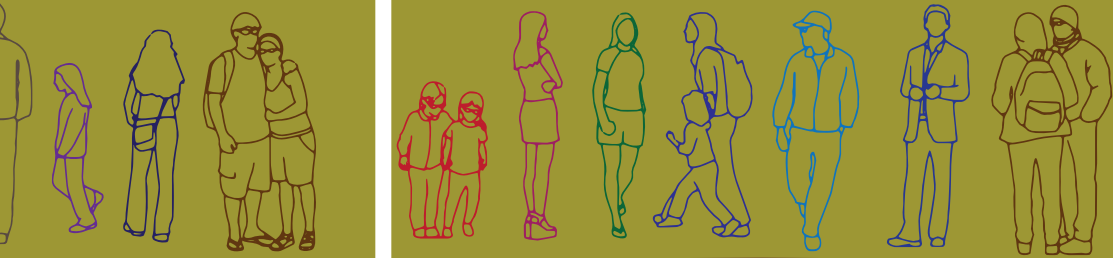


Dolores Casquero Arjona
Pablo Daniel Franco Caballero
Eduardo Elósegui Bandera
(Coords.)

Prácticas educativas para la diversidad



Prácticas educativas para la diversidad

Dolores Casquero Arjona
Pablo Daniel Franco Caballero
Eduardo Elósegui Bandera
(Coords.)

Prácticas educativas para la diversidad

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad
Título: *Prácticas educativas para la diversidad*

Primera edición: diciembre de 2025

© Dolores Casquero Arjona, Pablo Daniel Franco Caballero, Eduardo Elósegui
Bandera (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-146-6

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción	9
1. Transformando prácticas docentes en la educación primaria desde la inclusión	13
ÁNGEL PABLO CÓRDOBA DOMÍNGUEZ; CONCEPCIÓN RAMOS SÁNCHEZ-LAFUENTE; LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA; DOLORES PAREJA DE VICENTE	
2. Propuestas de buenas prácticas para la formación de profesionales de la educación desde una perspectiva inclusiva e intercultural	25
LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA; NOEMÍ CASTELO VEIGA; JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA	
3. O trabalho do professor no contexto da educação inclusiva: em foco a dimensão subjetiva	39
GEANDRA CLAUDIA SILVA SANTOS	
4. Escuelas de segunda oportunidad como espacios socioeducativos inclusivos. El caso de Arrabal AID	47
FRANCISCO JOSÉ GARCÍA AGUILERA; MARÍA JOSÉ ÁLVAREZ MORALES; ADRIÁN RUIZ TIENDA	
5. Educação inclusiva enquanto educação menor: reflexões sobre o filme como estrelas na terra.	61
FRANCISCO JONNATHAN SANTOS FREITAS	

6. Educación emocional e inclusiva en la formación inicial del profesorado: aprendizajes e implicaciones desde un proyecto de innovación educativa	71
ÁNGEL PABLO CÓRDOBA DOMÍNGUEZ; CONCEPCIÓN RAMOS SÁNCHEZ LAFUENTE; DOLORES PAREJA DE VICENTE; JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA	
7. Programa piloto de inteligencia emocional para padres de estudiantes de secundaria.	85
DESIRÉE SÁNCHEZ-CHIVA; MARTA CORRAL-MARTÍNEZ; ALBA MAGALLÓN SANZ	
8. La capacidad de reconocer emociones: el caso de niños y niñas chilenos de 3 y 4 años	99
MARÍA IRLANDA TERRAZA SALAZAR; DOLORES CASQUERO ARJONA; EDUARDO ELÓSEGUI BANDERA	
9. La teoría de la subjetividad en una aproximación histórico-cultural: conceptos centrales e implicaciones para pensar el desarrollo humano	115
DANIEL MAGALHÃES GOULART	
10. El <i>cyberbullying</i> en una escuela inclusiva. Competencias, necesidades formativas y estrategias de actuación de educadores en formación.	127
A. M. GIMÉNEZ-GUALDO; E. I. SÁNCHEZ-ROMERO	
11. El acoso escolar en la escuela inclusiva: una revisión narrativa sobre los indicios de acoso para su detección temprana	139
MARTA CORRAL-MARTÍNEZ; DESIRÉE SÁNCHEZ-CHIVA	
12. Metodías potenciadoras e inductoras desde la perspectiva histórico cultural.	149
LOURDES ILIZÁSTIGUI	
13. Diversidad y representación: el lenguaje en los mensajes bienvenida de las universidades andaluzas.	163
ESTHER MENA RODRÍGUEZ; ELENA ALARCÓN OROZCO	
Sobre los coordinadores	181

