que sea más fácil para los demás comprender lo que necesitamos y sentir compasión por los demás y por nosotros mismos (Rosenberg, 1999).

Ser conscientes de las necesidades:

Las necesidades se consideran universales, fundamentales y compartidas por todos los seres humanos. Son la fuerza motriz detrás de nuestros sentimientos y acciones. La CNV hace hincapié en que todo comportamiento humano es un intento de satisfacer una o más de estas necesidades. Las necesidades son comunes a todos los seres humanos, independientemente de su cultura, edad o procedencia. Las necesidades no están vinculadas a estrategias o soluciones específicas. Por ejemplo, la «conexión» es una necesidad, pero «pasar tiempo con un amigo» es una estrategia para satisfacer esa necesidad. Las necesidades reflejan lo que es esencial para el desarrollo humano, no lo que se basa en el poder, el control o el castigo (Rosenberg, 1999).

Empatía y resonancia emocional:

Sintonizar con las propias emociones mientras se interactúa con los demás sirve como un espejo para comprender los sentimientos compartidos o las tensiones subyacentes. Este enfoque favorece una conexión emocional más profunda (Rosenberg, 1999; Sofer, 2018).

Al basarse en estas fuentes de información de Diversidad, las personas pueden navegar por interacciones sociales complejas con mayor sensibilidad y adaptabilidad, asegurando que sus respuestas sean empáticas y adecuadas al contexto.

Al integrar la inteligencia emocional, la teoría de la mente y los principios de la CNV, el proyecto TASC subraya la importancia de comprender a los demás como una vía para lograr interacciones significativas y adaptativas. Este enfoque mejora la capacidad de evitar prejuicios, navegar por situaciones sociales complejas y construir relaciones interpersonales resilientes basadas en la empatía, la confianza y el respeto.



3. Comprender la conexión con los demás

Comprender la conexión con los demás se presenta como el tercer concepto clave del Módulo 4, en consonancia con el resultado de aprendizaje 4.3A: «Describir la diferencia entre observaciones y evaluaciones para explicar la importancia de las peticiones claras en la comunicación con los demás». Según los constructos del proyecto TASC, este concepto se explora integrando la inteligencia emocional, que hace hincapié en la empatía y la conciencia social como componentes clave para una interacción interpersonal eficaz (Goleman, 1995), y la comunicación no violenta (CNV), que proporciona un marco estructurado para distinguir entre observaciones objetivas y evaluaciones subjetivas (Rosenberg, 1999). Al fomentar la claridad en la comunicación, la CNV destaca el papel de las peticiones claras para reducir los malentendidos y promover las interacciones colaborativas. Este concepto subraya la importancia de la comunicación empática, la precisión en la expresión de las necesidades y la capacidad de navegar por las complejidades sociales con respeto y comprensión mutua. Conectar con los demás va más allá de simplemente comprender sus pensamientos y sentimientos: implica crear relaciones significativas que fomenten el respeto mutuo, la colaboración y el entendimiento compartido. Nuestra capacidad para conectar con los demás está determinada por la autoconciencia, nuestras creencias sobre las relaciones y los contextos culturales y sociales en los que vivimos. Una capacidad humana fundamental es la habilidad de salvar diferencias, alinear perspectivas y construir relaciones basadas en la empatía y la confianza (Goleman, 1995). Esta habilidad es particularmente importante para fomentar entornos inclusivos y armoniosos, en los que las personas se sientan valoradas y comprendidas, promoviendo un sentido de pertenencia y un propósito colectivo (Rogers, 1980).

Comprender la conexión con los demás va más allá de comprender sus emociones y pensamientos; implica la creación de relaciones significativas que se basan en la empatía, la confianza y el respeto mutuo. Según los principios de la psicología humanista de Carl Rogers, conectar con los demás requiere la capacidad de percibir genuina y auténticamente la experiencia de otra persona sin imponer juicios o suposiciones. Rogers (1980) hizo hincapié en que la verdadera conexión surge cuando las personas se involucran en una comunicación auténtica y empática, fomentando un sentido de seguridad y aceptación que permite que se formen vínculos interpersonales más profundos.

Conectar con los demás también implica salvar diferencias y armonizar perspectivas mediante la escucha activa y el entendimiento mutuo. No se trata simplemente de reconocer los pensamientos y sentimientos de la otra persona, sino de crear una resonancia emocional que favorezca la colaboración y la armonía. Esta armonía crea entornos en los que las personas se sienten valoradas y comprendidas, lo que fomenta un sentido de pertenencia y un propósito colectivo. Como



la capacidad de conectar de forma auténtica con los demás es fundamental para el crecimiento personal y social, ya que allana el camino para relaciones que no solo son funcionales, sino también profundamente enriquecedoras y significativas.

El papel de las observaciones y evaluaciones en la Comunicación

La comunicación eficaz, especialmente en contextos de colaboración y social, depende en gran medida de la distinción entre observaciones objetivas y evaluaciones subjetivas. Los marcos de inteligencia emocional enfatizan la importancia de observar comportamientos, acciones y expresiones sin sesgos ni juicios, lo que permite una comprensión más precisa y respuestas empáticas. Según Boyatzis, Goleman y Rhee (1999), la inteligencia emocional implica competencias clave como la empatía y la conciencia social, que son cruciales para interpretar con precisión los comportamientos y las intenciones de los demás. Malinterpretar los comportamientos debido a sesgos evaluativos puede dar lugar a reacciones defensivas y conflictos, mientras que la comunicación basada en la observación fomenta la confianza, la adaptabilidad y la cooperación. Esto concuerda con la idea de que una comunicación clara y específica, basada en observaciones objetivas, favorece la resolución eficaz de problemas y las conexiones interpersonales, creando entornos de respeto mutuo y comprensión compartida.

Distinción entre observación y evaluación

La comunicación no violenta hace hincapié en la distinción fundamental entre observación y evaluación como base para fomentar una comunicación eficaz, empática y libre de conflictos. La observación se refiere a describir acontecimientos o comportamientos de forma objetiva, sin añadir juicios, interpretaciones o suposiciones. Por el contrario, la evaluación implica juicios o interpretaciones personales que pueden provocar actitudes defensivas y dificultar el entendimiento mutuo. Como señala Rosenberg (1999), «cuando combinamos la observación con la evaluación, los demás tienden a escuchar críticas, lo que reduce la probabilidad de responder con compasión». Por ejemplo, en lugar de decir «no te interesa esta reunión» (una evaluación), la CNV anima a decir «durante la reunión, me he dado cuenta de que has utilizado el teléfono dos veces» (una observación).

Peticiones claras: un componente fundamental de la comunicación

Las peticiones claras garantizan que las personas puedan expresar sus necesidades e intenciones de una manera que fomente el entendimiento y la cooperación. A diferencia de las declaraciones vagas o ambiguas, las peticiones claras proporcionan información específica y práctica,



lo que reduce el riesgo de malinterpretaciones y conflictos. Al distinguir entre observaciones y evaluaciones, las peticiones claras se centran en realidades objetivas en lugar de juicios subjetivos, lo que crea una base para la confianza y la empatía. Este enfoque no solo facilita la colaboración, sino que también permite a las personas navegar por interacciones sociales complejas con claridad y propósito, asegurando que sus palabras se alineen con sus necesidades y valores.

La importancia de las peticiones claras en la agilidad emocional

En su libro *Agilidad emocional* (2016), Susan David subraya la importancia de las peticiones claras y viables como piedra angular de una comunicación eficaz. Sostiene que cuando las personas expresan sus necesidades con claridad y determinación, reducen los malentendidos y fomentan la cooperación. Por el contrario, las peticiones ambiguas o vagas suelen provocar frustración y conflictos. David explica: «La claridad en la comunicación no solo se refiere a lo que decimos, sino también a garantizar que las palabras se ajusten a nuestras intenciones y valores» (David, 2016, p. 142). Al integrar la conciencia emocional con peticiones claras, las personas pueden crear interacciones empáticas y productivas, allanando el camino para establecer vínculos más sólidos y un entendimiento mutuo.

Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)

Referencias al concepto clave 1: Comprender a uno mismo

- Baumgardner, S. R. (1990). Autoconcepto and psychological well-being. *Journal of Personality*, 58(3), 503-513.
- Baumeister, R. F. y Bushman, B. J. (2017). *Psicología social y naturaleza humana* (4.^a ed.). Cengage Learning.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. y Vohs, K. D. (2003). ¿Una alta autoestima conduce a un mejor rendimiento, éxito interpersonal, felicidad o estilos de vida más saludables? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Beck, A. T. (2011). *Terapia cognitiva de la depresión*. Guilford Press.
- Crisp, R. J. y Turner, R. N. (2014). *Psicología social esencial*. Sage.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). El «qué» y el «por qué» de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Leary, M. R. y Jongman-Sereno, K. P. (2014). La ansiedad social como sistema de alerta temprana: un refinamiento y una ampliación de la teoría de la autopercepción de la ansiedad social. En *Ansiedad social* (pp. 579-597). Academic Press.
- Liu, J. (2021). El impacto de las influencias de la Cultura en el autoconcepto y el comportamiento. *Revista de Psicología Intercultural*, 52(4), 567-581.
- Mehrabian, A. (1971). *Mensajes silenciosos: comunicación implícita de emociones y Actitudes*. Wadsworth.
- Orth, U. y Robins, R. W. (2013). Comprender la relación entre la baja autoestima y la depresión. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 455-460. <https://doi.org/10.1177/0963721413492763>
- Rogers, C. R. (1961). *Sobre convertirse en persona: la visión de un terapeuta sobre la psicoterapia*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1980). *Una forma de ser*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Woike, B. A. y Baumgardner, A. H. (1993). Incongruencias globales específicas en la autoestima y la búsqueda del Autoconocimiento. *Boletín de Psicología Social y de la Personalidad*, 19(3), 290-295.
- Zimmerman, B. J. (2000). Autoeficacia: un motivo esencial para aprender. *Psicología Educativa Contemporánea*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2011). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico: perspectivas teóricas*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>

Referencias al concepto clave 2: Comprendernos a los demás

- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría social cognitiva*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: el ejercicio del control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1999). Teoría social cognitiva de la personalidad. En L.A. Pervin y O.P. John (Eds.), *Manual de personalidad: teoría e investigación* (pp. 154-196). Guilford Press.
- Bandura, A. (2001). Teoría social cognitiva: una perspectiva agencial. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. (1999). Agrupación de competencias en la inteligencia emocional: conclusiones del Inventario de Competencia Emocional (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 343-362). Jossey-Bass.



Catmur, C., Frith, C. D. y Frith, U. (2016). La neurociencia de la cognición social: descodificar, imitar e influir en las acciones de los demás. *Annual Review of Psychology*, 67, 259-283.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: Por qué puede ser más importante que el coeficiente intelectual*. Bantam Books.

Hartwell, J. y Köymen, B. (2024). Comprender el yo en relación con los demás en la comunicación no verbal del razonamiento propio. *Revista de Psicología del Desarrollo*.

Happé, F. (2003). Teoría de la mente y el yo. *Anales de la Academia de Ciencias de Nueva York*, 1001(1), 134-144.

Rosenberg, M. B. (1999). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. PuddleDancer Press.

Sofer, S. (2018). La empatía en acción: cómo la inteligencia emocional fomenta los comportamientos sociales adaptativos. *Social Psychology Quarterly*, 81(3), 289-307.

Referencias al concepto clave 3: Conectar con los demás

David, S. (2016). *Agilidad emocional: Salga del estancamiento, acoja el cambio y prospere en el trabajo y en la vida*. Avery.

Rogers, C. R. (1980). *Una forma de ser*. Houghton Mifflin Harcourt.

Rosenberg, M. B. (1999). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. PuddleDancer Press.

Sofer, S. (2018). La empatía en acción: cómo la inteligencia emocional fomenta los comportamientos sociales adaptativos. *Social Psychology Quarterly*, 81(3), 289-307.

Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2011). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico: perspectivas teóricas*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>

MÓDULO 5A: Diálogo

Introducción

Para nuestro proyecto TASC, comprender y delinear los conceptos es fundamental para avanzar en los marcos teóricos, las investigaciones empíricas y las aplicaciones prácticas. Esta breve introducción al Módulo 5 (Diálogo) hace referencia al marco del proyecto, los conceptos de comunicación intercultural, comunicación no violenta, cooperación, resolución de conflictos/problemas relacionados con la comunicación y reflexión, integrando nuestro enfoque del diálogo en los debates actuales en el ámbito de la comunicación sostenible. Se ofrece una visión general inicial de los conceptos para facilitar una mejor comprensión de la amplia categoría del diálogo en la teoría educativa.

Comunicación intercultural

La comunicación intercultural, tal y como la explican Mason et al. (2023) y Berti (2020), subraya la naturaleza intrincada de la cultura como constructo social. Aunque se advierte contra las categorizaciones esencialistas (que pueden incluso perpetuar el racismo), un enfoque deconstructivo hace hincapié en la importancia de reconocer los diferentes constructos «culturales» tanto en la vida cotidiana como en los entornos educativos. Böhmer (2016) aboga por este enfoque deconstructivo para fomentar la inclusión sin reducir a las personas a etiquetas categóricas.

Comunicación no violenta

La comunicación no violenta, basada en los principios de Rosenberg (2015), se erige como un concepto matizado y con fundamentos éticos, tal y como señalan Stănescu et al. (2022). Lauricella (2019) destaca su potencial para generar el compromiso y la implicación de los estudiantes en la dinámica del aula.

Cooperación

La cooperación, definida por Gokalp et al. (2021), surge como un componente vital para la comunicación sostenible, pero su implementación se enfrenta a obstáculos, especialmente en la colaboración entre docentes (Do y Hascher, 2023). Kim y Hanneman (2023) subrayan los retos que plantea el fomento de la comunicación entre los educadores y sugieren la necesidad de estrategias matizadas para facilitar la cooperación de forma eficaz.



Resolución de conflictos/problemas relacionados con la Comunicación

El concepto de resolución de conflictos/problemas relacionados con la comunicación pone de relieve las deficiencias en las habilidades de resolución de problemas de los estudiantes (Ahdhianto et al., 2020). Junsay (2016) aboga por entornos de aprendizaje reflexivos como catalizadores para mejorar el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación, así como para mejorar la competencia en la gestión del aula (Kavrayıcı, 2020).

Reflexión

La reflexión se perfila como una competencia fundamental para el desarrollo profesional, ya que contribuye al perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas (Aparicio-Landa et al., 2023). Más concretamente, la profundidad de la reflexión es una faceta crucial del desarrollo profesional, como destacan Cojorn y Sonsupap (2022). Sin embargo, es imprescindible señalar que los educadores necesitan orientación para entrar en una zona relevante que estimule la reflexión inicialmente, como subrayan Duchi et al. (2023).

En conclusión, estos constructos forman un complejo dialógico dentro de nuestro concepto de comunicación sostenible y la parte dialógica en su interior, interrelacionados por un enfoque reflexivo y deconstructivo de la profesión pedagógica. Al adoptar la inclusión, la comunicación digna, la colaboración, la resolución de problemas y la reflexión, los educadores pueden navegar por el panorama multifacético de la escolarización, fomentando entornos propicios para el desarrollo de los estudiantes, la colaboración con colegas, padres y otras partes interesadas, y el progreso social.

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O5.1. Mejorar las habilidades de diálogo empático.

LO5.1A. Demostrar empatía y habilidades de escucha activa para mejorar el entendimiento mutuo. (S70, S73, S78, S90)

O5.2. Mejorar las habilidades para resolver problemas y la Resolución de conflictos.

LO5.2A. Responder a mensajes/contenidos difíciles sin culparse ni criticarse a uno mismo para mantener la conexión/comunicación. (V3, V8, A39)

O5.3. Mejorar las habilidades de cooperación.

LO5.3A. Practicar la escucha empática y la expresión honesta para mejorar la comprensión de opiniones diferentes. (S70, S73, S74, S88, S89).

Conceptos clave

1. Habilidades de diálogo empático

En el grado A, la atención se centra en entablar un diálogo que favorezca la conexión. Una conexión más fuerte es sinónimo de una comunicación profunda, de entrar realmente en contacto con lo que es importante para quienes participan en el diálogo. La escucha empática es una habilidad clave que contribuye a la comprensión y la conexión. Por lo tanto, mejorar la capacidad de escuchar lo que otras personas quieren decir más allá de las palabras que utilizan es el núcleo de este grado en relación con las habilidades de diálogo empático. La escucha activa y empática es una habilidad fundamental para el docente del futuro.

El aprendizaje: un proceso interpersonal y de comunicación

La adquisición y mejora del conocimiento representan solo un aspecto del proceso de aprendizaje. Además, se trata de un proceso social que abarca elementos interpersonales y de comunicación (Sun et al., 2023) y se sitúa en contextos organizativos, políticos y socioespaciales (Medina et al., 2023; Böhmer, 2024, p. 89). Por lo tanto, es imperativo comprender más profundamente el papel de la comunicación en el proceso de aprendizaje, incluidos los diversos elementos que contribuyen a una enseñanza eficaz y a la profesionalización del profesorado (en formación). Esto es aún más importante si se tiene en cuenta que investigaciones anteriores «destacan la importancia de la competencia social y emocional (SEC) y el bienestar de los docentes en el desarrollo y mantenimiento de relaciones de apoyo entre docentes y estudiantes, la gestión eficaz del aula y la implementación exitosa de programas de aprendizaje social y emocional» (Jennings y Greenberg, 2009). Teniendo en cuenta estas ideas preliminares sobre las habilidades de diálogo empático, este Manual para formadores de docentes conceptualiza la comunicación sostenible como un constructo multifacético que abarca elementos cognitivos, afectivos y sociales, teniendo en cuenta los aspectos socioespaciales.

Sobre la empatía

La empatía puede definirse como la capacidad de comprender y resonar con los estados emocionales y las perspectivas de otra persona (Sun et al., 2023). Los procesos neuronales cognitivos asociados a la empatía del docente son especialmente significativos (ibíd.). Históricamente, la investigación se ha referido a la empatía en términos de sus componentes emocionales y cognitivos (Aldrup et al., 2022, pp. 1179f.).



Por consiguiente, la empatía es una habilidad muy pertinente en el aula, ya que facilita el aprendizaje como proceso interpersonal y comunicativo. Los docentes deben comprender las perspectivas y necesidades de sus estudiantes, y es igualmente crucial que los estudiantes adquieran una comprensión más profunda de los demás, de la materia y del proceso de aprendizaje colaborativo.

La empatía es también «un componente central de la competencia socioemocional de los docentes» (Aldrup et al., 2022, p. 1177). Permite a los docentes no solo enseñar la materia, sino también establecer relaciones profesionales con los estudiantes, lo que facilita su pensamiento crítico y el discurso académico sobre la materia. Por consiguiente, la empatía es una habilidad crucial para un aula dialógica que fomente la comunicación sostenible.

La empatía en la escuela y el aula dialógicas

Se puede argumentar que la empatía en el aula dialógica es un concepto muy relevante. La mayor parte del conocimiento sobre este tema se deriva de la perspectiva del docente, mientras que el papel de la empatía de los estudiantes sigue sin explorarse en profundidad. Dado que la enseñanza dialógica no se ajusta al «patrón tradicional de preguntas y respuestas entre docente y alumno» (García-Carrión et al., 2020, p. 3), su objetivo es facilitar el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes. La empatía del docente puede definirse como la capacidad de un educador para comprender y empatizar con los estados emocionales y las visiones del mundo de sus estudiantes: «Los docentes que muestran empatía están mejor preparados para discernir las emociones negativas de un alumno, como la tristeza por una mala nota o el aburrimiento con una tarea de aprendizaje concreta, a partir de sus expresiones faciales» (Sun et al., 2023, p. 1). Haciendo hincapié en que la empatía es un proceso psicológico complejo que incluye factores cognitivos, emocionales y conductuales (ibíd., p. 3), los autores citados abogan por un modelo de «tres componentes interrelacionados, a saber, el contagio afectivo, la evaluación cognitiva y la predicción del comportamiento (comportamiento empático)» (ibíd., p. 6).

La empatía en el aula dialógica representa un desafío multifacético que requiere una formación integral de los futuros educadores para facilitar su crecimiento afectivo, cognitivo y conductual. Por el contrario, la integración de la empatía y el diálogo en el aula puede facilitar el desarrollo del pensamiento crítico e inculcar valores de respeto y solidaridad. Más concretamente, este enfoque «anima a los estudiantes a pensar y cuestionar ideas, a explorar nuevos puntos de vista y a construir conocimiento en diálogo con sus compañeros y con los docentes» (García-Carrión et al., 2020, p. 3). Como se ha mencionado anteriormente, este respeto por el individuo y su punto de vista situacional del conocimiento y la comprensión (Haraway, 1988; Harding, 1993) conduce a un pensamiento y un comportamiento más emancipados y educados, tanto en los docentes como en los estudiantes.

así como en los estudiantes. Se sugiere que esta superación de las posiciones y relaciones de poder tradicionales es útil para los estudiantes como individuos y favorece las relaciones en el aula (García-Carrión et al., 2020).

No obstante, otras investigaciones cuestionan estas expectativas teóricas. Aldrup et al. (2022) examinan la relación entre la empatía del docente, la interacción docente-alumno en lo que respecta al apoyo emocional, la gestión del aula y el apoyo educativo, así como los resultados de los estudiantes en términos cognitivos y psicosociales. Además, estos investigadores destacan que sus hallazgos no corroboran la hipótesis teórica de una correlación entre la empatía del docente y la calidad de las interacciones entre el docente y el alumno, ni respaldan la idea de que la empatía del docente esté asociada a los resultados de los estudiantes (ibíd., p. 1203).

En consecuencia, postulan que la empatía del docente ejerce sus efectos «en combinación con los conocimientos y habilidades sobre el comportamiento eficaz en situaciones sociales» (ibíd., p. 1206).

Esto subraya la importancia vital de desarrollar la capacidad de comunicarse y actuar de manera sostenible ante situaciones difíciles en el aula.

Habilidades de diálogo empático en el aula intercultural y el entorno escolar

La empatía es un elemento crucial no solo en el contexto del aula en general, sino también dentro de la escuela y en el ámbito más amplio del diálogo intercultural (Lähdesmäki y Koistinen, 2021, p. 49). Para reducir las diferencias de poder y facilitar así las vías de aprendizaje, es esencial crear «espacios seguros» que permitan el encuentro de diversas biografías, socializaciones y hábitos culturales (ibíd., p. 48). Esta forma de diálogo intercultural está en consonancia con los marcos conceptuales establecidos por las Naciones Unidas y la Unión Europea desde la década de 1990 (ibíd., p. 46). «La idea central del espacio seguro no es solo delimitar un lugar donde no se aceptan las violaciones, sino fomentar las relaciones sociales entre las personas en un lugar para que sientan que pueden hablar libremente, ya que todo tipo de perspectivas y posiciones son bienvenidas en el lugar delimitado, ya sea físico o virtual» (ibíd., p. 51). Esto es lo que se entiende aquí por comunicación y comportamientos sostenibles.

Limitaciones de las habilidades de diálogo empático en el aula y el entorno escolar

Aldrup et al. (2022) identifican varias limitaciones potenciales en el uso de la empatía en entornos educativos:

1. Para ser empáticos, los docentes deben poseer un cierto grado de conocimiento sobre la empatía.



2. Los docentes pueden mostrar un comportamiento más empático en las clases que les gustan.
3. Es importante señalar que la empatía no siempre es beneficiosa en todas las situaciones. Los docentes deben tener en cuenta las circunstancias específicas y actuar en consecuencia.
4. La empatía de los docentes puede ser de interés para diferentes grupos en distintos grados; «la empatía del docente puede ser especialmente relevante para los estudiantes con un nivel socioeconómico bajo o con dificultades cognitivas o socioemocionales» (ibid., p. 1207).

En resumen, las habilidades de diálogo empático son fundamentales en la formación del profesorado. Facilitan el crecimiento de los estudiantes y los docentes en multitud de áreas, incluidas las competencias afectivas, sociales y conductuales integradas en contextos organizativos, políticos y socioespaciales. Estas habilidades facilitan el establecimiento de un entorno escolar sostenible e inclusivo, especialmente en un mundo diverso y complejo.

2. Habilidades e es para la resolución de problemas y la resolución de conflictos

En el grado A, la atención se centra en la importancia de la conexión con uno mismo cuando se escucha un mensaje o contenido difícil. Escuchar con una mente abierta, sin culparse ni criticarse a uno mismo, reduce las posibilidades de que los conflictos se intensifiquen y aumenta las posibilidades de que las personas se comprendan entre sí o lleguen juntas a una solución.

La creciente concienciación de cómo podemos influir en nosotros mismos mediante la escucha empática es una habilidad clave que contribuye a la resolución de problemas y conflictos. Por lo tanto, mejorar tu capacidad para mantenerte emocionalmente presente (autoconciencia a ti mismo (presencia de uno mismo) de modo que puedas entablar un diálogo con una nueva curiosidad, es el núcleo de este grado relacionado con la resolución de problemas y conflictos.

A menudo se da por sentado que los problemas y los conflictos son las causas principales de las preocupaciones significativas sobre las prácticas educativas a nivel escolar. Esto es especialmente pertinente en el ámbito de la gestión del aula (Hakvoort et al., 2019). La adopción de esta perspectiva sugeriría que los conflictos impiden el establecimiento de una comunicación sostenible. Además, la adquisición de habilidades adicionales en resolución de conflictos es esencial para prevenir futuros conflictos y la interrupción del flujo de la enseñanza.

Además, los elementos de conflicto situados en contextos organizativos, políticos y socioespaciales (Medina et al., 2023; Böhmer, 2024, p. 89) requieren un examen más detallado para la prevención y resolución de conflictos.

No obstante, investigaciones recientes indican que un número considerable de estudiantes son capaces de resolver conflictos de forma constructiva (Ceballos-Vacas y Rodríguez-Ruiz, 2023). Por lo tanto, es imperativo que se preste más atención a los problemas y conflictos en el aula y que se proporcionen respuestas diferenciadas para fomentar la tolerancia, el respeto y los procesos democráticos dentro del aula.

Los términos y algunas de sus conexiones

Al abordar los problemas en el aula, es esencial diferenciar entre los procesos de resolución de problemas como medio para trabajar en una tarea específica (es decir, la materia que se va a aprender) y el desafío social que suponen los conflictos. En la bibliografía se emplean ambos términos (y algunos también analizan estos enfoques, por ejemplo, Smith y Mancy, 2018). En este contexto, ambos significados se utilizan para resaltar la interconexión entre el entorno del aula (además de otros factores, como la asignación de tareas) y la dinámica social de los conflictos que pueden tener su origen en los retos afectivos, sociales y académicos del entorno escolar (Ceballos-Vacas y Rodríguez-Ruiz, 2023).

Lamentablemente, el contexto actual no permite un análisis detallado de la relevancia del primero (contenido) para el segundo (social). No obstante, parece razonable sugerir una reciprocidad entre ambos (Smith y Mancy, 2018, pp. 27 y ss.), por la que el primero intensifica el segundo, mientras que el segundo afecta al primero.

Resolución de problemas

En el aula se realiza una gran cantidad de trabajo en tareas específicas. En muchos casos, la calidad de la enseñanza se evalúa en función de criterios relacionados con la gestión del aula, como la eficacia o la disciplina de los estudiantes (Hakvoort et al., 2019). Sin embargo, las investigaciones indican que las actividades no relacionadas con la tarea pueden mejorar la colaboración, facilitar la regulación emocional y facilitar la negociación del estatus social dentro de un grupo (Langer-Osuna et al., 2020).

Desde la perspectiva de los estudiantes, estas actividades ajenas a la tarea se emplean con diversos fines, entre ellos: (a) llenar el tiempo, (b) prepararse para la colaboración, (c) llamar la atención de los demás, (d) evitar el trabajo, (e) reclutar a otros para que participen, (f) obtener acceso a la colaboración para uno mismo, (g) desestabilizar la colaboración, (h) prolongar la tarea y (i) resistirse a la autoridad concentrada (Langer-Osuna et al., 2020, p. 518). Esto ilustra que la cuestión de las actividades ajenas a la tarea no siempre se aborda de manera constructiva. Algunas formas de antiguos



«problemas de desviación de la tarea» también pueden ser cruciales para la calidad de la enseñanza. Se puede postular que este complejo equilibrio se puede extrapolar a otras cuestiones en el aula.

De acuerdo con las conclusiones de Langer-Osuna et al. (2020), se puede suponer que algunos de los problemas que se plantean en el aula pueden interpretarse como recursos discursivos que facilitan un cambio en la dinámica, lo que mejora la colaboración y la participación (ibíd., p. 528). Por consiguiente, ese comportamiento no debe considerarse intrínsecamente problemático o incorrecto. Por el contrario, en muchos casos, pueden utilizarse como un medio para fomentar la colaboración, la cohesión social y un enfoque democrático para identificar problemas en el entorno escolar y en el aula.

Para abordar de manera eficaz los problemas que surgen en el aula, los autores recomiendan que los docentes sean conscientes de cuándo se producen dichos problemas y se esfuercen por diagnosticar la situación con precisión (Langer-Osuna et al., 2020, p. 530). Además, sugieren que los docentes se esfuercen por comprender las necesidades y las intenciones de los estudiantes. Una respuesta a los problemas puede definirse como una conversación metacognitiva sobre cómo y por qué alguien entiende y encuentra sus respuestas. Las investigaciones han demostrado que esta forma de conversación en el aula fomenta una intensa colaboración en los procesos de aprendizaje (Smith y Mancy, 2018, p. 28).

Se ha demostrado que, si se lleva a cabo con éxito, la resolución colaborativa de problemas afecta significativamente a la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes (Xu et al., 2023). Por lo tanto, «los docentes deberían recibir más formación en pensamiento crítico, especialmente el profesorado en formación, y también deberían ser conscientes de las formas en que el apoyo de los docentes a los andamios de aprendizaje puede promover el pensamiento crítico. El andamio de aprendizaje apoyado por los docentes tuvo el mayor impacto en el pensamiento crítico de los estudiantes, además de ser más directivo, específico y oportuno» (ibíd., p. 9).

Por lo tanto, se puede suponer razonablemente que, si los futuros docentes reciben formación en pensamiento crítico y resolución de problemas, sus futuros estudiantes también podrán esperar recibir apoyo en el pensamiento crítico para resolver los problemas que encuentren durante las clases.

Resolución de conflictos

Como se ha señalado anteriormente, los conflictos en el aula se consideran a menudo un problema importante. Pueden tener un impacto perjudicial en la cohesión social, desafiar la autoridad del docente e impedir el proceso de aprendizaje. Una revisión de la literatura revela que las amenazas dirigidas a los docentes son menos frecuentes que las dirigidas a los compañeros de clase (Maeng et al., 2020). Sin embargo, una perspectiva constructiva sobre los conflictos tiene el potencial de desafiar la visión unilateral de los adultos en el aula, al tiempo que saca a la luz las

oportunidades creativas y el potencial emancipador de los conflictos (Ceballos-Vacas y Rodríguez-Ruiz, 2023). Es esencial abordar los conflictos de manera constructiva. Esto implica: «1. Entender los conflictos como una parte inherente, y no siempre negativa, de la vida; 2. Ser capaz de diferenciar conceptos como conflicto, agresividad y violencia; 3. Conocer un amplio repertorio de estrategias para afrontar los conflictos; y 4. aprender habilidades para fomentar la empatía y el autocontrol en situaciones estresantes» (ibíd., p. 553). Desde este punto de vista, los conflictos pueden considerarse no solo como impedimentos para la comunicación sostenible en el aula, sino también como oportunidades y potencial para fomentar la comunicación sostenible.

Una revisión de la literatura sobre las estrategias de resolución de conflictos empleadas por los docentes revela que «[...] los estilos más frecuentes fueron el dominador y el evitador de incomodidades, lo que pone en serio entredicho la idoneidad del docente como modelo constructivo» (Ceballos-Vacas y Rodríguez-Ruiz, 2023, p. 565; para una visión general de la investigación, véase Hakvoort et al., 2019). Por lo tanto, parece pertinente impartir más formación, en particular en lo que respecta a las habilidades afectivas de los docentes (Valente y Lourenço, 2020), para aplicar estrategias inclusivas y de compromiso en la gestión de conflictos en el aula.

Cabe destacar otro hallazgo. La formación en empatía de los docentes puede mejorar su capacidad para mitigar los conflictos intergrupales (Klimecki, 2019), abordar el acoso escolar y cultivar un clima escolar positivo (Murphy et al., 2018). La atención puede centrarse en las llamadas emociones intragrupales, es decir, «en nombre de un grupo destacado con el que se identifican» (Klimecki, 2019, p. 313). Esto representa el punto en el que convergen las diversas formas de diálogo en el aula. Es un espacio en el que la empatía y la calma se combinan con un compromiso simultáneo con el análisis exhaustivo y objetivo de la situación en el aula.

En conclusión, fomentar una comunicación sostenible dentro y fuera del aula requiere desarrollar habilidades diferenciadas y democráticas para la resolución de problemas y la resolución de conflictos.

3. Habilidades de cooperación

En el grado A, el objetivo es establecer un diálogo respetuoso y mutuo, pasando de una persona a otra. Escucharse con empatía a uno mismo y a los demás y expresarse con honestidad contribuye a la comprensión mutua (a pesar de las diferencias de opinión), lo que aumenta la probabilidad de cooperación. Mejorar la capacidad para expresar lo que se desea de manera que sea más probable que se escuche e invitar a los demás a compartir también sus deseos aumenta



posibilidad de que los deseos se cumplan durante la colaboración. Por lo tanto, este es el núcleo de este grado en relación con la cooperación.

La Academia de Docentes para la Comunicación Sostenible tiene como objetivo abordar los retos sociales persistentes. En consecuencia, el proyecto hace hincapié en el desarrollo de habilidades de cooperación, dado que dichas habilidades representan una respuesta crucial por parte de los educadores a los retos que plantea el cambio social (Larraz et al., 2017). No obstante, este enfoque no abarca plenamente la naturaleza multifacética del fenómeno objeto de estudio. Para obtener una comprensión más completa, es esencial considerar el papel de los factores sociales, políticos y factores socioespaciales que determinan las posibilidades y formas de cooperación (Medina et al., 2023; Böhmer, 2024, p. 89).

El término «Cooperación»

El término «cooperación» se define normalmente como el acto de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes (Johnson y Johnson, 2019, p. 62). El proyecto TASC tiene como objetivo cultivar las habilidades sociales en general, fomentando la comunicación sostenible. «Las habilidades sociales son comportamientos a través de los cuales expresamos ideas, sentimientos, opiniones, afecto, mantenemos o mejoramos nuestra relación con los demás y resolvemos y fortalecemos una situación social» (Mendo-Lázaro et al., 2018, p. 2; Wattanawongwan et al., 2021).

Johnson y Johnson (2019, pp. 63 y ss.) delimitan cuatro categorías de aprendizaje cooperativo: aprendizaje cooperativo formal, aprendizaje cooperativo informal, grupos cooperativos básicos y controversia constructiva. Además, los autores delimitan cinco elementos fundamentales que deben integrarse en la situación: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento grupal (ibíd., pp. 66 y ss.). Este enfoque facilita la participación de los estudiantes tanto a nivel cognitivo como afectivo en las actividades de aprendizaje (ibíd., p. 60).

Prácticas de cooperación y resultados

Promover el trabajo en equipo de los estudiantes, mejorar el rendimiento y desarrollar competencias interpersonales son los objetivos principales de la cooperación en el aula, especialmente en el ámbito universitario (León-del-Barco et al., 2018). La bibliografía existente indica que el aprendizaje cooperativo se asocia con niveles elevados de rendimiento y productividad en comparación con los contextos competitivos o individualistas (Johnson y Johnson, 2019). Investigaciones más profundas revelan que el aprendizaje cooperativo en el aula fomenta mejores resultados en el desarrollo de

habilidades de trabajo en equipo, incluyendo modelado, ensayos conductuales, retroalimentación y la generalización de las habilidades sociales aprendidas (Mendo-Lázaro et al., 2018). Esto es particularmente cierto para los estudiantes con altos niveles de rendimiento académico (Mendo-Lázaro et al., 2018, pp. 3 y 9). Además, la extroversión y la orientación social son factores significativos (León-del-Barco et al., 2018, p. 2).

No obstante, hay una serie de factores que contribuyen a los resultados observados. Entre ellos se encuentran el tipo de aprendizaje, el tipo de grupo, las habilidades sociales fundamentales necesarias para el trabajo en equipo y el nivel académico del estudiante, que es de especial relevancia (León-del-Barco et al., 2018).

Un aspecto crucial de la colaboración en el aula es la forma en que se organizan los estudiantes para las tareas colaborativas. Mendo-Lázaro et al. (2018) identifican tres categorías distintas de prácticas de agrupación de los docentes: «grupos formales (que pueden durar desde una sola clase hasta varias semanas), grupos informales (para una actividad concreta) y grupos base (para un semestre o un año académico)». (Ibíd., p. 3) Los autores afirman que estas formas son distintas en cuanto a su implementación, resultados (en lo que respecta a los efectos académicos y sociales) y composición, incluyendo el número de miembros, la edad y la experiencia, así como los objetivos de sus tareas.

Como indica la bibliografía, es esencial mantener un cierto grado de control sobre la participación de los miembros del equipo para evitar el dominio de algunos y el incumplimiento de otros (Mendo-Lázaro et al., 2018, p. 9). Esto también incluye expectativas claras e instrucciones explícitas (Wattanawongwan et al., 2021). Por el contrario, la responsabilidad de los miembros del grupo es un factor determinante para alcanzar los objetivos del grupo (León-del-Barco et al., 2018). Además, la duración es un factor crucial para lograr resultados superiores. Pero: «En cuanto a la recepción de información (escucha activa, empatizar, resumir, pedir ayuda o hacer preguntas), el efecto de la continuidad temporal es casi inexistente». (Mendo-Lázaro et al., 2018, p. 8)

Ghufron y Ermawati (2018) ilustran que las ventajas del aprendizaje cooperativo incluyen una mayor confianza en sí mismos y motivación de los estudiantes, una disminución del nerviosismo, una mayor responsabilidad en el aprendizaje y un aprendizaje más eficaz. Por el contrario, las limitaciones del aprendizaje cooperativo incluyen la necesidad de un período de implementación más prolongado, la participación activa tanto de los docentes como de los estudiantes, la posible complejidad de la gestión y la necesidad de una preparación adicional. Además, las actividades mediadas por compañeros, como la tutoría entre compañeros, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre edades diferentes, han demostrado una eficacia moderada en la promoción de los logros académicos entre los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta (Dunn et al., 2017).



El papel del docente pasa de ser un mero presentador de información a ser un diseñador de procesos, un proveedor de entornos y un catalizador de experiencias, que involucra a los estudiantes y amplía sus horizontes (Johnson y Johnson, 2019). De esta manera, los estudiantes pueden optimizar sus propios resultados de aprendizaje, así como los de los miembros de su grupo (Johnson y Johnson, 2019, p. 62).

Resultados prácticos de la cooperación en el aula

En un estudio realizado por Larraz et al. (2017), se observaron mejoras en diversos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos se incluían la agrupación de estudiantes, la presentación de información a otros estudiantes y la evaluación de los estudiantes, que abarcaba la evaluación continua y formativa, la evaluación entre pares y otras formas de evaluación.

Los procesos de aprendizaje mejorados incluían el desarrollo de habilidades sociales (como el diálogo, la escucha, la participación, el asertividad, la negociación y el liderazgo) y un mayor sentido de la autonomía. Además, la autorregulación, el compromiso y la responsabilidad, las negociaciones, las habilidades personales (como las relaciones con el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales y el compromiso ético), las habilidades instrumentales (como la comunicación verbal y escrita, la resolución de problemas y la toma de decisiones, y la capacidad de analizar y sintetizar), y las habilidades sistemáticas (como el aprendizaje independiente y la motivación por la calidad) mejoraron en todos los casos.

En conclusión, se puede afirmar que «el trabajo cooperativo es una de las formas más válidas de respetar las diferencias individuales presentes en el aula y de lograr que todo el alumnado alcance los objetivos de aprendizaje, considerando el trabajo individual como parte de un todo, en el que todos son esenciales, en el que todos progresan según sus necesidades y en el que todos reciben el apoyo necesario para completar con éxito las tareas solicitadas» (Larraz et al., 2017, p. 86).

Dada la naturaleza integrada de estas habilidades y tareas docentes en el marco social, político y socioespacial, es imperativo examinar las posibles vías y limitaciones de la cooperación, especialmente a la luz de estas condiciones.

Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)

Referencias a la introducción

Ahdhianto, E., Marsigit, M., Haryanto, H. y Nitya, N. (2020). El efecto del modelo de aprendizaje contextual basado en la metacognición en la resolución de problemas y las habilidades de comunicación matemática de los estudiantes de quinto curso.

Comunicación matemática de los estudiantes de quinto curso. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 753-764. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.753>

Aparicio-Landa, E., Sosa-Moguel, L., Ávila-Vales, E. y Morales-Carballo, A. (2023). Reflexiones de los docentes sobre sus conocimientos y prácticas docentes en el ámbito de las funciones en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación en Educación Matemática*, 12(2), 110-126. <https://doi.org/10.17583/redimat.11772>

Berti, M. (2020). Etnografía digital para la enseñanza de la cultura en el aula de lenguas extranjeras. *Educación en Comunicación intercultural*, 3(1), 44-54. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n1.182>

Böhmer, A. (2016). *Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten*. Transcript.

Cojorn, K., y Sonsupap, K. (2022). Investigación sobre las reflexiones de los docentes en formación sobre sus primeras experiencias prácticas. *Journal of Educational Issues*, 8(1), 279. <https://doi.org/10.5296/jei.v8i1.19602>

Do, M.-L., & Hascher, T. (2023). Cooperación entre compañeros durante la enseñanza en prácticas de campo por parejas: formas y retos. *Frontline Learning Research*, 11(1), 94-122. <https://doi.org/10.14786/flr.v11i1.1305>

Duchi, L., Servant-Miklos, V., Kooij, L., & Noordegraaf-Eelens, L. (2023). «Sweet Spot» para la reflexión en la educación orientada a problemas: perspectivas de la investigación-acción fenomenográfica. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 11(1), 1-35. <https://doi.org/10.54337/ojs.jpblhe.v11i1.7370>

Gokalp, p., Akbasli, p., & Dis, O. (2021). Barreras de comunicación en el contexto de la Cooperación entre la escuela y los padres. *Revista Europea de Gestión Educativa*, 4(2), 83-96. <https://doi.org/10.12973/eujem.4.2.83>

Junsay, M. (2016). Aprendizaje reflexivo y comprensión conceptual, pensamiento crítico, resolución de problemas y habilidades de comunicación matemática de los futuros docentes. *Investigación en Pedagogía*, 6(2), 43-58. <https://doi.org/10.17810/2015.34>

Kavrayıcı, C. (2020). Habilidades de Comunicación y gestión del aula: el papel mediador de las habilidades para la resolución de problemas. *Revista de Formación del Profesorado y Educadores*, 9(1), 125-137.

Kim, J. y Hanneman, R. (2023). Enseñar el dilema social mediante la simulación de la cooperación: un experimento en el aula. *Revista de prácticas docentes y de aprendizaje universitario*,



- Lauricella, p. (2019). La práctica de la no violencia: impartir un curso universitario sobre comunicación no violenta. *Revista de Pedagogía de la Comunicación*, 2(1). <https://doi.org/10.31446/JCP.2019.19>
- Mason, J., Cieri, K. y Spurr, C. (2023). Problematicar la «competencia cultural» en el entorno digital. En A. Böhmer, G. Schwab e I. Isso (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje digitales en la educación superior. Cultura, lengua y cuestiones sociales* (pp. 33-48). Transcript.
- Rosenberg, M. B. (2015). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida* (3.ª ed.). PuddleDancer.
- Stănescu, M., Andronache, D. y Böhmer, A. (2022). Medición de la Comunicación sostenible en la educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 45(1), 22-39. <https://doi.org/10.35923/JES.2022.1.02>

Referencias al concepto clave 1: Habilidades de diálogo empático

- Aldrup, K., Carstensen, B. y Klusmann, U. (2022). ¿Es la empatía la clave para una enseñanza eficaz? Una revisión sistemática de su asociación con las interacciones entre docentes y estudiantes y los resultados de los estudiantes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177-1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Böhmer, A. (2024). Cuerpos digitales. Sobre la significación, el aprendizaje y la encarnación en la enseñanza digital. En A. Böhmer, G. Schwab e I. Isso (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje digitales en la educación superior. Cultura, lenguaje y cuestiones sociales* (pp. 69-95). Transcript.
- García-Carrión, R., López De Aguilera, G., Padrós, M. y Ramis-Salas, M. (2020). Implicaciones para el impacto social de la enseñanza y el aprendizaje dialógicos. *Frontiers in Psychology*, 11, 140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- Haraway, D. (1988). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. *Estudios feministas*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. (1993). Repensar la epistemología del punto de vista: ¿qué es la «objetividad fuerte»? En L. Alcoff y E. Potter (Eds.), *Epistemologías feministas* (págs. 49-82). Routledge.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). El aula prosocial: competencia social y emocional del docente en relación con los resultados de los estudiantes y del aula. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lähdesmäki, T. y Koistinen, A.-K. (2021). Exploraciones de los vínculos entre lo intercultural Diálogo, arte y empatía. En F. Maine y M. Vrikki (Eds.), *Diálogo para*

Comprensión intercultural (págs. 45-58). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_4

- Medina, A. L., Böhmer, A., Starker-Glass, T., Foxx, S. y Franceschini, M. (2023). Conocimientos y disposiciones de los docentes en formación alemanes y estadounidenses hacia la comprensión de las poblaciones vulnerables. *International Research and Review: Revista de la Sociedad Honorífica Phi Beta Delta para Académicos Internacionales*. 12(2), 19-37.
- Sun, B., Wang, Y., Ye, Q. y Pan, Y. (2023). Asociaciones de la empatía con las interacciones entre docentes y estudiantes: un posible modelo ternario. *Brain Sciences*, 13(5), 767. <https://doi.org/10.3390/brainsci13050767>

Referencias al concepto clave 2: Habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos

- Böhmer, A. (2024). Cuerpos digitales. Sobre la significación, el aprendizaje y la encarnación en la enseñanza digital . En A. Böhmer, G. Schwab e I. Isso (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje digitales en la educación superior. Cultura, lenguaje y cuestiones sociales* (pp. 69-95). Transcript.
- Ceballos-Vacas, E. M., y Rodríguez-Ruiz, B. (2023). ¿Cómo afrontan los conflictos docentes y estudiantes? Un análisis de las estrategias y los objetivos de Resolución de conflictos. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 551-572. <https://doi.org/10.6018/rie.547241>
- Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2019). Una revisión bibliométrica de los enfoques para abordar los conflictos en las escuelas: exploración de la base intelectual. *Conflict Resolution Quarterly*, 37(2), 123–145. <https://doi.org/10.1002/crq.21266>
- Klimecki, O. M. (2019). El papel de la empatía y la compasión en la resolución de conflictos. *Emotion Review*, 11(4), 310-325. <https://doi.org/10.1177/1754073919838609>
- Langer-Osuna, J. M., Gargroetzi, E., Munson, J. y Chávez, R. (2020). Exploración del papel de las actividades ajenas a la tarea en la dinámica colaborativa de los estudiantes. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 514-532. <https://doi.org/10.1037/edu0000464>
- Maeng, J. L., Malone, M. y Cornell, D. (2020). Amenazas de violencia de los estudiantes contra los docentes: prevalencia y resultados utilizando un enfoque de evaluación de amenazas. *Enseñanza y formación del profesorado*, 87, 102934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102934>
- Medina, A. L., Böhmer, A., Starker-Glass, T., Foxx, S. y Franceschini, M. (2023). Conocimientos y disposiciones de los docentes en formación alemanes y estadounidenses para comprender a las poblaciones vulnerables. *Investigación y revisión internacional: Revista de la Sociedad Honorífica Phi Beta Delta para Académicos Internacionales*. 12(2), 19-37.



- Murphy, H., Tubritt, J. y Norman, J. O. (2018). El papel de la empatía en la preparación de los docentes para abordar el acoso escolar. *Revista de nuevos enfoques en la investigación educativa*, 7(1), 17-23. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.261>
- Smith, J. M. y Mancy, R. (2018). Exploración de la relación entre la conversación metacognitiva y colaborativa durante la resolución de problemas matemáticos en grupo: ¿qué entendemos por metacognición colaborativa? *Investigación en Educación Matemática*, 20(1), 14-36. <https://doi.org/10.1080/14794802.2017.1410215>
- Valente, S., y Lourenço, A. A. (2020). Conflicto en el aula: cómo la inteligencia emocional de los docentes influye en la gestión de conflictos. *Frontiers in Education*, 5, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00005>
- Xu, E., Wang, W. y Wang, Q. (2023). La eficacia de la resolución colaborativa de problemas en la promoción del Pensamiento crítico de los estudiantes: un metaanálisis basado en la literatura empírica. *Humanities and Social Sciences Comunicación*, 10⁽¹⁾ · 16. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01508-1>

Referencias al concepto clave 3: Habilidades de cooperación

- Böhmer, A. (2024). Cuerpos digitales. Sobre la significación, el aprendizaje y la encarnación en la enseñanza digital. En A. Böhmer, G. Schwab e I. Isso (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje digitales en la educación superior. Cultura, lenguaje y cuestiones sociales* (pp. 69-95). Transcript.
- Dunn, M. E., Shelnut, J., Ryan, J. B. y Katsiyannis, A. (2017). Una revisión sistemática de las intervenciones mediadas por pares sobre el rendimiento académico de los estudiantes con trastornos emocionales/conductuales. *Educación y tratamiento de los niños*, 40(4), 497-524. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0022>
- Ghufon, M. A. y Ermawati, S. (2018). Fortalezas y debilidades del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas en las clases de escritura de inglés como lengua extranjera: perspectivas de docentes y estudiantes. *Revista Internacional de Instrucción*, 11(4), 657-672. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11441a>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2019). Aprendizaje cooperativo: la base del aprendizaje activo. En S. Manuel Brito (Ed.), *Aprendizaje activo: más allá del futuro* (págs. 59-70). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>

- Larraz, N., Vázquez, S. y Liesa, M. (2017). Desarrollo de habilidades transversales a través del aprendizaje cooperativo. *Formar a los docentes para el futuro. On the Horizon*, 25(2), 85-95. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004>
- León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Felipe-Castaño, E., Fajardo-Bullón, F. e Iglesias-Gallego, D. (2018). Medición de la responsabilidad y la cooperación en equipos de aprendizaje en el ámbito universitario: validación de un cuestionario. *Frontiers in Psychology*, 9, 326. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00326>
- Medina, A. L., Böhmer, A., Starker-Glass, T., Foxx, S. y Franceschini, M. (2023). Conocimientos y disposiciones de los docentes en formación alemanes y estadounidenses para comprender a las poblaciones vulnerables. *International Research and Review: Revista de la Sociedad Honorífica Phi Beta Delta para Académicos Internacionales*. 12(2), 19-37.
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M.-I., & Iglesias-Gallego, D. (2018). Aprendizaje cooperativo en equipo y desarrollo de habilidades sociales en la educación superior: las variables implicadas. *Frontiers in Psychology*, 9, 1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Wattanawongwan, S., Smith, S. D. y Vannest, K. J. (2021). Estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar habilidades relacionales en estudiantes con trastornos emocionales y conductuales. *Beyond Behavior*, 30(1), 32-40. <https://doi.org/10.1177/1074295621997599>

¹ «Definimos la participación fuera de tarea como cualquier interacción, verbal o no verbal, en la que hubiera evidencia de conversaciones o acciones fuera de tarea entre dos o más estudiantes. Esto incluía actividades fuera de tarea que coexistían en ocasiones con actividades dentro de tarea». (Langer-Osuna et al., 2020, p. 516)



RESUMEN de las ACTIVIDADES por itinerarios de aprendizaje

Pre-tarea

Módulo 1: Derechos Humanos y valores

Cada estudiante creará un mapa de valores personales que describa sus creencias y valores fundamentales. Este ejercicio de reflexión ayuda a identificar cómo los valores personales se alinean o entran en conflicto con los valores universales.

Módulo 2: Valores de la UE e identidad

Se invita a los alumnos a reflexionar sobre sus conocimientos acerca de los temas del módulo 2 y a autoevaluar sus competencias mediante una escala de Likert, desde «Totalmente de acuerdo» hasta «Totalmente en desacuerdo».

Módulo 3: No discriminación y Equidad

El alumnado describe la diversidad del estudiantado de su escuela, centro o institución de formación. Para ello, se tendrán en cuenta al menos cinco criterios de la siguiente lista:

Origen cultural y étnico; situación socioeconómica; identidad y expresión de género; dominio del idioma; estilos de aprendizaje; discapacidad y necesidades educativas especiales (NEE); creencias religiosas y espirituales; estructura y antecedentes familiares; experiencias educativas previas; diferencias emocionales y de comportamiento; apariencia física y capacidades; e intereses y talentos.

Esta descripción servirá de base para las dos actividades de aprendizaje presenciales cuyo objetivo será alcanzar los resultados de aprendizaje previstos.

Módulo 4: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Se invita a todos los alumnos a reflexionar sobre experiencias personales recientes para profundizar en la conciencia de sus emociones y en las necesidades que subyacen a ellas. A través de la redacción estructurada de un diario y la autorreflexión guiada, esta tarea previa sienta las bases para comprender cómo interactúan las creencias, las emociones y los comportamientos.



las necesidades influyen en la comprensión de uno mismo y de los demás. Se anima a los alumnos a fomentar la autoconciencia, una habilidad clave para la empatía y la comunicación en entornos educativos.

Módulo 5: Diálogo

Se invita a todos los alumnos a reflexionar sobre sus propias habilidades de escucha activa y empática, sobre cómo afrontan los mensajes o contenidos difíciles y cómo escuchan opiniones diferentes. Se trata de un ejercicio de preparación centrado en las bases del diálogo. La autoconciencia es el punto de partida para propiciar el diálogo entre las personas en el entorno seguro en el que vivir y aprender.



Itinerario de Aprendizaje Presencial A

Módulo 1A: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Llevar un diario para justicia: reflexionando sobre Derechos Humanos violaciones (1,5 hora)	El facilitador pide a los estudiantes que lean ocho datos (ya preparados) sobre situaciones de violación de los Derechos Humanos y que dediquen unos minutos a reflexionar sobre ellos. A continuación, deben comenzar a escribir un diario con sus reflexiones, guiándose por las preguntas preparadas. El último paso es debatir sobre las reflexiones escritas.	LO1.2A. Analizar la justicia contemporánea los problemas de Derechos Humanos en la era digital, considerando las culturales, legales y tecnológicas.
¿Seguimos teniendo Valores universales? (1 hora)	Después de leer el texto, si es necesario, dedicando tiempo a analizarlo en profundidad, el debate se estructurará en torno a la defensa de los Valores universales en medio de los retos de la globalización.	LO1.3A. Comprender y explicar el enfoque colaborativo de resolución de problemas a la hora de abordar cuestiones de Derechos Humanos en contextos educativos.
Valores frente a Derechos. Navegando la era creencias y universal (1 hora)	El objetivo del ejercicio es desarrollar la empatía y mejorar el diálogo explorando cómo los valores culturales y personales dan forma a los estilos de comunicación. Los estudiantes practican la escucha activa y responden con sensibilidad a las diferentes perspectivas, evitando las suposiciones. Esta actividad mejora la comprensión y la apertura, fomentando interacciones genuinas e inclusivas.	LO1.2A. Analizar el contemporáneo cuestiones de Derechos Humanos en la era digital, tener en cuenta el culturales, legales y horas dimensiones.
Promoción universales humanos. Estrategias para acción (1 hora)	Individualmente, piensa en al menos cinco métodos, técnicas y/o estrategias diferentes que puedan utilizarse para promover valores universales como el respeto, la igualdad, la justicia y la compasión. Comparte tus listas con un compañero elegido, poneros de acuerdo en las tres más eficaces y presentad vuestras ideas al grupo. Utilizad ejemplos de la vida real o estudios de casos para ilustrar vuestros argumentos.	LO1.3A. Comprender y explicar el enfoque colaborativo de resolución de problemas para abordar cuestiones de Derechos Humanos en contextos educativos.
Voces globales, impacto local: la adaptación Derechos Humanos educación (1,5 horas)	Después de ver el documental (parcialmente), reflexiona sobre los retos específicos en materia de Derechos Humanos en la propia comunidad o región del alumno. Considera cómo se podrían utilizar los métodos y estrategias aplicados por estos educadores para abordar estos retos.	LO1.2A. Analizar el impacto local cuestiones de Derechos Humanos en la era digital, teniendo en cuenta la culturales, legales y tecnológicas.

Módulo 2A: Valores de la UE e identidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Lista de identidades (80 min) DC 20 min	El formador pide a los estudiantes que escriban en Padlet cinco identificadores clave sobre sí mismos que compartan con los demás y que vayan tachando uno tras otro hasta que solo quede una identidad clave en la lista.	LO2.1A: Describir las relaciones entre cultura, identidad y estructuras de poder en el contexto de la legitimación de los Derechos Humanos, explicando su impacto en el sistema educativo.
Rueda de identidad social (1,5 horas) DC 30 min	La tarea consiste en dibujar un gráfico circular de Identidad social utilizando diferentes categorías sociales. Los facilitadores hacen preguntas relacionadas con la identidad del grupo objetivo y del grupo privilegiado.	LO2.3A. Explicar la Diversidad Cultural y sus componentes/determinantes (por ejemplo, origen social, género, etnia, religión, etc.).
Docente democrático (1 hora)	Trabajar en grupos y debatir el concepto de Democracia, la enseñanza democrática y las condiciones necesarias.	LO2.2A. Comprender y aceptar a otras personas como seres humanos iguales.
Construyendo al otro (85 min) DC 10 min	Debatir el concepto de «otredad» y los ejemplos de construcción del Otro en diferentes sociedades.	LO2.1A: Describir las relaciones entre cultura, identidad y estructuras de poder en el contexto de la legitimación de los Derechos Humanos, explicando su impacto en el sistema educativo.
Yo como docente europeo (45 min)	Los estudiantes eligen las tarjetas que mejor reflejan su identidad como docentes europeos.	LO2.3A. Explicar la diversidad cultural y sus componentes/determinantes (por ejemplo, origen social, género, etnia, religión, etc.).



Módulo 3A: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Análisis de la presencia de prejuicios en la escuela (1,5 horas) DC 25 min	La descripción realizada en los deberes se utiliza para analizar los posibles prejuicios presentes en la escuela.	LO3.1A. Describir el mecanismo y las fuentes de la discriminación, Prejuicios y estigmas en los procesos educativos/en contextos educativos para explicar las reacciones y actitudes inadecuadas en el contexto educativo. DC 1.2 Evaluación de datos, información y contenidos digitales (K16) DC 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales (S59) DC 3.1 Desarrollar contenidos digitales (S124)
Identificar los mecanismos que conducen a la discriminación (1,5 horas) DC 30 min	El análisis de la actividad de aprendizaje anterior se utiliza para identificar los mecanismos que conducen a la discriminación y a reacciones inadecuadas.	LO3.1A. Describir el mecanismo y las fuentes de discriminación, prejuicios dice y estigma en los procesos educativos/en contextos educativos para explicar las reacciones y actitudes inadecuadas en el contexto educativo. DC 2.1 Interactuar a través de las tecnologías digitales (S48, A55) DC 2.2 Compartir a través de las tecnologías digitales (S59) DC 3.1 Desarrollo de contenidos digitales (S124)
Impacto de interacción con personas diversas (1,5 horas) DC 15 min	Las creencias, Actitudes, emocionales y reacciones conductuales hacia las personas con orígenes	LO3.2A. Describir el impacto de interacciones con personas de diferentes orígenes en el propio creencias, Actitudes y reacciones emocionales y conductuales para mejorar la aceptación de la diversidad de la Cultura y respeto por los demás como iguales seres humanos DC 2.2 Compartir a través de (S59) DC 3.1 Desarrollo de contenidos digitales (S124)
Juego de distribución (1,5 horas) DC 5 min	Los estudiantes juegan a un juego en el que tienen que encontrar consenso sobre la distribución de recursos con el fin de mejorar el nivel de profesionalidad en la escuela. El objetivo del juego es descubrir cómo se puede llegar a un Consenso.	LO3.3A. Examinar y explicar el las diferencias de puntos de vista, emociones y Actitudes dentro de un grupo diverso para describir los métodos para alcanzar el consenso. DC 2.2 Compartir a través de medios digitales (S59)

Módulo 4A: Comprendernos a nosotros mismos y de los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Conectando a través de valores (1 hora)	Esta actividad ayuda a los estudiantes a explorar cómo sus valores moldean su autoconcepto y sus vínculos emocionales. A través de la reflexión individual, el debate en parejas y una sesión de intercambio en círculo, identifican los valores fundamentales y exploran temas comunes al grupo. El proceso profundiza la conciencia de la identidad y fortalece las conexiones.	LO4.1A. Describir el origen y la estructura del autoconcepto para demostrar su relación con las emociones y los comportamientos personales.
Explorar la Comunicación respuestas (1,5 horas) DC 30 min	Los estudiantes participan en un ejercicio interactivo Identificar los bloqueos de comunicación que dificultan la conexión. Representan en un juego de roles respuestas y aportan ejemplos a un , reflexionando sobre cómo los estilos afectan conexión. La actividad destaca la escucha consciente y la empatía en los intercambios diarios.	LO4.1A. Describir el origen y la estructura del autoconcepto para demostrar su relación con las emociones y los comportamientos personales. DC 2.4 Colaboración a través de las tecnologías digitales
Parejas de detectives (1 hora)	Esta actividad ayuda a los estudiantes a distinguir entre observaciones y evaluaciones, una clave Habilidad de CNV. En parejas, un participante describe una situación mientras el otro identifica las afirmaciones como observaciones o evaluaciones. La debate muestran cómo las observaciones claras mejoran la comprensión y reducen el conflicto.	LO 4.3A: Describir la diferencia entre observaciones y evaluaciones para explicar la importancia de las peticiones claras en la comunicación con los demás
Identificar sentimientos (1 hora)	Los estudiantes amplían su vocabulario emocional enumerando los sentimientos más comunes y comparándolos con una lista más amplia. Al analizar el efecto del lenguaje limitado, reflexionan sobre cómo nombrar los sentimientos con precisión favorece la empatía y la comunicación flexible.	LO4.2A. Describir las fuentes de información para identificar los estados emocionales y las intenciones de los demás, con el fin de evitar el prejuicio y adaptarse a diferentes situaciones sociales.
¿Qué impulsa tú? (1,5 horas) DC 30 min	Esta actividad explora cómo las emociones se relacionan con las necesidades. Utilizando situaciones identificar las necesidades insatisfechas que se Trabajando individualmente y en grupos, examinan respuestas variadas a situaciones similares, mostrando cómo las necesidades influyen en el comportamiento.	LO4.2A. Describir las fuentes de información para identificar los sentimientos estados emocionales y intenciones para evitar Prejuicios y adaptarse a diferentes situaciones sociales
Oídos compasivos (1 hora)	Los estudiantes practican la escucha empática profunda prestando toda su atención a la experiencia del otro sin juzgar. Por parejas, comparten una historia personal mientras su compañero escucha y refleja sus sentimientos y necesidades. Esto mejora la escucha activa y profundiza la conexión.	LO4.2A. Describir las fuentes de información para identificar los estados emocionales y las intenciones de los demás, con el fin de evitar el prejuicio y adaptarse a diferentes situaciones sociales.



Módulo 5A: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Círculos proactivos: una primera toma de contacto (0,5 horas)	La formación comienza con un círculo proactivo a través de la conexión con el propio participante en el grupo y volviendo al grupo mediante escuchándose unos a otros en «auto presencia». El formador y los estudiantes comparten desde el corazón una pequeña experiencia reciente. La conexión desde el corazón es la base de una comunicación sostenible y contribuye a una conexión más profunda con mutuo. Esto significa que el formador también abierto a compartir, ya que esto podría contribuir a Conexión, igualdad e inclusión.	LO5.3A. Realizar escucha empática escuchar con empatía y hablar con honestidad para mejorar la comprensión de opiniones diferentes.
escuchado el (1,5 horas)	Los 20 matices de la escucha activa y empática son compartidas. Al escuchar a alguien y ser observado, puedes analizar las cualidades de diferentes formas de escuchar. ¿Qué es lo que ya tú? y en qué aspectos tú quieres mejorar practicando cada día una y otra vez. Los matices de la escucha activa y la escucha empática no son solo una lista que hay que comprobadas, pero su objetivo principal es ayudarle a mejorar tus habilidades para escuchar de forma activa y empática, dominando realmente las cualidades que contribuyen al desarrollo de esta habilidad.	LO5.1A. Para desarrollar habilidades de empatía y las habilidades de escucha activa para mejorar el entendimiento mutuo.
Un pez cofre, la importancia de la conexión con uno mismo (1,5 horas)	Al escuchar, puede resultar difícil mantener la boca cerrada porque, como docentes, estamos muy acostumbrados a hablar, explicar, aconsejar, ayudar, ser más experimentados, cuidar. La imagen del «pez cofre» puede ayudarnos a comprender por qué es tan importante escuchar realmente al otro mientras estamos conectados con nosotros mismos, la base para el diálogo.	LO5.2A. Responder a mensajes/contenidos difíciles sin (auto)culpabilidad o (auto)crítica para Mantener la conexión/ Comunicación.
Solicitar lo que necesito (1,5 horas)	En la cooperación, es muy importante tener claro indicar y pedir lo que necesito. Obtener una visión de lo que necesito (qué necesidades no están cubiertas) y a partir de ahí formular de qué manera otro puede contribuir a su cumplimiento, es sostenible forma de comunicación que invita la Cooperación.	LO5.3A. Realizar Empático escuchar y ser sincero hablar habilidades para mejorar comprensión de opiniones diferentes.
Cooperación es un reto (1 hora)	Se representa un escenario sobre cooperación que se puede mejorar. El alumno aprende a integrar la escucha empática y el habla honesta para comprender las diferentes opiniones de los demás de una manera más profunda.	LO5.3A. Realizar una escucha empática y hablar con honestidad para mejorar la comprensión de las diferentes opiniones.

Itinerario de Aprendizaje semipresencial A

Reunión nacional presencial

Módulo 1A: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Tender puentes: valores que fortalecen las conexiones humanas (1 hora)	En un grupo grande, explore y enumere los valores clave que son importantes para las interacciones humanas positivas. Comparta ejemplos de situaciones en las que estos valores han ayudado a construir o mejorar las relaciones.	LO1.1A. Interpretar la relación entre la defensa activista de los derechos humanos y el desarrollo educativo, y articular análisis informados sobre la evolución del acceso, la equidad y la calidad en la educación en el contexto del movimiento de derechos humanos.

Módulo 2A: Valores de la UE e identidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Los Valores de la UE en el sistema educativo (1 hora)	Los estudiantes se dividen en pequeños grupos, cada uno de los cuales elige un valor específico de la UE y analiza cómo se incorpora dicho valor en el sistema educativo nacional.	O2.3. Promover y fomentar activamente la diversidad cultural, la variedad y la educación inclusiva en los contextos y prácticas educativos.



