

# Nuevas miradas en investigación educativa

Propuestas de investigadores en formación

MARTA RUIZ-CORBELLA

ÁNGEL BARBAS

DIEGO GALÁN-CASADO

JORGE DÍAZ-ESTERRI

(Compiladores)



Programa de Doctorado en Educación  
Escuela Internacional de Doctorado  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

UNED

EIDUNED  
Escuela  
Internacional  
de Doctorado



Han participado en la elaboración de este libro

## Compiladores

**Marta Ruiz-Corbella.** Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación EIDUNED

**Ángel Barbas.** Secretario Académico del Programa de Doctorado en Educación EIDUNED

**Diego Galán-Casado.** Secretario Académico del Programa de Doctorado en Educación EIDUNED

**Jorge Díaz-Esterri.** Secretario Académico del Programa de Doctorado en Educación EIDUNED

## Autores y autoras

**Rosa Mirian Camaño.** EIDUNED

**Rosalba Silverio.** EIDUNED

**Paula Martínez Enríquez.** EIDUNED

**Ana Isabel Zolá Pacocha.** EIDUNED

**Miguel Ángel Burón-Vidal.** EIDUNED

**Verónica Guijas Gento.** EIDUNED

**Marta Hurtado Martín.** EIDUNED

**Beatriz Soraya Calonge Maján.** EIDUNED

**Antonio F. Estrada Parra.** EIDUNED

**Belkis Cifuentes Bernal.** EIDUNED

**Ana Vidal Fernández** EIDUNED

**Carlos Miguel Vázquez-Martín.** EIDUNED

**Fabiola Faúndez Valdebenito.** EIDUNED

**María Trigo Peinado.** EIDUNED

**Elena Martínez Piedra.** EIDUNED

**Mauro Barro Fiuza.** EIDUNED

**Diego Ardura Martínez.** UNED

**Nuria Manzano Soto.** UNED

**M.<sup>a</sup> del Carmen Ortega Navas.** UNED

**Pablo Jesús Castellano Martín.** EIDUNED

**Matilde Palma Velázquez.** EIDUNED

**Rubén Gómez-Méndez.** EIDUNED

**Jorge Enrique Celis.** EIDUNED

**Jorge Alberto Valencia Cobo.** EIDUNED

**Ángel Ocaña Díaz.** EIDUNED

**Ana M. Martín Cuadrado.** UNED

**Francisco José del Pozo Serrano.** EIDUNED

**Marcos Román González.** EIDUNED

**Esteban Vázquez-Cano.** UNED

**Jairo Alberto Galindo-Cuesta.** EIDUNED

**José Manuel Ramírez-Hurtado.** UNED

**Cristina Sánchez Romero.** UNED

**Filipa Martins Baptista La.** UNED

© 2026 Marta Ruiz-Corbella, Ángel Barbas, Diego Galán-Casado y Jorge Díaz-Esterri (compiladores)

Edita: Programa de Doctorado en Educación, EIDUNED.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.19024880>



Esta obra se distribuye bajo una licencia Creative Commons Atribución–NoComercial–SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Cómo citar:

Ruiz-Corbella, M., Barbas, Á., Galán-Casado, D. y Díaz-Esterri, J. (Comp.) (2026). *Nuevas miradas en investigación educativa. Propuestas de investigadores en formación*. Programa de Doctorado en Educación, EIDUNED. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19024880>

# **Nuevas miradas en investigación educativa**

Propuestas de investigadores en formación

MARTA RUIZ-CORBELLA  
ÁNGEL BARBAS  
DIEGO GALÁN-CASADO  
JORGE DÍAZ-ESTERRI  
(Compiladores)



# Índice

<b>Prólogo</b>	6
<b>Percepciones sobre la tutoría dual en el proceso de titulación</b>	9
<i>Rosa Mirian Camaño y Nuria Manzano Soto</i>	
<b>Aprendizaje permanente y microcredenciales en la sociedad digital</b>	17
<i>Rosalba Silverio y María del Carmen Ortega Navas</i>	
<b>Formación inicial del profesorado de Educación Infantil en metodologías activas: un análisis documental de los planes de estudio de las universidades españolas</b>	27
<i>Paula Martínez Enríquez</i>	
<b>Explorando la identidad y motivación del alumnado del ciclo formativo de atención a personas en situación de dependencia</b>	38
<i>Pablo Jesús Castellano Martín y Nuria Manzano Soto</i>	
<b>Educación Social y migración: buenas prácticas para la inclusión sociolaboral</b>	50
<i>Ana Isabel Zolá Pacochá</i>	
<b>Estudio comparado de la Educación Primaria</b>	58
<i>Matilde Palma Velázquez</i>	
<b>Liderazgos artísticos juveniles y acompañamiento educativo</b>	66
<i>Miguel Ángel Burón-Vidal</i>	
<b>Formación del profesorado universitario en metodologías activas en ENID-Teach: opiniones y experiencias</b>	76
<i>Rubén Gómez-Méndez</i>	
<b>Debates en ChatGPT en ELE: impacto en competencias lingüísticas y pragmáticas</b>	84
<i>Verónica Guijas Gento</i>	
<b>Inserción sociolaboral de personas en situación de pobreza</b>	97
<i>Marta Hurtado Martín</i>	
<b>Educación en la sombra en la Educación Superior Colombiana</b>	108
<i>Jorge Enrique Celis</i>	
<b>Factores de protección en los procesos de inserción sociolaboral en España</b>	126
<i>Jorge Alberto Valencia Cobo</i>	
<b>Acoso y Cyberacoso: una perspectiva desde el profesorado</b>	137

*Elena Martínez Piedra y Cristina Sánchez Romero*

**Bibliotecas escolares y aprendizaje-servicio: eje de la transformación educativa inclusiva** 145

*Beatriz Soraya Calonge Maján*

**Mentoría docente en contextos vulnerables: experiencia en el Polígono Sur de Sevilla** 156

*Antonio F. Estrada Parra y Ana M. Martín Cuadrado*

**Inteligencia Artificial para personalizar la educación del alumnado con altas capacidades** 167

*Ana Vidal Fernández y Marcos Román González*

**Análisis socioeducativo y propuestas participativas de acción** 179

*Belkis Cifuentes Bernal y Francisco José del Pozo Serrano*

**Videojuegos y creatividad: impacto de su consumo en estudiantes de escuelas Waldorf** 189

*Carlos Miguel Vázquez-Martín, Esteban Vázquez-Cano, José Manuel Ramírez-Hurtado*

**Evaluación de impacto e innovaciones en competencias en universidades chilenas** 202

*Fabiola Faúndez Valdebenito*

**La inteligencia artificial generativa en la formación docente universitaria** 215

*Jairo Alberto Galindo-Cuesta*

**Análisis de los estudios en Conversación y Restauración en España** 222

*María Trigo Peinado*

**Aportaciones de la HIEP a la Historia de la Inspección de Educación** 231

*Ángel Ocaña Díaz*

**Desarrollo y validación de la Escala de Autoeficacia para la Función Vocal en el Canto (Singing-VoSES)** 240

*Filipa Martins Baptista La, Mauro Barro Fiuza, Diego Ardura Martínez*

# Prólogo

Este volumen recoge las Actas de la Jornada de Investigadores en Formación del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED (EIDUNED), celebrada en la Facultad de Educación de la UNED el 30 de mayo de 2025, bajo el lema “Ciencia Abierta para Investigadores en Formación: desafíos y oportunidades”. La Jornada se inscribe en la trayectoria consolidada de este Programa de Doctorado que, desde sus inicios, ha entendido la formación investigadora no solo como un proceso de adquisición de competencias metodológicas, sino también como una experiencia de construcción de comunidad académica, de reflexión ética y de compromiso con la mejora de la realidad social.

En este contexto, concebimos el lema de “Ciencia Abierta para Investigadores en Formación: desafíos y oportunidades” como un horizonte que orienta la manera de concebir y practicar la investigación pedagógica y socioeducativa. Queremos interpelar de forma directa a quienes se encuentran en las primeras etapas de sus trayectorias científicas, invitándoles a situar sus trabajos en un marco donde la transparencia, la colaboración, la accesibilidad del conocimiento y la responsabilidad social ocupan un lugar central. La Jornada ha querido, precisamente, ofrecer espacios y recursos para que los doctorandos y doctorandas puedan integrar estos principios en el diseño, desarrollo y difusión de sus tesis doctorales.

La inauguración corrió a cargo del Dr. Ángel de Juanas Oliva, Director de la EIDUNED, el Dr. Mario Pena Garrido, Decano de la Facultad de Educación, y la Dra. Marta Ruíz Corbella, Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación. Sus intervenciones subrayaron el valor de este tipo de encuentros como espacios privilegiados para fortalecer los vínculos entre doctorandos, directores y directoras de tesis, profesorado e instituciones, así como para compartir avances de investigación y desafíos comunes. Al mismo tiempo, pusieron de manifiesto la responsabilidad de las universidades públicas, y de la UNED en particular, en la promoción de una cultura científica que conciba la investigación como un servicio público abierto al diálogo interdisciplinar y al compromiso con la equidad y la justicia social.

La sesión de mañana se dedicó a los fundamentos, oportunidades y desafíos de la Ciencia Abierta, a través de tres talleres prácticos impartidos por el personal Responsable de Biblioteca de la UNED. En ellos se abordaron cuestiones clave para los investigadores en formación, como la construcción y gestión de su identidad digital, las características de las publicaciones y los datos en abierto, y las estrategias para planificar la producción académica en un ecosistema científico en transformación. Estos talleres ofrecieron orientaciones concretas sobre cómo depositar datos y trabajos en repositorios institucionales, cómo seleccionar revistas que promuevan modelos de acceso abierto de calidad, o cómo hacer un uso responsable de los indicadores bibliométricos y altmétricos. Al mismo tiempo, promovieron una reflexión crítica sobre los sistemas de evaluación de la ciencia y sus implicaciones para las carreras investigadoras incipientes.

En este marco se inscribe la conferencia central de la Jornada, impartida por Alexis Moreno Pulido, responsable del Área de Apoyo a la Docencia e Investigación de la Biblioteca de la UNED. Su intervención destacó el carácter transformador de la Ciencia Abierta en la manera de producir, financiar, comunicar y evaluar el conocimiento científico. Se puso especial énfasis en cómo este modelo fomenta la reutilización de los datos, la reproducibilidad de los resultados, la rendición de cuentas ante la sociedad y la participación de diferentes actores en los procesos de investigación. Para los

investigadores en formación, estas claves resultan particularmente relevantes, pues condicionan tanto las decisiones cotidianas (elección de plataformas, licencias, formatos de difusión, etc.) como la manera de situar sus trabajos en redes y comunidades científicas más amplias.

La sesión de tarde estuvo dedicada a la presentación de las comunicaciones de los investigadores en formación, organizadas en tres mesas moderadas por el Dr. Alberto Izquierdo, la Dra. Laura Guerrero y la Dra. Paola Perochena. Las comunicaciones, presentadas en modalidad presencial y virtual, permitieron la participación de doctorandos residentes fuera de España y reflejaron la vocación internacional y a distancia de la UNED. Los trabajos aquí recopilados dan cuenta de la diversidad temática y metodológica que caracteriza al Programa de Doctorado en Educación: se abordan, entre otros temas, la inteligencia artificial en educación, el análisis y evaluación de políticas educativas, la orientación escolar y profesional, la atención a la diversidad, la formación inicial y permanente del profesorado o la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos.

Esta pluralidad de temáticas y enfoques constituye una muestra de la riqueza del campo educativo y de su capacidad para dialogar con los retos contemporáneos. Las comunicaciones recogen investigaciones en curso, en diferentes fases de desarrollo, lo que convierte a la Jornada en un espacio privilegiado de ensayo, contraste y revisión de las propias preguntas de investigación, marcos teóricos y decisiones metodológicas.

Las Actas que el lector tiene ahora entre sus manos recogen estas contribuciones agrupadas de acuerdo con la organización de las mesas de comunicaciones celebradas durante la Jornada. Cada trabajo se presenta como una pieza dentro de un mosaico más amplio que refleja las preocupaciones, intereses y aportes de una generación de investigadores e investigadoras en formación. Desde esta perspectiva, el volumen no solo documenta lo acontecido el 30 de mayo de 2025, sino que se convierte en un recurso de consulta para la comunidad académica, ofreciendo ejemplos concretos de líneas de investigación, decisiones metodológicas, estrategias de análisis y formas de articular las diferentes miradas pedagógica, psicopedagógica y socioeducativa con la perspectiva de la Ciencia Abierta.

La publicación de estas Actas tiene, además, una dimensión formativa explícita. Por un lado, visibiliza el trabajo que se realiza en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la EIDUNED, fortaleciendo el sentido de pertenencia y reconocimiento de sus investigadores en formación. Por otro, ofrece a futuros doctorandos y doctorandas modelos y referencias cercanas sobre cómo plantear, comunicar y difundir sus propias investigaciones. De este modo, la Jornada y este libro se sitúan en la intersección entre la formación doctoral, la política científica institucional y el compromiso con la Ciencia Abierta.

En conjunto, la Jornada de Investigadores en Formación y este volumen de Actas contribuyen a consolidar una comunidad académica activa, crítica y comprometida con el avance socioeducativo, que entiende la investigación como un trabajo colectivo orientado al bien común. El Programa de Doctorado en Educación de la EIDUNED reafirma, con ello, su vocación de acompañar a los investigadores en formación en la construcción de trayectorias científicas rigurosas, éticamente orientadas y sensibles a los desafíos educativos de nuestro tiempo. Con el deseo de que estas páginas sirvan de estímulo, referencia y apoyo tanto a quienes participaron en la Jornada como a quienes se incorporen en el futuro al Programa, se ofrece también este volumen a todas las personas

interesadas en pensar y transformar la sociedad mediante la investigación pedagógica y socioeducativa, inspirada en los principios de la Ciencia Abierta.

# Percepciones sobre la tutoría dual en el proceso de titulación

Rosa Mirian Caamaño Zambrano  
Nuria Manzano Soto

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** El presente estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones y sugerencias de estudiantes y docentes tutores sobre la tutoría dual en el proceso de titulación, en seis carreras del campo educativo pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala. Se aplicó un enfoque cuanti-cualitativo, utilizando encuestas dirigidas a estudiantes y grupos focales con docentes tutores de prácticas preprofesionales (internos y externos) y tutores de titulación. Los resultados evidencian que, aunque existe valoración positiva hacia la tutoría dual como estrategia de acompañamiento, la mayoría de los participantes manifiestan una falta de articulación entre los distintos actores involucrados. Esta descoordinación genera fragmentación en las orientaciones, duplicidad de esfuerzos y poca coherencia entre el proceso práctico y el investigativo. A pesar de ello, se reconoce que el escenario de las prácticas preprofesionales es idóneo para el desarrollo del trabajo de titulación, siempre que exista planificación conjunta y acompañamiento desde las etapas iniciales. Los estudiantes y docentes coinciden en que una tutoría dual estructurada, con coordinación efectiva, podría optimizar el tiempo de titulación y fortalecer la formación integral del estudiante. Además, se resalta la importancia de incluir el componente emocional en el proceso de acompañamiento, como un factor clave para promover la motivación, el compromiso y el bienestar del estudiante. En función de los hallazgos, se concluye que el modelo de tutoría dual es viable y valorado por los actores involucrados, pero requiere una estructura institucional clara, con responsabilidades compartidas y comunicación fluida entre los tutores para lograr resultados eficaces en el proceso de titulación universitaria.

**Palabras clave:** tutoría dual; titulación universitaria; prácticas preprofesionales; articulación docente; formación docente.

**Abstract:** This study aimed to analyze the perceptions and suggestions of students and academic tutors regarding dual tutoring in the degree completion process, within six education-related programs from the Faculty of Social Sciences at the Technical University of Machala. A mixed-methods approach was employed, combining student surveys with focus groups involving pre-professional practice tutors (internal and external) and thesis supervisors. Findings reveal a generally positive view of dual tutoring as a support strategy; however, most participants identified a lack of coordination among the various actors involved. This disconnect leads to fragmented guidance, duplicated efforts, and weak alignment between practical and research components. Despite these challenges, participants acknowledged that pre-professional practice settings offer an ideal environment for thesis development—provided that joint planning and early-stage mentoring are ensured. Both students and tutors agreed that a structured dual tutoring model, with effective coordination, could streamline the degree process and enhance comprehensive student training.

**Keywords:** dual tutoring; undergraduate thesis; pre-professional practice; academic coordination; teacher education.

## **I. INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas, la educación superior ha enfrentado el reto de responder a nuevas exigencias formativas que no solo demandan conocimientos teóricos, sino también competencias prácticas e investigativas que articulen saberes en contextos reales. En este escenario, los procesos de titulación adquieren un papel importante como culminación del trayecto académico del estudiante, siendo una etapa que requiere acompañamiento académico constante y pertinente. Sin embargo, en muchas instituciones, la fragmentación entre las prácticas preprofesionales y el trabajo de titulación limita el desarrollo de una experiencia formativa coherente y significativa. Frente a esta realidad, surge la necesidad de repensar los modelos de tutoría, incorporando esquemas de acompañamiento integrales que respondan a las necesidades del estudiante y fortalezcan su tránsito hacia el ejercicio profesional. La tutoría dual se plantea como una alternativa viable para lograr este propósito, al integrar el acompañamiento académico desde el escenario práctico y el proceso investigativo.

Desde esta perspectiva, en el marco de esta investigación, resulta necesario contextualizar teórica y conceptualmente el modelo de tutoría dual y el proceso de titulación, considerando las demandas actuales de la formación docente. En este sentido, se propone un análisis centrado en las dinámicas de acompañamiento al estudiante en la fase final de su formación profesional, donde convergen exigencias académicas, prácticas y emocionales. A continuación, se expone la base teórica y conceptual que sustenta el estudio, tomando como referencia enfoques pedagógicos relevantes y definiciones operativas que permiten delimitar las variables de análisis. En este marco, es pertinente abordar la fundamentación teórica y conceptual que orienta esta propuesta investigativa.

### **1. Fundamentación teórica**

La tutoría universitaria representa una estrategia pedagógica clave en los procesos de acompañamiento académico y personal del estudiante, especialmente en la fase final de la formación profesional. Esta etapa demanda un apoyo más intensivo, enfocado tanto en lo investigativo como en el fortalecimiento emocional del estudiante, quien enfrenta exigencias académicas, temporales y de autogestión. García Zuluaga y SÁCHICA NAVARRO (2016) destacan que una tutoría eficaz debe promover el aprendizaje situado, la reflexión crítica y la aplicación del conocimiento en contextos reales.

Desde una perspectiva socioconstructivista, Vygotsky (1979, como se citó en García Zuluaga & SÁCHICA NAVARRO, 2016) sostiene que el aprendizaje se produce en interacción con otros, en especial mediante la mediación de tutores y expertos que guían el desarrollo de competencias en la zona de desarrollo próximo. Este acompañamiento cobra sentido dentro del modelo de tutoría dual, que plantea la participación coordinada de docentes.

La integración entre teoría y práctica también se fundamenta en el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984, como se citó en Gleason Rodríguez & Rubio, 2020), quien propone un ciclo formativo basado en la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la aplicación activa. Por su parte, Dewey (1938, como se citó en Baraldi, 2021) quien pensó en la complejidad de lo educativo, defiende una educación activa, vinculada con la vida real, en la que el conocimiento se construye desde la experiencia. Estos fundamentos legitiman la propuesta de un acompañamiento articulado entre prácticas preprofesionales e investigación.

En el contexto latinoamericano, experiencias de formación dual han sido implementadas con resultados positivos, destacando la importancia de la cooperación entre instituciones educativas y entornos laborales. En este sentido, Araya Muñoz (2008), Folch (2018) y Rueda (2017) coinciden en que la educación dual promueve procesos formativos contextualizados, con acompañamiento compartido y aplicación real del conocimiento.

## **2. Fundamentación conceptual**

Para efectos del presente estudio, se definen las siguientes variables centrales:

### *2.1. Tutoría dual*

Se entiende como un modelo de acompañamiento simultáneo y articulado, que involucra al docente tutor de prácticas preprofesionales (interno y externo) y al docente tutor de titulación. Su finalidad es guiar al estudiante en su proceso formativo, integrando las actividades propias de la práctica con las fases del trabajo de investigación, desde una perspectiva colaborativa y coordinada (Schmierer, Fernández & Portugal, 2018).

### *2.2. Proceso de titulación*

Se refiere al conjunto de actividades académicas y metodológicas que el estudiante desarrolla para culminar su carrera profesional, mediante la elaboración y defensa de un trabajo de investigación. Este proceso implica la definición de un problema, la recolección y análisis de datos, la escritura académica y la orientación permanente del tutor asignado (Flores, 2016).

El vínculo entre estas dos variables permite valorar cómo la integración de tutorías puede fortalecer el proceso de titulación, mediante un acompañamiento estructurado y centrado en las necesidades del estudiante. Este modelo no solo optimiza tiempos y recursos, sino que también favorece la continuidad pedagógica entre la práctica y la investigación.

## **II. OBJETIVOS**

### **1. Objetivo general**

Analizar las percepciones y sugerencias de estudiantes y docentes tutores sobre la tutoría dual en el proceso de titulación en seis carreras del campo educativo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala.

### **2. Objetivos específicos**

1. Identificar las percepciones de los estudiantes de séptimo y octavo semestre sobre la articulación entre las tutorías de prácticas preprofesionales y la tutoría de titulación.
2. Describir las percepciones y experiencias de los docentes tutores internos, externos y de titulación respecto al acompañamiento en el proceso de investigación desde la práctica preprofesional.
3. Recoger las sugerencias de estudiantes y docentes tutores para la implementación de un modelo de tutoría dual que articule teoría y práctica en el proceso de titulación.

### **III. MÉTODO**

#### **1. Enfoque y diseño**

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuanti-cualitativo, con un diseño descriptivo. Se utilizaron técnicas de recolección de datos cuantitativas y cualitativas, lo que permitió obtener una visión integral de las percepciones y sugerencias de los participantes.

#### **2. Población y muestra**

La población estuvo conformada por: 352 estudiantes, 32 docentes tutores internos, 117 tutores externos y 58 docentes tutores de titulación. Se trabajó con 283 estudiantes (80,39 %), 29 tutores internos (90,6 %), y se realizaron dos grupos focales con 15 tutores externos y 10 tutores de titulación seleccionados intencionalmente.

#### **3. Técnicas e instrumentos**

Se utilizaron encuestas estructuradas aplicadas a estudiantes y docentes de prácticas preprofesionales internos; y grupos focales con docentes de prácticas preprofesionales externos de las instituciones de acogida y docentes tutores de titulación. Los instrumentos fueron validados por seis expertos.

#### **4. Análisis de la información**

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes). Los datos cualitativos se procesaron mediante análisis de contenido, con codificación abierta.

### **IV. RESULTADOS**

#### **1. Percepciones sobre la articulación entre tutorías de prácticas y de titulación**

Respecto al primer objetivo específico, que buscó identificar las percepciones de los estudiantes de séptimo y octavo semestre sobre la articulación entre las tutorías de prácticas preprofesionales y de titulación, los datos revelan una débil coordinación entre los actores involucrados. El 50 % de los estudiantes manifestó que nunca ha existido articulación entre los docentes tutores internos, externos y el de titulación. Otro 18 % consideró que la articulación es mínima, mientras que solo el 32 % percibió alguna forma de coordinación. En contraste, el 88 % de los estudiantes señaló que el entorno de prácticas es propicio para recibir tutorías y desarrollar su trabajo de titulación, lo que indica que el escenario educativo podría aprovecharse mejor si existiera una articulación real. Adicionalmente, el 94 % de los estudiantes manifestó sentirse acogido en las instituciones de prácticas, lo que refuerza un clima positivo que puede favorecer la integración entre teoría y práctica.