El *cyberbullying* en una escuela inclusiva. Competencias, necesidades formativas y estrategias de actuación de educadores en formación

A. M. GIMÉNEZ-GUALDO
Universidad de Málaga, España

E. I. SÁNCHEZ-ROMERO
Universidad Católica de Murcia, España

1. Introducción

A pesar de los esfuerzos que se han venido desarrollando en España desde hace más de una década en la implementación de proyectos para la prevención de la violencia escolar, el ciberacoso entre iguales (*cyberbullying*) sigue siendo una cuestión de debate actual en las escuelas por las variables que subyacen y los factores condicionantes. Las dinámicas de violencia escolar socavan el equilibrio y ajuste psicológico, emocional, académico y social de los implicados, principalmente de la víctima, que en muchas ocasiones no cuenta con los recursos para minimizar el impacto de los hechos (Esquivel et al., 2023). Entre las consecuencias asociadas más comunes destacan la ansiedad, la depresión, el estrés, la baja autoestima, la ideación y la tentación suicidas (Agustiniingsih et al., 2024). De ello se desprende la labor y responsabilidad que la familia, el entorno del centro, los equipos directivos y el profesorado tienen como agentes clave para la detección, prevención y actuación contra la violencia escolar.

Las iniciativas que forman a la comunidad educativa han mostrado eficacia moderada y alta en la prevención de los casos

de violencia y adquisición de competencias para la resolución de conflictos (Estévez et al., 2019). En la valoración de la efectividad de los programas son importantes una serie de elementos tales como partir una definición unánime de *cyberbullying*, utilizar un instrumento de evaluación válido y fiable que permita una recogida de información sistemática y que la evaluación del programa sea accesible para permitir la réplica en otras poblaciones de similares características. La revisión y metaanálisis de Gaffney et al. (2019) pone de manifiesto que, a pesar de la escasez de estudios que muestran la eficacia de los programas, la mayoría logran reducir la tasa de ciberagresión entre un 9-15 %, y de cibervictimización en 14-15 %.

En España, la tradición de evaluar la eficacia de los programas es menor. Revisiones sistemáticas resaltan los beneficios y aportes de los programas más conocidos e implementados dirigidos a escolares, docentes y centros educativos en general (Estévez et al., 2019), que no solo han permitido reducir las ratios de incidencia del *cyberbullying* y la violencia escolar, sino también aumentar y mejorar las habilidades socioemocionales, la competencia social y la empatía, como es el caso del programa «Cyberprogram 2.0» (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2015). También cabe mencionar aquellos otros que incorporan el protagonismo del alumnado a través de la figura del «alumno ayudante». Esta tipología de programas reporta beneficios en la adquisición de competencias clave (Giménez-Gualdo et al., 2021), la mejora en la petición de ayuda al profesorado, la resolución de conflictos y las habilidades para la convivencia. Sin embargo, parece atisbarse que, más allá de la valoración positiva de los participantes, no existe un protocolo específico y homogéneo de selección de estos alumnos, como tampoco la coordinación y la evaluación sistemática de su eficacia (Palomero-Fernández et al., 2024).

Partimos de la utopía de contar con docentes formados, capaces y competentes para afrontar situaciones de acoso y ciberacoso. Sin embargo, los estudios al respecto no reflejan esta realidad. Totto y Educar es todo (2021), en el *II Informe sobre la percepción del bullying en la sociedad española*, encuentran algunos datos de interés que cabe mencionar: a) el 75 % de los españoles cree que el profesorado no está preparado para afrontar el acoso escolar; b) el 70 % de los/as profesores/as así lo confirman; c)

según los padres, los motivos de ello se deben a que no reciben suficiente formación (66,4 %), información (52,6 %), porque no tienen experiencia en la materia (44,2 %) o porque no están concienciados (35 %). El propio profesorado opina de forma similar con porcentajes más altos en cuanto a no tener suficiente formación (82 %) ni información (61 %), no tener experiencia en *bullying* (49,7 %), mientras que sí se perciben como más concienciados (24 %). Más del 75 % se siente respaldado por la dirección de los centros para abordar directamente las situaciones de *bullying*, seguido de las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA) (60,8 %) y de las familias (42,8 %). Un último aporte relevante es que los docentes advierten que para combatir la violencia escolar necesitan más apoyo de los padres (84,3 %), de las administraciones educativas (81,8 %) y del propio centro (80,9 %). Un año más tarde, Totto y Educar es todo (2022) presentan la tercera edición del mencionado informe con datos que complementan los reportados. En este caso, el porcentaje de profesorado que se percibe como menos competente ante el *bullying* aumenta al 76 %. Además, ante un caso concreto, solo el 31 % se percibe muy preparado para resolver una situación de acoso frente al 68 % que afirma lo contrario.