Módulo 3A: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Sesgo en la revisión del plan de estudios (1 hora) DC 25 min	Introducción mediante un debate en plenaria sobre cómo los sesgos y los estereotipos pueden estar presentes en los materiales educativos y la importancia de revisar críticamente dichos materiales. Los estudiantes se dividen en grupos de 4 a 6 personas y se les proporcionan muestras de materiales educativos. Revisarán estos materiales en busca de ejemplos de sesgos y estereotipos.	O3.2. Promover la no Discriminación en contextos educativos, utilizando estrategias de pensamiento crítico y no estereotipadas. DC 1.2 Evaluación de datos, información y contenidos digitales (K16) DC 2.1 Interactuar a través de tecnologías digitales (S48, A55) DC 3.1 Desarrollar contenidos digitales (S124)

Módulo 4A: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Hacer peticiones que enriquecen la vida (1 hora)	Los estudiantes aprenden a diferenciar entre Las peticiones y las exigencias, un concepto fundamental en la Comunicación No Violenta. A través de debates en grupo y ejercicios prácticos, elaboran peticiones claras y viables que respetan tanto sus propias necesidades como las de los demás. La actividad destaca cómo las peticiones, cuando se formulan de manera eficaz, contribuyen a una comunicación positiva y la Cooperación.	LO 4.3A: Describir la diferencia entre observaciones y evaluaciones para explicar la importancia de las peticiones claras en la comunicación con los demás.

Módulo 5A: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Círculos proactivos: una segunda oportunidad (0,5 hora) Ser escuchado: tarea de reflexión (0,5 horas) (Total: 70 min) DC 10 min	Habrà otro círculo proactivo en el que nos centraremos en desconectar del ajetreo del hogar o el lugar de trabajo para reunirnos durante una hora de reflexión en línea. Los estudiantes compartirán sus reflexiones sobre «ser escuchado».	LO5.1A. Realizar empatía y habilidades de escucha para mejorar la comprensión. (S70, S73, S78, S90) DC 2.1. Interactuar a través de medios digitales (S48), 3.1 Desarrollar contenidos digitales (S124)

UE sincrónico

Módulo 1A: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Ciberacoso y acoso digital (1 hora) DC 45 min	Estudio de caso en grupo basado en las preguntas: ¿Cuáles son las implicaciones legales y éticas? ¿Cuáles son las responsabilidades de la escuela, los padres y los compañeros a la ¿Existen leyes o políticas que puedan proteger a las personas del ciberacoso y el acoso digital? Si es así, ¿qué eficacia tienen? ¿Qué medidas se pueden tomar en tu escuela para prevenir el ciberacoso y el acoso digital ? ¿Qué medidas inmediatas se deben tomado en tu institución para apoyar a la víctima y hacer frente a los autores?	LO1.2A. Analizar el cuestiones contemporáneas de Derechos Humanos en la era digital, teniendo en cuenta las dimensiones de Cultura, Derecho y Tecnología .

Módulo 2A: Valores e identidad de la UE

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (RA)
Respeto de los Valores de la UE (1 hora)	Taller dedicado a comprender los Valores de la UE y analizar casos problemáticos.	LO2.1A: Describir las relaciones entre cultura, identidad y estructuras de poder en el contexto de la legitimación de los Derechos Humanos, explicando su impacto en el sistema educativo.



Módulo 3A: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Mapeo Elimina los estereotipos (1 hora) DC 40 min	Identificación de estereotipos Explicar qué son los estereotipos y cómo pueden perpetuar la discriminación en entornos educativos Destaca cómo los estereotipos se entrecruzan y influyen en diferentes aspectos de la educación.	LO3.1A. Describir el mecanismo y las fuentes de discriminación, prejuicio y estigma en los procesos educativos/en contextos educativos para explicar las reacciones y actitudes inadecuadas en el contexto educativo. DC 2.1 Interactuar a través de tecnologías digitales (S48, A55) CD 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales (S59) DC 3.1 Desarrollar contenidos digitales (S124)

Módulo 4A: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Navegación de necesidades mutuas (1 hora)	A través de conversaciones estructuradas, los estudiantes exploran y comparten sus necesidades fundamentales con un compañero, profundizando en las necesidades mutuas . Mediante preguntas reflexivas y un proceso colaborativo, crean conjuntamente acuerdos que favorecen su comunicación y cooperación. El ejercicio mejora las habilidades interpersonales y enfatiza el valor de la comprensión compartida en las relaciones.	LO 4.3A: Describir la diferencia entre observaciones y evaluaciones para explicar la importancia de las peticiones claras en la comunicación con los demás

Módulo 5A: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Cuatro opciones para escuchar un mensaje difícil (1 hora) DC 30 min	Cuando escuchas un mensaje difícil, tú puedes escuchar mediante 4 opciones. El objetivo de esta actividad mental es la concienciación de estas cuatro opciones.	LO5.2A. Responder a mensajes/contenidos difíciles sin (auto)culpabilidad ni (auto)crítica para mantener la conexión/comunicación DC: 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales (A55), 2.5 Netiqueta (A103)

Personal asincrónico

Módulo 1A: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Foco en Derechos Humanos: un enfoque centrado en la escuela (1 hora) DC 35 min	En esta actividad, los estudiantes seleccionarán un tema relacionado con los derechos humanos que sea relevante para su comunidad escolar. Comenzarán por establecer objetivos claros e identificar dos mensajes clave que deseen comunicar. A partir de ahí, diseñarán un plan de acción coherente y bien organizado que incluya dos actividades o eventos dirigidos a los estudiantes y docentes, una actividad para los padres y otra para la comunidad en general. El objetivo es generar concienciación, fomentar el diálogo y promover la participación de todos los grupos interesados en el tema elegido.	LO1.1A. Interpretar la relación entre la defensa de los derechos humanos y el desarrollo educativo y articular análisis informados sobre la evolución del acceso, la equidad y la calidad en la educación en el contexto del movimiento de derechos humanos.
Diseñar con un propósito: integrar los valores en la planificación del plan de estudios (1 hora y 40 minutos)	En esta actividad, los estudiantes trabajarán en pequeños grupos para compartir ejemplos prácticos de cómo se pueden integrar los valores universales y fundamentales en el plan de estudios de diversas materias. A través del debate colaborativo y el intercambio de ideas, cada docente desarrollará un plan de clase —o, alternativamente, un plan de unidad— que incorpore y enseñe explícitamente estos valores. El objetivo es promover la educación basada en valores de una manera concreta y relevante para la materia.	LO1.3A. Comprender y explicar el enfoque colaborativo de resolución de problemas para abordar las cuestiones de Derechos Humanos en contextos educativos.
Mi comprensión personal y aplicación de los Valores universales. Reflexión y redacción de un diario (1 hora y 20 minutos)	En esta actividad de reflexión, los estudiantes volverán al diario que comenzaron durante la fase previa a la tarea para explorar cómo ha evolucionado con el tiempo su comprensión personal y su aplicación de los Valores universales. Los docentes reflexionarán sobre su proceso de aprendizaje, guiados por preguntas como: ¿Qué pensaba sobre este tema al comienzo del curso? y ¿Ha cambiado algo después de participar en las actividades? Este ejercicio de diario fomenta una profunda reflexión personal y favorece el crecimiento profesional en la enseñanza basada en valores.	LO1.1A. Interpretar la relación entre la defensa activista de los derechos humanos y el desarrollo educativo, y articular análisis informados sobre la evolución del acceso, la equidad y la calidad en la educación en el contexto del movimiento de derechos humanos.
Valores en foco: Derechos Humanos y valores universales (1 hora) DC 30 min	Este ejercicio invita a los estudiantes a explorar los Derechos Humanos en el contexto del panorama digital actual. A través de debates y tareas guiadas, examinarán los retos y oportunidades actuales relacionados con la comunicación digital. Los estudiantes también practicarán estrategias de comunicación que promueven un diálogo respetuoso, inclusivo y constructivo, habilidades que son esenciales para navegar por los espacios en línea de forma responsable y ética.	LO1.2A. Describir el impacto de las dimensiones culturales, jurídicas y tecnológicas en los Derechos Humanos en la era digital mediante el análisis de sus relaciones con cuestiones contemporáneas.



Módulo 2A: Valores de la UE e identidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Relaciones de los Valores de la UE (1 hora)	Reflexión sobre los Valores de la UE. Familiarización con los temas de la migración, la Democracia y la identidad.	LO2.1A: Describir las relaciones entre cultura, identidad y estructuras de poder en el contexto de la legitimación de los Derechos Humanos, explicando su impacto en el sistema educativo.
Identidad cultural (1 hora)	Reflexión sobre los sesgos y creencias culturales de tu propia cultura.	LO2.2A. Comprender y aceptar a otras personas como seres humanos iguales.
Rompimiento de los valores de la UE (3 horas) DC 60 min	Trabajar en grupos para investigar los casos prácticos que destacan diferentes situaciones en las que se vulneran los Valores de la UE en contextos educativos.	LO2.3A. Explicar la Diversidad Cultural y sus componentes/determinantes (por ejemplo, origen social, género, etnia, religión, etc.).

Módulo 3A: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Prueba de sesgos personales e como educador (2 horas) DC 50 min	Los estudiantes realizan una prueba individual para identificar sus sesgos (implícitos) y el impacto que estos pueden tener en los procesos educativos.	LO3.1A. Describir el mecanismo y las fuentes de la discriminación, los prejuicios y el estigma en los procesos educativos/en contextos educativos para explicar las reacciones y actitudes inadecuadas en el contexto educativo. DC 1.2 Evaluación, datos, información y contenido digital (K16) DC 2.1 Interactuar a través de tecnologías digitales tecnologías (S48, A55) DC 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales (S59) DC 3.1 Desarrollo de contenidos digitales (S124)
Investigación, reflexión y creación de informes (3 horas) DC 110 min	Reflexionar sobre cómo Discriminación y reacciones inapropiadas pueden evitarse mediante la contextos educativos, con un enfoque en la investigación autodirigida, la reflexión y la creación digital. El alumno realiza una reflexión personal sobre cómo mecánicas que conducen a Discriminación y reacciones inadecuadas pueden evitarse en contextos educativos.	LO3.2A. Describir el impacto de las interacciones con personas de diferentes orígenes en las creencias, Actitudes y reacciones emocionales y conductuales de uno mismo para mejorar la aceptación de la diversidad cultural y el Respeto por otras personas como seres humanos de igualdad DC 1.2 Evaluar datos, información y contenidos digitales (K16) DC 3.1 Desarrollo de contenidos digitales (S124) DC 2.1 Interacción a través de tecnologías digitales (S48, A55) DC 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales (S59) DC 5.3 Utilizar de forma creativa las tecnologías digitales (K237)

Módulo 4A: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Sentimientos frente a no sentimientos (2 horas) DC 30 min	Los estudiantes analizan la distinción entre las emociones verdaderas y las interpretaciones de las acciones de los demás (no emociones). Al reformular expresiones comunes en sentimientos genuinos e identificar las necesidades insatisfechas subyacentes, desarrollan una expresión personal más clara. Una tarea de creación de un póster digital refuerza el aprendizaje, ayudándoles a aplicar esta concienciación en la comunicación de la vida real.	LO4.1A - Describir el origen y la estructura del autoconcepto para demostrar su relación con las emociones y los comportamientos personales DC 1.2 Evaluar datos, información y contenido digital
Diario para la autoconciencia (1 hora)	A través de la redacción de un diario guiado, los estudiantes reflexionan sobre una experiencia emocional reciente para descubrir cómo interactúan las creencias, las emociones y las necesidades. Mediante indicaciones estructuradas, analizan sus reacciones y exploran respuestas alternativas. Esta actividad cultiva la autoconciencia y fomenta una comprensión más profunda de los factores que influyen en el comportamiento personal.	LO4.1A. Describir el origen y la estructura del autoconcepto para demostrar su relación con las emociones y los comportamientos personales.
Distinción entre observaciones y evoluciones (1,5 hora) DC 30 min	Los estudiantes ven un vídeo educativo para comprender la diferencia entre observaciones y evaluaciones. A continuación, practican la reescritura de afirmaciones evaluativas en observaciones objetivas. La actividad culmina con la creación de un póster digital que resume las distinciones clave, reforzando la importancia de una comunicación objetiva y sin juicios de valor.	LO4.1A - Describir el origen y la estructura del autoconcepto para demostrar su relación con las emociones y los comportamientos personales. DC 5.3 Uso creativo de las tecnologías digitales
Observación durante la jornada escolar (1,5 horas)	Este ejercicio de reflexión se lleva a cabo a lo largo de toda una jornada escolar, en la que los estudiantes observan interacciones de la vida real y formulan hipótesis sobre las emociones y necesidades que se esconden detrás de los comportamientos de las personas. Documentan patrones y analizan sus suposiciones, mejorando en última instancia su capacidad para interpretar las emociones sin juzgar.	LO4.2A. Describir las fuentes de información para identificar los estados emocionales y las intenciones de los demás, con el fin de evitar el prejuicio y adaptarse a diferentes situaciones sociales.



Módulo 5A: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Diferentes formas de escuchar (1,5 horas) DC 10 min	El entrenamiento autónomo de la escucha empática es el tema central. Se analizan diferentes formas de escuchar. Se explica el núcleo de la escucha empática para aumentar la concienciación de lo que realmente es.	LO5.1A. Desarrollar habilidades de empatía y escucha activa para mejorar el entendimiento mutuo. DC: 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales (S59), 3.1. Desarrollar contenidos digitales (S124)
Ser escuchado: práctica (1,5 horas) DC 30 min	Se entrenan de forma autónoma las 20 tonalidades de la escucha.	LO5.1A. Demostrar empatía y habilidades de escucha activa para mejorar el entendimiento mutuo. DC: 1.2. Evaluar datos, información y contenidos digitales (K16), 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales (S59), 2.6. Gestionar la identidad digital (S109), 3.1. Desarrollar contenidos digitales (S124)
Solicitar lo que necesito: práctica (1 hora) DC 5 min	Los estudiantes aprenden a pedir lo que necesitan en lugar de mantenerse en segundo plano, complacer a los demás o seguir inconscientemente e ignorar lo que es importante para ellos.	LO5.3A. Practicar la escucha empática y la expresión honesta para mejorar la comprensión de opiniones diferentes. (S70, S73, S74, S88, S89). DC: 3.1. Desarrollar contenidos digitales (S124)
Cuatro opciones para escuchar un mensaje difícil: ejercicios de concienciación (1 hora) DC 30 min	Las cuatro opciones para escuchar un mensaje difícil se presentan a través de ejercicios para aumentar la concienciación.	LO5.2A. Responder a mensajes/contenidos difíciles sin (auto)culpabilidad ni (auto)crítica para mantener la conexión/comunicación. (V3, V8, A39) DC: 3.1. Desarrollo de contenido digital (S124)

Itinerario de Aprendizaje virtual A

Sincrónico en la UE

Módulo 1A: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Colaborativo Planificación para basada en valores aprendizaje: Atractivo Estudiantes con Derechos Humanos en la era digital (1 hora) DC 20 min	Los estudiantes crean un impacto práctico en el aula que aportan un enfoque basado en valores a la vida, ayudando a los estudiantes comprender y comprometerse con cuestiones contemporáneas de Derechos Humanos en un de manera reflexiva y empática.	LO1.2A: Describir los impacto de los valores de Cultura, legales, y tecnológicas dimensiones humanas Los derechos en la era digital mediante el análisis de su relaciones con temas de actualidad.

Módulo 2A: Valores e identidad de la UE

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
los conflictos de diferentes escenarios de la UE valores (1 hora)	Presentaciones digitales creativas de diferentes escenarios que implican conflictos de los diferentes Valores de la UE en la educación contextos y posibles soluciones.	O2.1A: Describir las relaciones entre Cultura, identidad y estructuras de poder en la contexto de los Derechos Humanos legitimación mediante explicando su impacto en el sistema educativo.

Módulo 3A: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Tarjetas de valor (1 hora) DC 40 min	Los estudiantes toman conciencia del orden de importancia que otorgan a un conjunto de valores universales.	LO3.2A. Describir el impacto de las interacciones con personas de diferentes antecedentes en las creencias, Actitudes y reacciones emocionales y conductuales de cada uno para mejorar la aceptación de la diversidad cultural y el respeto por otras personas como seres humanos iguales DC 2.1 Interactuar a través de medios digitales tecnologías (S48, A55) DC 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales (S59) DC 2.6 Gestión de la identidad digital (S109) DC 5.3 Uso creativo de las tecnologías digitales (K237)



Módulo 4A: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Escucha activa (1 hora)	En un entorno virtual, los estudiantes practican habilidades de escucha profunda prestando atención a la historia de un compañero. Al parafrasear e identificar las emociones y necesidades subyacentes, desarrollan empatía y técnicas de escucha activa. La sesión concluye con reflexiones sobre cómo la escucha profunda mejora las relaciones.	LO4.2A. Describir las fuentes de información para identificar los estados emocionales y sus intenciones para evitar prejuicios y adaptarse a diferentes situaciones sociales.

Módulo 5A: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Conectar solicitudes DC (10 minutos)	Aquí, un pequeño grupo (2/3 personas de la UE) está llevando a cabo las solicitudes de conexión.	LO5.3A. Aplicar habilidades de escucha empática y expresión honesta para mejorar la comprensión de opiniones diferentes. DC: 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales (S48, A55), 2.5. Netiqueta (A103), 2.6. Gestión de la identidad digital (S109)

Personal asincrónico

Módulo 1A: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Causas fundamentales, intervenciones actuales y posibles respuestas educativas Proyectos de investigación colaborativos (2,5 horas) DC –50 min	En esta actividad, los estudiantes trabajarán en pequeños grupos para llevar a cabo proyectos de investigación sobre cuestiones locales o globales relacionadas con los Derechos Humanos. Cada proyecto se centrará en identificar las causas fundamentales del problema, examinar las intervenciones actuales y proponer posibles respuestas educativas. El objetivo es profundizar en la comprensión de los complejos retos que plantean los Derechos Humanos, al tiempo que se fomenta el pensamiento crítico, la colaboración y los enfoques orientados a la búsqueda de soluciones en el contexto educativo.	LO1.1A. Describir la relación entre la defensa de los derechos humanos y el desarrollo educativo mediante análisis articulados e informados de la evolución del acceso, la equidad y la calidad en la educación en el contexto del movimiento de derechos humanos.
Te cuento una historia, tú. Proyectos de narración digital en grupo (2,5 horas) DC – 2 horas	En esta actividad creativa, los docentes desarrollarán historias digitales breves, utilizando formatos de vídeo o audio, que se centren en un valor universal específico. Cada historia debe incorporar anécdotas personales, personajes históricos o personajes de ficción que encarnen el valor elegido. Al combinar la narración de historias con herramientas digitales, los estudiantes reflexionarán sobre la importancia del valor y lo comunicarán de una manera cercana y atractiva. Las historias completadas se compartirán con el grupo para inspirar el diálogo y la conexión.	LO1.3A. Describir el enfoque colaborativo para la resolución de problemas en el contexto educativo en relación con los derechos humanos.
Fomentar la empatía digital: abordar el ciberacoso desde la perspectiva de los Derechos Humanos (1 hora y 40 minutos)	Este ejercicio explora las implicaciones del ciberacoso y el acoso digital en los derechos humanos, haciendo hincapié en su impacto en la privacidad, la libertad de expresión y la igualdad. Los estudiantes analizan situaciones reales para identificar violaciones y proponer estrategias viables para abordar estas cuestiones utilizando un marco de derechos humanos. La actividad fomenta el pensamiento crítico, la empatía digital y las habilidades prácticas para promover una comunicación sostenible y respetuosa Comunicación en entornos en línea.	LO1.2A: Describir el impacto de las dimensiones de Cultura, jurídicas y tecnológicas en los Derechos Humanos en la era digital, analizando su relación con cuestiones contemporáneas.



Módulo 2A: Valores e identidad de la UE

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
El docente en Europa Bingo (4 horas) DC 90 min	Los estudiantes escriben una reflexión sobre lo que han aprendido acerca de los Valores de la UE y cómo pueden aplicarlos a su práctica docente. Además, reflexionan sobre las formas de promover estos valores en sus escuelas y comunidades. Los estudiantes utilizan la herramienta «Atlas de valores europeos» para explorar y profundizar su comprensión de los Valores de la UE y su impacto en la educación.	LO2.1A: Describir las relaciones entre la cultura, la identidad y las estructuras de poder en el contexto de la legitimación de los derechos humanos, explicando su impacto en el sistema educativo.
Profundización en los Valores de la UE (4 horas) DC 90 min	Investigación que explora un caso práctico específico relacionado con los valores y la identidad de la UE en el sistema educativo. Los estudiantes analizan cómo interactúan los diferentes factores y cómo influyen en la realización de los valores de la UE.	LO2.3A. Explicar la Diversidad Cultural y sus componentes determinantes (por ejemplo, el contexto social, el género, la etnia, la religión, etc.).

Módulo 3A: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Estudio de caso (5 horas) DC 70 min	Investigación personal sobre un estudio de caso sobre cómo alcanzar el consenso en un grupo. El alumno selecciona uno de los casos que le proporciona el formador.	LO3.3A. Examinar y explicar las diferencias de puntos de vista, emociones y Actitudes dentro de un grupo de Diversidad para describir los métodos para alcanzar el Consenso. DC 1.2 Evaluar datos, información y contenido digital (K16) DC 3.1 Desarrollo de contenidos digitales (S124) DC 2.1 Interacción a través de tecnologías digitales (S48, A55) DC 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales (S59)
Actividad de reflexión: Comprender y aceptar la diversidad de la Cultura (5 horas) DC 70 min	Esta actividad de reflexión promueve el pensamiento individual y favorece una comprensión más profunda y la aplicación práctica de los principios de la diversidad de la Cultura en un entorno en línea asincrónico. La actividad de aprendizaje también incluye la edición de una representación digital del proceso de reflexión y algunas preguntas orientativas sobre el proceso de edición.	LO3.2A. Describir el impacto de las interacciones con personas de diferentes orígenes en las creencias, Actitudes y reacciones emocionales y conductuales de cada uno para mejorar la aceptación de la diversidad cultural y el respeto por otras personas como seres humanos iguales. DC 2.2 Compartir a través de las tecnologías digitales (S59) DC 5.3 Uso creativo de las tecnologías digitales (K237) DC 2.1 Interactuar a través de las tecnologías digitales (S48, A55) DC 3.1 Desarrollar contenidos digitales (S124)



Módulo 4A: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Distinción entre sentimientos y pensamientos (1,5 horas) DC 30 min	Los estudiantes exploran cómo los pensamientos a menudo se confunden con los sentimientos, lo que conduce a malentendidos. Al revisar sus experiencias personales y reformular sus afirmaciones, aclaran la expresión emocional. La sesión concluye con un póster digital que resume las distinciones clave, lo que favorece una expresión personal más clara y auténtica.	LO4.1A: Describir el origen y la estructura del autoconcepto para demostrar su relación con las emociones y los comportamientos personales. DC 1.2: Evaluar datos, información y contenido digital.
Distinción entre necesidades y estrategias (1,5 horas) DC 30 min	Los estudiantes examinan la diferencia entre necesidades (motivadores humanos básicos) y estrategias (acciones específicas para satisfacer necesidades). A través de la reflexión y ejercicios prácticos, aprenden cómo centrarse en las necesidades en lugar de en estrategias rígidas fomenta la flexibilidad a la hora de resolver conflictos y abordar retos personales.	LO4.2A. Describir las fuentes de información para identificar los estados emocionales y las intenciones de los demás con el fin de evitar el prejuicio y adaptarse a diferentes situaciones sociales. DC 1.2 - Evaluar datos, información y contenido digital.
Distinción entre petición y exigencia. (1,5 horas) DC 30 min	Esta actividad ayuda a los estudiantes a reconocer cómo la forma en que formulan sus peticiones influye en las respuestas. Al revisar demandas pasadas y convertirlas en peticiones claras y respetuosas, practican el uso de los principios de la comunicación no violenta. Un póster digital refuerza su aprendizaje al resumir las diferencias entre peticiones y exigencias.	LO 4.3A: Describir la diferencia entre observaciones y evaluaciones para explicar la importancia de las peticiones claras en la comunicación con los demás. DC 1.2: Evaluar datos, información y contenido digital.
Escuchar como Momo (1 hora)	Inspirados por Momo, de Michael Ende, los estudiantes exploran el poder de la escucha profunda. Después de leer un extracto del libro, reflexionan sobre cómo la atención genuina transforma la comunicación. Un ejercicio práctico de escucha les permite aplicar el enfoque de Momo y reflexionar sobre su impacto.	LO4.2A. Describir las fuentes de información para identificar los estados emocionales y las intenciones de los demás, con el fin de evitar el prejuicio y adaptarse a diferentes situaciones sociales.

Módulo 5A: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Círculos proactivos: tercera prueba (1 hora) DC (10 minutos)	El alumno toma el control de su propio aprendizaje creando conscientemente momentos dentro de su contexto laboral en los que lidera círculos proactivos.	LO5.3A. Utilizar habilidades de escucha empática y expresión honesta para mejorar la comprensión de opiniones diferentes. DC: 3.1. Desarrollo de contenido digital (S124)
Diferentes formas de escuchar: tarea de reflexión (1 hora) DC (25 minutos)	El alumno toma el control de su propio aprendizaje creando conscientemente momentos dentro de su contexto laboral en los que escucha.	LO5.1A. Demostrar empatía y habilidades de escucha activa para mejorar el entendimiento mutuo. (S70, S73, S78, S90), DC: 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales (S59), 2.6. Gestionar la identidad digital (S109), 3.1. Desarrollar contenidos digitales (S124)
Cómo nos afectan nuestros pensamientos (2 horas) DC (40 minutos)	El alumno toma el control de su propio aprendizaje creando conscientemente momentos dentro de su contexto laboral en los que es consciente de sus propios pensamientos.	LO5.2A. Responder a mensajes/contenidos difíciles sin culparse ni criticarse a sí mismo para mantener la conexión/Comunicación. (V3, V8, A39) DC: 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales (S48, A55), 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales (S59), 2.5. Netiqueta (A103), 2.6. Gestionar la identidad digital (S109), 3.1. Desarrollar contenido digital (S124), 5.3. Usar creativamente las tecnologías digitales (K237)
Cuatro opciones para escuchar un mensaje difícil: práctica (3 horas) DC (10 minutos)	El alumno toma el control de su propio aprendizaje creando conscientemente momentos dentro de su contexto laboral en los que escucha un mensaje difícil y se mantiene en silencio para tomar conciencia de las cuatro opciones de reacción. El alumno elige después una opción para comunicarse de forma conectiva.	LO5.2A. Responder a mensajes/contenidos difíciles sin (auto)culpabilidad ni (auto)crítica para mantener la conexión/comunicación. (V3, V8, A39) DC: 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales (S48, A55), 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales (S59), 2.5. Netiqueta (A103), 2.6. Gestionar la identidad digital (S109), 3.1. Desarrollar contenido digital (S124), 5.3. Usar creativamente las tecnologías digitales (K237)
Cuestionario/Resumen: nota A en diálogo (2 horas) DC (20’)	Al final del grado A, los estudiantes tienen la posibilidad de realizar un cuestionario resumen en línea sobre las habilidades básicas del grado A, en el que se integran todos los resultados de aprendizaje basados en los marcos.	Todos los LO DC: realización de una prueba en línea (10’) + explicación en video (10’)



EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE A

Evaluación de Derechos Humanos y Valores universales y los Valores e Identidad de la UE

El objetivo de esta evaluación es invitar a los alumnos a analizar los sesgos y estereotipos que pueden dar lugar a situaciones de conflicto y posibles violaciones de los derechos humanos en el aula. Se anima a los alumnos a pensar en formas constructivas y éticas de abordar estas situaciones.

****Caso práctico para la evaluación:**

1. Revise los cuatro casos prácticos proporcionados.

Seleccione uno que le resulte interesante o que le plantee un reto que le parezca significativo analizar.

- Analice el caso elegido abordando los siguientes aspectos:

Identifique la situación conflictiva: describa la naturaleza del conflicto e identifique

a las personas clave involucradas (por ejemplo, estudiante, profesor, compañeros).

Destaque las consecuencias inmediatas y a largo plazo.

A. Analice la situación basándose en:

los valores universales y europeos.

Examine cómo el caso refleja o viola valores fundamentales como la dignidad, la igualdad, la inclusión y el respeto.

Tenga en cuenta los valores europeos de democracia, derechos humanos y diversidad cultural.

Analice el papel de la responsabilidad institucional en la prevención de este tipo de conflictos.

Identidades implicadas en el conflicto: Identifique las perspectivas de todas las personas afectadas,

teniendo en cuenta las identidades personales y culturales, así como la identidad social, que

influyen en la situación. Analice cualquier sesgo implícito o estereotipo que pueda haber contribuido al conflicto.

- Proponga una solución pertinente:

Sugiera una resolución constructiva y ética del problema. Considere tanto

las intervenciones a corto plazo como las estrategias a largo plazo.

Aborda cómo las instituciones educativas, los profesores y los compañeros pueden promover la Inclusión, el Respeto y la Equidad.

Proporcione al menos dos recomendaciones viables para evitar conflictos similares en el futuro.



Presentación de la evaluación:

Cada alumno presentará un análisis estructurado del caso práctico que abarque la identificación del conflicto, la evaluación de valores, las consideraciones de identidad y las soluciones propuestas.

Casos:

1. Conoce a Amina, una niña refugiada siria. Amina está sentada tranquilamente en su pupitre. Hoy es un día importante: en clase se va a presentar un nuevo proyecto que incluye algunas actividades prácticas y colaboración. A Amina, a quien siempre le ha gustado participar en este tipo de proyectos, le invade una sensación de emoción. La profesora está delante de la clase explicando el proyecto. Luego se vuelve hacia Amina y le dice: «Amina, sé que en tu sociedad las niñas no pueden hacer este tipo de cosas, pero aquí, en nuestra escuela, tus compañeros te ayudarán». Amina siente cómo todas las miradas de la clase se dirigen hacia ella. Se sonroja de vergüenza y enfado. Quiere desaparecer en su silla. La clase se sumerge en un silencio incómodo. Algunos de los alumnos miran a Amina con curiosidad, otros con lástima.

2. Conoce a Mary, una niña de una familia con bajos ingresos. Está matriculada en una escuela pública donde hay un programa de almuerzos subvencionados para alumnos de familias con bajos ingresos. A pesar de cumplir los requisitos para participar en el programa, Mary es señalada y estigmatizada por sus compañeros de clase y, a veces, incluso por los profesores, porque recibe comidas gratuitas o a precio reducido. Durante la hora del almuerzo, a los alumnos que forman parte del programa subvencionado se les pueden dar tickets de comida de diferentes colores o se les puede obligar a hacer cola por separado, lo que hace evidente para todos que reciben ayuda. Algunos compañeros pueden burlarse o acosar al niño por ser «pobre» o «necesitado», lo que agrava aún más sus sentimientos de vergüenza e inferioridad.

3. Conoce a Alex, un niño de una familia con bajos ingresos, que está matriculado en una escuela pública. A su clase le han asignado un proyecto que requiere tecnología específica. Alex se da cuenta de que no puede permitirse estos materiales. A pesar de ello, está decidido a participar y pide ayuda al profesor. Sin embargo, en lugar de recibir apoyo, Alex se enfrenta a la discriminación tanto del profesor como de algunos de sus compañeros de clase. El profesor podría hacer comentarios insensibles sobre la situación económica de Alex, dando a entender que debería haberse preparado mejor o que su familia debería satisfacer sus necesidades. Mientras tanto, algunos compañeros podrían burlarse de Alex por no poder permitirse los materiales, aislándolo aún más socialmente.

Conoce a James, un adolescente al que le gusta expresarse a través de la moda que no se ajusta a las normas de género tradicionales. James se siente cómodo vistiendo una variedad de estilos, incluyendo ropa típicamente asociada con las chicas, como faldas y coloridos accesorios. Un día, James decide compartir una foto suya en las redes sociales, mostrando



su último atuendo: una falda combinada con una blusa de colores vivos y accesorios. Aunque James espera algunos comentarios positivos de sus amigos que aprecian su sentido único del estilo, no está preparado para la avalancha de comentarios y mensajes de odio que inundan sus notificaciones. Algunos de los compañeros de clase y conocidos de James se burlan de sus elecciones de ropa, le llaman nombres despectivos y cuestionan su masculinidad. Le acusan de ser «raro» o «antinatural» por llevar ropa típicamente asociada con las chicas. Otros llegan incluso a crear memes o compartir imágenes editadas de James con leyendas burlonas, difundiendo el ridículo a un público más amplio.

Evaluación de la no discriminación y la equidad

El objetivo de esta evaluación es reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje, evaluar los conocimientos y competencias adquiridos y considerar cómo los aplicará en su contexto profesional. Tu evaluación debe ser conciso (de hasta tres páginas) y seguir esta estructura: que se describe a continuación.

Estructura de la evaluación reflexiva:

Mi posición inicial

a. sobre sus conocimientos previos relacionados con el contenido del módulo.

Preguntas orientativas:

- b. ¿Cuál era tu comprensión inicial del tema antes de la formación?
- c. ¿Tenías alguna expectativa u objetivo específico para esta formación?

¿Qué he aprendido (conocimientos y competencias)?

- Discute los nuevos conocimientos y competencias que has adquirido a lo largo del módulo. Preguntas orientativas:
 - ¿Qué conceptos o ideas clave extrajiste, tú, de la formación?
 - ¿Cómo han evolucionado tus habilidades y competencias como resultado del programa?
 - ¿Qué actividades o recursos de aprendizaje contribuyeron más a tu progreso?

Describe un ejemplo que tú aplicarás en tu contexto educativo

- Proporcione un ejemplo específico de cómo aplicará lo aprendido en su práctica profesional o educativa.

Preguntas orientativas:

¿Qué estrategias o métodos prácticos utilizarás tú?

- ¿Cómo crees que esta aplicación afectará a tu entorno laboral o educativo?
- ¿Prevé algún reto a la hora de aplicar esto en tu contexto?

¿Dónde necesito más información o fuentes adicionales?

- Identifica cualquier área en la que creas que necesitas más conocimientos o recursos para mejorar tu comprensión o competencia.

Preguntas orientativas:

- ¿Qué temas o habilidades requieren mayor claridad o profundidad?
- ¿Hay algún reto específico que hayas encontrado durante la formación y que aún necesitas abordar, en cuyo caso, ¿tú?

¿Quién puede ayudarme a encontrar esta información adicional y/o fuentes?

- Piensa en las personas o recursos que pueden ayudarte a obtener la información o habilidades adicionales que necesitas.

Preguntas orientativas:

- ¿Quién dentro de tu red profesional o institución puede ayudarte?
- ¿Qué recursos externos, como bibliografía, cursos en línea o expertos, podrían proporcionarle información útil?

Evaluación para comprendernos a nosotros mismos y a los demás y Diálogo

El alumno recibe una muestra de espacios para elegir y realizar una evaluación. El alumno recibe un vídeo con seis paradas en las que debe reflexionar sobre los siguientes objetivos: describir el origen y la estructura del autoconcepto para demostrar su relación con las emociones y los comportamientos personales; describir las fuentes de información para identificar los estados emocionales y las intenciones de los demás con el fin de evitar el prejuicio y adaptarse a diferentes situaciones sociales; describir la diferencia entre observaciones y evaluaciones para explicar la importancia de las peticiones claras en la comunicación con los demás, poner en práctica la empatía y las habilidades de escucha activa para mejorar el entendimiento mutuo, responder a mensajes/contenidos difíciles sin (auto)culpabilidad ni (auto)crítica para mantener la conexión/comunicación, poner en práctica la escucha empática y las habilidades de expresión honesta para mejorar la comprensión de las diferentes opiniones.



GRADO B Comunicación sostenible: formación continua

El grado B abarca la formación continua en comunicación sostenible. La descripción del programa de formación del grado B sigue la misma estructura que la del grado A. El componente estructural principal consta de cinco módulos que abarcan todo el contenido de aprendizaje. En primer lugar, se describen los conceptos clave de los cinco módulos (aunque de forma más detallada que en el Grado A), seguidos de un resumen de todas las actividades de aprendizaje realizadas en formatos físicos (presenciales), mixtos y virtuales. Una vez completado con éxito el grado continuo en comunicación sostenible, los alumnos obtienen una microcredencial de la UE de 6 ECTS

MÓDULO 1B: Derechos Humanos y valores

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O1.1. Analizar y evaluar el impacto de los principios de los Derechos Humanos en la vida de las personas, centrándose especialmente en sus oportunidades y perspectivas educativas.

LO 1.1B Describir la relación entre la defensa activista de los derechos humanos y el desarrollo educativo mediante análisis articulados y fundamentados de la evolución del acceso, la equidad y la calidad en la educación en el contexto del movimiento de derechos humanos.

O1.2. Desarrollar estrategias de comunicación que hagan hincapié en la comprensión y la cooperación para articular cuestiones relacionadas con los derechos humanos, fomentando un diálogo abierto y respetuoso.

LO 1.2B Emplear métodos de comunicación no violentos de manera eficaz en las plataformas de medios digitales para crear acciones de defensa activista de los Derechos Humanos en entornos educativos.

O1.3. Promover/desarrollar estrategias cooperativas y sensibles a los Derechos Humanos para la resolución de problemas entre los (diferentes) agentes educativos (personal, estudiantes, padres, partes interesadas).

LO1.3B. Aplicar estrategias de Cooperación y resolución de problemas para resolver de manera eficiente cuestiones contemporáneas relacionadas con los Derechos Humanos en contextos educativos.

Conceptos clave

El grado B de este módulo explora los siguientes temas:

- El origen y la evolución de los Derechos Humanos universales: la historia de los Derechos Humanos universales, su evolución cronológica y las razones por las que se convirtieron en una norma en los tratados internacionales modernos. El impacto en la sociedad contemporánea.

- Derechos Humanos universales y retos culturales: las discrepancias que pueden surgir entre la aplicación de los derechos universales y las diferencias culturales en diversas regiones del mundo, teniendo en cuenta cómo las tradiciones o religiones locales pueden entrar en conflicto con las normas internacionales. Formas de aplicar y adaptar estos derechos a las especificidades locales.

- El impacto de los Derechos Humanos universales en las políticas nacionales: partiendo de cómo estos derechos influyen en la legislación y las políticas de los Estados miembros de la ONU y cómo se integran en los marcos jurídicos de diversos países.

- El papel de la educación en la promoción de los derechos universales: análisis de cómo la educación puede desempeñar un papel importante en la concienciación y la aplicación de los Derechos Humanos universales.

1. Valores universales y fundamentales

El marco

El papel de los valores universales y fundamentales es fundamental para el desarrollo de una sociedad basada en el respeto mutuo, la cohesión y el entendimiento intercultural. Surgidos de la necesidad de crear un marco común que promueva la dignidad humana y los derechos fundamentales, respondiendo a los retos y conflictos del pasado y del presente, la existencia de estos valores se justifica por su contribución a la construcción de relaciones sociales saludables y a la prevención de la discriminación y la intolerancia (Parek, 2008). No solo proporcionan una guía moral para las personas y las comunidades, sino que también sirven de referencia para las instituciones y organizaciones a la hora de promover un entorno inclusivo y equitativo. Con el tiempo, estos valores han adquirido una dimensión internacional, integrándose en la legislación y las políticas de muchos Estados y constituyendo una base para la colaboración mundial.

Los valores fundamentales o valores clave se establecen a nivel nacional, pero dentro de un contexto más amplio. La ausencia de un conjunto predefinido de valores para todas las comunidades les confiere un valor intrínseco único, que sirve de base para la Declaración Universal de los Derechos Humanos, lo que permite que estos valores se consideren universales. Adaptarlos a los tiempos actuales ayuda a evitar la confusión entre los estereotipos y la educación en valores, lo que permite abordar esta cuestión de forma inclusiva.

Las estrategias educativas están diseñadas para ayudar a las escuelas a aplicar estos principios de manera coherente. Si bien la promoción de los valores no está vinculada a una nación específica, ofrece a los jóvenes la oportunidad de explorar y comprender su propia identidad y la de los demás. Los debates sobre este tema pueden comenzar reconociendo que nuestra identidad tiene múltiples capas e identificándonos con



estas capas pueden favorecer la expresión de la singularidad individual, fomentando así el respeto mutuo y la tolerancia hacia las diversas creencias y valores (Donnelly, 2013).

Las escuelas deben crear entornos seguros en los que los alumnos puedan abordar cuestiones complejas relacionadas con la ciudadanía, la igualdad y la pertenencia, y expresar ideas diferentes mientras buscan su lugar en el mundo. Pueden estimular el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión de la propaganda y las técnicas persuasivas, y apoyar la formación de los conocimientos y habilidades necesarios para combatir los estereotipos, los prejuicios y el odio.

Las prácticas existentes en las escuelas que promueven el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos —incluidas las actividades sobre ciudadanía y cohesión comunitaria, las iniciativas contra el acoso escolar y las iniciativas para promover la igualdad de oportunidades— pueden ayudar a las escuelas a cumplir estos requisitos. La educación en el espíritu de los valores fundamentales no es solo una medida preventiva, sino un componente esencial de la preparación de los jóvenes para la vida (Anand y Sen, 1996), que forma ciudadanos activos que demuestran respeto hacia los demás y desafían los prejuicios y la discriminación. Las escuelas pueden reforzar y ampliar estas prácticas para aplicar los valores fundamentales, fomentando así la cohesión, la comprensión y el sentido de pertenencia.

■ Valores universales en la sociedad. El papel en la orientación del comportamiento individual y el proceso de toma de decisiones.

Los valores establecen una base para moldear nuestras actitudes, opiniones y acciones.

Las escuelas eficaces definen claramente sus valores fundamentales y los enfatizan con firmeza al establecer las expectativas para el personal, los alumnos, los padres y los visitantes. Las investigaciones han demostrado que las escuelas con un conjunto de valores bien definido e inclusivo que se refleja de manera coherente en sus políticas y prácticas, y que es comprendido tanto por el personal como por los alumnos, experimentan un mejor comportamiento, una mayor seguridad y una disminución de los comportamientos inaceptables, como la violencia y el acoso escolar (Ofsted, 2012). Un aspecto esencial de los valores universales es su capacidad para crear un marco común para el comportamiento individual, independientemente del origen cultural o social. En un mundo caracterizado por la diversidad y la interdependencia, los valores universales proporcionan un punto de referencia común para las personas, ayudándolas a tomar decisiones alineadas con el bien común. Al adoptar y aplicar estos valores, las personas desarrollan un conjunto de referencias morales que dan forma a su pensamiento, sus prioridades y sus acciones, lo que facilita las interacciones armoniosas y previene los conflictos arraigados en las diferencias culturales o sociales.

En el proceso de toma de decisiones, los valores universales desempeñan un papel específico a la hora de evaluar opciones y posibles consecuencias. Las decisiones basadas en el Respeto a la dignidad y los derechos de los demás

contribuyen a crear un entorno de confianza y cooperación, en el que las personas tienen en cuenta no solo sus ventajas personales, sino también el impacto en los demás. Por ejemplo, en situaciones que implican dilemas éticos, las personas que se adhieren a valores como la equidad y la compasión buscarán soluciones que no solo respeten los derechos fundamentales de todos los involucrados, sino que también promuevan el equilibrio y la justicia. Por lo tanto, los valores universales proporcionan un marco ético que puede guiar las decisiones de una manera justa y moral, evitando comportamientos que puedan dañar a los demás (Arat y Zehra, 2006).

■ Valores universales y valores culturales específicos

La dicotomía entre valores universales y valores culturales específicos es esencial para comprender la diversidad y la complejidad de las comunidades de las que formamos parte. Mientras que los valores universales son principios que trascienden las diferencias culturales y religiosas, y se consideran aplicables a todas las personas, los valores culturales específicos reflejan las tradiciones, creencias y costumbres de una sociedad o comunidad en particular. Esta distinción es importante para comprender cómo se pueden armonizar las perspectivas globales y las necesidades culturales específicas, respetando tanto la diversidad como la unidad de la humanidad.

Los valores universales son principios fundamentales que la mayoría de las culturas y sociedades consideran esenciales para el bienestar y el progreso humanos. Entre los ejemplos de estos valores se incluyen el respeto por la dignidad humana, la igualdad, la justicia y la libertad. Estos valores están reconocidos en tratados internacionales, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que establece los derechos fundamentales de todas las personas, independientemente de su origen cultural o étnico. Los valores universales se formularon como un intento de crear un marco ético común para prevenir los conflictos y la discriminación a escala global. Por lo tanto, están diseñados como puntos de referencia que pueden aplicarse en todas las culturas y sociedades, independientemente de sus características específicas.

Por el contrario, los valores culturales específicos son principios y normas que se desarrollan dentro de una sociedad en función de su historia, religión, costumbres y forma de vida. Estos valores están profundamente influenciados por el contexto geográfico e histórico y pueden variar significativamente de una cultura a otra. Por ejemplo, en algunas culturas, la familia extensa y la solidaridad intergeneracional son valores fundamentales, mientras que en otras se hace mayor hincapié en el individualismo y la autonomía personal. Los valores culturales específicos también pueden incluir normas relacionadas con el respeto a la autoridad, la práctica de la religión, las tradiciones festivas y las ceremonias de la vida (como el matrimonio o los funerales). Estos valores contribuyen a la identidad cultural de una comunidad y, a menudo, se transmiten de generación en generación, desempeñando un papel esencial en el mantenimiento de la cohesión social.



2. Las diferencias entre los Valores universales y los Valores culturales específicos pueden generar tensiones, especialmente cuando las normas culturales entran en conflicto con los principios universales de justicia e igualdad. Por ejemplo, en algunas culturas existen normas que promueven los roles de género tradicionales, lo que puede contradecir los Valores universales de igualdad y derechos iguales para hombres y mujeres. En tales casos, surgen cuestiones complejas sobre cómo respetar tanto la cultura local como los principios fundamentales de los Derechos Humanos. Algunos expertos sostienen que los valores universales deben aplicarse en todas las culturas sin excepción para proteger la dignidad humana y prevenir los abusos. Otros, sin embargo, sugieren que se deben respetar las especificidades culturales e integrarlas en la aplicación de los valores universales para evitar imponer normas externas que puedan percibirse como inauténticas o invasivas.
3. No obstante, los valores culturales universales y específicos no siempre están en conflicto; a menudo, pueden coexistir y complementarse entre sí. Por ejemplo, el concepto de respeto por los demás, presente como valor universal y cultural en muchas sociedades, puede variar en su forma, pero sigue siendo esencial en las relaciones humanas. El respeto por los mayores, un valor específico de muchas culturas puede considerarse una expresión particular del respeto por la dignidad humana, un valor universal.
4. Además, los valores culturales pueden evolucionar y adaptarse al contexto contemporáneo, en el que las interacciones globales son más frecuentes. El proceso de globalización ha contribuido al intercambio de ideas entre culturas, y los valores universales han comenzado a integrarse gradualmente en diversas sociedades, influyendo en las normas culturales tradicionales. Así, se observa una convergencia entre los valores universales y los valores culturales específicos, lo que permite mantener una identidad cultural distintiva dentro de una sociedad global interconectada.
5. De este modo, las diferencias entre los valores universales y los valores culturales específicos reflejan la diversidad humana y la complejidad de la construcción de las identidades individuales y colectivas. Los valores universales proporcionan un marco común de principios fundamentales, mientras que los valores culturales añaden especificidad y profundidad a la experiencia humana. En un mundo interdependiente, reconocer y respetar tanto los valores universales como los valores culturales específicos es esencial para construir una sociedad equilibrada y armoniosa.

6. Defensa activista y aplicación de los Derechos Humanos

La evolución específica del acceso, la equidad y la calidad en la educación El papel de las organizaciones internacionales y las ONG

La promoción y protección de los Derechos Humanos a nivel mundial es una labor compleja y multidimensional que llevan a cabo organizaciones internacionales, como las Naciones Unidas (ONU) <https://www.un.org/en/>, y organizaciones no gubernamentales (ONG). Sus actividades incluyen la vigilancia de las violaciones de los Derechos Humanos, la presión a los gobiernos para que cumplan las normas internacionales, la prestación de apoyo directo a las víctimas y la realización de campañas de concienciación para generar un cambio sistémico.

Una función constante de las organizaciones internacionales y las ONG es recopilar, analizar y difundir datos para documentar los abusos e identificar patrones de violaciones sistémicas de los Derechos Humanos. Por ejemplo, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) publica informes basados en la información recopilada sobre el terreno, que ofrecen una visión de la situación de los Derechos Humanos en países o regiones concretos. ONG como Amnistía Internacional (<https://www.amnesty.org/en/>) y Human Rights Watch (<https://www.hrw.org/>) complementan estos esfuerzos llevando a cabo investigaciones independientes, basadas en métodos que incluyen visitas sobre el terreno, entrevistas con víctimas y testigos o análisis de fuentes secundarias (documentos gubernamentales e informes de los medios de comunicación). Los resultados del proceso de supervisión tienen múltiples fines: proporcionan pruebas para campañas de defensa activista, informan a las instituciones diplomáticas internacionales y respaldan los procedimientos legales contra los autores de abusos contra los derechos humanos, con el objetivo de que rindan cuentas y disuadir de futuros actos de abuso contra los derechos humanos.

El término «defensa activista» proviene de la palabra latina *advocare*, que significa «añadir una voz». Se puede considerar defensa activista cualquier acción que abogue por una causa, recomiende o defienda una acción, o apoye a otros o incluso a nosotros mismos. Una defensa activista eficaz no es simplemente un acto de expresión de apoyo, sino que debe ir seguida de acciones claras e intencionadas para obtener apoyo y crear un contexto propicio para un cambio positivo (Sharma, 1996).

Retos en la implementación de los Derechos Humanos y la importancia de la educación en su promoción

La aplicación de los Derechos Humanos en todo el mundo se enfrenta a importantes obstáculos, a menudo tienen su origen en problemas sistémicos que socavan la eficiencia de los marcos de derechos humano,



retrasan la justicia para las víctimas y perpetúan los ciclos de abuso. Para abordar estas barreras se requieren no solo mecanismos institucionales, sino también el poder transformador de la educación, que puede generar Concienciación entre todas las partes interesadas. (Pulman, Sloan y Fenge, 2024).

En un contexto educativo, puede fomentar la concienciación y empoderar a las comunidades marginadas para que conozcan y reclamen sus derechos. La aplicación satisfactoria de los Derechos Humanos requiere un entorno político estable y cooperativo, el respeto del estado de derecho y recursos suficientes. Sin embargo, estas condiciones previas suelen estar ausentes en las regiones afectadas por problemas sistémicos de gobernanza y conflictos (Devlin-Foltz et al., 2012).

Posibles retos:

La inestabilidad política perturba la capacidad institucional para aplicar los Derechos Humanos, especialmente en Estados frágiles que atraviesan cambios de régimen, revoluciones o disturbios sociales. En tales contextos, las estructuras de gobernanza débiles suelen ser incapaces de defender el Estado de derecho, lo que da lugar a violaciones incontroladas de los Derechos Humanos.

La corrupción erosiona la confianza pública en las instituciones, desvía recursos del bienestar público y socava los sistemas de justicia, lo que constituye un obstáculo importante para la aplicación de los Derechos Humanos.

Los conflictos armados crean entornos en los que se producen violaciones de los Derechos Humanos, incluidos crímenes de guerra y crímenes contra la humanidad, con total impunidad. En tales contextos, la protección de los civiles suele quedar en segundo plano frente a los objetivos militares y estratégicos. A pesar de los marcos jurídicos internacionales diseñados para mitigar tales abusos, la violencia continuada y las tensiones geopolíticas han dificultado la localización de los responsables.

La **falta de voluntad política** para dar prioridad a los Derechos Humanos es un desafío constante, especialmente en regímenes autoritarios o en Estados con agendas políticas contrapuestas. En estos contextos, los líderes pueden resistirse a las reformas, reprimir la disidencia o manipular los sistemas jurídicos para mantenerse en el poder. La falta de voluntad política para reconocer y abordar estas violaciones, combinada con la inacción internacional, puede perpetuar un ciclo de abusos y persecuciones (Jackson, 2014).

La educación permite a las personas comprender sus derechos y reconocer las violaciones, empoderándolas al dotarlas de los conocimientos y habilidades necesarios para defender los Derechos Humanos y participar en los procesos de toma de decisiones. Además, la educación refuerza la capacidad de los actores de la sociedad civil, incluidos activistas, abogados y líderes comunitarios, para participar en la defensa eficaz de los Derechos Humanos. Los programas de formación, los proyectos y los talleres proporcionan

a estas partes interesadas las herramientas necesarias para documentar las violaciones, navegar por los sistemas jurídicos y movilizar a las comunidades.

■ Campañas de defensa activista y su impacto: estrategias y etapas

Las campañas de defensa activista desempeñan un papel transformador en el avance de los derechos humanos a nivel mundial, al crear concienciación, presionar a los responsables de la toma de decisiones y fomentar la participación de la sociedad. Estas iniciativas han contribuido a reformas legislativas y cambios culturales históricos, y representan la piedra angular de los esfuerzos por promover y proteger los derechos humanos como medio para influir en las políticas, cambiar las Actitudes del público o propiciar cambios legislativos y sociales. Las campañas exitosas suelen combinar la planificación estratégica, la comunicación eficaz y la colaboración entre las diferentes partes interesadas para abordar cuestiones específicas de derechos humanos. El impacto de las campañas de defensa activista exitosas depende del tema de la campaña y de la realización de los pasos necesarios para diseñar y ejecutar una campaña eficaz.

La adaptabilidad, por su parte, requiere responder a acontecimientos imprevistos, como cambios políticos, cambios en la opinión pública o retos logísticos. Un enfoque estructurado dota a los organizadores de la campaña de la flexibilidad necesaria para cambiar de estrategia sin perder de vista los objetivos generales.

El éxito de una campaña de defensa activista está profundamente arraigado en sus cimientos, lo que requiere una planificación cuidadosa y una ejecución disciplinada. La planificación proporciona el marco para identificar el problema en cuestión, comprender sus matices y determinar los objetivos alcanzables. Sin este trabajo fundamental, las campañas corren el riesgo de fragmentarse o desalinearse con el público objetivo o los responsables clave de la toma de decisiones, lo que disminuye su potencial de impacto.

■ Etapas clave de una campaña de defensa activista

Identificar el problema

El primer paso es definir el problema que se va a abordar. Esto implica comprender la naturaleza, la magnitud y las causas fundamentales del problema mediante la investigación y el análisis de datos. Articular claramente el problema ayuda a establecer el enfoque y la urgencia de la campaña.

Establecimiento de objetivos y metas

Los objetivos deben ser SMART (específicos, medibles, alcanzables, relevantes y con plazos definidos). Las metas pueden incluir la reforma legislativa, la concienciación del público o el aumento de la financiación para programas específicos.

Identificar al público



Una campaña exitosa se dirige a múltiples públicos, incluidos los responsables políticos, los líderes comunitarios y el público en general. Comprender las necesidades y perspectivas de estos grupos ayuda a adaptar los mensajes que resuenan e impulsan la acción.

Creación del mensaje

El mensaje de la campaña debe ser conciso, emocionalmente convincente y estar en consonancia con los valores del público. A menudo incluye eslóganes, imágenes e historias para personalizar el tema y generar empatía.

Desarrollo de un plan de acción

El plan de acción describe los pasos necesarios para alcanzar los objetivos, incluyendo plazos, funciones y actividades. Garantiza la coordinación y la asignación eficiente de los recursos.

Movilización de recursos y asociaciones

Asegurar los recursos financieros, humanos y técnicos es fundamental para el éxito de la campaña. Las colaboraciones con otras organizaciones, personas influyentes y comunidades locales mejoran el alcance y el impacto.

Implementación de la campaña

La implementación implica llevar a cabo las actividades planificadas, como organizar eventos, distribuir materiales, interactuar con los medios de comunicación e influir en los responsables de la toma de decisiones. La flexibilidad es clave para adaptarse a retos imprevistos.

Evaluación del impacto

En esta etapa se evalúa en qué medida se han cumplido los objetivos y se identifican las áreas de mejora. Los métodos incluyen encuestas, análisis de los medios de comunicación y comentarios de las partes interesadas.

Garantizar la sostenibilidad y supervisar el progreso

El impacto a largo plazo requiere una defensa activista sostenida y un seguimiento del progreso para evitar retrocesos. La institucionalización de los cambios a través de políticas o educación puede garantizar la durabilidad (Buckley, 2009).

7. Derechos Humanos en la Era digital

En un mundo cada vez más digitalizado, la tecnología influye significativamente en derechos universales como la privacidad, la libertad de expresión y el acceso a la información. Las plataformas de redes sociales y la inteligencia artificial han transformado la forma en que las personas interactúan y comparten

información, pero también suscitan preocupaciones sobre el control en línea, la vigilancia digital y el uso no autorizado de datos personales. Medidas como el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) tienen por objeto salvaguardar los derechos de privacidad, pero existe una necesidad apremiante de reforzar la normativa para hacer frente a los retos que plantean las tecnologías en constante evolución.

■ **Libertad de expresión en línea**

Requiere un delicado equilibrio entre la protección de la libertad de expresión y la gestión de cuestiones como el discurso de odio, la desinformación o los contenidos nocivos. Si bien Internet ofrece oportunidades sin precedentes para que las personas expresen sus opiniones y participen en el debate público, también amplifica la retórica nociva que puede incitar a la violencia, difundir falsedades y atacar a grupos vulnerables. Abordar estos retos sin infringir el derecho a la libertad de expresión es una tarea compleja que requiere enfoques matizados (Joyce, 2015).

Algunos gobiernos imponen la censura digital con el pretexto de mantener el orden público o combatir los contenidos nocivos, pero estas medidas suelen extenderse al silenciamiento o la limitación del acceso a puntos de vista diversos. Esto no solo reprime la expresión política legal, sino que también menoscaba los valores democráticos, ya que los ciudadanos se ven privados de la oportunidad de entrar en contacto o presentar perspectivas variadas. Del mismo modo, las plataformas digitales, encargadas de moderar grandes cantidades de contenido, a veces se exceden al eliminar discursos legales y significativos, lo que suscita preocupaciones sobre su responsabilidad y su adhesión a los principios de la libertad de expresión.

Se requiere transparencia en la forma en que las plataformas gestionan los contenidos para garantizar la equidad y fomentar la confianza del público. Las políticas transparentes y los mecanismos coherentes de apelación pueden ayudar a prevenir los abusos y a establecer directrices que equilibren la libertad de expresión con la necesidad de abordar el discurso de odio y la desinformación. Lograr este equilibrio garantiza que Internet siga siendo un espacio para el diálogo constante, al tiempo que mantiene a las personas y las comunidades alejadas de contenidos nocivos.

■ **El acceso a Internet como derecho fundamental**

El acceso a Internet permite el ejercicio de derechos esenciales como la educación, el trabajo, la libertad de información o la participación en la vida cívica. Internet se ha convertido en una herramienta vital para el aprendizaje, las oportunidades económicas, la comunicación y la participación democrática al mismo tiempo (Coccoli, 2017).

El reconocimiento del acceso a Internet como un derecho humano fundamental refleja su papel transformador en la promoción de la igualdad y la inclusión, siendo también esencial para lograr la igualdad global y empoderar a los grupos marginados. Reconociendo su importancia en



empoderar a las personas con oportunidades para aprender, trabajar y participar en procesos democráticos, independientemente de su origen geográfico o socioeconómico, tiene como objetivo garantizar que todos compartan los beneficios de la era digital (Song y Ma, 2022).

■ Daño digital: discurso de odio, ciberacoso y violencia en línea

El discurso de odio socava la dignidad y la humanidad de las personas al atacarlas por su raza, religión, género, orientación sexual u otros aspectos de su identidad. Propaga la intolerancia y la discriminación, creando entornos digitales hostiles que marginan a los grupos vulnerables. Al amplificar los prejuicios, el discurso de odio debilita la cohesión social y, a menudo, disuade de participar de forma significativa en el discurso público, silenciando las voces de los más afectados.

El ciberacoso es una forma de acoso o abuso digital repetido que puede ir desde ataques personales hasta humillaciones públicas. Infringe un profundo daño emocional y psicológico, que a menudo conduce a la ansiedad, la depresión e incluso a la autolesión en casos graves. Sus víctimas suelen ser jóvenes, pero cualquiera puede ser objeto de acoso, especialmente las personas en situaciones vulnerables. El anonimato de las plataformas en línea agrava el problema, ya que permite a los autores actuar sin temor a rendir cuentas de forma inmediata (Cohen-Almagor, 2022).

La violencia en línea abarca un amplio espectro de comportamientos dañinos, entre los que se incluyen amenazas, doxing, difusión no consentida de imágenes y explotación. Afecta de manera desproporcionada a las mujeres, las minorías y otros grupos marginados, lo que fomenta el miedo y la inseguridad en los espacios digitales. Estos actos suelen tener efectos de gran alcance, que se extienden a la realidad fuera de línea al comprometer la seguridad personal, limitar la libertad de expresión y excluir a las víctimas de las oportunidades sociales y económicas que ofrece Internet.

Estas acciones perpetúan las desigualdades sistémicas y desalientan la participación significativa en los espacios en línea. Para hacer frente a estos retos y defender al mismo tiempo los valores fundamentales de la libertad de expresión, es esencial contar con estrategias eficaces que integren la aplicación de políticas, la educación y el empoderamiento de los usuarios.

■ Manipulación y desinformación en el entorno digital

La manipulación y la desinformación en el entorno digital suponen una amenaza significativa para los procesos democráticos y la integridad del discurso público. Las plataformas digitales ofrecen un amplio acceso a la información, pero también son un lugar para difundir contenidos falsos y manipuladores (Doskich, 2022).

El fenómeno de las noticias falsas socava los cimientos mismos de la toma de decisiones informadas, erosionando la confianza del público en las instituciones, los medios de comunicación o los expertos. Las personas expuestas a la desinformación pueden volverse apáticas, engañadas, débiles en su capacidad para tomar decisiones informadas, amenazadas por la manipulación o las acciones antidemocráticas. Se reconoce el impacto que esto tiene en la influencia de la opinión pública sobre cuestiones críticas o en la creación de dudas sobre el consenso científico.

Los esfuerzos para combatir la desinformación requieren un enfoque múltiple. Los programas de alfabetización digital pueden contribuir a dotar a los ciudadanos de las habilidades necesarias para evaluar críticamente la información y reconocer los contenidos manipuladores. La transparencia de los algoritmos y la rendición de cuentas por parte de las empresas tecnológicas también son fundamentales, ya que las plataformas deben asumir la responsabilidad de los contenidos que amplifican. La cooperación internacional puede ayudar a regular las campañas transfronterizas de desinformación, mientras que las iniciativas de verificación de datos y los medios de comunicación independientes desempeñan un papel fundamental en la lucha contra las narrativas falsas (Marwick y Lewis, 2017). La salvaguarda de los procesos democráticos en la era digital exige un esfuerzo colectivo para defender el derecho de los ciudadanos a una información precisa y fiable. Proteger la democracia en la era digital significa crear un público informado capaz de abordar de forma crítica la gran cantidad de información con la que se encuentra.

Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)

Referencias al concepto clave 1: Valores universales y fundamentales

- Anand, S. y Sen, A. (1994). Desarrollo humano sostenible: conceptos y prioridades. Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD.
- Arat, K. y Zehra, F. (2006). Forjando una Cultura global de Derechos Humanos: orígenes y perspectivas de la Carta Internacional de Derechos Humanos. *Human Rights Quarterly*, 28, 416-437.
- Donnelly, J. (2013). Los derechos humanos universales en la teoría y en la práctica. Cornell University Press Longfield Karr, S (2011). La historia de los Derechos Humanos: desde la antigüedad hasta la era de la globalización (reseña). *Journal of World History*. 22. 582-585. <http://dx.doi.org/10.1353/jwh.2011.0068>
- Parekh, B. (2008). Una nueva política de identidad: principios políticos para un mundo interdependiente. Bloomsbury Publishing
- Ofsted (2012) No hay lugar para el acoso escolar, https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a807394ed915d74e33fa815/No_place_for_bullying.pdf

Referencias al concepto clave 2: Defensa activista y aplicación de los Derechos Humanos



Devlin-Foltz, D., Fagen, M. C., Reed, E., Medina, R. y Neiger, B. L. (2012). Evaluación de la defensa activista: retos y tendencias emergentes. *Práctica de promoción de la salud*, 13(5), 581-

Pulman, A., Sloan, H. y Fenge, L. A. (2024). La defensa activista en la práctica: ¿quién defiende a los defensores? *Práctica*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09503153.2024.2410851>

Sharma, R. R. (1996). Introducción a la defensa activista: guía de formación. Apoyo al análisis y la investigación en África (SARA). <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/1981.pdf>/ Jackson, A. (2014). Evaluación de la defensa activista de las políticas públicas: retos, principios y MEJOR AC. *Revista Internacional de Gestión del Sector Público*, 27(4), 272-280.

Buckley, S. (2009). Estrategias y enfoques de defensa activista: Documento general. Consultado en línea en <http://www.apc.Org/en/node19456>.

Referencias al concepto clave 3: Derechos Humanos en la Era digital

Coccoli, J. (2017). Los retos de las nuevas tecnologías en la implementación de los Derechos Humanos: análisis de algunas cuestiones críticas en la Era digital. *Peace Human Rights Governance*, 1(Peace Human Rights Governance 1/2), 223-250.

Cohen-Almagor, R. (2022). Acoso, ciberacoso y discurso de odio. *Revista Internacional de Tecnoética (IJT)*, 13(1), 1-17.

Doskich, L. (2022). Las noticias falsas como la herramienta más novedosa de manipulación y desinformación.

Biblioteconomía. Estudios de registros. Informología, 4(2022), 72-77.

Joyce, D. (2015). La privacidad en la Era digital: los Derechos Humanos en Internet. *Melb. J. Int'l L.*, 16, 270. Marwick, A. E. y Lewis, R. (2017). Manipulación mediática y desinformación en Internet.

Song, L. y Ma, C. (2022). Identificación de la cuarta generación de Derechos Humanos en la Era digital. *Revista Internacional de Discurso Jurídico*, 7(1), 83-111.

MÓDULO 2B: Valores de la UE e Identidad

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O2.1. Valorar, promover y aplicar estrategias que respeten la dignidad humana, los derechos humanos y la diversidad cultural en la vida profesional.

LO2.1B. Aplicar estrategias sensibles a los derechos humanos para resolver situaciones específicas en aulas de diversidad cultural.

O.2.2. Comunicarse y cooperar de manera respetuosa con personas de diferentes orígenes culturales y sociales.

LO2.2B. Tratar a todas las personas como igualmente valiosas en la comunicación y las relaciones profesionales.

O2.3. Promover y fomentar activamente la diversidad cultural, la variedad y la educación inclusiva en los contextos y prácticas educativas.

LO2.3B. Adaptar e implementar estilos de enseñanza y de comunicación adecuados para diferentes estudiantes de acuerdo con sus potencialidades, necesidades y expectativas.

Conceptos clave

1. Identidad: étnica, nacional y europea.

El discurso sobre la identidad incluye dos puntos de vista contradictorios: por un lado, la identidad definida como estable, claramente percibida e interiorizada en la cultura de cada uno; por otro lado, la identidad compuesta por múltiples subjetividades adquiridas y construidas por una persona. El posmodernismo, el posestructuralismo, el interaccionismo simbólico y muchas otras teorías sociológicas contemporáneas enfatizan este último concepto de identidad, destacando su naturaleza relativa y cambiante. En este caso, la identidad se convierte en una cuestión de múltiples opciones entre el yo, el otro y el entorno social.

La distinción entre atribución y logro es muy acertada en el contexto de la identidad. **Las identidades atribuidas** están determinadas en su mayoría, como la raza, la etnia y el sexo. **Las identidades logradas**, por el contrario, tienen que ver con las elecciones individuales, como el género, la ocupación, los valores, la movilidad profesional, el poder, la clase, el estatus y la educación (Zajda, 2022).