#### **2. Percepciones y experiencias de los docentes tutores sobre el acompañamiento**

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a describir las percepciones y experiencias de los docentes tutores internos, externos y de titulación respecto al acompañamiento en el proceso de investigación, los resultados evidencian una falta de articulación entre los distintos roles. El 85 % de los docentes tutores internos reportó no coordinar con los tutores externos ni con el de titulación. Sin embargo, el 93 % considera que el escenario de prácticas es adecuado para iniciar trabajos de investigación, y el 97

% afirma que los estudiantes son bien acogidos. Los tutores de titulación y externos, a través de grupos focales, también confirmaron que no se ha coordinado ningún tipo de acompañamiento conjunto, aunque reconocieron la importancia de vincular las tutorías y consideraron viable la implementación de un modelo dual. En sus intervenciones, destacaron que este modelo permitiría guiar mejor al estudiante desde la identificación del problema hasta la recolección de datos, aportando acompañamiento técnico y emocional en todo el proceso.

### **3. Sugerencias para la implementación de una tutoría dual**

Respecto al tercer objetivo específico, orientado a recoger las sugerencias de los estudiantes y docentes tutores para implementar un modelo de tutoría dual, los participantes coincidieron en varios aspectos clave. El 92 % de los estudiantes indicó que sería útil recibir tutorías del docente interno en las primeras fases del proceso investigativo, especialmente en la identificación del problema y la recolección de datos. Además, el 88% de los estudiantes y docentes consideran viable y necesaria la articulación entre las tutorías de prácticas y de titulación, en tanto que, nuevamente estudiantes y docentes de prácticas internos, coinciden con el 92% al reconocer la importancia de recibir apoyo emocional para afrontar el estrés y la carga académica que implica el proceso de titulación. Así mismo, en altos porcentajes tanto estudiantes 92%, como docentes tutores externos 96% se acercan en criterios sobre la necesidad de disponer de una propuesta metodológica estructurada para aplicar tutorías desde un enfoque dual (tutor de prácticas preprofesionales interno, externo y de titulación).

Los tutores externos y de titulación también resaltaron la importancia de las tutorías en las etapas de identificación del problema de investigación; como también, en la recopilación de datos para su investigación; además, coinciden en que debería darse la conexión entre el docente tutor de prácticas preprofesionales interno y externo, materializando el enfoque dual y que se debe brindar apoyo emocional y orientación motivacional a los estudiantes, quienes suelen atravesar altos niveles de estrés durante los últimos semestres, debido a las prácticas preprofesionales y trabajo de titulación. Para García (2012), esta dimensión emocional es vista como un componente fundamental del acompañamiento docente integral. Asimismo, estos dos actores participantes se suman a lo expresado por los estudiantes y tutores internos, al manifestar que la estrategia de la tutoría dual es completamente viable y necesaria, porque permite al estudiante aprovechar el entorno real como fuente de datos y reflexión, al mismo tiempo que se optimiza el tiempo, se contextualiza el trabajo y se fortalece la formación profesional; y finalmente conciben como una necesidad la implementación de una propuesta metodológica estructurada que guíe el proceso de tutoría dual, como un modelo estructurado que establezca claramente los tiempos y funciones de cada de tutor.

En conjunto, estas sugerencias respaldan la implementación de una tutoría dual estructurada, con acompañamiento académico y emocional, y coordinación entre todos los actores involucrados.

## **V. DISCUSIÓN**

Los hallazgos obtenidos en esta investigación revelan de forma contundente que la mayoría de los estudiantes y docentes tutores de prácticas preprofesionales internos perciben una falta de articulación entre los diferentes actores que intervienen en el proceso de acompañamiento del trabajo de titulación. Esta percepción se ve reforzada por la unanimidad de criterios expresada tanto por los docentes tutores externos como por los

tutores de titulación, quienes confirman que no existe una coordinación estructurada entre ellos. Esta situación genera un acompañamiento fragmentado, con orientaciones dispersas y desarticuladas. Al respecto, Ruiz et al. (2020) señalan que la desconexión entre la práctica y la investigación limita el desarrollo de competencias profesionales, lo que pone en evidencia la necesidad urgente de diseñar estrategias institucionales que fomenten una tutoría integrada.

Otro aspecto destacado en las percepciones de los participantes es el reconocimiento, por parte de la mayoría de estudiantes y tutores internos, de que las prácticas preprofesionales constituyen un escenario idóneo para el desarrollo del trabajo de titulación. Sin embargo, esta potencialidad no se aprovecha plenamente debido a la falta de coordinación con los tutores de titulación y externos, quienes, en su mayoría, no perciben una conexión efectiva entre práctica e investigación. Esta brecha evidencia la necesidad de generar condiciones reales para que los estudiantes puedan articular teoría y práctica desde contextos auténticos de intervención educativa. Flores (2016) enfatiza al respecto la importancia de crear dispositivos pedagógicos que contribuyan al desarrollo de competencias investigativas, evitando la desorientación y el vacío de apoyo que enfrentan muchos estudiantes en esta etapa.

Pese a las limitaciones señaladas, existe un aspecto positivo que merece destacarse: la mayoría de estudiantes y docentes tutores coinciden en que los estudiantes son bien acogidos en las instituciones donde realizan sus prácticas. Esta percepción unánime se extiende a los tutores internos, externos y de titulación, quienes reconocen el rol integrador que tienen las instituciones de acogida en la experiencia formativa del futuro profesional. Este ambiente positivo no solo facilita la inserción del estudiante, sino que también favorece su motivación, seguridad y disposición para aprender. García (2012) afirma que la motivación y la voluntad de los sujetos involucrados en el acompañamiento favorecen aprendizajes contextualizados y polivalentes, reforzando la dimensión emocional del proceso educativo.

Un punto de coincidencia relevante entre estudiantes y docentes tutores (internos, externos y de titulación) es su disposición favorable hacia la integración de las tutorías desde un enfoque dual, que permita estructurar un acompañamiento coherente, eficaz y orientado a resultados significativos. En este sentido, Rodríguez (citado en Van, 1997) sostiene que “la integración de la orientación en el desarrollo curricular requiere una estrecha cooperación entre profesores y orientadores” (p. 4). Esto refuerza la necesidad de establecer un modelo institucional de tutoría dual que promueva la colaboración entre los diferentes agentes educativos, para reducir el tiempo y esfuerzo que implica la elaboración del trabajo de titulación y fortalecer, a su vez, la formación integral del estudiante.

Los participantes también expresan su acuerdo en cuanto a que la tutoría dual puede ser una estrategia eficaz para acompañar al estudiante desde las primeras etapas de la investigación, especialmente en la identificación del problema y en la recolección de datos, tareas fundamentales del proceso investigativo. Esta percepción es compartida por la mayoría de estudiantes y docentes tutores, tanto internos como externos. Schmierer, Fernández y Portugal (2018) afirman que los tutores son profesionales que acompañan con conocimiento técnico y criterio pedagógico el desarrollo de competencias en diversos contextos, lo que sustenta el papel clave del acompañamiento desde un enfoque dual.

La aceptación de la estrategia dual por todos los actores consultados se extiende también hacia la necesidad de brindar apoyo emocional a los estudiantes durante el proceso de titulación. La mayoría considera fundamental un acompañamiento que atienda

aspectos afectivos, orientando al estudiante para enfrentar el estrés, la ansiedad y la incertidumbre que acompañan el proceso investigativo. García (2012) sostiene que la motivación incide directamente en el rendimiento académico y en la actitud proactiva del estudiante frente a los desafíos, lo cual justifica la incorporación de esta dimensión dentro del modelo de tutoría.

Los participantes coinciden en que la articulación entre la práctica preprofesional y la titulación es viable y necesaria, ya que permitiría optimizar recursos, acortar tiempos y fortalecer la formación profesional. León et al. (2016) destacan que cuando el estudiante investiga mientras realiza sus prácticas, se favorece una formación integral que conecta teoría, investigación y acción profesional en contextos reales. En esta línea, se valora la necesidad de disponer de una propuesta metodológica bien estructurada, que permita guiar la aplicación de tutorías desde un enfoque dual. Rueda (2017), al analizar el modelo dual en México, sostiene que su propósito es formar profesionales en un entorno que articule teoría y práctica mediante un proyecto guiado tanto desde la universidad como desde el campo profesional, lo que permite responder de forma más efectiva a las necesidades del contexto.

En conjunto, las percepciones, experiencias y sugerencias de los participantes apuntan hacia la necesidad de institucionalizar una tutoría dual con criterios metodológicos definidos. Esta estrategia permitiría conectar las prácticas preprofesionales con el trabajo de investigación, acortando tiempos, reduciendo esfuerzos y potenciando una formación contextualizada. Como señalan Rueda (2017) y Folch (2018), el éxito del modelo dual depende de una coordinación efectiva entre los tutores y del reconocimiento de sus roles.

Este estudio tiene un alto impacto al evidenciar la falta de articulación entre prácticas preprofesionales y titulación, afectando la calidad formativa. Su transferencia se concreta en la propuesta de un modelo de tutoría dual institucionalizado, aplicable a contextos similares para optimizar el acompañamiento académico e investigativo.

## REFERENCIAS

- Araya Muñoz, I. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación*, 32(1), 45-61.
- Baraldi, V. (2021). John Dewey: La educación como proceso de reconstrucción de experiencias. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(16), 68–76. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i16.587>
- Flores, R. C. (2016). La tutoría en la formación de maestros. *Magister*, 28(1), 16-24. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0212679616300044?via%3Dihub>
- Folch Martí, M. J. (2018). *Características e implantación de la Formación Profesional Dual: Un análisis comparativo* [Trabajo de fin de máster, Universitat Jaume I]. Repositori Institucional de la Universitat Jaume I. <https://core.ac.uk/download/pdf/153569306.pdf>
- García Romero, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Centro Cultural Poveda. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica\\_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf\\_530.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf_530.pdf)
- García Zuluaga, C. L., y Sáchica Navarro, R. A. (2016). *El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb en el aula: Una propuesta de intervención y modificación de los*

*estilos de aprendizaje en un grupo de estudiantes de grado cuarto de la I.E. Santa María Goretti de Montenegro Quindío* [Trabajo de grado, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/1271/3/Claudia%20Lorena%20Garcia%20Zuluaga.pdf>

Gleason Rodríguez, M. A., y Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2), e40197. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>

León, C. L., Gómez, A. R., y Armijos, S. (2016). Interacción de prácticas Pre-Profesionales y vinculación con la sociedad. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 6.

Rueda, J. (2017). *Modelo dual universitario*. Editorial Digital UNID.

Ruiz, L., Guzmán, P., y Ríos, J. (2020). Articulación entre prácticas e investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 79(2), 123–145.

Schmierer, J., Fernández, T., y Portugal, C. (2018). *Manual de tutores / formación dual: Pasos prácticos para el acompañamiento del aprendizaje en la empresa*. Fundación para el Periodismo.

Van Veen, D., Martínez Ruiz, M. Á., y Sauleda Parés, N. (1997). Los modelos de tutoría: un escenario necesario para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 119 – 130.

# Aprendizaje permanente y microcredenciales en la sociedad digital

Rosalba Silverio

María del Carmen Ortega Navas

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** El objeto de la investigación es el tema de las microcredenciales, con un enfoque específico en la realidad italiana y española. Tras un análisis del contexto europeo, a través de documentos institucionales y literatura académica, la atención se centró en la realidad italiana. También se ha iniciado la recogida de datos relativos a España, pero la muestra, con 31 cuestionarios ya recogidos, aún no es suficiente. Por el momento, por lo tanto, solo se presentan los resultados relativos a la realidad italiana. El objetivo ha sido investigar y evaluar el potencial de las microcredenciales para contribuir a reducir la brecha entre la oferta y la demanda de empleo. Se utiliza una metodología mixta. Entrevistas semiestructuradas a 15 expertos permitieron recoger opiniones, expectativas y temores. Posteriormente, se administraron cuestionarios estructurados a 115 profesionales del sector de recursos humanos, para identificar las tendencias en relación con este instrumento en el mercado laboral. La investigación ha puesto de manifiesto una Europa a "varias velocidades" en la adopción de las microcredenciales, tanto desde el punto de vista normativo como de su difusión. El análisis de la realidad italiana evidencia que la mayor incertidumbre se refiere al impacto en la empleabilidad. Mientras que las universidades muestran un creciente interés hacia este instrumento, este es aún poco conocido en el mundo laboral; aún hay muy pocas microcredenciales en los planes de estudios y poca concienciación sobre el tema entre los profesionales de recursos humanos. Es, por tanto, indispensable una sinergia entre estas dos realidades en el diseño de las microcredenciales, acompañada de una acción informativa más amplia también entre los posibles beneficiarios. Sin embargo, todo ello no será suficiente si no va acompañado de un cambio cultural que reconozca al aprendizaje no formal una dignidad igual al formal..

**Palabras clave:** microcredenciales; aprendizaje continuo; empleabilidad.

**Abstract:** The subject of this research is micro-credentials, with a specific focus on the Italian and Spanish contexts. After an analysis of the European context through institutional documents and academic literature, attention shifted to the Italian situation. Data collection for Spain has also begun, but the sample—31 questionnaires collected so far—is not yet sufficient. For the time being, therefore, only the results relating to the Italian context are presented. The aim was to investigate and assess the potential of micro-credentials to help reduce the gap between labour supply and demand. A mixed-methods approach was used. Semi-structured interviews with 15 experts made it possible to gather opinions, expectations and concerns. Subsequently, structured questionnaires were administered to 115 human resources professionals to identify trends regarding this instrument in the labour market. The research highlights a Europe of “multiple speeds” in the adoption of micro-credentials, both in regulatory terms and in their diffusion. Analysis of the Italian context shows that the greatest uncertainty concerns their impact on employability. While universities are showing growing interest in this instrument, it is still little known in the world of work; there are still very few micro-credentials included in study programmes and low awareness of the topic among HR professionals. It is therefore essential to foster synergy between these two spheres in the design of micro-credentials, accompanied by broader informational efforts also targeting potential beneficiaries. processes should therefore be based not only on academic qualifications, but also on experience.

**Keywords:** micro-credentials; lifelong learning; employability.

## **I. INTRODUCCIÓN**

La transición verde, los cambios demográficos y la evolución tecnológica representan los principales factores que modificarán el mundo, nuestra vida y el mercado laboral en los próximos años. El nacimiento de nuevas profesiones y la desaparición de otras comportará, inevitablemente, un cambio radical en la demanda de competencias y conocimientos. En este contexto, un nivel adicional de complejidad se debe al cambio demográfico, con un creciente número de personas mayores en el mercado laboral. El resultado es un escenario completamente nuevo: la convivencia, por primera vez, en el mismo entorno de trabajo, de cuatro generaciones: baby boomers, generación X, Y, Z. En este marco, adquiere particular relevancia el objetivo de aprendizaje a nivel UE para 2030: la participación de al menos el 60% de los adultos en actividades de aprendizaje cada año (Consejo de la Unión Europea, 2021a). Un logro aún más significativo a la luz de los cambios en curso, que procederán a un ritmo cada vez más rápido; un ritmo que los tradicionales itinerarios de estudio, como licenciaturas y másteres, no podrán sostener. Es, por lo tanto, indispensable responder con rapidez a las necesidades emergentes y, para ello, "no se puede prescindir de innovaciones en los itinerarios de aprendizaje, de nuevos enfoques pedagógicos, incluidos los enfoques individuales" (Consejo de la Unión Europea, 2021b).

### **1. Microcredenciales: entre confusión e innovación**

Es en este contexto que Europa observa con interés las microcredenciales, consideradas por algunos como el futuro de la formación, pero vistas con escepticismo por otros. Las razones de puntos de vista tan diversos son múltiples, comenzando por la falta de una terminología común. Una pluralidad de definiciones, de hecho, ha contribuido, no poco, a crear confusión y a alimentar incertidumbre. Solo en 2022 el Consejo de la Unión Europea, con el fin de proporcionar una definición e indicaciones que pudieran contribuir a una mejor calidad y favorecer su difusión, las describe como

la registración de los resultados del aprendizaje obtenidos por un discente como resultado de un pequeño volumen de aprendizaje. Dichos resultados habrán sido evaluados en base a criterios transparentes y claramente definidos. Las experiencias de aprendizaje dirigidas a la obtención de microcredenciales están concebidas para proporcionar al discente conocimientos, habilidades y competencias específicas que responden a necesidades personales, culturales, de la sociedad o del mercado laboral. El discente es titular de las microcredenciales, que pueden ser compartidas, son transferibles y pueden ser independientes o combinadas en credenciales más amplias. Están respaldadas por una garantía de calidad que sigue normas acordadas en el sector o en el área de actividad pertinente.

Un elemento de absoluta novedad es, en primer lugar, la presencia de una amplia variedad de proveedores: universidades, servicios de empleo, entidades de formación, empleadores. La presencia de estos últimos, en particular, puede finalmente contribuir a crear un vínculo entre la oferta y la demanda de empleo. La pluralidad de los proveedores plantea, sin embargo, una serie de preguntas sobre el valor de las microcredenciales, la reputación de quienes las emiten, quién y cómo evalúa la calidad. Lo cierto es que aún no se ha comprendido su valor, sobre todo debido a la falta de datos en cuanto a su repercusión a efectos laborales, tanto en términos de contratación como de crecimiento profesional. El primer paso es, sin duda, adoptar una normativa para garantizar estándares de calidad. Partir de la provisión de contenidos, en ausencia de una regulación nacional, ha favorecido de hecho la difusión de microcredenciales de dudoso valor. Algunas

naciones, como, por ejemplo, Irlanda y los Países Bajos, han iniciado intervenciones en este sentido. Adoptar una regulación única a nivel europeo favorecería, indudablemente, la comparabilidad y la portabilidad, pero no se pueden ignorar las especificidades de los diferentes sistemas de educación y formación y el diferente enfoque del aprendizaje de los adultos. Otro aspecto que podría malinterpretarse es la posibilidad de adquirir competencias específicas en breve tiempo, pero reducirlas simplemente a una modalidad diferente de formación conllevaría el riesgo de subestimar su potencial. De hecho, es fundamental reconocerlas como un instrumento de certificación, capaz de integrar experiencias formales, no formales e informales. Certificar también las competencias adquiridas a través de actividades laborales representa una oportunidad significativa, en particular para aquellos que no disponen de un título formal que acredite su amplia experiencia. Para que todo esto pueda tener repercusiones en términos de empleabilidad, es indispensable hacer visible y verificable lo adquirido. Este es el papel que desempeñan las insignias digitales abiertas (open badges), distintivos digitales que incluyen, además del nombre del discente y la fecha de emisión, también la entidad emisora y el método de evaluación. Comprenden además otros datos que pueden ser valiosos en un proceso de selección de personal: la descripción clara y detallada de la competencia adquirida, incluidos los créditos y la carga de trabajo. El nivel de referencia, además, define el grado de competencia adquirida según los criterios del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF).

## **II. OBJETIVOS**

Esta investigación está orientada a evaluar las potencialidades de las microcredenciales para reducir la brecha entre las competencias requeridas y las poseídas por los trabajadores.

Los objetivos específicos se dirigen a:

- Estudiar las normativas y las estrategias adoptadas para la implementación de las microcredenciales en Europa, con particular atención a Italia y España.
- Analizar, a través de una comparación con los itinerarios tradicionales, las ventajas de las microcredenciales como instrumento para el aprendizaje permanente (lifelong learning) y el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (lifewide learning).
- Identificar las competencias más demandadas en el mercado laboral y aquellas más difíciles de encontrar.
- Examinar los factores que influyen en el desajuste entre oferta y demanda.
- Identificar el conocimiento que las empresas tienen respecto a las microcredenciales.
- Determinar las necesidades de las empresas italianas respecto a las microcredenciales.
- Identificar los factores que pueden obstaculizar la difusión y el uso de las microcredenciales.

## **III. METODOLOGÍA**

El estudio se llevó a cabo utilizando un enfoque mixto, con metodologías cualitativas y cuantitativas. En primer lugar, una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema de las microcredenciales y el desajuste de competencias, analizando documentos institucionales, artículos académicos y estudios de caso. Posteriormente, se administraron

entrevistas semiestructuradas a expertos en el tema. El estudio prosiguió con la elaboración de un cuestionario validado por expertos académicos a los que se pidió que asignaran, para cada pregunta, en una escala Likert de 1 a 4 en términos de claridad, representatividad y relevancia. Los resultados obtenidos fueron luego elaborados con el método RVC (Coeficiente de Validez Relativa). La administración, dirigida a seleccionadores y responsables de recursos humanos, tenía como objetivo evaluar el conocimiento de las microcredenciales, recoger datos relativos a su reconocimiento en la selección de personal y explorar su posible eficacia para superar el desajuste entre oferta y demanda de empleo. El cuestionario se administró a través de Google Forms. Para el procesamiento de los datos se procedió de la siguiente manera:

- Análisis de las variables demográficas con sus respectivas frecuencias para una visión global de la muestra.
- Análisis de asociación mediante la prueba de chi cuadrado para verificar la relación entre la antigüedad profesional y el grado de conocimiento de las microcredenciales. La misma prueba se utilizó para la opinión sobre el uso de las microcredenciales como instrumento útil para evaluar las competencias y su contribución a reducir la brecha de competencias en el mercado laboral. Los mismos análisis se llevaron a cabo para la variable edad.
- Agregación en tablas de las respuestas a las preguntas abiertas.
- Representación de los datos mediante gráficos de tarta y de barras.

## **1. Muestra de la investigación**

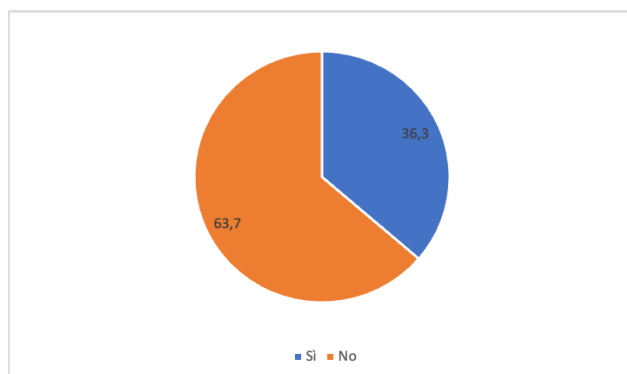
En la selección de la muestra se adoptó la metodología del muestreo de bola de nieve con semillas. Para entrar en contacto con reclutadores, también se contactaron agencias de empleo, se enviaron cuestionarios a través de LinkedIn y se participó en ferias de empleo. La muestra incluyó 115 profesionales del sector de recursos humanos de diferentes edades, género, antigüedad laboral, así como área regional y sector de actividad: servicios, tecnología, comercio, sanidad, educación, marketing, finanzas y manufactura.