Estos datos revelan varios apuntes. Por un lado, podría ser que, a pesar de la generalizada percepción de incompetencia para actuar ante el acoso/ciberacoso, las acciones que sí realizan se encuentran fragmentadas de la dirección del centro y los protocolos de actuación, generando un importante nivel de frustración, enojo y preocupación por la pertinencia y utilidad de sus intervenciones (Thompson, 2022). Por otro lado, sabemos que una aproximación proactiva del profesorado aumenta las probabilidades de que el *cyberbullying* sea menos silenciado por parte de las víctimas y busquen ayuda en los adultos esperando una actuación adecuada (Pyzalski et al., 2022). En esta línea, que los adolescentes acudan al profesorado depende del tipo de apoyo que reciban de estos, lo que siempre es más positivo que la inacción (Nagar y Talwar, 2023). Está claro que para actuar hay que saber cómo hacerlo, y ello a su vez depende de la formación recibida. Los pocos estudios con muestra española concluyen que en torno al 97 % de los equipos directivos y el 76 % de los y las docentes subrayan la necesidad de formación específica para abordar el *cyberbullying*, hecho que se correlaciona con su per-

cepción competencial ante el ciberacoso y las actuaciones a desarrollar ante alguna situación concreta (Giménez-Gualdo y Carrión, 2018). Sobre qué contenidos son plausibles en este contexto de la violencia escolar, destaca la consideración de la formación en competencias sociales y emocionales (Llorent y Núñez-Flores, 2024), como en las características propias, formas de presentación y riesgos asociados con las TIC dada la naturaleza específica de las dinámicas *bullying* y *cyberbullying* (Gabarda et al., 2022).

Por todo lo anteriormente expuesto, los objetivos de la presente investigación fueron 1) conocer la percepción que los futuros docentes tienen sobre sus competencias, estrategias de actuación y necesidades formativas sobre el *cyberbullying* y 2) comprobar si las competencias y las estrategias predicen las necesidades formativas del profesorado en formación.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra, seleccionada mediante muestreo por conveniencia, estuvo formada por 319 estudiantes de grado (49,5 %) y posgrado (50,5 %) de cuatro universidades españolas (58,3 % públicas; 41,7 % privadas). Con una mayor proporción de mujeres (77,3 %; 22,3 % hombres), *que* tenían edades comprendidas entre los 19 y los 46 años ($M = 30,17$ años; $DE = 7,809$).

2.2. Instrumento

Se utilizó el cuestionario sobre «Percepción Docente ante el *Cyberbullying*» de Giménez-Gualdo y Carrión (2018) compuesto por nueve dimensiones y una escala de respuesta tipo Likert desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Para esta investigación se seleccionaron tres dimensiones (29 ítems): 1) competencias docentes (siete ítems); 2) necesidades formativas (siete ítems) y 3) estrategias de intervención (15 ítems). Los valores de Cronbach fueron altos: para el conjunto del cuestionario ($\alpha = 0,823$), en competencias docentes ($\alpha = 0,779$), necesidades formativas ($\alpha = 0,914$) y estrategias de intervención ($\alpha = 0,736$).

Además, se solicitó a los participantes una serie de preguntas de índole demográfica y académica.

2.3. Diseño y análisis de datos

Para el presente estudio se planificó un diseño *ex post facto* prospectivo de grupo único, en el que se midió la relación entre variables demográficas y académicas (sexo, edad, nivel de estudios y titularidad de la universidad) y la percepción sobre las competencias, estrategias de actuación y las necesidades formativas en estudiantes universitarios.

Se realizó una descripción inicial de las variables objeto de estudio a través del cálculo de estadísticos descriptivos básicos (media y desviación típica). Para el contraste de hipótesis sobre la diferencia de medias entre dos grupos se calculó la *t* de Student, y para analizar las relaciones entre variables se llevó a cabo el coeficiente de correlación de Pearson. Para el análisis de los modelos explicativos se utilizó el modelo de regresión lineal múltiple por el método Introdudir, tomando como variables independientes las competencias docentes y las estrategias de actuación y las necesidades formativas como variable dependiente. Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el programa IBM SPSS, versión 27.0 para el sistema operativo Windows.