El concepto de identidades múltiples refleja esta dualidad, reconociendo que nuestras identidades



incluyen tanto categorías tradicionales sólidas y fijas como elementos contruidos a través de las relaciones sociales con otros individuos, grupos y culturas. Así, podemos distinguir dos aspectos del concepto de identidad: *el objetivo* y *el subjetivo*. Por un lado, la identidad se caracteriza por los aspectos específicos de la realidad social, que se consideran objetivos. Por otro lado, la identidad es una construcción, es decir, la creación subjetiva de la identidad a nivel individual de *autorreflexión* y a nivel colectivo de *política corporal*.

En el mundo contemporáneo, como observa acertadamente Z. Bauman, «el ámbito de pertenencia a las comunidades que uno elige, en lugar de las comunidades que te eligen a ti, se ha ampliado gracias al consumismo, al aumento de los niveles de educación, a la movilidad personal y a la mayor visibilidad de los grupos minoritarios» (Bauman, 2010). Muchos teóricos contemporáneos enfatizan que, a diferencia de la identidad antigua de naturaleza prescriptiva, la identidad reflexiva es mucho más desechable y cambiante. Aun así, debemos admitir que, incluso en nuestras sociedades contemporáneas, las personas suelen atribuir una identidad a otra persona basándose en estereotipos. Por lo tanto, el reconocimiento del problema de la relación entre el individuo y la sociedad es el punto de partida de una política de identidad más inclusiva.

El concepto moderno de identidades múltiples, entendido como subjetividades múltiples, significa que las identidades son muy complejas y diversas. Es importante señalar que sería un error subestimar la importancia de las raíces históricas y culturales, y sobreestimar las oportunidades modernas de cambiar y construir individualmente la propia identidad. Los resultados de la encuesta del Eurobarómetro de 2020 indican que las identidades más importantes de los ciudadanos de la UE son su familia (81 %) y su identidad nacional (73 %). Según esta encuesta, el 61 % de los encuestados se identificó con su origen étnico o racial, mientras que solo el 56 % se identificó como europeo.

La relación entre las identidades étnicas, nacionales y europeas es muy importante, especialmente si se tienen en cuenta las estrategias sensibles a los derechos humanos para resolver situaciones específicas en aulas culturalmente diversas. Los entornos educativos inclusivos deben incorporar perspectivas **globales** y **locales** de la identidad. Una perspectiva global indica un discurso humanista universal en el sentido de la famosa frase de Comenius: «todos somos igualmente humanos». Por otro lado, las identidades locales se definen por un discurso particularista que indica una cultura, un idioma, una religión, unos valores y un lugar específicos. La ambigua relación entre las identidades globales y locales puede generar no solo muchos conflictos, sino también oportunidades para el futuro de la cohesión de la comunidad.

Uno de los elementos más importantes de la identidad cultural local es **el idioma**. El problema es que, muy a menudo, el idioma indica no solo la identidad creada por la propia persona, sino también la percepción del entorno social. Otras personas suelen ver el idioma como un signo que impone una identidad fija: tú eres lo que hablas. Aunque existe una conexión muy fuerte entre el idioma y la pertenencia a un grupo étnico o nacional, la identidad es un concepto mucho más fluido, como ya se ha mencionado. La prescripción del idioma a una identidad fija es un caso de reificación, cuando la sociedad atribuye una forma concreta a un concepto abstracto.

La iniciativa del Espacio Europeo de Educación destaca la importancia del multilingüismo como instrumento para lograr sistemas de educación y formación más inclusivos en los Estados miembros. La Comisión Europea subraya que «las lenguas definen las identidades personales, pero también forman parte de un patrimonio común. Pueden servir de puente hacia otros pueblos y culturas, promoviendo el entendimiento mutuo y un sentido compartido de identidad europea» (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, 2008). Es importante señalar que no solo los conocimientos de lenguas extranjeras contribuyen por sí mismos a la cohesión intercultural y social, sino también la forma en que los docentes integran las diferentes lenguas en las prácticas educativas.

Una de las herramientas que promueven no los conflictos, sino la cohesión entre diferentes identidades sociales y de identidades múltiples es el llamado **translingüismo** o prácticas bilingües en las aulas. Sin embargo, también hay que señalar que el translingüismo puede utilizarse de dos maneras: como práctica liberadora que proporciona a diferentes comunidades una educación socialmente justa, pero también como minorización de las comunidades lingüísticas y estereotipo de los estudiantes bilingües como «sin lengua» (García, 2020). La comprensión reflexiva de que el translingüismo puede oprimir y minorizar simultáneamente a las comunidades bilingües es la única manera de utilizar esta práctica como liberadora y no estigmatizante.

En conclusión, el reconocimiento de las múltiples identidades sociales es fundamental para la aplicación de los Valores de la UE en el contexto de la educación. Los posibles conflictos entre diferentes identidades son un factor de riesgo con consecuencias potencialmente peligrosas, tanto a nivel individual como social. La comprensión y la aceptación de diferentes perspectivas, diferentes antecedentes culturales, diferentes idiomas y el enfoque en las similitudes más que en las diferencias es uno de los principios rectores prácticos para liberarse de los estereotipos, los prejuicios y la discriminación.



2. Valores de la UE: educación inclusiva

Para promover la inclusión en las escuelas, los docentes deben aceptar la diversidad como una fortaleza, reconocer y valorar los diversos orígenes, idiomas y culturas que los estudiantes aportan al aula y fomentar un entorno inclusivo en el que todos los estudiantes se sientan respetados y valorados (Comisión Europea, 2018). Para ello, deben adherirse a altos estándares éticos, garantizar la justicia y la equidad en todas las interacciones, tratar a todos los estudiantes con respeto y evitar cualquier forma de favoritismo o sesgo. Pero, para poder hacerlo, deben reflexionar continuamente sobre sus Actitudes y prácticas personales en relación con la diversidad y la inclusión, así como realizar autoevaluaciones y solicitar opiniones para mejorar las prácticas equitativas basadas en el conocimiento y la comprensión.

En primer lugar, desarrollando una comprensión profunda de la diversidad social, de cultura y lingüística de la población estudiantil, así como manteniéndose informados sobre los retos a los que se enfrentan los diferentes grupos de estudiantes y adaptando las prácticas docentes en consecuencia, tal y como han destacado Banks (1993), Darling-Hammond (1997, 2005) y Ladson-Billings (2001), entre otros autores.

En segundo lugar, aplicando estrategias de enseñanza inclusivas que se adapten a las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes, utilizando materiales y recursos didácticos que reflejen la diversidad del alumnado, como ilustra Sahlberg (2011, 2014) en el caso finlandés.

Para lograrlo, deben desarrollar habilidades profesionales como la comunicación eficaz, es decir, comunicarse de manera eficaz y con respeto hacia todos los estudiantes, garantizando la claridad y la comprensión mediante el uso de un lenguaje inclusivo y evitando cualquier comentario discriminatorio o sesgado, a lo que el proyecto TASC prevé contribuir.

También se necesitan habilidades de gestión del aula para crear un entorno en el que todos los estudiantes se sientan seguros y valorados, así como para establecer y hacer cumplir normas y expectativas justas y coherentes (Darling-Hammond, 2005).

Sin embargo, como «una golondrina no hace primavera», un solo docente no podrá implementar con éxito la educación inclusiva por sí solo, por lo que también será necesaria la colaboración y el trabajo en equipo. Es necesario trabajar en colaboración con los compañeros, los padres y la comunidad para apoyar las diversas necesidades de los estudiantes y compartir las mejores prácticas y recursos sobre la enseñanza inclusiva dentro de la comunidad profesional (Fullan, 2020).



Por otra parte, también se necesitan estrategias específicas para un trato equitativo, como la enseñanza diferenciada, que incluye una enseñanza adaptada para satisfacer las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes, así como proporcionar apoyo y recursos adicionales para beneficiar también a los estudiantes que puedan necesitarlos. Además, una evaluación equitativa mediante el uso de diversos métodos de evaluación para dar a todos los estudiantes la oportunidad de demostrar su aprendizaje garantizará que las evaluaciones sean justas e imparciales (OCDE, 2012).

De hecho, para los docentes que actúan de esta manera, es decir, que llevan a cabo una enseñanza intercultural, se les exige que incorporen las referencias culturales de los estudiantes en todos los aspectos del aprendizaje y que diseñen lecciones que sean relevantes y respetuosas con los antecedentes culturales de los estudiantes.

Lo que significa que es necesario impartir formación y concienciar sobre los prejuicios. Por lo tanto, deben participar en programas de desarrollo profesional centrados en reconocer y abordar los prejuicios inconscientes y aplicar las estrategias aprendidas para minimizar los prejuicios en las prácticas docentes y en las interacciones con los estudiantes (Comisión Europea, 2012, 2018).

Además, deben estar preparados para defender y adherirse a las políticas escolares y distritales que promueven la Equidad y la Inclusión, así como para garantizar que estas políticas se comuniquen claramente a todo el personal, los estudiantes y los padres (Fullan, 2014). Esto podría lograrse mediante actividades, eventos y programas que celebren la Diversidad, así como fomentando la participación de los estudiantes en la creación de un entorno escolar inclusivo.

Por lo tanto, el desarrollo profesional y el aprendizaje continuo deben centrarse en la diversidad, la equidad y la inclusión para mantenerse al día con las investigaciones actuales y las mejores prácticas en materia de educación inclusiva (Consejo de la Unión Europea, 2020).

Para mejorar, será útil realizar autoevaluaciones periódicas que evalúen el progreso personal en el trato igualitario de todos los estudiantes utilizando las herramientas y los marcos proporcionados por la UE. Las prácticas inclusivas de los docentes también podrían beneficiarse del establecimiento de canales para que los estudiantes y los padres proporcionen información sobre las prácticas docentes y el entorno del aula, con el fin de realizar los ajustes y mejoras necesarios. La recopilación y el análisis de datos sobre el rendimiento y la participación de los estudiantes permiten identificar y abordar cualquier disparidad, perfeccionando las prácticas docentes para garantizar que sean equitativas (OCDE, 2019).

Al alinearse con el perfil docente de la Unión Europea y aplicar estas estrategias, los docentes pueden garantizar que tratan a todos los estudiantes por igual, fomentando un entorno de aprendizaje inclusivo y solidario.



3. Identidad y valores del docente europeo: educación democrática

Uno de los principales valores de la Unión Europea que debe defenderse y aplicarse con firmeza en el entorno educativo es la democracia. El concepto de educación democrática no es nuevo. Ya a principios del siglo XX, John Dewey, filósofo de la educación democrática, señaló que la democracia no se refiere principalmente a las instituciones políticas, sino a la comunidad de las personas, las interacciones, el respeto de las diferencias, el aprendizaje a través de la escucha y la búsqueda de acuerdos.

La educación democrática, en sentido estricto, significa aprender basándose en la toma de decisiones personales: el estudiante elige qué, cuánto, cuándo y con quién aprender. Pero hay que señalar que la educación democrática es un concepto mucho más amplio, que abarca las teorías de **la socialdemocracia** y la democracia constructiva. El principio de la socialdemocracia, en este caso, fomenta la construcción de una comunidad basada en las ideas de democracia e Igualdad: una relación de respeto e igualdad entre el estudiante y el docente, acuerdos y normas relevantes para la comunidad creados conjuntamente, y problemas resueltos de forma conjunta.

En el modelo de **democracia constructiva**, el proceso deliberativo en sí mismo se considera la esencia de la democracia, y no el voto, los derechos constitucionales o incluso el autogobierno. La deliberación es un procedimiento mucho más ampliamente aplicable que los atributos convencionales de la democracia electoral. En otras palabras, la deliberación permite ampliar el espacio de la democracia. Por ejemplo, una escuela o una universidad también se convierte en un espacio público comunicativo sujeto a procedimientos deliberativos.

El marco para los entornos de aprendizaje democráticos, tal y como lo explican Nathan et al. (2024), define cuatro pilares:

- La educación democrática hace hincapié en el flujo abierto de ideas y opciones, independientemente de su popularidad.
- La educación democrática es una educación equitativa de alta calidad, accesible e inclusiva para todas las personas.
- La educación democrática contribuye al «bien» común a través de la participación, el consenso y el compromiso.
- Las escuelas democráticas organizan a los estudiantes, los padres, las instituciones sociales y la comunidad en general de manera colaborativa para alcanzar sus objetivos y resolver sus retos más urgentes y los de la sociedad.



El primer principio del flujo abierto de ideas y opciones está fuertemente relacionado con la idea de **la libertad de expresión**. Desde los círculos de diálogo y los espacios de autogobierno para los estudiantes hasta la toma de conciencia de las diferentes comunidades de que se ven afectadas por opresiones sistémicas, todas estas son estrategias sensibles a los Derechos Humanos para implementar la comunicación democrática. El aprendizaje socioemocional y el papel de la empatía, la conciencia de las diferencias culturales o religiosas crean oportunidades para explorar tensiones y conflictos sin resolver.

Un concepto similar de **comunicación constructiva**, delineado por Englund (2016), implica una comunicación en la que:

- Se confrontan diferentes puntos de vista y se da tiempo y espacio para que se articulen y presenten los argumentos a favor de estos diferentes puntos de vista.
- Hay tolerancia y respeto hacia el otro, y los estudiantes aprenden a escuchar los argumentos de los demás.
- Están presentes elementos de formación de voluntad colectiva, es decir, un esfuerzo por alcanzar un consenso o, al menos, acuerdos temporales, o por llamar la atención sobre las diferencias.
- Las autoridades o los puntos de vista tradicionales (representados, por ejemplo, por el docente, los padres y la tradición) pueden ser cuestionados, y hay oportunidades para desafiar la propia tradición.
- Hay margen para que los estudiantes se comuniquen y deliberen sin el control del docente, es decir, para que mantengan debates argumentativos entre ellos con el objetivo de resolver problemas o arrojar luz sobre ellos desde diferentes puntos de vista.

El concepto de «**Bien común**» es fundamental en cualquier teoría democrática. Sin embargo, cabe señalar que la voluntad colectiva, en este caso, se forma mediante el consenso o el acuerdo temporal, pero no mediante la imposición de la voluntad autoritaria por parte del docente u otra autoridad. El propósito de la deliberación en el espacio público o en el aula, en este caso, es tratar de llegar a un acuerdo sobre la justicia y el Bien común. Por supuesto, una solución universal definitiva es imposible: el contenido de la deliberación siempre permanece abierto. Solo las normas y los procedimientos pueden ser universales. Aunque cualquier noción de bien común siempre está abierta a debate, esto no significa que el esfuerzo por llegar a un acuerdo sea inútil. Lo importante es el intento, la deliberación, la comunicación, ni siquiera el resultado en sí mismo.

Por supuesto, el modelo deliberativo, como toda educación democrática, también tiene dificultades prácticas. Existe el riesgo de que la deliberación privilegie a los grupos dominantes y, por lo tanto, marginar a otros grupos. El segundo peligro es lo que en psicología se conoce como



mecanismos de pensamiento grupal. Para evitar estas deficiencias, Graff (2022) sugiere que cualquier formato práctico de deliberación debe cumplir tres criterios: a) diversidad, b) razonamiento y c) eficacia.

En resumen, la democracia conlleva la promesa de la igualdad, por lo que la educación democrática no debe olvidar que no solo es importante el consenso, sino que aún más importantes son las ideas de Inclusión, Respeto, Igualdad e imparcialidad. Un docente europeo que aplique el valor de la Democracia debe adaptar y aplicar estilos de enseñanza y comunicación adecuados a los diferentes estudiantes en función de sus potencialidades, necesidades y expectativas.

Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)

Referencias al concepto clave 1: Identidad étnica, nacional y europea

- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones (2008). El multilingüismo: un activo para Europa y un compromiso compartido. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:EN:PDF>
- Ferguson, S. J. (2023). Raza, género, sexualidad y clase social: dimensiones de la desigualdad y la identidad (4.^a edición). Sage Publications.
- Jones, J. M., Hynie, M. (2017). ¿Igualmente desgarrados, pero recortados de forma diferente? La experiencia y la gestión del conflicto entre múltiples roles, relaciones y categorías sociales. *Frontiers in Psychology*, volumen 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01732>
- Matschke, C. Fehr, J. (2017). ¿La incompatibilidad de identidad conduce a la desidentificación? La motivación interna para ser miembro de un grupo actúa como amortiguador para los visitantes de culturas independientes, mientras que la motivación externa actúa como amortiguador para los visitantes de culturas interdependientes. *Frontiers in Psychology*, volumen 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00335>
- Panagiotopoulou, J. A., Rosen, L., Strzykala, J. (Eds.). (2020). Inclusión, educación y translingüismo: ¿cómo promover la justicia social en la formación (del profesorado)? Springer.
- Zajda, J., Davidovitch, N., Majhanovich, S. (Eds.). (2022). Discursos sobre la globalización, el multiculturalismo y la identidad cultural. Springer.

Referencias al concepto clave 2: Valores de la UE: educación inclusiva

- Banks, J. A. (2016). Diversidad cultural y educación: fundamentos, currículo y enseñanza. Routledge.
- Consejo de la Unión Europea (2020). Conclusiones sobre la formación eficaz del profesorado. En *Diario Oficial de la Unión Europea*.
- Recomendación del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018). En el *Diario Oficial de la Unión Europea*.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho a aprender: un plan para crear escuelas que funcionen. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2005). Preparar a los docentes para un mundo cambiante: lo que los docentes deben aprender y ser capaces de hacer. Jossey-Bass.
- Comisión Europea (2012). Apoyar a las profesiones docentes para mejorar los resultados del aprendizaje.
- Comisión Europea (2018). Los docentes y los directores de centros educativos en las escuelas como organizaciones de aprendizaje.
- Fullan, M. (2014). El director: tres claves para maximizar el impacto. Jossey-Bass. Fullan, M. (2020). Liderar en una cultura de cambio. 2.^a edición. Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (2022). Los guardianes de los sueños: docentes exitosos de niños afroamericanos. 3.^a edición. Jossey-Bass, marca Wiley.
- OCDE (2012). Equidad y calidad en la educación: apoyo a los estudiantes y centros escolares desfavorecidos.
- OCDE (2019). Resultados de TALIS 2018: Los docentes y los directores de escuela como aprendices permanentes. Vol. 1.
- Sahlberg, P. (2011). Lecciones finlandesas: lo que el mundo puede aprender del cambio educativo en Finlandia. Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2014). Lecciones finlandesas 2.0: ¿Qué puede aprender el mundo del cambio educativo en Finlandia? Teachers College Press.

Referencias al concepto clave 3: Identidad y valores del profesorado europeo – Educación democrática

- Englund, T. (2016). Sobre la educación moral a través de la Comunicación constructiva. *Revista de Estudios Curriculares*, 48 (1), 58-76, <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1051119>
- Graff, J. (2022). El debate como instrumento deliberativo en la práctica educativa. *Estudios de Filosofía y Educación*. 41, 613-633. <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09844-6>



- Moos, L., Alfirević, N., Pavičić, J., Koren, A. y Čačija, L. N. (2020). Liderazgo, mejora y cambio educativos. Springer Nature.
- Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). Diseño de escuelas y entornos de aprendizaje democráticos: una perspectiva global. Palgrave Macmillan.
- Simões, A. R., Lourenço, M. y Costa, N. (2018). Política y práctica de la formación del profesorado en Europa. Routledge.
- Steadman, S. (2023). Identidad. Bloomsbury Publishing.

MÓDULO 3B: No discriminación y Equidad

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O3.1. Comprender la dinámica de la discriminación y sus repercusiones en la vida de las personas (actitudes, comportamientos, oportunidades) y en las interacciones (igualdad, equidad, justicia).

RL3.1B. Analizar comparativamente los efectos positivos y negativos de la diversidad social y cultural, centrándose en los niños en contextos educativos, para promover la aceptación de la diversidad cultural y el respeto por otras personas como seres humanos iguales.

O3.2. Promover la no discriminación en contextos educativos, utilizando estrategias de pensamiento crítico y no estereotipado.

LO3.2B. Promover la Equidad y la no discriminación en la educación y la comunidad, especialmente para las personas con entornos socioeconómicos difíciles o que están expuestas a la discriminación de género, con el fin de evitar el maltrato.

O3.3. Mejorar la colaboración eficaz en contextos educativos de diversidad, independientemente de las diferencias, con el objetivo de alcanzar el consenso y los objetivos compartidos/valorados del grupo.

LO2.3B. Implementar técnicas de autorreflexión y negociación para alcanzar el Consenso en el contexto educativo.

Conceptos clave

1. El Respeto por la diversidad

La discriminación, los prejuicios y el estigma afectan significativamente a los procesos y contextos educativos, lo que conduce a desigualdades y exclusión. Al analizar sus repercusiones, los educadores pueden descubrir barreras sistémicas, reconocer patrones de desigualdad y desarrollar intervenciones para crear entornos inclusivos que respeten y valoren la diversidad. Este análisis pone de relieve las formas en que los sesgos configuran las experiencias educativas y demuestra la necesidad de abordarlos para promover la equidad y la inclusión.

Impacto de la discriminación, los prejuicios y el estigma

La discriminación en la educación suele derivarse de desigualdades sistémicas, injusticias históricas y prácticas institucionales que marginan a determinados grupos. Gillborn (2008) destaca que la desigualdad racial en la educación no es incidental, sino que está profundamente arraigada, lo que crea barreras para



estudiantes marginados. Las prácticas discriminatorias se manifiestan en la asignación de recursos, el acceso a cursos avanzados y las medidas disciplinarias, lo que afecta de manera desproporcionada a los estudiantes pertenecientes a minorías raciales y étnicas.

El estigma, como ilustra Kozol (1992, 2005), exacerba las disparidades en los entornos educativos, especialmente en las escuelas con fondos insuficientes. Los estudiantes estigmatizados suelen enfrentarse a expectativas más bajas por parte de los educadores, lo que afecta negativamente a su rendimiento académico y a su autoestima. Los prejuicios, incluidos los sesgos inconscientes, influyen en las interacciones entre docentes y estudiantes, en la elección de los planes de estudios y en las prácticas de evaluación, lo que perpetúa las desigualdades. Ladson-Billings (2022) subraya la importancia de la interculturalidad en la educación para contrarrestar estos sesgos y afirmar las identidades diversas.

Ejemplos de situaciones

- **Dinámica del aula:** Los sesgos implícitos pueden llevar a los docentes a llamar con más frecuencia a determinados estudiantes, lo que socava la participación y la confianza de los demás. Por ejemplo, Banaji y Greenwald (2016) muestran cómo los sesgos implícitos moldean sutilmente el comportamiento de los educadores, lo que a menudo perjudica a estudiantes procedentes de entornos marginados.
- **Prácticas disciplinarias:** Estudios como los de Rollock et al. (2015) revelan cómo los estudiantes negros y de bajos ingresos son disciplinados de manera desproporcionada en comparación con sus compañeros, lo que pone de relieve el sesgo sistémico de las políticas educativas.
- **Representación curricular:** Como señala Banks (2016), la ausencia de perspectivas diversas en los planes de estudios margina a los estudiantes de grupos infrarrepresentados, lo que limita su participación y su sentido de pertenencia. Un plan de estudios inclusivo que integre historias y contribuciones diversas fomenta la inclusión y el respeto por la diversidad.
- **Desafíos interseccionales:** La intersección entre raza y clase social crea barreras compuestas. Por ejemplo, los estudiantes de bajos ingresos y pertenecientes a minorías pueden enfrentarse a desafíos relacionados tanto con su situación socioeconómica como con la discriminación racial, tal y como demuestran Archer (2003) y Mendick et al. (2010).

Recomendaciones para abordar la discriminación

- **Desarrollo profesional:** Es fundamental formar a los educadores para que reconozcan y aborden sus propios sesgos. McIntosh (1989) aboga por prácticas reflexivas que ayuden a los educadores a comprender los privilegios y las desigualdades sistémicas.

- **Políticas inclusivas:** El desarrollo de políticas contra la discriminación, basadas en las opiniones de los estudiantes, garantiza que las escuelas trabajen activamente para contrarrestar los sesgos y promover la equidad.

- **Interculturalidad en la educación:** Incorporar los antecedentes culturales de los estudiantes en las prácticas docentes, como enfatizan Nieto y Bode (2013), fomenta el respeto y la inclusión.

- **Apoyo a la salud mental:** Reconociendo los impactos psicológicos del estigma, las escuelas deben proporcionar recursos para apoyar la salud mental y la autoestima de los estudiantes marginados.

Conclusión

El análisis del impacto de la discriminación, los prejuicios y el estigma en los procesos educativos revela las barreras sistémicas e interpersonales que obstaculizan la equidad y la inclusión. Este análisis proporciona información valiosa para crear entornos que respeten y valoren la diversidad. Al abordar estas cuestiones mediante intervenciones específicas, políticas inclusivas y una enseñanza intercultural en la educación, los educadores pueden garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de prosperar. Este compromiso con la equidad no solo mejora los resultados educativos, sino que también fomenta una sociedad más inclusiva y respetuosa.

2. El camino hacia la no discriminación

Equidad socioeconómica y de género y no discriminación en la educación y la comunidad

La equidad y la no discriminación son esenciales para crear entornos inclusivos en la educación y las comunidades. Para garantizar la igualdad de oportunidades para todos, es necesario eliminar las barreras derivadas de las disparidades socioeconómicas y la discriminación de género. Para lograrlo, no solo se necesitan políticas equitativas, sino también un pensamiento crítico sobre las fuentes de información.

La validación de estas fuentes es crucial, ya que la desinformación puede perpetuar los estereotipos y las desigualdades sistémicas.

Cuando los docentes tienen altas expectativas sobre las competencias de sus estudiantes, se fomenta una relación educativa positiva que puede mejorar significativamente el rendimiento académico (Hollenstein et al., 2019; Muntoni et al., 2020). Al creer en sus estudiantes

...



capacidades y creando un ambiente de equidad y no discriminación, los docentes pueden motivarlos e inspirarlos para que alcancen su máximo potencial.

Validez de las fuentes de información

Evaluar la credibilidad de la información en los entornos educativos es fundamental para promover la equidad. Los materiales didácticos sesgados pueden reforzar estereotipos o jerarquías perjudiciales. Koster y Litoseeliti (2021) destacan la influencia de los sesgos de género en los contenidos educativos y subrayan la necesidad de un análisis crítico. Del mismo modo, los educadores y los líderes comunitarios desempeñan un papel fundamental a la hora de abordar esos sesgos. Por consiguiente, según la Comisión Europea, deben cuestionar los discursos discriminatorios y fomentar el examen crítico de la información para empoderar a las personas y apoyar las prácticas no discriminatorias (Comisión Europea, 2019).

Centrarse en las personas con entornos socioeconómicos difíciles

Las personas de entornos con bajos ingresos se enfrentan a importantes barreras que dificultan el acceso a una educación de calidad. La pobreza agrava las disparidades educativas, lo que puede marginar aún más a estos grupos. Es fundamental hacer hincapié en los beneficios sociales de la equidad educativa, ya que las investigaciones demuestran que mejora la movilidad social y reduce la pobreza (Ball, 2021). Los programas que abordan las necesidades de los estudiantes desfavorecidos, como las becas, las comidas gratuitas y las tutorías, ayudan a mitigar el impacto de la pobreza en los resultados educativos. Además, reducir el estigma en torno a la pobreza es esencial para crear un entorno inclusivo en el que todos los estudiantes se sientan valorados. Esto se puede lograr mediante un plan de estudios inclusivo que refleje diversas experiencias socioeconómicas (Akpuokwe, Kuteesa y Udeh, 2024; Ball, 2021).

Abordar la discriminación de género

A pesar de los avances en materia de políticas y concienciación, la discriminación de género en la educación y las comunidades sigue siendo un problema crítico. Las desigualdades de género limitan las oportunidades de las mujeres, las niñas, las personas no binarias y las personas transgénero, perpetuando los ciclos de desigualdad (UNESCO, 2023; ILGA World, 2024). Para abordar esta cuestión, es fundamental subrayar los beneficios económicos y sociales de la equidad de género. Los países con mayor igualdad de género experimentan un mayor crecimiento económico y cohesión social (Banco Mundial, 2024).

Eliminar las barreras a la equidad de género implica combatir los estereotipos en la elección de materias y trayectorias profesionales (Akpuokwe, Kuteesa y Udeh, 2024). Abordar estas cuestiones en la educación es igualmente importante. Koster y Litoseeliti (2021) abogan por fomentar el pensamiento crítico

reflexión sobre los mensajes de género en los libros de texto y los medios de comunicación. Los educadores y los líderes comunitarios deben recibir formación para contrarrestar los sesgos de género en su propio comportamiento y prácticas (Comisión Europea, 2019).

Prevenir el maltrato debido al origen socioeconómico y la discriminación de género.

Se necesita un enfoque integrado para abordar las desigualdades socioeconómicas y de género, combinando la educación, la reforma de las políticas y la participación de la comunidad. Dar prioridad a la equidad reduce la probabilidad de que se produzcan malos tratos basados en estos factores. Promover el pensamiento crítico permite a las personas reconocer los sesgos y las desigualdades estructurales que perpetúan la discriminación (ILGA Portugal, 2023).

Los programas que proporcionan un acceso equitativo a la educación a las personas con bajos ingresos pueden ayudar a reducir la marginación. La concienciación sobre el impacto de la pobreza en la educación también fomenta la empatía y la comprensión dentro de la comunidad (Ball, 2021).

La discriminación de género puede contrarrestarse mediante una educación sensible al género que cuestione los estereotipos nocivos y promueva la representación diversa en diversos ámbitos. Dar prioridad a la equidad de género en la educación y la comunidad reduce el riesgo de discriminación por motivos de identidad de género (UNESCO, 2023; ILGA World, 2024).

En última instancia, fomentar el pensamiento crítico, crear programas específicos para los grupos desfavorecidos y promover la equidad de género contribuyen a una sociedad más inclusiva. Este enfoque minimiza el maltrato por motivos socioeconómicos o de género, lo que permite a todas las personas prosperar y contribuir a sus comunidades.

3. La importancia de alcanzar el consenso en grupos de Diversidad

Comprender el Consenso en grupos de Diversidad

El consenso en un grupo diverso es el acuerdo sobre una decisión o idea que surge del debate y la negociación entre los miembros del grupo. En un grupo diverso, el tipo de consenso más habitual es el consenso orgánico, basado en las interdependencias funcionales entre los miembros más que en valores y normas comunes (Feng, Jing, Chao, Herrera-Viedma, 2024). Este tipo de consenso es un objetivo en grupos heterogéneos, como equipos de trabajo, comunidades u organizaciones. El objetivo de alcanzar el consenso se basa en la idea de que una solución compartida tiene



más ventajas que una decisión de arriba abajo, y este es el motivo por el que la mayoría de los grupos de Diversidad se embarcan en el largo proceso de la toma de decisiones consensuada.

Negociar una solución tiene efectos tanto a corto como a medio plazo. A corto plazo, la calidad de la decisión es mejor gracias al análisis del problema y la solución desde diferentes perspectivas. Aunque rara vez es posible realizar un análisis completo de un problema debido a la racionalidad limitada (Simon, 2000), el proceso de negociación podría favorecer una solución más satisfactoria. La experiencia previa de los miembros del grupo en el empleo de diferentes estrategias heurísticas es crucial para alcanzar una solución satisfactoria en un contexto difuso (Cabreizo, Chielana, Al-Hamouz, Morfeq, Balamash, Herrera-Viedma, 2015).

Otro beneficio a corto plazo es la participación de los miembros del grupo en la implementación de la solución acordada. Además, hay menos fuentes de conflicto en el grupo. A medio plazo, alcanzar un consenso contribuye a fortalecer el grupo y los lazos sociales entre los miembros. La visión compartida y el entendimiento común son ingredientes importantes para la cohesión del grupo.

Elementos clave para alcanzar el consenso

Alcanzar el Consenso en grupos de Diversidad requiere un enfoque estructurado guiado por varios elementos clave:

- Establecer un objetivo claro para el grupo. El Consenso debe centrarse en un objetivo específico. Sin esta claridad, los debates pueden volverse improductivos. Dado que la mayoría de los problemas están mal definidos y carecen de soluciones claras, es esencial esforzarse por obtener un resultado positivo, aunque no necesariamente óptimo. La racionalidad limitada y la teoría de los problemas complejos (Kleczeck, Hajdas y Wrona, 2020) sugieren que las soluciones suelen surgir de la navegación por la incertidumbre, más que del aprendizaje a través del ensayo y el error.
- Crear un espacio seguro y un espacio valiente. La diversidad significa que los miembros del grupo aportan diferentes antecedentes y perspectivas. Es importante fomentar un espacio seguro, libre de discriminación y abierto a la libre expresión, y un espacio valiente, donde se puedan abordar de manera constructiva los temas controvertidos (Dare, Seiver, Andrew, Coall, Kaerthugesu, Sim, Boxall, 2021).
- La escucha activa valida y afirma las perspectivas compartidas, mejorando el entendimiento entre los miembros.

- Buscar puntos en común. En lugar de enfatizar las diferencias, los miembros del grupo deben adoptar un enfoque positivo, basándose en entendimientos compartidos para fomentar el acuerdo.
- La flexibilidad implica estar abierto a enfoques alternativos y estar dispuesto a adaptar la propia posición para alinearse con el consenso emergente.
- Toma de decisiones. La toma de decisiones puede implicar votaciones o enfoques basados en el consenso. Mientras que la votación funciona en contextos democráticos con soluciones alternativas incompatibles, los métodos basados en el consenso son ideales para fomentar el compromiso y lograr la unanimidad.

El valor y los retos del consenso grupal

La creación de consenso es un proceso valioso que aporta importantes beneficios tanto a las personas como a los grupos. Un consenso bien ejecutado fomenta la colaboración, fortalece los lazos sociales y garantiza soluciones de mayor calidad. Además, los miembros del grupo son más propensos a participar en la implementación de decisiones, reducir conflictos y fomentar la cohesión a largo plazo.

Sin embargo, alcanzar un consenso requiere esfuerzo, comunicación abierta y una mentalidad colaborativa. Al superar los obstáculos y aplicar las estrategias adecuadas, como establecer objetivos claros, crear espacios inclusivos y practicar la escucha activa, los grupos pueden aprovechar el consenso como una herramienta poderosa para la resolución eficaz de problemas y la toma de decisiones.

Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)

Referencias al concepto clave 1: El respeto por la diversidad

- Anyon, J. (1997). *Ghetto Schooling: A Political Economy of Urban Educational Reform*. Teachers College Press.
- Archer, L. (2003). *Race, Masculinity and Schooling: Muslim Boys and Education*. Open University Press.
- Banks, J. A. (2016). *Diversidad cultural y educación: fundamentos, plan de estudios y enseñanza*. Routledge.
- Gillborn, D. (2008). *Racismo y educación: ¿coincidencia o conspiración?* Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2022). *Los guardianes de los sueños: docentes exitosos de niños afroamericanos*. 3ª edición. Jossey-Bass, Wiley Brand.



- McIntosh, P. (1989). El privilegio blanco: desentrañando la mochila invisible. Documento de trabajo 189. Wellesley College, Centro de Investigación sobre la Mujer.
- Mendick, H., Archer, L. y Hollingworth, S. (2010). Urban Youth and Schooling. McGraw-Hill Education (Reino Unido).
- Nieto, S., y Bode, P. (2013). Afirmando la Diversidad: el contexto sociopolítico de la educación multicultural (sexta edición). White Plains, Longman Press.
- Rollock, N., Gillborn, D., Vincent, C. y Ball, S. J. (2015). El color de la clase: las estrategias educativas de las clases medias negras. Routledge.

Referencias al concepto clave 2: La vía de la no discriminación y los sesgos

- Akpuokwe, C., U., Kuteesa, K. N. y Udeh, C. A. (2024). Equidad de género en la educación: abordar los retos y promover las oportunidades para el empoderamiento social. Revista Internacional de Investigación Aplicada en Ciencias Sociales, 6(4), 631-641. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1034>
- Ball, S. J. (2021). El debate sobre la educación. Policy Press.
- Comisión Europea. (2019). Monitor de educación y formación 2019: Abordar las desigualdades de género en la educación. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>
- Hollenstein, L., Dresel, M. y Steuer, G. (2019). Las expectativas de los docentes y su relación con el rendimiento, el autoconcepto y la ansiedad de los estudiantes de primaria en matemáticas. Social Psychology of Education, 22(4), 1021-1043.
- ILGA Portugal. (2023). Datos del Observatorio de la Discriminación contra las Personas LGBTI+ en el período de 2020 a 2022. ILGA Portugal. <https://ilga-portugal.pt/dados-do-observatorio-da-discriminacao-contra-pessoas-lgbti-no-periodo-de-2020-a-2022>
- ILGA World. (2024). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Derechos Humanos de las personas LGBTI: ODS 4: Educación de calidad. <https://ilga.org/news/sdg4-quality-education-episode-4-sustainable-development-goals-lgbti-series>
- Muntoni, F., Retelsdorf, J. y Lohbeck, A. (2020). El papel de las expectativas de los docentes en el rendimiento matemático de los estudiantes: un análisis multinivel. Aprendizaje y diferencias individuales, 80, 101896. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101896>
- The New Teacher Project. (2024). El impacto de las expectativas de los docentes en los resultados de los estudiantes. <https://tntp.org/publication/the-impacts-of-teacher-expectations-on->

- Koster, D. y Litoseeliti, L. (2021). Perspectivas multidimensionales sobre el género en la enseñanza del neerlandés: libros de texto y discurso docente. Lingüística y educación. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100953>
- UNESCO. (2023). Promoting gender equity in and through education. Oficina Internacional de Educación. <https://www.ibe.unesco.org/en/articles/promoting-gender-equity-and-through-education>
- Banco Mundial. (2024). Estrategia de género 2024-2030: Acelerar la igualdad de género para acabar con la pobreza en un planeta habitable. Grupo del Banco Mundial. <https://www.worldbank.org/en/topic/gender/brief/gender-strategy-update-2024-30-accelerating-equality-and-empowerment-for-all>
- Banco Mundial. (2024). Las mujeres, las empresas y la ley. Grupo del Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/853a55af-f1ba-4979-949c-61979af2fbb9>

Referencias al concepto clave 3: La importancia de alcanzar el consenso en grupos de Diversidad grupos

- Cabreizo, F., Chiclana, F., Al-Hamouz, R., Morfeq, A., Balamash, A., Herrera-Viedma, E. (2015) Toma de decisiones difusas y consenso: retos, Journal of Intelligent & Fuzzy Systems, vol. 29, n.º 3, pp. 1109-1118, DOI: 10.3233/IFS-151719
- Dare J., Seiver, H., Andrew, L., Coall, D., Kaerthigesu, S., Sim, M., Boxall K. (2021) Creación conjunta de representaciones visuales de espacios seguros con usuarios de servicios de salud mental mediante el uso de Photovoice y Zoom, Methods in Psychology, volumen 5, Doi: <http://doi.org/10.1016/j.metip.2021.200059>
- Feng, M., Jing, L., Chao, X., Herrera-Viedma, E. (2024) Consenso impulsado por las relaciones sociales en la toma de decisiones grupales a gran escala mediante la clasificación semisupervisada, Information Fusion, volumen 104, abril de 2024, DOI: <http://doi.org/10.1016/j.inffus.2023.102160>
- Kleczeck, R., Hajdas, M., Wrona, S. (2020) Problemas complejos y aprendizaje basado en proyectos: enfoque del valor en uso, The International Journal of Management Education, volumen 18, número 1, DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100324>
- Simon, H. (2020) Racionalidad limitada en las ciencias sociales: hoy y mañana, Mind & Society, vol. I, pp. 25-39



MÓDULO 4B: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O4.1. Comprender las conexiones entre las creencias, Actitudes y comportamientos de cada uno.

LO4.1B. Analizar las relaciones entre creencias, necesidades, emociones y comportamientos para explicar las diferencias humanas en las reacciones y Actitudes.

O4.2. Mejorar la comunicación y las interacciones con los demás mediante una comprensión más profunda de sus mentalidades, emociones y necesidades.

LO4.2B: Explicar cómo los diferentes contextos sociales y culturales crean diferentes mentalidades y valores para explicar las diferencias humanas en las actitudes y reacciones.

O4.3. Mejorar la comunicación y las interconexiones utilizando habilidades de comunicación interpersonal eficaces.

LO4.3B. Aplicar estrategias de comunicación basadas en el respeto mutuo, la autenticidad, la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía para construir relaciones sanas, sólidas y basadas en la confianza.

Conceptos clave

Bienvenidos al módulo «Comprendernos a nosotros mismos y a los demás», un componente fundamental del Grado B del Manual de formación del profesorado (TMM), diseñado para profundizar en la capacidad de los alumnos de analizar las diferencias humanas, las influencias culturales y las estrategias de comunicación para establecer relaciones sostenibles.

Este módulo ofrece una exploración estructurada de tres conceptos esenciales: comprenderse a uno mismo, comprender a los demás y conectar con los demás. Estos elementos sirven de base para la inteligencia emocional, la competencia intercultural y la comunicación eficaz, lo que permite a los educadores navegar por diversas interacciones con autenticidad y respeto.

En consonancia con el resultado de aprendizaje 4.1B, comprenderse a uno mismo implica un examen crítico de las interconexiones entre creencias, necesidades, emociones y comportamientos. El alumnado analizará cómo los procesos cognitivos, la identidad social y el condicionamiento cultural dan forma a las diferencias individuales en las actitudes y reacciones. Mediante la integración de los conocimientos de la teoría cognitiva



(Beck, 1996), la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) y la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979), los educadores obtendrán una comprensión más profunda de cómo la autopercepción y la regulación emocional influyen en sus interacciones.

Guiados por el resultado de aprendizaje 4.2B, comprender a los demás enfatiza cómo los antecedentes sociales y culturales dan forma a diferentes mentalidades y valores. Los alumnos explorarán el papel de las dimensiones culturales (Hofstede, 1980, 2011), los sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1979) y los patrones de apego (Bowlby, 1969) en la configuración de las relaciones interpersonales y los estilos de comunicación. Estos conocimientos dotarán a los educadores de la competencia cultural necesaria para fomentar interacciones inclusivas, adaptativas y respetuosas en diversos entornos sociales y educativos.

Reflejando el resultado de aprendizaje 4.3B, conectar con los demás destaca la importancia de las estrategias de comunicación eficaces basadas en el respeto mutuo, la autenticidad, la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía. A través de ejercicios interactivos y estudios de casos, los alumnos desarrollarán habilidades de comunicación no violenta, validación emocional y creación de confianza. Estas técnicas empoderan a los educadores para crear relaciones sólidas, de apoyo y sostenibles dentro de su vida profesional y personal.

Este módulo ofrece un enfoque integral y aplicado de la autoconciencia, la comprensión cultural y la conexión interpersonal, lo que garantiza que los educadores puedan desarrollar prácticas docentes reflexivas, fortalecer sus habilidades relacionales y fomentar espacios educativos compasivos e inclusivos. A través de debates interactivos, estudios de casos y actividades de autorreflexión, los alumnos adquirirán estrategias prácticas para mejorar su crecimiento personal, su resiliencia profesional y su capacidad para establecer conexiones sólidas y significativas en diversos contextos sociales.

1. Comprender a uno mismo

La comprensión de uno mismo se presenta como el concepto fundamental del Módulo 4, en consonancia con el resultado de aprendizaje 4.1B: «Analizar las relaciones entre creencias, necesidades, emociones y comportamientos para explicar las diferencias humanas en las reacciones y Actitudes». Este concepto se explora mediante un enfoque integrador, que combina perspectivas cognitivas, emocionales, motivacionales y sociales para explicar por qué las personas perciben y responden a las situaciones de manera diferente.

Comprender a uno mismo y el comportamiento humano requiere un enfoque integrado que examine las interconexiones entre creencias, necesidades, emociones y comportamientos. Las personas difieren en sus actitudes y reacciones debido a una combinación de influencias cognitivas, emocionales,



motivacionales y sociales. Las teorías psicológicas ofrecen explicaciones distintas para estas diferencias, cada una de las cuales aporta una perspectiva única sobre cómo las personas se perciben a sí mismas, regulan sus emociones e interactúan con los demás.

La teoría cognitiva (Beck, 1996) sugiere que las creencias fundamentales, intermedias y automáticas dan forma a las percepciones, las respuestas emocionales y los comportamientos, lo que explica las diferencias individuales en las reacciones ante situaciones similares. Sin embargo, el comportamiento humano también se ve influido por la identidad social, los procesos inconscientes y los factores culturales.

La teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979) hace hincapié en el papel de la pertenencia a un grupo en la configuración de las creencias y los comportamientos, mientras que los enfoques humanistas y psicodinámicos sostienen que los impulsos inconscientes y las necesidades intrínsecas, en particular las relacionadas con el crecimiento personal, la autorrealización y la seguridad emocional, influyen en la forma en que los individuos interpretan las experiencias y responden a los retos (Deci y Ryan, 2000; Freud, 1915).

La teoría de las dimensiones culturales (Hofstede, 1980) amplía esta perspectiva al explicar cómo las estructuras sociales dan forma a la expresión emocional, los sistemas de creencias y las expectativas de comportamiento.

Al integrar estas múltiples perspectivas, obtenemos una comprensión holística de cómo la cognición interna, la regulación emocional, las interacciones sociales y el condicionamiento cultural moldean colectivamente la autopercepción y el comportamiento.

La teoría cognitiva, en particular el modelo cognitivo de Beck, proporciona un marco estructurado para comprender las diferencias individuales en las emociones, los comportamientos y las Actitudes mediante el análisis de cómo las creencias básicas, intermedias y automáticas dan forma a las reacciones humanas (Beck, 1996; Beck y Haigh, 2014). Esta perspectiva hace hincapié en que las distorsiones cognitivas y los esquemas desempeñan un papel fundamental en las experiencias emocionales y las respuestas conductuales.

Una de las fortalezas de la teoría cognitiva es su capacidad para explicar por qué las personas interpretan experiencias idénticas de manera diferente. Por ejemplo, una persona con una creencia central negativa sobre su autoestima puede ver el fracaso como una confirmación de su insuficiencia personal, mientras que otra con un sistema de creencias orientado al crecimiento puede interpretar el mismo evento como una oportunidad de aprendizaje. Esto pone de relieve cómo los procesos cognitivos automáticos dan forma a la autopercepción e influyen en las estrategias de regulación emocional.

Sin embargo, aunque la teoría cognitiva ha recibido un amplio apoyo por su base empírica en la modificación de creencias disfuncionales (Knapp, Kieling y Beck, 2015), ha sido criticada por simplificando en exceso las complejidades de las emociones humanas y los procesos inconscientes

(Romanowska y Dobroczynski, 2021). Los estudiosos sostienen que la teoría cognitiva subestima el papel de los impulsos emocionales implícitos y los conflictos motivacionales, que son fundamentales en las perspectivas psicoanalíticas y humanísticas sobre el desarrollo de la personalidad (Beck y Clark, 1997). Además, la hipótesis del continuo en la terapia cognitiva, que sugiere que los individuos pueden tomar conciencia de sus esquemas inconscientes a través de intervenciones estructuradas, sigue siendo objeto de debate, ya que las investigaciones sobre la cognición implícita indican que algunos procesos automáticos siguen siendo inaccesibles a la introspección directa (Loftus y Klinger, 1992).

A pesar de estas críticas, la terapia cognitiva sigue siendo dominante en las intervenciones psicológicas, sobre todo debido a su metodología estructurada para modificar los patrones de pensamiento inadaptados (Beck, 1996; Pilgrim, 2011).

Mientras que la teoría cognitiva se centra en la cognición individual, la teoría de la identidad social explica cómo la dinámica de grupo y las influencias externas moldean la autopercepción y las interacciones interpersonales. Según la teoría integradora del conflicto intergrupal de Tajfel y Turner, las personas derivan una parte significativa de su autoconcepto de su pertenencia a grupos, como el origen cultural, la nacionalidad o las afiliaciones profesionales. Estas identidades grupales moldean las experiencias emocionales, los procesos de toma de decisiones y las tendencias de comportamiento.

Un aspecto clave de la teoría de la identidad social es su explicación del favoritismo dentro del grupo y del sesgo hacia grupos externos, que surgen de la tendencia humana a categorizar a las personas. Estas categorizaciones influyen en las actitudes y los comportamientos, lo que da lugar a procesos de comparación social que afectan a la autoestima, la resiliencia emocional y la confianza personal. Por ejemplo, una persona que se identifica fuertemente con una ideología política puede percibir la información de forma selectiva, interpretando el mismo acontecimiento de manera diferente a alguien ajeno a su grupo social. Esto pone de relieve cómo los sistemas de creencias están determinados tanto por las estructuras sociales externas como por la cognición individual.

Además, la teoría de las dimensiones culturales de Hofstede (1980) amplía esta comprensión al demostrar que la autopercepción y la regulación emocional están condicionadas por las normas culturales. En las sociedades individualistas, la identidad propia suele estar arraigada en las creencias personales, la autonomía y la autoexpresión, mientras que, en las culturas colectivistas, la identidad está más influenciada por la armonía social, la interdependencia y los valores comunitarios. Esto significa que la forma en que los individuos interpretan las experiencias y regulan las emociones no es únicamente un proceso cognitivo o biológico, sino que también está profundamente moldeada por la educación cultural y las expectativas sociales.



Para comprenderse a uno mismo es necesario explorar cómo interactúan las necesidades psicológicas, las creencias, las emociones y los comportamientos para configurar las diferencias individuales en las reacciones y Actitudes.

La teoría de la autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) (Deci y Ryan, 2000) ofrece una perspectiva motivacional sobre la autocomprensión al enfatizar las tres necesidades psicológicas fundamentales: competencia, autonomía y relación. Cuando estas necesidades se satisfacen, las personas experimentan una mayor motivación intrínseca, bienestar emocional y comportamientos adaptativos. Por el contrario, cuando estas necesidades se ven frustradas, los individuos pueden desarrollar una baja autoestima, desregulación emocional y comportamientos inadaptados.

Una contribución clave de la teoría de la autodeterminación es su explicación de por qué las personas reaccionan de manera diferente ante las mismas circunstancias externas. Las diferencias en la satisfacción de las necesidades, la autorregulación y los entornos sociales externos influyen en la formación de creencias, el procesamiento emocional y la selección de comportamientos. Es importante destacar que la SDT sostiene que los entornos que apoyan la autonomía fomentan el crecimiento personal, mientras que los entornos controladores crean dependencia de la validación externa, lo que conduce a la duda y al estrés.

Una comprensión integral de uno mismo requiere integrar las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y de cultura, ya que las diferencias humanas en las reacciones y Actitudes están determinadas por las interacciones entre creencias, necesidades, emociones y comportamientos.

Los sistemas de procesamiento cognitivo-afectivo (Mischel y Shoda, 1995) explican cómo los patrones estables de pensamientos, necesidades y desencadenantes emocionales producen comportamientos específicos del contexto, destacando la variabilidad situacional en la autopercepción.

La teoría del apego (Bowlby, 1969) hace hincapié en cómo las primeras experiencias de apego moldean la regulación emocional y la dinámica interpersonal.

Las influencias de la Cultura también desempeñan un papel fundamental, ya que la teoría de las dimensiones culturales de Hofstede (1980) demuestra cómo las normas sociales configuran los sistemas de creencias individuales, las expresiones emocionales y las expectativas de comportamiento.

Estas teorías, junto con la teoría cognitiva (Beck, 1996), la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), ilustran colectivamente que la autocomprensión no es únicamente un proceso cognitivo individual, sino una interacción dinámica entre esquemas internos, regulación emocional, interacciones sociales e influencias culturales. Al analizar estos factores interconectados, las personas pueden desarrollar una mayor autoconciencia, inteligencia emocional y comportamientos adaptativos.

Por lo tanto, comprenderse a uno mismo de manera eficaz requiere un enfoque holístico que tenga en cuenta tanto los mecanismos psicológicos internos como las influencias ambientales externas, lo que permite el crecimiento personal y una mayor resiliencia emocional en contextos de diversidad.

2. Comprender a los demás

La comprensión de los demás se introduce como un concepto básico en el módulo 4. Este concepto se examina desde perspectivas teóricas y aplicadas, destacando el papel del condicionamiento cultural, la identidad grupal y las normas sociales en la configuración de las relaciones interpersonales.

Comprender a los demás es un proceso complejo influenciado por factores psicológicos, sociales y culturales que dan forma al comportamiento, la identidad y las interacciones humanas. Las personas no existen de forma aislada, sino que están integradas en estructuras sociales, normas culturales y relaciones interpersonales, todo lo cual contribuye a su visión del mundo, sus valores y sus respuestas emocionales. La capacidad de comprender a los demás requiere una concienciación de cómo la identidad social, la dinámica de grupo y las influencias ambientales moldean las percepciones y los comportamientos.

Teorías psicológicas como la Teoría de las Dimensiones Culturales de Hofstede (1980, 2011) explican cómo los valores culturales influyen en las relaciones interpersonales. De manera similar, la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979) destaca el papel de la familia, la educación, la cultura y las estructuras sociales en la configuración de la forma en que los individuos se relacionan con los demás. Estas perspectivas teóricas demuestran que comprender a los demás no consiste solo en reconocer las diferencias personales, sino también en apreciar contextos socioculturales y psicológicos más amplios.

En un mundo cada vez más globalizado, en el que los encuentros interculturales y las identidades sociales diversas son más prominentes que nunca, fomentar la empatía, la adaptabilidad y la competencia cultural es esencial para una comunicación significativa y eficaz. Reconocer estas influencias permite a las personas navegar por las interacciones sociales de manera más eficaz, reducir los malentendidos y construir relaciones de inclusión y cooperación tanto en el ámbito personal como en el profesional.

La investigación de Geert Hofstede (1980, 2011) sobre las dimensiones culturales proporciona un marco fundamental para comprender cómo los antecedentes culturales influyen en el comportamiento, la mentalidad y las interacciones humanas. Su modelo, que identifica seis dimensiones clave de la variabilidad cultural, explica cómo las sociedades difieren en términos de estructuras de poder, tolerancia al riesgo, individualismo frente a colectivismo, roles de género, orientación temporal e indulgencia frente a moderación. Al aplicar este modelo, podemos comprender mejor cómo las personas de diferentes orígenes culturales



desarrollan valores, estilos de comunicación y expectativas distintos en las interacciones sociales.

Una de las ideas más importantes del trabajo de Hofstede es el papel del individualismo frente al colectivismo en la configuración de las relaciones sociales y el entendimiento interpersonal. En las culturas individualistas (por ejemplo, Estados Unidos, Canadá y Europa occidental), las personas dan prioridad a la autonomía personal, la autoexpresión y la toma de decisiones independiente. Por el contrario, las culturas colectivistas (por ejemplo, China, Japón y América Latina) enfatizan la armonía grupal, la lealtad y la responsabilidad compartida, lo que significa que los individuos definen su identidad a través de sus afiliaciones familiares, comunitarias o nacionales. Estas diferencias culturales tienen un impacto significativo en la forma en que las personas perciben a los demás, resuelven conflictos y construyen relaciones. Por ejemplo, una persona de una sociedad colectivista puede evitar la confrontación directa para mantener la armonía social, mientras que alguien de una cultura individualista puede ver un debate abierto como un signo de honestidad y fortaleza.

Otra dimensión, la distancia de poder, pone de relieve las diferencias culturales en las relaciones jerárquicas y la aceptación de la autoridad. En las culturas con una gran distancia de poder (por ejemplo, Rusia, México o la India), los individuos aceptan jerarquías sociales claras y el respeto por la autoridad está profundamente arraigado. Por el contrario, las culturas con baja distancia de poder (por ejemplo, Suecia, Dinamarca, Países Bajos) enfatizan el igualitarismo, el diálogo abierto y la toma de decisiones descentralizada. Esto influye en la forma en que las personas se comunican en diferentes contextos culturales, especialmente en la educación, las interacciones en el lugar de trabajo y la dinámica familiar.

La evitación de la incertidumbre también desempeña un papel importante en la forma en que las personas interactúan y comprenden a los demás. En las culturas con un alto grado de evitación de la incertidumbre (por ejemplo, Grecia, Portugal o Japón), las personas prefieren entornos estructurados, normas estrictas y previsibilidad, mientras que en las culturas con un bajo grado de evitación de la incertidumbre (por ejemplo, el Reino Unido, Singapur o los Estados Unidos), las personas se sienten más cómodas con la ambigüedad, las normas flexibles y la innovación. Estas tendencias influyen en la forma en que las personas interpretan las nuevas ideas, aceptan diferentes puntos de vista y responden al cambio, lo cual es esencial en las interacciones interculturales.

Además, la dimensión masculinidad frente a feminidad de Hofstede revela diferencias en los valores sociales relacionados con la competencia, la expresión emocional y las relaciones. En las culturas masculinas (por ejemplo, Japón o Estados Unidos), los valores sociales enfatizan los logros, la ambición y el asertividad, mientras que en las culturas femeninas (por ejemplo, Suecia o Noruega), la empatía, la calidad de vida y la cooperación son más importantes. Estos valores influyen en la forma en que las personas se relacionan entre sí, priorizan el equilibrio entre el trabajo y la vida personal y perciben los roles de género en la sociedad.

El modelo de Hofstede demuestra que para comprender a los demás es necesario reconocer y respetar las diferencias culturales, en lugar de dar por sentado que la propia perspectiva es universal. Al reconocer cómo los antecedentes culturales moldean las creencias, los valores y los estilos de comunicación, las personas pueden desenvolverse con mayor eficacia en las interacciones interculturales, fomentar el entendimiento mutuo y reducir los malentendidos en entornos diversos. Por lo tanto, la aplicación de las ideas de Hofstede mejora la competencia interpersonal, la concienciación global y la empatía en un mundo cada vez más interconectado. Comprender a los demás requiere reconocer las intrincadas formas en que los individuos están moldeados por sus contextos sociales, de cultura y ambientales.

La teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner proporciona un marco integral para examinar estas influencias, demostrando cómo las Actitudes, los comportamientos y las interacciones de las personas están condicionados por múltiples sistemas interconectados. El microsistema, que incluye relaciones directas como la familia, los compañeros y los educadores, desempeña un papel fundamental en la configuración de la visión del mundo y las habilidades interpersonales de una persona. Un niño criado en un entorno familiar afectuoso y de Comunicación tiene más probabilidades de desarrollar patrones de apego seguros y comportamientos sociales empáticos, mientras que uno criado en un hogar conflictivo puede tener dificultades para confiar en los demás y regular sus emociones (Berk, 2020).

Más allá de estas interacciones directas, el ecosistema influye en el comportamiento humano a través de estructuras sociales indirectas, como los entornos laborales de los padres, las políticas locales y las representaciones de los medios de comunicación. El macrosistema abarca valores culturales e ideologías sociales más amplios que dan forma a las Actitudes humanas, incluidas las creencias sobre el individualismo frente al colectivismo, las normas de género y la movilidad social. El cronosistema introduce el elemento del tiempo, demostrando cómo las transiciones de la vida y los acontecimientos históricos influyen en las percepciones sociales y las relaciones interpersonales.

Al aplicar el modelo ecológico de Bronfenbrenner para comprender a los demás, queda claro que el comportamiento humano no es solo producto de elecciones personales o rasgos innatos, sino que está profundamente arraigado en las estructuras sociales y ambientales. Reconocer estas múltiples capas de influencia fomenta una mayor empatía, lo que permite conexiones interpersonales más significativas y una comprensión intercultural. Ya sea en la educación, en las interacciones en el lugar de trabajo o en la comunicación global, reconocer el papel de los sistemas sociales en la configuración de la visión del mundo de las personas mejora la cohesión social y las habilidades de comunicación adaptativas. Esta perspectiva subraya la importancia de crear entornos inclusivos y de apoyo que tengan en cuenta los diversos orígenes y experiencias que conforman las actitudes y las interacciones humanas.



3. Comprender la conexión con los demás

Las relaciones sociales saludables, de confianza y sólidas se basan en una comunicación eficaz, caracterizada por el respeto mutuo, la autenticidad, la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía.

Los vínculos entre las personas se fortalecen cuando los individuos se sienten valorados, comprendidos, aceptados e incluidos.

El respeto mutuo **consiste** en reconocer y respetar los pensamientos, opiniones y actitudes de los demás, incluso si difieren de los propios. Crea un espacio para la libre expresión y el diálogo constructivo sin confrontación, actitudes degradantes o despectivas, lenguaje o juicios morales. Especialmente en contextos multiculturales, la comunicación respetuosa permite la autonomía de las personas y su contribución justa a la conversación, fomenta la cooperación, reduce los conflictos y aumenta la satisfacción.

La autenticidad se refiere a la sinceridad y, la honestidad, la franqueza y la sinceridad en la comunicación sin fingimientos ni intenciones ocultas, **fomentando** conexiones más profundas y de confianza entre las personas (Rogers, 1957).

La aceptación incondicional, un concepto estrechamente relacionado con la consideración positiva incondicional, implica aceptar a los demás tal y como son, sin **rechazarlos**, intentar cambiarlos o juzgarlos, independientemente de sus defectos o comportamientos (Rogers, 1957). Las personas se sienten libres de expresar sus pensamientos, emociones y experiencias sin temor a ser juzgadas o criticadas, lo que profundiza la conexión emocional (Cupach y Canary, 1997).

La escucha activa: un componente crucial de la comunicación eficaz implica una concentración total, una decodificación profunda de los mensajes verbales y no verbales, una revisión sistemática mediante la paráfrasis, el resumen y las preguntas aclaratorias., y el registro y recuerdo precisos de lo que dice la otra persona. Esta habilidad permite a las personas formular respuestas informadas, significativas y relevantes, mejorando así la calidad de sus interacciones (Bodie et al., 2015).

La escucha activa puede reducir los malentendidos, prevenir o resolver conflictos y, por lo tanto, construir relaciones interpersonales más sólidas (Flynn, Collins y Zlatev, 2023; Bodie et al., 2012).

La escucha activa también implica reflexionar sobre lo que se ha dicho, no juzgar, no ser impulsivo y no reaccionar sin haberlo pensado bien.

Por último, la empatía, la capacidad de percibir y comprender las situaciones desde la perspectiva del otro, **tratando** realmente de experimentar su interpretación, Actitudes, emociones y reacciones particulares, es esencial para una comunicación eficaz.

La empatía puede mejorar la inteligencia emocional y promover el entendimiento mutuo y la intimidad emocional.

Un ciclo empático completo implica reconocer y validar las perspectivas, los sentimientos y las experiencias de otra persona en una situación determinada, y proporcionar apoyo emocional.

En conclusión, las estrategias de comunicación eficaz construyen relaciones más sanas, fuertes y de mayor confianza porque utilizan el marco humanístico de la conexión (respeto, autenticidad, aceptación incondicional, escucha activa y empatía). El uso constante de estrategias de comunicación eficaz desarrolla relaciones sostenibles, duraderas y significativas.

Referencias (relacionadas con los 3 conceptos clave)

Referencias al concepto clave 1: Comprender a uno mismo

- Beck, A. T. (1996). Más allá de la creencia: una teoría de los modos, la personalidad y la psicopatología. Guilford Press.
- Beck, A. T. y Clark, D. A. (1997). Un modelo de procesamiento de la información de la ansiedad: procesos automáticos y estratégicos. *Investigación y terapia conductual*, 35(1), 49-58. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(96\)00087-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(96)00087-1)
- Beck, A. T. y Haigh, E. A. P. (2014). Avances en la teoría y la terapia cognitiva: el modelo cognitivo genérico. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 1-24. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153734>
- Bowlby, J. (1969). Apego y pérdida: Vol. 1. Apego. Basic Books.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). El «qué» y el «por qué» de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Hofstede, G. (1980). Las consecuencias de la cultura: diferencias internacionales en los valores relacionados con el trabajo. Sage Publications.
- Knapp, P. y Beck, A. T. (2019). Estrategias estándar e innovadoras en la terapia cognitivo-conductual. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-32074-7>



- Knapp, P., Kieling, C. y Beck, A. T. (2015). ¿Qué hacen los psicoterapeutas? Una revisión sistemática y metarregresión de encuestas. *Psicoterapia y Psicosomática*, 84(6), 377-378. <https://doi.org/10.1159/000438642>
- Loftus, E. F. y Klinger, M. R. (1992). ¿El inconsciente es inteligente o tonto? *American Psychologist*, 47(6), 761-765. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.6.761>
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1995). Una teoría cognitivo-afectiva del sistema de la personalidad: reconceptualización de situaciones, disposiciones, dinámicas e invariancia en la estructura de la personalidad. *Psychological Review*, 102(2), 246-268. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.246>
- Pilgrim, D. (2011). La hegemonía de la terapia cognitivo-conductual en la atención sanitaria mental moderna. *Health Sociology Review*, 20(2), 120-132. <https://doi.org/10.5172/hesr.2011.20.2.120>
- Romanowska, M. y Dobroczyński, B. (2021). Procesos inconscientes en la terapia cognitiva contemporánea de Aaron T. Beck. *Psychoterapia*, 3(198), 5-15.
- Tajfel, H., y Turner, J. C. (1979). Una teoría integradora del conflicto intergrupar. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *La psicología social de las relaciones intergrupales* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

Referencias al concepto clave 2: Comprender a los demás

- Berk, L. E. (2020). *Desarrollo a lo largo de la vida* (7.^a ed.). Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos por naturaleza y diseño*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994). Reconceptualización de la naturaleza y la crianza: un modelo bioecológico. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Hofstede, G. (1980). *Las consecuencias de la cultura: diferencias internacionales en los valores relacionados con el trabajo*. Sage Publications.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalización de las culturas: el modelo de Hofstede en contexto. *Lecturas en línea sobre psicología y cultura*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>

Referencias al concepto clave 3: Conectar con los demás

- Aldrup, K., Carstensen, B. y Klusmann, U. (2022). ¿Es la empatía la clave para una enseñanza eficaz? Una revisión sistemática de su asociación con las interacciones entre docentes y estudiantes y los resultados de los estudiantes. *Educational Psychology Review*, 34, 1177-1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Brackett, M. A. y Katulak, N. A. (2007). La inteligencia emocional en el aula: formación basada en habilidades para docentes y estudiantes. *NASP Communiqué*, 35(7), 1-4.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). El aula prosocial: competencia social y emocional del docente en relación con los resultados de los estudiantes y del aula. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. y Greenberg, M. T. (2017). Mejora de los entornos de aprendizaje en el aula mediante el fomento de la concienciación y la resiliencia en la educación (CARE): resultados de un ensayo controlado aleatorio. *School Psychology Quarterly*, 32(3), 293-306. <https://doi.org/10.1037/spq0000205>
- Rimm-Kaufman, S. E. y Hamre, B. K. (2010). El papel de la ciencia psicológica y del desarrollo en los esfuerzos por mejorar la calidad de los docentes. *Teachers College Record*, 112(12), 2988-3023.
- Rogers, C. R. (1951). *Terapia centrada en el cliente: su práctica actual, implicaciones y teoría*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957). Las condiciones necesarias y suficientes para el cambio terapéutico de la personalidad. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). El aprendizaje social y emocional y los docentes. *El futuro de los niños*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2010). Satisfacción laboral de los docentes y motivación para abandonar la profesión docente: relaciones con el contexto escolar, el sentimiento de pertenencia y el agotamiento emocional. *Enseñanza y formación del profesorado*, 26(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.04.001>
- Swan, K., Chen, C.-C. y Bockmier-Sommers, D. K. (2020). Relaciones entre la educación centrada en la persona de Carl Rogers y el marco de la comunidad de investigación: una exploración preliminar. *Aprendizaje en línea*, 24(3), 4-18. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i3.2279>



MÓDULO 5B: Diálogo

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O5.1. Mejorar las habilidades de diálogo empático.