## **IV. RESULTADOS**

El análisis de la literatura ha puesto de manifiesto, en primer lugar, una Europa a "varias velocidades", evidenciando diferencias significativas entre los países europeos. Estas diferencias también fueron confirmadas por los encuestados, quienes expresaron esperanzas y expectativas, pero también dudas, inquietudes y el temor de que las microcredenciales puedan resultar ser una moda pasajera, poniendo en riesgo así una oportunidad importante. Algunas de las inquietudes expresadas por los encuestados encontraron eco en los datos recopilados a través de la administración de 115 cuestionarios. La prueba de chi-cuadrado no mostró una relación estadísticamente significativa ni entre la antigüedad profesional ni la edad con el grado de conocimiento de las microcredenciales, un conocimiento que, en realidad, sigue siendo limitado. La mayor incertidumbre se refiere, sin embargo, al impacto en la empleabilidad. Solo 41 de los 115 profesionales declararon haber examinado al menos un currículum que incluyera una microcredencial, pero solo para 4 de ellos desempeñaron un papel importante en las decisiones de contratación. (Figura1)

**Figura 1**

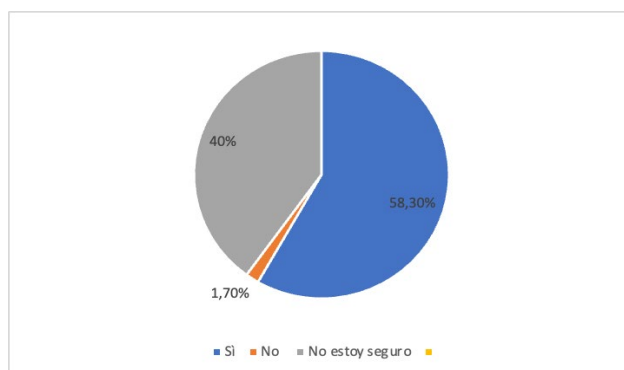
*¿Ha observado alguna vez una microcredencial en el curriculum vitae (CV) de una persona?*



No obstante, la mayoría considera que pueden representar una herramienta útil para la evaluación de competencias durante los procesos de selección. (Figura2)

**Figura 2**

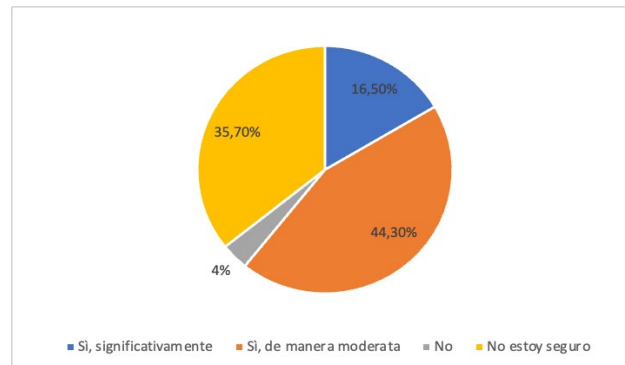
*¿Considera que las microcredenciales son una herramienta útil para evaluar las competencias de los candidatos durante el proceso de selección?*



La necesidad de una mayor información sobre el tema se evidencia, sin embargo, por el elevado número de respuestas "no sé" (40%), porcentaje significativo (35,7%) también en la pregunta "¿Cree que las microcredenciales pueden contribuir a reducir la brecha de competencias en el mercado laboral?". Tampoco respecto a estas dos opiniones, la utilidad de las microcredenciales para la evaluación de competencias y su impacto en la reducción de la brecha de competencias, surgió una relación estadísticamente significativa con la edad o la antigüedad profesional. Además, son evidentes las dudas sobre la efectividad real de las microcredenciales para lograr lo que otras formas de educación y formación, como títulos universitarios, maestrías y cursos de formación, no han logrado, es decir, proporcionar las competencias requeridas por el mercado. Si bien el 16,5% les reconoce un impacto significativo, el 44,3% considera que solo pueden tener un efecto limitado.(Figura 3)

**Figura 3**

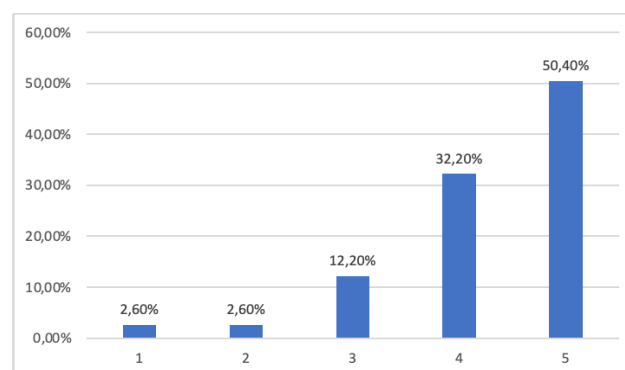
*¿Cree que las microcredenciales podrían contribuir a reducir la brecha de habilidades en el mercado laboral?*



También en este caso, el análisis estadístico no mostró una relación significativa con el grado de conocimiento de las microcredenciales. Aunque es precisamente la alineación de las competencias con el mercado laboral lo que emerge como uno de los factores de mayor importancia en la evaluación de las microcredenciales, (Figura 4) es sin embargo el método de evaluación el que registra el mayor número de respuestas en los valores más altos. (Figura 5). Para que las microcredenciales sean apreciadas y reconocidas, es fundamental adoptar métodos de evaluación rigurosos. Igualmente importante es la fiabilidad del organismo emisor, que ocupa el tercer lugar entre los criterios considerados.(Figura6)

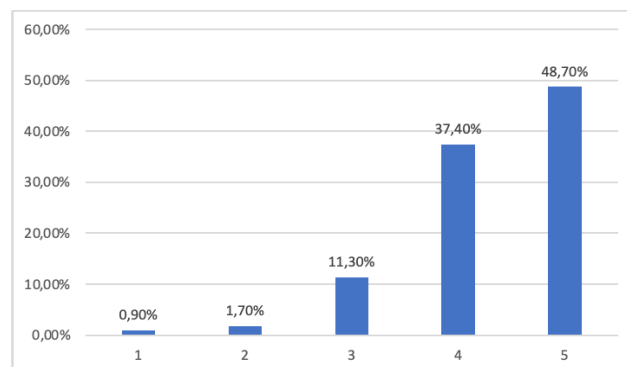
**Figura 4**

*Competencias acordes con las necesidades del mercado laboral.*



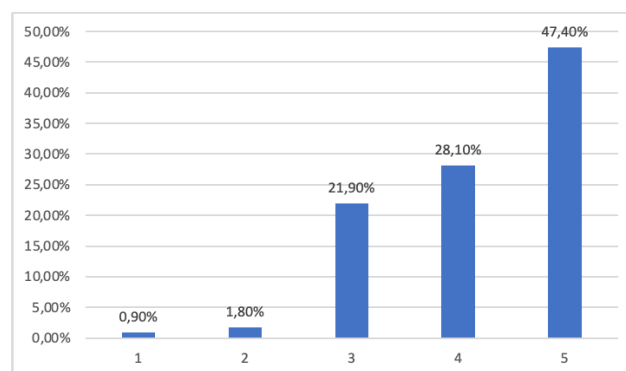
**Figura 5**

*Método de evaluación de las competencias adquiridas.*



**Figura 6**

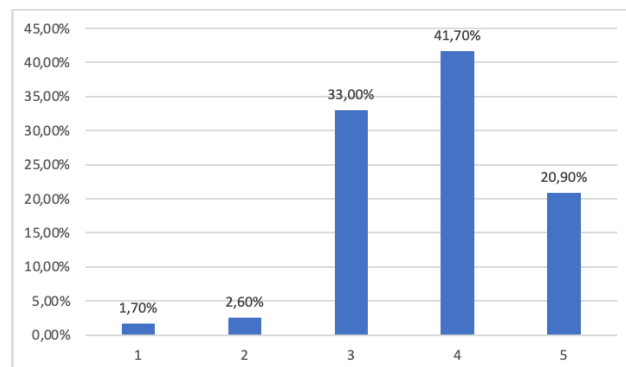
*Fiabilidad del proveedor.*



En cuanto a la duración de la formación, las respuestas se concentran en los valores intermedios (3 y 4). Es fundamental, a este respecto, aclarar qué se entiende por "micro", dado que no existen indicaciones específicas en este sentido. Solo un participante se expresa con precisión al respecto, sugiriendo una duración de entre una semana y tres meses para ser considerada una microcredencial "fiable".(Figura 7)

**Figura 7**

*Duración de la formación.*



Interesantes también son los resultados relativos a las competencias más difíciles de encontrar. En el ámbito técnico, las áreas más solicitadas son las relacionadas con la

ingeniería y el sector digital y tecnológico: programación de software, ciberseguridad, análisis y gestión de datos. Sin embargo, las habilidades blandas siguen siendo las más demandadas en general. De hecho, las competencias interpersonales transversales son las más demandadas (34,2%) y el 65,8% declara que, si tuviera la posibilidad de diseñar una microcredencial, la crearía para habilidades como la resolución de problemas, la comunicación eficaz, el liderazgo, la flexibilidad, el trabajo en equipo, la proactividad, la gestión del estrés, la empatía o el pensamiento crítico.

## **V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

A la luz de lo que surgió de los datos recogidos, el mayor desafío es seguramente el reconocimiento: las microcredenciales tendrán sentido únicamente en la medida en que alguien reconozca su valor y esto solo puede hacerlo el mercado laboral. De hecho, existe la posibilidad de que, una vez obtenidas, no se consideren, ni para la contratación ni para el crecimiento profesional. Un escenario particularmente arriesgado, sobre todo para las personas menos cualificadas que no perciben las actividades formativas como oportunidades de mejora. En ausencia de estas condiciones, se corre el riesgo de confirmar la idea de la inutilidad de la formación, obteniendo un resultado contrario al esperado. Para evitar que esto suceda, es necesario, en primer lugar, involucrar a los representantes de los diversos ámbitos profesionales, trabajando, tanto en la definición de las competencias como en el diseño de los contenidos, "con y para" el mundo del trabajo. Las empresas, de hecho, aunque conscientes de sus propias necesidades, no tienen los instrumentos y las habilidades para organizarlas de manera sistemática y traducirlas en resultados de aprendizaje, un ámbito en el que, por el contrario, sobresalen las instituciones universitarias. Unir los puntos fuertes de estas dos realidades es, por lo tanto, indispensable para realizar oportunidades de crecimiento no solo formativo sino también, y sobre todo, profesional. El problema es, sin embargo, mucho más amplio: no simplemente de naturaleza organizativa, sino cultural. En el panorama profesional italiano, la evaluación todavía está fuertemente anclada a las certificaciones tradicionales. Aunque la mayoría de los profesionales involucrados en la investigación han demostrado interés por las microcredenciales, para que estas se integren efectivamente en el proceso de selección y carrera, es necesario un cambio profundo: un modelo de evaluación basado en las competencias y no solo en los títulos académicos. También es fundamental una adecuada información y difusión del concepto en el mundo laboral, en particular entre los reclutadores y los profesionales de recursos humanos. El objetivo no es solo superar la falta de familiaridad y lograr que sean capaces de reconocer una microcredencial, sino también de saber captar su valor. Una contribución importante podría ser, sin duda, proporcionada por nuevas investigaciones sobre el tema. A pesar de algunos proyectos interesantes, como el proyecto Erasmus MICROBOL (2020) y el proyecto realizado en 2022 por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) para "examinar el papel de las microcredenciales en el apoyo al aprendizaje para el empleo" (Cedefop, 2022), los estudios disponibles aún son limitados. Continuar a divulgar el tema, a través de nuevos análisis, contribuirá a dar a conocer las microcredenciales también en el mundo laboral y no solo en los ámbitos académicos. Al mismo tiempo, es indispensable informar a los posibles usuarios sobre las múltiples oportunidades de aprendizaje existentes y sobre los beneficios que podrían aportar a su vida profesional y personal. La información e indicaciones sobre las microcredenciales deberían, por lo tanto, proponerse en los servicios de orientación. Esto no solo para evitar que quienes no tienen los conocimientos adecuados inviertan en una formación no valorada por los empleadores, sino también, y sobre todo, para no acentuar la brecha entre

quienes ya poseen un buen nivel de preparación y quienes disponen de menos recursos, creando un círculo vicioso en desventaja de estos últimos. Los datos del Adult Education Survey (AES) de 2022 muestran, de hecho, que la tasa de participación de los adultos poco cualificados sigue siendo aproximadamente un tercio de la de los adultos altamente cualificados: el 17,9% frente al 58,1% en 2016 y el 18,4% frente al 58,9% en 2022 (Comisión Europea, 2024, p.67). Si las microcredenciales siguen esta misma tendencia, no harán más que reforzar actitudes negativas hacia la educación y la formación. No serán, por lo tanto, un instrumento de inclusión, sino un elemento que acentúa la brecha educativa. El objetivo debe ser, en cambio, ofrecer una nueva posibilidad, contribuyendo a reducir las desigualdades. A este respecto, la oportunidad ofrecida por las microcredenciales de seguir itinerarios de aprendizaje flexibles y personalizados representa un recurso clave también para emprender otras actividades de aprendizaje. Una oportunidad para muchos individuos que han desarrollado barreras disposicionales como resultado de itinerarios anteriores. La posibilidad de convertir las microcredenciales obtenidas en cualificaciones superiores podría, por lo tanto, constituir un estímulo para el retorno también a la educación formal y ser una oportunidad para acercar también a aquellos adultos que se han alejado de la educación durante mucho tiempo. Posibilidad que se vuelve aún más significativa por la portabilidad de las microcredenciales, que permite la transferencia y el reconocimiento de lo adquirido entre contextos y países diferentes, sin ulteriores procesos formales. Esto podría favorecer la movilidad transnacional, contribuyendo a reducir el desequilibrio entre la escasez de ciertos perfiles profesionales en algunos países y la sobreabundancia de los mismos en otros. Esta perspectiva de movilidad educativa y laboral corre, sin embargo, el riesgo de naufragar debido a las ya citadas diversidades con las que los distintos países abordan la cuestión. Un instrumento útil en este sentido está representado por las alianzas de universidades europeas, que ya trabajan en este tema, confirmando, una vez más, que el problema no es a nivel “supranacional”, sino local, debido a una falta de normativa específica. Desde este punto de vista, será muy importante encontrar el justo equilibrio entre flexibilidad y necesaria regulación. Antes de concluir, para despejar el campo de posibles equívocos, es importante subrayar que el objetivo de las microcredenciales no es sustituir las cualificaciones tradicionales, sino acompañarlas e integrarlas. Superar la centralidad exclusiva de los títulos de estudio puede ofrecer nuevas oportunidades para todos, en cualquier momento de la propia vida, favoreciendo procesos de aprendizaje permanente equitativos e inclusivos.

## REFERENCIAS

- Cedefop (2022). *Microcredentials for labour market education and training: first look at mapping microcredentials in European labour-market-related education, training and learning: take-up, characteristics and functions*. Publications Office. Cedefop research paper, 87. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/351271>.
- Council of the European Union. (2021a). Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021–2030 (2021/C 504/02). *Official Journal of the European Union*.
- Council of the European Union. (2021b). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/C 66/01, *Official Journal of the European Union*.
- Council of the European Union. (2022). Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability 2022/C 243/02, point 5a, *Official Journal of the European Union*.

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2024). *Education and training monitor 2024- comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875>

MICROBOL Project. (2020). *Micro-credentials linked to the Bologna Key Commitments: Desk research report*.  
<https://www.eua.eu/downloads/publications/microbol%20desk%20research%20report.pdf>

# Formación inicial del profesorado de Educación Infantil en metodologías activas: un análisis documental de los planes de estudio de las universidades españolas

Paula Martínez Enríquez

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** Este estudio se enmarca en el creciente interés por las metodologías activas en la formación inicial del profesorado, en consonancia con las orientaciones recogidas en la LOSU y la LOMLOE. Ambas normativas abogan por un modelo educativo centrado en el estudiante y orientado al desarrollo de competencias clave desde las primeras etapas educativas. El objetivo principal de esta investigación es analizar la presencia e integración de metodologías activas, en particular el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje-Servicio (ApS), en los planes de estudio del Grado en Educación Infantil ofrecidos por universidades españolas. La metodología empleada ha sido el análisis documental. En primer lugar, se identificaron todas las universidades españolas que imparten el Grado en Educación Infantil. Posteriormente, se accedió a sus páginas web oficiales para revisar los planes de estudio y seleccionar aquellas asignaturas que, según sus guías docentes, incluyen un bloque de contenidos o al menos un resultado de aprendizaje relacionado explícitamente con metodologías activas. Esta técnica permite obtener datos fiables y comparables, ya que se basa en documentos oficiales con una estructura común. Los resultados reflejan una implementación desigual de estas metodologías entre universidades. Algunas instituciones presentan una oferta más consolidada e innovadora en términos de asignaturas que incorporan metodologías activas, mientras que otras muestran una escasa presencia de estas estrategias en sus planes de estudio. Asimismo, se observa que las asignaturas vinculadas a metodologías activas son mayoritariamente optativas, lo que representa una limitación relevante: al no formar parte del currículo obligatorio, existe el riesgo de que muchos estudiantes concluyan su formación sin haber tenido contacto con estas estrategias. En cuanto a la presencia específica de metodologías, el ABP aparece en el 58 % de las asignaturas analizadas, seguido del ApS (29 %). Otras estrategias, como la gamificación o las comunidades de aprendizaje, tienen una presencia testimonial. En conclusión, el estudio pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia una integración más equitativa, transversal y obligatoria de las metodologías activas en los planes de estudio del Grado en Educación Infantil. Solo así será posible garantizar una formación docente alineada con los desafíos contemporáneos del aula y una educación infantil de calidad.

**Palabras clave:** metodologías activas; formación inicial docente; educación infantil; innovación pedagógica; Grado de Educación Infantil.

**Abstract:** This study is part of the growing interest in active methodologies in initial teacher training, in line with the guidelines set out in the LOSU and the LOMLOE. Both regulations advocate a student-centred educational model oriented towards the development of key competences from the earliest stages of education. The main objective of this research is to analyse the presence and integration of active methodologies, in particular Project Based Learning (PBL) and Service-Learning (SL), in the curricula of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education offered by Spanish universities. The methodology used was documentary analysis. Firstly, all Spanish universities that offer the Bachelor's Degree in Early Childhood Education were identified. Subsequently, their official websites were accessed to review the syllabuses and select those subjects which, according to their teaching guides, include a block of content or at

least one learning outcome explicitly related to active methodologies. This technique allows reliable and comparable data to be obtained, as it is based on official documents with a common structure. The findings reflect an uneven implementation of these methodologies among universities. Some institutions have a more consolidated and innovative offer in terms of subjects that incorporate active methodologies, while others show a scarce presence of these strategies in their curricula. Likewise, it is observed that the subjects linked to active methodologies are mostly optional, which represents a relevant limitation: as they are not part of the compulsory curriculum, there is a risk that many students conclude their training without having had contact with these strategies. In terms of the specific presence of methodologies, PBL appears in 58 % of the subjects analysed, followed by SLA (29 %). Other strategies, such as gamification or learning communities, have a testimonial presence. In conclusion, the study highlights the need to move towards a more equitable, transversal and compulsory integration of active methodologies in the curricula of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education. Only in this way will it be possible to guarantee teacher training aligned with contemporary classroom challenges and quality early childhood education.

**Keywords:** active learning methodologies; initial teacher education; early childhood education; pedagogical innovation; Bachelor's Degree in Early Childhood Education

## I. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el campo educativo ha sido testigo de un giro significativo hacia la adopción de metodologías didácticas centradas en el aprendizaje activo, con especial énfasis en el alumnado como protagonista de su propio proceso formativo. Este cambio, impulsado por el concepto de "enseñanza centrada en el alumno", ha sido documentado ampliamente en la literatura educativa (Barr y Tagg, 1995).

La enseñanza universitaria ha transitado desde un modelo centrado en la transmisión unilateral de conocimientos hacia un enfoque mucho más participativo y activo. Este cambio se ha promovido a través de la introducción de metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP de aquí en adelante) y el Aprendizaje-Servicio (ApS), que buscan fomentar el aprendizaje autónomo y significativo del alumnado (Hoidn, 2017; Cascales y Carrillo-García, 2018). Este estudio amplía el análisis, abarcando todas las universidades de España, evaluando cómo se integran estas metodologías activas en los planes de estudio del Grado en Educación Infantil en universidades públicas y privadas españolas.

En este contexto, metodologías activas como el ABP, el ApS y las Comunidades de Aprendizaje emergen como enfoques innovadores para abordar los desafíos educativos actuales (Domínguez, 2015; Ferrer, 2021). Estas estrategias permiten la integración de diversas áreas de conocimiento, además de fomentar el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas (Santos-González y Sarceda-Gorgoso, 2017; Hernández, 2022). Este análisis a nivel nacional proporciona una perspectiva más amplia y representativa de cómo estas metodologías se están implementando en la formación inicial docente (Domínguez, 2015; Real y Gil-Juan, 2018).

La Educación Infantil, como etapa clave para el desarrollo integral del alumnado, requiere enfoques pedagógicos innovadores que permitan el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales desde edades tempranas (Jane, 1998; Clark, 2004; Green, 2015; Harms, 2017). La LOMLOE subraya la importancia de fomentar competencias clave en esta etapa, lo que refuerza la necesidad de preparar adecuadamente al profesorado para aplicar metodologías activas en sus aulas. Sin embargo, tal y como se

ha señalado en investigaciones previas (Vallejo y Molina, 2011; Fernández, 2016), la implementación de estos enfoques en los planes de estudio de formación inicial docente es desigual y, en muchos casos, limitada en el ámbito nacional.

Este estudio tiene como objetivo analizar los planes de estudio de todas las universidades españolas que imparten el Grado en Educación Infantil, evaluando en qué medida estas instituciones están preparando a los futuros docentes para implementar metodologías activas como el ABP, el ApS y las Comunidades de Aprendizaje. La elección de un enfoque nacional responde a la necesidad de identificar patrones y disparidades en la integración de estas estrategias pedagógicas a lo largo del territorio español.

El análisis se ha basado en la revisión de las guías docentes de asignaturas incluidas en los planes de estudio de las universidades seleccionadas. Se han considerado únicamente aquellas asignaturas cuyas guías especifican un bloque de contenido enfocado en metodologías activas o cuyos resultados de aprendizaje reflejan la adquisición de competencias relacionadas con estas estrategias pedagógicas. Este procedimiento asegura una evaluación rigurosa, considerando no solo la nomenclatura de las asignaturas, sino también su contenido y objetivos formativos.

La Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) establece directrices fundamentales para la formación de futuros docentes, enfatizando la necesidad de metodologías activas que promuevan un aprendizaje centrado en el alumnado. Este estudio permitirá evaluar cómo las universidades españolas implementan estas directrices, identificando tanto las fortalezas como las áreas de mejora en la formación inicial del profesorado, y contribuirá al fortalecimiento del vínculo entre las normativas educativas y la práctica docente en las aulas de Educación Infantil. El análisis que aquí se presenta permite valorar cómo estas directrices están siendo aplicadas por las universidades españolas y ofrece una base sólida para identificar buenas prácticas, detectar áreas de mejora y fortalecer la coherencia entre las políticas educativas y la práctica docente en Educación Infantil. A partir de este enfoque, se plantea un estudio sistemático de los planes de estudio del Grado en Educación Infantil, con el fin de examinar en qué medida se integran las metodologías activas y cómo estas configuran la formación de los futuros docentes.

## **II. MÉTODO**

### **1. Objetivos del estudio**

El objetivo principal de esta investigación es analizar en qué medida las Metodologías Activas, como el ABP y las Comunidades de Aprendizaje, entre otras, están presentes en los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Infantil en las universidades de España. Para ello, se ha diseñado una metodología rigurosa, fundamentada y coherente con el objetivo, asegurando la obtención de resultados comparables y significativos. En particular, se busca identificar si existen asignaturas específicas dedicadas a estas metodologías, cuya orientación pedagógica se refleje tanto en el título de las asignaturas como en los bloques de contenido o en los resultados de aprendizaje de las guías docentes. Para alcanzar el objetivo de analizar en qué medida las universidades españolas están preparando a los futuros docentes para implementar metodologías activas en el Grado en Educación Infantil, se ha llevado a cabo un proceso metodológico estructurado y riguroso que asegura la obtención de resultados comparables y significativos.