3. Resultados

Los datos mostraron a un alumnado universitario convencido de haber adquirido competencias docentes ($M = 24,82$; $DE = 5,086$) y estrategias específicas ($M = 54,20$; $DE = 6,852$) para trabajar ante situaciones de *cyberbullying* en el aula, considerando además la necesidad de seguir adquiriendo formación al respecto ($M = 30,54$; $DE = 5,341$). Este hecho se observó de manera similar en hombres y mujeres, estudiantes de grado y posgrado, universidades privadas y públicas y estudiantes más jóvenes y mayores ($p > 0,05$). En cuanto a la relación entre las tres principales variables del estudio, las competencias docentes adquiridas se relacionaron de manera positiva con la valoración de precisar más formación docente ($r_{xy} = 0,305$; $p < 0,01$) y con las estrategias adquiridas ($r_{xy} = 0,095$; $p > 0,05$).

En referencia al segundo objetivo de investigación, las competencias y las estrategias adquiridas respecto al *cyberbullying* resultaron variables predictoras de las necesidades detectadas. El análisis de regresión incluyó como variable dependiente las necesidades formativas y como variables independientes las competencias docentes y las estrategias de actuación (tabla 1). Ambas variables resultaron predictoras significativas, con una capacidad explicativa del 14 % de la varianza de las necesidades ($R^2_{\text{corregido}} = 0,139$; $F_{2,316} = 26,748$; $p < 0,001$). Además, las necesidades detectadas aumentaban 0,28 puntos por cada punto que aumentaban las competencias, y 0,23 por cada punto que se incrementaron las estrategias.

Tabla 1. Coeficientes e índices del análisis de regresión lineal múltiple

	B	Error	Beta	t
Competencias	0,298	0,055	0,283	5,424 ***
Estrategias	0,178	0,041	0,228	4,372 ***

Nota *** $p < 0,001$

4. Discusión y conclusiones

La mayor parte de las propuestas de intervención relacionadas con la violencia escolar incluyen al profesorado por su importante labor para la prevención. Según Taneri et al. (2021), los y las docentes que se sienten más competentes están más predisuestos a intervenir ante situaciones de *bullying* y *cyberbullying*. Por el contrario, la inacción e incompetencia no puede más que lograr empeorar las consecuencias derivadas de estas dinámicas (Pyzalski et al., 2022). Es notable la escasez de acercamientos y estudios destinados a conocer la eficacia de programas de intervención centrados, principalmente, en la evaluación por parte del alumnado participante y apenas en la perspectiva del profesorado. Esta investigación, como antesala a esta idea, analiza la percepción de futuros docentes y educadores sobre sus necesidades formativas, competencias adquiridas en la universidad y estrategias de actuación, a través de la asociación y el poder explicativo de estas variables.

Los hallazgos encontrados indican que, aunque los futuros educadores afirman sentirse competentes por haber recibido formación en el marco de la violencia escolar y resolución de conflictos, alegan necesitar de más recursos formativos para abordar con garantías de éxito y de forma eficaz tanto el *cyberbullying* como otras problemáticas asociadas con el uso de las tecnologías. Estos resultados son comparables a estudios recientes con muestra similar en Portugal (Coutinho et al., 2024). Al considerar las variables sociodemográficas no aparecen diferencias estadísticamente significativas ni por género, nivel educativo, edad o titularidad de la universidad, hecho contrastable con datos previos que sí atisban diferencias (Giménez-Gualdo y Carrión, 2018). El análisis de correlación confirma la asociación significativa entre las necesidades formativas detectadas, la percepción de competencias adquiridas (aunque se desconocen los contenidos formativos recibidos durante la carrera universitaria) y las prácticas de intervención. Ello podría ir en la línea de pensar que a menor formación y percepción competencial para afrontar las situaciones de *cyberbullying*, mayor es el nivel de dubitación del profesorado para saber cómo afrontar el ciberacoso (García et al., 2022). Por otro lado, aunque en este estudio no se ha ahondado en las estrategias de intervención concretas, estudios previos describen, entre otras, actividades a nivel de aula a partir de actividades de sensibilización, la actuación especializada del equipo de orientación, la presencia de un comité para investigar los casos de ciberacoso en el centro y el tratamiento del *cyberbullying* con las familias (Casal-Otero et al., 2022).