LO5.1B Expresar abiertamente la franqueza (conexión) y las interacciones honestas para promover un diálogo genuino.

O5.2. Mejorar las habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos.

LO5.2B. Desarrollar habilidades de diálogo a pesar de las fricciones o los conflictos para contribuir a la conexión y la claridad en las interacciones sociales.

O5.3. Mejorar las habilidades de cooperación.

LO5.3B. Persuadir para que se valoren y se tengan en cuenta las necesidades de todos en la toma de decisiones, con el fin de preservar la cooperación y el deseo de convivencia y trabajo en equipo.

Conceptos clave

1. Habilidades de diálogo empático

El grado B se basa en las habilidades de escucha activa y empática (LO5.1A) y de expresarse con honestidad (LO5.1C). El grado B se centra en el uso de la paráfrasis y en equilibrar el tiempo de habla y escucha entre los diferentes interlocutores para contribuir a un diálogo conectivo.

Aprender utilizando la paráfrasis y equilibrando el tiempo de hablar y escuchar.

El papel de los procesos interpersonales y de comunicación en el aprendizaje se reconoce cada vez más como esencial, especialmente en la formación y el desarrollo del futuro profesorado. Las investigaciones destacan la importancia de la competencia social y emocional (CSE) de los docentes para establecer relaciones de apoyo entre docentes y estudiantes y una gestión eficaz del aula (Jennings y Greenberg, 2009; Sun et al., 2023). Sun et al. (2023) señalan que el aprendizaje es una actividad intrínsecamente social entrelazada con intercambios interpersonales que dan forma a la comprensión. La SEC no solo consiste en gestionar el comportamiento de los estudiantes, sino también en cultivar un entorno en el que tanto el docente como el alumno participen en intercambios emocionales y cognitivos productivos que mejoren el aprendizaje (Jennings y Greenberg, 2009). Esto subraya la necesidad de que los docentes

desarrollen habilidades de diálogo específicas, como parafrasear y equilibrar el tiempo de habla y de escucha, para fomentar una dinámica empática y de apoyo en el aula.

La enseñanza dialógica proporciona un marco pedagógico que promueve interacciones más colaborativas y dialógicas en el aula (García-Carrión et al., 2020). Va más allá de los formatos tradicionales de preguntas y respuestas dirigidos por el docente, favoreciendo el diálogo que fomenta el pensamiento crítico y el entendimiento mutuo (ibíd.). Este tipo de diálogo requiere que los docentes utilicen la paráfrasis para reconocer y aprovechar las contribuciones de los estudiantes, creando un entorno en el aula que fomente la participación activa. García-Carrión et al. (2020) hacen hincapié en que la enseñanza dialógica no solo anima a los estudiantes a cuestionar y explorar ideas, sino que también cambia la dinámica de poder del aula, fomentando relaciones que respetan la soberanía del aprendizaje de los estudiantes. Este cambio requiere que los educadores distribuyan el tiempo de expresión oral y de escucha de forma equitativa, permitiendo a los estudiantes articular plenamente sus ideas y, a su vez, verse a sí mismos como contribuyentes de valor en el proceso de aprendizaje.

Enseñanza empática

La empatía es un componente fundamental del diálogo eficaz, especialmente en contextos interculturales en los que la diversidad de orígenes y jerarquías sociales influye en la comunicación (Lähdesmäki y Koistinen, 2021). En estos diálogos, es esencial equilibrar el tiempo de expresión oral y de escucha para que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de expresarse. Lähdesmäki y Koistinen (2021) destacan la importancia de crear un «espacio seguro» para encuentros empáticos entre personas de diversos orígenes, una práctica respaldada por la UNESCO y la UE desde la década de 1990. Estos espacios dependen de la capacidad de los estudiantes para entablar diálogos de respeto que reconozcan las diferencias, lo que convierte la paráfrasis en una herramienta fundamental para abordar los desequilibrios de poder (Lähdesmäki y Koistinen, 2021). Esto se ajusta al concepto más amplio de diálogo intercultural, que fomenta la empatía y la comprensión en entornos educativos multiculturales.

La empatía en la enseñanza no es solo un concepto abstracto, sino una habilidad que puede influir en gran medida en la dinámica del aula y en los resultados de los estudiantes (Aldrup et al., 2022). Los autores sostienen que los docentes empáticos fomentan las interacciones de apoyo y fortalecen la relación entre el docente y el alumno. Sin embargo, la eficacia de la empatía en la enseñanza depende del conocimiento que tengan los docentes sobre cómo demostrar un comportamiento empático de forma adecuada en situaciones de diversidad en el aula. El estudio sugiere que el impacto de la empatía puede variar debido a factores como la actitud de los docentes hacia clases específicas o estudiantes concretos, y puede ser especialmente beneficioso para los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos (Aldrup et al., 2022). Por lo tanto, la empatía en la enseñanza no solo requiere



solo comprender los sentimientos y las perspectivas de los alumnos, sino también habilidades que permitan a los profesores responder de manera que mejoren las interacciones en el aula, como parafrasear y equilibrar el tiempo de habla y escucha entre los diferentes alumnos para fomentar un diálogo significativo.

Prácticas: parafrasear y equilibrar el tiempo

La paráfrasis desempeña un papel crucial en la puesta en práctica de la empatía en el aula, ya que demuestra atención a las perspectivas de los alumnos. Sun et al. (2023) describen la empatía del profesor como la capacidad de comprender y empatizar con los sentimientos de los alumnos, un proceso que la paráfrasis hace visible. A través de la paráfrasis, los profesores pueden comunicar a los alumnos que sus pensamientos son valorados y comprendidos, lo que ayuda a crear un entorno de clase inclusivo y de apoyo. Además, la comunicación equilibrada, en la que hablar y escuchar se distribuyen de manera equitativa, refuerza aún más este compromiso empático, garantizando que el diálogo siga siendo un proceso compartido en lugar de una interacción unilateral (García-Carrión et al., 2020; Lähdesmäki y Koistinen, 2021). Así, al fomentar el diálogo empático en el aula, los profesores refuerzan la participación de los alumnos y dan ejemplo de una comunicación respetuosa y abierta.

A pesar de la importancia de la empatía en la enseñanza, sus beneficios no son incondicionales. Aldrup et al. (2022) señalan varias limitaciones del papel de la empatía en la educación, sugiriendo que debe aplicarse con prudencia y con sensibilidad específica al contexto. Por ejemplo, los profesores pueden mostrarse más empáticos en las clases que les gustan, lo que podría introducir involuntariamente sesgos en sus prácticas docentes. La empatía puede no ser siempre beneficiosa si no se combina con respuestas conductuales adecuadas y adaptadas al contexto específico del aula (Aldrup et al., 2022).

Por lo tanto, la empatía debe considerarse una habilidad que puede perfeccionarse y aplicarse de forma selectiva, en lugar de un ideal inmutable. Reconocer estos matices es fundamental en la formación del profesorado, ya que permite a los futuros educadores navegar eficazmente por las complejidades de la empatía en el aula, dotándolos de habilidades para un diálogo equilibrado y compasivo.

Crear un «espacio seguro» para el diálogo es fundamental para fomentar la empatía en entornos educativos diversos (Lähdesmäki y Koistinen, 2021). Los espacios seguros permiten a los alumnos expresarse abiertamente sin temor a ser juzgados, lo que fomenta un diálogo inclusivo y no jerárquico (ibíd.). En estos espacios, el uso de la paráfrasis por parte de los profesores puede ayudar a los alumnos a sentir que sus puntos de vista son escuchados y respetados, lo que promueve un entorno propicio para el entendimiento mutuo. El concepto de espacio seguro se ajusta a las teorías feministas que abogan por diálogos inclusivos, en los que personas de diversos orígenes pueden participar en intercambios igualitarios y empáticos (ibíd.). Los profesores pueden crear una cultura inclusiva en el aula que valore la opinión de cada participante facilitando el diálogo abierto.

Perspectivas de las habilidades de diálogo empático

En el contexto de la educación sostenible, las habilidades de comunicación, en particular el diálogo empático, se reconocen como competencias esenciales. Voci y Karmasin (2021) sostienen que las ciencias de la sostenibilidad requieren una comunicación eficaz para involucrar e informar al público, impulsando así iniciativas de desarrollo sostenible. Del mismo modo, Esteve-Faubel et al. (2020) señalan que los futuros docentes deben desarrollar habilidades de comunicación audiovisual alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para promover el bienestar y las competencias de los estudiantes. Estos estudios enfatizan la conexión entre la comunicación y la sostenibilidad educativa, lo que sugiere que la integración de las habilidades de diálogo empático en los planes de estudio de la formación docente podría promover objetivos educativos y sociales más amplios.

Las estrategias pedagógicas como el pensamiento de diseño mejoran aún más el desarrollo de las habilidades empáticas de los educadores. Díaz-Pareja et al. (2021) informan que las metodologías activas y participativas, como el pensamiento de diseño, potencian la creatividad, la motivación y las habilidades de comunicación de los estudiantes, que son vitales para los futuros educadores. Este enfoque metodológico forma a docentes que no solo son comunicadores eficaces, sino también profesionales empáticos capaces de involucrar a alumnado diverso. Al combinar las habilidades de diálogo empático, principalmente la paráfrasis y el equilibrio entre el tiempo de habla y de escucha, con métodos de aprendizaje activo, los programas de formación del profesorado pueden preparar mejor a los educadores para crear aulas inclusivas y comunicativas que cumplan con los objetivos educativos y sociales contemporáneos.

2. Habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos

En el grado B, nos hacemos aún más hábiles para permanecer en conexión interior, incluso cuando la tensión o el conflicto potencial están a la vuelta de la esquina. La habilidad de escucharse con empatía a uno mismo (autoempatía) y, por lo tanto, prestar atención a lo que un sentimiento difícil me dice sobre lo que (qué necesidad) es importante para mí en ese momento, me proporciona claridad y me permite indicarlo (si quiero). La conexión interior, a su vez, me hace estar más dispuesto a escuchar y oír lo que es importante para la otra persona.

Practicamos cómo indicar nuestros límites respetando (los de) los demás. En particular, reflexionamos sobre el uso de nuestra voz y cómo puede contribuir o no a generar conexión y/o claridad. También exploramos nuestro papel como docentes, analizando cómo podemos ser tanto modelos a seguir como autoridades, y formar parte de un grupo y un equipo en el que nos sentimos cómodos y a gusto.



Esta clase se centra en contribuir a la conexión y la claridad en las interacciones sociales mediante el desarrollo de habilidades de autoconciencia, escucha y expresión oral.

Aunque la empatía se define a menudo como la capacidad de comprender los sentimientos de los demás (por ejemplo, Barkham, 1988), TASC introdujo el término «autoempatía», que tiene su origen en el discurso de los profesionales. Este concepto puede ser útil, ya que articula los aspectos relacionales de la empatía desde diversas perspectivas. Por lo tanto, la definición científica de empatía se alinea en cierta medida con la idea de TASC, ya que la comprensión de la empatía en la práctica social se basa en la investigación científica. Además, el enfoque metodológico de TASC se enmarca en este contexto.

¿Qué puede ser la autoempatía?

Como elemento fundamental de la inteligencia emocional, la autoempatía desempeña un papel crucial en la promoción de una comunicación eficaz y el fomento de comportamientos prosociales. Definida como la capacidad de relacionarse empáticamente con las propias experiencias, la autoempatía implica reconocer y aceptar los propios pensamientos, emociones y acciones sin juzgarlos, lo que facilita una comprensión más profunda de uno mismo. Turan et al. (2022) destacan la fuerte asociación entre la autoempatía y constructos como la empatía, la conciencia, el autocontrol, la amabilidad y la autoeficacia, que contribuyen de manera significativa a comportamientos como el espíritu deportivo. Esta empatía intrínseca ayuda a las personas a mantener la estabilidad emocional, lo que refuerza su capacidad para relacionarse con los demás de manera considerada y amable.

En contextos educativos, la autoempatía tiene especial relevancia para los docentes, que pueden modelar esta forma de autoconciencia para los estudiantes. Como señala Bolat (2023), cuando los docentes realizan ejercicios de autoafirmación que reafirman valores como la empatía, la justicia y la honestidad, mejoran su capacidad para conectar con los demás de forma solidaria y compasiva, lo cual es esencial para un liderazgo eficaz en el aula. Además, Özdemir y Babadoğan (2023) hacen hincapié en la autoconciencia como una competencia socioemocional fundamental, crítica para los candidatos a docentes que desean mejorar las interacciones y la comunicación en el aula. Por lo tanto, la autoempatía es un precursor esencial de la capacidad de los docentes para demostrar empatía hacia los estudiantes, establecer una confianza mutua y crear un entorno emocionalmente favorable que propicie el aprendizaje y el desarrollo.

Además, la autoempatía fomenta la inteligencia moral, que ayuda a tomar decisiones éticas que priorizan las necesidades de los demás, al tiempo que equilibra el bienestar emocional propio. Esta forma de empatía es fundamental para mantener relaciones positivas, ya que permite a las personas acercarse

Interacciones desafiantes sin emociones reactivas. Según Köroğlu et al. (2023), los niveles de confianza en uno mismo y empatía pueden fluctuar en función de variables como el género, el contexto social y la formación académica, lo que indica que la autoempatía también requiere adaptabilidad a las dinámicas específicas del contexto. Al reconocer y validar sus propias experiencias, los docentes cultivan la resiliencia y la apertura, esenciales para una gestión eficaz del aula y la interacción con poblaciones estudiantiles diversas. Además, la autoempatía permite a los docentes enfrentarse a sus propias limitaciones o sesgos, lo que conduce a un trato más equitativo de los estudiantes y a un entorno inclusivo. Esta práctica de autorreflexión no solo mejora la autorregulación emocional de los educadores, sino que también contribuye a crear un entorno de aprendizaje propicio, en el que los estudiantes se sienten vistos, comprendidos y respetados.

Habilidades para la resolución de conflictos: autoempatía dialógica

La autoempatía dialógica es un enfoque dinámico para comprenderse a uno mismo, que favorece las habilidades efectivas de resolución de conflictos al promover la claridad, la adopción de perspectivas y la regulación emocional. Ceballos-Vacas y Rodríguez-Ruiz (2023) sugieren que los conflictos son inevitables y pueden ser constructivos en las interacciones sociales, ya que brindan oportunidades para el crecimiento, la empatía y la adopción de perspectivas. Sin embargo, para manejar estas situaciones de manera eficaz, las personas deben reflexionar sobre sí mismas y reconocer sus emociones y respuestas durante los conflictos. Este punto de vista es crucial en los entornos educativos, donde los conflictos pueden perturbar la coherencia del aula, pero también ofrecen oportunidades para fomentar relaciones más sólidas a través del entendimiento mutuo. Según Hakvoort et al. (2019), los conflictos en el aula a menudo suscitan preocupaciones sobre la autoridad y el orden, lo que lleva a los docentes a utilizar estrategias reactivas que podrían obstaculizar el diálogo constructivo. Por el contrario, un enfoque empático y dialógico de la resolución de conflictos permite a los docentes abordar los conflictos con una actitud abierta y reflexiva, replanteando el conflicto como una oportunidad para la conexión y el aprendizaje.

La autoempatía dialógica requiere que los docentes equilibren sus respuestas emocionales con la comprensión de las perspectivas de los estudiantes, fomentando un entorno de clase respetuoso e inclusivo. Un estudio de Xu et al. (2023) descubrió que la formación en resolución colaborativa de problemas y pensamiento crítico para docentes mejora su capacidad para interactuar de forma constructiva con los estudiantes. Este hallazgo destaca la importancia de las estrategias basadas en la empatía para gestionar los conflictos, ya que los docentes que practican la autoempatía pueden considerarse más preparados para adoptar enfoques equilibrados y de colaboración ante los retos del aula. Köroğlu et al. (2023) respaldan esta opinión, demostrando que los niveles de empatía varían en función de factores sociales y situacionales. Esto puede llevar a sugerir que los docentes deben adaptar sus prácticas de empatía. A través del diálogo, gracias



Gracias a la autoempatía, los docentes pueden abordar los conflictos no como amenazas, sino como situaciones complejas que requieren compasión, flexibilidad y habilidades de comunicación eficaces. Al reconocer sus emociones y respuestas en estas situaciones, los educadores pueden modelar la resolución de conflictos, demostrando a los estudiantes cómo gestionar los conflictos con empatía y autoconciencia, al tiempo que reflexionan sobre las circunstancias de aprendizaje individuales de los estudiantes.

Un enfoque constructivo de la resolución de conflictos considera que estos son una parte normal de la vida social que puede fortalecer las relaciones y el respeto mutuo cuando se manejan con empatía. Ceballos-Vacas y Rodríguez-Ruiz (2023) identifican habilidades clave para la gestión eficaz de conflictos, como distinguir entre conflicto y agresión, comprender la dinámica emocional del conflicto y utilizar estrategias para reducir la tensión y promover la empatía. Estas habilidades se alinean con un enfoque dialógico de la autoempatía, en el que los docentes se involucran en la autorreflexión y la comunicación empática para reducir las tensiones. En lugar de imponer la autoridad o el control, los docentes pueden crear un espacio dialógico en el que los estudiantes se sientan escuchados y respetados, fomentando un crecimiento social y emocional positivo en el aula. Esta perspectiva no solo permite a docentes y estudiantes resolver juntos los conflictos de forma eficaz, sino también construir una cultura de aula basada en el respeto, la comprensión y la responsabilidad compartida.

Comunicación sostenible de los docentes: autoempatía y habilidades para la resolución de conflictos en el aula

La comunicación sostenible en entornos educativos depende de la capacidad de los docentes para incorporar la autoempatía y las habilidades para la resolución de conflictos en sus interacciones diarias. Esta integración promueve un entorno inclusivo y de apoyo en el aula. Langer-Osuna et al. (2020) sostienen que los comportamientos que desvían la atención, normalmente considerados distracciones, pueden brindar valiosas oportunidades para la colaboración y la creación de vínculos sociales. Al practicar la autoempatía, los docentes pueden reconocer estos comportamientos como expresiones de las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes, en lugar de meras interrupciones. Esto genera una respuesta más comprensiva y solidaria ante los diversos estilos de participación de los estudiantes. Este enfoque coincide con las conclusiones de Bolat (2023), que indican que la afirmación de valores trascendentes, como la empatía, la justicia y la honestidad, puede fomentar las creencias de liderazgo de los docentes y, por lo tanto, apoyar su compromiso con una comunicación sostenible y empática. Cuando los docentes responden a los comportamientos ajenos a la tarea de los estudiantes con empatía y paciencia, fomentan una cultura en el aula que prioriza la comprensión y la conexión por encima de la disciplina rígida.

La comunicación sostenible se basa en la capacidad de los docentes para regular sus emociones, que mejora a través de la autoempatía. Según Özdemir y Babadoğan (2023), la comunicación, la empatía, la autoconciencia y la resolución de problemas son competencias socioemocionales esenciales para fomentar relaciones positivas entre docentes y estudiantes. Este hallazgo destaca la importancia de la autoempatía para mantener interacciones constructivas y de apoyo en el aula, donde los docentes pueden gestionar eficazmente sus respuestas emocionales ante comportamientos desafiantes. Los docentes que practican la autoempatía parecen estar mejor preparados para manejar los conflictos con calma y respeto, lo que reduce la probabilidad de que se agraven y crea un espacio seguro para que los estudiantes se expresen abiertamente. Este entorno fomenta la confianza y el respeto mutuos, lo que permite una colaboración eficaz entre docentes y estudiantes en tareas académicas y sociales.

El compromiso de los docentes con la comunicación sostenible implica adoptar estrategias flexibles y empáticas para gestionar los conflictos y mantener la coherencia en el aula. Valente y Lourenço (2020) afirman que la formación en empatía puede mejorar las habilidades afectivas de los docentes, permitiéndoles abordar y gestionar los conflictos de forma sostenible. Al considerar los conflictos como oportunidades para el aprendizaje y la conexión, los docentes modelan la resolución constructiva de conflictos para los estudiantes, demostrando que la empatía y la autorreflexión son esenciales para una comunicación sostenible. Xu et al. (2023) subrayan la importancia de la formación del profesorado en el pensamiento crítico y el fomento de la resolución colaborativa de problemas. Como se ha mostrado anteriormente, estas habilidades son cruciales para crear entornos de aprendizaje favorables. Al integrar estas competencias, los docentes pueden cultivar un ambiente en el aula en el que los estudiantes se sientan animados a participar en interacciones sociales positivas.

Por último, las prácticas de comunicación sostenibles crean un clima escolar positivo, ya que los docentes que practican la autoempatía son más propensos a establecer relaciones de colaboración y respeto con sus estudiantes. Klimecki (2019) destaca el papel de la empatía en la reducción de los conflictos entre grupos, y sugiere que los docentes que empatizan con estudiantes de diversos orígenes pueden comprender mejor sus perspectivas y experiencias únicas. Esta comprensión ayuda a los docentes a abordar las posibles fuentes de conflicto, fomentando un entorno inclusivo en el que todos los estudiantes se sientan bienvenidos. Al practicar la autoempatía y la resolución de conflictos basada en la empatía, los docentes ejemplifican los valores de tolerancia e inclusión, fomentando una cultura escolar que promueve las relaciones interpersonales positivas y la cohesión social.

A través de una comunicación sostenible, los educadores mejoran la dinámica del aula y contribuyen



a una cultura educativa más amplia que prioriza la empatía, la conexión y el entendimiento mutuo.

3. Habilidades de Cooperación

En el grado B, se centra la atención en el uso creciente del «lenguaje de las necesidades». Se lleva a cabo una formación en profundidad sobre la capacidad de escuchar las necesidades que hay detrás de las propuestas de los demás, así como de indicar qué necesidades intentamos satisfacer con nuestras propias propuestas. De este modo, reconocemos lo que es importante para cada uno de nosotros y, a partir de ahí, buscamos un enfoque que pueda funcionar para todos, sentando las bases para una Colaboración constructiva.

Esta calificación hace referencia al enfoque de TASC sobre la comunicación sostenible, destacando un estilo que valora el lenguaje que refleja las necesidades tanto de los estudiantes como de los educadores. Una búsqueda exhaustiva de las plataformas disponibles no arrojó ningún resultado sobre este tema. Por lo tanto, esta sección utiliza los resultados de diversos estudios científicos relacionados con el concepto aquí discutido de «lenguaje de necesidades» tal y como lo perciben los profesionales, y tiene como objetivo contextualizar esta habilidad de cooperación dentro del panorama más amplio de la investigación.

Un lenguaje sensible a las necesidades de los estudiantes

En los entornos educativos, las habilidades de cooperación son fundamentales para fomentar relaciones eficaces y de apoyo entre profesores, estudiantes y directores de centros educativos. Un aspecto clave de estas habilidades es el uso de un lenguaje adecuado a las necesidades de los estudiantes, es decir, la capacidad de comprender y comunicar las necesidades que subyacen a las propuestas propias y ajenas. El «lenguaje de las necesidades» mejora el entendimiento y el respeto mutuos, esenciales para lograr la eficacia colectiva y atender las diversas necesidades de los estudiantes. Según Geesa et al. (2024), la eficacia colectiva se define como la creencia compartida de un grupo en su capacidad para alcanzar un objetivo común. Esta creencia es fundamental en los entornos educativos, donde los orientadores escolares, los directores y los profesores deben trabajar juntos para apoyar las diversas necesidades de los alumnos. Los autores sostienen que la formación en la identificación y articulación de las necesidades debe integrarse en los programas de desarrollo profesional para mejorar el apoyo interprofesional y la calidad de los resultados de los alumnos.

Identificar y expresar las necesidades es fundamental en entornos de aprendizaje diferenciados, en los que los docentes tienen que atender las necesidades individuales de los estudiantes. Fajariyah et al. (2023) hacen hincapié en que las aulas diferenciadas son esenciales para adaptarse a las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en entornos con antecedentes lingüísticos de diversidad. Su estudio en aulas de inglés como lengua extranjera destaca que las preferencias individuales de los estudiantes, desde los tipos de evaluación hasta las tareas

y entornos, requieren que los docentes interpreten y respondan a necesidades específicas. Estos hallazgos subrayan la necesidad de que los docentes utilicen un «lenguaje adaptado a las necesidades» para personalizar las experiencias de aprendizaje, lo que en última instancia mejora la participación y el rendimiento de los estudiantes en el aprendizaje de idiomas. Además, Sun et al. (2024) revelan que durante la transición abrupta al aprendizaje a distancia provocada por la COVID-19, se produjo un descenso en la motivación y las conexiones sociales de los estudiantes, especialmente entre los estudiantes pertenecientes a minorías. Los líderes institucionales y los educadores reconocieron que abordar las necesidades psicológicas y académicas era fundamental para mitigar estos efectos, destacando la importancia de fomentar el sentido de pertenencia, la capacidad de afrontamiento, la resiliencia y el bienestar en el entorno de aprendizaje.

Aspectos sociales y emocionales del aula inclusiva

Una comprensión profunda de las necesidades de los estudiantes va más allá del ámbito académico y abarca aspectos sociales y emocionales que son cruciales para fomentar aulas inclusivas y solidarias. Hinchcliff y Newberry (2021) descubrieron que los docentes suelen interpretar las necesidades de los estudiantes a través de una lente emocional, utilizando la conciencia emocional para establecer vínculos con ellos. Esta perspectiva permite a los docentes crear espacios seguros, que son esenciales para el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Los autores abogan por programas de preparación del profesorado que hagan hincapié en la formación en habilidades socioemocionales, lo que puede incluir la capacidad de articular las necesidades de forma clara y empática. Merlin (2021) apoya esta opinión y señala que la formación previa al servicio prepara cada vez más a los docentes para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes, incluidos los retos lingüísticos, económicos y de necesidades especiales. La formación que incluye el «lenguaje de las necesidades» permite a los docentes responder con flexibilidad y sensibilidad, lo que resulta especialmente ventajoso en aulas con alumnado diverso.

El aprendizaje cooperativo es otra área en la que el «lenguaje de las necesidades» es vital. Larraz et al. (2017) describen la cooperación como esencial para abordar los cambios sociales contemporáneos, ya que dota a los estudiantes de las habilidades de trabajo en equipo necesarias en los entornos educativos y profesionales modernos. La cooperación implica estrategias específicas, como el modelado, la retroalimentación y la generalización de las habilidades sociales (Mendo-Lázaro et al., 2018). La aplicación del «lenguaje de las necesidades» en el aprendizaje cooperativo ayuda a aclarar y comunicar los objetivos y expectativas del trabajo en grupo, evitando así problemas como la participación desigual o el dominio de ciertos miembros. Mendo-Lázaro et al. (2018) destacan que, con un apoyo explícito a la comunicación, se pueden potenciar las ventajas de las actividades cooperativas. Una comunicación clara sobre las necesidades individuales y colectivas promueve la interdependencia positiva y garantiza que todos



Los miembros contribuyen de manera significativa a las tareas compartidas, lo cual es crucial para obtener los beneficios educativos del aprendizaje cooperativo.

Comunicación sostenible: fomentar el aprendizaje cooperativo

La estructuración de las experiencias de aprendizaje cooperativo requiere un diseño intencionado y una orientación clara por parte de los educadores. Johnson y Johnson (2019) hacen hincapié en que el aprendizaje cooperativo es más eficaz cuando los docentes actúan como diseñadores de procesos colaborativos, creando entornos que involucran a los estudiantes intelectual y emocionalmente. En consecuencia, al utilizar un «lenguaje de necesidades», los docentes pueden aclarar el propósito de las actividades y alinear los objetivos del grupo con las necesidades individuales de los estudiantes para promover la participación activa. Johnson y Johnson (2019) también describen cinco elementos esenciales del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento grupal. Cada uno de estos elementos se basa en la capacidad de los estudiantes para comunicar sus necesidades de manera eficaz. Por ejemplo, promover la responsabilidad individual requiere que los estudiantes comprendan sus funciones y responsabilidades, lo que se articula mejor cuando las necesidades y expectativas se comunican con claridad (ibíd.). Esta claridad permite a los estudiantes conectar sus motivaciones personales con los objetivos del grupo, lo que fomenta un entorno de aprendizaje más cohesionado y orientado a objetivos.

Los enfoques mediados por compañeros, como la tutoría entre compañeros o la tutoría entre edades, mejoran el aprendizaje cooperativo, ya que permiten a los estudiantes trabajar juntos para obtener mejores resultados académicos. Dunn et al. (2017) señalan que estas actividades proporcionan beneficios académicos moderados a los estudiantes con dificultades emocionales y de comportamiento. La eficacia de estos métodos depende de la capacidad de los estudiantes para expresar sus necesidades y comprender las de sus compañeros. Esto es especialmente importante cuando colaboran estudiantes de diferentes capacidades o edades, ya que sus diversas necesidades y perspectivas requieren habilidades de comunicación flexibles. Al incorporar el «lenguaje de las necesidades», la tutoría entre compañeros se vuelve más flexible, lo que permite a los estudiantes compartir sus objetivos y retos de aprendizaje, lo que fomenta un entorno de apoyo e inclusión tanto para los tutores como para los estudiantes.

En resumen, el uso del «lenguaje de las necesidades» en la educación es esencial para mejorar las habilidades de cooperación y abordar las diversas necesidades de los estudiantes. Al fomentar la eficacia colectiva entre los docentes y los líderes escolares, y mejorar los entornos de aprendizaje diferenciados y cooperativos, la capacidad de reconocer y expresar las necesidades fomenta la inclusión, la equidad en el aprendizaje, la motivación y la colaboración eficaz.

Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)

Referencias al concepto clave 1: Habilidades de diálogo empático

- Aldrup, K., Carstensen, B. y Klusmann, U. (2022). ¿Es la empatía la clave para una enseñanza eficaz? Una revisión sistemática de su asociación con las interacciones entre docentes y estudiantes y los resultados de los estudiantes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177-1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Díaz-Pareja, E. M., Llorent-Vaquero, M., Cámara-Estrella, Á. M., y Ortega-Tudela, J. M. (2021). Educación sostenible: uso de las redes sociales en la educación para el cambio. *Sostenibilidad*, 13(18), 10368. <https://doi.org/10.3390/su131810368>
- Esteve-Faubel, R. P., Oller-Benitez, A., y Aparicio-Flores, M. P. (2020). Percepciones de los futuros docentes de educación audiovisual y comunicación. *Retos en la formación para una educación sostenible*. *Sostenibilidad*, 12(24), 10296. <https://doi.org/10.3390/su122410296>
- García-Carrión, R., López De Aguilera, G., Padrós, M. y Ramis-Salas, M. (2020). Implicaciones para el impacto social de la enseñanza y el aprendizaje dialógicos. *Frontiers in Psychology*, 11, 140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). El aula prosocial: competencia social y emocional del docente en relación con los resultados de los estudiantes y del aula. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lähdesmäki, T., y Koistinen, A.-K. (2021). Exploraciones de los vínculos entre el diálogo intercultural, el arte y la empatía. En F. Maine y M. Vrikk (Eds.), *Diálogo para el entendimiento intercultural* (pp. 45-58). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_4
- Sun, B., Wang, Y., Ye, Q. y Pan, Y. (2023). Asociaciones de la empatía con las interacciones entre docentes y estudiantes: un posible modelo ternario. *Brain Sciences*, 13(5), 767. <https://doi.org/10.3390/brainsci13050767>
- Voci, D., y Karmasin, M. (2021). Sostenibilidad y Comunicación en la educación superior. 7.^a Conferencia Internacional sobre Avances en Educación Superior (HEAd'21). Séptima Conferencia Internacional sobre Avances en Educación Superior. <https://doi.org/10.4995/HEAd21.2021.12831>

Referencias al concepto clave 2: Habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos



- Barkham, M. (1988) Empatía en el asesoramiento y la psicoterapia: situación actual y orientaciones futuras, *Counselling Psychology Quarterly*, 1(4), 407-428, DOI: 10.1080/09515078808254226
- Bolat, Ö. (2023). El impacto de la autoafirmación en el liderazgo docente: un diseño experimental. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(4), 868-886. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1337696>
- Ceballos-Vacas, E. M., y Rodríguez-Ruiz, B. (2023). ¿Cómo afrontan los conflictos los docentes y los estudiantes? Un análisis de las estrategias y los objetivos de Resolución de conflictos. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 551-572. <https://doi.org/10.6018/rie.547241>
- Hakvoort, I., Lindahl, J. y Lundström, A. (2019). Una revisión bibliométrica de los enfoques para abordar los conflictos en las escuelas: exploración de la base intelectual. *Conflict Resolution Quarterly*, 37(2), 123-145. <https://doi.org/10.1002/crq.21266>
- Klimecki, O. M. (2019). El papel de la empatía y la compasión en la resolución de conflictos. *Emotion Review*, 11(4), 310-325. <https://doi.org/10.1177/1754073919838609>
- Köroğlu, M., Çelik, S. y Tanriverdi, F. (2023). Comparación de los niveles de empatía y confianza en sí mismos de los estudiantes de escuelas de educación física y deportes. *International Education Studies*, 16(5), 9. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n5p9>
- Langer-Osuna, J. M., Gargroetzi, E., Munson, J. y Chávez, R. (2020). Exploración del papel de las actividades ajenas a la tarea en la dinámica colaborativa de los estudiantes. *Revista de Psicología Educativa*, 112(3), 514-532. <https://doi.org/10.1037/edu0000464>
- Maeng, J. L., Malone, M. y Cornell, D. (2020). Amenazas de violencia de los estudiantes contra los docentes: prevalencia y resultados utilizando un enfoque de evaluación de amenazas. *Enseñanza y formación del profesorado*, 87, 102934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102934>
- Murphy, H., Tubritt, J. y Norman, J. O. (2018). El papel de la empatía en la preparación de los docentes para abordar el acoso escolar. *Revista de nuevos enfoques en la investigación educativa*, 7(1), 17-23. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.261>
- Özdemir, E. y Babadoğan, M. C. (2023). Necesidades de formación de los candidatos a docentes en competencias socioemocionales. *Revista Internacional de Estudios Curriculares y Docentes*, 13(1), 95-122.
- Turan, S., Alemdar, U., Comert, E., Ozcan, H. y Osmanoglu, K. (2022). ¿Influyen la autoeficacia y la inteligencia moral en la formación del comportamiento deportivo? *Revista asiática de educación y formación*, 8(4), 131-138. <https://doi.org/10.20448/edu.v8i4.4341>

Valente, S. y Lourenço, A. A. (2020). Conflictos en el aula: cómo la inteligencia emocional de los docentes influye en la gestión de conflictos. *Frontiers in Education*, 5, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00005>

Xu, E., Wang, W. y Wang, Q. (2023). La eficacia de la resolución colaborativa de problemas en la promoción del pensamiento crítico de los estudiantes: un metaanálisis basado en la literatura empírica. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 16. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01508-1>

Referencias al concepto clave 3: Habilidades de cooperación

- Dunn, M. E., Shelnut, J., Ryan, J. B. y Katsiyannis, A. (2017). Una revisión sistemática de las intervenciones mediadas por pares en el rendimiento académico de los estudiantes con trastornos emocionales/conductuales. *Educación y tratamiento de los niños*, 40(4), 497-524. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0022>
- Fajariyah, L. A., Retnawati, H. y Madya, S. (2023). Exploración de la diversidad de los estudiantes en un aula diferenciada. *Revista LEARN: Red de Investigación sobre la Enseñanza y la Adquisición del Lenguaje*, 16(2), 205-219.
- Geesa, R. L., Maynard, R., Kuncie, D. D. y Barrow, S. (2024). Exploración de la Eficacia colectiva entre orientadores escolares, directores y docentes, y el liderazgo de los orientadores escolares en los centros educativos. *Revista de Liderazgo Educativo y Estudios Políticos*, 8(1).
- Hinchcliff, E. y Newberry, M. (2021). Percepciones de los docentes sobre las necesidades de desarrollo de los estudiantes: todo es emocional. *Revista australiana de formación del profesorado*, 46(9), 55-72. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n9.4>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2019). Aprendizaje cooperativo: la base del aprendizaje activo. En S. Manuel Brito (ed.), *Aprendizaje activo: más allá del futuro* (pp. 59-70). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Larraz, N., Vázquez, S. y Liesa, M. (2017). Desarrollo de competencias transversales a través del aprendizaje cooperativo. *Formar a los docentes para el futuro. On the Horizon*, 25(2), 85-95. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004>
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M.-I., & Iglesias-Gallego, D. (2018). Aprendizaje cooperativo en equipo y desarrollo de habilidades sociales en la educación superior: las variables implicadas. *Frontiers in Psychology*, 9, 1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Merlin, J. (2021). Formación del profesorado para satisfacer las necesidades de la Diversidad de los estudiantes antes de entrar en el aula: preparación del profesorado en 2017-2018. Instituto de Ciencias de la educación.



Publicación del Centro Nacional de Estadísticas Educativas del IES. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613695.pdf>

Sun, S., Tiwari, A., Hopson, R. y Ruedas-Gracia, N. (2024). Mirando hacia atrás, mirando hacia adelante: respuestas institucionales y cambios educativos para abordar la COVID-19 en una universidad rural del Medio Oeste. Revista internacional de perspectivas multidisciplinares en la educación superior, 9(1), artículo 1. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v9i1.5776>

Wattanawongwan, S., Smith, S. D. y Vannest, K. J. (2021). Estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar habilidades relacionales en estudiantes con trastornos emocionales y conductuales. Beyond Behavior, 30(1), 32-40. <https://doi.org/10.1177/1074295621997599>

RESUMEN de las ACTIVIDADES por itinerarios de aprendizaje

Itinerario de aprendizaje

Virtual Sincrónico de la UE

Grado B

Módulo 1B: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Desarrollar soluciones comunitarias (1 hora)	En este ejercicio, los estudiantes comparan dos países: uno con una fuerte tradición de la defensa activista de los Derechos Humanos en la educación y otra sin ella. Analizan las diferencias en el acceso, la equidad y la calidad de la educación, examinando la influencia de los movimientos de derechos humanos y los factores que determinan los resultados. Esto actividad fomenta una comprensión global de la educación a través del prisma de los derechos humanos .	LO1.3B. Realizar estrategias de Cooperación y resolución de problemas para resolver de manera eficiente los problemas contemporáneos de Derechos Humanos en contextos educativos.

Módulo 2B: Valores de la UE e identidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Receta para una escuela de inclusión (1 hora)	Los estudiantes crean su propia «Receta para una escuela inclusiva», en la que enumeran los «ingredientes» y las «instrucciones» clave para fomentar la inclusión.	LO2.2B. Tratar a todas las personas como igualmente valiosas en la comunicación y las relaciones profesionales.



Módulo 3B: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Debate virtual y conclusiones de la actividad «investigación de fuentes sobre validez y fiabilidad para evitar sesgos (1 hora) DC 40 min	Una colaboración y Debate reflexivo entre los estudiantes sobre los conceptos de validez, fiabilidad, sesgos y percepciones del mundo a través del prisma de la fiabilidad de las fuentes y las creencias personales. Este debate tiene como objetivo fomentar el pensamiento crítico, la apertura mental y la comprensión de perspectivas diversas, y termina con una síntesis colectiva síntesis de ideas.	LO3.2B. Persuadir a favor de la Equidad y la no discriminación en la educación y la comunidad, especialmente para las personas con entornos socioeconómicos difíciles o que están expuestas a la discriminación de género, a fin de evitar el maltrato. DC 2.1 Interactuar a través de tecnologías digitales (S48, A55) DC 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales (S59) DC 3.1 Desarrollar contenidos digitales (S124)

Módulo 4B: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Empático Escuchar: Explorar Sentimientos y Necesidades (1 hora)	Los estudiantes exploran cómo la escucha activa puede ayudarles a identificar sentimientos y necesidades subyacentes en las conversaciones. A través de ejercicios prácticos, ellos mejoran su capacidad para escuchar con Empatía.	LO4.1B. Analizar las relaciones entre creencias, necesidades, emociones y comportamientos para explicar las diferencias humanas en las reacciones y Actitudes.

Módulo 5B: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Navegando por los estilos de comunicación de Cultura (1 hora)	El objetivo del ejercicio es desarrollar la empatía y mejorar el diálogo mediante explorando cómo los valores culturales y personales dan forma a los estilos de comunicación. Los estudiantes practican la escucha activa y responden con sensibilidad a las diferentes perspectivas, evitando las suposiciones. Esta actividad mejora la comprensión y la apertura, fomentando interacciones genuinas e inclusivas.	LO5.1B Expresar apertura (conexión) e interacciones honestas para promover un diálogo genuino.

Personal asincrónico

Módulo 1B: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Redacción de informes de políticas: defensa de la Equidad educativa (1 hora)	En este ejercicio, los estudiantes trabajan en equipos para abordar un escenario ficticio, como la mejora de los recursos en una comunidad rural. Los equipos proponen soluciones, crean planes de acción detallados y presentan sus estrategias. A continuación, se celebra un debate en grupo en el que se comparan los enfoques y se fomenta la comprensión de la dinámica de la resolución colaborativa de problemas.	LO1.3B. Aplicar estrategias de Cooperación y resolución de problemas para resolver de manera eficiente cuestiones contemporáneas relacionadas con los Derechos Humanos en contextos educativos.
La evolución de la Equidad educativa desde la perspectiva de los Derechos Humanos: lectura crítica y creación de infografías (1,5 horas) DC 30 min	En esta actividad asincrónica, los estudiantes leerán el capítulo 1 (págs. 7-26) de la publicación de la UNESCO titulada «Un enfoque basado en los Derechos Humanos para la Educación para Todos». Tras la lectura, responderán a una serie de preguntas analíticas diseñadas para profundizar en su comprensión de cómo los principios de los Derechos Humanos configuran las políticas y prácticas educativas. La actividad fomenta el pensamiento crítico sobre el acceso, la equidad y la calidad en la educación, al tiempo que vincula la teoría con aplicaciones del mundo real. También ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de comprensión lectora y análisis basado en los derechos.	LO 1.1B Describir la relación entre la defensa de los derechos humanos y el desarrollo educativo mediante análisis articulados y fundamentados de la evolución del acceso, la equidad y la calidad en la educación en el contexto del movimiento de derechos humanos.
Estudio de caso histórico: educación y defensa activista de los Derechos Humanos (2 horas) DC 10 min	Este ejercicio consiste en analizar un acontecimiento histórico para explorar el impacto de la defensa activista de los Derechos Humanos en la educación. Los estudiantes investigan cómo los activistas impulsaron las reformas, los retos a los que se enfrentaron y el legado en las políticas actuales. El ejercicio profundiza en la comprensión de los fundamentos históricos de la equidad educativa.	LO1.1B Describir la relación entre la defensa de los derechos humanos y el desarrollo educativo mediante análisis articulados e informados de la evolución del acceso, la equidad y la calidad en la educación en el contexto del movimiento de derechos humanos.



Debate sobre los derechos educativos globales: una exploración de políticas (1 hora)	En este ejercicio, los estudiantes examinan tres temas relacionados con las políticas de Derechos Humanos, como la educación gratuita, la inclusión de los refugiados y la igualdad de género en la educación. Investigan y analizan los argumentos a favor y en contra de cada tema. Esta actividad fomenta el pensamiento crítico y amplía la comprensión de los retos y debates globales en materia de educación.	LO1.1B Describir la relación entre la defensa de los derechos humanos y el desarrollo educativo mediante análisis articulados y fundamentados de la evolución del acceso, la equidad y la calidad en la educación en el contexto del movimiento de derechos humanos.
Reflexiones sobre la defensa activista de los Derechos Humanos en la educación (1 hora) DC 20 min	En este ejercicio, los estudiantes escriben un ensayo reflexivo en el que exploran el impacto de la defensa activista de los Derechos Humanos en las políticas educativas mundiales. Guiados por preguntas sobre hitos clave, retos actuales y deficiencias existentes, analizan los progresos y prevén soluciones futuras. Esta actividad fomenta un profundo compromiso personal con la evolución de la equidad educativa.	LO1.1B Describir la relación entre la defensa activista de los Derechos Humanos y el desarrollo educativo mediante análisis articulados e informados sobre la evolución del acceso, la equidad y la calidad en la educación en el contexto del movimiento de Derechos Humanos.
Elaboración de tu compromiso con los Derechos Humanos: un compromiso personal con la enseñanza (1 hora) DC 30 min	En este ejercicio, los estudiantes diseñan un compromiso personal para promover y proteger los derechos humanos en su práctica docente. Seleccionan un valor específico, esbozan medidas viables, reflexionan sobre los retos y prevén el impacto de sus esfuerzos en su comunidad educativa. Esta actividad inspira a los educadores a integrar activamente los principios de los derechos humanos en su trabajo diario.	LO1.1B Describir la relación entre la defensa activista de los derechos humanos y el desarrollo educativo mediante análisis articulados y fundamentados de la evolución del acceso, la equidad y la calidad en la educación en el contexto del movimiento de derechos humanos.

Módulo 2B: Valores de la UE e identidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Diseño universal para el aprendizaje (UDL) para la educación inclusiva (6 horas) DC 180 min	Se invita a los estudiantes a explorar el concepto de diseño universal en el aprendizaje (UDL) para la educación inclusiva. Tras estudiar los documentos, se pide a los estudiantes que respondan a preguntas sobre el UDL.	LO2.3B. Adaptar e implementar estilos de enseñanza y de comunicación adecuados para diferentes estudiantes según sus potencialidades, necesidades y expectativas.

«Mi recorrido Hacia Inclusivo educación inclusiva (4 horas) DC 60 min	Se invita a los estudiantes a reflexionar y escribir sobre su propio viaje hacia la educación inclusiva, para evaluar su habilidades, Actitudes y retos actuales, e imaginar su trayectoria futura en educación inclusiva utilizando indicaciones proporcionadas.	LO2.1B. Implementar estrategias sensibles a los Derechos Humanos en aulas de diversidad cultural.
---	---	---

Módulo 3B: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Estudio de caso (5 horas) DC 55 min	Investigación personal sobre un caso práctico acerca de cómo aplicar técnicas de autorreflexión y negociación para alcanzar el Consenso en el contexto educativo. El alumno selecciona uno de una lista de casos proporcionados por el formador.	LO3.3B. Realizar técnicas de autorreflexión y técnicas de negociación para alcanzar el Consenso en el contexto educativo. DC 1.2 Evaluación, datos, información y contenido digital (K16) DC 3.1 Desarrollo de contenidos digitales (S124) DC 2.2 Intercambio a través de tecnologías digitales (S59) DC 2.1 Interactuar a través de (S48, A55)
Actividad de reflexión (5 horas) DC 85 min	Esta actividad está diseñada para animar a los estudiantes a reflexionar sobre los aspectos positivos y los efectos negativos de la diversidad social y cultural en el ámbito educativo y promover la aceptación de la diversidad cultural y el respeto por otras personas como seres humanos iguales. La actividad de aprendizaje integra momentos de reflexión personal, concreción y debate digital en grupo, y culmina con la producción de un podcast. El podcast será un recurso para los estudiantes, mostrando el diversidad de perspectivas y ofreciendo estrategias prácticas para fomentar Inclusión y Respeto en diferentes entornos educativos.	LO3.1B. Analizar comparativamente la positiva y negativa efectos de la diversidad social y cultural, con especial atención a los niños en contextos educativos, para promover la aceptación de la diversidad cultural y respeto por otras personas como seres humanos iguales.



Módulo 4B: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Crítico Reflexión sobre las emociones, creencias y Comportamientos (1 hora)	Los estudiantes analizan cómo interactúan sus emociones, creencias y comportamientos, y reflexionan sobre su impacto en la Comunicación y las relaciones.	LO4.1B. Analizar las relaciones entre creencias, necesidades, emociones y comportamientos para explicar el diferencias en las reacciones y actitudes.
Autoevaluación sobre el sesgo (1,5 horas) (1,5 horas) DC 30 min	Los estudiantes completan una autoevaluación sobre los sesgos inconscientes y reflexionan sobre cómo estos sesgos influyen en las interacciones con los demás.	LO4.1B. Analizar las relaciones entre creencias, necesidades, emociones y comportamientos para explicar las diferencias humanas en las reacciones y Actitudes.
Observar sin juzgar (1 hora)	Los estudiantes practican Distinguir entre observaciones y evaluaciones para mejorar la claridad y evitar malentendidos en las interacciones.	LO4.2B: Explicar cómo los diferentes contextos sociales y culturales crean diferentes mentalidades y valores para explicar las diferencias humanas en actitudes y reacciones.
Empatía digital Desarrollar (1,5 horas) DC 30 min	Los estudiantes completarán una autoevaluación para explorar cualquier sesgo que pueden tener y reflexionar cómo estos sesgos pueden afectar a sus relaciones	LO4.2B: Explicar cómo los diferentes contextos sociales y culturales crean diferentes mentalidades y valores para explicar las diferencias humanas en actitudes y reacciones. DC 1.2: Evaluar datos, información y contenido digital.
Cultura Preservación (2 horas) DC 60 min	Los estudiantes exploran identidad cultural y patrimonio, reflexionando cómo los valores culturales influyen en la comunicación y las relaciones.	LO4.2B: Explicar cómo las diferentes y los antecedentes culturales crean diferentes mentalidades y valores para explicando las diferencias humanas en Actitudes y reacciones. DC 2.2 Compartir a través de las tecnologías digitales
Sin madre lengua (1 hora)	Los estudiantes analizan los retos y oportunidades en mentalidades comunicación cuando se expresan en un idioma que no es el suyo nativo.	LO4.2B: Explicar cómo los diferentes contextos sociales y de cultura crean Mentalidades y valores diferentes para explicar las diferencias humanas en Actitudes y reacciones.

Solicitud de flujo (1 hora)	Los estudiantes aprenden a formular solicitudes claras y viables que fomenten la cooperación y el entendimiento mutuo.	LO4.3B. Aplicar estrategias de comunicación basadas en el respeto mutuo, la autenticidad, la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía para construir una relación sana, de confianza y sólida.
Solicitud de conexión y solicitud de acción (1,5 horas) DC 30 min	A través de estudios de casos, los estudiantes distinguen entre solicitudes basadas en la conexión y solicitudes basadas en la acción.	LO4.3B. Aplicar estrategias de comunicación basadas en el respeto mutuo, la autenticidad, la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía para construir una relación sana, de confianza y sólida. DC 2.5 Netiqueta
Mapeo de sentimientos a través de colores (1 hora) DC 30 min	Los estudiantes representan visualmente sus sentimientos y los relacionan con las necesidades subyacentes, mejorando así su conciencia emocional.	LO4.3B. Aplicar estrategias de comunicación basadas en el respeto mutuo, la autenticidad, la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía para construir una relación sana, de confianza y sólida. DC 5.3 Uso creativo de las tecnologías digitales
Las mismas situaciones, diferentes emociones (1,5 horas) DC 30 min	Los estudiantes exploran cómo las diferentes perspectivas dan lugar a respuestas emocionales variadas ante la misma situación.	LO4.3B. Aplicar estrategias de comunicación basadas en el respeto mutuo, la autenticidad, la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía para construir relaciones sanas, sólidas y basadas en la confianza. DC 5.3 Uso creativo de las tecnologías digitales

Módulo 5B: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Cohesión en lugar de fricción (1 hora) DC Diálogos digitales: reconocer, reflexionar y resolver conflictos de forma constructiva DC 60 min	Esta actividad aplica habilidades de diálogo que abordan los retos de la fricción o el conflicto. Por lo tanto, el alumno puede reflexionar primero sobre sus experiencias con este tipo de fricciones y conflictos. En términos de deconstrucción, esto significa analizar su parte del diálogo, así como la de la otra persona y el marco correspondiente. Actividad en el contexto de las competencias digitales: Esta actividad combina las competencias digitales con las habilidades de comunicación y resolución de conflictos. Como alumno, aprenderás a utilizar herramientas digitales para mantener diálogos en situaciones conflictivas y a reflexionar y mejorar tus propias estrategias de comunicación. Debes desarrollar una concienciación de las situaciones conflictivas y, al mismo tiempo, aprender a utilizar herramientas digitales para analizar y resolver conflictos.	LO5.2B. Desarrollar habilidades de diálogo a pesar de las fricciones o los conflictos para contribuir a la conexión y la claridad en las interacciones sociales. DC: 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales (S48, A55) 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales (S59)



Invitar al otro a hablar con sinceridad después de una autoevaluación (1 hora)	El objetivo de esta actividad es mantener un diálogo, incluso en situaciones en las que hay fricciones o conflictos. Estimula la empatía con nuestros propios sentimientos y necesidades y los de los demás, y cómo invitar al otro a hablar con sinceridad aplicando la habilidad de parafrasear. En esta actividad, los estudiantes comienzan por reflexionar conscientemente sobre sí mismos, para comprender cómo nos afecta un mensaje, lo que nos permite mantenernos conectados con nosotros mismos y, más tarde, invitar a los demás a hablar con sinceridad, desde sus sentimientos y necesidades.	LO5.1B Articular la apertura (conexión) y las interacciones sinceras para promover un diálogo genuino.
Contemos una historia (1 hora)	En esta actividad, creas una historia corta utilizando un conjunto de emojis, asegurándote de que cada emoji desempeñe un papel clave en la trama. Se la envías a diferentes compañeros. Después de compartirla, reflexionas con tus compañeros sobre los posibles estereotipos o suposiciones en sus narrativas, especialmente en torno a los roles de los personajes o los escenarios. En una segunda ronda, revisas tu historia para cuestionar o revertir cualquier estereotipo, promoviendo una narración inclusiva.	LO5.1B Expresar apertura (conexión) e interacciones honestas para promover un diálogo genuino.
Dilemas éticos de la tecnología (1 hora) DC 60 min	Esta actividad explora el papel de la empatía a la hora de abordar cuestiones éticas en la tecnología, como la automatización de la privacidad y el uso de datos. Un alumno invita a un compañero (o a un grupo de 2 o 3 compañeros) a representar el papel de partes interesadas para debatir estos dilemas, centrándose en comprender las preocupaciones de los demás en lugar de buscar soluciones inmediatas. La actividad en la comunidad escolar concluye con una sesión informativa para reflexionar sobre la experiencia y las ideas adquiridas.	LO5.1B Expresar abiertamente (conexión) e interactuar con honestidad para promover un diálogo genuino. DC: 2.5 Netiqueta 2.6 Gestión de la identidad digital (A103 y S109)
Las desventajas de la toma de decisiones autocrática (1 hora)	Esta actividad tiene como objetivo ayudar al alumno a comprender los efectos negativos de la toma de decisiones autocrática en la cooperación, la creatividad y la dinámica de equipo. A través de la reflexión sobre sus propias experiencias, el alumno explora cómo ignorar las necesidades de los demás puede generar resistencia e insatisfacción. Este proceso fomenta un cambio hacia una cultura de toma de decisiones que valora las necesidades de todos, lo que promueve la colaboración y apoya la aspiración de vivir y trabajar juntos en armonía.	LO5.3B. Persuadir para que se valoren y se tengan en cuenta las necesidades de todos en la toma de decisiones, con el fin de preservar la cooperación y el deseo de convivir y trabajar juntos.

Dardo argumentativo (1 hora)	Esta actividad anima al alumno a adoptar múltiples perspectivas sobre temas polarizantes, ayudándole a apreciar las diversas necesidades que influyen en la toma de decisiones. Al participar en una argumentación estructurada sin defensa, los estudiantes comprenden cómo la aceptación de puntos de vista variados puede conducir a resultados más equilibrados y cooperativos. Este enfoque apoya directamente el resultado del aprendizaje al fomentar la empatía, la inclusión y la flexibilidad en las interacciones grupales y los procesos de toma de decisiones.	LO5.3B. Persuadir para que se valoren y consideren las necesidades de todos en la toma de decisiones con el fin de preservar la cooperación y la convivencia deseada.
Manténgase fiel, manténgase conectado (2 horas) DC 60 min	La actividad anima a los estudiantes a ser auténticos en sus funciones profesionales. Explorar formas de mantenerse fieles a sí mismos mientras colaboran con los demás. El objetivo es mejorar las habilidades de resolución de conflictos y de resolución de problemas, fomentando un entorno de trabajo más inclusivo y conectado.	LO5.2B. Desarrollar habilidades de diálogo a pesar de las fricciones o los conflictos para contribuir a la conexión y la claridad en las interacciones sociales. (V3, V8, A39) DC 2.1 Interactuar a través de las tecnologías digitales 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales (S48, A55, S59)
La voz como herramienta para la interacción (DC 1 hora)	Esta actividad anima al alumno a utilizar la voz como herramienta fundamental en la interacción. La actividad guía a los estudiantes para que comprendan que la voz es una herramienta crucial para configurar el entorno de aprendizaje, motivar a los estudiantes y fomentar la comunicación. El alumno aprende a utilizar su voz para fomentar la interacción y la participación en sus clases en línea. El alumno explorará herramientas digitales que facilitan las interacciones en línea eficaces, como salas de descanso y documentos compartidos, lo que le permitirá mantenerse conectado y comprometido incluso en espacios virtuales.	LO5.2B. Desarrollar habilidades de diálogo a pesar de las fricciones o los conflictos para contribuir a la conexión y la claridad en las interacciones sociales. DC: 2.1 Interactuar a través de tecnologías digitales. 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales. LO digitales: (A55. S59)
Hablar con claridad, mantenerse conectado (1 hora) DC 60 min	La actividad guía al alumno para que establezca y comunique límites de manera eficaz en su vida profesional y personal mediante el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos, la comunicación clara y la gestión del estrés. También aprenden estrategias específicas para mantener relaciones positivas respetando los límites personales. El alumno explorará cómo establecer límites con respeto y gestionar su identidad digital mediante una netiqueta adecuada y una comunicación consciente.	LO5.2B. Desarrollar habilidades de diálogo a pesar de las fricciones o los conflictos para contribuir a la conexión y la claridad en las interacciones sociales. DC: 2.5 Etiqueta en la red 2.6 Gestión de la identidad digital (A103. S109)



Itinerario de aprendizaje semipresencial B
Reunión nacional presencial

Módulo 1B: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Perspectivas globales sobre la educación: un análisis comparativo de los Derechos Humanos (1 hora)	En este ejercicio, los estudiantes comparan dos países: uno con una sólida tradición de defensa activista de los derechos humanos en la educación y otro sin ella. Analizan las diferencias en el acceso a la educación, la equidad y la calidad, examinando la influencia de los movimientos de derechos humanos y los factores que determinan los resultados. Esta actividad fomenta una comprensión global de la educación desde la perspectiva de los derechos humanos.	LO1.3B. Aplicar estrategias de Cooperación y resolución de problemas para resolver de manera eficiente cuestiones contemporáneas relacionadas con los Derechos Humanos en contextos educativos.

Módulo 2B: Valores e identidad de la UE

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Sesgo del docente en clase (1 hora a)	Los estudiantes se dividen en grupos y se les invita a debatir dos situaciones aleatorias sobre los sesgos de los docentes en clase. Se pide a los grupos que reflexionen sobre las situaciones, las debatan y respondan a las preguntas proporcionadas.	LO2.3B. Adaptar y aplicar estilos de enseñanza y comunicación adecuados para diferentes estudiantes en función de sus potencialidades, necesidades y expectativas.

Módulo 3B: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Análisis del sesgo sistémico en la educación (1 hora) DC 30 min	Introducción al sesgo sistémico en la educación, centrándose en el género, la raza y el estatus socioeconómico. Los estudiantes trabajarán en grupos para analizar los escenarios proporcionados de sesgo sistémico en entornos educativos y propondrán reformas institucionales. Posteriormente, se presentarán las conclusiones y se celebrará un debate en clase sobre las implicaciones del sesgo sistémico.	O3.2. Promover la no la discriminación en contextos educativos, utilizando estrategias de pensamiento crítico y no estereotipado. DC 2.1 Interactuar a través de las tecnologías digitales (S48, A55) DC 2.2 Compartir a través de las tecnologías digitales (S59) DC 3.1 Desarrollar contenido digital (S124)

Módulo 4B: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Culturales Perspectivas a través del arte (1 hora)	Los estudiantes crean obras de arte inspiradas para representar valores y perspectivas desde diversos . Este ejercicio fomenta apreciación de la Diversidad Cultural y el diálogo.	LO4.2B: Explicar cómo diferentes contextos sociales y antecedentes culturales crean diferentes mentalidades y valores para explicando las diferencias humanas en Actitudes y reacciones.

Módulo 5B: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
entornos autenticidad (1 hora)	Esta actividad ayuda a los estudiantes a explorar y practicar la autenticidad en el ámbito , equilibrando la expresión personal con la armonía del equipo. Desarrollar habilidades en Comunicación, generando confianza y gestión de los retos comunes en el lugar de trabajo. Los estudiantes identifican estrategias auténticos respetando la dinámica de grupo, promoviendo un entorno de equipo más abierto y entorno de equipo.	LO5.2B. Desarrollar habilidades de diálogo a pesar de las fricciones o los conflictos para contribuir a la conexión y la claridad en las interacciones sociales.

Asincrónico

Módulo 1B: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
los los derechos y las tradiciones en educación (1 hora)	En este ejercicio, los estudiantes participan en en la resolución cooperativa de problemas para en la intersección de los derechos humanos universales y la tradiciones en la educación. Trabajan colaborar para desarrollar estrategias que respeten los contextos culturales y defender los principios de los Derechos Esta actividad mejora el pensamiento crítico y fomenta soluciones culturalmente sensibles.	LO1.3B. Realizar la cooperación y y la resolución de problemas estrategias para resolver eficaces y contemporáneas las cuestiones de Derechos contextos educativos.



Módulo 2B: Valores de la UE e identidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (RA)
Escapar del pensamiento grupal en el aula (1 hora)	A partir de una historia determinada, se invita a los estudiantes a debatir en grupos cómo se manifiesta el pensamiento grupal en las escuelas y las aulas, y a proponer ideas para escapar de él.	LO2.3B. Adaptarse y implementar estilos de enseñanza y comunicación adecuados para diferentes estudiantes según sus potencialidades, necesidades y expectativas

Módulo 3B: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (RA)
Intercambio de buenas prácticas (1 hora) DC 50 min	Para una sesión sincrónica de 1 hora El formador utilizará una combinación de interactivo, reflexivo y colaborativo actividades. Estas actividades deben promover la aceptación de la Diversidad Cultural y Respeto hacia los demás como iguales, al tiempo que involucran a los estudiantes tanto en línea como presencial. La sesión sincrónica en línea de una hora de duración se complementará con actividades previas a la sesión y un seguimiento posterior a la sesión.	LO3.1B. Analizar de forma comparativa los efectos positivos y negativos de la diversidad social y cultural, centrándose en los niños en contextos educativos, para promover la aceptación de la diversidad cultural y el respeto por otras personas como seres humanos de igualdad.

Módulo 4B: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
navegar Empatía: un viaje hacia la conciencia emocional (1 hora)	Los estudiantes realizan ejercicios que profundizan su comprensión de los sentimientos y cómo estos dan forma a las interacciones.	LO4.2B: Explicar cómo diferentes habilidades sociales y Los diferentes contextos culturales crean diferentes mentalidades y valores para explicar el ser humano diferencias en las actitudes y reacciones.

Módulo 5B: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Sobre la historia y futuro sobre tu conexión con el habilidades de (1 hora)	En esta actividad, los estudiantes aprenderán más sobre su forma de contribuir a la conexión y la claridad en el diálogo. Con un compañero de aprendizaje y reflexión, las experiencias anteriores se traducen en futuras ganancias de competencia en un futuro paso de aprendizaje. Esto requiere el y el manejo constructivo de experiencias, así como el crisis comunicativas. Basándose en experiencias biográficas, se presentan las adquiridas, que se evalúan, valoran y evaluadas, valoradas y reflexionadas como parte de esta tarea y vinculadas de a nuevos contextos.	LO5. 1B Expresar apertura (conexión) e interacciones honestas para promover un diálogo genuino.

Módulo personal asincrónico

Módulo 1B: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (RA)
Medios y Defensa activista: exploración educativos derechos campañas (1 hora) DC 1 hora 30 min	Los estudiantes revisan documentales, artículos o campañas en redes sociales centrados en los derechos educativos y evaluar su impacto. Analizan el la eficacia de estos medios en Concienciación y Defensa activista para el cambio. Esta actividad fomenta evaluación crítica de los medios de comunicación como herramienta para promover la Equidad educativa y los derechos educativos.	LO1.2B Emplear métodos de comunicación no violenta de manera eficaz en plataformas de medios digitales para crear acciones de defensa activista de los Derechos Humanos en entornos educativos.
Creación de planes de lecciones digitales inclusivos (2 horas) DC 1 hora	Los estudiantes diseñarán un breve plan de lección digital sobre un tema de Derechos Humanos que fomente la inclusión y la accesibilidad utilizando herramientas en línea.	O1.2B Desarrollar Estrategias de comunicación que enfatizan la comprensión y la cooperación para articular cuestiones de Derechos Humanos, fomentando un diálogo abierto y respetuoso diálogo.
Gamificar la educación en Derechos Humanos (2 horas) DC 1 hora	Los estudiantes diseñan una actividad interactiva y lúdica o un cuestionario para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje de los Derechos Humanos en la educación.	LO1.2B Emplear métodos de Comunicación no violentos de manera eficaz en las plataformas de medios digitales para crear Defensa activista en favor de los Derechos Humanos en entornos educativos



Módulo 2B: Valores e identidad de la UE

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Ética en Pedagogía: Explorar y reflexionar sobre los códigos de conducta (3 horas) DC 30 min	Se invita a los estudiantes a buscar el Código Ético Pedagógico de su país o su equivalente, y a reflexionar sobre él utilizando las preguntas proporcionadas. Tras la investigación, se anima a los estudiantes a compartir sus reflexiones en un grupo en línea, utilizando una herramienta de colaboración en línea como Padlet, Jam board o Google Docs, donde los estudiantes pueden publicar sus conclusiones y reflexiones.	LO2.1B. Aplicar estrategias sensibles a los derechos humanos para resolver situaciones específicas en aulas de diversidad cultural. LO2.3B. Adaptar y aplicar estilos de enseñanza y de comunicación adecuados a los diferentes estudiantes en función de sus potencialidades, necesidades y expectativas.
estilos de enseñanza Cuestionario (2 horas) DC 30 min	Se invita a los estudiantes a buscar en Internet y cualquier cuestionario sobre el estilo de (o un cuestionario similar, que mida las características relevantes para el trabajo de los docentes). Para la autorreflexión sesión, se invita a los estudiantes a responder preguntas formuladas. Al responder a estas preguntas, los docentes pueden reflexionar en profundidad sobre sus resultados, conectar sus valores más amplios y planificar mejoras mejoras significativas para su crecimiento.	LO2.2B. Tratar todos por igual valioso en el ámbito profesional comunicación y relaciones.

Módulo 3B: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Investigación de sobre la validez y fiabilidad para evitar sesgos (2 horas) DC 50 min	Los estudiantes evaluarán críticamente el validez y fiabilidad de diferentes fuentes de información, especialmente a diferentes casos para la comunidad y diversas situaciones de género en educación, mediante la realización de investigación. Los estudiantes explorarán en de qué manera sus creencias fueron moldeadas sus fuentes de información y cosmovisión.	LO3.2B. Persuadir la equidad y la Discriminación en educación y la comunidad, especialmente para personas con desafiantes socioeconómica sus antecedentes o quiénes son están expuestos a una Discriminación de género para evitar el maltrato.