## 2. Enfoque metodológico

El enfoque comparativo ha sido seleccionado como el más adecuado para este estudio, ya que permite analizar las diferencias y similitudes en la incorporación de metodologías activas en los planes de estudio de las universidades seleccionadas. Según Reyes (2018), los estudios comparativos son valiosos cuando se busca establecer patrones y brechas entre instituciones educativas. Este enfoque es particularmente relevante a nivel nacional, dado que en España coexisten universidades públicas y privadas con diferentes tradiciones pedagógicas y enfoques curriculares.

Asimismo, para realizar un análisis detallado y riguroso, se han considerado las siguientes unidades de análisis: denominación de la asignatura: el título puede ofrecer una primera indicación sobre su orientación metodológica; curso y semestre: identifica en qué momento del grado se introduce la enseñanza de estas metodologías, el número de créditos; carácter formativo: básica, obligatoria u optativa, lo que permite evaluar si estas metodologías son centrales o complementarias; y las guías docentes: análisis del contenido relacionado con metodologías activas en los bloques de contenido o en los resultados de aprendizaje. La elección de estas unidades permite obtener una visión clara y detallada de cómo las metodologías activas están siendo integradas en la formación inicial docente dentro del contexto español (García, 2020).

Por tanto, el análisis documental ha sido el principal instrumento de recopilación de datos, revisando los planes de estudio y las guías docentes disponibles en las páginas web oficiales de las universidades. Este enfoque metodológico sigue los pasos descritos por Bowen (2009), para el análisis de textos normativos y educativos, y ha incluido las siguientes etapas: se han seleccionado todas las universidades públicas y privadas de España que imparten el Grado en Educación Infantil, revisión de los sitios web oficiales de cada universidad (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades) para acceder a los planes de estudio y guías docentes, identificación de asignaturas cuya denominación menciona términos clave relacionados con metodologías activas (por ejemplo, "Metodologías Activas", "Métodos de Innovación Docente"), verificación de los bloques de contenido y resultados de aprendizaje relacionados con metodologías activas en las guías docentes, al menos un bloque de contenido centrado en las Metodologías Activas, análisis de asignaturas básicas, obligatorias y optativas, así como su posición en el plan de estudios (curso/semestre) y, organización y comparación de la información en Excel para sistematizar los resultados.

El uso de análisis documental como método principal se justifica por su capacidad para proporcionar una interpretación detallada de los contenidos educativos y normativos (Callejo-Renedo, 2018; del Carmen Albitres-Seguin y Trujillo, 2023; Jarauta y Medina, 2023). La. Además, asegura una evaluación objetiva y basada en evidencias al centrarse en documentos oficiales, considerados fuentes confiables en este contexto (Bowen, 2009).

Por último, es importante reconocer ciertas limitaciones inherentes al enfoque metodológico adoptado: ausencia de información práctica (aunque se analiza la presencia de metodologías activas en los documentos, esto no siempre refleja su implementación real en el aula), y la accesibilidad desigual (algunas universidades presentan dificultades a la hora de encontrar las guías docentes, requieren registro, etc., lo que limita la cobertura del estudio). Para abordar estas limitaciones, se sugiere complementar este estudio con entrevistas y encuestas dirigidas a responsables de programas formativos y docentes universitarios (González, 2019).

### 3. Criterios de inclusión

Se han establecido los siguientes criterios de inclusión para garantizar la validez y representatividad de los datos: universidades públicas y privadas de España que ofrezcan el Grado en Educación Infantil; planes de estudio y guías docentes de los cursos 2023-2024 y 2024-2025, asignaturas que contemplen al menos un bloque de contenido o un ítem dentro de los resultados de aprendizaje relacionado con las metodologías activas en sus guías docentes; y, por último, la accesibilidad de los documentos, disponibles en los sitios web oficiales de las universidades. La elección de estas instituciones se fundamenta en la diversidad de la oferta educativa de España, para contar con una amplia representación de universidades públicas y privadas. Esta muestra permite analizar cómo estas instituciones integran las metodologías activas en los planes de formación inicial del profesorado, dentro de un contexto regional que representa uno de los núcleos educativos más relevantes del país. En total se han recogido datos de 45 universidades españolas.

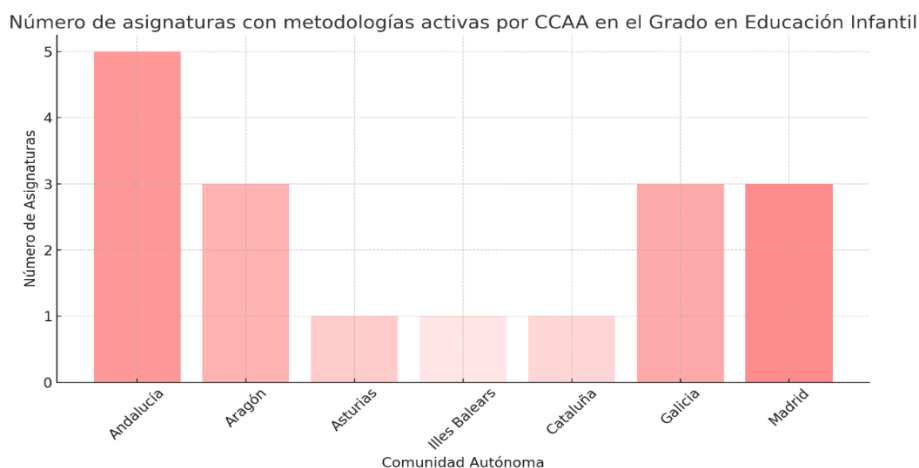
## IV. RESULTADOS

El presente estudio analiza la presencia e integración de metodologías activas en los planes de estudio del Grado en Educación Infantil en universidades españolas, con especial atención a su distribución regional, carácter académico, tipología institucional y carga crediticia. Los resultados evidencian un panorama heterogéneo y, en muchos casos, desigual, que plantea desafíos importantes para la homogeneización de la formación inicial docente en el contexto nacional.

Desde una perspectiva regional, Galicia, Andalucía y Madrid se consolidan como líderes en la implementación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje-Servicio (ApS). Estas comunidades presentan una oferta formativa más amplia y, en algunos casos, obligatoria, lo que refleja un compromiso institucional con la innovación pedagógica. Sin embargo, otras regiones como Canarias, Cantabria, La Rioja y el País Vasco no registran asignaturas específicas relacionadas con estos enfoques, lo que revela una preocupante brecha territorial en el acceso a una formación docente actualizada.

**Figura 1**

*Asignaturas y CCAA que contemplan las metodologías activas como bloque de contenidos y resultados de aprendizaje en sus guías docentes.*



Respecto al tipo de institución, las universidades públicas representan el 63% del total de asignaturas que incorporan metodologías activas, frente al 37% ofrecido por universidades privadas. Las primeras tienden a integrar estos contenidos en asignaturas de formación básica, mientras que las segundas optan mayoritariamente por ofrecerlas como optativas, lo que reduce su impacto formativo. Esta diferencia se alinea con estudios previos que destacan el papel de las universidades públicas en la promoción de la innovación educativa desde una perspectiva inclusiva y de responsabilidad social.

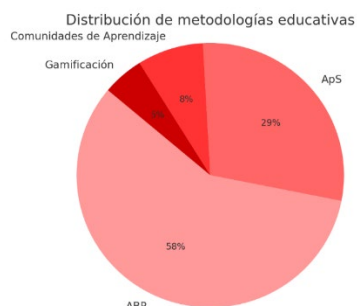
En cuanto al carácter de las asignaturas, el análisis indica que solo el 47% son de formación básica, mientras que el 53% se ofrecen como optativas. Esta proporción pone en evidencia la falta de transversalidad institucional en la implementación de enfoques innovadores, ya que la optatividad limita el acceso equitativo del estudiantado a estas metodologías clave. Además, el 72% de las asignaturas optativas se concentran en los dos últimos cursos del grado, lo que restringe el tiempo disponible para que los futuros docentes experimenten y consoliden estas prácticas antes de su incorporación profesional.

En relación con la carga crediticia, la mayoría de las asignaturas tienen 6 ECTS, lo que constituye un marco adecuado para su desarrollo. No obstante, se identificaron casos con menor carga, lo que podría comprometer la profundidad del aprendizaje. Estudios previos enfatizan que una carga insuficiente dificulta la integración efectiva de la teoría y la práctica, especialmente en metodologías activas que requieren reflexión, colaboración y aplicación contextualizada.

Finalmente, el ABP es la metodología más representada (58%), seguido del ApS (29%), mientras que otras como las Comunidades de Aprendizaje (8%) y la Gamificación (5%) muestran una menor presencia. Esta concentración en el ABP, si bien refleja su eficacia reconocida, señala la necesidad de diversificar la oferta metodológica para enriquecer la formación docente y responder a las demandas educativas contemporáneas.

**Figura 2**

*Metodologías activas más representadas en los bloques de contenidos y resultados de aprendizaje de las guías docentes analizadas.*



## V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis realizado sobre la incorporación de metodologías activas en los planes de estudio del Grado en Educación Infantil en España presenta una visión integral de las fortalezas y debilidades en la formación inicial docente. Sin embargo, también se identificaron limitaciones significativas que invitan a reflexionar sobre las implicaciones de estos resultados y las áreas que requieren un mayor desarrollo en investigaciones futuras.

Uno de los principales retos metodológicos enfrentados en este estudio fue el acceso desigual a las guías docentes y planes de estudio. Muchas universidades, especialmente privadas, restringen el acceso a la información curricular, lo que limita la capacidad de realizar un análisis exhaustivo. Esta restricción, señalada también por Losada-Puente, Mendi y Rebollo-Quintela (2020), dificulta la transparencia y la comparación interinstitucional, particularmente en un sistema universitario diverso como el español.

Otra limitación clave radica en la falta de datos sobre la implementación real de estas metodologías en las aulas universitarias. Aunque las guías docentes pueden incluir bloques de contenido relacionados con metodologías activas, su traducción en prácticas efectivas depende de factores contextuales, como la formación del profesorado universitario, los recursos disponibles y la cultura institucional. Como subraya Darling-Hammond (2010), la inclusión formal de metodologías innovadoras en los planes de estudio no siempre garantiza su aplicación efectiva en el proceso formativo. Finalmente, este estudio se centró en un análisis documental y cuantitativo, lo que limita la comprensión de las experiencias y percepciones de los estudiantes y docentes sobre la formación en metodologías activas. La investigación cualitativa, a través de entrevistas o grupos focales, podría enriquecer estos hallazgos, proporcionando una visión más completa de los desafíos y oportunidades en la formación inicial docente (Herrero, 1997; Porta y Silva, 2003).

Respecto a la relevancia de este estudio se enmarca en el creciente uso de metodologías activas en la etapa de Educación Infantil. Estudios recientes, como los de Hernández García (2022) y Muntaner-Guasp et al. (2022), destacan que cada vez más centros educativos adoptan enfoques como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje-Servicio (ApS) para fomentar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del alumnado. Sin embargo, existe una evidente desconexión entre esta realidad educativa y la formación inicial docente, tal como lo evidencian los resultados de este análisis.

La falta de formación específica en metodologías activas durante el Grado en Educación Infantil tiene implicaciones críticas para la calidad de la enseñanza en esta etapa (Gil, 2022; González-Fernández et al., 2022). Los docentes que carecen de experiencia y confianza en la implementación de estas estrategias enfrentan dificultades para integrarlas en sus prácticas pedagógicas, lo que limita el potencial transformador de estas metodologías. Como señalan Salido-López (2020), la preparación inicial es esencial para garantizar que los docentes puedan aplicar enfoques innovadores de manera efectiva, promoviendo un aprendizaje inclusivo y adaptativo desde los primeros años. Además, el presente estudio aporta una perspectiva nacional que destaca disparidades significativas entre comunidades autónomas y tipos de universidades, subrayando la necesidad de políticas educativas más equitativas y coherentes. La identificación de regiones y universidades líderes en la implementación de metodologías activas puede servir como referencia para otras instituciones, promoviendo el intercambio de buenas prácticas y estrategias efectivas.

Por otro lado, el panorama identificado en este estudio abre múltiples avenidas para investigaciones futuras. En primer lugar, es necesario investigar cómo las metodologías activas incluidas en los planes de estudio se implementan realmente en las aulas universitarias. Esto podría incluir análisis de casos específicos, observaciones directas y estudios de seguimiento con egresados. Seguidamente, poner en claro cómo la formación en metodologías activas influye en las prácticas pedagógicas de los egresados del Grado

en Educación Infantil es fundamental mediante un estudio de impacto. Estudios longitudinales que sigan la trayectoria profesional de los docentes podrían proporcionar información valiosa sobre el impacto de esta formación en el aula (Alsina, 2013). Por consiguiente, incorporar las voces de estudiantes y profesores universitarios en investigaciones cualitativas puede enriquecer la comprensión de los desafíos y oportunidades en la formación inicial docente. Por último, ampliar el análisis a contextos internacionales permitiría situar a España en un marco comparativo más amplio, identificando tendencias globales y lecciones aprendidas de otros sistemas educativos.

En conclusión, este estudio subraya la necesidad urgente de alinear la formación inicial docente con las demandas del sistema educativo contemporáneo, donde las metodologías activas desempeñan un papel crucial en la transformación de la enseñanza y el aprendizaje (Luelmo del Castillo, 2018). Las limitaciones identificadas no solo destacan las áreas pendientes de mejora, sino que también refuerzan la importancia de continuar investigando y promoviendo estrategias innovadoras que garanticen una formación de calidad para los futuros docentes. Esto es especialmente relevante en la etapa de Educación Infantil, donde la implementación efectiva de metodologías activas puede marcar una diferencia significativa en el desarrollo integral del alumnado. (Acosta et al., 2021; Christopher, 2021). Asimismo, los hallazgos de este estudio tienen un alto potencial de transferencia tanto a nivel institucional como en el diseño de políticas educativas. Al evidenciar brechas en la formación inicial respecto al uso de metodologías activas, se proporciona una base empírica que puede guiar la toma de decisiones en universidades, agencias de aseguramiento de la calidad y administraciones educativas. En este sentido, los resultados pueden servir como insumo para revisar y actualizar los planes de estudio del Grado en Educación Infantil, así como para diseñar programas de formación y desarrollo profesional del profesorado universitario. Además, la identificación de buenas prácticas en ciertas universidades puede facilitar la creación de redes de colaboración interinstitucional orientadas a la innovación docente, potenciando así una cultura de mejora continua en la formación del profesorado.

## REFERENCIAS

- Acosta Peña, R. N., Morales Silva, T., y Cortés Cerda, B. (2021). Metodologías activas y enseñanza de las ciencias en la formación inicial de educación parvularia. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 3(1), 92-113. <https://doi.org/10.54802/r.v3.n1.2021.63>
- Alsina Pastells, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(2), 27-37. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180761>
- Andreu-Andrés, M. Á., y Labrador-Piquer, M. J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de investigación en Educación*, 9(2), 236-245.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-25. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9 (2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Callejo-Renedo, I. (2018). *Análisis documental sobre las metodologías activas en la etapa de Educación infantil*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Valladolid.
- Cascales Martínez, A., y Carrillo-García, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de educación*, 76, 79-98. <https://doi.org/10.35362/rie7602861>
- Christopher, V. (2021). Children as active research participants: a review of research methodologies with children. *ICERI2021 Proceedings*, 8864-8872. <https://doi.org/10.21125/iceri.2021.2042>
- Clark, A. (2006). Changing classroom practice to include the project approach. *Early Childhood Research & Practice*, 8 (2), n2.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- del Carmen Albitres-Seguin, A., y Trujillo, M. (2023). La competencia tutorial en docentes de una universidad nacional de Lima: potencialidades y limitaciones. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 7-23. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37403>
- Domínguez Garrido, M. C. (2015). Formación inicial del profesorado de educación infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 227-245.
- Fernández, S. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos. El qué, el cómo y la evaluación. *La revista para el aula del siglo XXI. Educación*, 3.
- Ferrer Perelló, J. M. (2021). *Metodologías activas en el aula de Educación Infantil*. [Trabajo Fin de Grado]. Universitat de les Illes Balears.
- Gil Vázquez, Y. M. (2022). Importancia de las estrategias pedagógicas en la gestión de la calidad educativa. *Revista de investigación*, 46(107), 107–126. <https://doi.org/10.56219/revistasdeinvestigacin.v46i107.109>
- González-Fernández, R., López-Gómez, E., y Cacheiro-González, M. L. (2022). *Procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil*. Narcea Ediciones.
- González-Fernández, R., Zabalza-Cerdeiriña, M. A., Medina-Domínguez, M., y Medina-Rivilla, A. (2019). Modelo de formación inicial del profesorado de Educación Infantil: Competencias y creencias para su capacitación. *Formación universitaria*, 12 (2), 83-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083>
- Green, C. J. (2015). Toward young children as active researchers: A critical review of the methodologies and methods in early childhood environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 46 (4), 207-229. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1050345>

- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-3)*. Teachers College Press.
- Hernández García, L. (2022). Metodologías activas en el aula de Educación Infantil: propuesta didáctica de aprendizaje basado en proyectos (ABPr/PBL). [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Valladolid].
- Hoidn, S. (2017). *Student-centered learning environments in higher education classrooms*. Springer Nature Link.
- Jane, M. (1998). The Project Approach: A different way to plan curriculum. *Young Children*, 53 (4), 55-59.
- Jarauta Borrasca, B., y Medina Moya, J. L. (2023). Contenidos y procesos de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 75(3), 103–118. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94634>
- López-Altamirano, D. A., López–Altamirano, D. A., Ojeda-Sánchez, E. P., Tunja-Castro, D. T., de Jesús Paredes-Maroto, M., Sánchez-Aguaguña, N. L., ... y de Jesús Gómez-Morales, M. (2022). Metodologías activas de enseñanza: Una mirada futurista al desarrollo pedagógico docente. *Polo del conocimiento*, 7 (2), 1419-1430.
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 27, 4 -21. <https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>
- Moreno-Murcia, J. A., Hernández, E. H., Verdú, R. P., y Campos, J. C. M. (2019). Diseño y validación de la Escala de Apoyo a la Autonomía en educación superior: Relación con la competencia laboral del discente. *REOP-Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 116-130. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25197>
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26 (2), 85-105. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario digital de investigación educativa*, 14, 388-406.
- Rebollo-Quintela, N., y Losada-Puente, L. (2021). Modelo competencial del maestro en educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24 (3). <https://doi.org/10.6018/reifop.457881>
- Reyes, C. E. G. (2018). Análisis comparativo de programas de Maestría en Tecnología Educativa, tendencias actuales en la formación de futuros profesionistas. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies. IJISEBC*, 5 (2), 29-40.
- Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 105-123. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13565>

Santos-González, C., y Sarceda-Gorgoso, C. (2017). Desarrollo de Competencias Docentes en Educación Infantil: Una Experiencia Interdisciplinar en la Formación inicial de Profesores. *Formación universitaria*, 10(6), 39-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000600005>

Sarcedo-Gorgoso, M. C., y Rodicio-García, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 147-163. <https://doi.org/10.5209/RCED.52160>

Vallejo Ruiz, M., y Molina Saorín, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 14(1), 207-217.

Villa Fernández, A. (2021). *Aprendizaje-servicio y formación del profesorado: evaluación de un curso de formación permanente*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Oviedo.

# Explorando la identidad y motivación del alumnado del Ciclo Formativo de Atención a Personas en Situación de Dependencia

Pablo Jesús Castellano Martín  
Nuria Manzano Soto

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** El análisis realizado sobre la legislación educativa resalta la importancia de personalizar el itinerario formativo de las personas, permitiendo que cada una reflexione sobre su trayectoria académica y profesional. Se fomenta la educación permanente y el desarrollo personal, alineando las inquietudes e intereses del alumnado con sus capacidades. Se subraya que la identidad profesional se encuentra íntimamente ligada a las experiencias vividas y a las relaciones sociales. Se ha analizado la legislación que sustenta la orientación en el Ciclo Formativo, realizando también una revisión de estadísticas y artículos especializados, con la finalidad de obtener una visión integral de las medidas orientadoras en el Sistema de Formación Profesional. Se han establecido conceptos clave, para determinar una estrategia de búsqueda que nos permitiese filtrar la información, organizando los hallazgos a través de gestores bibliográficos para facilitar el estudio. Se identifican medidas que permiten al alumnado poder desarrollar su aprendizaje, estableciendo un itinerario formativo, atendiendo las singularidades del alumnado, que les permita reflexionar sobre su trayectoria académica y profesional. Se destaca la relación entre identidad personal y profesional, sugiriendo que la formación debe alinearse con los intereses y capacidades del estudiantado. El profesorado de FOL se enfoca en empoderar a los estudiantes para el mundo laboral, fomentando su autoconcepto y proporcionándoles orientación sobre los derechos laborales y la educación permanente, favoreciendo en el alumnado el descubrimiento de su vocación y potenciando su inserción sociolaboral. Las ofertas académicas del Sistema de FP se basan en las necesidades productivas, las cuales quedan reflejadas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Los títulos de los Ciclos Formativos se encuentran alineados a las exigencias del Sistema Nacional de Cualificaciones y FP. Es necesario encontrar el equilibrio para que estas ofertas atiendan las necesidades productivas y a su vez, sea coherente con los intereses y motivaciones del alumnado.

**Palabras clave:** orientación académica y profesional; motivación; aprendizaje a lo largo de la vida; identidad profesional; elección profesional.

**Abstract:** The research conducted on educational legislation highlights the importance of personalizing the educational path of individuals, allowing each person to reflect on their academic and professional trajectory. Continuous education and personal development are encouraged, aligning the concerns and interests of the students with their abilities. It is emphasized that professional identity is closely tied to lived experiences and social relationships. A comprehensive analysis of the legislation that underpins guidance in the Training Cycle has been conducted, and statistics and specialized articles have been reviewed to obtain a comprehensive view of guidance measures in Vocational Training. Key concepts have been established to determine a search strategy that would allow us to filter the information, organizing the findings through bibliographic managers to facilitate the study. Measures are identified that allow students to develop their learning, establishing a training itinerary, taking into account the students' individual characteristics, which allows them to reflect on their academic and professional trajectory. The relationship between personal and professional identity is highlighted, suggesting that education should align with students' interests and abilities. The

training and career guidance faculty focuses on empowering students for the work world, fostering their self-concept and providing guidance on labor rights and lifelong learning, helping students discover their vocation and enhancing their social and labor integration. The academic offerings of the Vocational Training System are based on production needs, which are reflected in the National Catalog of Professional Qualifications. The titles of the Training Cycles are aligned with the requirements of the National Qualifications and vocational training System. It is necessary to find a balance so that these offers meet the productive needs and, at the same time, are consistent with the interests and motivations of the students.

**Keywords:** academic and career guidance; motivation; lifelong learning; professional identity; career choice.

## I. INTRODUCCIÓN

Se presenta un avance de la investigación iniciada en el curso académico 2021/2022, inscrita dentro de la línea “Sistemas, modelos y políticas de orientación educativa y apoyo a los centros escolares”, perteneciente al Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Esta investigación se centra en el módulo de Itinerario Personal para la Empleabilidad I que se imparte en 1º e Itinerario Personal para la Empleabilidad II que forma parte de 2º de los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior del Sistema de Formación Profesional. Ambos módulos se encuentran adscritos a la especialidad del profesorado de Formación y Orientación Laboral.