La implementación de estas y otras medidas parte del nivel competencial del profesorado (en formación y en activo), de su seguridad, confianza e iniciativa en lidiar con distintas problemáticas contando con el apoyo de los equipos directivos y al amparo de los protocolos de actuación del centro educativo. La inclusión del profesorado parte, generalmente, de una formación en los contenidos del programa y acciones a desarrollar, como es el caso del programa «Safety.net» sobre los múltiples riesgos en internet. En este, los docentes reciben una breve formación para saber implementar correctamente el programa (Ortega-Barón et al., 2024). Otro ejemplo es el programa «Convivir en un mundo real y digital», que también incorpora la formación docente previa a la implantación del programa para ase-

gurar su correcta aplicación y lograr resultados óptimos en materia de prevención (Flores et al., 2020).

Un último análisis logró confirmar que la percepción de sentirse competente para lidiar con el *cyberbullying* y conocer e implementar estrategias de actuación predice las necesidades formativas, lo que confirma la interrelación existente entre estas variables y explica la tríada de que las necesidades, competencias profesionales y las acciones directas conviven en el contexto de la violencia escolar y la convivencia. Por ende, la formación del profesorado en materia de ciberacoso es una cuestión clave que debiera ser una realidad latente en el currículo formativo de las universidades con la finalidad de que los futuros educadores salgan a la realidad de los centros educativos con garantías de saber cómo actuar y paliar estas dinámicas de violencia. Si la implementación de programas dirigidos al alumnado confirma el aumento de conductas de ayuda hacia los adultos (familias y docentes) (Ortega-Barón et al., 2022), se aventura que contar con un claustro docente capaz y competente para implementar acciones eficaces es garantía de éxito para la construcción de escuelas como espacios de paz, convivencia e inclusión educativa. Y para ello, cabe partir de considerar las intervenciones desde una óptica multimodal y multiprofesional (Pérez y Palmar, 2021) acogiendo a expertos de la psicología, pedagogía, educación social, profesionales de la salud y agentes policiales. En conclusión, la presente investigación, no enmarcada en un programa de intervención, facilita el conocimiento más concreto de necesidades formativas, competencias y actuaciones a implementar en casos de *cyberbullying*, y sirve de base para futuras propuestas formativas y de intervención que atiendan a las demandas encontradas.

5. Referencias

- Agustiningsih, N., Yusuf, A., Ahsan, A. y Fanani, Q. (2024). The impact of bullying and cyberbullying on mental health: a systematic review. *International Journal of Public Health Science*, 13(2), 513-520. <https://doi.org/10.11591/ijphs.v13i2.23683>
- Casal-Otero, L., Fernández-de-la-Iglesia, J. del C., Cebreiro, B. y Fernández-Morante, C. (2022). Competencias para afrontar el ciberacoso en

- los centros de Educación Secundaria: una aproximación a las necesidades de directores/as y docentes. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 80, 1-13. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2475>
- Coutinho, L., Lencastre, J. A. y Tomás, A. T. (2024). Cyberbullying in Portugal – a scoping study and the perceptions of Portuguese teachers. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 17(33), 102-113.
- Esquivel, F. A., de La Garza, I. L. y Benavides, A. D. (2023). Emotional impact of bullying and cyberbullying: perceptions and effects on students. *Revista Caribeña de las Ciencias Sociales*, 12(1), 367-383. <https://doi.org/10.55905/rcssv12n1-022>
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F. y Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225. <https://revistalatinamericanade-psicologia.konradlorenz.edu.co/vol51-num-6-2019-programas-de-intervencion-en-acoso-escolar-y-ciberacoso-en-educacion-secundaria-con-eficacia-evaluada-una-revision-sistemica>
- Flores, R., Caballer, A. y Romero, M. (2020). Efecto de un programa de prevención de ciberacoso integrado en el currículum escolar de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.001>
- Gabarda, C., Cuevas, N., Martí, A., López, A. I. y Rodríguez, A. (2022). Percepción del profesorado ante el Cyberbullying y detección de necesidades formativas del perfil competencial docente. *REIDOCREA*, 11(38), 458-466. <http://doi.org/10.30827/Digibug.76395>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L. y Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134-153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10239>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- García, J., Escobedo, A., Fierro, L. E. y Martínez, G. A. (2022). Desarrollo de habilidades en los profesores de nivel medio superior para combatir el cyberbullying. *UTCiencia*, 9(2), 47-61.