Investigación, reflexión e informe (3 horas) DC 50 min	Reflexionar, investigar e informar sobre cómo Colaboración eficaz en Diversidad Los contextos educativos pueden mejorar. La reflexión también incluye un análisis comparativo de los efectos de la diversidad social y cultural, con especial atención a las diferencias socioeconómicas y de género. El objetivo es alcanzar un consenso. y objetivos compartidos/valorados por el grupo para promover la equidad y la no discriminación.	O3.3. Mejorar Colaboración eficaz en contextos educativos de diversidad, independientemente de las diferencias, con el objetivo de alcanzar un consenso y unos objetivos grupales compartidos/valorados objetivos.
--	---	--

Módulo 4B: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (RL)
Analizar las reacciones emocionales en situaciones docentes (1 hora)	Los estudiantes examinan situaciones docentes reales y debaten sobre las respuestas emocionales, las creencias y los comportamientos.	LO4.1B. Analizar las relaciones entre creencias, necesidades, emociones y comportamientos para explicar las diferencias humanas en las reacciones y Actitudes.
Creación de una realidad compartida (1 hora)	Los estudiantes exploran cómo las diferentes perspectivas influyen en la comunicación y cómo alinear las perspectivas para el entendimiento mutuo.	LO4.2B: Explicar cómo los diferentes contextos sociales y culturales crean diferentes mentalidades y valores para explicar las diferencias humanas en las actitudes y reacciones.
Peticiones claras en el grupo (2 horas) DC 60 min	Los estudiantes practican cómo formular peticiones claras y viables en entornos grupales.	LO4.3B. Aplicar estrategias de comunicación basadas en el respeto mutuo, la autenticidad, la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía para construir relaciones sanas, sólidas y basadas en la confianza. DC 2.1 Interactuar a través de tecnologías digitales
Convertir imágenes enemigas (2 horas)	Los estudiantes reflexionan sobre los estereotipos y practican el cambio de perspectiva para fomentar el entendimiento y la conexión.	LO4.3B. Aplicar estrategias de comunicación basadas en el respeto mutuo, la autenticidad, la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía para construir relaciones sanas, sólidas y basadas en la confianza.



Módulo 5B: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Invitar al otro a hablar con sinceridad tras una autoevaluación: ejercicios (2 horas)	El objetivo de esta actividad es mantener un diálogo, incluso en situaciones en las que hay fricciones o conflictos. Estimula, tras una autoevaluación, invitar al otro a hablar con sinceridad aplicando la habilidad de parafrasear. A partir de una autoevaluación, seguimos escuchando de forma activa y empática. Esto nos permite comprender los sentimientos y las necesidades de la otra persona. Le invitamos a seguir hablando con sinceridad mediante la paráfrasis. En esta actividad, aprendemos la habilidad de parafrasear.	LO5. 1B Expresar abiertamente la franqueza (conexión) y las interacciones honestas para promover un diálogo genuino.
Toma de decisiones inclusiva (2 horas)	Esta actividad guía al alumno en la práctica de la toma de decisiones inclusiva, centrándose en la comprensión e integración de perspectivas diversas para mejorar la cooperación. Al explorar las decisiones personales y grupales, los estudiantes aprenden a empatizar con los afectados, reconociendo y abordando las necesidades no satisfechas. Este enfoque apoya directamente el resultado del aprendizaje al fomentar una mentalidad que valora las necesidades colectivas, con el objetivo de construir un entorno más colaborativo y armonioso.	LO5.3B. Persuadir para que se valore y se tengan en cuenta las necesidades de todos en la toma de decisiones, con el fin de preservar la cooperación y el deseo de convivir y trabajar juntos.
Toma de decisiones basada en el consentimiento (2 horas)	Esta actividad introduce al alumno en la toma de decisiones basada en el consentimiento, centrándose en los principios de inclusión y resolución equilibrada de problemas. Al practicar estos pasos, el alumno aprende a valorar las aportaciones de cada individuo y a trabajar para tomar decisiones que tengan en cuenta perspectivas diversas. Este enfoque se ajusta al resultado del aprendizaje al fomentar una cultura de toma de decisiones cooperativa que respeta las necesidades colectivas e individuales, mejorando la colaboración y el compromiso compartido.	LO5.3B. Persuadir para que se valoren y consideren las necesidades de todos en la toma de decisiones con el fin de preservar la cooperación y la convivencia deseada.

Presencial Itinerario de Aprendizaje B

Módulo 1B: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Integrar los Derechos Humanos en la enseñanza (3 horas)	En este ejercicio, los estudiantes exploran de incorporar los Derechos Humanos y valores en las prácticas docentes. Debaten sobre la creación de entornos inclusivos en el aula, abordan posibles retos y adaptan la educación en derechos humanos a diferentes grupos de edad. Esta actividad promueve estrategias prácticas para fomentar una educación equitativa y basada en valores.	RL1.3B. Realizar estrategias de Cooperación y resolución de problemas para resolver de manera eficiente los problemas contemporáneos de contextos educativos.
Debate: «La educación como derecho humano» (1,5 horas)	En este debate, los estudiantes discuten el afirmación: «La educación es un Derechos Humanos, y los gobiernos deben garantizar un acceso equitativo para todos». se preparan investigando los derechos humanos marcos y considerando los retos de la implementación. El debate explora los beneficios y las limitaciones de enmarcar la educación como un derecho centrándose en cuestiones de calidad y equidad.	LO1.1B Describir la relación entre la defensa de los derechos humanos y el desarrollo educativo mediante análisis articulados e informados de la evolución del acceso, la equidad y la calidad en la educación en el contexto del movimiento de derechos humanos.
Defensa de los derechos humanos en la educación (1,5 horas)	En este ejercicio, los estudiantes asumen como funcionarios gubernamentales, defensores defensores, educadores o personas marginadas estudiantes en una reunión política simulada. Cada participante defiende su postura sobre la mejora del acceso a la educación utilizando argumentos basados en los Derechos Humanos. La actividad pone diversas perspectivas, barreras y el el poder de la Colaboración de las partes lograr una educación equitativa.	LO1.1B. Describir la relación entre la defensa activista de los Derechos Humanos y el desarrollo educativo mediante análisis articulados y fundamentados sobre la evolución del acceso, la equidad y la calidad en la educación en el contexto del movimiento de Derechos Humanos.
Definir los valores los valores reflexivo la toma de decisiones (1,5 horas)	En esta actividad, los estudiantes identifican cinco valores universales principales, como honestidad o la compasión, y explicar su significado. Debate en grupo A continuación, se explora cómo estos valores dan forma a la vida personal y profesional decisiones. Este ejercicio fomenta el Concienciación y destaca el papel de los valores en la orientación del comportamiento.	LO1.3B. Realizar Cooperación y resolución de problemas estrategias de toma de de manera eficiente y en cuestiones de Derechos contextos educativos.



Crear el cambio: diseñar educativos concienciación sobre campañas (3 horas y 15 minutos)	En esta actividad, los estudiantes trabajan en grupos para diseñar campañas de concienciación sobre cuestiones educativas discriminación o apoyo a la salud mental. Crean materiales como carteles o publicaciones en redes sociales y presentan sus campañas, destacando sus estrategias de y de trabajo en equipo. El El ejercicio hace hincapié en la creatividad y la defensa activista de la Equidad educativa.	LO1.3B. Aplicar estrategias de Cooperación y resolución de problemas para resolver de manera eficiente cuestiones contemporáneas relacionadas con los Derechos Humanos en contextos educativos.
¿Preferirías tú?" ¿Preferieres...? explorando los a través de las (1,5 horas)	En este ejercicio, los estudiantes se enfrentan a situaciones del tipo «¿Preferirías...?» que juxtaponen valores universales y valores Divididos en pequeños grupos, debaten sus elecciones y razonamientos, fomentando el diálogo sobre cómo los valores influyen la toma de decisiones. Esta actividad fomenta la reflexión y la apreciación de perspectivas de Diversidad.	LO1.1B Describir la relación entre la defensa activista de los Derechos Humanos y la educación desarrollo a través de expresar de manera informada análisis de la evolución de acceso, Equidad y calidad en la educación en el contexto del movimiento de Derechos Humanos.
Exponer Desinformación: identificar noticias y su repercusión en Derechos Humanos (2 horas y 45 minutos)	En este ejercicio, los estudiantes exploran el concepto de noticias falsas y su impacto en los Derechos Humanos, como la desinformación sobre grupos marginados o la Justicia social. En pequeños grupos, analizan una mezcla de artículos de noticias falsas y fiables, identificando inexactitudes y discutiendo sus razones. La actividad fomenta la alfabetización mediática crítica y destaca la importancia de la información fiable en la defensa de los Derechos Humanos.	LO1.1B Describir la relación entre la defensa de los derechos humanos y el desarrollo educativo mediante análisis articulados y fundamentados de la evolución del acceso, la equidad y la calidad en la educación en el contexto del movimiento de derechos humanos.

Módulo 2B: Valores e identidad de la UE

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
¿Identidad global o local? (1 hora)	Se invita a los estudiantes a dividirse en pequeños grupos de 3-5 personas. La tarea de los los estudiantes en grupos es comparar conceptos de identidades globales y locales. Después de la actividad en grupo , se pide a los estudiantes que dediquen 10 reflexionando sobre sus experiencias personales sobre el tema y compartir sus ideas. Este ejercicio destaca la interacción dinámica entre las identidades globales y locales e invita a los estudiantes como educadores a debatir cómo fomentar el apreciación de la cultura local al tiempo que fomentar la responsabilidad global preparando a los estudiantes en la escuela para mejorar navegar por un mundo interconectado.	LO2.1B. Implementar estrategias sensibles a los Derechos Humanos en aulas de diversidad cultural.

Docente europeo en acción (1 hora)	Se invita a los estudiantes a analizar situaciones concretas que les animen a reflexionar sobre el tema de la identidad europea y lo que significa ser un docente europeo en un entorno educativo. Tras una reflexión individual, los estudiantes se dividen en grupos de 3-5 personas para debatir los dos escenarios elegidos, dando prioridad a las soluciones para las situaciones planteadas.	LO2.3B. Adaptar y aplicar estilos de enseñanza y de comunicación adecuados a los diferentes estudiantes en función de sus potencialidades, necesidades y expectativas.
Aula democrática (1 hora)	Un formador ofrece una breve introducción al concepto de aula democrática y pedir a los estudiantes que hagan una lluvia de ideas sobre del aula democrática. Después de la sesión de lluvia de ideas, los estudiantes reflexionan de forma individual. La tarea de reflexión individual incluye seleccionar un criterio de la lista de la lluvia de ideas, invitando a los estudiantes a pensar en dos formas (dos ejemplos) de cómo ser democrático el aula es o podría ser implementada en su entorno docente y pidiendo escribir estas reflexiones en una hoja de papel.	LO2.1B. Implementar criterios sensibles a los Derechos Humanos estrategias en una sesión de Cultura aula democrática. LO2.3B. Adaptar y aplicar estilos de enseñanza y comunicación adecuados para diferentes estudiantes de acuerdo con su potencialidades, necesidades y expectativas.
Construir la torre de papel más alta: lecciones para la enseñanza de la colaboración (1 hora)	Esta actividad está diseñada para fomentar el trabajo en equipo, la creatividad y la resolución de problemas, reflejando habilidades esenciales en la enseñanza colaborativa. Tras la explicación, los estudiantes se dividen en pequeños equipos (de 3 a 5 personas por equipo). Cada equipo debe construir la torre de papel más alta que pueda mantenerse en pie dentro del tiempo establecido. El debate posterior a la actividad se centra en sobre cómo se aplican las lecciones aprendidas del ejercicio a la dinámica del aula y la colaboración entre docentes	LO2.2B. Tratar a todo el mundo como igualmente valioso en la comunicación y las relaciones profesionales.
Trabajo en equipo en escolares (1 hora)	Esta actividad destaca el papel de El trabajo en equipo en la creación de un entorno escolar en el que se valoren las perspectivas diversas. El formador divide a los estudiantes en pequeños grupos (3-4 estudiantes) y asigna una situación a cada grupo. Las situaciones ilustran fragmentación de la comunidad escolar. La tarea consiste en debatir la situación asignada situación utilizando las preguntas proporcionadas por el formador y encontrar las soluciones.	LO2.1B. Implementar estrategias sensibles a los derechos humanos en aulas culturalmente diversas. LO2.2B. Tratar a todas las personas como igualmente valiosas en la comunicación y las relaciones profesionales.



(Anti)Discriminación en mi grupos en sus escuelas o aulas (1 hora)	Se pide a los estudiantes que revisen Datos del Eurobarómetro sobre la discriminación en Unión Europea. A continuación, se pide a los estudiantes que se les pide que reflexionen sobre la situación de diferentes grupos en sus escuelas o aulas centrados en la discriminación y cómo defender comportamientos no discriminatorios y políticas en la escuela.	LO2.2B. Tratar a todas las personas como igualmente valiosas en la comunicación y las relaciones profesionales.
---	---	---

Módulo 3B: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Análisis comparativo (1,5 horas) DC 15 min	Durante una hora y media, los estudiantes realizan un análisis comparativo de los efectos positivos y negativos de diversidad social y cultural combinando breves presentaciones, debates en pequeños grupos y una sesión plenaria. Este enfoque garantiza un flujo estructurado de actividades que fomenta la participación y el análisis crítico en un contexto limitado tiempo.	LO3.1B. Analizar comparativamente los positivos y negativos efectos de la diversidad social y cultural, centrándose en los niños en contextos educativos, para promover la aceptación de la diversidad cultural y Respeto por otras personas como seres humanos iguales.
Promover aceptación (1,5 horas) DC 10 min	Durante 1 hora y 30 minutos, los estudiantes participar en una actividad altamente interactiva experiencial que combina reflexión personal, colaboración en grupo, y la aplicación práctica. El objetivo es involucrar a los docentes tanto en el aspecto emocional para fomentar la empatía, Concienciación y medidas prácticas que pueden incorporar en sus aulas, es decir, «a promover la aceptación de la diversidad de la y el respeto por los demás como seres humanos iguales».	LO3.1B. Analizar comparativamente el reflexión personal positiva y efectos de la influencia social la diversidad cultural, con centrarse en los niños en contextos educativos, para promueven la aceptación de la Diversidad Cultural y respeto hacia otras personas como seres humanos iguales



Persuadir sobre la equidad + la no discriminación (1,5 horas) DC 40 min	Esta actividad de aprendizaje combina aprendizaje interactivo y de colaboración actividades para explorar la equidad y la no Discriminación en entornos socioculturales entornos educativos con diversidad económica y de género. Los estudiantes participarán en debates, ejercicios de reflexión y análisis colaborativo de perspectivas para comprender los prejuicios y aprender estrategias para fomentar la equidad. Al final, los estudiantes habrán desarrollado de manera colaborativa ideas sobre la aplicación de estos conceptos en escenarios educativos reales.	LO3.2B. Persuadir a favor de la Equidad y la no discriminación en la educación y la comunidad, especialmente para las personas con entornos socioeconómicos difíciles o que están expuestas a la discriminación de género, con el fin de evitar el maltrato.
Realizar la autoevaluación reflexión y negociación técnicas (1,5 horas) DC 0 min	Los estudiantes realizan una autorreflexión y técnicas de negociación con el fin de aprender a crear consenso en contexto educativo	LO3.3B. Realizar autorreflexión y técnicas de negociación para crear consenso en el contexto educativo.

Módulo 4B: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Profundizar en la comprensión de creencias, y comportamientos (1 hora)	Los estudiantes analizan los sistemas de creencias personales y de cultura y su impacto en la comunicación. Participan en debates en pequeños grupos y estudios de casos para identificar cómo las creencias moldean las emociones y los comportamientos en las interacciones.	LO4.1B. Analizar las relaciones entre creencias, necesidades, emociones, y comportamientos para que explican las diferencias en las reacciones y actitudes.
Comprender Lentes de Cultura (1 hora)	Los estudiantes exploran situaciones de la vida comprender cómo los antecedentes culturales influyen en las perspectivas y estilos de comunicación. Interactivo ejercicio interactivo les ayuda a reconocer el impacto de los prejuicios culturales y supuestos.	LO4.2B: Explicar cómo los diferentes contextos sociales y culturales crean diferentes mentalidades y valores para explicar las diferencias humanas en actitudes y reacciones.
Sensibilidad cultural en Comunicación (1,5 horas) DC 30 min	Los estudiantes investigan y presentan casos prácticos sobre cómo superar las barreras culturales en la comunicación. Trabajan en equipo para desarrollar las mejores prácticas para fomentar conversaciones inclusivas y respetuosas en entornos diversos.	LO4.2B: Explicar cómo los diferentes contextos sociales y de cultura crean diferentes mentalidades y valores para explicar las diferencias humanas en Actitudes y reacciones.



Escuchar para Cooperación (1,5 horas) DC 30 min	Los estudiantes participan en actividades de juego de roles para desarrollar habilidades de escucha activa que fomenten la cooperación. Los ejercicios incluyen la escucha reflexiva, la paráfrasis y las respuestas basadas en la empatía para fortalecer la confianza y la colaboración.	LO4.3B. Aplicar estrategias de comunicación basadas en el respeto mutuo, la autenticidad, la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía para construir una relación sana, de confianza y sólida.
Juego de roles en conversaciones difíciles (1 hora)	Los estudiantes practican cómo manejar conversaciones difíciles utilizando los principios de la CNV. Trabajan en parejas o en pequeños grupos para simular conflictos de la vida real y aplicar técnicas de comunicación no violenta para lograr resoluciones constructivas.	LO4.3B. Aplicar estrategias de comunicación basadas en el respeto mutuo, la autenticidad, la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía para construir relaciones sanas, de confianza y sólida.
Aprecio y gratitud (1 hora)	Los estudiantes exploran cómo expresar gratitud mejora la comunicación y las relaciones. Las actividades incluyen escribir cartas de agradecimiento, compartir reflexiones y practicar expresiones verbales de gratitud en debates en grupo.	LO4.3B. Llevar a cabo estrategias de comunicación basadas en el respeto mutuo, la autenticidad, la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía para construir relaciones saludables, de confianza y sólida.

Módulo 5B: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Expresarse con honestidad: diálogo socrático (1 hora)	En este ejercicio, pequeños grupos exploran el significado de la expresión honesta a través de preguntas socráticas guiadas dirigidas por un facilitador rotativo. Los estudiantes examinan la honestidad desde diversos ángulos, incluyendo intenciones, consecuencias y valores conflictivos, mientras reflexionan sobre sus experiencias personales. El ejercicio concluye con un debate en grupo, en el que se fomenta la reflexión sobre cómo aplicar la expresión honesta de forma reflexiva en las interacciones diarias.	LO5. 1B Articular la apertura (conexión) y las interacciones sinceras para promover un diálogo genuino.
La voz multifacética (1 hora)	La voz de un docente o educador desempeña un papel fundamental que va mucho más allá de la simple transmisión de información. La forma en que los educadores utilizan su voz puede influir significativamente en la comprensión, el interés y la comodidad de los estudiantes, por lo que es esencial para una comunicación sostenible. Los estudiantes aprenderán a utilizar su voz de forma eficaz para apoyar diferentes situaciones docentes y captar la atención de los estudiantes.	LO5.2B. Desarrollar habilidades de diálogo a pesar de las fricciones o los conflictos para contribuir a la conexión y la claridad en las interacciones sociales.

Invitar al otro a hablar con sinceridad después de una autoevaluación: ejercicios (1 hora)	El objetivo de esta actividad es mantener un el diálogo, incluso en situaciones en las que hay fricción o conflicto. Estimula, tras una autoevaluación, invitar al otro a hablar con sinceridad aplicando la habilidad de parafrasear. A partir de una autoevaluación, seguimos escuchando de forma activa y empática. Esto nos permite comprender los sentimientos y las necesidades de la otra persona. Les invitamos a continuar hablar con sinceridad mediante la paráfrasis. En esta actividad, seguimos practicando la habilidad de parafraseo.	LO5. 1B Articular la apertura (conexión) y las interacciones sinceras para promover un diálogo genuino.
Expresarse según la situación (1 hora)	Los estudiantes aprenden a adaptar su voz a diferentes situaciones (por ejemplo, en clase) para Mejorar el ambiente de aprendizaje y llegar a los estudiantes de forma más eficaz. Aprenden a utilizar su voz de forma específica, dependiendo de la situación en clase. Por lo tanto, es fundamental ajustar el tono de voz, el volumen y el ritmo para alcanzar diferentes objetivos, como llamar la atención, aumentar la motivación o garantizar la comprensión.	LO5. 1B Articular la apertura (conexión) y las interacciones honestas para promover un diálogo genuino.
Intercambio de puntos de vista (1 hora)	Esta actividad sumerge a los estudiantes en la práctica de la adopción de diferentes perspectivas, ayudándoles a experimentar y apreciar diversos puntos de vista sobre un tema elegido. Al moverse físicamente para representar los cambios de opinión, los estudiantes desarrollan empatía, adaptabilidad y apertura en la toma de decisiones. Esto apoya directamente el resultado del aprendizaje, ya que anima a los estudiantes a valorar las necesidades y perspectivas de todos, fortaleciendo la cooperación y promoviendo un pensamiento inclusivo y flexible.	LO5.3B. Persuadir para que se valoren y consideren las necesidades de todos en la toma de decisiones con el fin de preservar la cooperación y la convivencia deseada.
Establece tus límites: un desafío de seis sombreros (1 hora)	Esta actividad enseña a los estudiantes a establecer límites personales utilizando el método de Edward de la técnica de los seis sombreros para pensar de Edward Bono, que les ayuda a examinar situaciones en las que se establecen límites desde diversas perspectivas. Explorar hechos, emociones, riesgos, beneficios, creatividad y reflexión para abordar el objetivo común desafíos de los límites en el lugar de trabajo de manera reflexiva y constructiva.	LO5. 1B: Expresar la apertura (conexión) y las interacciones honestas para promover un diálogo genuino.



EVALUACIÓN de los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE B

Evaluación de los Derechos Humanos y valores y los Valores de la UE e identidad

El objetivo de esta evaluación es fomentar la reflexión sobre los valores europeos, los derechos humanos y la identidad desde tu propia perspectiva personal y/o práctica docente.

Desarrolle sus reflexiones basándose en las siguientes preguntas. Esperamos que el texto con tus reflexiones tenga una extensión mínima de 1,5 páginas. Al responder a las preguntas, realice su propia investigación en la bibliografía y los documentos sobre política educativa, y respalde tus argumentos con los datos que encuentres en ellos.

Preguntas para tu reflexión:

Identifique quién es representado como «el otro» en los discursos públicos de tu país. ¿Se respetan plenamente los derechos humanos de esta minoría? Si no es así, ¿cuáles se descuidan? ¿Se ofrecen oportunidades educativas igualitarias a esta minoría en el sistema educativo de tu país? Presente sus argumentos.

Evaluación de la No discriminación y equidad

El objetivo de esta evaluación es reflexionar sobre tu experiencia de aprendizaje, evaluar los conocimientos y competencias adquiridos y considerar cómo los aplicará en tu contexto profesional.

Tu evaluación debe ser concisa, de hasta cuatro páginas de extensión, y seguir la estructura que se describe a continuación.

Esta evaluación aclarará no solo los conocimientos y competencias que tú has adquirido, sino también las áreas en las que puedes seguir creciendo para fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo para todos los estudiantes.

Estructura de la evaluación reflexiva:

- Mi posición inicial

Reflexionando sobre mis conocimientos previos a la formación, tenía una concienciación general de la Diversidad, la Equidad y los retos que plantean en el ámbito educativo. Sin embargo, mi comprensión era más teórica que práctica, ya que no había explorado a fondo los matices



impacto de la diversidad social y cultural en los niños. Esperaba que esta formación profundizara mi comprensión sobre cómo implementar prácticas inclusivas y abordar cuestiones de equidad, especialmente en aulas diversas y con dificultades económicas.

Algunas posibles preguntas orientativas:

1. ¿Cómo percibía inicialmente el concepto de Diversidad en la educación?
2. ¿Cómo influyeron mis experiencias previas con la diversidad en mi visión inicial sobre la inclusión en la educación?
3. ¿Me centré más en la inclusión general que en cuestiones específicas como la discriminación de género o los retos socioeconómicos?
4. ¿Qué sesgos o suposiciones personales reconocí en mí mismo antes de la formación?
5. ¿Me sentía preparado para abordar de forma crítica información o materiales sesgados?

- ¿Qué aprendí (conocimientos y competencias)?

A lo largo de este módulo, adquirí una concienciación más profunda de cómo la diversidad social y cultural afecta las experiencias de los niños en la educación. He aprendido que la diversidad, aunque es positiva para promover la empatía y la concienciación global, también puede dar lugar a malentendidos, sesgos e incluso exclusión si no se gestiona con cuidado. He desarrollado habilidades para evaluar la credibilidad de las fuentes de información, lo cual es esencial para evitar contenidos sesgados que podrían reforzar los estereotipos. Además, el módulo me ha dotado de técnicas de autorreflexión y negociación cruciales para alcanzar el consenso en grupos diversos, garantizando que todas las voces sean valoradas y escuchadas.

Algunas posibles preguntas orientativas:

1. ¿Qué estrategias específicas aprendí para abordar los sesgos culturales en los recursos educativos?
2. ¿De qué manera la formación desafió mi comprensión previa de la equidad y la discriminación?
3. ¿Cómo ha evolucionado mi capacidad para evaluar críticamente la validez de la información?
4. ¿Cómo ha evolucionado mi perspectiva sobre mi papel como educador en la promoción de la equidad?
5. ¿Qué ejercicios me ayudaron más a desarrollar estas competencias?



- Describir un ejemplo que aplicaré en mi contexto educativo

1. Proporcione un ejemplo específico de cómo aplicaré lo aprendido en mi práctica profesional o educativa.

2. O bien, explique cómo la aplicación de técnicas de creación de consenso en mi aula fomentará un entorno respetuoso e inclusivo. Por ejemplo, durante los proyectos en grupo, tengo previsto introducir sesiones estructuradas de negociación y reflexión en las que cada alumno pueda expresar su punto de vista. Al hacer hincapié en la Equidad y el respeto mutuo, pretendo reducir los posibles prejuicios que los estudiantes puedan aportar a los debates, especialmente en torno a temas relacionados con la cultura y el origen social. Este enfoque contribuirá a promover la aceptación de puntos de vista diversos y a cultivar un sentido de pertenencia entre todos los estudiantes.

Algunas posibles preguntas orientativas:

1. ¿Qué retos preveo al introducir estas sesiones de reflexión?
2. ¿Cómo me aseguraré de que cada estudiante se sienta seguro y valorado al expresar perspectivas de Diversidad?
3. ¿Cómo mediré el éxito de estas sesiones en la promoción de una dinámica de grupo positiva y respetuosa?
4. ¿Podría este enfoque influir en la perspectiva de los estudiantes sobre la Diversidad en contextos más amplios?
5. ¿Qué medidas tomaré si los estudiantes o compañeros muestran resistencia a las prácticas inclusivas?

- ¿Dónde puedo obtener más información o fuentes adicionales?

Aunque el módulo proporcionó una base sólida, siento que necesito un conocimiento más profundo sobre cómo evaluar la fiabilidad de los materiales educativos. En particular, quiero comprender mejor cómo identificar y contrarrestar los sesgos sutiles en el contenido del plan de estudios que pueden no ser evidentes a primera vista. También deseo profundizar mi comprensión de las técnicas de negociación para resolver conflictos que puedan surgir en entornos diversos.

Algunas posibles preguntas orientativas:

1. ¿Cómo puedo adquirir conocimientos prácticos para identificar sesgos en los recursos educativos?
2. ¿Existen herramientas o marcos adicionales que puedan mejorar mis habilidades de negociación en contextos educativos?
3. ¿Qué aspectos específicos de la Diversidad Cultural necesito explorar más a fondo?
4. ¿Existen casos prácticos o ejemplos específicos de prácticas de diversidad exitosas que debería revisar?
5. ¿Qué habilidades adicionales podrían ayudarme a defender mejor la equidad en mi entorno educativo?

- ¿Quién puede ayudarme a encontrar esta información adicional y/o fuentes?

Para abordar estas áreas, puedo consultar con colegas que tienen experiencia trabajando en entornos educativos diversos e inclusivos. Además, tengo previsto ponerme en contacto con especialistas en diversidad y equidad de mi institución para que me orienten. También serán valiosos los recursos externos, como los cursos en línea sobre pedagogía crítica y las publicaciones de académicos en los campos de la diversidad cultural y la equidad educativa. El uso de estos recursos me permitirá reforzar mis habilidades y adquirir los conocimientos necesarios para aplicar de forma eficaz lo que he aprendido.

Algunas posibles preguntas orientativas:

1. ¿Qué colegas o mentores tienen experiencia específica en el manejo de los prejuicios y la Diversidad en la educación?
2. ¿Existen plataformas en línea, como seminarios web o foros, en las que pueda debatir estas cuestiones con expertos?
3. ¿Existen organizaciones comunitarias u ONG centradas en la Equidad educativa con las que podría colaborar?
4. ¿Qué publicaciones o autores de prestigio debería explorar para profundizar mi comprensión de estos temas?
5. ¿Qué sesiones de formación, conferencias o talleres podrían proporcionar más información sobre estos temas?

Evaluación para comprendernos a nosotros mismos y a los demás y Diálogo

Pida a los estudiantes que reserven una franja horaria en los días de evaluación. Comience cada sesión de evaluación explicando el proceso de evaluación en cada franja horaria.

Para cada franja horaria, utilice un escenario diferente (hay entre 3 y 6 escenarios diferentes). A los estudiantes se les presenta un escenario en un contexto determinado: el aula, la sala de docentes, una reunión de docentes, una reunión con los padres, una reunión de equipo o una situación de conflicto en el aula.



Cada escenario contiene varias preguntas para la evaluación relacionadas con los resultados de aprendizaje del grado B, módulos 4 y 5.

O4.1. Comprender las conexiones entre las creencias, Actitudes y comportamientos propios.

LO4.1B. Analizar las relaciones entre creencias, necesidades, emociones y comportamientos para explicar las diferencias humanas en las reacciones y Actitudes.

O4.2. Mejorar la comunicación y las interacciones con los demás mediante una comprensión más profunda de sus emociones y necesidades.

LO4.2B: Explicar cómo los diferentes contextos sociales y culturales crean diferentes mentalidades y valores para explicar las diferencias humanas en las Actitudes y reacciones.

O4.3. Mejorar la comunicación y las interconexiones utilizando habilidades de comunicación interpersonal eficaces.

LO4.3B. Aplicar estrategias de comunicación basadas en el respeto mutuo, la autenticidad, la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía para construir relaciones sanas, de confianza y sólidas.

O5.1. Mejorar las habilidades de diálogo empático.

LO5.1B: Expresar apertura (conexión) e interacciones honestas para promover un diálogo genuino. (S88, S89)

O5.2. Mejorar las habilidades para resolver problemas y la Resolución de conflictos.

LO5.2B. Desarrollar habilidades de diálogo a pesar de las fricciones o los conflictos para contribuir a la conexión y la claridad en las interacciones sociales. (V3, V8, A39)

O5.3. Mejorar las habilidades de cooperación.

LO5.3B. Persuadir para que se valoren y consideren las necesidades de todos en la toma de decisiones, con el fin de preservar la cooperación y la convivencia deseada. (S79, A28, S69, V11).

Cuando se hayan completado las preguntas, agradezca a los estudiantes y dé por concluida la sesión de evaluación.

Evalúe las respuestas basándose en los resultados de aprendizaje de nivel B de los módulos 4 y 5.

Identifique a los estudiantes que pasarán al nivel C e introduzca sus nombres en el sistema Moodle.

Las respuestas que den en consonancia con los resultados del aprendizaje les permitirán pasar al siguiente nivel C. Se requiere un mínimo de C para pasar a la siguiente evaluación de grado C.



GRADO C Comunicación sostenible - formación profesional

El nivel C del programa de formación conjunta de la UE se centra en el desarrollo profesional. Es decir, el nivel más avanzado de conocimientos y habilidades en Comunicación sostenible. Al igual que en las descripciones de los niveles A y B, el componente estructural principal del nivel C también consta de cinco módulos que abarcan todo el contenido de aprendizaje. En cada módulo, los alumnos encontrarán una lista de objetivos y resultados de aprendizaje esperados, que son más complejos que los de los grados A y B y corresponden al nivel más alto de habilidades cognitivas de la taxonomía de Bloom. Cada módulo ofrece una descripción de tres conceptos clave y una lista de referencias. A los conceptos clave les sigue un resumen de todas las actividades de aprendizaje en forma de itinerario de aprendizaje, que incluye formatos de aprendizaje virtual, mixto y presencial (cara a cara). La descripción del grado C (al igual que en los demás grados) concluye con tareas de evaluación. Una vez completada con éxito la formación en comunicación sostenible, los alumnos reciben las microcredenciales de la UE, que equivalen a 8 créditos ECTS.

MÓDULO 1C: Derechos Humanos y Valores universales

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O1.1. Analizar y evaluar el impacto de los principios de los Derechos Humanos en la vida de las personas, centrándose especialmente en sus oportunidades y perspectivas educativas.

LO1.1C Investigar oportunidades para incorporar los Derechos Humanos en los contextos educativos proponiendo y promoviendo políticas y prácticas inclusivas y fomentando entornos que respeten y defiendan los derechos de todas las personas, contribuyendo así a la creación de espacios educativos inclusivos y equitativos.

O1.2. Desarrollar estrategias de comunicación que hagan hincapié en la comprensión y la cooperación para articular las cuestiones relacionadas con los derechos humanos, fomentando un diálogo abierto y respetuoso.

LO1.2C Investigar el impacto de las tecnologías digitales en los principios fundamentales de los Derechos Humanos, identificar posibles dilemas éticos y diseñar estrategias para abordarlos de manera eficaz, contribuyendo al avance de la ética y el Respeto de los derechos.

O1.3. Promover/desarrollar estrategias cooperativas y sensibles a los Derechos Humanos para la resolución de problemas entre los (diferentes) agentes educativos (personal, estudiantes, padres, partes interesadas).



LO1.3C. Promover y crear un entorno educativo holístico, inclusivo y sensible a los Derechos Humanos basado en estrategias de comunicación que integren los valores humanos universales.

Conceptos clave

1. Valores universales y fundamentales: los Derechos Humanos y los Valores universales en el contexto global

■ El impacto de la globalización en los Valores universales

La globalización, como fenómeno multifacético caracterizado por el rápido intercambio de información, bienes, servicios y prácticas culturales a través de las fronteras nacionales, ha influido profundamente en la difusión y aceptación de valores universales como la dignidad humana, la igualdad, la libertad y la justicia. Por un lado, la globalización ha facilitado la difusión de los ideales democráticos y los principios de los Derechos Humanos a través de marcos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), que se ha convertido en un punto de referencia mundial para la justicia y la igualdad. (Whalley, 2008, Abramson e Ingelhart, 2009) El uso generalizado de las plataformas de comunicación digital ha permitido que se escuchen las voces marginadas y que los activistas de derechos humanos movilicen apoyos a escala internacional. Esta interconexión global ha fomentado la creación de alianzas y redes transnacionales que abogan por la protección de los derechos fundamentales, la igualdad de género y la abolición de las prácticas discriminatorias (Seita, 1997). Sin embargo, la globalización también ha dado lugar a tensiones entre diferentes sistemas de valores, lo que a menudo ha provocado choques culturales y la resistencia de comunidades que perciben estas normas globales como una amenaza para sus creencias y prácticas tradicionales. Por ejemplo, algunas sociedades consideran que la promoción de los derechos LGBTQ+ o la igualdad de género es una imposición de los valores culturales occidentales, lo que pone en tela de juicio la universalidad de estos derechos. Además, el dominio de los medios de comunicación y las instituciones occidentales en la configuración del discurso sobre los derechos humanos ha sido criticado como una forma de imperialismo cultural, que descuida los sistemas de conocimiento indígenas y las concepciones alternativas de la justicia. Por lo tanto, si bien es innegable que la globalización ha contribuido a la promoción de los valores universales, al mismo tiempo ha puesto de manifiesto la complejidad de la negociación entre las normas globales y las tradiciones locales, lo que destaca la necesidad de un enfoque más inclusivo y sensible a las diferencias culturales en la defensa de los derechos humanos.

Los Valores universales en el contexto de los retos globales



En un mundo cada vez más interconectado que se enfrenta a retos globales sin precedentes, el papel de los Valores universales cobra una importancia fundamental a la hora de dar forma a soluciones colectivas y movilizar a las comunidades internacionales para la acción conjunta. El cambio climático, las desigualdades económicas y las violaciones generalizadas de los Derechos Humanos son crisis globales que trascienden las fronteras nacionales y requieren un marco ético unificado basado en los principios de justicia, Equidad y solidaridad. Por ejemplo, el principio de justicia climática hace hincapié en la responsabilidad de las naciones industrializadas de reducir las emisiones de gases de efecto invernadero y apoyar a las comunidades vulnerables que se ven afectadas de manera desproporcionada por la degradación medioambiental. Este principio se basa en los valores universales de la equidad intergeneracional, que exige la protección de los derechos de las generaciones futuras a vivir en un entorno sostenible (Pouliot y Thérien, 2018). Del mismo modo, la lucha contra las desigualdades económicas exige la adhesión a los valores de equidad y justicia social, consagrados en instrumentos internacionales de derechos humanos como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). Al garantizar el acceso a la educación, la atención sanitaria y unas condiciones de trabajo dignas, los Estados pueden abordar las causas estructurales de la pobreza y promover la Inclusión social. Además, la protección de los Derechos Humanos en el contexto de los conflictos armados y las crisis humanitarias se rige por marcos jurídicos internacionales como los Convenios de Ginebra, que establecen la obligación de proteger a la población civil y prevenir los crímenes de guerra. En este contexto, los Valores universales no solo proporcionan una orientación moral, sino que también sirven de base para la Cooperación y la solidaridad internacionales a la hora de abordar las causas profundas de la injusticia mundial.

■ La conexión entre los Valores universales y el desarrollo sostenible

El concepto de desarrollo sostenible, tal y como se articula en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, está profundamente arraigado en principios fundamentales de derechos humanos como la igualdad, la justicia y el respeto por el medio ambiente. Estos valores universales sirven de base para lograr un mundo más equitativo y sostenible al abordar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo. Por ejemplo, el principio de equidad sustenta el objetivo de reducir las desigualdades dentro de los países y entre ellos (ODS 10), que tiene por objeto eliminar las leyes y prácticas discriminatorias que marginan a los grupos vulnerables, como las mujeres, los pueblos indígenas y los refugiados. El valor de la justicia es fundamental para promover el acceso a una educación de calidad (ODS 4) y a la atención sanitaria (ODS 3), garantizando que todas las personas tengan la oportunidad de llevar una vida sana y plena. Además, el Respeto por el medio ambiente es esencial para lograr patrones de consumo y producción sostenibles (ODS 12) y proteger la biodiversidad (ODS 15). Estos objetivos reflejan la obligación ética de

preservar los recursos naturales para las generaciones futuras y mitigar los efectos adversos del cambio climático en las poblaciones más vulnerables. Además, la implementación de estos objetivos requiere la cooperación y las alianzas internacionales (ODS 17), que se basan en los principios de solidaridad y responsabilidad compartida. Al integrar los Valores universales en las políticas y prácticas de desarrollo sostenible, la comunidad mundial puede abordar las causas estructurales de la pobreza, la desigualdad y la degradación ambiental, al tiempo que promueve la cohesión social y el bienestar humano.

■ Derechos universales y cuestiones globales

La protección de los Derechos Humanos universales es especialmente relevante en el contexto de los retos globales contemporáneos, como la migración forzosa, los desplazamientos provocados por el clima, la pobreza extrema y los conflictos armados. Estos retos no solo amenazan el bienestar y la dignidad de millones de personas, sino que también ponen de manifiesto las limitaciones de los marcos jurídicos y políticos existentes a la hora de salvaguardar los derechos fundamentales. Por ejemplo, el derecho a solicitar asilo, reconocido en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, es un mecanismo fundamental para proteger a las personas que huyen de la persecución y la violencia. Sin embargo, las políticas de inmigración restrictivas y la criminalización de los migrantes en muchos países han socavado este derecho, lo que ha dado lugar a abusos de los Derechos Humanos y crisis humanitarias en las fronteras internacionales. Del mismo modo, el derecho a la alimentación, el agua y la vivienda se ve cada vez más amenazado por el cambio climático, que ha agravado las sequías, las inundaciones y otros desastres medioambientales, especialmente en los países en desarrollo. En respuesta a estos retos, las organizaciones internacionales y los actores de la sociedad civil han pedido una mayor Cooperación mundial y la adopción de enfoques basados en los Derechos Humanos para abordar las causas profundas del desplazamiento forzoso y la degradación medioambiental. Además, la protección de la población civil en los conflictos armados, tal y como establece el derecho internacional humanitario, sigue siendo una preocupación apremiante en las regiones afectadas por la violencia y la inestabilidad política. El fracaso de los actores internacionales a la hora de prevenir los crímenes de guerra y las violaciones de los Derechos Humanos en conflictos como los de Siria, Yemen o Ucrania pone de relieve la urgente necesidad de mecanismos más eficaces de rendición de cuentas y justicia.

■ Protección de los derechos universales en situaciones de crisis

En tiempos de crisis, ya sea por guerras, pandemias o desastres naturales, la protección de los Derechos Humanos universales se vuelve particularmente difícil debido a la suspensión de las libertades civiles, la militarización de las sociedades y el colapso de los servicios públicos. Por ejemplo, la pandemia de COVID-19 puso de manifiesto importantes desigualdades en el acceso a la atención sanitaria y la protección social, que afectaron de manera desproporcionada a las comunidades marginadas y vulnerables



poblaciones. El derecho a la salud, reconocido en el PIDESC, se vio a menudo comprometido debido a la insuficiencia de las infraestructuras sanitarias y a la distribución desigual de las vacunas. Además, la imposición de medidas de emergencia, como los confinamientos y las tecnologías de vigilancia, suscitó preocupación por las violaciones de la privacidad y la libertad de circulación. Del mismo modo, en los conflictos armados, los ataques contra la infraestructura civil y el uso de la violencia sexual como arma de guerra constituyen graves violaciones del derecho internacional humanitario. A pesar de estos retos, las organizaciones humanitarias y las instituciones internacionales desempeñan un papel fundamental en la prestación de asistencia, la vigilancia de las violaciones de los Derechos Humanos y la promoción de la rendición de cuentas. Sin embargo, la falta de voluntad política y la fragmentación de los mecanismos de gobernanza mundial a menudo dificultan la respuesta eficaz a las crisis y exacerban el sufrimiento humano.

■ Crítica y limitaciones de los derechos universales

Aunque el concepto de Derechos Humanos universales goza de un amplio respaldo a nivel internacional, ha sido objeto de importantes críticas por parte de relativistas culturales, teóricos políticos y estudiosos poscoloniales. Una de las principales críticas es que la noción de derechos universales refleja una visión del mundo centrada en Occidente que ignora las experiencias culturales e históricas de las sociedades no occidentales. Por ejemplo, el énfasis en la autonomía individual y la libertad de expresión puede entrar en conflicto con las tradiciones colectivas y las normas religiosas de determinadas comunidades (Mutua, 2002). Además, la aplicación selectiva de las normas de derechos humanos por parte de los Estados poderosos, a menudo con fines geopolíticos, ha socavado la legitimidad de las instituciones internacionales de derechos humanos. La intervención de Estados Unidos en Irak con el pretexto de promover la Democracia y los Derechos Humanos es un ejemplo de ello, en el que se utilizó la retórica de los Derechos Humanos para justificar la agresión militar y el cambio de régimen. Además, la falta de mecanismos de aplicación y de rendición de cuentas por las violaciones de los Derechos Humanos cometidas por Estados poderosos y empresas multinacionales pone de manifiesto las limitaciones estructurales del actual sistema internacional de Derechos Humanos.

2. Defensa activista y aplicación de los Derechos Humanos

La defensa activista y la aplicación de los Derechos Humanos en el siglo XXI están profundamente influenciadas por el rápido desarrollo de las tecnologías digitales, la interacción entre la sociedad civil y la legislación nacional, y la aparición de nuevas estrategias para abordar los retos globales. (Nelson & Dorsey, 2008)) Si bien las plataformas digitales han revolucionado la forma en que los activistas movilizan el apoyo y hacen rendir cuentas a los infractores, la eficacia de los esfuerzos de defensa depende en última instancia de la creación de coaliciones, la participación de las comunidades locales y el impulso

por reformas legislativas. A medida que el futuro de la defensa activista de Derechos Humanos sigue evolucionando, será esencial adoptar un enfoque equilibrado que combine la innovación tecnológica, la acción legal y la movilización de las bases para promover la justicia, la igualdad y la dignidad humana a escala mundial. (Rall, Satterthwaite et al., 2016)

■ La defensa activista de los derechos humanos en el contexto de las nuevas tecnologías y las redes sociales

En la era digital, la defensa activista de los Derechos Humanos ha experimentado una profunda transformación debido a la aparición de nuevas tecnologías y al uso generalizado de las plataformas de redes sociales (Lebert, 2018). Estos avances tecnológicos han ampliado considerablemente el alcance y el impacto de las campañas de defensa, permitiendo a las organizaciones y activistas de Derechos Humanos movilizar el apoyo mundial, sensibilizar a la opinión pública y ejercer presión sobre los gobiernos y las empresas que violan los Derechos Humanos. Las plataformas de redes sociales como Twitter, Facebook e Instagram son herramientas poderosas para difundir información rápidamente y atraer a públicos diversos. Por ejemplo, el movimiento #MeToo, que surgió en las redes sociales, se convirtió en un fenómeno mundial que sacó a la luz la violencia de género y el acoso sexual, lo que obligó a los responsables políticos y a las instituciones a tomar medidas. Del mismo modo, el movimiento Black Lives Matter aprovechó las plataformas digitales para poner de relieve el racismo sistémico y la brutalidad policial, lo que influyó en el discurso público y condujo a reformas políticas en varios países.

Además, las tecnologías digitales permiten a los activistas documentar las violaciones de los Derechos Humanos en tiempo real, proporcionando pruebas visuales que pueden compartirse instantáneamente con el público internacional. El uso de la transmisión en directo, las herramientas de geolocalización y las plataformas de comunicación cifradas ha permitido a los defensores de los Derechos Humanos que operan en entornos represivos eludir los medios de comunicación controlados por el Estado y llegar directamente a sus seguidores en todo el mundo. Sin embargo, aunque la defensa digital ha amplificado las voces que antes estaban marginadas, también plantea retos importantes, como la difusión de información errónea, la vigilancia de los activistas por parte de regímenes autoritarios y el riesgo de acoso en línea (Ashifa, 2021). Por lo tanto, una defensa eficaz de los Derechos Humanos en la Era digital requiere no solo innovación tecnológica, sino también estrategias para garantizar la seguridad digital, proteger la privacidad y verificar la información para mantener la credibilidad y la confianza.

■ La interacción entre la defensa activista y la legislación nacional

La defensa activista de Derechos Humanos desempeña un papel crucial a la hora de influir en la legislación nacional y configurar marcos jurídicos que protejan los derechos de los grupos marginados y vulnerables. Al sensibilizar la concienciación pública, movilizar a la sociedad civil e involucrar a los responsables políticos, las campañas de defensa activista pueden impulsar reformas legislativas que se ajusten a las normas internacionales de Derechos Humanos.



Un ejemplo notable es la campaña mundial contra el trabajo infantil, que condujo a la adopción de leyes laborales más estrictas y a la ratificación de convenios internacionales, como el Convenio núm. 182 de la Organización Internacional del Trabajo sobre las peores formas de trabajo infantil. Del mismo modo, los esfuerzos de defensa activista de las organizaciones LGBTQ+ han contribuido a la despenalización de la homosexualidad y a la legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo en varios países.

En muchos casos, las campañas de defensa activista utilizan litigios estratégicos para impugnar leyes y políticas discriminatorias en los tribunales nacionales (Park, Murdie y Davis, 2019). Por ejemplo, las organizaciones de Derechos Humanos han utilizado con éxito acciones legales para exigir la abolición de la pena de muerte, proteger los derechos territoriales de los indígenas y garantizar el acceso a la atención sanitaria de las comunidades marginadas. Además, la defensa activista de los Derechos Humanos a menudo implica la creación de coaliciones y asociaciones con responsables políticos, expertos jurídicos y actores de la sociedad civil para redactar y proponer nueva legislación. La introducción de leyes contra la Discriminación, políticas de igualdad de género y protecciones para los refugiados y solicitantes de asilo es a menudo el resultado de la presión sostenida de los defensores y activistas de los Derechos Humanos. Sin embargo, la eficacia de la defensa activista para influir en la legislación nacional depende del contexto político, la fortaleza de la sociedad civil y la voluntad de los gobiernos de cumplir con las obligaciones internacionales en materia de derechos humanos. En regímenes autoritarios o entornos políticamente inestables, las iniciativas de defensa activista pueden enfrentarse a una severa represión, censura y criminalización, lo que pone de relieve la necesidad de apoyo y protección internacional para los defensores de los Derechos Humanos.

■ El futuro de la defensa activista de Derechos Humanos

El futuro de la defensa activista de los Derechos Humanos está determinado por las tendencias globales emergentes, los avances tecnológicos y la naturaleza cambiante de los movimientos sociales. Uno de los avances clave en este ámbito es el papel cada vez más importante que desempeñan los jóvenes activistas y los movimientos de base en el impulso del cambio social. Jóvenes líderes, como Greta Thunberg en el movimiento por la justicia climática y Malala Yousafzai en la lucha por la educación de las niñas, han demostrado el poder de la participación de los jóvenes en la defensa de los Derechos Humanos y en la exigencia de responsabilidades a los gobiernos. Las campañas digitales lideradas por jóvenes no solo están creando conciencia sobre cuestiones críticas, como la justicia racial, la igualdad de género y la sostenibilidad medioambiental, sino que también están inspirando acciones colectivas y cambios políticos a escala mundial.

Otra tendencia significativa es el uso creciente de la inteligencia artificial (IA), el análisis de macrodatos y la tecnología de cadena de bloques en la defensa activista de los Derechos Humanos. Las herramientas basadas en la IA pueden analizar grandes cantidades de datos para detectar patrones de abusos de los Derechos Humanos, mientras que la tecnología de cadena de bloques puede mejorar la transparencia y la rendición de cuentas en las cadenas de suministro, evitando la explotación laboral

y las violaciones medioambientales. Además, la realidad virtual (RV) y la narración inmersiva se utilizan cada vez más para crear empatía y concienciación, al permitir al público experimentar las realidades a las que se enfrentan los refugiados, las víctimas de la guerra o las comunidades indígenas. Sin embargo, la integración de las nuevas tecnologías en las iniciativas de defensa activista también plantea cuestiones éticas y de privacidad, en particular en lo que respecta a la seguridad de los datos y el posible uso indebido de las herramientas digitales para la vigilancia y la censura.

Además de las innovaciones tecnológicas, la defensa activista de los Derechos Humanos en el futuro requerirá estrategias más inclusivas e interseccionales que aborden las desigualdades estructurales y los desequilibrios de poder. La creación de alianzas entre movimientos sociales, la participación de las comunidades marginadas y la amplificación de las voces de los pueblos indígenas, las mujeres y las personas LGBTQ+ serán esenciales para promover la justicia social y proteger la dignidad humana. Además, las redes mundiales de defensa activista de los Derechos Humanos tendrán que adaptarse a los cambios geopolíticos y responder a los nuevos retos, como el auge del populismo autoritario, la erosión de las instituciones democráticas y la creciente criminalización de la disidencia. Combinando herramientas digitales, estrategias jurídicas y activismo comunitario, los defensores de los Derechos Humanos pueden superar las barreras mundiales y promover la protección y la aplicación de los derechos fundamentales en diversos contextos (Pijoh, 2023).

1. *Derechos Humanos en la Era digital*

La protección y la promoción de los Derechos Humanos en la Era digital requieren un enfoque integral y multidimensional que aborde las implicaciones éticas, jurídicas y sociales de los avances tecnológicos. Desde la regulación de los sistemas de inteligencia artificial hasta la protección de los derechos de los niños en Internet y el refuerzo de las medidas de ciberseguridad, los gobiernos, las empresas tecnológicas y los actores de la sociedad civil deben colaborar para garantizar que las tecnologías digitales se desarrollen y utilicen de manera que se respeten los Derechos Humanos fundamentales. (Coccoli, 2018) A medida que el panorama digital sigue evolucionando, los marcos de Derechos Humanos también deben adaptarse a los nuevos retos y oportunidades, dando prioridad a la Equidad, la transparencia y la protección de las comunidades vulnerables en el espacio digital global.

■ El impacto de la inteligencia artificial en los Derechos Humanos

El rápido desarrollo y el uso generalizado de la inteligencia artificial (IA) han planteado profundas cuestiones éticas y jurídicas en relación con la protección de los Derechos Humanos en la Era digital. Si bien las tecnologías de IA tienen el potencial de mejorar el bienestar humano y mejorar



acceso a servicios esenciales, también plantean riesgos significativos de discriminación, desigualdad y violaciones de la privacidad. Una de las principales preocupaciones es la posibilidad de que los algoritmos de IA perpetúen e incluso amplifiquen los sesgos raciales, de género y sociales si no se diseñan e implementan de manera responsable. Por ejemplo, se ha demostrado que los algoritmos de policía predictiva, los sistemas de reconocimiento facial y las herramientas de contratación automatizadas se dirigen de manera desproporcionada a las comunidades marginadas, lo que refuerza los patrones existentes de desigualdad y exclusión. (Risse, 2019) Este sesgo suele derivarse de los datos utilizados para entrenar los modelos de IA, que pueden reflejar injusticias históricas o prejuicios culturales, lo que da lugar a resultados injustos en ámbitos como la justicia penal, el empleo y la atención sanitaria.

Además, la falta de transparencia y rendición de cuentas en los procesos de toma de decisiones de la IA suscita preocupación en cuanto al debido proceso y el derecho a un juicio justo. Las personas afectadas por las decisiones algorítmicas suelen tener un acceso limitado a la información sobre cómo se toman esas decisiones o a la capacidad de impugnarlas. (Martsenko, 2022) Esta falta de supervisión no solo viola el derecho a la no discriminación, sino que también socava el principio de dignidad y autonomía humanas. En respuesta a estos retos, los marcos internacionales de Derechos Humanos, como los Principios Rectores sobre las Empresas y los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, hacen hincapié en la necesidad de marcos normativos que garanticen que las tecnologías de IA se desarrollen y utilicen de conformidad con los derechos fundamentales y las normas éticas. Dichas normativas deben incluir mecanismos para auditar los sistemas de IA, establecer la responsabilidad por los resultados sesgados y proteger la privacidad de los datos de las personas. Además, promover la Diversidad y la Inclusión en el desarrollo de las tecnologías de IA es esencial para prevenir las prácticas discriminatorias y fomentar entornos digitales más equitativos.

■ Los derechos digitales de los niños como grupo vulnerable en el entorno en línea

En la Era digital, los niños representan uno de los grupos más vulnerables debido a su capacidad limitada para comprender y navegar por las complejidades del entorno en línea. La rápida expansión de las plataformas digitales, las redes sociales y los servicios de entretenimiento en línea ha creado tanto oportunidades como riesgos para los derechos de los niños, incluidos su derecho a la privacidad, la protección contra la explotación y el acceso a la información. Una de las preocupaciones más acuciantes es la exposición de los niños a contenidos inapropiados, el ciberacoso y la explotación en línea. La proliferación de material de abuso sexual infantil, la manipulación de los usuarios jóvenes a través de la publicidad dirigida y la recopilación de datos personales sin consentimiento suponen amenazas importantes para el bienestar físico y psicológico de los niños.

En respuesta a estos retos, marcos jurídicos internacionales como la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (UNCRC) reconocen la necesidad de proteger los derechos de los niños en el entorno digital. Los gobiernos, las empresas tecnológicas y las organizaciones de la sociedad civil deben colaborar para establecer políticas de moderación de contenidos adecuadas a la edad, reforzar las medidas de ciberseguridad y poner en marcha programas educativos que promuevan la alfabetización digital entre los niños y sus tutores. Además, se debe garantizar el derecho a la privacidad y la protección de datos restringiendo la recopilación y el uso de la información personal de los niños y aplicando regulaciones estrictas sobre las prácticas de intercambio de datos por parte de las plataformas de redes sociales y las empresas de juegos en línea. Al mismo tiempo, los esfuerzos para proteger a los niños en el espacio digital no deben socavar su derecho al acceso a la información, la libertad de expresión y la participación en comunidades en línea. Por lo tanto, es esencial adoptar un enfoque equilibrado que dé prioridad tanto a la protección como al empoderamiento para promover el desarrollo saludable de los niños en la Era digital.

■ Ciberseguridad y Derechos Humanos

La creciente frecuencia y sofisticación de los ciberataques tiene importantes implicaciones para la protección de los Derechos Humanos en la era digital. Los ciberataques dirigidos a infraestructuras críticas, instituciones financieras y redes de comunicación no solo interrumpen servicios esenciales, sino que también amenazan el derecho a la privacidad, la libertad de expresión y el acceso a la información. Por ejemplo, las violaciones de datos a gran escala que exponen información personal pueden dar lugar a robos de identidad, discriminación y acoso, mientras que el ciber espionaje patrocinado por el Estado puede socavar la disidencia política y suprimir la libertad de expresión. Además, el uso creciente de tecnologías de vigilancia y herramientas de monitoreo digital por parte de regímenes autoritarios suscita serias preocupaciones sobre la violación de los derechos de privacidad y la supresión de las libertades civiles. (Pavlova, 2020).

En este contexto, la protección de la ciberseguridad no es solo una cuestión técnica, sino una preocupación fundamental en materia de Derechos Humanos que requiere la cooperación internacional y la regulación jurídica. Los gobiernos y los actores del sector privado deben colaborar para reforzar la infraestructura de ciberseguridad, proteger los sistemas de información críticos y garantizar que las tecnologías digitales no se utilicen para violar los Derechos Humanos. Además, las normas internacionales de Derechos Humanos, como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), (ohchr.org) deben guiar el desarrollo de políticas de ciberseguridad para prevenir el uso indebido de las tecnologías de vigilancia y proteger la privacidad digital de las personas. Las organizaciones de la sociedad civil y los defensores de los derechos humanos desempeñan un papel crucial en la



supervisión y denuncian las violaciones de los Derechos Humanos en la esfera digital y abogan por la transparencia y la rendición de cuentas en las prácticas de vigilancia gubernamental.

■ El futuro de Derechos Humanos en la Era digital

2. A medida que la tecnología sigue avanzando a un ritmo sin precedentes, el futuro de los Derechos Humanos en la Era digital estará marcado tanto por nuevos retos como por nuevas oportunidades. Las tecnologías emergentes, como el blockchain, la computación cuántica y el Internet de las cosas (IoT), tienen el potencial de mejorar el acceso a la justicia, aumentar la transparencia y proteger la privacidad digital. Por ejemplo, la tecnología blockchain puede utilizarse para almacenar de forma segura pruebas de violaciones de los derechos humanos o crear sistemas transparentes para distribuir ayuda humanitaria. (Czurik, 2022) Sin embargo, estas tecnologías también introducen nuevos riesgos relacionados con la vigilancia digital, la discriminación algorítmica y la erosión de la autonomía personal.
3. Uno de los principales retos de las próximas décadas será encontrar el equilibrio entre la innovación tecnológica y la protección de los derechos fundamentales. Para ello será necesario desarrollar marcos jurídicos internacionales que establezcan directrices claras para el uso ético de las tecnologías emergentes, al tiempo que se responsabilice a los actores estatales y no estatales de las violaciones de los Derechos Humanos en el espacio digital. Además, promover la alfabetización digital y empoderar a las comunidades marginadas para que accedan y utilicen la tecnología será esencial para reducir la brecha digital y prevenir nuevas desigualdades sociales y económicas. El papel de los jóvenes activistas y los defensores de los Derechos Humanos también será fundamental para promover la transparencia, la rendición de cuentas y las políticas digitales inclusivas que respeten la dignidad humana y la diversidad.

Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)

Referencias al concepto clave 1: VALORES UNIVERSALES Y FUNDAMENTALES

- Abramson, P. e Inglehart, R. F. (2009). El cambio de valores en una perspectiva global. University of Michigan Press.
- Mutua, M. (2002). Derechos Humanos: una crítica política y de Cultura. University of Pennsylvania Press.
- Risse, M. (2019). Derechos Humanos e inteligencia artificial: una agenda urgentemente necesaria. *Derechos Humanos Quarterly*, 41(1), 1-16.
- Pouliot, Vincent y Jean-Philippe Thérien. «Gobernanza global: una lucha por los Valores universales». *International Studies Review* 20, n.º 1 (2018): 55-73.
- Seita, A. Y. (1997). La globalización y la convergencia de valores. *Cornell Int'l LJ*, 30, 429.

Whalley, J. (2008). Globalización y valores. *World Economy*, 31(11), 1503-1524.

Referencias al concepto clave 2: Defensa activista e implementación de Derechos Humanos

- Ashifa, K. M. (2021). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la defensa activista de los Derechos Humanos. *Revista turca de educación informática y matemática*, 12(2), 2729-2732.
- Lebert, J. (2018). Las tecnologías de la información y la comunicación y la defensa activista de los derechos humanos: el caso de Amnistía Internacional. En *La sociedad civil en la era de la información* (pp. 19-36). Routledge.
- Nelson, P. J. y Dorsey, E. (2008). Defensa activista de nuevos derechos: estrategias cambiantes de las ONG dedicadas al desarrollo y los Derechos Humanos. Georgetown University Press.
- Park, B., Murdie, A. y Davis, D. R. (2019). La (co)evolución de la defensa activista de los derechos humanos: comprender la aparición de cuestiones relacionadas con los derechos humanos a lo largo del tiempo. *Cooperación y conflicto*, 54(3), 313-334.
- Pijoh, F. E. (2023). El impacto de la defensa activista global de los Derechos Humanos en las prácticas estatales: un estudio multinacional. *The Easta Journal Law and Derechos Humanos*, 1(03), 166-175.
- Rall, K., Satterthwaite, M. L., Pandey, A. V., Emerson, J., Boy, J., Nov, O. y Bertini, E. (2016). Visualización de datos para la defensa activista de los Derechos Humanos. *Revista de Práctica de los Derechos Humanos*, 8(2), 171-197.

Referencias al concepto clave 3: LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ERA DIGITAL

- Coccoli, J. (2017). Los retos de las nuevas tecnologías en la aplicación de los derechos humanos: análisis de algunas cuestiones críticas en la Era digital. *Paz, derechos humanos y gobernanza*, 1 (Paz, derechos humanos y gobernanza 1/2), 223-250.
- Czurik, M. (2022). Restricciones al ejercicio de los Derechos Humanos y civiles y las libertades debido a cuestiones de ciberseguridad. *Studia Iuridica Lublinensia*, 31(3), 31-43.
- Martsenko, N. (2022). Inteligencia artificial y derechos humanos: una revisión científica de los impactos y las interacciones. *Studia Prawnoustrojowe*, (58).
- Pavlova, P. (2020). Enfoque de la ciberseguridad basado en los Derechos Humanos: abordar los riesgos de seguridad de los grupos destinatarios. *Peace Human Rights Governance*, 4(Peace Human Rights Governance 4/3), 391-418.
- Risse, M. (2019). Derechos Humanos e inteligencia artificial: una agenda que se necesita con urgencia. *Human Rights Quarterly*, 41(1), 1-16.
- <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political>



MÓDULO 2C: Valores e identidad de la UE

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O2.1. Valorar, promover y aplicar estrategias que respeten la dignidad humana, los derechos humanos y la diversidad cultural en la vida profesional.

RL2.1C Investigar el efecto de la aplicación de los Derechos Humanos en los procesos educativos comparando diferentes situaciones.

O.2.2. Comunicarse y cooperar de forma respetuosa con personas de diferentes orígenes culturales y sociales.

LO2.2C Explicar y evaluar las prácticas profesionales y la comunicación desde la perspectiva de la igualdad y los Derechos Humanos.

O2.3. Promover y fomentar activamente la diversidad cultural, la variedad y la educación inclusiva en los contextos y prácticas educativos.

LO2.3C Reflexionar e investigar sobre la eficacia de la igualdad de trato de las personas con diferentes antecedentes culturales y sociales en el proceso educativo.

Conceptos clave

1. Identidad: étnica, nacional y europea

Como ya se mencionó en el grado B, el concepto de identidad abarca dos aspectos diferentes: por un lado, la identidad concebida como estable, determinada e internalizada en la cultura de cada uno; por otro lado, la identidad como una construcción de múltiples subjetividades influenciadas por la experiencia personal y el entorno social. Lo que es aún más importante es que las múltiples subjetividades pueden entrar en conflicto entre sí, no solo a nivel personal, sino también en la comunicación con los demás. Por eso es especialmente importante que el docente reflexione sobre las cuestiones de identidad, comprendiendo la influencia de la identidad cultural personal (religiosa, nacional, étnica, etc.) a la hora de abordar los diferentes e incluso conflictivos choques de identidades en el entorno del aula.

La autorreflexión sobre tu identidad es esencial para la implementación de los Derechos Humanos en los procesos educativos. El artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que establece que «toda persona tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión», y el artículo 26, que establece



que «toda persona tiene derecho a la educación», son dos Derechos Humanos que todo docente debe tener en cuenta al tratar de resolver conflictos relacionados con la identidad.

Si analizamos muchas de las teorías sociológicas contemporáneas sobre la identidad, vemos que hay muchos debates y desacuerdos sobre la naturaleza de la identidad, su importancia en un mundo globalizado, etc., pero hay algo que todas estas teorías tienen en común: la identidad se entiende como un proceso cultural continuo y problemático (Bauman, 2004; Castells, 2010; Hall, 2003; Zajda, 2022). Es fundamental comprender este aspecto problemático de la identidad para fomentar un entorno social inclusivo. La pregunta principal es: ¿cómo abordar las diferentes identidades en el contexto educativo? Cabe destacar que afirmar que la identidad es problemática no significa que esté perdiendo importancia. Al contrario, debemos ser conscientes de la importancia de la identidad en muchas situaciones conflictivas.

Para abordar los conflictos de identidad, es importante reconocer la construcción discursiva de la identidad. Este enfoque se basa en el análisis del discurso de Foucault. La famosa cita de Michel Foucault de que «no hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de conocimiento, ni conocimiento que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder» (Foucault, 1995, 27) es muy relevante teniendo en cuenta la complejidad de la identidad. Las prácticas sociales e institucionales que producen la supuesta neutralidad del conocimiento y el modelo jerárquico que sigue siendo habitual en los entornos educativos muestran lo importante que es tratar de evitar las relaciones de poder a la hora de abordar los conflictos entre identidades diferentes.

La complejidad de las identidades múltiples se hace muy evidente cuando chocan los valores entre los grupos mayoritarios y minoritarios. Las relaciones de poder entre los diferentes grupos de identidad social y cultural suelen dar al grupo mayoritario más poder y oportunidades que a los grupos desfavorecidos. En este contexto, la distinción entre pertenencia y alteridad es muy relevante. Aunque el concepto de alteridad es inevitable para el proceso de comprensión de nosotros mismos, al mismo tiempo es mucho más divisivo y, como tal, bastante arriesgado a la hora de crear situaciones conflictivas. Por eso, el concepto de pertenencia (por ejemplo, a la escuela, la universidad o cualquier otra comunidad) puede ser una solución más neutral y moderada para lograr una identidad más inclusiva. Una de las herramientas de autorreflexión que puede mitigar los posibles conflictos de identidad es hacer hincapié en la identidad profesional, que «proporciona un punto de apoyo a las minorías y puede servir como una importante fuente de capital simbólico para los docentes pertenecientes a minorías» (Gindi y Ron, 2023). De este modo, la identidad alcanzada desempeña un papel mucho más importante que la identidad atribuida y ayuda a suavizar



el posible desequilibrio de las relaciones de poder no solo entre docentes y estudiantes, sino también entre estudiantes e incluso entre los propios docentes.