La presente investigación se fundamenta en la experiencia adquirida, que permite intuir la existencia de dificultades relacionadas con la motivación del alumnado del Título de Atención a Personas en Situación de Dependencia, en donde las inquietudes y características del alumnado de este Ciclo Formativo, debe ser coherentes con las competencias que se demanda en los profesionales de este sector.

Todas las personas cuentan con su propia experiencia, que determina su forma peculiar de percibir y vivir su existencia. El entorno que rodea a cada persona es indudablemente parte de su ser, contribuyendo a la construcción de su carácter y personalidad, elementos que pasan a formar parte de su futuro perfil profesional.

Es relevante señalar que el alumnado de los Ciclos Formativos de Grado Medio, en su mayoría son menores de edad, carecen de una historial experiencial extensa, su nivel educativo es el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o equivalentes, como las pruebas de acceso al Ciclo Formativo de Grado Medio o la Formación Profesional Básica, por lo que el papel que se desempeña con este alumnado, desde la orientación académica y profesional, es esencial.

Consideramos fundamental ofrecerles una guía al alumnado que les permita conocer las alternativas educativas, favoreciendo la madurez necesaria para que puedan tomar sus propias decisiones académicas, aprendiendo a seleccionar el camino formativo más adecuado, en coherencia con el autoconocimiento del alumnado de sus propias capacidades, intereses y motivaciones, aprendiendo a elegir las opciones educativas más idóneas entre las distintas posibilidades, para lo cual es crucial que el alumnado conozca las diferentes ofertas educativas.

El sistema educativo andaluz, guiados por el sistema educativo español, la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía de Andalucía, se fundamenta en los principios de respeto y la dignidad de todas las personas, promoviendo la educación a lo

largo de todas las etapas de la vida, así como valorando su carácter único y singularidad (Parlamento de Andalucía. 2007)

La educación promueve la autonomía de las personas, es necesario que el perfil de salida del alumnado al finalizar la enseñanza básica, el alumnado conozca las competencias que les permitan participar de manera activa en la sociedad. Esto incluye el desarrollo del pensamiento crítico y la provisión de recursos que favorezcan la emancipación de las personas, siempre desde una perspectiva comprometida con los valores cívicos y democráticos. Además se ofrecen herramientas para abordar problemas y situaciones en diversos ámbitos de la vida, lo que ayuda a prevenir que las personas sean vulnerables ante las injusticias. En resumen, todo esto contribuye a erradicar las desigualdades sociales y posiciona a la educación como un elemento clave para avanzar hacia una sociedad más libre. (Ministerio de Educación, 2022)

## II. MÉTODO

En nuestra investigación, tenemos los siguientes objetivos:

1. Valorar las medidas educativas y orientadoras para promover procesos de orientación profesional en el alumnado del módulo de “Itinerario Personal para la Empleabilidad I” del Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia.

- 1.1 Identificación de las dimensiones e indicadores clave para evaluar las medidas educativas y orientadoras.
- 1.2: Elaboración de instrumentos para los distintos informantes.
- 1.3: Recogida y análisis de la información.

2. Diseñar una propuesta para mejorar el impacto de los procesos de orientación en el alumnado del módulo de “Itinerario Personal para la Empleabilidad I”, del Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia.

- 2.1: Identificar los ejes y dimensiones de la propuesta institucional para mejorar el impacto de los procesos de orientación.
- 2.2: Elaboración de propuesta de mejora.
- 2.3 Validación de contenidos con el centro educativo.

Para atender al objetivo general 1 mencionado anteriormente, consistente en “valorar las medidas educativas y orientadoras para promover procesos de orientación profesional en el alumnado”, hemos llevado a cabo diversas búsquedas de información que nos han permitido documentarnos y adquirir conocimientos sobre esta materia.

Para el resto de los objetivos que hemos mencionado anteriormente, que se encuentran establecidos en nuestra investigación, tenemos desarrollado un diseño metodológico más extenso, en el cual se combinan técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, en dónde además de realizar un análisis documental, incluimos observación, entrevistas y aplicación de cuestionarios para diferentes informantes.

Hemos analizado la legislación que subyace a las políticas de orientación, con el fin de comprender las exigencias reguladoras, que afectan a estas políticas orientadoras aplicadas en el Ciclo Formativo de Grado Medio objeto de nuestro estudio.

Con un enfoque abierto a toda clase de documentos, hemos revisado publicaciones legislativas, estadísticas educativas, artículos de revistas especializadas en el ámbito educativo, así como libros e informes relevantes. Esta revisión nos ha permitido obtener

una visión integral sobre las medidas de orientación destinadas al alumnado, centrándonos especialmente en aquellas establecidas en el Sistema de Formación Profesional.

Hemos realizado un análisis del marco normativo del sistema educativo español que regula la Formación Profesional, focalizando nuestra atención en las medidas educativas y orientadoras dirigidas a los estudiantes de los módulos de los Ciclos Formativos, para todo esto, hemos seleccionado los Reales Decretos, leyes y órdenes en vigor que regulan el Sistema de Formación Profesional en España.

Además, hemos revisado diferentes documentos publicados en revistas, seleccionando los artículos científicos con contenidos relacionados con la orientación educativa y la identidad profesional. Todo este análisis que hemos realizado nos ha proporcionado un soporte documental valioso para diseñar nuestras propias conclusiones, fundamentadas en un estudio riguroso de la bibliografía consultada.

La lectura exhaustiva de estos documentos vinculados a la orientación educativa ha incluido un subrayado de los aspectos más significativos y relevantes. Hemos organizado esta información en distintas carpetas creadas con diversos títulos en nuestros gestores bibliográficos. Asimismo, hemos realizado un segundo subrayado enfocado en aquellos aspectos más importantes que necesitábamos profundizar para nuestra investigación.

## **1. Estrategias de búsquedas.**

Hemos establecido diversos conceptos clave relacionados con el tema objeto de nuestra investigación, con el fin de diseñar una ecuación de búsqueda que emplee distintos operadores booleanos. Asimismo, hemos utilizado paréntesis para agrupar aspectos conexos, lo que nos ha permitido filtrar los resultados y seleccionar el soporte documental más pertinente para los objetivos de nuestra investigación. Adicionalmente, hemos implementado operadores de truncamiento, lo que nos ha facultado para buscar derivados de los distintos términos utilizados.

La determinación de las palabras clave describe, en cierta medida, el contenido del trabajo. La selección de estas palabras ha evolucionado a medida que hemos llevado a cabo lecturas y hemos analizado la documentación relacionada con la investigación.

Una vez preseleccionadas las palabras clave, estas se han ajustado mediante el tesoro de la UNESCO, con la intención de realizar una búsqueda más controlada y estructurada en relación con nuestro campo de estudio. Esta metrología nos ha permitido identificar términos adicionales a las palabras clave previamente establecidas, los cuales, en determinados casos, se ha encontrado presente en los artículos científicos y documentos consultados.

Con la finalidad de llevar a cabo búsquedas más exactas, se ha realizado el uso de comillas, hemos utilizado operadores de truncamiento (“\*”, “?” o “\$”), lo cual nos ha permitido buscar un término específico, así como sus variantes, agrupando los conceptos similares en bloques entre paréntesis.

Se han seleccionado recursos bibliográficos recientes, parametrizando las fechas durante las búsquedas; sin embargo, en los que respecta a la legislación, se ha prestado especial atención al análisis de la normativa vigente, independientemente de su fecha de publicación en el Boletín Oficial del Estado, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía o en el Diario Oficial de la Unión Europea.

Se ha realizado una consulta de forma exhaustiva en diversas bases de datos, partiendo de las palabras clave establecidas previamente y sus sinónimos, procurando identificar documentos relacionados con el ámbito de la orientación educativa dentro del sistema de Formación Profesional, elaborando una ecuación de búsqueda centrada en artículos recientes y actualizados, así como recursos legislativos vigentes relacionados con la educación.

Para facilitar las consultas, hemos filtrado los resultados según el formato (actas de congresos, artículos científicos, informes, estudios etc.), también hemos realizado una parametrización por años de publicación. Nos hemos apoyado en gestores bibliográficos que nos han servido tanto para realizar búsquedas informativas, como para almacenar y organizar documentos.

A través de todo este proceso desarrollado, hemos podido llevar a cabo un análisis exhaustivo de la documentación recopilada: artículos, revisiones, estudios e informes publicados. Todo este corpus bibliográfico consultado, nos ha permitido definir la información más relevante sobre nuestro tema objeto de estudio, adquirido un conocimiento amplio sobre las medidas educativas y orientadoras para promover procesos de orientación profesional en el alumnado del módulo de “Itinerario Personal para la Empleabilidad I” del Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia

## **2. Volumen de Bibliografía consultada para el desarrollo de la investigación**

Se ha realizado la lectura de más de 30 artículos de revistas científicas, 5 catálogos e informes vinculados al sistema educativo y la formación profesional, se ha analizado en torno a 20 documentos relacionados con la legislación vigente en materia educativa. Además, se ha realizado la lectura de otros documentos como libros, pactos y textos diversos relacionados con la investigación que estamos desarrollando.

## **3. Gestores y buscadores utilizados**

Para facilitar la gestión de referencias bibliográficas y la organización de la información, hemos utilizado principalmente el programa Mendeley, que nos ha permitido poder realizar búsquedas eficientes a través de los metadatos.

Además, hemos recurrido a Dialnet, empleándolo de manera similar a Mendeley. El objetivo principal de utilizar esta plataforma ha sido diversificar nuestras opciones y asegurarnos de que el acceso a la literatura fuese el adecuado, garantizando así la idoneidad de las selecciones realizadas.

Por otro lado, Google Académico ha sido una herramienta útil para consultar datos, aunque con un mayor nivel de revisión por nuestra parte. Nos ha resultado práctico para localizar recursos de diversas fuentes, como editoriales y asociaciones profesionales. Si bien este buscador puede presentar ciertos niveles de omisiones, ha sido un apoyo valioso; el volumen de acceso a documentación a través de esta herramienta es significativo y nos permite crear carpetas y almacenar documentos fácilmente.

## **IV. RESULTADOS**

En la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, se identifican medidas que permiten al alumnado desarrollar su aprendizaje, estableciendo un itinerario formativo. Es fundamental reconocer la singularidad de cada persona, brindando al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre su trayectoria

académica y profesional. Esto facilita la configuración de un itinerario formativo que se alinee con sus inquietudes e intereses, promoviendo así la formación continua y la educación a lo largo de la vida.

Es importante que el alumnado aprenda a autoconocerse realizando un análisis reflexivo sobre sus características personales de cada individuo, las cuales están estrechamente relacionadas con los vínculos desarrollados en el seno familiar, así como con las relaciones sociales en diferentes entornos. Todo esto contribuye a conformar las particularidades de las diversas personas que componen nuestra ciudadanía, cada una con su sello personal que trasciende el ámbito profesional. De este modo, cada profesional aporta a su capacitación aquellas cualidades innatas que enriquecen su labor, aportando su estilo propio y singularidad, marcados por su carácter, educación y trayectoria vital (Bálsamo 2023, p. 88).

En el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, se establece que la responsabilidad del éxito escolar, no recae sobre el esfuerzo del alumnado individualmente considerado, sino también sobre el esfuerzo de su familia, profesorado, centros docentes, administraciones educativas y sobre la implicación de la sociedad en su conjunto.

En la Ley Orgánica 3/2020 también se incluyen aspectos relacionados con la organización de la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de la vida, con el fin de garantizar la continuidad, coordinación y cohesión entre todas las etapas del sistema educativo. Tiene la finalidad de universalizar los conocimientos y las competencias que permitan el aprendizaje de todo el alumnado.

En el análisis del Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, hemos constatado que el sistema educativo cuenta con medidas que permiten a los estudiantes de los Ciclos Formativos, desarrollar el conocimiento para aprender a fijarse un itinerario formativo, con el que persiga la configuración de su perfil profesional, previamente determinado por el alumnado, a través de un análisis reflexivo y madurativo de su vocación. La creación de este itinerario formativo, debe ser coherente con las preferencias, inquietudes, intereses, capacidades y motivaciones de los educandos.

El Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establece que el Sistema de Formación Profesional brinda a las personas posibilidades de adquirir cualificaciones laborales, que en muchas ocasiones permite a la ciudadanía poder acceder al mercado laboral. Los Ciclos Formativos ayudan a prevenir que las personas puedan experimentar desajustes socioeconómicos que puedan generar efectos negativos en forma de marginaciones. En este sentido, desde los Ciclos Formativos de Formación Profesional, se potencia esta inquietud compartida: el alumnado que logra obtener el Título de Técnica o Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia, cuenta con mayores competencias en el ámbito sociolaboral, lo que les permite enfrentarse al mundo laboral con mayores posibilidades de inserción.

A través del Real Decreto 499/2024, de 21 de mayo, por el que se modifican determinados reales decretos por los que se establecen títulos de Formación Profesional de grado medio y se fijan sus enseñanzas mínimas, se incluye en los ciclos formativos los módulos “Itinerario Personal para la Empleabilidad I” e “Itinerario Personal para la Empleabilidad II”, a través de estos módulos se ofrece una formación diseñada para prevenir que el alumnado experimente situaciones, en las que su vulnerabilidad, se pueda

ver expuesto a ser víctimas de ilegalidades en el ámbito laboral. El profesorado de la especialidad de Formación y Orientación Laboral debe actuar en forma de mentores con el alumnado de los Ciclos Formativos, acompañándoles en la toma de decisiones, potenciando el proceso de desarrollo académico, favoreciendo su autoconcepto, potenciando su desarrollo personal, ofreciendo orientación en la toma de decisiones, sirviendo de guía para el proceso de descubrimiento de los intereses del alumnado, maximizando sus talentos, empoderándoles para enfrenarse al desafío de saber incorporarse al mundo laboral, conociendo las peculiaridades relacionadas con los aspectos legales vinculados a los derechos laborales, potenciando la cualificación y recualificación laboral a lo largo de la vida, a través de las posibilidades que ofrece la educación permanente y el sistema educativo en la actualidad.

En el análisis desarrollado de este Real Decreto 499/2024, es importante destacar que a través del módulo “Itinerario Personal para la Empleabilidad I” del curso 1º y a través del módulo “Itinerario Personal para la Empleabilidad II”, que forma parte del curso 2º del Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia, existen contenidos, por el cual se puede dotar a los estudiantes de inquietudes para la formación permanente, pudiendo conocer el alumnado aquellas alternativas existentes en materia formativa, inspirada en la educación a lo largo de la vida.

## **V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El artículo 1 de la Ley Orgánica 3/2022 de ordenación e integración de la Formación Profesional se establece que la finalidad de la normativa es regular, a través de un régimen de acompañamiento de profesionales, un sistema capaz de atender las necesidades de flexibilidad de la formación de las personas, en atención a los intereses, expectativas y aspiraciones educativas de las personas a lo largo de su vida, que sirva a la ciudadanía con la flexibilidad suficiente para generar itinerarios educativos que puedan ser versátiles, susceptibles de poder adaptarse a los cambios de las nuevas necesidades educativas y productivas que demande la sociedad de hoy.

El Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional en el artículo 3 “Funciones y objetivos generales del Sistema de Formación Profesional” destaca como uno de los objetivos; promover orientación profesional a lo largo de la vida, que favorezca en las personas la toma de decisiones, la gestión de sus carreras profesionales y formativas, potenciando la elección y el desarrollo de una identidad profesional motivadora, facilitando al alumnado el conocimiento de las oportunidades existentes en el sistema educativo.

El papel que desempeña la orientación en el sistema educativo se encuentra en constante evolución durante todas las etapas educativas, contribuye a que el alumnado desarrolle un proceso de identificación de las diferentes profesiones, aprendiendo a determinar su auto identidad, a través de un análisis indagatorio y reflexivo, que mediante un proceso personal de continua negociación, el alumnado pueda ser guiado para llegar a determinar su futuro académico, desarrollando su elección a través de un proceso madurativo.

En esta profunda negociación juega un papel determinante el periodo en el que el alumnado desarrollan el módulo de “Formación en Centros de Trabajo”, que se encuentra presente en todo el Sistema de Formación Profesional, a través del cual el alumnado puede practicar las capacidades que ha adquirido durante el desarrollo de sus estudios, en

empresas vinculadas al sector de la Atención a Personas en Situación de Dependencia, realizando las funciones propias del puesto de trabajo en un entorno real, participando en los servicios. Durante esta etapa, el alumnado experimenta un proceso de confirmación o rechazo hacia su profesión, llevando a la aceptación de la profesión o, por el contrario, a un proceso de disconformidad y conflicto interno, que le lleve a replantearse la idoneidad de la elección realizada.

En este proceso se conjuga distintos intereses, por un lado defendemos que debe existir una vocación sustentada en la necesaria identidad profesional del alumnado, pero también desempeña un papel importante la inserción sociolaboral, que reporta muchos beneficios a las personas, ya que los aspectos laborales trascienden a las distintas dimensiones de la vida.

Los títulos del Sistema de Formación Profesional se encuentran bajo las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

En las distintas lecturas realizadas, se indica la necesidad de respetar al alumnado y la importancia de fomentar su creatividad. Las ofertas académicas son determinadas por las necesidades productivas, a través de las cuales se establece el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Es necesario encontrar el equilibrio para que las ofertas académicas puedan atender los deseos, capacidades y originalidad del alumnado, sin que prevalezca la necesidad de ofrecer ofertas académicas, en las que impere la inquietud de satisfacer las demandas productivas.

La educación que recibe el alumnado del Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia, debe estar inspirada en potenciar el desarrollo pleno de las personas, fomentando la educación en las distintas etapas de la vida. Una vez finalizado el Ciclo Formativo de Grado Medio, se debe fomentar en el alumnado, intereses por continuar en los Ciclos Formativos de Grado Superior, siendo coherente para este alumnado, continuar sus estudios en algunos de los ciclos formativos ofertados, dentro de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, para lo cual es necesario que el alumnado, posea una identidad profesional, con la que se pueda configurar un itinerario educativo relacionado con la rama de conocimiento vinculada al Título de Técnica o Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia.

A través del módulo “Itinerario Personal para la Empleabilidad I” el alumnado pueda valorar las características de los puestos de trabajos, relacionados con la Atención a Personas en Situación de Dependencia y los diferentes ámbitos donde se desarrolla dicha actividad laboral, así como la definición de sus actitudes y capacidades, con la finalidad de que puedan realizar una correlación de estas actitudes y capacidades propias del alumnado, con las características de los puestos de trabajo de Técnica o Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia y las motivaciones que le mueven al alumnado, en relación a su trayectoria profesional y su futuro inmediato.

Es fundamental que las medidas educativas fomenten el conocimiento de las personas, del ambiente en el que se desarrolla, propiciando sus capacidades para participar activamente en la sociedad, como miembro de una comunidad de destino común, de la cual, todas las personas formamos parte.

Es necesario dotar a las personas de los recursos y herramientas necesarias para que puedan tomar control de sus propias vidas, ejerciendo protagonismo en las decisiones que les afecten, persiguiendo soluciones para que puedan enfrentarse a sus problemas, sean

críticos, para lo cual, todas las personas deben gozar de la oportunidad de poder expresarse y que no queden excluidas, así mismo que puedan participar y sean los protagonistas de sus procesos de desarrollo.

Las medidas educativas, deben propiciar en sus diferentes niveles, la creatividad del alumnado, fomentando sus capacidades, maximizando sus talentos, a fin de contribuir a la construcción de una sociedad con personas responsables de sí mismas, en este sentido, desde las unidades didácticas de los módulos “Itinerario Personal para la Empleabilidad I” e “Itinerario Personal para la Empleabilidad II” se abordan estas competencias.

Las medidas educativas, deben respetar siempre a la persona, propiciando el libre desarrollo de su personalidad humana, respetando su trasfondo social, herencia familiar, con la finalidad de propiciar una sociedad rica, diversa y singular.

Atender el carácter único de las personas es fundamental, brindándole la ocasión al alumnado de reflexionar sobre su trayectoria académica y profesional, para la configuración de un itinerario formativo acorde a sus inquietudes e intereses, potenciando la formación permanente y la educación a lo largo de la vida.

## REFERENCIAS

Albizu Echevarría, M. García Blázquez, I. Larrea Basterra, M. Mondaca Soto, A. Murciego Alonso, A. y Sánchez Maudó, A. (2024). *Informe 2024 La Formación Profesional ante los retos de sostenibilidad medioambiental en España*. Plataforma Observatorio de la Formación Profesional.

Bálsamo Estévez, M. G. (2023). El proceso de orientación académica, profesional y laboral como camino de construcción y re-construcción. Una propuesta de programa posible. *Horizonte de la Ciencia*, 13(24), 86-98. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2023.24.1680>.

Bisquerra Alzina, R. (2019). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla S.A.

Blasco Serrano, A. C, García Goncet, D. y Pérez Castejón, D. (2023). La construcción de la identidad profesional en la formación inicial de la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 108-125. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38888>.

Carvajal Muñoz, M. R. (2021). Formación profesional para desempleados/as y desarrollo sostenible: Factores que limitan el desarrollo económico y social. *Revista Prisma Social*, 34, 267–297. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4238>

Collados Torres, L. Hernández Prados, M. de los Ángeles, y Moya Sáez, A.P. (2024). Desmotivación en formación profesional: una aproximación desde la educación en valores. *Revista Científica UISRAEL*, 11(2), 95-16. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n2.2024.1128>.

Comisión Europea (2020). *Recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre la educación y Formación Profesional (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia*. COM/2020/275 final

De Puelles Benítez, M. (2017). *Políticas, legislación y educación*. UNED.

- Díaz, R. R. (2024). Cultura y transversalidad; nociones para una educación en tiempos de crisis. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42247-e42247. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)247](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)247).
- Fernández Prados, C. (2021). Actitud y motivación en estudiantes de formación profesional. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(2), 33–45. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i2.4904>
- García Baro, T. (2024). Educación, persona y vocación: la orientación profesional en el sistema educativo español. *Quién. Revista de filosofía personalista*, 5, 23-43. <https://doi.org/10.69873/aep.i5.202>.
- Rafael Hidalgo, B. L. Orbegoso Rivera, V. Lucero Rafael, V. A. (2023). La Psicopedagogía, orientación y tutoría educativa como herramienta para la mejora de la educación y formación profesional. *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, 21(31), 295-308. <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v21i31.2475>
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía. 23 de enero de 2008 *Boletín Oficial del Estado*. No. 20.
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. 15 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*. No. 299.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. No. 106.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. No. 340
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*. No. 78
- Martínez González, R.A. y Rodríguez Ruiz, B. (2023). Revisión sobre educación emocional en el ámbito familiar. Retos y propuestas. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 127–147. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.54>
- Morales Valero, M. Resa Navarro, X. y Salas Velasco, M. (2021). La política evaluativa de formación profesional en España. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 587-606. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.454311>
- Naciones Unidas. (1999) *Observaciones generales 13, aplicación del pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales*. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas
- Merino-Pareja, R. y García-Gracia, M. (2022). Vías e itinerarios de formación profesional: la persistencia de la asociación entre bajo rendimiento y opción profesional. *Estudios Sobre Educación*, 43, 157-176. <https://doi.org/10.15581/004.43.008>
- Gamboa Navarro, J. P., Moso Díez, M., Albizu Echevarria, M., Blanco Pascual, L., Lafuente Alonso, A., Mondaca Soto, A., Murciego Alonso, A., Navarro Arancegui, M., y Ugalde Zabala, E. (2021). *Observatorio de la Formación Profesional en España: Informe 2021.: la FP como clave de desarrollo y sostenibilidad*. CaixaBank Dualiza y Universidad de Deusto.