- Giménez-Gualdo, A. M. y Carrión, J. L. (2018). El profesorado ante el cyberbullying: necesidades formativas, capacidad de actuación y estrategias de afrontamiento. *Bordón*, 70(1), 43-56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.52067>
- Giménez-Gualdo, A. M., Galán-Casado, D. A. y Moraleda-Ruano, Á. (2021). Competencias clave para la mejora de la ciberconvivencia escolar: el programa "Alumnos ayudantes TIC". *Education in the Knowledge Society*, 22, e22168. <https://doi.org/10.14201/eks.22168>
- Llorent, V. J. y Núñez-Flores, M. (2024). Social and emotional competencies of teachers to prevent and reduce cyberbullying. En A. L. Chu Fung, *Cyber and face-to-face aggression and bullying among children and adolescents. New Perspectives, prevention and intervention in schools* (pp. 88-100). Routledge.
- Nagar, P. M. y Talwar, V. (2023). The role of teacher support in increasing youths' intentions to disclose cyberbullying experiences to teachers. *Computers & Education*, 207, 104922. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104922>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. -J. e Iranzo, B. (2022). Eficacia del programa Prev@cib 2.0 en cyberbullying, conductas de ayuda y percepción de ayuda del profesor. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(2), 427-448. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i57.6684>
- Ortega-Barón, J., Machimbarrena, J. M., Díaz-López, A., Caba-Machado, V., Tejero, B. y González-Cabrera, J. (2024). Efficacy of a multi-risk internet prevention program: Safety.net. *Revista de Psicodidáctica*, 29, 97-106. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.02.001>
- Palomero-Fernández, P., Cáceres-Iglesias, J., y Torrego-Egido, L. (2024). Programas de alumnado ayudante para la mejora de la convivencia escolar en España. *Psychology, Society & Education*, 16(2), 70-79. <https://doi.org/10.21071/psyse.v16i2.16917>
- Pérez, A. y Palmar, A. (2021). El cyberbullying en los centros educativos: abordaje cualitativo de un problema de salud pública. *Conocimiento Enfermero*, 12, 5-20. <https://doi.org/10.60108/ce.147>
- Pyzalski, J., Plichta, P., Szuster, A. y Barlinska, J. (2022). Cyberbullying characteristics and prevention—What can we learn from narratives provided by adolescents and their teachers? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 11589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811589>
- Taneri, P. O., Özbek, O. Y. y Akduman, N. (2021). In-service teacher training program development study to prevent peer bullying. *Inter-*

- national Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 147-166. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2021.008>
- Thompson, R. (2022). Teachers and cyberbullying: Interventions, workarounds and frustrations. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1895967>
- Totto y Educar es todo (2021). *Dilo todo contra el bullying. II Estudio sobre la percepción del bullying en la sociedad española*. Totto y Educar es todo. <https://bit.ly/3OzDcWL>
- Totto y Educar es todo (2022). *Totto vs bullying. Presentación III Estudio sobre la percepción del bullying en la sociedad española*. Totto y Educar es todo.

Prácticas educativas para la diversidad

Prácticas educativas para la diversidad reúne un conjunto de investigaciones que comparten una preocupación común: comprender y transformar la educación desde el profundo reconocimiento de la diversidad humana. A través de enfoques plurales que incluyen: estudios de caso, análisis teóricos, experiencias de innovación, propuestas metodológicas y aproximaciones narrativas y etnográficas; este volumen ofrece un recorrido amplio y crítico por los retos y posibilidades de una escuela realmente inclusiva.

Se encontrarán reflexiones y prácticas que abordan cuestiones esenciales como la formación docente para la inclusión, el diseño universal para el aprendizaje, la educación emocional, la gamificación como herramienta de participación, la subjetividad en los procesos educativos, la prevención del acoso y el ciberacoso, la interculturalidad, la justicia social o la representación de la diversidad en los discursos institucionales. Cada capítulo aporta una mirada singular, pero todos convergen en la idea de que la diversidad no es un obstáculo, sino una oportunidad para repensar la educación y construir comunidades más justas, democráticas y humanas.

Estas páginas invitan a docentes, investigadores y profesionales de la educación a explorar experiencias que desestabilizan modelos tradicionales, dialogan con los contextos y las biografías de los aprendices y apuestan por prácticas que reconocen el potencial de todas las personas.