Otra distinción importante que hay que tener en cuenta es la que existe entre identidad individual e identidad grupal. Una de las definiciones más conocidas de grupos identitarios fue propuesta por Amy Gutmann. Ella define los grupos identitarios como «asociaciones políticamente significativas de personas que se identifican por uno o más marcadores sociales o se identifican con ellos». El género, la raza, la clase, la etnia, la nacionalidad, la religión, la discapacidad y la orientación sexual se encuentran entre los ejemplos más evidentes de marcadores sociales compartidos, en torno a los cuales se forman grupos de identidad informales y formales» (Gutmann, 2003, 9). El aspecto esencial es que la identidad grupal no suele abarcar la identidad individual en su totalidad. La identidad personal se construye a partir de múltiples subjetividades, lo que significa que diferentes individuos pueden desarrollar conjuntos de valores bastante únicos, y no todas las creencias serán las mismas entre todos los miembros del grupo. Aun así, «el compromiso conjunto con la identidad grupal es uno de los factores sociales/psicológicos que actúa como una restricción para que los miembros del grupo crean plenamente en las creencias del grupo» (Fraser-Burges, 2012, 497). Este aspecto, que las creencias dentro del grupo son más difíciles de cambiar que las creencias fuera del grupo, crea el problema de evitar la hegemonía del grupo dominante.

Dado que en una sociedad global nos encontramos inevitablemente con múltiples identidades y que incluso a nivel personal los individuos suelen tener que elegir entre diferentes identidades, esto básicamente se puede hacer de tres maneras: «La reconciliación, en la que los individuos tratan de equilibrar sus múltiples identidades integrando aspectos de ambas identidades; el reajuste, en el que los individuos eligen una identidad sobre otra seleccionando una identidad para actuar, o centrándose en una identidad más que en la otra; y la retirada, en la que los individuos evitan sus dos identidades conflictivas, compartimentándolas de manera efectiva» (Jones y Hynie, 2017, 3). Dado que la estrategia de retirada corresponde básicamente a la marginación y la separación, y que la realineación significa asimilación, solo queda la reconciliación como herramienta para gestionar las identidades múltiples en conflicto y lograr un entorno inclusivo y no divisorio.

Respetar los derechos humanos y la diversidad cultural de las diferentes identidades al mismo tiempo puede ser todo un reto. Esto significa que los entornos educativos prácticos no pueden ser iguales y deben reconocer las diferencias prácticas en la aplicación de los derechos humanos en diversos contextos. Esto es aún más relevante si se tienen en cuenta los avances tecnológicos contemporáneos, que, por un lado, crean más oportunidades para las minorías, pero, por otro, también pueden ser bastante disruptivos. Por ejemplo, los diferentes casos de derechos humanos en el era digital, que se tratan con más detalle en el Módulo 1 (como la libertad de expresión en línea, daños digitales, manipulación y desinformación, etc.)

muestran que, al expresar tu opinión, comunicarse con otros o incluso simplemente dar información, los docentes deben tener en cuenta los posibles conflictos de identidad.

Una de las principales formas de evitar las relaciones de poder derivadas de las diferentes identidades es la creación de un entorno de aprendizaje democrático. Cabe señalar que, en este caso, la Democracia no solo significa reconocer la identidad de cada uno de nosotros y respetar los valores pertinentes, sino también comprender que, en los conflictos de identidad, es importante encontrar un terreno común en el debate. La principal directriz democrática a la hora de abordar posibles conflictos de identidad es que cada persona tiene derecho a desarrollar su propia identidad, que no debe ser impuesta desde fuera. Aunque todos tenemos diferentes marcadores sociales, esto no debería afectar a la relación entre nosotros, al menos en el ámbito educativo. De este modo, la aplicación de políticas de derechos humanos (como las leyes de educación inclusiva, las medidas contra la discriminación o la libertad de creencias en las escuelas) influye positivamente en los procesos educativos y crea un entorno democrático que respeta y valora la diversidad de identidades. Más aún, la principal influencia de la inclusividad es la creación de un espacio que no hace hincapié en las diferencias sociales divisorias, sino en principios como la justicia social, la conciencia crítica y la independencia, y gracias a ello todos los estudiantes tienen más oportunidades en ese entorno educativo.

2. Valores de la UE: educación inclusiva

La educación inclusiva se ha convertido en una piedra angular de las políticas de educación pública mundiales y europeas, haciendo hincapié en la inclusión como un derecho humano emergente (Rodrigues, 2014). La educación sirve como una poderosa plataforma para promover la inclusión y abordar la desigualdad dentro de la sociedad. Este documento examina las prácticas profesionales y las estrategias de comunicación que se ajustan a los principios de igualdad y Derechos Humanos. En concreto, explora la comunicación sostenible, la Competencia intercultural, las prácticas reflexivas y la pedagogía diferenciada como herramientas para fomentar entornos de aprendizaje inclusivos.

■ El proyecto TASC y la Comunicación sostenible

El proyecto TASC se basa en el concepto de comunicación sostenible como herramienta para fomentar la inclusión en la educación. Este enfoque incorpora estrategias centradas en la cooperación, la comunicación no violenta, la competencia intercultural, el pensamiento reflexivo y la resolución de problemas para enriquecer los escenarios educativos y las prácticas pedagógicas.



En los entornos educativos cada vez más diversos de hoy en día, la comunicación y la colaboración sostenibles entre diferentes contextos culturales y sociales son esenciales para fomentar experiencias de aprendizaje inclusivas, respetuosas y eficaces. Tanto en entornos formales como informales, las familias, los estudiantes, los docentes y el personal educativo aportan perspectivas diversas moldeadas por sus contextos culturales y sociales únicos, incluyendo patrones de comportamiento, normas de estatus y género, y estilos de comunicación. Abordar esta diversidad requiere estrategias para prevenir y eliminar las barreras de comunicación, garantizando que se respete la dignidad de todos los participantes.

■ Evaluación de las prácticas profesionales

Las prácticas profesionales en la educación deben ajustarse a los principios de igualdad y derechos humanos para crear entornos inclusivos que respeten la diversidad. La evaluación de estas prácticas implica:

- **Inclusividad:** Los docentes y formadores deben garantizar que sus métodos de enseñanza y sus planes de estudio sean accesibles y beneficiosos para todos los estudiantes, independientemente de su origen. Esto incluye diseñar lecciones que aborden una variedad de estilos de aprendizaje y experiencias culturales (Tomlinson, 2014). Las prácticas inclusivas garantizan oportunidades equitativas para el éxito.

- **Prácticas reflexivas:** Los educadores deben reflexionar continuamente sobre sus métodos de enseñanza y comunicación, identificando y abordando los sesgos inconscientes o los estereotipos que puedan surgir en sus interacciones con los estudiantes (Brookfield, 2017). La autoevaluación periódica permite a los educadores evaluar la eficacia con la que apoyan a los estudiantes de diversidad y defienden los principios de igualdad y Derechos Humanos.

- **Desarrollo profesional continuo:** Para fomentar un entorno más inclusivo, los educadores deben participar en un desarrollo profesional centrado en la competencia intercultural y la comunicación. Estos esfuerzos permiten a los educadores comprender las diversas necesidades de sus estudiantes y perfeccionar sus prácticas en consecuencia (Gay, 2018). Este crecimiento profesional se ajusta al principio de derechos humanos de igualdad de acceso a una educación de calidad.

■ Competencia intercultural y Comunicación

La competencia intercultural, definida como la capacidad de comprender, colaborar e interactuar con personas de culturas o sistemas de creencias diferentes a los propios, es la piedra angular de una comunicación respetuosa y sostenible. Los educadores y formadores deben cultivar la concienciación de las diferencias culturales, reconociendo que los antecedentes culturales determinan los estilos de comunicación, los comportamientos y las expectativas (Gay, 2018).

Si bien la diversidad cultural en el aula presenta desafíos, también ofrece oportunidades para desarrollar la conciencia cultural y dismantelar los estereotipos. Mediante el empleo de estrategias cooperativas, la escucha activa, la empatía y la flexibilidad, los educadores pueden gestionar de manera más eficaz las interacciones interculturales, involucrar a estudiantes de diversos orígenes y crear entornos de aprendizaje positivos e inclusivos.

■ Diálogo intercultural para la resolución de conflictos

El diálogo intercultural, en el que personas de diversos orígenes participan en debates significativos, es una estrategia fundamental para resolver conflictos y promover el entendimiento. Este diálogo permite a los formadores y a los estudiantes explorar las diferencias culturales de forma constructiva, lo que fomenta una comprensión más profunda de las experiencias y las visiones del mundo de los demás (Maalouf, 2017).

Cuando surgen conflictos a causa de malentendidos culturales, los formadores deben estar preparados para transformar estos conflictos en oportunidades de aprendizaje. La resolución eficaz de conflictos implica comprender las perspectivas de todas las partes, reconocer la validez de las diferentes normas culturales y trabajar para encontrar soluciones mutuamente beneficiosas (Ting-Toomey, 2012). Este enfoque no solo resuelve los conflictos, sino que también refuerza los principios de los Derechos Humanos al respetar la dignidad de todos los involucrados.

■ Escucha activa y empatía

La comunicación eficaz en las aulas multiculturales va más allá de las habilidades lingüísticas y requiere una escucha activa y una inteligencia emocional. La escucha activa garantiza que todas las voces sean escuchadas y respetadas, minimizando los malentendidos derivados de las diferencias culturales (Brownell, 2013). Implica concentrarse plenamente, comprender, responder y recordar lo que se comunica. Los formadores deben inculcar esta práctica a los estudiantes para garantizar que ninguna voz sea ignorada, menospreciada o menospreciada.

La empatía, la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, es otro componente fundamental de la comunicación intercultural. La investigación de Zhu (2020) muestra que las personas culturalmente empáticas son más propensas a mostrar respeto y apertura mental en sus interacciones con otras personas de diversos orígenes. Desarrollar la empatía permite a los formadores y a los estudiantes establecer relaciones basadas en el entendimiento y el respeto mutuos, lo cual es fundamental para el aprendizaje cooperativo. Tanto la escucha activa como la empatía respaldan directamente los principios de igualdad al valorar las perspectivas diversas.



■ Pedagogía diferenciada y aprendizaje colaborativo

Las prácticas docentes inclusivas deben incorporar una pedagogía diferenciada (Perrenoud, 1999), en la que los formadores ajusten los contenidos, las actividades y las evaluaciones para adaptarse a los diversos estilos de aprendizaje y orígenes culturales (Tomlinson, 2014). Este enfoque integra los conocimientos culturales de los estudiantes en el plan de estudios, creando entornos de aprendizaje que reflejan y responden a las experiencias culturales de los estudiantes. Estos ajustes promueven la equidad en el aula, garantizando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito.

Las investigaciones indican que el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico y fomenta la cohesión social entre estudiantes de diversos orígenes (Johnson y Johnson, 2009). Las pedagogías de aprendizaje colaborativo animan a los estudiantes a trabajar juntos para resolver problemas, compartir conocimientos y alcanzar objetivos comunes, al tiempo que valoran las contribuciones independientemente del origen cultural o social. Los formadores también deben emplear diversos métodos, materiales y recursos didácticos, como multimedia, narración de historias, actividades de resolución de problemas y proyectos en grupo, para involucrar a estudiantes de diversos contextos culturales (Gay, 2018).

■ Conclusión

La comunicación y la colaboración eficaces con personas de diversos orígenes culturales y sociales son habilidades esenciales para los formadores y los estudiantes en los entornos educativos contemporáneos. Al fomentar la competencia intercultural, promover el diálogo para la resolución de conflictos, practicar la escucha activa y demostrar empatía, los formadores pueden crear entornos de aula que respeten y valoren la diversidad. Además, el uso de pedagogías diferenciadas y enfoques de aprendizaje colaborativo garantiza que todos los estudiantes puedan tener éxito y contribuir a la comunidad de aprendizaje.

A medida que las sociedades se vuelven cada vez más multiculturales, estas habilidades desempeñarán un papel fundamental en la configuración de experiencias educativas equitativas, respetuosas y con concienciación global. Los esfuerzos futuros deben centrarse en integrar estas prácticas en los programas de formación del docente y en desarrollar métricas para evaluar su eficacia en la promoción de la igualdad y los Derechos Humanos.

3. Identidad y valores de los docentes europeos: educación democrática

El concepto de identidad del docente europeo abarca dos aspectos: identidad y valores. Aunque un docente, como cualquier individuo, tiene su propia identidad personal, esto no debería tener un impacto significativo en la comunicación en un entorno multicultural. La clave es que, si bien todos los individuos aportan inevitablemente su propio contexto cultural y social único

, el docente europeo debe percibir estos diferentes contextos no como problemas, sino como oportunidades. En otras palabras, para evitar divisiones y conflictos, la identidad del docente europeo no debe basarse en identidades culturales específicas, sino en valores europeos comunes.

Aunque todos los valores en los que se basa la Unión Europea y que están consagrados en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea son muy importantes en el sistema educativo, cabe destacar el valor de la Democracia. Cabe subrayar que la Democracia como valor en este caso no significa solo y no tanto una forma de gobierno político, sino más bien ciertos valores que deben basarse en cualquier entorno para que se le pueda llamar democrática. Por lo tanto, podríamos describir esencialmente la identidad de un docente europeo como la identidad de un docente democrático.

El modelo de democracia constructiva, basado en gran medida en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, resulta especialmente adecuado para describir la identidad del docente europeo. Las ideas de neutralidad, deliberación racional y consenso cognitivo son las principales directrices que guían el modelo de democracia constructiva de Habermas. El «consenso cognitivo» es un ideal hacia el que debería orientarse la práctica del mundo real, incluido el sistema educativo. Según Habermas, «en esta comunidad, el único mecanismo de autoorganización disponible es el instrumento de la opinión discursiva y la formación de la voluntad, y mediante el uso de tales medios se supone que la comunidad es capaz de resolver todos los conflictos sin violencia» (Habermas, 1998, 323). Aunque la situación ideal de comunicación es un experimento mental, el Consenso en su teoría sigue siendo una idea reguladora muy adecuada para las sociedades pluralistas modernas.

Por supuesto, el Consenso cognitivo no es la única forma posible de resolver los posibles conflictos de valores. El discurso racional puede privilegiar a los grupos dominantes, mientras que los grupos menos privilegiados pueden no tener necesariamente suficientes oportunidades para articular sus posiciones. Por ejemplo, las barreras para lograr la igualdad de trato en la educación (especialmente el origen socioeconómico de bajos ingresos y la discriminación de género), que se analizan con más detalle en el módulo 3, muestran que los docentes democráticos deben reconocer la pluralidad de perspectivas, discursos y estilos de expresión. En este caso, las diferencias no se convierten en fuentes de conflicto, sino en recursos para una comunicación potencialmente mejor, ya que solo con perspectivas diferentes se comprende mejor la cuestión que se está examinando.

El concepto de consenso cognitivo está estrechamente relacionado con la práctica del diálogo intercultural, en el que los puntos más importantes son los debates significativos (Maalouf, 2017), la comprensión de las diferentes perspectivas, el reconocimiento de las diversas normas culturales y el intento de



lograr soluciones mutuamente beneficiosas (Ting-Toomey, 2012). Dado que la democracia constructiva requiere ciudadanos con Actitudes deliberativas bien establecidas y una sociedad que apoye la idea de la democracia constructiva como un proyecto a largo plazo, es precisamente en el ámbito educativo donde debe crearse, articularse y fortalecerse esa cultura democrática. El sistema educativo, de este modo, se convierte en un elemento esencial para crear una sociedad deliberativa e inclusiva.

Una idea similar de la Comunicación constructiva hace hincapié en la necesidad de «desarrollar la capacidad de cada individuo para la deliberación inteligente a través de la comunicación mutua... [y] crear las condiciones previas para que los estudiantes participen en la deliberación moral y adopten posiciones en relación con el mundo, la sociedad y los demás» (Englund, 2006, 508). La comunicación constructiva es una comunicación en la que, aunque chocan opiniones y valores diferentes, los docentes y los estudiantes tratan de garantizar que todos puedan escuchar, considerar, buscar argumentos y evaluar; al mismo tiempo, se realiza un esfuerzo colectivo para encontrar valores y normas en los que todos puedan estar de acuerdo (Englund, 2010, 24). Una forma posible de fortalecer la democracia constructiva sería utilizar el sistema educativo para desarrollar la alfabetización cívica, lo que permitiría a los estudiantes en el espacio público buscar el consenso.

De este modo, la Comunicación constructiva cobra importancia no solo para alcanzar soluciones mutuas, sino también como una habilidad esencial que tanto docentes como estudiantes deben desarrollar. Observar constantemente de forma reflexiva las propias actitudes internas e intentar comprender al otro en cualquier debate ayuda a evitar, al menos en parte, los prejuicios culturales y los estereotipos. Esto se corresponde con las prácticas reflexivas que reflexionan continuamente sobre los propios métodos de enseñanza y comunicación (Brookfield, 2017). Cabe señalar que la apertura reflexiva a las diversas experiencias culturales y sociales es uno de los aspectos más importantes para evitar el dominio de un grupo o la marginación de otros.

Hay muchos ejemplos prácticos en todo el mundo que demuestran la eficacia de la igualdad de trato de las personas con diferentes antecedentes culturales y sociales en el proceso educativo: escuelas comunitarias financiadas por el Estado en California que buscan una educación equitativa de alta calidad (Cohen, 2024), un programa destinado a desarrollar habilidades de liderazgo en comunidades rurales y marginadas de Perú (Cobián, 2024), escuela para niñas en la India que aborda los problemas de discriminación social en su comunidad (Sahni, 2024), acceso equitativo a la alfabetización informacional en las escuelas (Froggatt, 2024), etc. Todo ello demuestra que, con la educación democrática, el poder y el control se distribuyen de forma más equitativa en el entorno educativo.

Uno de los principales métodos de la educación democrática es el debate. De hecho, es más que una simple comunicación. El debate suele responder a los requisitos de cuestionamiento activo y empatía en su esencia. Sin embargo, para que los debates sean plenamente inclusivos, es importante distinguir las condiciones necesarias. Como señala J. Graff, los aspectos más importantes son la reciprocidad y la apertura a la autotransformación:

- Los estudiantes deben ser informados desde el principio de que el Consenso es el objetivo principal del debate.
- Se debe instruir a los estudiantes para que presenten argumentos basados en la razón que puedan resultar atractivos para personas que aún no comparten su posición.
- Se debe animar a los estudiantes a retirar algunos de sus argumentos cuando, y solo cuando, se hayan formulado críticas convincentes en su contra. (Graff, 2022, 624-625)

Estas importantes condiciones para debatir el formato en la educación se corresponden básicamente con lo que se considera los principales valores de un docente democrático. En primer lugar, los docentes europeos deben esforzarse por crear un espacio seguro e inclusivo en el que se escuchen y respeten todas las voces. En segundo lugar, la propia identidad profesional del docente debe basarse en una relación respetuosa con las diferentes identidades sociales y culturales, reconociendo los diversos valores y creencias culturales. En tercer lugar, los docentes europeos deben resolver los conflictos de identidad mediante la participación, el consenso y el compromiso. En cuarto lugar, un valor muy importante es la toma de decisiones colectiva, en la que se escuchan las necesidades de la comunidad, se aceptan las diferentes opiniones y se ajustan las diversas prácticas educativas en consecuencia, teniendo en cuenta los diferentes contextos de identidad (Nathan et al., 2024, 8).

Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)

Referencias al concepto clave 1: Identidad: étnica, nacional y europea

- Bauman, Z. (2004). *Identidad: Conversaciones con Benedetto Vecchi*. Polity. Castells, M. (2010). *El poder de la identidad* (2.ª ed.). Wiley-Blackwell.
- Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Vintage Books.
- Fraser-Burgess, S. (2012). *Identidad grupal, Democracia constructiva y Diversidad en la educación*. Filosofía y teoría de la educación, 44 (5), 480-499.
- Gindi, S. y Ron R. E. (2023). *Pertenencia y alteridad: docentes de origen etíope y ruso en escuelas israelíes*. En M. Gutman et al. (eds.), *Ser docente perteneciente a una minoría en una cultura extranjera* (27-42). Springer.



- Gutmann, A. (2003). *Identidad en la Democracia*. Princeton University Press.
- Hall, S. (2003). Identidad cultural y diáspora. En J. Rutherford (Ed.). *Identidad: comunidad, cultura, diferencia* (pp. 222-237). Lawrence & Wishart.
- Jones, J. M., Hynie, M. (2017). ¿Igualmente divididos, pero de forma diferente? La experiencia y la gestión del conflicto entre múltiples roles, relaciones y categorías sociales. *Frontiers in psychology*, volumen 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01732>
- Zajda, J. (2022). La construcción discursiva de la identidad nacional en los libros de texto de historia prescritos. En Zajda, J., Davidovitch, N., Majhanovich, S. (Eds.). *Discursos sobre la globalización, el multiculturalismo y la identidad cultural* (87-103). Springer.

Referencias al concepto clave 2: Valores de la UE – Educación inclusiva

- Brookfield, S. D. (2017). *Cómo convertirse en un docente críticamente reflexivo* (2.ª ed.). Jossey-Bass.
- Brownell, J. (2013). *Escuchar: Actitudes, principios y habilidades* (5.ª ed.). Pearson Education.
- Gay, G. (2018). *Interculturalidad en la educación: teoría, investigación y práctica* (3.ª ed.). Teachers College Press.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). *Cooperación y aprendizaje: teoría e investigación*. Interaction Book Company.
- Maalouf, A. (2017). *En nombre de la identidad: violencia y necesidad de pertenencia*. Penguin Books.
- Perrenoud, P. (1999) *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Artmed Editora.
- Rodrigues, David (2014) «A Inclusão como Direito Humano Emergente», en Livro de Atas I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas; Faro, Universidade do Algarve, pp. 6-16. En <http://hdl.handle.net/10400.1/6101>
- Ting-Toomey, S. (2012). *Comunicarse entre culturas*. The Guilford Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *El aula diferenciada: Respondiendo a las necesidades de todos los estudiantes* (2.ª ed.). ASCD.
- Zhu, H. (2020). *Explorando la comunicación intercultural: El lenguaje en acción* (2.ª ed.). Routledge.

Referencias al concepto clave 3: Identidad y valores del docente europeo: Educación democrática

- Brookfield, S. D. (2017). *Convertirse en un docente críticamente reflexivo* (2.ª ed.). Jossey-Bass.
- Cohen, Abbie. (2024). Más allá de una lista de verificación: escuelas comunitarias para la democracia. *La educación en California y más allá*. En Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G.

- (Eds.). (2024). *Diseño de escuelas y entornos de aprendizaje democráticos: una perspectiva global* (137-146). Palgrave Macmillan.
- Englund, T. (2006). Comunicación constructiva: una propuesta pragmática. *Revista de Estudios Curriculares*, 38, 503-520.
- Englund, T. (2010). Implicaciones educativas de la idea de la Democracia constructiva. En M. Murphy, T. Fleming (Eds.), *Habermas, teoría crítica y educación* (19-32). Routledge.
- Froggatt, Deborah Lang. (2024). *Building Student Agency One Book at a Time*. En Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). *Designing Democratic Schools and Learning Environments: A Global Perspective* (221-228). Palgrave Macmillan.
- Graff, J. (2022). El debate como instrumento deliberativo en la práctica educativa. *Estudios de Filosofía y Educación*, 41, 613-633. <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09844-6>
- Habermas, J. (1998). *Entre hechos y normas: contribuciones a una teoría discursiva del derecho y la Democracia*. The MIT Press.
- Maalouf, A. (2017). *En nombre de la identidad: la violencia y la necesidad de pertenecer*. Penguin Books.
- Mosso Cobián, F. (2024). *Tomar las riendas: cómo cada estudiante puede prosperar con libertad. Equidad y comunidad*. En Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). *Diseño de escuelas y entornos de aprendizaje democráticos: una perspectiva global* (147-160). Palgrave Macmillan.
- Nathan, L. F., Mendonca, J. F., Rojas Ayala G. Introducción. En Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). *Diseño de escuelas y entornos de aprendizaje democráticos: una perspectiva global* (1-14). Palgrave Macmillan.
- Ting-Toomey, S. (2012). *Comunicarse entre culturas*. The Guilford Press.
- Urvashi, S. (2024). *Educación a los estudiantes para que piensen, sientan y se comporten democráticamente: Study Hall Educational Foundation (SHEF), un espacio mágico de posibilidades*. En Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). *Diseño de escuelas y entornos de aprendizaje democráticos: una perspectiva global* (161-174). Palgrave Macmillan.



MÓDULO 3C: No discriminación y Equidad

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O3.1. Comprender la dinámica de la discriminación y sus repercusiones en la vida de las personas (actitudes, comportamientos, oportunidades) y en las interacciones (igualdad, equidad, justicia).

LO3.1C. Investigar las diferencias entre igualdad y equidad en contextos educativos (discriminación positiva) para explicar sus diferentes objetivos y consecuencias.

O3.2. Promover la no discriminación en contextos educativos, utilizando estrategias de pensamiento crítico y no estereotipadas.

LO3.2C. Diseñar y aplicar un plan de acción basado en el pensamiento crítico y en fuentes de información fiables para promover la equidad y la no discriminación en entornos educativos.

O3.3. Mejorar la colaboración eficaz en diversos contextos educativos, independientemente de las diferencias, con el objetivo de alcanzar el consenso y los objetivos compartidos/valorados por el grupo.

LO3.3C. Diseñar un plan de colaboración para crear un contexto educativo diverso.

Conceptos clave

El Respeto por la diversidad

Los contextos educativos son ricos en diversidad, abarcando a estudiantes de diferentes orígenes culturales, capacidades, géneros y estatus socioeconómicos. Comprender y abordar la discriminación en estos entornos es esencial para fomentar entornos inclusivos y equitativos. Este texto examina los conceptos de igualdad y equidad, destacando sus implicaciones para la educación y enfatizando la importancia de respetar la diversidad. Basándose en bibliografía relevante y ejemplos prácticos, el debate tiene como objetivo alcanzar el siguiente resultado de aprendizaje: «Investigar las diferencias entre igualdad y equidad en contextos educativos (discriminación positiva) y explicar sus distintos objetivos y consecuencias».

■ Comprender la igualdad y la equidad

La igualdad y la equidad se malinterpretan con frecuencia como conceptos intercambiables; sin embargo, representan enfoques distintos de lo justo. La igualdad consiste en proporcionar los mismos



recursos u oportunidades a todas las personas, asumiendo que todos parten de las mismas condiciones. Esta perspectiva suele pasar por alto las desigualdades sistémicas y contextuales. En cambio, la equidad reconoce y aborda estas desigualdades, asignando recursos y oportunidades según las necesidades individuales para lograr resultados comparables (Rawls, 1971; European Commission, 2020a).

Por ejemplo, proporcionar a todos los estudiantes el mismo libro de texto (igualdad) ignora las necesidades de aquellos que requieren versiones con letra grande debido a discapacidades visuales o materiales adicionales para el apoyo lingüístico. La equidad garantiza que estas necesidades particulares se atiendan, permitiendo que cada estudiante acceda al contenido educativo de manera efectiva. Esta comprensión refleja la importancia de las prácticas de enseñanza inclusiva (Gay, 2010), que buscan reducir las desigualdades mediante estrategias diferenciadas y adaptativas.

■ Implicaciones prácticas: un camino hacia la equidad

Las **acciones afirmativas** son medidas intencionales destinadas a contrarrestar las desventajas históricas y sistémicas que enfrentan los grupos marginados (Banks, 2007). En el ámbito educativo, estas medidas incluyen:

- **Becas dirigidas** a grupos subrepresentados, como estudiantes de familias con bajos ingresos o de minorías étnicas.
- **Prácticas de enseñanza inclusivas**, como la instrucción diferenciada para adaptarse a diversas necesidades de aprendizaje.
- **Sistemas de cuotas en la educación superior** para garantizar la representación de grupos desfavorecidos.
- Estas acciones tienen como objetivo **nivelar las oportunidades**, eliminando barreras de acceso y participación, al mismo tiempo que fomentan el respeto por la diversidad mediante prácticas inclusivas (European Commission, 2020b).

Respetar la diversidad implica abordar las dinámicas de la **discriminación** y sus amplios efectos en las personas y las comunidades. En los entornos educativos, la discriminación puede manifestarse de diversas formas:

Sesgo implícito: expectativas inconscientes por parte del profesorado que influyen en sus interacciones, como asumir un menor potencial académico en estudiantes provenientes de contextos marginados (Banaji & Greenwald, 2016).



- Exclusión curricular: la ausencia de voces y perspectivas de diversidad en los materiales de aprendizaje, lo que puede alienar a los estudiantes (Banks, 2016).
- Barreras estructurales: políticas o prácticas que, sin quererlo, perjudican a determinados grupos, como los códigos de vestimenta que no tienen en cuenta la indumentaria religiosa.

Un estudio de Gillborn (2008) destaca cómo el racismo sistémico afecta de manera desproporcionada a los estudiantes negros en el Reino Unido, creando barreras que persisten en todos los niveles educativos. Del mismo modo, Prior et al. (2022) encontraron importantes disparidades sociodemográficas en Londres, impulsadas por factores interseccionales como la raza y el estatus socioeconómico. Abordar estas cuestiones requiere intervenciones específicas, como se ha señalado anteriormente en los debates sobre las desigualdades sistémicas.

■ Implicaciones prácticas para la equidad y el Respeto por la diversidad

Diseño de un currículo inclusivo / plan de estudios inclusivo: un currículo inclusivo / plan de estudios inclusivo refleja la diversidad de la población estudiantil, valida sus experiencias y fomenta el sentido de pertenencia. Por ejemplo, la incorporación de literatura de autores de diversos orígenes culturales promueve el entendimiento intercultural y la inclusión (Banks, 2007; Nieto, 2010).

Interculturalidad en la educación: los educadores pueden adoptar estrategias de interculturalidad en la educación para salvar las diferencias entre las culturas de origen de los estudiantes y los entornos escolares. Gay (2010) destaca la importancia de afirmar la identidad de los estudiantes para mejorar el éxito académico, en consonancia con marcos más amplios de inclusión y equidad.

Desarrollo profesional: la formación continua en el reconocimiento y el tratamiento de los sesgos implícitos capacita a los educadores para apoyar eficazmente a estudiantes de la diversidad. Las prácticas reflexivas, como las sugeridas por McIntosh (1989), ayudan a los educadores a comprender su propia posición y sus privilegios a la hora de abordar las desigualdades.

Políticas que promueven la equidad: las escuelas deben implementar políticas orientadas a la equidad, tales como

- Ofrecer programas de apoyo lingüístico a los estudiantes que hablan inglés como segunda lengua
- Garantizar la accesibilidad física para los estudiantes con discapacidades
- Desarrollar políticas contra la discriminación para proteger a los estudiantes del acoso y la exclusión. Garantizar la accesibilidad física para los estudiantes con discapacidades.

■ El impacto de la equidad en los resultados educativos

Los enfoques centrados en la equidad aportan importantes beneficios a las personas y a las comunidades. Los estudiantes que se sienten respetados e incluidos son más propensos a participar académica y socialmente. Además, las aulas diversas e inclusivas preparan a los estudiantes para prosperar en sociedades multiculturales.

Nieto (2010) descubrió que las escuelas que abrazan la diversidad registran mayores niveles de satisfacción y rendimiento de los estudiantes. Además, una investigación europea realizada por Terschuur (2022) demuestra que abordar las desigualdades sistémicas reduce significativamente las disparidades educativas entre países, allanando el camino para obtener resultados más equitativos.

■ Conclusión

El respeto por la diversidad es fundamental para lograr la equidad en la educación. Mientras que la igualdad ofrece oportunidades uniformes, la equidad reconoce las necesidades individuales y busca eliminar las barreras sistémicas. Mediante la implementación de medidas de discriminación positiva y el fomento de prácticas inclusivas, los educadores y los responsables políticos pueden crear entornos en los que todos los estudiantes tengan la oportunidad de triunfar.

Lograr la equidad requiere un compromiso, una reflexión y una acción sostenidos, como subrayan Nieto (2010) y Ladson-Billings (2022). Estos esfuerzos contribuyen no solo a sistemas educativos más justos, sino también a una sociedad más inclusiva y respetuosa, lo que subraya el papel fundamental de la educación en la promoción de la justicia social y la equidad.

1. El camino hacia la no discriminación

El papel de la educación en la construcción de una sociedad justa

La preocupación por construir una sociedad más justa y equitativa ha impregnado nuestra historia y ha generado varias reflexiones sobre este ideal (Chandler, 2023).

Según John Rawls, uno de los filósofos más relevantes para este debate, una sociedad justa es una sociedad de personas libres y racionales que, incluso ante un escenario difícil, tienen garantizada la mejor situación posible. En este sentido, el papel de los líderes y los gobiernos es «maximizar el mínimo», es decir, proporcionar a los que menos tienen la mejor situación posible (Rawls, 2021).

En este contexto, todas las formas de discriminación expresan injusticia y desigualdad. En la búsqueda de una sociedad justa y equitativa, no solo como imperativo moral, sino también como una necesidad estratégica



debemos aceptar la diversidad y fomentar un entorno de no discriminación y equidad. Toda persona merece ser tratada con dignidad, respeto y equidad (DUDH, 1948).

Lamentablemente, la discriminación sigue siendo un problema generalizado en las sociedades de todo el mundo, que a menudo se manifiesta en los entornos educativos (Schaffer, 2021; The Annie E. Casey Foundation, 2024). Además, la llegada de la inteligencia artificial y las tecnologías basadas en datos a la educación introduce una nueva dimensión de la discriminación. Se ha demostrado que el sesgo algorítmico refuerza los estereotipos y exacerba las desigualdades, lo que subraya la urgente necesidad de una alfabetización digital crítica entre los educadores (Baker y Hawn, 2021).

En los entornos educativos, la promoción de la equidad y la no discriminación requiere un enfoque deliberado y basado en pruebas. Este concepto clave esboza los fundamentos teóricos necesarios para que los educadores puedan diseñar y aplicar planes de acción eficaces que aborden las desigualdades sistémicas. Basados en los principios del pensamiento crítico y en fuentes fiables, estos planes de acción fomentan entornos inclusivos en los que se respeta la diversidad y todas las personas tienen las mismas oportunidades de triunfar (Comisión Europea, 2017; Leicht, Heiss y Byun, 2018; OCDE, 2018). En resumen, la educación formará ciudadanos que valoren la diversidad y que contribuyan a un mundo más equitativo e inclusivo.

Crear un entorno educativo verdaderamente inclusivo requiere un cambio cultural. Las escuelas deben ir más allá de los gestos simbólicos e integrar la inclusión en su filosofía. Esto implica celebrar la diversidad cultural a través de eventos, fomentar el diálogo respetuoso y garantizar que las voces marginadas estén representadas en los procesos de toma de decisiones (Spencer-Oatey y Franklin, 2019).

El pensamiento crítico como base de la equidad

El pensamiento crítico es una habilidad vital para los educadores que se esfuerzan por identificar y abordar los sesgos dentro de los sistemas educativos, romper los estereotipos y cultivar la empatía. Implica cuestionar sistemáticamente las suposiciones, evaluar las pruebas, considerar múltiples perspectivas antes de llegar a conclusiones y tomar decisiones informadas para promover la equidad. Según Pappámikail y Beirante (2022), el pensamiento crítico es indispensable para reconocer y cuestionar las prácticas discriminatorias arraigadas en las políticas institucionales y en la dinámica del aula.

Freire (2020) destaca el poder transformador del pensamiento crítico en la educación, argumentando que permite a los educadores descubrir prácticas opresivas y desafiar el sistema

Esto concuerda con el énfasis europeo en la equidad como principio rector de los marcos de educación inclusiva.

Al adoptar un enfoque reflexivo, los educadores pueden identificar las deficiencias en materia de inclusión y cuestionar las prácticas existentes que perpetúan la discriminación.

Diseñar planes de acción para la equidad y la no discriminación

El desarrollo de un plan de acción eficaz puede implicar varias etapas clave:

- **Evaluar el entorno educativo actual:** El primer paso es realizar un análisis exhaustivo del entorno escolar, identificando las barreras que impiden la equidad. Herramientas como encuestas, grupos focales y análisis de datos pueden revelar disparidades en el acceso de los estudiantes a los recursos, la participación y los resultados (Pappámikail, Beirante y Cardoso, 2022).
- **Definir objetivos claros y medibles:** Los objetivos deben ser específicos, alcanzables y estar alineados con políticas más amplias que promuevan la equidad (Banks, 2019).
- **Participación de las partes interesadas:** Las aportaciones de los docentes, los estudiantes, las familias y los miembros de la comunidad son esenciales para garantizar que se tengan en cuenta perspectivas diversas. Este enfoque participativo se ajusta a los principios de la educación inclusiva (Pappámikail y Beirante, 2022).
- **Aplicar estrategias basadas en datos empíricos y utilizar información fiable:** Las estrategias deben basarse en investigaciones fiables y en las mejores prácticas (Pappámikail, Beirante y Cardoso, 2022). El uso de fuentes de información creíbles es esencial para hacer frente a la desinformación y los estereotipos que perpetúan la discriminación.
- **Desarrollo profesional de los educadores:** Los programas de formación sobre equidad, inclusión y competencia cultural dotan a los educadores de las habilidades necesarias para identificar y abordar los sesgos. Como se destaca en *Gestão da Educação Inclusiva* (Pappámikail, L. y Beirante, D., 2022), estas iniciativas son fundamentales para fomentar entornos que celebren la diversidad (Banks, 2019).
- **Seguimiento y evaluación del progreso:** La evaluación continua es fundamental para garantizar la eficacia de un plan de acción. La retroalimentación periódica de las partes interesadas también garantiza que el plan siga respondiendo a las necesidades emergentes (Spencer-Oatey y Franklin, 2019). La evaluación y la retroalimentación se utilizan para ajustar y mejorar el plan de acción original.



■ **Conclusión**

La capacidad de diseñar y aplicar planes de acción basados en el pensamiento crítico y en información fiable es fundamental para promover la equidad y la no discriminación en los entornos educativos. Aprovechando los principios esbozados en los marcos de educación inclusiva, los educadores pueden crear entornos transformadores en los que se valore y se apoye a todo el alumnado.

2. La importancia de alcanzar el consenso en grupos diversos

Hay muchas fuentes de diversidad en los procesos grupales. Un grupo diverso tendrá opiniones, valores, estrategias, necesidades y objetivos contrapuestos. Llegar a un consenso no siempre es fácil, pero es importante para alcanzar un objetivo común, y el consenso es la mejor alternativa.

Una idea preconcebida es que alcanzar un consenso significa tomar una decisión unánime, pero hay varias diferencias clave entre el consenso y la unanimidad.

Por qué es importante la distinción entre unanimidad y consenso

La distinción entre unanimidad y consenso es crucial para dar forma a los resultados de los debates grupales, las negociaciones y la gobernanza. Si bien ambos enfoques tienen como objetivo alcanzar un acuerdo, funcionan según principios diferentes y tienen implicaciones prácticas distintas. Comprender estas diferencias es esencial para las organizaciones y los equipos que dependen de la toma de decisiones colectiva.

La unanimidad requiere el acuerdo total de todas las personas involucradas. Esto significa que todas y cada una de las personas deben apoyar la decisión sin ninguna disidencia. Por el contrario, el consenso permite un acuerdo general incluso si algunas personas tienen reservas, siempre y cuando no se opongan activamente a la decisión. Es importante reconocer esta distinción porque la elección entre estos dos enfoques repercute en la eficiencia, la inclusión y la eficacia de los procesos de toma de decisiones (Hart, VanEpps y Schweitzer, 2021).

Las organizaciones e instituciones que se basan en la unanimidad pueden sufrir retrasos o bloqueos debido a una sola voz disidente, mientras que las que emplean el consenso pueden avanzar con decisiones que tienen en cuenta la diversidad. Esta distinción es especialmente relevante en los sistemas democráticos, la toma de decisiones corporativas y las negociaciones internacionales, donde la flexibilidad y la colaboración son esenciales (Parlamento Europeo, 2021).

■ **Aspectos clave y comparación:**

Característica	Consenso	Unanimidad
Definición	Acuerdo general, aunque algunos tengan reservas	Acuerdo completo por parte de todos los miembros
Requisito	Nadie se opone firmemente, pero no es necesario que todos estén totalmente de acuerdo	Todas y cada una de las personas deben apoyar plenamente la decisión
Flexibilidad	Permite el compromiso y la modificación	Requiere una alineación total sin disensiones
Velocidad de decisión	Normalmente, más rápida que la unanimidad	Puede ser lenta o imposible si hay un solo miembro que se resista
Ejemplos	Reuniones de negocios, negociaciones políticas, proyectos en equipo	Veredictos de jurados, enmiendas constitucionales, resoluciones de juntas directivas

En la práctica, muchos órganos de toma de decisiones optan por el consenso en lugar de la unanimidad porque permite avanzar sin dejar de respetar los distintos puntos de vista. Sin embargo, también es importante garantizar que el consenso no suprima las opiniones discrepantes, ya que esto podría dar lugar a un pensamiento grupal.

■ **Las implicaciones de adoptar el consenso en un grupo de Diversidad**

En grupos diversos, la toma de decisiones basada en el consenso tiene importantes implicaciones. Proporciona un marco para la inclusión, permitiendo que miembros con diferentes antecedentes, experiencias y perspectivas contribuyan al proceso de toma de decisiones. Esta inclusión fomenta la colaboración y garantiza que se tengan en cuenta múltiples puntos de vista antes de llegar a una conclusión.

Una ventaja importante del Consenso en grupos de Diversidad es que fomenta el Diálogo Constructivo. Dado que el Consenso no requiere un acuerdo absoluto, las personas se sienten más cómodas expresando sus preocupaciones y ofreciendo soluciones alternativas. Esto conduce a decisiones más equilibradas y fundamentadas.

Sin embargo, alcanzar el consenso en un grupo diverso también plantea retos. El proceso puede llevar más tiempo, ya que requiere debate, negociación y compromiso. Además, existe el riesgo de que las voces dominantes influyan de manera desproporcionada en el resultado, por lo que es importante contar con estrategias de facilitación para garantizar una participación justa. Para evitarlo, se emplean múltiples estrategias, como el enfoque Delphi (Senerth et al, 2025) o la técnica de grupo nominal (Smith, Cartwright, Dyson y Aitken, 2024).



En última instancia, la adopción del consenso en un grupo diverso mejora la toma de decisiones al equilibrar la eficiencia con la inclusividad. Si bien la unanimidad puede ser ideal en ciertos escenarios, el consenso proporciona un enfoque más práctico y adaptable para grupos con perspectivas variadas, lo que permite el progreso sin dejar de respetar las diferencias.

Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)

Referencias al concepto clave 1: Respeto por la diversidad

- Archer, L. (2003). Raza, masculinidad y escolarización: los niños musulmanes y la educación. Open University Press.
- Banks, J. A. (2007). Educación multicultural: cuestiones y perspectivas (6.^a ed.). Wiley.
- Banks, J. A. (2016). Diversidad cultural y educación: fundamentos, plan de estudios y enseñanza (6.^a ed.). Pearson.
- Banaji, M. R. y Greenwald, A. G. (2016). Punto ciego: los sesgos ocultos de las buenas personas. Delacorte Press.
- Comisión Europea. (2020a). Equidad en la educación escolar en Europa: estructuras, políticas y rendimiento de los estudiantes. Informe Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>
- Comisión Europea. (2020b). Promover la diversidad y la inclusión en las escuelas de Europa. Informe Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>
- Gillborn, D. (2008). Racismo y educación: ¿coincidencia o conspiración? Routledge.
- Gay, G. (2010). Interculturalidad en la educación: teoría, investigación y práctica (2.^a ed.). Teachers College Press.
- Kozol, J. (1992). Desigualdades salvajes: los niños en las escuelas estadounidenses. Harper Perennial.
- Kozol, J. (2005). La vergüenza de la nación: el restablecimiento de la educación segregada en Estados Unidos. Crown Publishing.
- Ladson-Billings, G. (2022). Interculturalidad en la educación: una perspectiva reflexiva. Teachers College Press.
- McIntosh, P. (1989). Privilegio blanco: Desempacando la mochila invisible. Paz y libertad, 49(4), 10-12.
- Mendick, H., Allen, K. y Harvey, L. (2010). El valor del género en la educación: género, igualdad e interseccionalidad en la educación. Routledge.
- Nieto, S. (2010). La luz en sus ojos: Creando comunidades de aprendizaje multiculturales. Teachers College Press.

- Nieto, S. y Bode, P. (2013). Afirmando la diversidad: el contexto sociopolítico de la educación multicultural (6.^a ed.). Pearson.
- Prior, L., Evans, C., Merlo, J. y Leckie, G. (2022). Desigualdades sociodemográficas en el rendimiento de los estudiantes: un análisis interseccional multinivel. British Journal of Sociology of Education, 43(5), 723-740. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2117164>
- Rawls, J. (1971). Una teoría de la justicia. Harvard University Press.
- Rollock, N., Gillborn, D. y Vincent, C. (2015). «No puedo evitar sentir que me están señalando»: Las experiencias racializadas de los estudiantes negros de clase media. British Journal of Sociology of Education, 36(4), 528-545. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.881973>
- Terschuur, J. (2022). Desigualdad educativa en materia de oportunidades y movilidad en Europa. Springer.

Referencias al concepto clave 2: La vía de la no discriminación y los sesgos

- Baker, R. S. y Hawn, A. (2021). Sesgo algorítmico en la educación. Revista Internacional de Inteligencia Artificial en la Educación, 32, 1052-1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>
- Banks, J. A. (2019). Diversidad cultural y educación: fundamentos, plan de estudios y enseñanza (6.^a ed.). Nueva York, NY: Routledge.
- Chandler, D. (2023). Libres e igualdad: ¿Cómo sería una sociedad justa? PENGUIN BOOKS LTD.
- Dirección General de Educación. (2022). Estrategia Nacional de Educación para la Ciudadanía. Lisboa, Portugal: Ministerio de Educación. Obtenido de <https://www.dge.mec.pt>
- Elementos del Plan de Acción sobre Género. (2023). Reflexión y apoyo para educadores sobre la inclusión de género Inclusión. Obtenido de <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/about>
- Comisión Europea. (2022). Directrices para docentes y educadores sobre cómo abordar la desinformación y promover la alfabetización digital a través de la educación y la formación. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Versión digital: <https://doi.org/10.2766/28248> y versión impresa: <https://doi.org/10.2766/27820>
- Freire, P. (2020). Pedagogía del oprimido (edición del 50.^o aniversario). Nueva York, NY: Bloomsbury Academic.
- Gay, G. (2020). Interculturalidad en la educación: teoría, investigación y práctica (3.^a ed.). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Hofstede, G. (2021). Las consecuencias de la cultura: comparación de valores, comportamientos, instituciones y organizaciones entre naciones (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.



- OCDE. (2022). Revisión de la educación inclusiva en Portugal. París, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Pappámikail, L. y Beirante, D. (2022). Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 1: Gestão da Educação Inclusiva. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Santarém, Portugal: Instituto Politécnico de Santarém. ISBN 978-972-742-520-4.
- Pappámikail, L., Beirante, D., y Cardoso, I. (2022). Conjunto de materiales: Educación inclusiva. Módulo 2: Diversidad, equidad e inclusión. Ministerio de Educación/Dirección General de Educación. Santarém, Portugal: Instituto Politécnico de Santarém. ISBN 978-972-742-521-1.
- Pinto, D. (2016). Comunicación intercultural: un método de tres pasos para abordar las diferencias. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Rawls, J. (2021). Una teoría de la justicia (5.^a ed.). Editorial Presença.
- Schaffer. (2021). Los estudiantes de las escuelas públicas estadounidenses suelen asistir a centros en los que al menos la mitad de sus compañeros son de la misma raza o etnia. Pew Research Center. Obtenido de <https://www.pewresearch.org/short-reads/2021/12/15/u-s-public-school-students-often-go-to-schools-where-at-least-half-of-their-peers-are-the-same-race-or-ethnicity/>
- Spencer-Oatey, H. y Franklin, P. (2019). Interacción intercultural: un enfoque multidisciplinar de la Comunicación intercultural. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Fundación Annie E. Casey. (2024). Desigualdad racial en la educación. Obtenido de <https://www.aecf.org/blog/racial-inequality-in-education>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Naciones Unidas. Obtenido de <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights?>
- UNESCO. (2022). La educación para los objetivos de desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje. París, Francia: UNESCO Publishing. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org>

Referencias al concepto clave 3: La importancia de alcanzar el consenso en la diversidad grupos

- Chuenjitwonga, S. (2017) Cómo realizar un estudio Delphi, Educación Médica, carfiff.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0010/1164961/how_to_conduct_a_delphistudy.pdf
- Parlamento Europeo (2021) Documento de trabajo sobre cómo superar el estancamiento de la votación por unanimidad, <https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/233740/AFCO%20Working%20Document%20on%20Overcoming%20the%20Deadlock%20>

- [de%20la%20votación%20unánime.pdf](#) Hart, E., VanEpps, E., Schweitzer, M. (2021) Las consecuencias (mejores de lo esperado) de hacer preguntas delicadas, *Comportamiento organizacional y procesos de decisión humana*, 162, 136-154, <http://doi.org/10.1016/j.obhdp.2020.10.014>
- Senerth, E., Whaley, P., Beverly, B., Alonso-Coello, P., Jalil, E., Khattar, J., Palmer, N., Rooney, A., Schunemann, H., Thayer, K., Tsaoun, K. y Morgan, R. (2025) Desarrollo de una revisión sistemática y un estudio Delphi. *Environment International*, 195, <http://doi.org/10.1016/j.evint.2024.109209>
- Smith, D., Cartwright, M., Dyson, J., Aitken, L. (2024) Uso de métodos de técnica de grupo nominal en entornos virtuales: un relato reflexivo y recomendaciones para la práctica. *Australian Critical Care*, 37, 157-165, <http://doi.org/10.1016/j.aucc.2023.09.004>



MÓDULO 4C: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O4.1. Comprender las conexiones entre las creencias, Actitudes y comportamientos propios.

RL4.1C. Investigar el impacto que tiene el cambio de mentalidad/perspectiva en las emociones, los comportamientos, las Actitudes y las elecciones para diseñar reacciones alternativas ante determinadas situaciones. (S69, S79)

O4.2. Mejorar la comunicación y las interacciones con los demás mediante una comprensión más profunda de sus emociones y necesidades.

LO4.2C. Articular principios y métodos humanísticos y empáticos en la interacción con los demás para profundizar en la comprensión de los demás. (A27, S90)

O4.3. Mejorar la comunicación y las interconexiones utilizando habilidades de comunicación interpersonal eficaces.

LO4.3C. Articular enfoques para la creación de vínculos adecuados a diferentes personalidades y diversidad de contextos sociales y culturales, con el fin de reaccionar de manera flexible y sensata ante diferentes circunstancias y contextos. (A29, S101)

Conceptos clave

Bienvenido al módulo «Comprendernos a uno mismo y a los demás», un componente básico del grado C del Manual de formación del profesorado (TTM), diseñado para profundizar en la capacidad de los alumnos de analizar cómo los cambios de mentalidad, las interacciones sociales y las estrategias de comunicación influyen en las relaciones personales y profesionales en diversos entornos. Este módulo ofrece una exploración exhaustiva de tres conceptos interrelacionados: comprenderse a uno mismo, comprender a los demás y conectar con los demás, cada uno de los cuales constituye una base fundamental para la inteligencia emocional, la adaptabilidad relacional y el compromiso ético en contextos sociales y educativos.

En consonancia con el resultado de aprendizaje 4.1C, el componente «Comprender a uno mismo» examina cómo los cambios de perspectiva influyen en las emociones, los comportamientos y las Actitudes, dando forma a respuestas alternativas a las situaciones. Esta sección explora la interacción entre la toma de decisiones cognitiva, la adaptabilidad, la regulación emocional, la flexibilidad psicológica y la eficacia colectiva, lo que permite comprender cómo las personas desarrollan la resiliencia, la autoconciencia y la toma de decisiones intencional.



Al integrar la teoría del aprendizaje transformador (Mezirow, 1991), la investigación sobre la regulación de las emociones (Gross, 2002) y los modelos de flexibilidad cognitiva (Kashdan y Rottenberg, 2010), los alumnos evaluarán de forma crítica cómo la autopercepción influye en el bienestar, el compromiso social y el crecimiento personal.

Guiada por el resultado de aprendizaje 4.2C, la sección «Comprender a los demás» se centra en el desarrollo de la sensibilidad, la sensibilidad cultural y la comunicación empática. Los alumnos explorarán los principios de la educación humanística (Aloni, 2011), la ética del cuidado (Noddings, 1984) y la interculturalidad en la educación (Gay, 2018) para articular métodos humanísticos y empáticos en las interacciones sociales. Esta sección también examina el papel de la autenticidad y la empatía en el compromiso social (Bialystok y Kukar, 2017), el aprendizaje socioemocional (Jagers, Rivas-Drake y Borowski, 2018) y los compromisos con la justicia social en el fomento de relaciones inclusivas y equitativas en diversos entornos educativos y profesionales.

Reflejando el resultado de aprendizaje 4.3C, la sección sobre la conexión con los demás destaca la importancia de los enfoques de creación de vínculos adaptados a diferentes personalidades, contextos culturales y dinámicas interpersonales. Basándose en la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979), la comunicación no violenta (Rosenberg, 1999), la investigación sobre la inteligencia emocional (Goleman, 1995) y la teoría de la eficacia colectiva (Bandura, 1997), esta sección examina cómo las personas cultivan la confianza, mantienen relaciones significativas y participan en interacciones sociales adaptativas. Al fomentar la comunicación inclusiva, las relaciones respetuosas y la resiliencia emocional, los alumnos desarrollarán las habilidades necesarias para construir y mantener conexiones sólidas y de colaboración en entornos personales, profesionales y educativos.

Este módulo ofrece un enfoque estructurado e interdisciplinario de la autoconciencia, la adaptabilidad social y la conexión interpersonal, lo que garantiza que los alumnos desarrollen las competencias cognitivas, emocionales y éticas necesarias para navegar por paisajes sociales complejos con intencionalidad y sensibilidad. Mediante la integración de conocimientos teóricos, investigación aplicada y compromiso reflexivo, los alumnos cultivarán una comprensión más profunda de la naturaleza interconectada de las creencias, las emociones y los comportamientos, fortaleciendo su capacidad para fomentar relaciones inclusivas y basadas en la confianza en diversos entornos profesionales y personales.

1. Comprensión de uno mismo

En consonancia con el resultado de aprendizaje 4.1C, el enfoque de la comprensión de uno mismo implica una exploración crítica de cómo los cambios en las perspectivas y la mentalidad influyen en las



emociones, y actitudes intencionales, dando forma a respuestas alternativas a diversas situaciones. Este concepto examina la interacción entre la regulación emocional, la flexibilidad psicológica, la eficacia colectiva y la reflexión crítica, haciendo hincapié en su papel en la autoconciencia, la adaptabilidad cognitiva y la resiliencia. Los alumnos analizarán cómo los cambios en la autopercepción afectan a la toma de decisiones, el bienestar emocional y las relaciones interpersonales, integrando conocimientos de la teoría del aprendizaje transformador (Mezirow, 1991), la investigación sobre la regulación emocional (Gross, 2002) y los modelos de adaptabilidad cognitiva (Kashdan y Rottenberg, 2010). A través de esta exploración, las personas adquieren una comprensión más profunda de cómo regular conscientemente las emociones, adaptarse a contextos cambiantes y desarrollar estrategias para afrontar los retos personales y sociales con mayor intencionalidad y flexibilidad.

La comprensión de uno mismo es un proceso en evolución moldeado por la regulación de las emociones y la reevaluación cognitiva, que influyen en la forma en que las personas interpretan las experiencias y modifican sus respuestas conductuales. Las investigaciones sugieren que la capacidad de replantearse una situación desde una perspectiva alternativa mejora la resiliencia emocional y la flexibilidad en la toma de decisiones (Gross, 2002). Las personas que se involucran en cambios de mentalidad adaptativos a través de la reevaluación cognitiva demuestran una mayor estabilidad emocional, una reducción del estrés y una mejora en las interacciones sociales (Gross y John, 2003). Por el contrario, la supresión emocional habitual, que implica inhibir la expresión emocional sin reevaluación, se ha relacionado con un mayor malestar psicológico y una disminución de las conexiones interpersonales (Richards y Gross, 2000). Esto pone de relieve la importancia de la adaptación emocional consciente, que permite a las personas reevaluar sus reacciones y alinear sus comportamientos con elecciones intencionadas y constructivas.

Estrechamente relacionada con la regulación emocional está la flexibilidad psicológica, que se refiere a la capacidad de un individuo para ajustar sus respuestas cognitivas y emocionales en contextos personales y sociales dinámicos (Kashdan y Rottenberg, 2010). La flexibilidad psicológica se caracteriza por la concienciación, la apertura y la adaptabilidad, que permiten a los individuos navegar por la incertidumbre y las circunstancias cambiantes sin patrones cognitivos rígidos (Hayes, Strosahl y Wilson, 2006). Las investigaciones indican que una mayor flexibilidad psicológica se asocia con una mayor resiliencia emocional, capacidad para resolver problemas y bienestar mental (Bonanno y Burton, 2013). Implica la capacidad de aceptar las experiencias internas, cambiar de perspectiva cuando es necesario y alinear las acciones con los valores personales (Kashdan, Barrios, Forsyth y Steger, 2006). Por el contrario, la inflexibilidad psicológica, que se caracteriza por una cognición rígida y la evitación experiencial, se ha relacionado con un mayor estrés, una toma de decisiones deficiente y una menor adaptabilidad (Bond et al., 2011). Por lo tanto, para comprenderse a uno mismo es necesario desarrollar la flexibilidad psicológica como

medio para fomentar la resiliencia cognitiva, la agilidad emocional y la adaptabilidad conductual a largo plazo.

La autopercepción y el comportamiento no son únicamente constructos individuales, sino que también están determinados por la eficacia colectiva, un concepto que se refiere a la creencia compartida en la capacidad de un grupo para alcanzar objetivos comunes (Bandura, 1997). Las investigaciones indican que las personas que se perciben a sí mismas como parte de un grupo social eficaz son más propensas a desarrollar mentalidades adaptativas, Actitudes resilientes y comportamientos orientados a objetivos (Hattie, 2016). La creencia de que los esfuerzos de uno contribuyen a un colectivo más amplio refuerza la motivación, la regulación emocional y la persistencia (Goddard, Hoy y Woolfolk Hoy, 2004). Cuando las personas comparten un sentido de agencia colectiva, se involucran más en la superación personal, son más flexibles en la resolución de problemas y más proactivas a la hora de superar retos (Eells, 2011). Por el contrario, una baja eficacia colectiva puede dar lugar a la desvinculación, una mentalidad fija y una disminución de la agencia personal, lo que refuerza la creencia de que los factores externos dictan los resultados personales (Tschannen-Moran y Barr, 2004). Por lo tanto, para comprenderse a uno mismo es necesario reconocer cómo las actitudes y los comportamientos individuales se ven influidos por las redes sociales y profesionales, así como participar activamente en entornos que fomenten los objetivos comunes, el apoyo mutuo y las altas expectativas (Donohoo, Hattie y Eells, 2018).

Más allá de las influencias cognitivas y sociales, la reflexión crítica sirve como mecanismo clave para la autocomprensión transformadora, permitiendo a los individuos reevaluar sus suposiciones, valores y comportamientos (Mezirow, 1991). La teoría del Aprendizaje transformador sugiere que la autoconciencia se desarrolla a través de un proceso de reconstrucción del significado, en el que los individuos evalúan críticamente cómo sus experiencias, creencias y condicionamientos culturales dan forma a sus percepciones (Mezirow, 1997). Participar en un autoexamen reflexivo permite a las personas cuestionar los patrones cognitivos arraigados y abrirse más a perspectivas alternativas y al pensamiento adaptativo. Las investigaciones sugieren que quienes se dedican regularmente a la autorreflexión crítica demuestran una mayor autoeficacia, resiliencia para resolver problemas y una mayor capacidad de aprendizaje autodirigido (Taylor, 2008). Este proceso es esencial para fomentar cambios de mentalidad, ya que permite a las personas identificar las limitaciones de su pensamiento y replantearse sus perspectivas hacia enfoques más flexibles y orientados al crecimiento.

En resumen, la comprensión de uno mismo es un proceso continuo y dinámico, influenciado por la regulación de las emociones, la flexibilidad psicológica, la eficacia colectiva y la reflexión crítica. Estos mecanismos conforman colectivamente la autoconciencia, la resiliencia y la adaptabilidad cognitiva, reforzando la capacidad de afrontar retos, regular las emociones y mantener comportamientos proactivos. Al integrar los conocimientos de la inteligencia emocional, la cognición social y la



la teoría del aprendizaje transformador, las personas desarrollan una conciencia más profunda e intencionada de cómo sus creencias, emociones y comportamientos influyen en sus experiencias. Esta mayor autoconciencia mejora la capacidad de acción personal, la toma de decisiones y las habilidades relacionales, lo que garantiza que las personas se involucren activamente en la configuración de sus trayectorias de crecimiento en lugar de reaccionar pasivamente a sus circunstancias.

2. Comprender a los demás

Comprender a los demás se introduce como un concepto fundamental en el Módulo 4, en consonancia con el Resultado de Aprendizaje 4.2C, que hace hincapié en la articulación de principios humanísticos y empáticos para comprender a los demás con el fin de profundizar en la sensibilidad, la adaptabilidad social y las mentalidades inclusivas. Este concepto explora las formas en que las personas desarrollan la conciencia ética, la sensibilidad intercultural y la competencia relacional, garantizando que las interacciones interpersonales se guíen por el respeto mutuo, la inteligencia emocional y la responsabilidad social. Al igual que comprenderse a uno mismo implica autoconciencia, flexibilidad cognitiva y regulación emocional, comprender a los demás requiere la capacidad de reconocer e interpretar emociones, perspectivas y experiencias vividas, lo que fomenta un compromiso significativo en diversos entornos educativos y profesionales.

Una dimensión clave de la comprensión de los demás es el desarrollo humano, que es intrínsecamente relacional y depende del contexto. Brown et al. (2017) destacan que el desarrollo se produce cuando las personas experimentan resiliencia psicológica, motivación intrínseca y fuertes conexiones sociales. Esto se ajusta a la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2002), que hace hincapié en que la autonomía, la competencia y la relación son fundamentales tanto para el bienestar individual como para la cohesión social. En los contextos educativos y profesionales, fomentar la seguridad emocional y los objetivos comunes mejora la capacidad de comprender y conectar con los demás, lo que refuerza la idea de que la prosperidad no es un estado aislado, sino un proceso integrado en la sociedad. Esta perspectiva sugiere que las interacciones humanas significativas dependen de la capacidad de fomentar la confianza interpersonal, validar diferentes perspectivas y navegar por diversos entornos sociales con empatía y adaptabilidad.

Partiendo de esta base, el marco de la educación humanística (Aloni, 2011) refuerza la idea de que comprender a los demás requiere pasar de interacciones orientadas a los resultados a un enfoque más holístico y centrado en la persona., en el que se valora a los individuos por sus experiencias vividas, sus antecedentes culturales y sus realidades emocionales. Sin embargo, Bialystok y Kukar (2017) destacan que El desafío fundamental en este proceso la tensión entre la autenticidad y la empatía. Mientras que

la autenticidad fomenta la autoexpresión, la empatía requiere trascender las experiencias personales para comprometerse con visiones del mundo alternativas. Este desafío es particularmente evidente en la educación para la justicia social, donde las creencias profundamente arraigadas pueden fomentar el compromiso inclusivo o crear barreras para la comprensión. La capacidad de navegar por esta complejidad requiere flexibilidad cognitiva, reflexión crítica y conciencia de cómo la identidad personal y las estructuras sociales influyen en las interacciones interpersonales. Al desarrollar estas competencias, las personas mejoran su capacidad para comprometerse de manera significativa en comunidades diversas, fomentando un diálogo ético y constructivo.

Otro elemento esencial para comprender a los demás es la ética del cuidado, que subraya la necesidad del logro emocional, la confianza y la responsabilidad moral en las relaciones humanas. La teoría de la educación solidaria de Nel Noddings (1984), examinada por Zhang y Zheng (2021), sostiene que el cuidado no es simplemente un estado emocional, sino un proceso activo de reconocimiento y respuesta a las necesidades de los demás. Este principio se alinea con el debate más amplio sobre el aprendizaje socioemocional o aprendizaje social y emocional, en el que las relaciones a largo plazo basadas en la confianza facilitan una autorreflexión más profunda, la adaptabilidad social y el bienestar colectivo. En los entornos educativos y profesionales, el compromiso basado en el cuidado fomenta el respeto mutuo, la responsabilidad ética y la toma de decisiones inclusiva, lo que garantiza que las personas no solo sean comprendidas, sino también valoradas. Al igual que la autoconciencia permite a las personas regular sus emociones y adoptar comportamientos prosociales, la sensibilidad relacional fomenta vínculos interpersonales más fuertes, la resolución cooperativa de problemas y una cultura de pertenencia.

La integración de los principios del aprendizaje socioemocional o aprendizaje social y emocional (SEL) mejora aún más esta sensibilidad al hacer hincapié en la adaptabilidad social, la inteligencia emocional y el compromiso ético. Jagers, Rivas-Drake y Borowski (2018) destacan que la conciencia social y las habilidades relacionales son esenciales para fomentar interacciones inclusivas y equitativas. Los marcos del SEL hacen hincapié en que comprender a los demás implica algo más que reconocer las emociones: requiere la capacidad de navegar por perspectivas diversas, resolver conflictos de forma constructiva y participar en la toma de decisiones colaborativa. Esto se ajusta a la interculturalidad en la educación (Gay, 2018), que garantiza que las personas reconozcan, validen e integren perspectivas diversas en sus compromisos personales y profesionales. El desarrollo de la inteligencia emocional y la competencia intercultural fortalece el compromiso social, el aprendizaje colaborativo y el liderazgo ético, reforzando la naturaleza interconectada de la adaptabilidad relacional y cognitiva.



Una última dimensión para comprender a los demás es el compromiso culturalmente sensible, que va más allá de la inteligencia emocional individual y abarca compromisos más amplios con la Justicia social.

El marco de Interculturalidad en la educación de Geneva Gay (2018) hace hincapié en que comprender a los demás no consiste simplemente en reconocer la diversidad, sino en integrar activamente la validación cultural y los principios de Justicia social en las interacciones interpersonales y profesionales. Las investigaciones sugieren que cuando las personas ven reafirmada su identidad cultural, experimentan mayores niveles de motivación, confianza y compromiso relacional. Esto refuerza la idea de que comprender a los demás requiere un esfuerzo intencionado por dismantelar los prejuicios, fomentar el diálogo inclusivo y participar en interacciones basadas en la ética. Al igual que la autoconciencia fomenta la regulación emocional y la resiliencia, la competencia cultural refuerza la capacidad de establecer conexiones sostenibles y basadas en la equidad entre comunidades diversas.