Orden de 28 de septiembre de 2011. Por la que se regulan los módulos profesionales de formación en centros de trabajo y de proyecto para el alumnado matriculado en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BOJA* No. 206.

Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado* No. 114119

Pérez Escoda, N. López Cassà, È. Alegre, A., y Álvarez Justel, J. (2024). Validación del cuestionario de desarrollo emocional para educación secundaria (CDE-SEC). *Revista española de pedagogía*, 82(287), 163-176. <http://doi.org/10.22550/2174.09093935>

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio. Por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.. *Boletín Oficial del Estado* No. 185.

Real Decreto 1128/2003. Por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. *Boletín Oficial del Estado* No. 223.

Real Decreto 1538/2006. Por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado* No. 3.

Real Decreto 499/2024, de 21 de mayo, por el que se modifican determinados reales decretos por los que se establecen títulos de Formación Profesional de grado medio y se fijan sus enseñanzas mínimas, *Boletín Oficial del Estado*. No. 129.

Real Decreto 659/2023. Por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado* No. 174.

Sánchez Martín, M.. Corral Robles, S.. Llamas Bastida, M. C., y González Gijón, G. (2023). Determinantes académicos y motivacionales en función del género del alumnado de Formación Profesional. *Revista de Educación*, 399, 11–37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-560>

Suárez Riveiro, J. M. (2018). *Discapacidad y contextos de intervención*. Sanz y Torres

Suberviola Ovejas, I. (2024). Intencionalidad de abandono escolar temprano. Un estudio sobre la vinculación de la identidad. *Alteridad: Revista de Educación*, 19(2). <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.10>

UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *Perfiles Educativos*, 44(177), 200–212. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>

Unión Europea, (2020). Recomendación del Consejo sobre la educación y Formación Profesional (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia. 2 de diciembre de 2020. *Diario Oficial de la Unión Europea*.

Valdés Fernández, M. (2019) Trayectorias escolares y expectativas del alumnado de Ciclos Formativos de Grado medio: la elección de la vía profesional en un contexto de desprestigio consolidado. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 10, 52-76.

Valero, M. M., Navarro, X. R., y Velasco, M. S. (2021). La política evaluativa de formación profesional en España. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 587-606 <https://doi.org/10.6018/rie.454311>

Villalba Muñoz, A. (2023). Sociedad, familia y educación: Una visión crítica desde el Máster de Profesorado en Enseñanza Secundaria y Formación Profesional, Especialidad

de Economía, Empresa y Comercio. *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer & Swartz*, 1(01), 77–96. <https://doi.org/10.51896/easc.v1i01.88>

Vinader Segura, R., Puebla-Martínez, B., y Navarro-Sierra, N. (2021). Radiografía de la formación profesional en España. *REIDOCREA*, 10(20), 1-19. <https://doi.org/10.30827/Digibug.68145>

Zabalza, M.A. (2016). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, S.A. Ediciones.

# Educación social y migración: buenas prácticas para la inclusión sociolaboral

Ana Isabel Zolá Pacochá

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** La Educación Social está ante un nuevo reto, o quizás deberíamos verlo como un reto evolucionado, surgido tras el paso de la Pandemia y la exacerbación de desigualdades estructurales vinculadas a la movilidad, brechas digitales, precarización laboral, aumento de la pobreza y poca atención de necesidades básicas en territorios de orígenes que son, entre otros elementos como el conflicto y las violencias estructurales, causantes de la movilidad humana con fines de permanencia a países con mejores condiciones de vida, más oportunidades de formación, bienestar y calidad de vida, ese nuevo reto es la inclusión sociolaboral de población migrante que junto a situaciones administrativas irregulares y factores de riesgo y vulneración se encuentran en exclusión social. Es por ello por lo que esta investigación busca analizar la perspectiva socioeducativa de la inclusión sociolaboral con personas migrantes durante y tras la pandemia, a partir de un enfoque mixto, que analiza la exclusión sociolaboral atendidas por educadoras/es sociales de entidades públicas y privadas en España a través de 10 grupos de discusión con 42 participantes (analizados mediante el software Atlas.ti v24), y una encuesta a 368 entidades, validada con Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (N=411) (SPSS v29). Sobre lo cuales se encontró que las situaciones más atendidas por las entidades y agentes socioeducativos sobre la población migrante incluyeron la falta de formación (69%), condiciones laborales precarias (67%), desigualdad de oportunidades (67%) y dificultades para el acceso a una primera ocupación (65%) y para lo cual se emplearon como estrategias y recursos principales la orientación, el acompañamiento, itinerarios integrales de inserción y formación socioeducativa.

**Palabras clave:** exclusión; inclusión sociolaboral; migrantes; buenas prácticas; educadores sociales.

**Abstract:** Social Education is facing a new challenge—or perhaps it should be seen as an evolved challenge—arising from the aftermath of the pandemic and the exacerbation of structural inequalities related to mobility, digital divides, labor precariousness, increasing poverty, and the neglect of basic needs in territories of origin. These, along with other factors such as conflict and structural violence, are among the main causes of human mobility aimed at settling in countries with better living conditions, more educational opportunities, and higher well-being and quality of life. This new challenge is the socio-labor inclusion of the migrant population, who, together with irregular administrative situations and various risk and vulnerability factors, find themselves in social exclusion. Therefore, this research aims to analyze the socio-educational perspective of socio-labor inclusion with migrants during and after the pandemic, using a mixed-methods approach. It examines socio-labor exclusion addressed by social educators from public and private organizations in Spain through 10 focus groups involving 42 participants (analyzed using Atlas.ti v24 software) and a survey of 368 organizations, validated through Exploratory Factor Analysis (EFA) and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) index (N=411) (SPSS v29). The findings reveal that the most commonly addressed situations by organizations and socio-educational agents regarding the migrant population included lack of training (69%), precarious working conditions (67%), unequal opportunities (67%), and difficulties in accessing a first job (65%). The main strategies and resources employed to address these issues were guidance, support, comprehensive insertion pathways, and socio-educational training.

**Keywords:** exclusion; socio-labor inclusion; migrants; good practices; social educators.

## I. INTRODUCCIÓN

Las dificultades por movilidad y migración fueron una de las situaciones más atendidas por las entidades socioeducativas, siendo este colectivo uno de los colectivos vulnerables en cuanto al acceso al mercado laboral y al desempleo durante y tras la pandemia, al tiempo que a nivel social se exacerbaban las formas de desigualdad y discriminación y que han supuesto la implementación de diversas acciones y estrategias eficaces para favorecer su inclusión sociolaboral. Es por tanto que dicha situación coloco en evidencia las fuertes condiciones de hiper precariedad del colectivo y altos niveles de vulnerabilidad, especialmente a quienes se encontraban y encuentran con trabajos de temporada, refugiadas y solicitantes de asilo, por los habilitantes en empleo, educación y salud que suponen la situación migratoria en cualquier contexto (Melendro y Ferreira, 2023).

Para el año 2020 el 11,1% de la población en España era extranjera, es decir 5.235.375, en el 2021 aumento 0,3% puntos porcentuales incrementando en 167.327 y para el 2022 aumento 0,2% respecto al año anterior, para un total de 5.509.046, de acuerdo con los datos registrados en el INE (2024). A pesar de encontrarse en el período más crítico de la pandemia, no solo por movilización sino por economía, la población extranjera siguió aumentando y supusieron una demanda de ofertas y atenciones pertinentes a sus necesidades y situación de dificultad (acceso a educación, empleo, vivienda, documentación, entre otros). Al respecto, las entidades socioeducativas que estuvieron acompañando los procesos especializados, con quienes se desarrolla la presente tesis doctoral, reconocen como situaciones más atendidas durante y tras la pandemia, las dificultades por movilidad y migración siendo este colectivo uno de los colectivos vulnerables en cuanto al acceso al mercado laboral y a quienes se les exacerbaban las formas de desigualdad y discriminación, suponiendo entonces la implementación de diversas acciones y estrategias eficaces para favorecer su inclusión sociolaboral. Es por tanto que dicha situación coloca en evidencia las fuertes condiciones de hiper precariedad del colectivo y altos niveles de vulnerabilidad, especialmente a quienes se encontraban y encuentran con trabajos de temporada, refugiadas y solicitantes de asilo, por los habilitantes en empleo, educación y salud que suponen la situación migratoria en cualquier contexto (Melendro y Ferreira, 2023). No en vano se reconoce que una proporción considerable de la población migrante se encuentra en situación de exclusión social, sobre todo aquellos que proceden de países no comunitarios y cuentan con situaciones administrativas irregulares, de acuerdo con el informe "El Estado de la Pobreza 2024" de la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (EAPN), para el 2023 el 54,1% de la población extranjera se encontraba en dicha situación.

Para estos casos los agentes socioeducativos de diversas entidades hacían frente con adaptaciones para no dejar de lado a nadie, acompañar y orientar a quienes no contaban con redes sociales (familiares, amigos, colegas), especialmente para soportarse y esperar el fin de la pandemia, continuar sus planes y proyectos para adaptarse a la nueva comunidad que habían escogido, asentarse y avanzar, poniendo en marcha ajustes y acciones especializadas con intervención socioeducativa pertinente para cada caso. En este escenario desde la Pedagogía Social y Educación Social, se han estudiado y orientado acciones en entornos comunitarios y especializados, especialmente en procura de la inclusión de la población “no normalizada”, siendo necesario el desarrollo de estrategias y acciones vinculadas desde el ámbito de la educación social especializada con la población migrante, por ocuparse del despliegue de acciones con individuos y/o colectivos en situación de vulnerabilidad, dificultad, riesgo o inadaptación social, en los

que se dan necesidades y privaciones que afectan negativamente su socialización y la articulación con la comunidad (Gómez, 2003; Del Pozo, Jiménez y Barrientos, 2018; Limón, 2017) como ocurre con esta población desde que se dan las movilizaciones humanas y evidenciado con mayor detalle en la pandemia, en la que todos estábamos en el mismo mar, pero algunos iban en yates, lanchas o en lo que pudieran para sobrellevar la situación y entonces el reto no solo era controlar la emergencia, sino valorar el restablecimiento a la “normalidad”.

Es por lo anterior que un nuevo reto para la educación social es la inclusión sociolaboral tras la pandemia, enfocándose en los comienzos propios de la Pedagogía Social, con las sujetos y colectivos en dificultad social y situación de riesgo en procura de su inclusión, a lo que Caride, Gradaïlle y Caballo (2015) conceptualizan desde la educación con el dar frente a las necesidades, situaciones, dificultades y realidades que se dan día tras día, tomando como premisa la garantía y acceso a esos derechos y deberes propios de la condición ciudadana y del ser humano, indistintamente de donde se encuentre y de donde provenga. Es así como desde esta tesis doctoral busca como objetivos para su estudio, el análisis de la perspectiva socioeducativa de la inclusión sociolaboral con personas migrantes durante y tras la pandemia, a través del estudio del fenómeno de la exclusión sociolaboral desde la atención socioeducativa, el análisis de los programas y recursos propios para la inclusión sociolaboral y la identificación de buenas prácticas de las entidades y agentes socioeducativos.

Para lo anterior, se estudiará en dos partes con sus respectivos capítulos los elementos necesarios desde la educación social y la migración, las buenas prácticas para la inclusión sociolaboral. De ese modo, en la *primera parte* se aborda desde el marco teórico y el estado de la cuestión en cuatro capítulos: 1) la Pedagogía Social: aproximaciones disciplinares y profesionales para la intervención socioeducativa con personas migrantes, 2) exclusión y la inclusión sociolaboral, 3) migración y refugio y 4) buenas prácticas y estrategias para la inclusión. En la *segunda parte* se analiza la metodología de la investigación, organizada en tres capítulos: 1) metodología, 2) resultados y análisis y, por último, 3) conclusiones y propuestas, organizadas en función de lo identificado a nivel teórico y los hallazgos de la metodología.

## **II. OBJETIVOS**

### **1. Objetivo general**

- Analizar la perspectiva socioeducativa de la inclusión sociolaboral con personas migrantes durante y tras la pandemia.

### **2. Objetivos específicos**

- Estudiar el fenómeno de la exclusión sociolaboral de las personas migrantes desde la atención socioeducativa.
- Analizar la perspectiva socioeducativa de los programas y recursos para la inclusión sociolaboral con personas migrantes.
- Identificar las buenas prácticas socioeducativas con personas migrantes.

## **II. MÉTODO**

### **1. Participantes y muestra**

La población objetivo incluye educadores sociales colegiados en España, profesionales que trabajan en ámbitos como servicios sociales, salud, educación, justicia juvenil o atención a personas mayores, migrantes y otros grupos vulnerables. Su labor es clave para la inserción sociolaboral, especialmente tras la crisis pandémica, lo que los convierte en actores fundamentales para identificar buenas prácticas y desafíos en este campo. La muestra se seleccionó mediante un diseño por conglomerados, estratificado por regiones y tipo de institución (pública o privada), para garantizar representatividad nacional.

#### *1.1. Tamaño muestral*

En España participaron 368 educadores sociales, distribuidos proporcionalmente en comunidades autónomas.

#### *1.2. Criterios de estratificación*

En España se empleó la clasificación NUTS (Nomenclatura de Unidades Territoriales Estadísticas) para asegurar cobertura en todos los niveles territoriales (NUTS I, II y III).

### **2. Técnicas e instrumentos**

#### *2.1. Encuesta*

El cuestionario está estructurado en varias secciones que recopilan información detallada sobre los profesionales y programas de inserción sociolaboral. Comienza con datos de identificación, incluyendo género, formación profesional, experiencia, entidad a la que pertenecen y naturaleza de la titularidad. Luego, se enfoca en los programas de inserción sociolaboral, solicitando detalles como el número de programas, población atendida, objetivos, actividades y tipos de evaluación. A continuación, evalúa mediante escalas Likert (1-5) tres dimensiones clave: situaciones de exclusión sociolaboral y poblaciones afectadas, recursos y programas disponibles (como formación, acompañamiento y financiación), y elementos de protección en itinerarios de inserción (como habilidades sociales, resiliencia y coordinación interinstitucional). Finalmente, incluye una sección abierta para identificar buenas prácticas y palabras clave que las definan.

#### *2.3. Grupos focales*

El protocolo de grupos de discusión está estructurado en dos partes principales: datos de identificación y preguntas orientadoras. La primera sección recoge información demográfica y profesional de los participantes, incluyendo género, formación principal, tiempo de experiencia en programas de inserción sociolaboral, entidad a la que pertenecen (pública, privada o concertada), territorio de acción y detalles sobre los programas que implementan. La segunda parte consta de siete preguntas orientadoras diseñadas para guiar la discusión grupal, centrándose en temas como situaciones prioritarias de exclusión sociolaboral durante la pandemia, poblaciones afectadas, recursos y programas disponibles, identificación de buenas prácticas, beneficios para los participantes, retos y dificultades, y políticas prioritarias para la inclusión sociolaboral. El protocolo cierra con

un espacio abierto para comentarios adicionales, buscando obtener una visión integral y colaborativa sobre los desafíos y logros en el ámbito de la inserción sociolaboral.

### **3. Enfoque de investigación**

La metodología de este estudio se desarrolla dentro del marco del proyecto de I+D+i "Educación Social y COVID-19 en España y Portugal: Exclusión Sociolaboral tras la Pandemia y Buenas Prácticas para la Inclusión (ESIN)", presentado ante el Ministerio de Ciencia e Innovación. En función del objetivo del estudio, se requiere la aplicación de diversos métodos y técnicas de recolección y análisis de información. Por ello, se adopta una estrategia metodológica basada en un enfoque mixto de investigación estructurada en tres fases progresivas: I) Diagnóstico, II) Triangulación y III) Formulación.

## **IV. RESULTADOS**

Con relación a los tipos de programas y recursos principales en los que trabajan los educadores sociales, diferenciando entre quienes atienden a personas migrantes o refugiadas y quienes no, utilizando para ello la prueba  $Ji^2$  como contraste estadístico, se reconoce que la mayoría de los educadores sociales que trabajan con personas migrantes o refugiadas participan en programas de acogida, acompañamiento, formación socioeducativa, proyectos de vida e itinerarios integrales de inserción sociolaboral.

Por el contrario, el análisis revela que existen diferencias estadísticamente significativas en otros tipos de programas, donde la atención a personas migrantes o refugiadas está mucho más asociada. Específicamente, se observan diferencias en programas de alfabetización digital ( $p = 0,019$ ), donde el 96,0% de los educadores que trabajan con migrantes participan en este tipo de acciones, frente al 84,2% de los que no. La enseñanza del castellano y de lenguas autonómicas presenta una diferencia aún más marcada ( $p < 0,001$ ), ya que el 83,2% de los educadores que atienden a migrantes intervienen en esta área, comparado con solo el 31,6% de quienes no lo hacen.

En cuanto a los programas de intermediación laboral con entidades y empresas, también se detecta una asociación significativa ( $p = 0,007$ ), con una participación del 94,5% entre los educadores que atienden migrantes, frente al 78,9% entre los que no lo hacen. Asimismo, los programas de emprendimiento muestran un vínculo relevante ( $p = 0,002$ ), donde el 84,1% de quienes trabajan con población migrante o refugiada impulsan acciones en esta área, en contraste con el 55,6% de los que no trabajan con esta población.

Estos datos sugieren que la atención a personas migrantes y refugiadas es cubierta mediante un perfil de intervención especializado, orientado hacia la cobertura de necesidades legales, lingüísticas, de acceso a derechos básicos y de inserción sociolaboral. Estos ámbitos representan diferencias en el ejercicio profesional de los educadores sociales, y las instituciones que representan que trabajan con esta población, reflejando una respuesta a las barreras específicas que enfrentan las personas migrantes en los procesos de inclusión social.

Por su parte, los participantes de los grupos focales confirman algunas de las tendencias identificadas en los datos cuantitativos, Uno de los recursos más destacados es el trabajo con jóvenes migrantes no acompañados en programas de inserción sociolaboral, como se menciona en GF16, participante P5: "Nos dedicamos a la documentación y la inserción de estos chavales tan maravillosos que nos llegan de los ISL, de los Points y de todos lados."

Aquí se evidencia la prioridad dada a la documentación administrativa y a la inserción laboral como ejes de actuación fundamentales.

La alfabetización digital y la adaptación a nuevas modalidades de formación también aparecen como componentes clave. En GF12, participante P1, se subraya la dificultad que enfrentaron los jóvenes migrantes en el acceso a la educación online: *"era muy difícil las clases hacerlas online desde el instituto con ellos"*, reflejando así la importancia de incluir la alfabetización tecnológica como parte del itinerario de inclusión. La enseñanza de lengua también es un recurso transversal. En varios grupos, se evidencia cómo la falta de dominio del idioma local limita gravemente las posibilidades de inserción, lo que obliga a los programas a integrar módulos de aprendizaje lingüístico en paralelo a las actividades de formación laboral y educativa.

En lo referente a los elementos y factores de protección en los procesos e itinerarios de inserción sociolaboral los factores se agruparon en tres categorías: habilidades personales y sociales, apoyo social y familiar, y apoyo institucional. En lo referente a las habilidades personales y sociales, el fortalecimiento de las habilidades sociales es trabajado por el 99,7% de los educadores que atienden migrantes, frente al 94,7% de los que no lo hacen. Esta diferencia presenta significación estadística con un valor p de 0,005. El desarrollo de la resiliencia también muestra una diferencia significativa, ya que el 97,5% de los programas para población migrante incluye este componente, frente al 89,5% de los programas que no trabajan con esta población, con un valor p de 0,043. La flexibilidad en la intervención alcanza el 97,1% entre quienes trabajan con migrantes y el 84,2% entre quienes no lo hacen, con una diferencia significativa p de 0,003. Las competencias emocionales son consideradas en el 99,1% de los programas que atienden migrantes y en el 89,5% de los otros programas, diferencia estadísticamente significativa con un valor p de 0,001. El trabajo en equipo aparece en el 98,8% de los programas dirigidos a migrantes y en el 89,5% de los restantes ( $p = 0,003$ ) esta diferencia parece ser estadísticamente significativa. El fomento del liderazgo y la autonomía personal se observa en el 98,7% de los programas de atención a migrantes y en el 89,5% de los otros, también con una diferencia significativa.

Así mismo, es posible identificar barreras específicas como la baja alfabetización, el desconocimiento del idioma y las dificultades para seguir procesos educativos formales. Tal como se señala en GF12 por un participante: "La mayoría son inmigrantes con muy poco nivel, no saben leer, no saben escribir muchas veces entonces era muy difícil las clases hacerlas online desde el instituto con ellos."

En el ámbito del apoyo social y familiar, el apoyo social y comunitario es más frecuente entre los programas dirigidos a migrantes, con un 95,9% de presencia frente a un 84,2% en los otros programas, una diferencia significativa  $p = 0,019$ . El apoyo familiar se registra en un 88,7% en los programas que atienden migrantes y en un 84,2% en los que no, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa con un valor p de 0,554. El acompañamiento longitudinal durante el proceso, aunque frecuente, no presenta diferencia significativa entre los dos grupos, con un 94,7% de presencia entre quienes trabajan con migrantes y un 89,5% entre quienes no, valor p de 0,339.

En cuanto al apoyo institucional, la coordinación interinstitucional con redes y entidades aparece en el 95,0% de los programas dirigidos a población migrante y en el 73,7% de los programas que no trabajan con esta población, con una diferencia significativa y un valor p de 0,000. La adopción de un enfoque complejo y sistémico de actuación es reportada en el 94,6% de los programas que atienden migrantes frente al 72,2% de los otros, también con una diferencia significativa. La inclusión del enfoque

socioeducativo junto al técnico-profesional alcanza el 96,2% en programas que trabajan con población migrante y el 78,9% en los demás, presentando un valor p de 0,001.

## **V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La inclusión sociolaboral de la población migrante debe responder en primera medida al acceso al empleo, como habilitante para el acceso a otros servicios y derechos, atendiendo a su vez a la inclusión de estrategias que favorezcan ese propósito, como la orientación para su situación regular, formación en idiomas, orientaciones profesionales y capacitación laboral como estrategias educativas inclusivas y resilientes, que estén en consonancia con intervenciones socioeducativas eficaces y pertinentes a las trayectorias individuales y colectivas. Por lo anterior, las acciones y estrategias que se desarrollen en cada caso deben responder a elementos principales considerados en las buenas prácticas, como: acciones centradas en las personas, participación activa (estar no implica hacer y responder) trabajo en red, evaluación continua, la adaptación y respuesta a necesidades y capacidades, trabajar desde un enfoque preventivo y de atención, fomentar el desarrollo de competencias, apuntar a la eficacia, pertinencia y relevancia.

No obstante, es necesario comprender que para llevar a cabo las acciones y estrategias eficaces que procuren la inclusión sociolaboral, que se encuentran definidas, que se siguen creando, que evolucionan y que se adaptan, es también importante pensar en la actualización de las entidades y agentes socioeducativos en términos de intervención socioeducativa, de trabajo en red y de enfoques holísticos, para que las respuestas que se trabajen respondan de forma pertinente y eficaz a las trayectorias individuales y colectivas de la población migrante, al tiempo que se puedan tener discusiones y acuerdos con los estados de bienestar para la actualización de esas realidades, con sus necesidades y capacidades.

Así mismo, la integración de enfoques multiculturales e interculturales desde el entendimiento de las culturas y la resignificación individual que se transforma, en el marco de los diferentes sectores, el trabajo multisectorial por cuanto incrementa la efectividad de los procesos desde un enfoque holístico y sostenido que aborda tanto las barreras inmediatas como las estructurales que las personas migrantes afrontan, facilitando la generación de mayores redes sociales, de apoyo y andamiaje. En cuanto al establecimiento de políticas claras y pertinentes, pero sobre todo inclusivas y que apoyen la integración a través de un acceso equitativo a la educación, la salud, el empleo y otros servicios críticos, con rutas claras que garanticen la atención y se preocupen por generar acciones para la prevención y promoción de los derechos.

Por último, es necesario dejar en la mesa como discusión la importancia de acompañar el desarrollo de estas acciones con un enfoque en la comunidad de acogida, no basta únicamente con abrir puertas e iluminar el camino para que quien no es el autóctono sepa como moverse en cada dimensión, sino que es necesario que el propio pueda identificar, reconocer y analizar los beneficios, potencialidades y capacidades que un migrante trae a su país, desde lo económico, político, cultural y social, porque ciertamente la movilidad humana y, especialmente, la migración no dejará de ser un proceso que cambie la estructura del territorio de acogida, ni mucho menos del que se deja.

## REFERENCIAS

- Caride, J.A., Gradaïlle, R., y Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11.
- Del Pozo Serrano, F., Jiménez Bautista, F., y Barrientos Soto, A. (2018). Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, 29, 32-51.
- European Anti-Poverty Network (EAPN). (2024). *El estado de la pobreza 2024. Primer avance de resultados*. Secretaría Técnica EAPN-ES. [https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1709115342\\_el-estado-de-la-pobreza.-primer-avance-resultados-febrero-2024.pdf](https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1709115342_el-estado-de-la-pobreza.-primer-avance-resultados-febrero-2024.pdf)
- Gómez Serra, M. (2003) Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 233-251.
- Instituto Nacional de Estadística. (2024). *Censo Anual de Población. 1 de enero de 2024. Primeros resultados*. <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/es/CENSO2024.htm>
- Limón, M.R. (2017). Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 21-44.
- Melendro-Estefanía, M. y Ferreira-Delgado, J.P. (2023). Inclusión sociolaboral tras la pandemia: un nuevo reto global para la educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 15-25. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2023.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.01)

# Estudio comparado de la educación primaria

Matilde Palma Velázquez

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** Algunos datos que indica el viaje de la educación finlandesa hacia los primeros lugares del ranking mundial tuvieron su impulso durante el antiguo sistema educativo lo que sugiere que las reformas finales de los 80 y principios de los 90 no fueron la causa única de este auge (Heller, 2022). De ahí surge el interés por estudiar el contexto histórico y cultural de Finlandia como un punto de partida que permita comprender mejor las causas de la prolongada trayectoria de éxito de su sistema educativo. Este análisis inicial servirá como base para, posteriormente, examinar los contextos cultural y sociopolítico de España y Estonia, así como sus respectivos sistemas educativos, con el fin de construir una visión comparativa a través de un estudio comparativo dentro de un marco europeo que incluya el sistema educativo en el que nos encontramos (España), el de consolidado éxito (Finlandia) y datos que entiendan el sistema educativo que ha emergido recientemente como referente (Estonia).

**Palabras clave:** sistema educativo; éxito académico; España; Finlandia; estudio comparativo.

**Abstract:** Some data suggest that Finland's journey toward the top ranks of global education began during its earlier school system, indicating that the reforms of the late 1980s and early 1990s were not the sole cause of its educational rise (Heller, 2022). This leads to an interest in studying the historical and cultural context of Finland as a starting point to better understand the reasons behind the long-standing success of its educational system. This initial analysis will serve as a foundation for subsequently examining the cultural and sociopolitical contexts of Spain and Estonia, along with their respective educational systems, in order to develop a comparative perspective in a comparative work within a European framework that includes the educational system we are part of (Spain), the one with a long-standing success (Finland), and the one that has recently emerged as a reference model (Estonia).

**Keywords:** educational system; academic success; Spain; Finland; comparative study.

## I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de exposición se enmarca en la XII Jornada de Investigadores en Formación del Programa de Doctorado en Educación. En esta oportunidad se presentan los avances del proyecto de investigación doctoral. La investigación consiste en un estudio comparado de la etapa de Educación Primaria (ISCED 1) en los sistemas educativos de Finlandia y España, incluyendo, de forma somera y meramente indicativa, algunas referencias al sistema educativo de Estonia, país que se ha posicionado como uno de los más exitosos en Europa según las evaluaciones PISA al alumnado. Además del enfoque en los aspectos didácticos, curriculares y metodológicos de esta etapa educativa en los sistemas señalados, se ha prestado especial atención al perfil del profesorado que ejerce en el ámbito de la educación formal pública en Finlandia y España. Este análisis del perfil del profesorado de Primaria en ambos países permite profundizar en la comprensión de las similitudes, diferencias y particularidades de sus respectivos sistemas educativos.

La figura docente constituye un factor clave en la determinación del éxito de un sistema educativo, tal como se concibe en una porción significativa de la bibliografía especializada. Por lo tanto, la indagación en el perfil docente de un sistema educativo resulta fundamental para su comprensión integral. Con el fin de ofrecer un orden analítico

al estudio del perfil docente que interviene en la etapa de Educación Primaria, se ha adoptado una perspectiva basada en el ciclo vital profesional, considerando las distintas fases en la trayectoria de quienes ejercen la docencia: desde su formación académica inicial en la universidad, el acceso a la función docente en centros públicos, la consolidación del rol docente, la formación continua a lo largo de la vida profesional, las condiciones laborales, y el currículo específico necesario para la programación didáctica. Este enfoque busca ofrecer una comprensión más completa y comparativa de las realidades docentes en Finlandia y España.

## **II. MÉTODO**

### **1. La comparación como método**

“La comparación como método principal de acceso al saber” (García Garrido, 1986, p. 114), ha sido empleada en el presente trabajo de investigación dentro de la disciplina de la Educación Comparada para estudiar el sistema educativo en Finlandia y España. La Educación Comparada es una disciplina clave para comprender y analizar los sistemas educativos en un contexto global (García Garrido, 1986). Según Ferrer Juliá (1990, p. 17), “el profesor W.D. Halls publicó una obra fundamental que logró sintetizar el estado del arte de esta disciplina hasta finales de los años ochenta”. “La Educación Comparada, en tanto que disciplina científica, ha evolucionado hacia un enfoque metodológico sistematizado, inspirado en las finalidades del estudio comparado” (Ferrer Juliá, 1990, p. 23), este enfoque comparado en el trabajo de investigación que se está realizando busca, entre otros objetivos, identificar las diferencias y similitudes entre los sistemas educativos de distintos países europeos, con especial atención a Finlandia y España, para una comprensión profunda de sus sistemas educativos. Asimismo, resalta la importancia de los factores contextuales e históricos, entre otros, propios e identitarios de cada país, como elementos clave para entender la estructura y funcionamiento de ambos sistemas educativos. Un sistema educativo solo puede entenderse plenamente mediante el análisis de su contexto histórico, cultural y supranacional. El enfoque comparado permite, además, comprender mejor el propio sistema al contrastarlo con otros, considerando tanto factores locales como dinámicas globales, especialmente las influencias de la Globalización y la Postmodernidad.

Siguiendo a García Garrido (1986, p. 91), “la Educación Comparada, entendida como una disciplina científica, aspira a ser un campo de conocimiento sistematizado y coherente que permita profundizar en la comprensión de los sistemas educativos a nivel global”. El deseo subyacente es que los individuos puedan superar las fronteras estrechas de sus propias sociedades, ampliando su perspectiva para conocer y comprender mejor a los demás pueblos (García Garrido, 1986). En este sentido, “los sistemas educativos son, en principio, los principales beneficiarios de los avances que ofrece esta ciencia” (García Garrido, 1986, p. 92). Según García Garrido (1986), la Educación Comparada no se limita a la comparación superficial de sistemas, sino que busca contribuir significativamente al entendimiento mutuo entre los pueblos. Para alcanzar este objetivo, es necesario profundizar en los fundamentos de los sistemas educativos, desenterrando sus raíces históricas, políticas y culturales, lo que permitirá una interpretación más rica y precisa de sus estructuras y dinámicas. Así, esta disciplina no solo se limita a la descripción, sino que se erige como un vehículo para el conocimiento profundo y la reflexión crítica, que facilita la mejora continua de los sistemas educativos a nivel global. De esta forma, “es posible examinar las reformas llevadas a cabo, evaluar sus resultados desde una perspectiva global y establecer metas educativas alineadas tanto con las posibilidades

nacionales como con los referentes internacionales más avanzados” (Ferrer Juliá, 1990, p. 24). Hay diferentes enfoques metodológicos, los señalados por García Garrido (1986, p. 115) “son el predominio de la descripción y el estudio de los problemas. En el predominio de la descripción se distinguen dos tendencias: subjetivo-impresionista y las positivistas de Jullien donde se buscan datos objetivos en los que basar las descripciones eminentemente objetivas y precisas como, por ejemplo, leyes”. La descripción de ambos sistemas educativos es totalmente necesaria, pero no suficiente porque es necesario añadir la explicación. Para la explicación utilizaremos datos cualitativos más que cuantitativos, siguiendo a García Garrido (1986), la explicación se muestra más sensible a los criterios cualitativos que a los meramente cuantitativos. El estudio de problemas donde se realiza la elección preliminar de un problema o, con ciertas condiciones, una innovación, aplicando sucesivamente varios análisis metodológicos centrados en las soluciones que se le hayan podido dar y en la aplicabilidad de tales soluciones al concreto caso de la determinada política educativa (Holmes, 1987). Según García Garrido (1986), en todo proceso comparativo subyace, además de los hechos o aspectos que se comparan, otro elemento más que es de naturaleza subjetiva, en cuanto que es el propio sujeto que compara quien lo añade, al que los comparatistas suelen denominar ‘tertium comparationis’: para que haya una comparación, han de ser dos al menos. En el caso del presente trabajo de investigación en proceso, se realiza un estudio comparado de la etapa de educación primaria en Finlandia y España, con apartado y una sección reservada a Estonia. Finlandia como país con una cultura educativa específica y característica, tiene un largo recorrido de ser conocida por su exitoso sistema educativo y Estonia se ha posicionado con mejores resultados en evaluaciones PISA en Europa, representan referentes relevantes para la indagación y comparativa de sistemas educativos europeos.

Siguiendo a Egido Gálvez y a Martínez Usarralde (2019, pp.68-76), las tres fases para el diseño del estudio comparado en se encuentra en proceso son las siguientes:

### *1.1. Selección y definición del problema.*

La investigación se centra en analizar la figura docente en los sistemas educativos de Finlandia, Estonia y España, partiendo de una pregunta clave: ¿Cómo varían los perfiles docentes en distintos sistemas educativos? Este enfoque delimita el objeto de estudio y parte de un problema real relevante para la comprensión del éxito educativo.

Una vez planteada, la pregunta se justifica con apoyo en la literatura académica, explicitando su relevancia para la comunidad educativa y evitando motivaciones personales como único fundamento. Esta pregunta inicial ha dado lugar a subpreguntas. Ejemplo: ¿Cómo son los modelos de formación universitaria de los futuros docentes de Educación Primaria?

### *1.2. Formulación de hipótesis. Presupuestos hipotéticos de partida.*

La formulación de hipótesis orienta el estudio y permite contrastar resultados. En el ámbito de la Educación Comparada, los marcos de investigación no responden al paradigma experimental, sino que se aproximan más a estudios ex post facto, mediante aseveraciones tentativas que buscan anticipar respuestas a las preguntas planteadas. Estas hipótesis se construyen a partir del conocimiento disponible y de la revisión bibliográfica.

En este análisis comparativo entre los sistemas educativos de Finlandia y España se plantean diversas hipótesis de partida. Sobre la formación universitaria, se postula que la exigencia del título de máster para ejercer como docente de Primaria (ISCED 1) en

Finlandia configura un perfil profesional de alta competencia académica, en contraste con el modelo español, donde el grado universitario es suficiente, reduciendo el umbral de especialización epistemológica exigido. Asimismo, se plantea que la selección de mejores perfiles estudiantiles (Walker, 2018) para el acceso a los estudios de Educación en Finlandia. En cuanto al acceso a la función docente, el modelo basado en oposiciones en España. En Finlandia, el acceso depende de la calidad de la formación universitaria y de la evaluación continua durante los estudios. El hecho de superar años de interinidad y diversas convocatorias de oposiciones en España genera consecuencias negativas en la percepción de la profesión. En Finlandia, el acceso temprano y estable a la carrera docente puede favorecer esta percepción de la profesión. Sobre las condiciones de trabajo, autonomía del profesorado en aplicar metodología. Finlandia cuenta con programas específicos para preparar al profesorado próximo a la jubilación, facilitando el traspaso de conocimientos y apoyando el relevo generacional. En España el final de la carrera docente se realiza sin procesos institucionalizados de acompañamiento. El mayor reconocimiento social de los docentes en Finlandia contribuye a una tasa significativamente más baja de jubilaciones anticipadas por motivos de salud mental, un fenómeno más frecuente en el sistema español. Hipótesis adicional: La existencia de organizaciones como la OSJ (Organización de Docentes Jubilados) en Finlandia sugiere que muchos docentes, aun tras su retiro oficial, continúan participando activamente en actividades educativas y de mentoría. Este fenómeno refleja satisfacción profesional al final de su vida laboral como docente.

### *1.2. Elección de la unidad de análisis.*

Esta fase se definen los aspectos concretos del objeto de comparación. Esta concreción se realiza en tres direcciones: geopolítica (ámbito territorial de la investigación), temporal (temporalización) y de contenido (objeto de estudio). En el presente caso de estudio comparado, se estudian los sistemas educativos de Finlandia y España, y sus soluciones nacionales necesariamente condicionadas por el contexto común de la Globalización y el Postmodernismo. En cuanto a la temporalidad, la investigación que se está llevando a cabo tiene carácter dinámico, es decir, las comparaciones se realizan en diversos momentos de la historia de los sistemas educativos. De esta manera podemos estudiar los movimientos educativos, los cambios y su evolución a lo largo del tiempo hasta llegar a los sistemas educativos actuales que tiene Finlandia y España. El objeto de estudio, concreción del problema, se organiza en distintas categorías: dimensiones, parámetros e indicadores. Por ejemplo, los docentes de Educación Primaria en el sistema educativo (dimensión), condiciones laborales (parámetro), jornada laboral (indicador).

## **2. El profesorado**

El sistema educativo finlandés ha sido estudiado debido a su trayectoria de éxito del alumnado en las conocidas pruebas de evaluación internacional PISA, convirtiéndose en referente global gracias a sus destacados resultados como sistema de educación de éxito. El proceso de selección de maestros es riguroso (Federick, 2020). No obstante, más allá de los resultados cuantitativos que captan la atención mediática, lo que realmente justifica una observación profunda desde el campo de la Educación Comparada es el modelo estructural y cultural que sostiene tales logros. En este marco, una variable se impone con fuerza: el profesorado. Tal como señala el influyente informe McKinsey, *“la calidad de un sistema educativo no puede superar la calidad de sus profesores”*. Este informe, basado en los resultados de análisis de los sistemas educativos con mejores rendimientos,

subraya una verdad contundente: no son las infraestructuras, ni la inversión en tecnologías, ni la extensión del currículo los elementos clave, sino la inteligencia, la preparación y la continua capacitación del docente. En los países más exitosos, los futuros profesores son seleccionados entre los mejores expedientes académicos al final del bachillerato, formados por profesionales universitarios de alto nivel, bien remunerados y respaldados con garantías laborales y acompañamiento en sus primeros años de práctica. Finlandia cumple con gran parte de estos requisitos, y lo hace de forma sistemática, coherente y profundamente interiorizada por su cultura educativa (Walker, 2018). Este reconocimiento se expresa en la estructura del ciclo vital del docente finlandés, que abarca desde una formación universitaria rigurosa que incluye estudios de máster, hasta una inserción profesional selectiva (Sahlgren, 2022) basada en entrevistas y pruebas de competencia pedagógica y lingüística. Esta consideración por la figura del profesor culmina en la etapa de la jubilación, donde muchos docentes expresan altos niveles de satisfacción profesional, y, de hecho, un número considerable decide seguir colaborando en eventos educativos o participando en las actividades del sindicato OSJ, destinado a docentes jubilados, y que puede consultarse en su actual página web, evidencia de la alta satisfacción profesional y prestigio social de la profesión docente, más allá de la vida laboral activa.

El paradigma educativo español se caracteriza por una alta inestabilidad normativa, con sucesivos cambios legislativos en las últimas décadas. Ejemplo de ello es la incorporación del modelo metodológico DUA en la reciente legislación LOMLOE (2020). En contraste, el currículo finlandés no contempla su implementación como mandato legislativo.

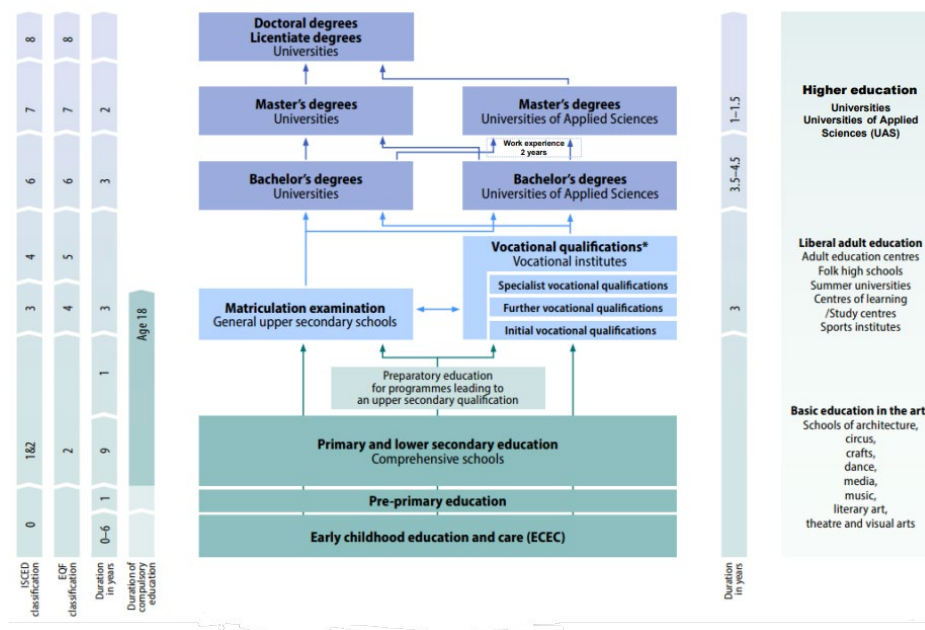
### **III. RESULTADOS**

Los resultados obtenidos de la etapa de Educación Primaria (ISCED 1) que arrojaron luz sobre la estructuración de esta etapa a nivel europeo y, por lo tanto, rasgos comunes en Finlandia y en España fueron consultados en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación desarrollada por la UNESCO (2011), que permitió situar esta etapa en un marco internacional europeo y conocer su estructura y temporalización.

En Finlandia, la educación obligatoria y gratuita va de los 6 a los 18 años, con cobertura completa y un currículo unificado. En España, comienza a los 6 años, aunque la gratuidad se ofrece desde los 3, con una estructura dividida en etapas. Ambos sistemas garantizan acceso equitativo, aunque difieren en organización y edad de inicio.

**Figura 1.**

*Estructura del sistema educativo en Finlandia.*



Fuente: Finnish National Agency for Education.

**Figura 2.**

*Estructura del Sistema Educativo en España.*



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (España).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) proporciona una amplia variedad de tablas, gráficos e informes comparativos en los que se reflejan indicadores clave del rendimiento académico, entre ellos los resultados del informe PISA. A través de estos datos, accesibles en diversas publicaciones oficiales, se evidencia de manera clara el destacado posicionamiento de Estonia dentro del panorama educativo europeo. En particular, documentos como el publicado por la OCDE (2023) muestran el desempeño de Estonia en comparación con otros países europeos, consolidándose como uno de los sistemas educativos más eficaces del continente.

**Tabla 1. *Finlandia***

Mean performance	Mathematics	Reading	Science
PISA 2000		546*	
PISA 2003	544*	543*	
PISA 2006	548*	547*	563*
PISA 2009	541*	536*	554*
PISA 2012	519*	524*	545*
PISA 2015	511*	526*	531*
PISA 2018	507*	520*	522*
PISA 2022	484	490	511
Average 10-year trend in mean performance (2012 to 2022)	-33.2*	-34.0*	-34.1*
Short-term change in mean performance (2018 to 2022)	-23.2*	-29.9*	-10.9*

Fuente: OECD (2023, p. 415)

**Tabla 2. *España***

Mean performance	Mathematics	Reading	Science
PISA 2000		493*	
PISA 2003	485	481	
PISA 2006	480	461	488
PISA 2009	483*	481	488
PISA 2012	484*	488*	496*
PISA 2015	486*	496*	493*
PISA 2018	m	m	m
PISA 2022	473	474	485
Average 10-year trend in mean performance (2012 to 2022)	-12.4*	-16.5*	-12.1*
Short-term change in mean performance (2018 to 2022)	m	m	m

Fuente: OECD (2023, p. 464)

**Tabla 3. *Estonia***

Mean performance	Mathematics	Reading	Science
PISA 2000		m	
PISA 2003	m	m	
PISA 2006	515	501	531
PISA 2009	512	501	528
PISA 2012	521*	516	541*
PISA 2015	520*	519	534*
PISA 2018	523*	523*	530
PISA 2022	510	511	526
Average 10-year trend in mean performance (2012 to 2022)	-8.9*	-3.7	-15.4*
Short-term change in mean performance (2018 to 2022)	-13.5*	-12.0*	-4.3

Fuente: OECD (2023, p. 414)

#### IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo de estudio comparativo que se está realizando se encuentra en una fase descriptiva e interpretativa, en el marco de diseño del estudio comparado según las fases delineadas por Egido Gálvez y Martínez Usarralde (2019). Durante esta fase de diseño, hemos abordado las características fundamentales de los sistemas educativos de Finlandia y España, específicamente en lo que respecta a la Educación Primaria, con un énfasis particular en el perfil del docente. En esta etapa descriptiva, se está recopilando y analizando información detallada sobre los contextos históricos, políticos, sociales y culturales de ambos países, así como las estructuras educativas que influyen en la formación y el desempeño de los docentes. Asimismo, en la fase interpretativa se comienza a ofrecer una comprensión más profunda de cómo estos contextos se traducen en prácticas pedagógicas y políticas educativas. A través de este enfoque, se ha logrado identificar algunas características clave en los sistemas educativos de España y Finlandia.

#### REFERENCIAS

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the best educational systems came on top*. McKinsey & Company.

Egido Gálvez, I. y Martínez Usarralde, M. J. (2019). *La Educación Comparada, hoy. Enfoques para una sociedad globalizada*. Síntesis.

Ferrer Juliá, F. (1990). *Educación Comparada: Fundamentos Teóricos, Metodología y Modelos*. PPU.

García Garrido, J.L. (1986). *Fundamentos de Educación Comparada*. Dykinson.

Heller Sahlgren, G. (2022). *La verdadera historia de una superpotencia educativa*. PISTEME.

Walker, D. T. (2018). *Enseñar como en Finlandia*. Ediciones Invisibles.