La comprensión integral de los demás es un proceso multidimensional y evolutivo que requiere adaptabilidad relacional, compromiso ético e inteligencia emocional. Las investigaciones sobre el desarrollo humano, la ética del cuidado, el aprendizaje socioemocional y la interculturalidad en la educación ponen de relieve que la flexibilidad cognitiva, la empatía y la competencia social son esenciales para desenvolverse en entornos personales y profesionales diversos. Las personas que integran la adopción de perspectivas, la conciencia intercultural y la reflexión ética en sus interacciones sociales están mejor preparadas para fomentar relaciones significativas e inclusivas que promuevan el bienestar colectivo. Al reconocer cómo las emociones, los prejuicios y las estructuras sociales dan forma a las interacciones humanas, las personas mejoran su capacidad para entablar un diálogo transformador e impulsado por la equidad que prioriza el respeto mutuo, la pertenencia y la colaboración sostenible. Por lo tanto, comprender a los demás no es un reconocimiento pasivo de la diversidad, sino un compromiso activo y ético para fomentar conexiones inclusivas, justas y socialmente enriquecedoras.

3. Comprender la conexión con los demás

Comprender la conexión con los demás se introduce como un concepto clave en el Módulo 4, en consonancia con el Resultado de Aprendizaje 4.3C, que hace hincapié en la articulación de enfoques de creación de vínculos adecuados para diferentes personalidades y diversidad de contextos sociales y culturales, garantizando la flexibilidad y la capacidad de respuesta a diversas circunstancias y contextos. Este concepto va más allá de la autoconciencia (4.1C) y la comprensión de los demás (4.2C), ya que se centra en los procesos de formación, mantenimiento y adaptación de las relaciones interpersonales en entornos de diversidad. La creación de vínculos eficaces implica una comunicación activa, inteligencia emocional y una comprensión de la diversidad social y cultural, lo que permite

Las personas pueden desenvolverse en interacciones sociales complejas con sensibilidad y adaptabilidad. Al fomentar la reciprocidad, la confianza y el compromiso colaborativo, las personas mejoran su capacidad para crear conexiones sostenibles y significativas tanto en el ámbito profesional como en el personal.

Las interacciones sociales son procesos dinámicos y bidireccionales influenciados por la identidad personal, la afiliación social y el contexto ambiental. La teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979) explica cómo las personas se categorizan a sí mismas y a los demás en función de su pertenencia a grupos, lo que da forma a las conexiones sociales e influye en las interacciones interpersonales. Reconocer estas dinámicas de grupo es esencial para construir conexiones que salven las divisiones culturales e ideológicas.

La comunicación desempeña un papel fundamental en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales. El modelo de comunicación no violenta (CNV) de Rosenberg (1999) ofrece un enfoque estructurado para expresar necesidades, escuchar activamente y fomentar la confianza en las interacciones. La CNV hace hincapié en la distinción entre observaciones y evaluaciones, la identificación de emociones y necesidades subyacentes, y la articulación de peticiones claras y no coercitivas. Este método se alinea con las estrategias de eficacia interpersonal, reforzando la idea de que una comunicación transparente, respetuosa y empática fomenta conexiones sociales más profundas.

Además, las investigaciones destacan que la escucha activa y los estilos de comunicación adaptativos mejoran la construcción de relaciones al garantizar que las personas se sientan comprendidas y valoradas (Sofer, 2018). En entornos profesionales y educativos, estas habilidades contribuyen a la cohesión del equipo, la resolución de conflictos y la resolución colectiva de problemas, fortaleciendo la colaboración basada en la confianza.

La inteligencia emocional desempeña un papel crucial en la profundización de las conexiones sociales y el fomento de la resiliencia relacional. Goleman (1995) define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas, lo que influye directamente en la eficacia interpersonal. La integración de los principios del aprendizaje socioemocional o aprendizaje social y emocional (SEL) mejora aún más estas competencias al hacer hincapié en la conciencia social, las habilidades para establecer relaciones y la toma de decisiones responsables (Jagers, Rivas-Drake y Borowski, 2018). Las investigaciones demuestran que las personas que muestran una alta inteligencia emocional exhiben una mayor adaptabilidad, habilidades para la resolución de conflictos y compromiso colaborativo, lo que refuerza la importancia de la autorregulación y la adopción de perspectivas en las interacciones sociales (Zins et al., 2004). Al cultivar la resiliencia emocional y la empatía, las personas crean redes más inclusivas y de apoyo emocional, lo que facilita la construcción de relaciones a largo plazo



La competencia intercultural es una dimensión esencial para la creación de vínculos en contextos sociales diversos. El marco de Interculturalidad en la educación de Geneva Gay (2018) subraya que las relaciones efectivas se basan en la validación cultural, la equidad y el respeto mutuo. Esta perspectiva se alinea con la Teoría del Aprendizaje Transformador (Mezirow, 1991), que sugiere que las personas refinan sus estrategias de compromiso social a través de la autorreflexión crítica y la exposición a diversas cosmovisiones. La competencia intercultural implica la capacidad de adaptar los estilos de comunicación, reconocer los sesgos implícitos y navegar por las diferencias sociales con sensibilidad y apertura (Deardorff, 2006). En entornos multiculturales, la creación de vínculos requiere esfuerzos intencionados para fomentar la inclusión, reconocer las desigualdades sistémicas y crear espacios para el diálogo auténtico, reforzando el compromiso más amplio con la participación impulsada por la equidad.

El mantenimiento de conexiones significativas también depende de la eficacia colectiva, el propósito compartido y el compromiso colaborativo. La teoría de la eficacia colectiva de Bandura (1997) sugiere que las personas que creen en su capacidad colectiva para alcanzar objetivos compartidos muestran mayores niveles de cooperación, perseverancia y confianza. En entornos educativos y laborales, el fomento de la confianza, la responsabilidad mutua y los objetivos alineados contribuyen a la resiliencia de las redes sociales (Goddard, Hoy y Woolfolk Hoy, 2004). Las investigaciones demuestran que los equipos con una fuerte eficacia colectiva son más eficaces en la resolución de conflictos, la resolución de problemas y la toma de decisiones adaptativas, lo que pone de relieve la importancia de las relaciones respetuosas para mantener conexiones a largo plazo (Hattie, 2016). Al reforzar la responsabilidad compartida y el apoyo recíproco, las personas crean comunidades más comprometidas, conectadas y que se apoyan emocionalmente.

La capacidad de conectar con los demás no es una habilidad estática, sino un proceso dinámico y evolutivo que requiere adaptabilidad, inteligencia emocional y conciencia social. Las investigaciones sobre identidad social, comunicación, inteligencia emocional, competencia intercultural y eficacia colectiva ponen de relieve que las relaciones interpersonales significativas dependen del compromiso activo, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de respuesta ética. Las personas que integran estrategias de comunicación adaptativas, sintonía emocional y conciencia social en sus relaciones desarrollan vínculos más sólidos basados en la confianza, el crecimiento y el bienestar mutuos.

Comprender cómo las diversas personalidades, los antecedentes culturales y las estructuras sociales dan forma a las interacciones mejora la capacidad de una persona para entablar relaciones transformadoras e impulsadas por la equidad. Por lo tanto, conectar con los demás no se trata simplemente de formar relaciones, sino de cultivar activamente interacciones humanas inclusivas, resilientes y socialmente enriquecedoras

Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)

Referencias sobre el concepto clave 1: Comprender a uno mismo

- Bandura, A. (1997). Autoeficacia: el ejercicio del control. W.H. Freeman.
- Bonanno, G. A. y Burton, C. L. (2013). Flexibilidad reguladora: una perspectiva de las diferencias individuales sobre el afrontamiento y la regulación de las emociones. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591-612. <https://doi.org/10.1177/1745691613504116>
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T. y Zettle, R. D. (2011). Propiedades psicométricas preliminares del Cuestionario de Aceptación y Acción II: una medida revisada de la inflexibilidad psicológica y la evitación experiencial. *Terapia conductual*, 42(4), 676-688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Donohoo, J., Hattie, J. y Eells, R. (2018). El poder de la eficacia colectiva. *Liderazgo educativo*, 75(6), 40-44.
- Eells, R. J. (2011). Metaanálisis de la relación entre la Eficacia colectiva y el rendimiento de los estudiantes (tesis doctoral, Universidad Loyola de Chicago). https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. y Woolfolk Hoy, A. (2004). Creencias de eficacia colectiva: desarrollos teóricos, evidencia empírica y direcciones futuras. *Investigador educativo*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Gross, J. J. (2002). Regulación de las emociones: consecuencias afectivas, cognitivas y sociales. *Psicofisiología*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Diferencias individuales en dos procesos de regulación emocional: Implicaciones para el afecto, las relaciones y el bienestar. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hattie, J. (2016). *Mindframes and Maximizers*. 3.ª Conferencia Anual sobre Aprendizaje Visible, Washington, DC.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. y Wilson, K. G. (2006). *Terapia de aceptación y compromiso: el proceso y la práctica del cambio consciente* (2.ª ed.). Guilford Press.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). El aula prosocial: competencia social y emocional del docente en relación con los resultados de los estudiantes y del aula. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P. y Steger, M. F. (2006). La evitación experiencial como vulnerabilidad psicológica generalizada: comparaciones con el afrontamiento y la



- . investigación y terapia conductual, 44(9), 1301-1320. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.003>
- Kashdan, T. B. y Rottenberg, J. (2010). La flexibilidad psicológica como aspecto fundamental de la salud. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Mezirow, J. (1991). Dimensiones transformadoras del aprendizaje en adultos. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Aprendizaje transformador: de la teoría a la práctica. Nuevas direcciones para la educación de adultos y la educación continua, 74, 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Richards, J. M. y Gross, J. J. (2000). Regulación emocional y memoria: los costes cognitivos de mantener la calma. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 79(3), 410-424. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.410>
- Taylor, E. W. (2008). Teoría del aprendizaje transformador. Nuevas direcciones para la educación de adultos y la educación continua, 119, 5-15. <https://doi.org/10.1002/ace.301>
- Tschannen-Moran, M. y Barr, M. (2004). Fomentar el aprendizaje de los estudiantes: la relación entre la eficacia colectiva de los docentes y el rendimiento de los estudiantes. *Liderazgo y política en las escuelas*, 3(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>

Referencias sobre el concepto clave 2: Comprender a los demás

- Aloni, N. (2011). Educación humanística: de la teoría a la práctica. *Filosofía de la educación*, 46(1), 1-14. <https://doi.org/10.5840/philed201146113>
- Bialystok, L., y Kukar, P. (2017). Autenticidad y empatía en la educación. *Teoría e investigación en educación*, 15(1), 23-40. <https://doi.org/10.1177/1477878516684002>
- Brown, K. W., Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2017). El desarrollo humano: autonomía, competencia y relación en contextos sociales. *Annual Review of Psychology*, 68, 575-599. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044016>
- Gay, G. (2018). *Interculturalidad en la educación: teoría, investigación y práctica* (3.ª ed.). Teachers College Press.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D. y Borowski, T. (2018). Equidad y aprendizaje social y emocional: un análisis cultural. Informe CASEL, Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional.
- Noddings, N. (1984). *El cuidado: un enfoque relacional de la ética y la educación moral*. University of California Press.

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-

- Zhang, L. y Zheng, Y. (2021). El cuidado en la educación: una revisión de la teoría de Nel Noddings y sus aplicaciones. *Educational Philosophy and Theory*, 53(8), 777-789. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1835645>

Referencias sobre el concepto clave 3: Conectarse con los demás

- Bandura, A. (1997). Autoeficacia: el ejercicio del control. W. H. Freeman.
- Deardorff, D. K. (2006). Identificación y evaluación de la Competencia intercultural como resultado de la internacionalización de los estudiantes. *Revista de Estudios en Educación Internacional*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Gay, G. (2018). *Interculturalidad en la educación: teoría, investigación y práctica* (3.ª ed.). Teachers College Press.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: por qué puede ser más importante que el coeficiente intelectual*. Bantam Books.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. y Woolfolk Hoy, A. (2004). Creencias de eficacia colectiva: Desarrollos teóricos, evidencia empírica y direcciones futuras. *Investigador educativo*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Hattie, J. (2016). *Aprendizaje visible para docentes: maximizar el impacto en el aprendizaje*. Routledge.
- Hofstede, G. (1980). *Las consecuencias de la cultura: diferencias internacionales en los valores relacionados con el trabajo*. Sage Publications.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D. y Borowski, T. (2018). Equidad y aprendizaje social y emocional: un análisis cultural. Informe CASEL, Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional.
- Mezirow, J. (1991). Dimensiones transformadoras del aprendizaje en adultos. Jossey-Bass.
- Rosenberg, M. B. (1999). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. PuddleDancer Press.
- Sofer, S. (2018). La empatía en acción: cómo la Inteligencia emocional fomenta los comportamientos sociales adaptativos. *Social Psychology Quarterly*, 81(3), 289-307.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979). Una teoría integradora del conflicto intergrupar. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *La psicología social de las relaciones intergrupales* (pp. 33-47).
- Zins, J. E., et al. (2004). *Construir el éxito académico sobre el aprendizaje social y emocional: ¿qué dice la investigación?* Teachers College Press.



MÓDULO 5C: Diálogo

Objetivos (O) y resultados de aprendizaje esperados (LO)

O5.1. Mejorar las habilidades de diálogo empático.

LO5.1C Gestionar de forma natural y equilibrada las habilidades de conexión con uno mismo, expresión personal y empatía para conectar genuina y auténticamente con los demás.

O5.2. Mejorar las habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos.

LO5.2C. Construir la interacción social utilizando habilidades de diálogo para contribuir a la resolución de problemas y resolución de conflictos.

O5.3. Mejorar las habilidades de cooperación.

LO5.3C. Articular habilidades de Comunicación no violenta e intercultural para mejorar la Cooperación intercultural.

Conceptos clave

1. Habilidades de diálogo empático.

Comenzamos centrándonos en **la escucha activa y empática** como una habilidad clave que contribuye a la comprensión y la conexión. De esta manera, los docentes entablan un diálogo con los estudiantes, los padres, los compañeros, otras partes interesadas, etc., de una forma que favorece la conexión.

En el grado B utilizamos **la paráfrasis y equilibramos el tiempo de hablar y escuchar** entre los diferentes interlocutores para contribuir a un diálogo conectivo.

En el grado C, experimentamos con diferentes herramientas para apoyarnos a nosotros mismos (como el yoga, la meditación, escribir un diario, hacer preguntas, reflexionar...) para **profundizar en nuestras habilidades de diálogo empático** como docentes.

■ «Naturaleza» del constructo social

Desde una perspectiva del **constructo social**, el comportamiento humano, incluidas las habilidades y prácticas del diálogo, no es un rasgo inherente, sino más bien un fenómeno construido socialmente: estas habilidades se desarrollan a través de las interacciones entre los individuos y sus contextos sociales, lo que en última instancia conduce a la fluidez conversacional, la capacidad de respuesta y la interactividad (Bourdieu, 1984). Dentro de este marco, la educación posee la capacidad de cultivar un aprendizaje que

establece «habilidades naturalmente equilibradas de autoconciencia, expresión personal y empatía para conectar genuinamente con los demás».

■ El autoconcepto en el aprendizaje y la interacción

Investigaciones recientes subrayan la importancia del autoconcepto en el aprendizaje de los estudiantes. Kang (2023) descubrió que los autoconceptos de los estudiantes, en particular en lo que respecta a las ciencias, desempeñan un papel crucial en la forma en que se involucran y procesan los resultados del aprendizaje. Un autoconcepto sólido facilita la confianza para cerrar las brechas de conocimiento y adquirir nuevos conocimientos. En consecuencia, la competencia auto percibida influye en el comportamiento, las evaluaciones y las actitudes hacia el aprendizaje y las interacciones sociales.

Newell y Antwerpen (2024) hacen hincapié en que la co-creación en la educación ofrece muchas ventajas, pero también plantea retos. Los educadores deben reconocer y abordar estos retos involucrándose simultáneamente con las competencias y las preocupaciones de los estudiantes. Esto pone de relieve el papel del educador como apoyo, mentor y facilitador en el fomento del autoconcepto y las habilidades de interacción de los estudiantes. Aunque los autoconceptos no siempre son empíricamente precisos (Mather y Visione, 2024), la retroalimentación desempeña un papel crucial en su configuración y refuerzo. Los programas de formación que hacen hincapié en la escucha activa y empática, respaldados por los comentarios de los compañeros, mejoran la profesionalización y el crecimiento interpersonal de los educadores y los estudiantes. Los educadores son un modelo a seguir, por lo que hay que empezar por formar las habilidades a nivel propio para poder apoyarse a sí mismos y apoyar el proceso de los estudiantes.

■ Entornos de aprendizaje y contexto cultural

Mather y Visione (2024) subrayan además la importancia de crear un entorno de aprendizaje que acepte la vulnerabilidad y fomente una cultura de aprendizaje a partir de los errores. Este enfoque desplaza el centro de atención del rendimiento individual a la concienciación colectiva y la mejora continua. Fomentar una cultura que acepte los errores como parte del proceso de aprendizaje es esencial para promover habilidades de diálogo sostenibles.

Herranen y Aksela (2024) descubrieron que el compromiso de los docentes con la educación para la sostenibilidad aumenta con un autoconcepto elevado. Sin embargo, su estudio también reveló que la autoeficacia relacionada con la acción de los docentes requiere un mayor desarrollo. Este hallazgo sugiere que se deben realizar esfuerzos más significativos para fomentar y entrenar el autoconcepto de los docentes, permitiéndoles transmitir conocimientos y habilidades y facilitar diálogos significativos en el aula de manera eficaz.



■ Motivación y autoeficacia en los procesos de aprendizaje

Abdunabi et al. (2024), centrándose especialmente en los cursos de programación, revelaron que la motivación para aprender es el factor más significativo para predecir la autoeficacia de los estudiantes. Los estudiantes motivados muestran una mayor disposición para mejorar sus habilidades, lo que subraya la importancia de integrar estrategias que fomenten la motivación en los entornos educativos. Los educadores pueden crear un entorno que mantenga la motivación y el compromiso de los estudiantes fomentando la conexión con uno mismo, la autoexpresión y la empatía en la comunicación.

En conclusión, la conexión con uno mismo, la autoexpresión y la escucha activa y empática son componentes fundamentales para desarrollar habilidades prácticas de diálogo. Estos elementos deben tenerse en cuenta dentro del contexto cultural y ambiental más amplio en el que se desenvuelven los estudiantes. Las futuras iniciativas educativas deben hacer hincapié en la integración de estas habilidades en los planes de estudio, fomentando un sistema educativo sostenible y socialmente responsable. Al dar prioridad a estas competencias, los educadores pueden contribuir a crear un entorno de aprendizaje que favorezca el crecimiento personal, mejore el diálogo empático y prepare a los estudiantes para desenvolverse en interacciones sociales complejas con confianza y empatía. Para lograrlo, debemos empezar por los propios docentes.

1. *Habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos*

Al comienzo de esta formación, nos centramos en aumentar **la concienciación** de cómo podemos influir en nosotros mismos a través de **la autoempatía**. Mejorar la capacidad de mantenerse emocionalmente presente ante uno mismo (**conexión con uno mismo, presencia plena**) cuando se escucha un mensaje o contenido difícil, ayuda a entrar en un diálogo con una nueva curiosidad y apertura y, de esa manera, contribuye a la resolución de problemas y a la resolución de conflictos.

En el grado B profundizamos nuestras habilidades para contribuir a la conexión y la claridad en las interacciones sociales con los estudiantes, los padres, los compañeros, etc., mediante **la conexión con uno mismo y las habilidades de escucha y expresión oral**. Reflexionamos sobre cómo indicar y respetar los límites, el uso de nuestra voz y nuestro papel (modelo) como docentes.

En el tercer grado, relacionado con las habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos, practicamos **enfoques restaurativos y estrategias de resolución de conflictos** que se pueden utilizar en entornos educativos con estudiantes, colegas y otras partes interesadas.

En el dinámico panorama educativo actual, las habilidades de diálogo son esenciales para establecer interacciones sociales que favorezcan la resolución de problemas y la resolución de conflictos. Los conflictos, tal y como los definen Ceballos-Vacas y Rodríguez-Ruiz (2023), no son intrínsecamente



perjudiciales, sino que pueden servir como oportunidades para la reflexión. Sin embargo, los conflictos excesivos o desalineados pueden abrumar a los estudiantes, lo que les plantea retos emocionales, sociales y académicos. Por consiguiente, es imperativo que los educadores desarrollen entornos de aprendizaje que promuevan un diálogo equilibrado, facilitando el progreso colectivo hacia objetivos educativos compartidos y fomentando al mismo tiempo la sostenibilidad de la educación.

■ Comunidades de aprendizaje

Las investigaciones demuestran que la interacción social no es solo un componente complementario, sino una base crucial para las comunidades de aprendizaje eficaces. Bergdahl y Hietajärvi (2022) ilustran que la cocreación y la cognición compartida son el núcleo de las interacciones de los docentes, sentando las bases para una sólida colaboración entre compañeros y un compromiso individual. Afirmar además que el compromiso y la interacción entre educadores y estudiantes son fundamentales para lograr resultados de aprendizaje significativos. Por consiguiente, es evidente que el apoyo tecnológico desempeña un papel importante, pero la interacción social también es fundamental para establecer una base para el diálogo, la resolución de problemas y la resolución de conflictos. Estas dinámicas no solo promueven el rendimiento académico, sino que también fomentan fuertes vínculos sociales dentro de las comunidades de aprendizaje, que son esenciales para el éxito educativo a largo plazo en términos de sostenibilidad.

El concepto de encarnación en contextos educativos tiene la misma importancia. Kahl (2022) destaca que tanto la encarnación individual como la colectiva, junto con la proximidad multidimensional, crean un ambiente que favorece las interacciones visibles pero vulnerables. Estas experiencias encarnadas empoderan a los estudiantes para «ver y ser vistos», lo cual es clave para profundizar el diálogo y mejorar la resolución de conflictos. Al incorporar estas ideas, los educadores pueden garantizar que la vulnerabilidad promueva las interacciones sociales, fortaleciendo así la presencia física y emocional que mejora el aprendizaje en diversos ámbitos (Medina et al., 2023).

■ Profesionalización

Además, el cultivo de una identidad profesional está íntimamente relacionado con el diálogo y la interacción social. Olarte et al. (2022) postulan que las relaciones y sus diversas configuraciones influyen profundamente en las identidades de los educadores emergentes. En este contexto, la empatía adquiere gran importancia para fomentar un entorno social que se perciba como digno de confianza y fiable (Klimecki, 2019). Este proceso de aprendizaje no solo mejora las prácticas pedagógicas, sino que también inculca un sentido de autosuficiencia y adaptabilidad que es esencial para la sostenibilidad de las prácticas educativas a lo largo del tiempo.



La integración de las habilidades de diálogo, la presencia encarnada y la identidad profesional establece un ecosistema en el que los conflictos se gestionan de forma constructiva y cada voz contribuye a una visión compartida. Por lo tanto, el conocimiento basado en la investigación (Hakvoort et al., 2019), así como la autosuficiencia y un entorno de aprendizaje adecuado (Mather y Visione, 2024), son esenciales para aliviar los efectos perjudiciales de los conflictos y promover una comunicación reflexiva e intencionada. Cuando los educadores dan prioridad a estas dimensiones, establecen las bases para comunidades de aprendizaje sostenibles capaces de adaptarse a circunstancias cambiantes y fomentar la innovación en la resolución de problemas.

En resumen, desarrollar habilidades de diálogo va más allá de mejorar la comunicación; fomenta estratégicamente la solidaridad y la sostenibilidad dentro de las comunidades educativas. A través de la co-creación, las interacciones encarnadas y la identidad profesional en evolución, los educadores pueden convertir los conflictos en oportunidades de crecimiento y aprendizaje. El reto clave es encontrar el equilibrio adecuado entre promover el desacuerdo constructivo y garantizar un entorno propicio en el que todas las partes interesadas se sientan empoderadas para participar en la búsqueda compartida del conocimiento, la comprensión y el avance social.

2. Habilidades de cooperación

En el grado A, la atención se centró en establecer un diálogo de respeto y mutuo, utilizando **las habilidades de escucha y expresándose** con honestidad. Mejorar la **capacidad de expresar** lo que uno desea de manera que sea más probable que se escuche e **invitar a los demás a expresar** también sus necesidades contribuye a la claridad y al entendimiento mutuo y aumenta la posibilidad de una cooperación fluida.

En el segundo grado, se adquiere mayor destreza en el uso **del «lenguaje de las necesidades»** al escuchar mensajes y compartir propuestas, un enfoque que contribuye a una colaboración constructiva.

En el grado C, reflexionamos sobre los **diferentes roles**, talentos y tareas para **cooperar** y las formas de lograr un objetivo común utilizando la enseñanza colaborativa con los estudiantes o el trabajo en grupo en/como equipo con compañeros, padres y otras partes interesadas.

Mejorar la cooperación intercultural en un mundo cada vez más globalizado requiere que los educadores y los estudiantes cultiven habilidades que trasciendan las fronteras tradicionales de la comunicación. Las competencias de comunicación no violenta e intercultural, arraigadas en prácticas dialógicas, son fundamentales para facilitar el entendimiento, resolver conflictos y fomentar la confianza mutua entre grupos diversos. Estas capacidades no solo enriquecen las interacciones interpersonales, sino que

también sirven de base para una comunicación y una educación sostenibles, garantizando que los esfuerzos de colaboración sigan siendo receptivos y adaptables a lo largo del tiempo.

■ Entornos escolares y de aprendizaje que contribuyen a la resolución de problemas y a la resolución de conflictos

La comunicación sostenible implica una capacidad duradera para educar en las habilidades sociales, emocionales y cognitivas necesarias para navegar por un mundo multifacético. Cuando las instituciones educativas incorporan intencionadamente la comunicación no violenta y el diálogo intercultural en sus planes de estudio, crean entornos de aprendizaje en los que los conflictos se abordan de forma constructiva y las diferencias se consideran oportunidades de crecimiento. En este contexto, las habilidades dialógicas se extienden más allá del aula; se convierten en un medio para empoderar tanto a los docentes en formación como a los que ya están en activo para que modelen interacciones empáticas e inclusivas que se extiendan a comunidades más amplias.

Investigaciones recientes destacan el potencial transformador de las experiencias interculturales para lograr estos resultados. Callahan et al. (2021) demostraron que los programas internacionales de telecolaboración pueden dotar eficazmente a los docentes noveles de una perspectiva global, combinando intercambios digitales en tiempo real con prácticas en el aula. Sus conclusiones sugieren que cuando los educadores interactúan con compañeros de diferentes orígenes culturales, no solo mejoran su propia sensibilidad intercultural, sino que también adquieren estrategias prácticas para fomentar un ambiente colaborativo en el aula. Este proceso, a su vez, contribuye a la sostenibilidad a largo plazo de las prácticas educativas al integrar la ciudadanía global en el desarrollo profesional de los docentes

■ Profesionalización mediante relaciones interculturales

El trabajo de Lolkus et al. (2022) subraya el valor de las experiencias inmersivas de estudios en el extranjero para fomentar las relaciones interculturales. Su investigación indica que los programas de corta duración dirigidos por el **profesorado**, cuando se diseñan con una participación comunitaria intencionada y se centran en el aprendizaje intercultural, pueden tener un impacto duradero en la capacidad de los estudiantes para relacionarse con comunidades diversas. Estas relaciones, basadas en la confianza y el entendimiento mutuos, sirven de base para una cooperación intercultural sostenible, ya que fomentan el diálogo continuo y el compromiso con las interacciones empáticas. Estas experiencias proporcionan a los educadores una comprensión viva de los matices culturales y de la importancia de la empatía para superar las barreras lingüísticas y culturales a escala mundial.



Como complemento a estas perspectivas, Nguyễn y Stoller (2024) ofrecen un marco integral para la colaboración intercultural en entornos educativos. Sostienen que las diversas vías de colaboración, que van desde los intercambios cara a cara y las conferencias presenciales hasta las asociaciones digitales y las alianzas institucionales formales, son fundamentales para promover estrategias de comunicación no violenta. Estos métodos variados garantizan que el aprendizaje no se limite a un solo modo o contexto, sino que sea un proceso dinámico y multifacético. La integración de estas experiencias de colaboración en la formación del profesorado ayuda a establecer un ciclo de aprendizaje sostenible, en el que la construcción de la interacción social fomenta la capacidad de empatía, comprensión e innovación a la hora de abordar retos interculturales complejos.

■ Resolución colaborativa de conflictos y resolución de problemas

Detrás de estas conclusiones empíricas se encuentra el reconocimiento de que la cooperación intercultural no es solo un complemento deseable de las prácticas pedagógicas tradicionales, sino que es esencial para preparar a los educadores para satisfacer las demandas de un mundo interconectado. Como destacan Johnson y Johnson (2019) y también afirman Larraz et al. (2017), los modelos de aprendizaje cooperativo proporcionan a los futuros docentes experiencias prácticas en la resolución de conflictos y la resolución colaborativa de problemas. Estos modelos hacen hincapié en la importancia de los enfoques no violentos, en los que la empatía y el esfuerzo mutuo son fundamentales para alcanzar objetivos comunes. Al participar en estas prácticas, los educadores están mejor preparados para gestionar aulas diversas y son más hábiles a la hora de inculcar estos valores a sus alumnos.

En conclusión, la educación sostenible depende de nuestra capacidad para cultivar habilidades de comunicación no violenta e intercultural que promuevan el diálogo y la cooperación duraderos. Al integrar experiencias de aprendizaje digitales y presenciales y basándose en las investigaciones de Callahan et al. (2021), Lolkus et al. (2022) y Nguyễn y Stoller (2024), los educadores pueden crear entornos en los que prospere la cooperación intercultural. Estas prácticas educativas son esenciales para formar ciudadanos receptivos y con mentalidad global, preparados para navegar y transformar un mundo en constante cambio.

Referencias (relacionadas con los tres conceptos clave)

Referencias sobre el concepto clave 1: Habilidades de diálogo empático

Abdunabi, R., Hbaci, I. y Nyambe, T. (2024). Examen de los factores que predicen la autoeficacia en programación para los estudiantes de sistemas informáticos. *Sistemas de información*.

Bourdieu, P. (1984). *Distinción: una crítica social del juicio del gusto*. Routledge. Herranen, J. y

Aksela, M. (2024). Fomentar la formación de los docentes como educadores en materia de sostenibilidad y cambio climático mediante la comprensión de sus creencias de autoeficacia. *LUMAT: Revista internacional sobre educación matemática, científica y tecnológica*, 12(3), 30-52.

Kang, J. (2023). El papel moderador del Autoconcepto científico en la provocación de la curiosidad cuando se enfrenta a un resultado violatorio. *Revista de Educación Científica del Báltico*, 22(6), 1025-1037. <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.1025>

Mather, B. R. y Visione, J. D. (2024). Observación entre pares para mejorar la autoeficacia de los docentes. *Revista de Investigación y Práctica Educativa*, 14(1), 1-22.

Newell, S. J. y Van Antwerpen, N. (2024). «¿No podemos hacer cosas en grupo?»: Opiniones de los estudiantes sobre la implementación de la cocreación en programas intensivos en línea. *Revista de Prácticas Docentes y de Aprendizaje Universitario*, 21(2), 1-23. <https://doi.org/10.53761/1.21.2.05>

Referencias sobre el concepto clave 2: Habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos

Bergdahl, N. y Hietajärvi, L. (2022). Participación social en el aprendizaje a distancia, remoto e híbrido. *Revista de Investigación sobre el Aprendizaje en Línea*, 8(3), 315-342.

Ceballos-Vacas, E. M., y Rodríguez-Ruiz, B. (2023). ¿Cómo afrontan los conflictos docentes y estudiantes? Un análisis de las estrategias y los objetivos de Resolución de conflictos. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 551-572. <https://doi.org/10.6018/rie.547241>

Hakvoort, I., Lindahl, J. y Lundström, A. (2019). Una revisión bibliométrica de los enfoques para abordar los conflictos en las escuelas: exploración de la base intelectual. *Conflict Resolution Quarterly*, 37(2), 123-145. <https://doi.org/10.1002/crq.21266>

Kahl, K. N. (2022). Cartografía de la presencia: una exploración de la encarnación y las transferencias de conocimiento en las aulas mediadas por cibernética. *LEARNing Landscapes*, 15(1), 187-199.

Klimecki, O. M. (2019). El papel de la empatía y la compasión en la Resolución de conflictos. *Emotion Review*, 11(4), 310-325. <https://doi.org/10.1177/1754073919838609>

Mather, B. R. y Visione, J. D. (2024). Observación entre pares para mejorar la autoeficacia de los docentes. *Journal of Educational Research and Practice*, 14(1), 1-22.

Medina, A. L., Böhmer, A., Starker-Glass, T., Foxx, S. P. y Franceschini, M. (2023). Conocimientos y actitudes de los futuros docentes alemanes y estadounidenses hacia la comprensión de las poblaciones vulnerables. *International Research and Review: Revista de la Sociedad Honorífica Phi Beta Delta para Académicos Internacionales*, 12(2), 19-37.



Olarte, T. R., Swartz, M. y Roberts, S. A. (2022). Desarrollo de la identidad profesional de los docentes auxiliares de matemáticas. Sección norteamericana del Grupo Internacional para la Psicología de la Educación Matemática. <https://eric.ed.gov/?id=ED630401>

Referencias sobre el concepto clave 3: Habilidades de cooperación

Callahan, C., Umeda, K. y Matsubara, S. (2021). Aprendizaje colaborativo, en línea e internacional para promover la competencia cívica en Japón y Estados Unidos. *Revista de Estudios Sociales Internacionales*, 11(1), 2-32.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2019). Aprendizaje cooperativo: la base del aprendizaje activo. En S. Manuel Brito (Ed.), *Aprendizaje activo: más allá del futuro* (pp. 59-70). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>

Larraz, N., Vázquez, S. y Liesa, M. (2017). Desarrollo de habilidades transversales a través del aprendizaje cooperativo. *Formar a los docentes para el futuro. On the Horizon*, 25(2), 85-95. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004>

Lolkus, M., Duke, L. y Newton, J. (2022). Reflexiones de los estudiantes en el extranjero sobre el desarrollo de relaciones: el papel del contexto, el plan de estudios y la participación de la comunidad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 34(4), 53-90. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v34i4.694>

Nguyễn, L. T. H. y Stoller, F. L. (2024). Colaboración intercultural: trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. *English Teaching Forum*, 62(3), 2-15.

RESUMEN de las ACTIVIDADES por itinerarios de aprendizaje

Itinerario de aprendizaje virtual C

Sincrónico de la UE

Módulo 1C: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Rompiendo sistema: valores y barreras sistémicas desarrollo (1 hora)	En esta simulación de alto riesgo, los asumen los roles de figuras clave de la las partes interesadas clave: funcionarios directivos escolares, activistas y ONG— para navegar por las luchas de poder del en la implementación de contextos basados en políticas educativas. A través de estrategias planificación, negociaciones en directo y manejo de la resistencia, deben romper barreras sistémicas y abogar por sostenibles, impulsados por valores. Esto reto inmersivo de resolución de problemas empuja a los estudiantes más allá de la teoría, exigiéndoles aplicar técnicas persuasivas Comunicación, adaptarse bajo presión, y superar a la oposición para crear un impacto duradero en la educación.	LO1.1C: Investigar oportunidades para que incorporen el factor en la educación propuesta de y abogando por políticas inclusivas y prácticas y fomentar entornos que respeto y defender el los derechos de todas las contribuyendo así a la creación de una y equitativas espacios educativos.

Módulo 2C: Valores de la UE e identidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Debate: Inclusivo práctica de la Evaluación (1 hora)	Los estudiantes analizan tres breves situaciones que ilustran diferentes niveles de inclusión, y define qué situación representa eficiencia inclusiva, algo inclusiva o no práctica inclusiva. Tras el análisis de los escenarios, los mantienen un debate basado en estos preguntas: ¿Qué hace que un aula inclusivo? ¿Qué barreras comunes existen ¿En las escuelas? ¿Qué papel desempeñan los en la eliminación de estas barreras?	LO2.3C. Reflexionar sobre e investigar el eficiencia de la igualdad tratamiento de las personas diferentes culturas y orígenes culturales y el proceso educativo.



Módulo 3C: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Estructura y contenido de un plan de acción (1 hora) DC 50 min	Esta actividad de aprendizaje sirve como preparación para la actividad de aprendizaje personal asincrónico en línea y debe completarse de antemano. El objetivo de esta actividad es desarrollar la capacidad de editar un plan de acción y comprender su estructura y contenido.	LO3.2C. Diseñar y aplicar un plan de acción basado en un y fuentes fiables fuentes de información para promover la Equidad y la no discriminación en entornos educativos. DC 1.2 Evaluar datos, información y contenidos digitales CD 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales DC 2.4 Colaboración a través de tecnologías DC 3.1 Desarrollo de de contenidos digitales

Módulo 4C: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Explorar del mundo Dilemas (1 hora)	Pequeños grupos (2-3 estudiantes) debatirán el mundo real ético y emocional a través de un entorno interactivo en línea sesión, analizando dilemas a través de razonamiento ético y conciencia emocional.	LO4.2C. Expresar humanistas y empáticos principios y métodos en la interacción con los para profundizar en la comprensión de los demás.

Módulo 5C: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Compartir agradecimiento (1 hora)	Durante la reunión sincrónica nos centramos en compartir el agradecimiento en un pequeño grupo de estudiantes. La intención es expresar lo que valoramos y profundizar la conexión con los demás.	LO5.1C. Gestionar de forma natural y equilibrada las habilidades de conexión con uno mismo, expresión personal y empatía para conectar genuina y auténticamente con los demás.

Personal asincrónico

Módulo 1C: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
El dilema de la IA – Derechos Humanos en riesgo? (3,5 horas) DC 70 min	Los estudiantes trabajan individualmente en su propio ritmo para investigar, analizar y crear una presentación digital mostrando el impacto de la IA en el ser La tarea consiste en simular un dilema digital juicio en un tribunal o un informe de en los que se posicionan sobre si la IA protege o viola los derechos fundamentales.	LO1.2C Investigar el impacto de la tecnología tecnologías digitales en principios de Derechos identificar posibles riesgos y diseñar estrategias para abordar de manera eficaz, contribuyendo al el avance de la ética y respetuosas con los derechos
Decodificar y reformular: un hackatón de Comunicación sobre Derechos Humanos (2,5 horas) DC 60 min	En esta actividad, los estudiantes analizarán de analizarán ejemplos reales de comunicación (como la Comunicación Escolar boletines informativos, publicaciones de educación pública o mensajes en redes sociales), identificar dónde faltan o se tergiversan los valores de los Derechos Humanos, y reformularlos en mensajes de Inclusión, Cooperación y Concienciación de los Derechos utilizando formatos digitales. No se trata de inventar contenido desde cero, sino de leer entre líneas, aplicar lo que lo que han aprendido y demostrar que pueden transformar la comunicación en algo más inclusivo y orientado al valor	LO1.3C. Promover y crear un entorno educativo holístico, inclusivo y sensible a los Derechos Humanos basado en estrategias de comunicación que integren valores humanos universales.



Módulo 2C: Valores de la UE e identidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Explorar Fundamentos de Inclusivo Educación (2 horas) DC 60 min	Se invita a los estudiantes a leer el documento directrices sobre educación inclusiva (enlace), Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL), Directrices de CAST https://udlguidelines.cast.org/ y escribir apuntes personales sobre ideas clave	LO2.1C. Investigar el efecto de la aplicación de los Derechos Humanos en los procesos educativos comparando diferentes situaciones.
Revisión de un políticas escolares y normativas (3 horas) DC 60 min	Se invita a los estudiantes a acceder y analizar sus propios documentos oficiales o los de cualquier escuela en relación con la educación inclusiva y definir el nivel de inclusión utilizando la lista de verificación proporcionada.	LO2.1C. Investigar el efecto de las la implementación de Derechos Humanos en procesos educativos mediante comparando diferentes situaciones.
Crear una Personalizada Plan de Acción (5 horas) DC 60 min	Se invita a los estudiantes a revisar aspectos de la educación inclusiva no implementada todavía en su propia enseñanza y en la escuela y previó un plan de acción con medidas concretas de implementación para abordar las deficiencias en la educación inclusiva.	LO2.1C. Investigar el efecto de la implementación del Derechos Humanos en procesos educativos por comparando diferentes situaciones.

Módulo 3C: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Diseñar e implementar un plan de acción basado en el pensamiento crítico y fuentes de información fiables para promover la equidad y la no discriminación en entornos educativos. (10 horas) DC 130 min	La actividad de aprendizaje consta de tres fases distintas: a. La fase 1 consiste en examinar la situación educativa actual y diseñar un plan de acción para un aspecto específico. b. La fase 2 implica la implementación en línea/digital del plan de acción. c. La fase 3 se centra en evaluar el proceso de implementación del aspecto abordado en el plan de acción. El objetivo de esta actividad es diseñar y poner a prueba un plan de acción basado en el pensamiento crítico y en fuentes de información fiables para promover la equidad y la no discriminación en los entornos educativos. Esta actividad de aprendizaje solo puede realizarse después de completar la actividad internacional sincrónica en línea que explica la estructura y el contenido de un plan de acción.	LO3.2C. Diseñar e implementar un plan de acción basado en el pensamiento crítico y en fuentes de información fiables para promover la equidad y la no discriminación en entornos educativos. DC 1.2 Evaluar datos, información y contenidos digitales DC 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales DC 3.1 Desarrollar contenidos digitales DC 5.3 Utilizar de forma creativa las tecnologías digitales

Módulo 4C: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Exploración de creencias y cambios de mentalidad (1,5 horas)	Los estudiantes realizarán ejercicios de autorreflexión para identificar sus sesgos personales y explorar cómo los cambios en la mentalidad influyen en las emociones, los comportamientos y las decisiones. Utilizarán técnicas de diario y preguntas guiadas de autorreflexión para examinar sus creencias y sesgos personales.	LO4.1C. Investigar el impacto del cambio de mentalidad/perspectivas en las emociones, los comportamientos, las Actitudes y las elecciones para diseñar reacciones alternativas a las situaciones.
Comprender los sesgos: un enfoque de pensamiento crítico (2 horas)	Mediante técnicas estructuradas de toma de decisiones, los estudiantes examinarán críticamente sus sesgos cognitivos. Practicarán la distinción entre hechos y opiniones y cuestionarán sus suposiciones mediante una reflexión estructurada.	LO4.1C. Investigar el impacto que tiene el cambio de Mentalidad/perspectiva en las emociones, los comportamientos, las Actitudes y las elecciones para diseñar reacciones alternativas ante determinadas situaciones.
Escucha profunda y preguntas significativas (1,5 horas)	Los estudiantes desarrollarán habilidades de escucha profunda y practicarán cómo formular preguntas abiertas y sin prejuicios para fomentar una comprensión genuina. Los estudiantes realizarán ejercicios de reflexión por escrito y analizarán diferentes técnicas de interrogatorio a través de ejemplos prácticos.	LO4.2C. Articular principios y métodos humanísticos y empáticos en la interacción con los demás para profundizar en la comprensión de los demás.
Expresarse con autenticidad y respeto (1,5 horas)	Esta sesión se centra en articular las necesidades y perspectivas personales manteniendo el respeto mutuo. Los estudiantes practicarán la autoexpresión escrita y verbal centrándose en expresar claramente sus necesidades y perspectivas personales.	LO4.3C. Articular enfoques para la creación de vínculos adecuados a diferentes personalidades y diversidad de contextos sociales y culturales para reaccionar de manera flexible y sensata ante diferentes circunstancias y contextos.
Resolución de conflictos y resiliencia emocional (1,5 horas)	Los estudiantes explorarán estrategias para gestionar el estrés emocional en los conflictos utilizando los principios de la CNV. Analizarán conflictos pasados, reflexionarán sobre resoluciones alternativas mediante el análisis de conflictos pasados y la documentación de posibles respuestas, y desarrollarán técnicas de resiliencia emocional.	LO4.3C. Articular enfoques para la creación de vínculos adecuados a diferentes personalidades y diversidad de contextos sociales y culturales, con el fin de reaccionar de manera flexible y sensata ante diferentes circunstancias y contextos.



El papel de Cultura y principios y métodos sociales antecedentes en Comunicación (1,5 horas)	Los estudiantes investigarán cómo las diversas culturas influyen en la comunicación y las interacciones sociales. A través de estudios de casos, explorarán cómo adaptar los estilos de comunicación a diferentes contextos.	LO4.2C. Expresar humanístico y empático en interactuar con los demás para profundizar la comprensión de los demás.
Conexiones Comunicación y Netiqueta en diversos contextos (2 horas) DC 60 min	Esta sesión explora estrategias de comunicación y principios de netiqueta, que enfatizan el Respeto y interacciones inclusivas en línea.	LO4.3C. Articular Creación de vínculos adecuados para diferentes personalidades, y diversos contextos sociales y culturales antecedentes para reaccionar con flexibilidad y sensible a diferentes circunstancias y contextos. DigComp 2.5 Netiqueta
Autoempatía y la zona sin culpa (2,5 horas)	Practicar la autorregulación y técnicas de conciencia emocional, los estudiantes practicarán ejercicios de autoempatía y explorarán el modelo de la «zona sin culpa» para aceptarse a sí mismos sin juicio.	LO4.1C. Investigar la impacto del cambio de Mentalidad/perspectivas sobre las emociones, los comportamientos y las Actitudes, y las opciones para diseñar reacciones alternativas al situaciones.
Diseñar un plan de acción para el edificio de conexiones (2 horas)	Los estudiantes crearán un plan de acción para aplicar los resultados del aprendizaje en situaciones de la vida real, integrando la empatía, el pensamiento crítico y estrategias de comunicación eficaces.	LO4.3C. Articular Enfoques para la creación de vínculos adecuados a diferentes personalidades y diversos antecedentes sociales y culturales para reaccionar de manera flexible y sensible a diferentes circunstancias y contextos.
Explorar las Impacto de los medios de comunicación en la Mentalidad (2 horas) DC 60 min	Los estudiantes evaluarán de forma crítica la influencia de los medios de comunicación en las creencias personales y las Actitudes sociales, aplicando habilidades de alfabetización digital.	LO4.1C. Investigar el impacto del cambio de Mentalidad/ perspectivas en las emociones, los comportamientos y las actitudes y el diseño de Reacciones alternativas a situaciones. DC 1.2 Evaluar datos, información y contenido digital contenido
Práctica difíciles en un entorno entorno (1,5 horas)	Esta sesión ofrece a los estudiantes la oportunidad de practicar el manejo de conversaciones difíciles, practicando el diálogo constructivo y las técnicas de comunicación no violenta.	LO4.2C. Articular conversaciones humanísticas y empáticas principios y métodos en interactuando con los demás para profundizar la comprensión de los demás.

Herramientas de Colaboración para una iniciativa cambio (2 horas) DC 60 min	Los estudiantes explorarán herramientas de colaboración digital y crear una propuesta para una comunidad iniciativa basada en la comunidad para y la inclusión. Presentarán sus propuestas y reflexionarán sobre cómo la colaboración digital puede mejorar el cambio social.	LO4.3C. Articular Creación de vínculos enfoques adecuados para diferentes personalidades, y diversas realidades sociales y antecedentes para reaccionar de y sensatos ante diferentes circunstancias y contextos. DC 2.4 Colaboración a través de las tecnologías digitales
Creación y Mantener personalidades seguridad en con (1,5 horas)	Esta sesión explora el papel de la seguridad psicológica en la dinámica de grupo, ayudando a los estudiantes a crear entornos basados en la confianza en sus entornos profesionales.	LO4.3C. Articular Creación de vínculos enfoques adecuados para diferentes personalidades, y grupos sociales y de cultura antecedentes para reaccionar con y sensible ante diferentes circunstancias y contextos.
Evaluación Personal crecimiento A través de habilidades de Diario (1,5 horas)	Los estudiantes utilizarán la reflexión preguntas para evaluar su crecimiento en la empatía, los cambios de mentalidad y habilidades de comunicación sobre las curso del programa.	LO4.1C. Investigar el impacto del cambio de Mentalidad/ perspectivas sobre las emociones, comportamientos y actitudes y de las opciones para diseñar Reacciones alternativas ante situaciones.
Personal Crecimiento Mapeo ejercicio (1,5 horas)	Los estudiantes crearán un impacto visual representación de sus perspectivas del desarrollo, reflexionando sobre cambios de mentalidad y opciones de mejoras.	LO4.1C. Investigar las impacto del cambio de Mentalidad/ perspectivas sobre las emociones, comportamientos y actitudes y para diseñar Reacciones alternativas ante situaciones.
Narrativa para Empatía y conexión (Multimedia Presentación) (1,5 horas)	A partir de sus experiencias personales, los estudiantes redactarán relatos breves que fomenten la empatía y la conexión, mejorando sus habilidades narrativas y de expresión personal. Tendrán la opción de presentar sus relatos en formato escrito, audio o video para una experiencia más atractiva.	LO4.3C. Articular Creación de vínculos Enfoques adecuados para diferentes personalidades y diversos entornos sociales y antecedentes para reaccionar con y sensible a diferentes circunstancias y contextos.
Práctico Estrategias para Emocional Regulación (1,5 horas)	Esta sesión proporciona técnicas para gestionar el estrés y las emociones en comportamientos de comunicación situaciones, apoyando a los estudiantes en aplicar métodos de autorregulación.	LO4.1C. Investigar el impacto del cambio de Mentalidad/ perspectivas sobre las emociones, comportamientos y actitudes elección de opciones para diseñar reacciones alternativas a las situaciones.



Salvar las diferencias: aprender de perspectivas diversas (1 hora)	Los estudiantes participarán en un ejercicio de reflexión estructurado, analizando cómo las diferentes perspectivas de Cultura y de Social dan forma a las Actitudes y las interacciones.	LO4.2C. Articular principios y métodos humanísticos y empáticos en la interacción con los demás para profundizar en la comprensión de los demás.
Reflexión digital: aplicar el aprendizaje a situaciones de la vida real (actividad interactiva en el foro) (2,5 horas) DC 60 min	Los estudiantes utilizarán herramientas digitales para reflexionar sobre los puntos clave del programa, compartirán sus ideas en un foro de debate en línea y proporcionarán comentarios a sus compañeros para mejorar el aprendizaje colaborativo.	LO4.3C. Articular enfoques de creación de vínculos adecuados a diferentes personalidades y diversos contextos sociales y culturales para reaccionar de manera flexible y sensata ante diferentes circunstancias y contextos. DC 5.3 Uso creativo de las tecnologías digitales
Reconocer Sesgos implícitos en Comunicación (1,5 horas)	Los estudiantes explorarán cómo implícito Los sesgos influyen en la comunicación y las interacciones sociales. Ellos Realizarán una autoevaluación y analizar casos de la vida real para lenguaje y suposiciones sesgados. Se realizará un estudio de caso para debatir y reflexión. Completarán un autoevaluación y analizarán casos de la casos de la vida real para identificar y suposiciones.	LO4.2C. Expresar sesgos humanísticos y empáticos principios y métodos en interactuando con los demás para profundizar la comprensión de otros.
Adopción de perspectivas: ponerse en el lugar de otra persona (1,5 horas)	A través de ejercicios guiados de ejercicios de reflexión, los estudiantes Practicar la adopción de diferentes . Analizarán ejemplos reales de cambios de perspectiva y debatirán cómo el contexto cultural afecta a la creación de empatía. Los estudiantes practicarán la adopción de diferentes perspectivas para mejorar su capacidad para comprender las emociones, experiencias y .	LO4.2C. Articular principios y métodos humanísticos y empáticos en la interacción con los demás para profundizar en la comprensión de los demás.
Practicar Constructivo para la Eficaces Comunicación (1,5 horas)	Esta sesión ayudará a los estudiantes a desarrollar comentarios constructivos utilizando la retroalimentación no violenta Comunicación no violenta. Ellos revisarán ejemplos de comunicación eficaz e ineficaces y practicará la reformulación de mensajes con claridad y empatía.	LO4.2C. Expresar principios y métodos humanísticos y empáticos en la interacción con los demás para profundizar en la comprensión de los demás.

Exploración de la escucha empática en la comunicación digital (1 hora)	Los estudiantes analizarán conversaciones digitales (correos electrónicos, chats, redes sociales) para identificar estilos de comunicación empáticos y no empáticos. A continuación, reescribirán los mensajes para mejorar la claridad, la conexión y la inclusividad.	LO4.2C. Articular principios y métodos humanísticos y empáticos en la interacción con los demás para profundizar en la comprensión de los demás.
---	---	--

Módulo 5C: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Ofrecer comentarios: ¿por lo que tú quieres comentarios (1 hora)	En esta actividad, los estudiantes toman de la importancia de la pregunta: «¿por qué quiero dar mi opinión?». Ser consciente y tener claro el intención de la retroalimentación contribuye a conexión con el otro. Nosotros distinguimos ofrecer retroalimentación de expresión honesta, ya que a menudo se confundidos.	LO5.1C. Gestionar de forma natural y equilibrada las habilidades de conexión con uno mismo, expresión personal y empatía para conectar genuina y auténticamente con los demás.
Cómo ofrecer retroalimentación (1,5 horas)	En esta actividad, los estudiantes aprenden a enfoque de 3 pasos para ofrecer con la intención de conectar y contribuir al proceso de aprendizaje del otro. A continuación, aprenden a expresarse con honestidad y a obtener noción de los conceptos de retroalimentación, retroalimentación ascendente y retroalimentación progresiva.	LO5.1C. Gestionar habilidades de autoconexión, autoexpresión y empatía equilibradas de forma natural para comprender conectar con los demás.
auténtico conexión (2,5 horas)	Este ejercicio reflexivo anima a a los estudiantes a ser más conscientes de cómo se comunican y conectan con los demás. Durante 5 días llevan un un diario en el que anotan: una situación en la que claramente expresaron sus pensamientos o emociones. cómo mantuvieron un equilibrio entre sus propias necesidades y empatía por los demás. reflexiones sobre cómo esta expresión ha afectado a sus relaciones. El objetivo principal es desarrollar la reflexión y concienciación de los patrones de comunicación, fomentando interacciones más auténticas y empáticas interacciones.	LO5.1C. Para gestionar equilibrado de forma natural conexión, equilibrio personal expresión y empatía habilidades para reflexionar conectan con los demás.



Empatía en acción: estudio de caso real (3,5 horas)	Los estudiantes seleccionarán un tema de situación desde su aula en la que un alumno está experimentando dificultades sociales (alumno retraído, otro que lucha por integrarse, un niño que se dificultades personales, etc.). describirán la situación por escrito, incluyendo la empatía observable del estudiante , las posibles causas de sus acciones (por ejemplo, problemas familiares, dinámicas con sus compañeros o presión académica) y cómo han respondido ellos (los estudiantes) hasta el momento. Los estudiantes reflexionarán sobre la perspectiva del estudiante considerando cómo se puede necesidades insatisfechas podrían estar comportamiento y cómo les gustaría ser tratados en una situación similar y basándose en ello, creará un plan de acción para apoyar al estudiante. Además, reflexionarán sobre cómo practicar la empatía en este caso podría fortalecer su relación con el estudiante y contribuir a un ambiente más compasivo en el aula.	LO5.1C. Gestionar de forma natural y equilibrada las habilidades de conexión con uno mismo, expresión personal y empatía para conectar genuinamente con los demás.
Romper los sesgos: construir un aula inclusiva (1,5 horas)	Es un ejercicio diseñado para ayudar a a los estudiantes en prácticas a identificar y los sesgos inconscientes en sus prácticas docentes. A través del análisis de imágenes, la reflexión con vídeos, un cuestionario basado en situaciones hipotéticas y un reto estratégico, los estudiantes exploran ejemplos reales de sesgos, reflexionan sobre sus experiencias y crean una lista de acciones prácticas para promover la inclusión y la Equidad en el aula.	LO5.2C. Construir la interacción social utilizando habilidades de diálogo para contribuir a la resolución de problemas y Resolución de conflictos
Las diferencias entre estudios sistemas punitivos (1 hora)	Las diferencias entre lo restaurativo y sistemas punitivos: Los estudiantes leen dos casos diferentes estudios. Con la ayuda de los datos preguntas, enumeran las diferencias y al final comparan su lista con las diferencias dadas.	LO5.2C. Construir la interacción social utilizando habilidades de diálogo para contribuir a la resolución de resolución y conflicto resolución
Desarrollo de estrategias restaurativas en la vida escolar (1,5 horas)	A los estudiantes se les presentan 10 casos estudios sobre la vida en el aula y en la escuela. Cada uno de ellos va acompañado de una sugerencia de estrategia del sistema punitivo y se les pide que desarrollen una estrategia restaurativa. En caso de que no puedan encontrar una estrategia restaurativa, hay una «clave de solución» disponible en el ejercicio.	LO5.2C. Construir la interacción social utilizando habilidades de diálogo para contribuir a la resolución de problemas y a la Resolución de conflictos.

Restaurador Diálogo preguntas (1 hora)	El objetivo es practicar el diálogo restaurativo. Preguntas de diálogo restaurativo: ¿Qué pasó? ¿Qué pensabas tú en ese momento? ¿Qué has pensado desde entonces? ¿A quién ha afectado tu comportamiento? o acciones y de qué manera? ¿Qué crees que hay que hacer para que las cosas se hagan lo mejor posible? Los estudiantes escuchan un diálogo preparado con preguntas de respuesta cerrada. Recuerdan El «Diálogo» de la semana pasada y reflexionar las posibles diferencias con estas preguntas.	LO5.2C. Construir la interacción social utilizando habilidades de diálogo para contribuir a resolver Resolución de problemas y resolución de conflictos
Crear conflictos tarjetas de resolución (1,5 horas)	En este ejercicio, los estudiantes preparan como las tarjetas de ejemplo, para resolver problemas de conflicto en el aula. Mediante al final del ejercicio, los estudiantes habrán preparado material para la Resolución de que se utilizará en el aula o en cualquier otro ámbito de sus vidas.	LO5.2C. Construir la interacción social utilizando habilidades de diálogo para contribuir a la resolución de problemas y a la Resolución de conflictos
Comprender el poder protector en la resolución de conflictos (1 hora)	En este ejercicio, los estudiantes evalúan el diferencia entre los sistemas restaurativos y punitivos en el contexto del poder. Juntos ven excepciones al uso del poder y reconocen el concepto de poder protector. Reflexionan sobre situaciones en las que han utilizado el poder protector.	LO5.2C. Construir la interacción social utilizando habilidades de diálogo para contribuir a la resolución de problemas y a la Resolución de conflictos
transformando en el aula dinámicas a través de Diálogo (3 horas)	Los estudiantes seleccionarán un tema o o conflicto real en el aula (desacuerdo entre estudiantes, falta de participación, comportamiento disruptivo, malentendidos entre docentes y padres, etc.). Los estudiantes «trazarán» el diálogo entre todas las partes implicadas, describiendo lo que cada parte (estudiantes, docentes, padres) podría decir o sentir en la situación. Después de trazar el diálogos, los estudiantes analizarán dónde en qué aspectos las partes están de acuerdo y en surgen malentendidos o conflictos. Utilizando estrategias de diálogo (escucha escucha, aclaración de intenciones, parafraseo), los estudiantes sugerirán, por escrito, posibles formas de construir una conversación más abierta y constructiva entre las partes implicadas para resolver el conflicto.	LO5.2C. Construir interacción social utilizando habilidades de diálogo que contribuyen a la resolución resolución y conflicto resolución



formular preguntas y el aprendizaje la reflexión sobre propio experiencias (3 horas)	Formular las preguntas adecuadas es crucial para adquirir nuevos conocimientos, habilidades y logros en los procesos de aprendizaje . Formular preguntas de manera eficaz fomenta el pensamiento crítico, promueve una comprensión más profunda, estimula la curiosidad entre los estudiantes y proporciona les devuelve la responsabilidad de su aprendizaje procesos. La apropiación del aprendizaje puede conducir a una mayor motivación y a una comprensión de la materia. Trabajar en experiencias con preguntas y el aprendizaje en el aula hasta el momento.	LO5.1C: Gestionar de forma natural y equilibrada las habilidades de conexión con uno mismo, expresión personal y empatía para conectar genuinamente con los demás.
Información sobre el enfoque de QFT (2 horas) DC 60 min	Revisa la hoja informativa y familiarízate con el enfoque básico descrito por Rothstein y Santana (2011). Para tus competencias digitales: Realice una investigación en línea sobre las experiencias de otras personas con el QFT; busque artículos científicos y vídeos con sugerencias personales sobre cómo utilizar el QFT.	LO5.1C: Gestionar de forma natural y equilibrada las habilidades de conexión con uno mismo, expresión personal y empatía para conectar genuinamente con los demás. DC 1.2 Evaluar datos, información y contenido digital (K16)
Individual Prácticas en línea sobre QFT (3 horas)	Trabajar con preguntas abiertas y cerradas.	LO5.1C: Gestionar prácticas en línea conexión, expresión personal y empatía habilidades para conectar genuinamente con los demás.
Colaboración en QFT (2 horas) DC 60 min	Trabajar juntos en las preguntas y darse feedback mutuamente.	LO5.1C: Gestionar una conexión con uno mismo conexión, autoexpresión y empatía para conectar genuinamente conectar con los demás. DC 2.1 Interactuar a través de tecnologías digitales (S48, A55), 2.4 Colaboración a través de tecnologías digitales (S85), 2.5 Netiqueta (A103), 3.1 Desarrollar contenido digital (S124)

Conflictos en el Bridges (3,5 horas) DC 60 min	Investigar habilidades de Comunicación no y reflexionar sobre cómo puede ayudar en conflictos en el aula. Publicarlo en un foro y dar feedback. En grupos, (de forma asincrónica en documento digital) un plan de Resolución de conflictos para una aula intercultural que integre tecnologías no estrategias de comunicación no violencia para Cooperación.	LO5.3C. Articular no violentas e intercultural habilidades de comunicación mejorar la interculturalidad Cooperación DC 2.1 Interactuando a través de tecnologías (S48, A55), 2.4 Colaboración a través de la tecnologías (S85), 2.5 Netiqueta (A103), 3.1 Desarrollo de contenidos contenido digital (S124)
Diseño de un plan de inclusión y cooperación (5,5 horas) DC 60 min	Diseñar un plan inclusivo y de cooperación, investigando estrategias de enseñanza colaborativa y trabajando en grupos. Con diferentes roles, cada alumno será responsable de una sección del plan, luego darán su opinión y enviarán una versión final juntos en la plataforma.	LO5.3C. Articular no violentos e interculturales para Mejorar la cooperación intercultural DC 2.1 Interactuar a través de tecnologías digitales (S48, A55), 2.4 Colaboración a través de tecnologías digitales (S85), 2.5 Netiqueta (A103), 3.1 Desarrollar contenidos contenido (S124)



Itinerario de aprendizaje semipresencial C

Reunión nacional presencial

Módulo 1C: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Globalización y valores universales: el laboratorio de dilemas (1 hora)	En esta resolución de problemas de alto nivel ejercicio, los estudiantes abordarán dilemas educativos del mundo real que están marcados por globalización. A través de la colaboración análisis y debate colaborativos, explorarán las tensiones entre los Valores universales, las perspectivas diversas y las soluciones sensibles a los Derechos Humanos. Al participar en la toma de decisiones estratégicas y la resolución cooperativa de problemas, los estudiantes perfeccionarán su capacidad para afrontar retos complejos en el ámbito de la educación. Esta actividad garantiza que apliquen sus conocimientos, desarrollen soluciones inclusivas y reforzar las estrategias de Comunicación para fomentar un aprendizaje holístico y basado en valores.	LO1.3 C Promover y crear un entorno educativo holístico, inclusivo y sensible a los Derechos Humanos basado en estrategias de comunicación que integren los valores humanos universales.

Módulo 2C: Valores e identidad de la UE

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Democrático Comunicación como puente para Respeto mutuo en el aula (1 hora)	Los estudiantes se dividen en pequeños grupos (de 3 a 5 personas cada uno). Cada grupo recibe un caso real de un aula que plantea un reto de comunicación relacionado con la inclusión, las diferencias culturales o los conflictos de identidad. La tarea consiste en analizar el caso y proponer una estrategia de comunicación democrática para gestionar la situación de forma eficaz.	LO2.2C. Explicar y evaluar la comunicación prácticas y Comunicación en el a la luz de la igualdad y Derechos Humanos.

Módulo 3C: No discriminación y equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Salvar la brecha (1 hora) DC 15 min	La actividad se basa en cuatro escenarios y está diseñada para animar a los estudiantes a encontrar y aplicar estrategias para alcanzar el consenso. Todos los escenarios se basan en entornos educativos.	LO3.3C. Diseñar un plan de colaboración para crear un contexto educativo diverso.

Módulo 4C: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Revisión y Reflexionando sobre crecimiento personal (1 hora)	Los estudiantes reflexionarán sobre su aprendizaje viaje, discutiendo percepciones personales y retos, y revisar el progreso en sus planes de acción.	LO4.1C. Investigar el impacto de cambiar Mentalidad/perspectivas sobre emociones, comportamientos, y Actitudes y opciones para diseñar reacciones alternativas a situaciones.

Módulo 5C: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
la retroalimentación en la práctica (1 hora)	Durante la reunión presencial, establecemos el las habilidades de retroalimentación en la práctica. Los estudiantes practican cómo expresar aprecio y gratitud y ofrecer retroalimentación a través de juegos de rol y reflexión.	LO5.1C. Gestionar conectarse consigo mismos de manera naturalmente equilibrada, expresarse y empatizar para conectar con los demás.



Sincronizado en la UE

Módulo 1C: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Laboratorio de respuesta a crisis: Derechos Humanos bajo presión (1 hora)	En esta simulación de alto riesgo, los estudiantes asumen el papel de responsables de la toma de decisiones encargados de asignar recursos educativos limitados durante una crisis mundial crisis. A medida que se desarrolla el escenario, retos inesperados —como la presión política, los recortes de financiación o las restricciones legales— les obligan a reevaluar sus prioridades y defender sus decisiones bajo escrutinio. A través de la resolución rápida de problemas, los debates entre las partes interesadas y los dilemas éticos, los estudiantes experimentarán la complejidad del mundo real a la hora de defender los Derechos Humanos en educación. Esta actividad desafía a equilibrar valores, adaptarse a las crisis y abogar por políticas inclusivas en un entorno en rápida evolución.	LO1.3C Promover y crear un entorno educativo holístico, inclusivo y sensible a los Derechos Humanos basado en estrategias de comunicación que integren valores humanos universales.

Módulo 2C: Valores de la UE e identidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Intercultural Diálogo en Escuelas: Concienciación y acción (1 hora)	Los estudiantes evalúan la preparación de sus propios centros educativos para el diálogo intercultural, debaten los retos y los puntos fuertes, descubren las barreras comunes para una comunicación intercultural satisfactoria entre los distintos países y desarrollan acciones pequeñas pero significativas para que la comunicación sea más inclusiva y eficaz.	LO2.2C. Explicar y evaluar profesional prácticas y Comunicación en el luz de la igualdad y Derechos Humanos.

Módulo 3C: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Elegimos (1 hora)	La actividad tiene como objetivo realizar y llegar a un acuerdo en grupo. resolver la tarea, el grupo debe decidir y comprometerse con una solución.	LO3.3C. Diseñar un plan de Colaboración para crear un contexto educativo diverso.

Módulo 4C: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Mejorar la inteligencia emocional (1 hora)	Esta sesión se centrará en comprender y regular las emociones para mejorar las relaciones interpersonales Comunicación. Los estudiantes reflexionarán sobre experiencias pasadas y documentarán cómo podrían abordar de manera diferente situaciones cargadas de emotividad para practicar cómo responder a cargadas de emoción. para mejorar la comunicación interpersonal y evitar malentendidos.	LO4.2C. Articular humanísticos y empáticos en la interacción con los demás para profundizar en la comprensión de a los demás.

Módulo 5C: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Práctica del diálogo restaurativo (1 hora)	Los estudiantes trabajan sobre un conflicto actual de sus propias vidas con preguntas de diálogo restaurativo y experimentan la resolución restaurativa de conflictos a través de juegos de rol.	LO5.2C. Construir la interacción social utilizando habilidades de diálogo para contribuir a la resolución de problemas y a la resolución de conflictos.



Personal asíncrono

Módulo 1C: Derechos Humanos y valores

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Derechos digitales y dilemas éticos en un entorno globalizado mundo (3 horas) DC 30 min	Los estudiantes trabajarán individualmente a través de un proceso guiado de tres pasos que implica análisis, reflexión y creativa de problemas. El resultado final será una estrategia escrita o una presentación grabada en el que se describa su enfoque sobre los derechos digitales y los dilemas éticos.	LO1.2C Investigar el impacto de las tecnologías digitales en los principios fundamentales de los Derechos Humanos, identificar posibles dilemas éticos y diseñar estrategias para abordarlos de manera eficaz, contribuyendo al avance de las tecnologías digitales éticas y respetuosas con los derechos.
IA y humanos los derechos humanos diseño ético de IA Desafío (2 horas) DC 60 min	Esta actividad desafía a los estudiantes a diseñar una solución basada en la IA que respete los principios de los Derechos Humanos al tiempo que abordando un desafío global o local. Trabajarán individualmente para desarrollar un concepto para un producto de IA ético o política, que culmine en un prototipo digital o una presentación.	LO1.2C Investigar el impacto de las tecnologías digitales en los principios fundamentales de los Derechos Humanos, identificar posibles dilemas éticos y diseñar estrategias para abordarlos de manera eficaz, contribuyendo al avance de la ética y el Respeto de los derechos.

Módulo 2C: Valores de la UE e identidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
El papel de Estudios de casos reflexivos prácticas en Evitar Sesgo cultural y estereotipos (5 horas) DC 60 min	1) Se invita a los estudiantes a explorar el importancia de las prácticas reflexivas en la enseñanza y su papel en la reducción de los prejuicios y estereotipos culturales mediante respondiendo a una serie de preguntas y escribiendo una breve reflexión personal (150-200 palabras) sobre cómo perciben su propia concienciación de los prejuicios culturales en su Enseñanza. 2) Durante el siguiente paso, los estudiantes completan una lista de verificación de autoevaluación para evaluar sus propias prácticas docentes, la cultura escolar y el apoyo institucional para la inclusión. Después de completar la autoevaluación, los estudiantes analizan sus respuestas e identifican patrones o áreas de mejora. 3) Una vez finalizado el análisis, los estudiantes reciben ejemplos del mundo real que destacan ejemplos de Sesgo cultural en el aula. Ellos seleccione un estudio de caso y responda a una Serie de preguntas de reflexión guiadas. 4) Durante el siguiente paso, los estudiantes exploran la investigación y los marcos relacionados con la Enseñanza reflexiva y evitar sesgos. Se involucran en una una selección de materiales, tales como: el modelo de las cuatro lentes de Brookfield para la enseñanza reflexiva. La investigación del Proyecto Implícito de Harvard sobre los sesgos inconscientes. Artículos sobre la enseñanza de la cultura de manera sensible Una conferencia en vídeo o una charla TED sobre la cultura en la educación. 5) Después de revisar los materiales, los estudiantes responden a las preguntas de reflexión. y resumir sus respuestas en una breve entrada escrita o grabar una respuesta en vídeo de dos minutos de vídeo. 6) Los estudiantes desarrollan un plan de acción personal y reflexionan sobre su trayectoria de aprendizaje	LO2.3C. Reflexionar e investigar sobre la eficacia de la igualdad de trato de las personas con diferentes antecedentes culturales y sociales en el proceso educativo.

**Módulo 3C: No discriminación y Equidad**

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Igualdad frente a Equidad en educación: Investigación digital y reflexión (3 horas) DC 180 min	Se trata de una actividad interactiva en línea que se puede realizar a ritmo propio. Actividad diseñada para profundizar en la comprensión de la Equidad educativa y la discriminación positiva. Durante aproximadamente tres horas, las personas Participar en investigaciones digitales, estudios de casos análisis y multimedia creativa reflexión. Uso de herramientas como Wakelet, Genially y Flipgrid, investigan políticas del mundo real, analizan el impacto de la discriminación y producen contenido digital para compartir ideas. A través de la investigación, el debate y la retroalimentación entre pares, los estudiantes mejoran su pensamiento crítico, la alfabetización digital y colaboración, al tiempo que exploran cómo la Equidad transforma las oportunidades.	LO3.1C Investigar las diferencias entre igualdad y equidad en contextos educativos (discriminación positiva) para explicar sus diferentes objetivos y consecuencias. DC 1.2 Evaluar datos, información y contenidos digitales DC 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales DC 2.4 Colaboración a través de tecnologías digitales DC 3.1 Desarrollar contenidos digitales DC 5.3 Utilizar de forma creativa las tecnologías digitales
Estrategias para el consenso (2 horas) DC 50 min	Esta es una tarea individual que permite al estudiante reflexionar y poner a prueba las habilidades adquiridas para alcanzar un consenso en un grupo de Diversidad mediante la planificación y la resolución de problemas.	LO3.3C. Diseñar un plan de Colaboración para creando un contexto educativo diverso. DC 1.2 Evaluar datos, información y contenidos digitales DC 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales

Módulo 4C: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Resolución colaborativa de problemas mediante herramientas digitales (2 horas) DC 60 min	Los estudiantes explorarán de forma independiente las herramientas digitales y desarrollarán soluciones para un reto de comunicación simulado. Documentarán cómo cada herramienta favorece la claridad, la participación y el establecimiento de relaciones.	LO4.3C. Articular Creación de vínculos Enfoques adecuados a diferentes personalidades y diversos antecedentes sociales y culturales para reaccionar de manera flexible y sensata ante diferentes circunstancias y contextos. DC 2.4 Colaboración a través de las tecnologías digitales



Exploración de dilemas éticos en la toma de decisiones (1 hora)	Los estudiantes reflexionarán sobre dilemas éticos utilizando preguntas de reflexión estructuradas. Analizarán la complejidad moral en contextos escolares y escribirán respuestas personales a los dilemas con estrategias basadas en la CNV.	LO4.1C. Investigar el impacto del cambio de Mentalidad/perspectivas en las emociones, los comportamientos y las Actitudes y elecciones para diseñar reacciones alternativas a las situaciones.
Creación de una hoja de ruta personal para la conexión social (1 hora)	Los estudiantes desarrollarán un plan personalizado para cultivar la conexión social en su propio contexto. Definirán áreas de interés, barreras y primeros pasos utilizando autoevaluaciones y preguntas para el diario.	LO4.3C. Articular enfoques de creación de vínculos adecuados a diferentes personalidades y a la diversidad de antecedentes sociales y culturales para reaccionar de manera flexible y sensata a diferentes circunstancias y contextos.
Alineación de mi visión con las necesidades de la comunidad (1 hora)	Los estudiantes reflexionarán sobre sus Valor y visión personales y explorarán cómo estos se alinean con las necesidades reales en su comunidad o entorno educativo. Realizarán un pequeño análisis de necesidades enumerando los retos que observan a su alrededor y trazando un mapa de cómo sus fortalezas y valores únicos pueden contribuir a un cambio significativo. Esta actividad les ayudará a arraigar sus planes de acción futuros en una conexión y relevancia auténticas conexión y relevancia.	LO4.1C. Investigar el impacto del cambio de mentalidad/perspectivas en las emociones, los comportamientos y las Actitudes, y las opciones para diseñar reacciones alternativas a situaciones.
objetivo de cambio social la intención y las medidas (1 hora)	Los estudiantes definirán un único objetivo tangible primer paso que puedan dar de forma realista en el próximo mes hacia su . Reflexionarán sobre posibles riesgos, resistencia interna y apoyo necesario para llevarlo a cabo. El incluye indicaciones para escribir un diario. y una declaración de compromiso que se revisará durante la última reunión presencial .	LO4.2C. Articular principios y métodos humanísticos y empáticos en la interacción con los demás para profundizar en la comprensión de los demás.



Módulo 5C: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Reflexión online: Ensayo sobre la QFT (2 horas)	Reflexión sobre experiencias y impresiones.	LO5.1C: Gestionar de forma natural y equilibrada conexión, auto-expresión y habilidades de empatía para conectar genuina y auténticamente con los demás.
Mentes abiertas, diálogo abierto ES RM (1 hora)	Los estudiantes analizarán una escena de clase de la película Amal, en la que un docente presenta una poesía que provoca tensiones culturales y éticas. Identificarán los retos de comunicación y diseñarán un protocolo para promover el diálogo intercultural no violento.	LO5.3C. Articular habilidades de Comunicación intercultural y no violenta para mejorar la Cooperación intercultural
El poder de las preguntas: facilitar el diálogo RO UBB (1 hora)	Los estudiantes recibirán un escenario de conflicto y deberán crear una lista de cinco preguntas abiertas que podrían ayudar a facilitar el diálogo entre las partes en conflicto. También describirán cómo cada pregunta tiene como objetivo fomentar la reflexión, la comprensión y la cooperación. A continuación, reflexionarán sobre cómo las preguntas pueden abrir conversaciones productivas y resolver malentendidos.	LO5.2C. Construir la interacción social utilizando habilidades de diálogo para contribuir a la resolución de problemas y Resolución de conflictos
Romper los sesgos: Construir un inclusivo aula: la retroalimentación y la retroalimentación (1 hora)	En esta actividad, los estudiantes reflexionan sobre el cinco acciones prácticas para promover la inclusión y la equidad en el aula	LO5.1C: Gestionar de forma natural y equilibrada las habilidades de conexión con uno mismo, expresión personal y empatía para conectar genuinamente con los demás.

Itinerario de aprendizaje Presencial C

Módulo 1C: Derechos Humanos y valores universales

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Crear cambio: diseñarán educativas concienciación sobre los derechos campañas (3 horas y 15 minutos)	Esta actividad interactiva implica a los estudiantes en la resolución colaborativa de problemas mediante el diseño de una campaña de concienciación centrada en un problema de derechos humanos. en la educación. A través de la investigación, creatividad y trabajo en equipo, los estudiantes explorarán estrategias clave de defensa activista y las aplicarán en un proyecto práctico. Mediante analizar campañas exitosas, identificará mensajes eficaces, la participación de la audiencia y la creación de mensajes impactantes técnicas narrativas impactantes. La actividad fomenta el pensamiento crítico y comunicación estratégica, lo que empodera a a los estudiantes a convertirse en defensores activos de los derechos educativos.	LO1.1C: Investigar oportunidades para incorporar los Derechos Humanos en contextos educativos mediante la propuesta y la promoción de políticas y prácticas inclusivas y el fomento de entornos que respeten y defiendan los derechos de todas las personas, contribuyendo así a la creación de espacios educativos inclusivos y equitativos.
Exponer la desinformación: identificar las noticias falsas y su impacto en los Derechos Humanos (2 horas y 45 minutos)	En esta actividad interactiva de 60 minutos, los estudiantes explorarán cómo se difunden las noticias falsas, su impacto en los Derechos Humanos y cómo evaluar críticamente la información. Los estudiantes debatirán primero la definición y los peligros de la desinformación y, a continuación, trabajarán en pequeños grupos para analizar artículos de noticias reales y falsos, identificando pistas de credibilidad. Un debate sobre un caso práctico pondrá de relieve las consecuencias reales de las noticias falsas, seguido de un ejercicio de reflexión en el que los estudiantes recordarán experiencias personales con la desinformación. La sesión concluye con la elaboración de un plan de acción y presentaciones, en las que los grupos proponen estrategias de alfabetización mediática para combatir las noticias falsas en la educación y la defensa activista.	LO1.1C: Investigar oportunidades para incorporar los Derechos Humanos en contextos educativos proponiendo y defendiendo políticas y prácticas inclusivas y fomentando entornos que respeten y defiendan los derechos de todas las personas, contribuyendo así a la creación de espacios educativos inclusivos y equitativos.

**Módulo 2C: Valores de la UE e identidad**

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Priorizar la identidad en Derechos Humanos (2 horas)	Cada participante selecciona individualmente cinco declaraciones de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) que considera más esenciales para definir y proteger la identidad personal y colectiva. Se pide a los participantes que clasifiquen estos cinco artículos por orden de prioridad personal, teniendo en cuenta sus propios antecedentes, experiencia profesional y perspectiva sobre la educación. Cada participante escribe su lista de prioridades en una hoja de papel separada. Después de dividirse en pequeños grupos, los participantes negocian en el grupo su lista de artículos y crean una única lista consensuada de cinco artículos que consideran que mejor definen y protegen la identidad en la educación y la sociedad.	LO2.1C. Investigar el efecto de la aplicación de los Derechos Humanos en los procesos educativos comparando diferentes situaciones.
Conflictos de identidad en el aula (1,5 horas)	Esta actividad se centra en conflictos reales relacionados con la identidad en el aula y ayuda a los estudiantes a desarrollar estrategias para manejar estas situaciones de manera eficaz, respetando los Derechos Humanos y la diversidad. Los estudiantes analizan los casos proporcionados utilizando el marco DAFO y presentan la reflexión del grupo.	LO2.2C. Explicar y evaluar las prácticas profesionales y la comunicación desde la perspectiva de la igualdad y los Derechos Humanos.
Yo y el otro (1,5 horas)	Esta actividad consta de dos grandes partes: en primer lugar, la experiencia personal de diferentes aspectos de la identidad; en segundo lugar, el video «All That We Share» (TV2 Dinamarca, All That We Share – TV2), su revisión y el debate en grupo. Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la diversidad, la identidad, los valores compartidos y también sobre el poder de los educadores para salvar las diferencias y crear un entorno de aprendizaje más inclusivo.	LO2.3C. Reflexionar e investigar sobre la eficacia de la igualdad de trato de las personas con diferentes antecedentes culturales y sociales en el proceso educativo.
¿Por qué dividimos? Psicología del «nosotros contra ellos» (1 hora)	Se invita a los estudiantes a votar sobre 20 afirmaciones relacionadas con las razones por las que las personas se dividen en «nosotros» y «ellos» utilizando Slido o Mentimeter. Los estudiantes pueden seleccionar una de tres opciones: De acuerdo, Parcialmente de acuerdo, En desacuerdo. Después de cada afirmación, se debaten brevemente las reacciones, lo que permite a los estudiantes reflexionar sobre sus perspectivas.	LO2.1C. Investigar el efecto de la aplicación de los Derechos Humanos en los procesos educativos comparando diferentes situaciones.

Módulo 3C: No discriminación y Equidad

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Salvar la brecha: igualdad frente a equidad en la educación (4 horas) DC 120 min	Se trata de una actividad interactiva y tecnológica. Taller mejorado diseñado para explorar las complejidades de la educación Equidad. Durante cuatro horas, los estudiantes participan en actividades digitales, estudios de casos y debates para analizar el impacto de la discriminación sistémica y la discriminación positiva. Mediante herramientas de colaboración, evalúan críticamente políticas del mundo real, desarrollan competencias digitales y reflexionan sobre cómo los sesgos condicionan las oportunidades educativas. La sesión fomenta Pensamiento crítico, el razonamiento ético y la ciudadanía global, dotando a los estudiantes con las habilidades necesarias para abogar por sistemas educativos inclusivos. El resultado se muestra mediante un póster digital.	LO3.1C. Investigar las diferencias entre igualdad y equidad en contextos educativos (discriminación positiva) para explicar sus diferentes objetivos y consecuencias. DC 1.2 Evaluar datos, información y contenidos digitales DC 2.1 Interactuar a través de tecnologías digitales DC 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales DC 2.4 Colaboración a través de tecnologías digitales DC 2.5 Netiqueta DC 3.1 Desarrollar contenidos digitales DC 5.3 Uso creativo de las tecnologías digitales
Planificación para la creación de consenso (2 horas) DC 5 min	La tarea es compleja y tiene dos componentes. Uno es poner en práctica Las competencias para los valores democráticos mediante la planificación de una escuela inclusiva. Para aportar diversidad y opiniones diferentes, cada miembro del grupo recibe un papel de parte interesada que le obliga a intentar defender un interés específico. A Se necesita un proceso de creación de consenso para resolver la tarea.	LO3.3C. Diseñar un plan de colaboración para crear un contexto educativo diverso. DC 2.2 Compartir a través de las tecnologías digitales

Módulo 4C: Comprendernos a nosotros mismos y a los demás

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Antes de llegar (1 hora)	Los estudiantes completarán un antes de la sesión presencial sesión presencial, en el que identificarán las las ideas más significativas de la formación hasta el momento. También cómo el cambio de mentalidad ha afectaron a su comportamiento y y anotar una solución real en la vida real en la que aplicaron lo que aprendieron. Esta reflexión les los preparará para una participación más las sesiones en vivo.	LO5.2C. Construir la interacción social utilizando habilidades de diálogo para contribuyen a las relaciones y de resolución de conflictos resolución



Círculo de apertura: intenciones compartidas y creación de vínculos (1 hora)	Esta sesión servirá como momento de apertura para que el grupo vuelva a conectarse, comparta sus intenciones para el viaje de aprendizaje final y repase los temas clave. Incluirá ejercicios de presencia encarnada, narración guiada sobre cambios en el aprendizaje y creación compartida de significado para fomentar la seguridad emocional y la cohesión del grupo.	LO4.2C. Articular principios y métodos humanísticos y empáticos en la interacción con los demás para profundizar en la comprensión de los demás.
Visión personal y colectiva para el cambio social (1 hora)	Los estudiantes reflexionarán sobre el impacto de la formación, sus ideas clave y sus valores personales. Explorarán cómo Su crecimiento personal se conecta con el cambio social al responder preguntas reflexivas como: ¿Qué transformación he experimentado en este proceso? ¿Qué valores y visiones me guían hacia la creación del cambio? ¿Cómo veo mi papel en un mundo donde la inteligencia social y la inteligencia emocional da forma a la educación y la sociedad? La sesión incluirá la redacción de un diario individual, el intercambio en pequeños grupos compartiendo en grupos pequeños y ejercicios guiados de visualización.	LO4.1C. Investigar el impacto del cambio de mentalidad/perspectivas en las emociones, los comportamientos y las Actitudes, y las opciones para diseñar reacciones alternativas a las situaciones.
Mapeo de recursos internos y externos para el cambio (1 hora)	Esta sesión ayudará a los estudiantes a identificar las fortalezas internas (resiliencia, habilidades de comunicación, capacidades de liderazgo) y recursos externos (redes comunitarias, sistemas de apoyo, oportunidades de financiación, mentorías) que necesitan para crear un impacto sostenible. Paso 1: Reflexión sobre las fortalezas y los retos personales a la hora de impulsar el cambio Paso 2: Identificar redes de apoyo y aliados Paso 3: Explorar los posibles obstáculos y formas de superarlos. Paso 4: Debate en grupo sobre cómo aprovechar eficazmente los recursos disponibles	LO4.2C. Articular principios y métodos humanísticos y empáticos en la interacción con los demás para profundizar en la comprensión de los demás.
De la visión a la acción: Diseño de un plan de acción sostenible (1,5 horas)	En esta sesión, los estudiantes traducirán sus reflexiones en medidas concretas. diseñarán un plan de acción que conecte su aprendizaje, su visión personal y los recursos disponibles a un impactante. Paso 1: Elaborar un objetivo SMART (específico, medible, alcanzable, relevante y con un plazo determinado) para su iniciativa. Paso 2: Desglosar la visión en objetivos a corto y largo plazo. Paso 3: Establecer un calendario para implementación Paso 4: Crear una estructura de responsabilidad (mentores, apoyo entre compañeros, controles). Paso 5: Compartir los borradores iniciales y recibir comentarios de los compañeros	LO4.2C. Articular principios y métodos humanísticos y empáticos en la interacción con los demás para profundizar en la comprensión de los demás.

Cierre final Círculo: celebración& Compromiso (1,5 horas)	Esta sesión final cerrará el proceso de aprendizaje. Los estudiantes: Compartirán sus planes de acción finalizados. Expresarán su compromiso de dar su primer paso hacia la implementación Participar en una Actividad «Cartas al yo futuro», escritura un mensaje para sí mismos que podrán volver a leer en seis meses Celebrar el aprendizaje colectivo aprendizaje colectivo y las conexiones establecidas durante el programa a través de un ritual simbólico de clausura	LO4.3C. Articular enfoques de creación de vínculos adecuados a diferentes personalidades y diversidad de contextos sociales y culturales para reaccionar de manera flexible y sensible ante diferentes circunstancias y contextos.
--	--	--

Módulo 5C: Diálogo

Título de la actividad	Breve descripción	Resultado del aprendizaje (LO)
Intercambio sobre Ensayos QFT (1 hora)	Exploración de los resultados de la conexión en reflexión ENSAYO SOBRE QFT en la reunión. Preparado en semana mixta	LO5.1C: Gestionar el intercambio de opiniones conexión, el yo expresión y habilidades de empatía para conectar genuinamente con los demás
Puentes de diálogo (1 hora)	Los estudiantes reflexionarán individualmente experiencias de trabajo en equipo en entornos entornos, identificando retos y necesidades no satisfechas. En pequeños compartirán sus experiencias y debatirán cómo la Comunicación no violenta, desarrollada por Marshall podría haber mejorado la cooperación. Utilizando los cuatro pasos de la CNV, los analizarán situaciones específicas y desarrollarán soluciones prácticas.	LO5.3C. Expresar habilidades de Comunicación intercultural no violenta para mejorar la Cooperación intercultural
Sin sesgo Reto: Ver más allá supuestos (1 hora)	Se trata de un ejercicio interactivo en el que los estudiantes trabajan en parejas para otro sin interpretación, luego hacer supuestos sobre la vida de su pareja. A través del debate y la conexión grupal reflexión, los educadores identifican cómo los prejuicios inconscientes influyen en sus percepciones y explorar conexiones concretas estrategias para reducir los prejuicios basados y promover un en el aula.	LO5.1C: Gestionar Equilibrio natural conexión, autoconocimiento expresión y habilidades de empatía para conectar genuinamente con otros.



EVALUACIÓN de los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE C

Evaluación integrada de todos los módulos

Durante la reunión presencial, cada uno de los alumnos elaborará un «póster» individual en el que se integrarán todos los resultados de aprendizaje de la calificación C.

El «póster» se preparará paso a paso, con el apoyo de los comentarios de la comunidad de alumnos y formadores, y se presentará en un mercado de «Comunicación sostenible».

Evaluación de los Derechos Humanos y valores universales y los Valores e identidad de la UE

■ Dimensiones nacionales y europeas en el discurso público y educativo

Descripción de la tarea:

Redacte un informe analítico exhaustivo (2-3 páginas) en respuesta a las siguientes preguntas orientativas:

- ¿Existe tensión o incluso conflicto entre las identidades europeas y nacionales y/o entre las identidades nacionales y étnicas en el discurso público de tu país, y especialmente en el sistema educativo?
- ¿Se ha enfrentado tú, en tu propia práctica docente, a la incompatibilidad de estas identidades?

Estructura y directrices:

- El enfoque y la estructura de tu informe
- Proporcione cinco ejemplos de cómo se configuran las identidades nacionales, étnicas y europeas en el discurso público de tu país (entrevistas, artículos, declaraciones, contenidos en redes sociales, etc.).
- Identifique las tensiones o conflictos que se reflejan en el contenido del plan de estudios o los libros de texto, el idioma de enseñanza, la educación para la ciudadanía y los hábitos escolares, y elija uno para debatirlo más a fondo. Determine si estos ejemplos promueven la integración, la marginación o el equilibrio entre identidades.
- Dirige tus respuestas a la segunda parte de la pregunta orientativa: «¿Has encontrado incompatibilidades entre estas identidades en tu práctica docente?». Proporciona

Argumentos de apoyo e indicación de cómo has abordado o podrías abordar los argumentos desde una perspectiva pedagógica y ética.

- Proporcione recomendaciones para las docentes relacionadas con la pedagogía inclusiva y la cultura escolar democrática.

Evaluación de la no discriminación y la equidad

1. Cuestionario breve de opción múltiple (5-7 minutos)

Esta sección evaluará la capacidad del alumno para recordar y comprender conceptos clave relacionados con la igualdad, la equidad y la discriminación en la educación.

1.1. ¿Cuál es la principal diferencia entre igualdad y equidad en la educación?

- a. La igualdad trata a todos los estudiantes por igual, mientras que la equidad aborda las necesidades individuales. **(sí)**
- b. La igualdad se centra en ayudar a los estudiantes con discapacidades, mientras que la equidad trata a todos los estudiantes por igual. **(no)**
- c. La equidad solo se aplica a la financiación escolar, mientras que la igualdad es para todos los estudiantes. **(no)**

1.2. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor una política de discriminación positiva en la educación?

- a. Dar a todos los estudiantes los mismos recursos y oportunidades. **(no)**
- b. Proporcionar recursos adicionales a los grupos infrarrepresentados para garantizar la igualdad de resultados. **(sí)**
- c. Dar más recursos a los estudiantes con los mejores expedientes académicos. **(no)**

1.3. ¿Cuál de estas acciones se considera un ejemplo de Equidad en la educación?

- A) Proporcionar clases particulares adicionales y herramientas de aprendizaje a los estudiantes con discapacidades. **(sí)**
- B) Realizar la misma prueba a todos los estudiantes, independientemente de su origen. **(no)**
- C) Garantizar que todos los estudiantes tengan acceso al mismo espacio físico. **(no)**

2. Análisis de un caso práctico (8-10 minutos)

Ejemplo de estudio de caso:

Una universidad implementa una política de discriminación positiva que admite a estudiantes de minorías, con el objetivo de abordar la histórica infrarrepresentación de estos grupos. La política ha dado lugar a un aumento de la Diversidad dentro del alumnado.

2.1. ¿Esta política se centra en la igualdad o en la equidad? (1 minuto/respuesta breve)



2.2. ¿Cómo podría afectar la política a las posibilidades y oportunidades de los estudiantes

1. Comentarios de los compañeros (opcional, 2-3 minutos)

Si el tiempo lo permite o si los estudiantes trabajan en grupo, se puede incluir una breve sesión de retroalimentación entre compañeros para que puedan evaluar y ofrecer comentarios constructivos sobre las reflexiones o creaciones digitales de los demás. Esto mejora el aprendizaje colaborativo y fomenta el pensamiento crítico.

Criterios de evaluación:

1. Exactitud de las respuestas de opción múltiple (evaluar el conocimiento de los conceptos).
2. Claridad y profundidad del análisis del caso práctico (evaluar la comprensión de la dinámica de la discriminación y la equidad).
3. Creatividad y coherencia de la reflexión digital (evaluar la capacidad de sintetizar y comunicar ideas digitalmente).

Véase el archivo adjunto para conocer los distintos valores de los criterios de valor de evaluación: «EVA_KC1_C_Vvalor_Assessment_Criteria».

4.2 Autoevaluación de LO3.2C (20 min)

Esta autoevaluación garantizará que tú hayas comprendido plenamente los conceptos y habilidades clave necesarios para redactar y aplicar un plan de acción de manera eficaz.

1. Autoevaluación rápida (5 minutos)

¿He comprendido la estructura y el propósito de un plan de acción?

- ¿Identifiqué correctamente las debilidades del plan de acción defectuoso del ejercicio 1?
- ¿He utilizado eficazmente la lista de verificación y las directrices para mejorar el plan de acción?
- ¿Evalué críticamente la fiabilidad de las fuentes y apliqué el pensamiento crítico?
- ¿Fui capaz de crear un análisis DAFO estructurado para un entorno educativo específico?
- ¿Seleccioné una prioridad realista y viable de mi análisis DAFO para mejorar?
- ¿Desarrollé un plan de acción claro y basado en pruebas que pudiera implementarse digitalmente?
- ¿He completado la implementación digital de manera eficaz en el tiempo establecido?
- ¿He reflexionado y evaluado mi implementación de forma estructurada?
- ¿Me siento seguro de poder aplicar este proceso en un entorno educativo real?

Responda a las siguientes preguntas con «Sí» o «No»:

Guía de puntuación:

8-10 respuestas «Sí»: Tú tienes un gran conocimiento, ¡enhorabuena!

5-7 respuestas «Sí»: Tú comprende los conceptos clave, pero es posible que necesite repasar ciertos aspectos.

Menos de 5 respuestas «Sí»: Considere la posibilidad de volver a revisar los materiales de aprendizaje y solicitar aclaraciones.

2. Preguntas de reflexión (10 minutos)

Escribe respuestas breves (3-5 frases) a lo siguiente:

- ¿Cuáles son las tres cosas más importantes que has aprendido de estos ejercicios?
- ¿Qué parte del proceso fue la más difícil para tú, y por qué?
- ¿Cómo aplicarías lo que has aprendido a un contexto educativo real?
- Si tuvieras más tiempo, ¿qué cambiarías o mejorarías en tu plan de acción?
- ¿Todavía tienes dudas o hay aspectos en los que necesitas más orientación?

3: Lista de verificación final (5 minutos)

Revisa esta lista de verificación para asegurarte de que has alcanzado los objetivos clave.



- Puedo explicar la estructura y el propósito de un plan de acción.
- Puedo analizar críticamente y mejorar un plan de acción utilizando las directrices.
- Puedo realizar un análisis DAFO y seleccionar una prioridad relevante para la mejora.
- Puedo diseñar una intervención viable y basada en pruebas.
- Puedo implementar un plan de acción digitalmente dentro de un plazo determinado.
- Puedo evaluar y perfeccionar mi plan basándome en los resultados de su implementación.

Próximos pasos:

- Si ha marcado todas las casillas, ¡estás listo para seguir adelante!
- Si has omitido alguna, vuelve a revisar los materiales relacionados o comenta tus dudas con tu formador.

1.1 Evaluación de LO3.3C (20 min)

Responda brevemente (2-3 frases) a las siguientes preguntas:

- ¿Ha cambiado mi comprensión del consenso y la unanimidad?
- ¿Te sientes seguro de que podrías abordar una situación en un grupo de diversidad de manera asertiva y positiva? Da un ejemplo de una acción que utilizarías.
- Enumera tres estrategias que hayas aprendido o practicado durante las actividades.

Evaluación para comprendernos a nosotros mismos y a los demás y Diálogo

Se evaluarán las habilidades de los alumnos durante una reunión presencial. Los alumnos se enfrentarán a retos en el contexto de la reunión presencial.

Cada desafío contiene varios resultados de aprendizaje para la evaluación, que están relacionados con los resultados de aprendizaje de los módulos 4 y 5 del grado C.

O4.1. Comprender las conexiones entre las creencias, Actitudes y comportamientos de uno mismo.

LO4.1C. Investigar el impacto del cambio de mentalidad/perspectivas en las emociones, los comportamientos, las Actitudes y las elecciones para diseñar reacciones alternativas ante determinadas situaciones. (S69, S79)

O4.2. Mejorar la comunicación y las interacciones con los demás mediante una comprensión más profunda de sus emociones y necesidades.

LO4.2C. Articular principios y métodos humanísticos y empáticos en la interacción con los demás para profundizar en la comprensión de los demás. (A27, S90)

O4.3. Mejorar la comunicación y las interconexiones utilizando habilidades de comunicación interpersonal eficaces.

LO4.3C. Articular enfoques de creación de vínculos adecuados a diferentes personalidades y diversidad de contextos sociales y culturales para reaccionar de manera flexible y sensata ante diferentes circunstancias y contextos. (A29, S101)

O5.1. Mejorar las habilidades de diálogo empático.

LO5.1C. Gestionar de forma natural y equilibrada las habilidades de conexión con uno mismo, expresión personal y empatía para conectar genuina y auténticamente con los demás. (A39, TS70, S73, S78, S88, S89, S90).

O5.2. Mejorar las habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos.

LO5.2C. Construir interacciones sociales utilizando habilidades de diálogo para contribuir a la resolución de problemas y a la Resolución de conflictos. (S73, S100, S103, V8, V11).

O5.3. Mejorar las habilidades de cooperación.

LO5.3C. Articular habilidades de Comunicación no violenta e intercultural para mejorar la Cooperación intercultural. (S96).

Cuando los estudiantes se enfrentan a los retos, el evaluador los observa para evaluarlos, utilizando una guía de evaluación de grado C en la que también se prevé la integración de los resultados de aprendizaje de grado A y grado B.



Anexos

Anexo 1: Glosario

- Escucha activa:** La habilidad de centrarse por completo en el interlocutor, comprenderlo y responderle de una manera que demuestre interés y respeto genuinos. Implica centrarse atentamente en lo que dice el interlocutor, reflexionar y responder con empatía.
- Defensa activista:** El acto de apoyar o defender una causa, una política o un grupo de personas que le han dado legitimidad para hacerlo, a menudo con el objetivo de promover el cambio social o proteger los derechos.
- Discriminación positiva:** Políticas y prácticas diseñadas para aumentar la representación de los grupos marginados en la educación, abordando las desigualdades del pasado. Estas medidas pueden incluir un trato preferencial en las admisiones o becas para los grupos infrarrepresentados.
- Ágil / Agilismo:** Enfoque iterativo y flexible de la gestión de proyectos y el trabajo en equipo, que hace hincapié en la adaptabilidad, la mejora continua y la retroalimentación de las partes interesadas.
- Arbitraje:** Técnica de resolución de conflictos en la que un tercero toma una decisión vinculante después de escuchar a ambas partes.
- Autenticidad:** La cualidad de ser genuino, fiel a tu mismo y coherente con tus propios valores, creencias y emociones. La autenticidad significa actuar de manera que refleje tu identidad, tus sentimientos y tus principios reales, sin fingir, ocultar o conformarte para complacer a los demás. Implica ser honesto contigo mismo y con los demás.
- Concienciación:** La capacidad de percibir, comprender y reconocer conscientemente lo que está sucediendo dentro de uno mismo o en el entorno que nos rodea. La concienciación se refiere a un estado de conocimiento o atención consciente, es decir, estar mentalmente presente y percibir los pensamientos, sentimientos, comportamientos o acontecimientos externos.
- Sesgo:** Inclinación o prejuicio desproporcionado a favor o en contra de una idea, persona o grupo, a menudo de una manera considerada injusta. En contextos científicos, el sesgo se refiere a una desviación sistemática de la objetividad, lo que da lugar a resultados o conclusiones sesgados. Esto puede manifestarse de diversas formas, como los sesgos cognitivos, que son patrones sistemáticos de desviación del juicio racional, y los sesgos estadísticos, que son errores sistemáticos introducidos en la recopilación o el análisis de datos.
- Agotamiento:** Estado de agotamiento emocional, físico y mental causado por un estrés prolongado, especialmente en profesiones como la docencia.
- Petición clara:** Modalidad de expresar las necesidades de forma clara, viable y transparente para minimizar los malentendidos y fomentar una colaboración eficaz.



Flexibilidad cognitiva: La capacidad mental para cambiar entre pensar en diferentes conceptos o perspectivas a medida que cambian las situaciones.

Rigidez cognitiva: La tendencia mental a pensar de manera fija e inflexible, lo que dificulta

adaptarse a nuevas situaciones, perspectivas o información. La rigidez cognitiva se refiere a la dificultad para cambiar los patrones de pensamiento o las estrategias cuando se enfrentan a cambios, incertidumbres o tareas de resolución de problemas. Implica resistencia a alterar creencias, rutinas o formas de pensar, incluso cuando ya no son eficaces o apropiadas.

Colaboración: un proceso co-creativo de aprendizaje mutuo y responsabilidad compartida en el que se valoran todas las opiniones, se ponen de manifiesto las necesidades y se encuentran soluciones mediante la creación conjunta de significado, en lugar de la negociación o el compromiso.

Eficacia colectiva: Creencia compartida dentro de un grupo sobre su capacidad para alcanzar objetivos juntos.

Bien común: beneficio o bienestar de todos los miembros de una comunidad o sociedad. Es la idea de que ciertos bienes, condiciones u objetivos deben servir a todos, no solo a individuos o grupos específicos. Los aspectos clave del bien común incluyen los beneficios compartidos, la inclusión, la participación y la responsabilidad. En una democracia, el concepto de bien común implica que los ciudadanos deben expresar sus juicios imparciales sobre lo que más beneficia a todos los ciudadanos, en lugar de sus preferencias personales u orientadas al grupo.

Comunicación: Proceso de intercambio de información, ideas, pensamientos o sentimientos entre individuos o grupos a través de medios verbales, no verbales, escritos o visuales con el fin de compartir significado y comprensión.

Acción comunicativa: Acción de cooperación en la que los participantes en un proceso de deliberación se basan en la idea de una comunidad de comunicación ideal que trasciende las fronteras del espacio social y el tiempo histórico. El propósito de la acción comunicativa es lograr el consenso y el entendimiento con los demás.

Compasión: La capacidad emocional de percibir el sufrimiento ajeno y actuar para aliviarlo.

Competencia (FCDC): La capacidad de actuar con determinación y éxito utilizando los conocimientos, habilidades y actitudes que se han aprendido.

Resolución de conflictos: proceso de abordar y resolver desacuerdos o disputas entre individuos, grupos u organizaciones de forma constructiva y pacífica mediante la negociación, la mediación, el arbitraje y/o la colaboración. La resolución de conflictos es crucial en las relaciones personales, los lugares de trabajo, las comunidades y las relaciones internacionales para mantener la armonía, fomentar la productividad y promover el respeto mutuo.



Creación de vínculos: El cultivo intencional de relaciones basadas en la confianza a través de la comprensión empática, la vulnerabilidad mutua y la humanidad compartida, dando prioridad al diálogo basado en las necesidades antes que a los juicios o las soluciones.

Consenso: Proceso de toma de decisiones en el que un grupo trabaja conjuntamente para alcanzar un acuerdo que sea aceptable para todos los miembros. A diferencia de la votación por mayoría, el consenso no se basa en una mayoría simple, sino que busca una solución que todos puedan apoyar o, al menos, aceptar. El objetivo es encontrar un terreno común que equilibre las necesidades, las preocupaciones y las perspectivas de todos los participantes. Si bien el Consenso es el método de toma de decisiones más inclusivo, requiere un acuerdo unánime (o la ausencia de bloqueos), lo que puede ralentizar la toma de decisiones. El Consenso es un acuerdo general entre un grupo de personas. Es un juicio u opinión alcanzado por la mayoría de los interesados. Un proceso de toma de decisiones en el que se alcanza un acuerdo general entre los miembros del grupo, incluso si algunos tienen reservas, siempre y cuando no se opongan activamente a la decisión.

Consentimiento: principio de toma de decisiones que garantiza que las decisiones se tomen de forma colaborativa e inclusiva, centrándose en la ausencia de objeciones más que en el acuerdo unánime. Se basa en la idea de que una propuesta se acepta cuando nadie tiene una objeción razonada y primordial que impida al grupo seguir adelante. A diferencia del consenso, que requiere un acuerdo total, el consentimiento se centra en abordar las objeciones que podrían bloquear el progreso. Esto permite una toma de decisiones más eficiente, al tiempo que se respeta el respeto a las necesidades y preocupaciones de todos los participantes.

Cooperación: El acto de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.

Pensamiento crítico y analítico: Proceso cognitivo que implica el análisis, la interpretación, la evaluación y el juicio de las experiencias. Es una forma de pensamiento de orden superior que implica la capacidad de aclarar el propio pensamiento, desglosar los problemas o la información en sus partes constitutivas y utilizar esa interpretación para tomar decisiones o emitir juicios fundamentados.

Pensamiento crítico: La capacidad de analizar y evaluar sesgos y suposiciones para tomar decisiones razonadas y justas.

Identidad cultural: Conjunto vivo de relaciones sociales y patrimonio simbólico compartido históricamente, que establece la coincidencia de valores específicos entre los miembros de una sociedad.

Grupo de cultura: conjunto de individuos que tienden a mostrar formas similares de pensar, actuar e interactuar entre sí y con su entorno.

Sensibilidad cultural: La concienciación abierta, curiosa y sin prejuicios de los contextos culturales, creencias y expresiones de los demás, basada en la empatía, la humildad y la voluntad de suspender las propias suposiciones.

Valor cultural: El concepto colectivo compartido para distinguir a los miembros de un grupo o categoría de personas de otro.

Interculturalidad en la educación: Enfoque pedagógico que integra los antecedentes culturales de los estudiantes en el aprendizaje, promoviendo la inclusión y el respeto por la diversidad.

Cultura: Conjunto de significados, entendimientos y prácticas compartidos que se construyen y negocian activamente a través de la interacción social y la comunicación. Es un concepto que abarca los significados y prácticas aprendidos y compartidos por los miembros de un grupo cultural.

Comunicación constructiva: forma de diálogo reflexiva y razonada en la que los participantes discuten cuidadosamente, sopesan diferentes puntos de vista y toman decisiones basadas en la evidencia, la lógica y el respeto mutuo. Todos pueden escuchar, considerar, buscar argumentos y evaluar. Al mismo tiempo, hay un esfuerzo colectivo para llegar a un consenso. La comunicación constructiva implica una conversación abierta, respetuosa y reflexiva cuyo objetivo es llegar a una conclusión bien meditada o a una decisión colectiva, a menudo sobre cuestiones importantes que afectan a un grupo o comunidad.

democracia constructiva: modelo de Democracia que hace hincapié en que la esencia de la democracia es la deliberación, que es incluso más importante que el voto, la agregación de intereses, los derechos constitucionales o el autogobierno. La legitimidad de la democracia se basa en el grado en que los diferentes participantes deliberan sobre los distintos puntos de vista y perspectivas.

Enfoque Delphi: técnica de comunicación estructurada que se utiliza para alcanzar el Consenso entre expertos mediante múltiples rondas de preguntas y comentarios controlados.

democracia: sistema de gobierno en el que el poder recae en el pueblo, que gobierna directamente o a través de representantes libremente elegidos, y que se caracteriza por principios como la igualdad, la libertad y la participación.

Enseñanza dialógica: Enfoque pedagógico que hace hincapié en el uso del diálogo —conversaciones significativas y abiertas— entre docentes y estudiantes para mejorar el aprendizaje, el pensamiento y la comprensión. La enseñanza dialógica es un método en el que docentes y estudiantes entablan conversaciones para explorar ideas, cuestionar supuestos y aprovechar las aportaciones de los demás. Va más allá de las simples rutinas de preguntas y respuestas y fomenta el razonamiento compartido y la investigación colectiva.



Diálogo: Conversación o intercambio de ideas entre dos o más personas, normalmente con el objetivo de comprender, aprender o resolver diferencias. El diálogo es una forma estructurada de comunicación entre dos o más partes. Implica intercambios abiertos, respetuosos y con un propósito definido, destinados a la comprensión, la resolución de problemas o la colaboración.

Competencia digital: El uso y la participación seguros, críticos y responsables de las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad. Incluye la alfabetización en materia de información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), las cuestiones relacionadas con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

Era digital: El período actual se caracteriza por el acceso generalizado a las tecnologías digitales, como Internet y los dispositivos móviles, que tienen un impacto significativo en la comunicación, el trabajo y las interacciones sociales.

Seguridad digital: La práctica de proteger la información personal, los dispositivos y las actividades en línea frente a amenazas cibernéticas como la piratería informática, el phishing y las violaciones de datos, garantizando la privacidad y la seguridad.

Disparidad disciplinaria: Aplicación desigual de medidas disciplinarias, que a menudo afecta más gravemente a los grupos marginados debido a sesgos implícitos o desigualdades sistémicas.

Discriminación: trato injusto o simplemente diferente de personas o grupos por características como la raza, el género o la religión. El proceso de tratar a una persona o a un grupo concreto de personas de forma diferente, especialmente de peor manera, a como tú tratas a otras personas debido a sus diferencias.

Diversidad: Las variaciones entre individuos y grupos en diferentes categorías.

Las categorías comúnmente reconocidas incluyen la raza, la clase social y el género, tal y como destaca el enfoque de la Interseccionalidad. Sin embargo, la diversidad se refiere en términos generales a todas las diferencias sociales y no puede limitarse a un conjunto específico de categorías. En última instancia, cada distinción contribuye al concepto de diversidad, lo que hace que la inclusión sea la solución a las diferencias sociales más amplias entre individuos y grupos.

Equidad educativa: Garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los recursos, el apoyo y las oportunidades que necesitan para tener éxito, reconociendo que no todos los estudiantes parten de las mismas circunstancias.

Segregación educativa: La separación de los estudiantes en diferentes entornos educativos en función de la raza, la clase social, la capacidad de rendimiento u otros factores, lo que conduce a un acceso desigual a los recursos y las oportunidades.

Regulación emocional: proceso de gestionar y modificar las respuestas emocionales y regular su intensidad en situaciones de diversidad.

Agilidad emocional: La capacidad de manejar las emociones con flexibilidad y responder de manera adaptativa a los desafíos.

Inteligencia emocional: La capacidad de percibir, comprender, gestionar y utilizar eficazmente las emociones propias y ajenas.

Resonancia emocional: la capacidad de sentir y sincronizarse emocionalmente con otra persona, creando experiencias afectivas compartidas.

Habilidades de diálogo empático: Las habilidades utilizadas en las conversaciones para comprender, conectar y responder a los demás con empatía, reconociendo y valorando de manera significativa sus emociones, perspectivas y experiencias. Las habilidades de diálogo empático se refieren a las técnicas de comunicación que permiten a las personas entablar conversaciones respetuosas, compasivas y emocionalmente conscientes. Estas habilidades ayudan a generar confianza, resolver conflictos y profundizar el entendimiento mutuo.

Empatía: La capacidad de comprender y resonar con los estados emocionales y las perspectivas de otra persona.

Igualdad: Idea cuyo objetivo principal es igualar aquellas condiciones de existencia social que se consideran esenciales para el bienestar humano. La igualdad formal afirma que todas las personas tienen los mismos valores morales, y este principio se aplica a través de la igualdad jurídica y política. La igualdad de oportunidades se refiere a la igualación de las condiciones básicas de vida para que todos tengan el mismo punto de partida. La igualdad de resultados se centra más en proporcionar condiciones de vida iguales.

Equidad: La distribución justa e imparcial de los recursos, las oportunidades y el trato, teniendo en cuenta las necesidades y circunstancias individuales para lograr la igualdad de resultados. La equidad se refiere a la justicia y la imparcialidad, reconociendo que las personas tienen necesidades y circunstancias diferentes, y asignando los recursos y las oportunidades en consecuencia para lograr resultados iguales.

Comportamiento ético: actuar de manera coherente con los principios morales sociales y profesionales, como la honestidad, la integridad y la equidad, para promover la confianza y el bienestar.

Ética del cuidado: Enfoque moral centrado en la confianza, el apego emocional y la responsabilidad ética en las relaciones



Valores de la UE: Los valores fundamentales en los que se basa la Unión (artículo 2 del Tratado de la Unión Europea). Son el respeto de la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad, el Estado de Derecho y el respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. El Respeto de los derechos de las personas es una de las obligaciones fundamentales de la Unión Europea. Estos derechos deben ser respetados por la UE al aplicar políticas y programas, por las instituciones de la UE y por cada uno de los Estados miembros.

Libertad de expresión: el derecho a tener y comunicar opiniones sin interferencias, incluida la libertad de buscar, recibir y difundir información a través de cualquier medio de comunicación.

Género: Una identidad construida socialmente, el proceso de convertirse en uno a través de una serie de prácticas sociales, culturales y materiales. Las prácticas de género son algo que hacemos, más que algo que tenemos o somos. Estas prácticas siempre están abiertas a la controversia y a la posibilidad de ser expresadas y realizadas de diferentes maneras.

Autenticidad: La cualidad de ser abierto, honesto y auténtico en las relaciones, fomentando la confianza y las conexiones significativas.

Derechos Humanos: los derechos y libertades fundamentales que pertenecen a todas las personas del mundo, desde su nacimiento hasta su muerte, independientemente de su nacionalidad, género, etnia, religión o cualquier otra condición. Estos incluyen los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

Educación humanística: Enfoque educativo que hace hincapié en la individualidad, el crecimiento emocional y la sensibilidad ética.

Identidad: La identidad es un constructo social que define la relación con uno mismo y la afiliación social. Las identidades atribuidas son principalmente innatas, como la raza, la etnia y el sexo. Las identidades adquiridas, por el contrario, tienen que ver con las elecciones individuales, como el género, la ocupación, los valores, la movilidad profesional, el poder, la clase, el estatus y la educación.

Sesgo implícito: Actitudes o estereotipos inconscientes que influyen en el comportamiento y las decisiones. Las actitudes o estereotipos inconscientes afectan a la forma en que percibimos e interactuamos con los demás, lo que a menudo conduce a acciones discriminatorias en entornos educativos.

Inclusión: Creación de un entorno que ofrece acceso a personas con características diferentes en un ámbito social concreto.

Currículo inclusivo / plan de estudios inclusivo: un currículo que tiene en cuenta la diversidad de características, actitudes, perspectivas y experiencias culturales, promoviendo la equidad y el sentido de pertenencia de todos los estudiantes.

Entorno inclusivo: un discurso inclusivo implica que las escuelas no centran su atención en un grupo definido de estudiantes, sino en cómo las instituciones educativas pueden satisfacer las necesidades de todos los estudiantes («diseño universal»).

Favoritismo dentro del grupo: Preferencia por los miembros del propio grupo, que a menudo conduce a la exclusión de otros. Tendencia a favorecer y a realizar una evaluación positiva de los miembros del propio grupo social.

Comunicación intercultural: proceso de intercambio de información, ideas y significados entre personas de diferentes atribuciones culturales. La comunicación intercultural pretende comprender y navegar por las diferencias culturales en cuanto a valores, lenguaje, comportamiento y estilos de comunicación con el fin de interactuar de forma eficaz y respetuosa.

Competencia intercultural: la pretensión de comunicarse de manera eficaz y adecuada con personas de otras culturas.

Interseccionalidad: Marco para comprender cómo las identidades sociales superpuestas (como la raza, el género y la clase) crean experiencias únicas de privilegio o discriminación.

Motivación intrínseca: motivación impulsada por la satisfacción personal o las recompensas internas, en lugar de por incentivos externos.

Mediación: Participación de un tercero neutral para facilitar una solución.

Microagresiones: Acciones o comentarios sutiles, a menudo involuntarios, que perpetúan los estereotipos o causan daño a los grupos marginados.

Mentalidad: conjunto de creencias que determinan la forma en que una persona percibe, interpreta y reacciona (emocional y conductualmente) ante la realidad. La mentalidad influye en las Actitudes y los enfoques hacia el aprendizaje, los logros y el cambio.

Negociación: Discusiones directas para llegar a un acuerdo mutuo.

Comunicación no violenta (CNV): Marco de comunicación centrado en la empatía y la satisfacción de las necesidades, que incluye los pasos de observación, sentimiento, necesidad y petición.

Observación: Descripción de comportamientos, situaciones o acontecimientos sin añadir juicios, suposiciones o interpretaciones.

Sesgo hacia grupos externos: tendencia a ver a los miembros de grupos externos de forma más negativa o con un estereotipo.

Adopción de perspectivas: La habilidad cognitiva de comprender y considerar el punto de vista de otra persona.

Prejuicio: Formar opiniones sobre individuos o grupos sin el conocimiento adecuado, a menudo basadas en estereotipos o suposiciones.

Flexibilidad psicológica: La capacidad de ajustar los pensamientos y las emociones en contextos dinámicos, equilibrando la aceptación y la acción.

Seguridad psicológica: Creencia compartida dentro de un grupo de que es seguro expresarse sin miedo a las consecuencias



Enseñanza reflexiva: práctica educativa en la que los docentes analizan sus métodos para mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Sensibilidad: la capacidad de reconocer las perspectivas de los demás y responder con sensibilidad y adaptabilidad en las interacciones.

Relaciones respetuosas: vínculos sociales basados en el respeto mutuo, la fiabilidad y la franqueza en las relaciones.

Respeto por la diversidad: Reconocer, valorar y apreciar las diferencias entre individuos y grupos, al tiempo que se fomentan entornos inclusivos y equitativos.

Respeto: Sentimiento o expresión de admiración y consideración hacia los demás, reconociendo su dignidad, derechos y diferencias inherentes.

Autoconciencia: La capacidad de reconocer y comprender conscientemente las propias emociones, pensamientos y comportamientos, y cómo estos se alinean con los valores, creencias y objetivos propios. Incluye la conciencia de las fortalezas, debilidades y cómo las acciones propias afectan a uno mismo y a los demás. Un estado psicológico en el que el yo se convierte en el centro de atención. El reconocimiento consciente de los rasgos, emociones y comportamientos propios permite tomar decisiones informadas y regular las emociones.

Autoconcepto: El conjunto organizado y coherente de percepciones y creencias sobre uno mismo, incluyendo la autoestima, el yo ideal y la autovaloración.

Auto empatía: La capacidad de ser empático con uno mismo, de resonar con el propio estado emocional y las propias perspectivas, tomándose el tiempo necesario para identificar y reconocer los propios sentimientos y necesidades subyacentes.

Autoestima: Evaluación subjetiva del valor de uno mismo, a menudo determinada por la percepción de las opiniones de los demás más que por los logros objetivos.

Autoconocimiento: Comprensión de la identidad y la existencia de uno mismo, que combina la reflexión consciente y los procesos inconscientes que dan forma a los pensamientos y valores.

Prejuicios sociales: Discriminación injusta o basada en prejuicios a favor o en contra de una persona, grupo o conjunto de ideas por motivos sociales como la raza, el género, la edad, la religión, la orientación sexual o la situación socioeconómica. Estos prejuicios pueden ser explícitos, es decir, implicar actitudes y creencias conscientes, o implícitos, es decir, operar de manera inconsciente e influir en el comportamiento sin que se sea consciente de ello. Los prejuicios sociales son el núcleo de diversas formas de discriminación, como el racismo, el sexismo, la discriminación por edad y otros comportamientos y actitudes basados en prejuicios.

Teoría social cognitiva: Marco que explica cómo los individuos aprenden y se desarrollan a través de la interacción de influencias personales, conductuales y ambientales.

Constructo social: idea, concepto o percepción creada y acordada por los miembros de una sociedad, en lugar de algo inherentemente natural o determinado biológicamente. Entre los ejemplos de constructos sociales se incluyen conceptos como la raza, los roles de género, la clase social y los estándares de belleza.

Identidad social: cómo se definen los individuos a sí mismos en función de su pertenencia a grupos y categorías sociales.

Justicia social: la búsqueda de la equidad en la educación, centrándose en la eliminación de las desigualdades sistémicas y el empoderamiento de los grupos marginados.

Aprendizaje socioemocional o aprendizaje social y emocional (SEL): Marco para desarrollar la autoconciencia, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables con el fin de apoyar el crecimiento personal y social.

Amenaza del estereotipo: Ansiedad o estrés que se experimenta cuando las personas sienten que corren el riesgo de confirmar estereotipos negativos sobre su grupo.

Estereotipo: Creencias simplificadas y generalizadas sobre un grupo de personas, que a menudo conducen al prejuicio.

Educación centrada en el alumnado: enfoque que da prioridad a las necesidades, los intereses y la participación de los estudiantes por encima de la enseñanza centrada en el docente.

Teoría de la mente (ToM): La capacidad de comprender que otras personas tienen pensamientos, creencias, deseos, intenciones y emociones diferentes a los propios. La teoría de la mente es una habilidad cognitiva que permite a los individuos reconocer e interpretar los estados mentales de los demás. Permite a las personas predecir o explicar el comportamiento de los demás basándose en lo que podrían estar pensando o sintiendo.

Aprendizaje transformador: Proceso en el que los individuos evalúan críticamente sus suposiciones, remodelando sus perspectivas y comportamientos.

Translingüismo: Estrategia que utilizan las personas bilingües para dar sentido, experimentar, comprender y adquirir conocimientos a través del uso cotidiano de varios idiomas.

Unanimidad: proceso de toma de decisiones que requiere el acuerdo total de todos los miembros, lo que significa que cada individuo debe apoyar plenamente la decisión sin disensiones.

Necesidades universales: necesidades humanas fundamentales compartidas por todas las culturas, como las necesidades fisiológicas, la pertenencia, la conexión, la autonomía, la seguridad, la autorrealización y el sentido.

Valores universales: Una visión según la cual las diferentes culturas y sociedades comparten principios o normas básicos, como la justicia, la igualdad, la libertad y la dignidad humana, que guían el comportamiento ético y la toma de decisiones.

Valor: La importancia, el valor o la utilidad de algo. En un contexto moral, cultural o personal, un valor es una creencia o principio profundamente arraigado que guía el comportamiento, las



y los juicios sobre lo que es correcto, bueno o significativo. El valor es la principal fuente de influencia en los comportamientos compartidos por los miembros de una cultura específica, expresándose a través de normas y símbolos.



Anexo 2: Objetivos de aprendizaje por módulo

Módulo 1	Derechos Humanos y Valores (3 ECTS)	O1.1. Analizar y evaluar el impacto de los principios de Derechos Humanos en la vida de las personas, centrándose especialmente en sus oportunidades y perspectivas educativas. O1.2. Desarrollar estrategias de comunicación que hagan hincapié en la comprensión y la cooperación para articular las cuestiones relacionadas con los derechos humanos, fomentando un diálogo abierto y respetuoso. O1.3. Promover/desarrollar estrategias de cooperación y sensibles a los Derechos Humanos para la resolución de problemas entre los (diferentes) agentes educativos (personal, alumnos, padres, partes interesadas)
Módulo 2	Valores e Identidad de la UE (3 ECTS)	O2.1. Valorar, promover y aplicar estrategias que respeten la dignidad humana, los derechos humanos y la diversidad cultural en la vida profesional. O2.2. Comunicarse y cooperar con respeto y de forma respetuosa con personas de diferentes orígenes culturales y sociales. O2.3. Promover y fomentar activamente la diversidad cultural, la variedad y la educación inclusiva en los contextos y prácticas educativas.
Módulo 3	No discriminación y Equidad (3 ECTS)	O3.1. Comprender la dinámica de la discriminación y sus repercusiones en la vida de las personas (actitudes, comportamientos, oportunidades) y en las interacciones (igualdad, equidad, justicia). O3.2. Promover la no discriminación en contextos educativos, utilizando un pensamiento crítico y estrategias de pensamiento no estereotipadas. O3.3. Mejorar la colaboración eficaz en contextos educativos diversos, independientemente de las diferencias, con el objetivo de alcanzar el consenso y los objetivos compartidos o valorados del grupo.
Módulo 4	Comprendernos a nosotros mismos y a los demás (3 ECTS)	O4.1. Comprender las conexiones entre las creencias, actitudes y comportamientos de uno mismo. O4.2. Mejorar la comunicación y las interacciones con los demás mediante una comprensión más profunda de sus emociones y necesidades. O4.3. Mejorar la comunicación y las interconexiones utilizando habilidades de comunicación interpersonal eficaces.
Módulo 5	Diálogo (3 ECTS)	O5.1. Mejorar las habilidades de diálogo empático. O5.2. Mejorar las habilidades para la resolución de problemas y la resolución de conflictos. O5.3. Mejorar las habilidades de cooperación.
	Competencia digital integrada (3 ECTS)	1. Alfabetización en información y datos. 2. Comunicación y colaboración. 3. Creación de contenidos digitales. 4. Resolución de problemas.



Anexo 3: Resultados del aprendizaje por grado

	GRADE A – 6 ECTS	GRADE B – 6 ECTS	GRADE C – 8 ECTS
1. HUMAN RIGHTS AND VALUES	LO1.1A To describe the relationship between human rights advocacy and educational development through articulating informed analyses of the evolution of access, equity, and quality in education within the context of the human rights movement. LO1.2 To describe the impact of cultural, legal, and technological dimensions on human rights in the digital age by analysing their relationships with contemporary issues. LO1.3A To describe the collaborative problem-solving approach in solving human rights issues in educational contexts.	LO1.1B To describe the relationship between human rights advocacy and educational development through articulating informed analyses of the evolution of access, equity, and quality in education within the context of the human rights movement. LO1.2B To employ non-violent communication methods effectively in digital media platforms in creating advocacy actions for human rights within educational settings. LO1.3B To perform cooperation and problem-solving strategies to solve efficiently contemporary human rights issues in educational contexts.	LO1.1C To investigate opportunities for incorporating human rights into educational contexts by proposing and advocating for inclusive policies and practices, and fostering environments that respect and uphold the rights of all individuals, thereby contributing to the creation of inclusive and equitable educational spaces. LO1.2C To investigate the impact of digital technologies on key human rights principles, identify potential ethical dilemmas, and design strategies to address them effectively, contributing to the advancement of ethical and rights-respecting LO1.3C To promote and create a holistic, inclusive, and human rights sensitive educational setting based on communication strategies that integrate human universal values.
2. EU VALUES AND IDENTITY	LO2.1A To describe the relationships between culture, identity, and power structures in the context of human rights legitimization by explaining its impact on the educational system. LO2.2A To understand and accept other people as equal human beings. LO2.3A To explain cultural diversity and its components/determinants (e.g., social background, gender, ethnicity, religion, etc.).	LO2.1B To perform human rights-sensitive strategies in solving specific situations in culturally diverse classrooms. LO2.2B To treat everybody as equally valuable in professional communication and relationships. LO2.3B To adapt and implement appropriate teaching and communication styles for different students according to their potentialities, needs, and expectations.	LO2.1C To investigate the effect of implementation of human rights in educational processes by comparing different situations. LO2.2C To explain and assess professional practices and communication in the light of equality and human rights. LO2.3C To reflect upon and investigate the efficiency of the equal treatment of people with different cultural and social backgrounds in the educational process.
3. NON-DISCRIMINATION AND EQUITY	LO3.1A To describe the mechanism and sources of discrimination, prejudice, and stigma on attitudes in educational context. LO3.2A To describe the impact of interactions with people from different backgrounds on one's beliefs, attitudes, and emotional and behavioural reaction to improve the acceptance of cultural diversity and respect for other people as equal human beings. LO3.3A To examine and explain the differences in points of view, emotions, and attitudes within a diverse group to describe the methods for achieving consensus.	LO3.1B To analyse comparatively the positive and negative effects of social and cultural diversity, with focus on children in educational contexts, to promote the acceptance of cultural diversity and respect for other people as equal human beings. LO3.2B To persuade for equity and non-discrimination in education and the community, especially for people with challenging socioeconomic backgrounds or who are exposed to gender discrimination to avoid misrecognition. LO3.3B To perform self-reflecting and negotiating techniques for building consensus in educational context.	LO3.1C To investigate the difference between equality and equity in educational contexts (affirmative actions) to explain their different aims and consequences. LO3.2C To design and implement an action plan based on critical thinking and reliable sources of information for promoting equity and non-discrimination in educational settings. LO3.3C To design a collaboration plan for creating a diverse educational context.
4. UNDERSTANDING OURSELVES AND OTHERS	LO4.1A To describe the genesis and structure of self-concept for demonstrating its relations with personal emotions, and behaviours. LO4.2A To describe the sources of information for identifying others' emotional states and intentions to avoid prejudgements and to adapt to different social situations. LO4.3A To describe the difference between observations and evaluations for explaining the importance of clear requests in communication with others.	LO4.1B To analyse the relationships between beliefs, needs, emotions, and behaviours for explaining the human differences in reactions and attitudes. LO4.2B To explain how different social and cultural backgrounds create different mindsets and values for explaining the human differences in attitudes and reactions. LO4.3B To perform communication strategies based on mutual respect, genuineness, unconditional acceptance, active listening, and empathy to build healthy, trusting and strong relation.	LO4.1C To investigate the impact of changing mindset/perspectives on emotions, behaviours, and attitudes and choices for designing alternative reactions to situations. LO4.2C To articulate humanistic and empathic principles and methods in interacting with others to deepen the understanding of others. LO4.3C To articulate connective-building approaches suitable to different personalities, and diverse social & cultural background to react flexible and sensible to different circumstances and contexts.
5. DIALOGUE	LO5.1A To perform empathy and active listening skills to improve the mutual understanding. LO5.2A To respond to difficult messages/comments without (self)blame or (self)criticism to maintain connection/communication. LO5.3A To perform empathic listening and honest speaking skills to improve understanding of different opinions.	LO5.1B To articulate openness (connectedness) and honest interactions to promote genuine dialogue. LO5.2B To perform dialogue skills despite friction or conflict to contribute to connection and clarity in social interactions. LO5.3B To persuade valuing and considering everybody's needs in decision-making to preserve cooperation and the living/working together desiderate.	LO5.1C To manage mutually balanced self-connection, self-expression, and empathy skills to genuinely connect with others. LO5.2C To construct social interaction using dialogue skills to contribute to problem-solving and conflict resolution. LO5.3C To articulate non-violent and intercultural communication skills to enhance intercultural cooperation.

Anexo 4: Competencias digitales integradas generales: Actitudes (A), habilidades (S) y conocimientos (K)

K16	Consciente de que los entornos en línea contienen todo tipo de información y contenidos, incluida la información errónea y la desinformación, y de que, aunque un tema esté ampliamente difundido, no necesariamente significa que sea exacto	S85	Saber como utilizar herramientas digitales para facilitar y mejorar los procesos colaborativos, por ejemplo mediante tableros virtuales compartidos y libros digitales (p. ej., Moodle, Miro, Google Docs, Slides, ...)
S48	Capaz de lograr una comunicación eficaz en modo asincrónico (por ejemplo) utilizando herramientas digitales (por ejemplo, para informar y presentar informes, compartir ideas, dar retroalimentación y asesoramiento, programar reuniones y comunicar bien)	A103	Abierto y respetuoso con las opiniones de las personas en internet con diferentes afiliaciones culturales, orígenes, creencias, valores, opiniones o circunstancias personales; abierto a las perspectivas de los demás, incluso si difieren de las propias.
A55	Dispuesto a adaptar una estrategia de comunicación adecuada según la situación y la herramienta digital; estrategias verbales (mensaje escrito y oral), estrategias no verbales (mensaje corporal, expresiones faciales, tono de voz), estrategias virtuales (reales, iconos, ilustraciones) o estrategias mixtas.	S109	Saber como adoptar prácticas de información y comunicación para construir una identidad positiva en línea (por ejemplo, adoptando comportamientos saludables, seguros y éticos, como evitar estereotipos y el ciberacoso)
S59	Saber cómo compartir y mostrar información desde su propio dispositivo (por ejemplo, mostrar gráficos desde un ordenador portátil) para apoyar el mensaje que se está transmitiendo durante una sesión en línea en tiempo real (por ejemplo, una videoconferencia)	S124	Saber cómo crear contenido digital para respaldar sus propias ideas y opiniones (por ejemplo, foros en línea, edición colaborativa de documentos (Google Docs/Microsoft Office 365), presentaciones virtuales, creación de contenido (Canva), etc.).
S77	Saber como interactuar con otras personas mediante tecnologías digitales para el desarrollo sostenible de la sociedad (por ejemplo, crear oportunidades de acción conjunta entre comunidades, sectores y regiones con distintos intereses en los retos de sostenibilidad), siendo consciente del potencial de la tecnología tanto para la inclusión y la participación como para la exclusión.	K138	Saber que los contenidos, bienes y servicios digitales pueden estar protegidos por derechos de propiedad intelectual (PI) (por ejemplo, derechos de autor, marcas registradas, diseños, patentes).
		K237	Saber que participar en la resolución de problemas de manera colaborativa, ya sea en línea o fuera de la pantalla, permite aprovechar la diversidad de conocimientos, perspectivas y experiencias de los demás, lo que puede conducir a mejores resultados.