OECD. (2023). *PISA 2022 Results: The State of Learning and Equity in Education*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i\\_53f23881-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html)

# Liderazgos artísticos juveniles y acompañamiento educativo

Miguel Ángel Burón-Vidal

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** Este trabajo presenta un avance de la tesis *Coreografía popular e ingenios educativos. Cuerpeando desacatos con las protagonistas*, sobre expresiones artísticas juveniles en su interacción con dispositivos socioeducativos. La investigación explora diferentes significados vinculados tanto al ejercicio estético colectivo como al concepto de liderazgo educativo, desde la escucha de jóvenes y referentes pedagógicos, participantes de experiencias de danza urbana ubicadas en barrios de Madrid y Cali (Colombia). Desde un enfoque cualitativo sociocrítico, se analizan los contenidos temáticos expresados por quienes lideran y acompañan estos procesos, a través de la observación participante y de entrevistas en profundidad. Así, se identifican algunos conceptos definitorios del campo de estudio y dos ejes temáticos significativos: la dinamización de la participación a través del liderazgo distribuido y las tensiones entre autonomía colectiva y acompañamiento educativo. A modo de conclusiones, se discutirán claves interpretativas y retos que puedan resultar de interés para enfoques educativos interculturales críticos.

**Palabras clave:** educación intercultural; danza; activismo; liderazgo.

**ABSTRACT:** This paper presents an advance of the thesis *Popular choreography and educational devices. Embodying overflows with the protagonists*, about youth artistic expressions in their interaction with socio-educational devices. The research explores different meanings linked both to the collective aesthetic exercise and to the concept of educational leadership, from the listening of young people and pedagogical referents, participants of urban dance experiences located in neighborhoods of Madrid and Cali (Colombia). From a socio-critical qualitative approach, the thematic content expressed by those who lead and accompany these processes is analyzed through participant observation and in-depth interviews. Thus, some defining concepts of the field of study and two significant thematic axes are identified: the dynamization of participation through distributed leadership and the tensions between collective autonomy and educational accompaniment. By way of conclusion, interpretative keys and challenges that could be of interest for critical intercultural educational approaches will be discussed.

**Keywords:** intercultural education; dance; activism; leadership.

## I. INTRODUCCIÓN

### 1. Contexto

Esta comunicación abre una ventana a la tesis *Coreografía popular e ingenios educativos. Cuerpeando desacatos con las protagonistas*, en la que las prácticas colectivas de estéticas juveniles urbanas se encuentran con dispositivos socioeducativos, en un diálogo no exento de tensiones. El presente avance, muestra la exploración de acciones y significados atribuidos al liderazgo educativo por las voces de jóvenes y referentes pedagógicos que, a través de la danza urbana, construyen comunidad en barrios de Madrid y Cali (Colombia).

*1.1. Investigación-Acción Participativa en el extremo sur de Madrid (España).*

En el primer caso, se analiza un colectivo juvenil de danzas urbanas afrocaribeñas, formado inicialmente en el marco de un proyecto socioeducativo y orientado a la convivencia y la participación comunitaria. Con una trayectoria de más de seis años, su actividad superó los objetivos iniciales, tensionando la relación entre su autonomía artística y el acompañamiento pedagógico, y alcanzando un reconocimiento social y cultural significativo a través de actuaciones, talleres y colaboraciones interterritoriales.

### *1.1. Entrevistas y observación participante en territorios de Cali (Colombia).*

En paralelo, se estudian cuatro iniciativas de danzas urbanas impulsadas por mujeres, caracterizadas por su enfoque educativo, su compromiso comunitario y su discurso crítico decolonial. Durante una estancia de investigación en la Universidad del Valle, se pudo mantener una interacción significativa con los contextos de este universo de participantes, conviviendo en encuentros informales o celebraciones. El análisis se ha centrado en los relatos de ocho integrantes clave, recogidos durante el desarrollo de sus ensayos y actividades.

## **2. Justificación**

No faltan proyectos educativos ni literatura académica asociada que identifiquen en algunas actividades artísticas urbanas juveniles tanto su atractivo motivador como los peligros de algunas de sus expresiones disruptivas (Cunningham y Rious, 2015; Haaken et al., 2012).

Algunos de estos encuadres tienden a la simplificación de sus discursos y a la instrumentalización de estas prácticas estéticas, descontextualizadas en función de objetivos no siempre explicitados ni compartidos con las personas protagonistas de estas expresiones. Como en otras intervenciones de carácter socioeducativo, parece preciso revisar los presupuestos, por qué, para qué y para quién se trabaja, así como el modelo y estilo de relaciones pedagógicas (Ávila, et al. 2019).

Por otra parte, también existen enfoques alternativos que abordan de manera audaz y situada algunos de estos conflictos aquí tratados (Garcés-Montoya y Acosta-Valencia, 2023). Algunas de estas iniciativas, no obstante, a pesar de conformar grupos y alcanzar alianzas con artistas referentes, experimentan cierta intermitencia o interrupciones en los procesos acompañados pedagógicamente. Esto podría describir características grupales o dar cuenta de algunos cortocircuitos en la conexión entre expectativas, necesidades y potencialidades por parte de jóvenes artistas y figuras pedagógicas. En la compleja distribución de roles entre responsables educativos y/o artísticos y líderes naturales de los colectivos, con frecuencia se idealiza la función del liderazgo, desatendiendo dinámicas encubiertas por la terminología asociada.

Aunque el análisis de estas interacciones se exploró de manera más extensa en *Una aproximación al liderazgo educativo en experiencias de danza activista acompañadas pedagógicamente* (Burón-Vidal, 2024), este trabajo pretende delimitar con mayor claridad algunos aspectos conceptuales y precisar cuestiones de dos de sus ejes temáticos: la dinamización de la participación mediante liderazgos distribuidos y las tensiones entre autonomía colectiva y acompañamiento educativo, incorporando nuevos argumentos y referencias.

### 3. Marco teórico

#### 3.1. Danzas urbanas y estéticas conflictuales

Se propone la conceptualización *artes urbanas* para la diversidad de expresiones estéticas derivadas del entramado cultural *Hip-Hop*, surgido a finales de la década de los años 70 del siglo XX (Ballarín, 2019). Arrancando con las manifestaciones artísticas de la afrodiáspora y la población latina de algunos barrios de Nueva York, estas expresiones siguen incorporando diversas reformulaciones e hibridaciones hasta la actualidad. La multiplicidad de subculturas juveniles resultantes supone una complejidad de tensiones entre su actual hegemonía en el mercado y la confrontación (generacional, de clase o antirracista, por ejemplo), o entre su *estética conflictual* (Marchant, 2024) —de mayor o menor carácter *artivista* (Aladro-Vico et al., 2018)— y su reproducción consumista (Álvarez García et al., 2024; Hall y Jefferson, [1993] 2014).

Las principales *danzas urbanas* —*Breakdance*, *Dancehall*, *Twerk*, *Reggaeton*, *Krump*, *House*, *Waacking* o *Voguing*, entre otras— (Ballarín, 2019) son tendencia en las redes sociales a la vez que sus estéticas desafían lo normativo y propician articulaciones colectivas contrahegemónicas, más allá de la impotencia individualista (Astasio, 2019; Belausteguigoitia, 2022; Butler, 2021; Casu, 2024).

#### 3.2. Liderazgo distribuido en el acompañamiento de colectivos artísticos

Descentralizar la responsabilidad implica reconocer autoridades diversas respecto a los saberes artísticos y organizativos de las participantes, planteando un reparto de funciones flexible y variable. Por otra parte, contar con figuras educativas críticas y con autonomía de determinadas funciones directivas, posibilita una diversificación de estilos de acompañamiento y una mayor capacidad para sostener compromisos éticos orientados a la transformación social (Waite & Nelson, 2005). Así, el liderazgo distribuido podría favorecer la agencia colectiva y la creación de redes horizontales con apertura al ámbito comunitario (Harris & DeFlaminis, 2016).

La concepción del liderazgo educativo sociocomunitario en este estudio no se limita a la consideración de acciones educativas desarrolladas fuera del ámbito escolar. También supone concebirlo como un proceso que, conforme a la definición propuesta por Trilla et al. (2013), entiende el empoderamiento como implicación y compromiso crítico de los sujetos, quienes desplegarían capacidades expresivas, habilidades de negociación y búsqueda de consensos mediante formas de participación *proyectiva*. En estas, las personas que protagonizan las experiencias estudiadas se identifican activamente con el proceso educativo y ejercen su agencia desde las fases iniciales de diseño hasta su implementación final. Asimismo, se reconocería la *metaparticipación* como la generación de nuevas modalidades participativas orientadas a la reivindicación de la expresión propia, el acceso a recursos y el ejercicio de derechos, consolidando así espacios de reconocimiento efectivo de las voces de los sujetos implicados.

#### 3.3. Acompañamiento educativo de estéticas urbanas juveniles

Desde la perspectiva de este trabajo, acudir de forma situada a las voces protagonistas de estas experiencias desde enfoques críticos, populares e interculturales, facilitaría un reconocimiento más atento a los saberes creativos juveniles y de la complementariedad

de roles (Budar-Jiménez et al., 2022; Hill Collins y Bilge, 2019). Este enfoque priorizaría la facilitación de intercambios horizontales, que propicien redes y transformaciones significativas (Sánchez-Melero & Izquierdo-Montero, 2021), frente a una intervención socioeducativa que pretenda apropiarse de estos discursos e ignore su complejidad.

## **II. OBJETIVOS**

### **1. Generales**

- Indagar acerca de las tensiones y significados atribuidos al liderazgo educativo por las personas participantes
- Identificar cualidades transformadoras en las prácticas estéticas juveniles acompañadas educativamente

### **2. Específicos**

- Explorar diferentes sentidos asignados a los roles y las dimensiones del liderazgo educativo por adolescencias y figuras educativas implicadas
- Analizar posibles contradicciones y reformulaciones del liderazgo educativo en prácticas artísticas juveniles con acompañamiento socioeducativo
- Reconocer en el discurso y las prácticas artísticas juveniles elementos expresivos y organizativos con capacidad de transgresión emancipadora
- Proponer estrategias de comprensión y abordaje del ámbito estético conflictual para ejercicios educativos críticos, interculturales y populares

## **III. MÉTODO**

Desde un abordaje cualitativo sociocrítico, se analiza el contenido temático expresado por diferentes protagonistas de procesos de investigación-acción participativas, por medio de observaciones participantes y entrevistas en profundidad.

### **1. Participantes**

La selección de las personas participantes se basó en su participación activa en colectivos juveniles de danzas urbanas acompañadas pedagógicamente (en cualquiera de sus roles) y en la posibilidad de vincularse significativamente con sus actividades, de manera que además de poder triangular sus manifestaciones con la observación directa, se accediera a una aproximación a su singularidad y multiplicidad en cada territorio.

### **2. Instrumentos**

Se diseñaron y desarrollaron 15 entrevistas y 8 cuestionarios abiertos, con opción de anonimato, dirigidos a 23 participantes (14 con responsabilidades educativas y 9 activistas de la danza). Las entrevistas iniciales orientaron la elaboración de los cuestionarios, que se enviaron electrónicamente junto con el consentimiento informado.

### **3. Procedimiento**

Se empleó una metodología exploratoria y tematizadora en un primer momento de codificación, complementado por anotaciones, para adoptar una aproximación axial desarrollando conceptos claves del marco teórico en el segundo ciclo (Saldaña, 2009).

Definición, Estilos, Interacciones, Estrategias e Impacto, comprenden el listado de categorías de la primera aproximación deductiva. La codificación depuró la identificación de las siguientes categorías inductivas: Atributos, Roles, Vínculos, Estrategias e Impacto.

Se aplicó el análisis de contenido temático como estrategia exploratoria de recurrencia, utilizando ATLAS.ti (2023) y siguiendo el criterio de saturación teórica.

#### IV. RESULTADOS

Se identifican algunos conceptos definitorios del campo de estudio y dos ejes temáticos significativos: la dinamización de la participación mediante liderazgos distribuidos y las tensiones entre autonomía colectiva y acompañamiento educativo.

##### 1. Distribución de liderazgos y participación

El análisis de datos revela que la participación concebida como construcción colectiva entre participantes y facilitadores constituye un eje central en las experiencias de aprendizaje analizadas. Quienes protagonizan los proyectos de danza urbana de este estudio ponen de manifiesto que sus prácticas configuran un espacio de relaciones significativas y articulan liderazgo distribuido –entendido como corresponsabilidad en la creación conjunta–, expresión emocional/corporal y reflexión crítica. Se valora de forma notable la autenticidad de los procesos sobre la consecución de productos inmediatos.

Diferentes participantes subrayan la importancia de respetar los códigos comunicativos juveniles y de comprender las producciones artísticas como manifestaciones en evolución, alejadas de otros parámetros de evaluación tradicionales. Asimismo, la exposición pública de las creaciones refuerza su percepción de sentido, amplificándolo mediante la transmisión atractiva y eficaz de mensajes de carácter críticos de carácter social y ampliando sus posibilidades de impacto formativo más allá de los dispositivos pedagógicos convencionales.

**Tabla 1.** *Distribución de liderazgos y participación*

Código Entrevista	
200424M	<i>Un liderazgo efectivo promueve y brinda herramientas que generan interacciones para el aprendizaje (...). Una persona que ejerce un liderazgo mediado por la danza fomenta la reflexión y conexión de la mente y el cuerpo (...). Facilita procesos de expresión de emociones e ideas a través de la danza.</i>
050324T	<i>(...) estamos creando un espacio para ellos y para ellas, y luego pretendemos que se comuniquen con nosotros como nos comunicamos entre los adultos y no: las cosas no funcionan así. Para mí la forma más... no sé si acertada o desde luego la que yo creo que más funciona con la juventud, es hablando su lenguaje, comunicándonos con sus códigos.</i>
200224J	<i>Quiero que se vea el trabajo que he hecho con ellos y si mis chicos se expresan artísticamente de forma grosera, pues es que entonces no he hecho bien el trabajo, ¿no? (...) Como no es un trabajo visible, pues, claro, desde fuera eso no se ve, no se entiende.</i>
290224S	<i>Es muy guay ver cómo mensajes sociales, de transformación social, pueden llegar a través del baile, que se te pueden quedar incluso mejor que si te lees un libro en tu casa o de lo que te cuenten en clase porque te aburre. Entonces, yo creo que eso es como muy potente porque atrapa ver cómo se mueven.</i>

## **2. Autonomía colectiva y acompañamiento educativo**

La autonomía colectiva emerge como un proceso tensionado que requiere un equilibrio entre guía y autogestión. La falta de acompañamiento estructurado puede debilitar los proyectos, mientras que su exceso podría inhibir el liderazgo horizontal que las participantes valoran. Este ajuste de la intensidad y el ritmo pedagógicos a las potencialidades y necesidades específicas de cada grupo se identifica como una competencia central del liderazgo educativo.

Además de la atribución de liderazgo a la figura educativa por parte del colectivo, la facilitación de entornos de cuidado —frente a dinámicas internas y a riesgos del entorno social—, posibilita la creación y duración de proyectos a medio plazo. Esto requiere combinar el apoyo técnico con comunicación empática y el reconocimiento de los códigos propios de la singularidad artística y grupal. La permanencia de la accesibilidad a estos espacios parece condición del desarrollo de la actividad artística y de su autonomía crítica, aunque no garantiza su duración a largo plazo.

Estas experiencias colectivas de expresión artística a través de danzas urbanas constituyen relevantes medios de agregación y afirmación identitaria, articulación de relatos colectivos —discursivos y corporales— y agencia política, conectando reivindicaciones territoriales, de género y étnico-raciales. La transmisión consciente de las raíces culturales de cada estilo, cuidando la contextualización de significados de pasos y músicas asociadas, permite a los colectivos disputar narrativas estigmatizadoras y proponer resignificaciones de sus realidades.

No obstante, el desarrollo de cada trayectoria grupal experimenta dificultades, relacionadas con la articulación de divergencias internas o con la agregación de nuevas participantes, así como resistencias familiares, precariedad o violencias territoriales. Dependiendo de cada contexto, las realidades personales y grupales están atravesadas por dinámicas de inseguridad, machismo y competencia institucional, frente a las que no se puede idealizar el ejercicio de liderazgos representativos. La efectividad de estos parece depender también de la apertura a intercambios comunitarios que promuevan autonomía sin imponer jerarquías, desarrollando prácticas de solidaridad interna y entre colectivos. Su distribución efectiva en la construcción de redes de apoyo amplificaría la capacidad de incidencia de las expresiones artísticas, tanto en su entorno inmediato como en la reformulación de imaginarios sociales amplios, resignificando el espacio público como lugar de encuentro, resistencia y transformación social.

**Tabla 2. Autonomía colectiva y acompañamiento educativo**

Código Entrevista	
240224D	<i>Como directora del grupo CG., mi papel de liderazgo se centra en crear y mantener un espacio seguro, inclusivo y empático para todas las mujeres que forman parte de nuestro colectivo (...) Ayudar a cada chica del grupo a sentirse segura y valorada por su individualidad.</i>
090524L	<i>Y pues para los niños chiquititos la profe dice que nosotros somos líderes. Y yo, “ah” (risas) (...) Siento que yo todavía no estoy para ser líder.</i>
270224N	<i>(...) Yo creo que hubo gente que se fue porque no teníamos profe y éramos un poco más independientes, y eso sí era una responsabilidad grande, porque... no es lo mismo que una persona te diga los pasos a tener que crear los pasos tú.</i>
110324M	<i>Ese proceso de tener a alguien que realmente las enseña coreos, les da estructura, sigue trabajando con ellas toda la parte más técnica, pero también puede fusionar los dos ritmos de unas personas que se incluyen a empezar con los pasos y otras que ya son las que lo tienen más afianzado.</i>
270224G	<i>(...) Siempre he intentado sacar lo mejor de los grupos en los que estoy. Pues si este grupo es más creativo, pues trabajamos la creatividad. Si este grupo tiene mucha captación de coreografía, monto una supercoreografía porque sé que la van a poder hacer.</i>
280424J	<i>(...) me considero la madre de todos mis estudiantes, protectora, veedora, facilitadora... a quien le gusta enseñar y soltar responsabilidades para que los jóvenes se empoderen y multipliquen lo aprendido en cualquier lugar del mundo.</i>
190224SS	<i>Lo que yo bailo es Dancehall, pero intentando utilizarlo aquí en clase como una herramienta para no perder la información tal y como es, pero dando un poco de perspectiva, de no reproducir determinados estereotipos sin dejar de conservar la cultura tal y como está ahí, entendiendo que mi posición no es la del cambio, sino la de transmisión.</i>
240424D	<i>El Dancehall Female contribuye a posibles cambios sociales al desafiar y transformar las percepciones y actitudes hacia la mujer en la sociedad. Al empoderar a las mujeres a través del arte y la expresión, nuestro grupo de danza se convierte en un agente de cambio que promueve la igualdad de género y la autonomía personal.</i>
170424I	<i>La danza y la cultura hiphop son formas de expresión que desafían las normas y los estereotipos sociales establecidos. Desde FC se utiliza el arte para cuestionar las expectativas tradicionales de género y para redefinir los roles de las mujeres en la sociedad, lo que puede inspirar a otros a pensar críticamente sobre estas cuestiones y promover cambios en la forma en que se perciben y tratan las mujeres.</i>

## V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo consideran cruciales la accesibilidad y la permanencia de espacios y de figuras facilitadoras que sean empáticas, respetuosas con el ritmo de participación, que escuchen y se identifiquen de manera genuina con los lenguajes y estéticas que vehiculan sus procesos. El reconocimiento de los conocimientos y la agencia de artistas jóvenes y adolescentes, propiciando su participación democrática —no siempre complaciente—, conformaría la dimensión inclusiva del liderazgo educativo. Frente a políticas de atención a la diversidad que reproducen dinámicas excluyentes con rasgos diferenciales —tolerados desde el subrayado de sus carencias—, la propuesta sería generar entornos colaborativos y prevenir la exclusión mediante el cuidado de las relaciones y la promoción de una participación democrática basada en la distribución dialogante del liderazgo (Valdés Morales, 2022; Aguado-Odina, 2017; Walsh, 2010).

El liderazgo de carácter comunitario (Trilla et al., 2013), para ser efectivo, debe evitar su romantización y trabajar en su autonomía ante diferentes presiones

institucionales (Mulford, 2013). Las transformaciones sostenibles requieren el fortalecimiento de relatos colectivos situados, orientados a la construcción de autonomía política (Mulford, 2013; Pareja, 2009). En el ámbito de las estéticas conflictuales activistas, pese a la fragilidad organizativa y los riesgos de espectacularización (Delgado, 2013), diversas prácticas juveniles urbanas (Ballarín, 2019) continúan articulando expresiones de duelo, resignificación, resistencia y empoderamiento (Toro, 2023; Casu, 2024; Meloni, 2021; Amaro, 2012). Estas iniciativas, aunque no garantizan transformaciones estructurales inmediatas, contribuyen a generar redes de apoyo, construcción de contra-narrativas y recuperación de memorias comunitarias (Toro, 2022; Marziale, 2024; Riaño, 2005).

En conclusión, la creación y permanencia de espacios seguros para la expresión artística y el fortalecimiento de los vínculos de pertenencia emergen como condiciones indispensables para el sostenimiento de proyectos transformadores, asumiendo su posible discontinuidad. Un liderazgo educativo efectivo se definiría, según este estudio, por su capacidad de acompañar de manera auténtica y empática, facilitando una participación protagonista, consciente y permeable a la comunidad. Además de adaptarse al proceso de autonomía grupal, adaptando roles en función del momento, la distribución de agencia implicaría el reconocimiento de las potencias transformadoras de las mismas estéticas conflictuales juveniles, que merecen una escucha atenta y sincera desde el diálogo de saberes y la disponibilidad para permitir y experimentar fórmulas organizativas, y negociar la reformulación de sentidos.

## REFERENCIAS

- Aguado-Odina, T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En T. Aguado-Odina y P. Mata-Benito (Coords.), *Educación Intercultural* (pp. 17-46). UNED.
- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., y Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, XXVI(57), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>.
- Álvarez, D., del Val, F., y Alonso, M. (2024). Del beat al reguetón: estudios sobre juventud, subculturas y músicas populares en España. *Historia Actual Online*, 63(1), 95-110. <https://doi.org/10.36132/2qqn0j04>
- Amaro, A. (2012). Feminismos Trans/fronterizos y disidentes: Indignaciones Antipatriarcales. *Feminismo/s*, 19, 89-111. <https://doi.org/10.14198/fem.2012.19.06>
- Astasio, I. (2019). Dancehall. En M. Ballarín, (coord.). *Historia de la danza*. Vol. III, (pp. 49-86). Mahali.
- Ávila, D., Cassián, N., García, S., y Pérez, M. (2019). *Por una acción social crítica. Tensiones en la intervención social*. UOC.
- Ballarín, M. (2019). Introducción. En M. Ballarín (Coord.), *Historia de la danza*. Vol. III, (pp. 8-49). Mahali.
- Belausteguigoitia Rius, M. (coord.) (2022). *Género: rabia, ritmo, ruido, risa y responsabilidad*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Budar-Jiménez, L., Meseguer-Galván, S., Ceballos-Romero, D. X., Mateos-Cortés, L. S., y Dietz, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: Hacia

- una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 5(10), 141-160.
- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Burón-Vidal, M. (2024). Una aproximación al liderazgo educativo en experiencias de danza activista acompañadas pedagógicamente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3840>
- Casu, M. (2024). *Madrid desde el baile*. CentroCentro.
- Cunningham, M. & Rious, J. B. (2015). Listening to the voices of young people: Implications for working in diverse communities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6), 86-92. <https://doi.org/10.1037/ort0000132>
- Delgado, M. (2013). Artivismo y pospolítica. Sobre la estatización de las luchas sociales en contextos urbanos. *Quaderns-e*, 2(18), 68-80.
- Garcés-Montoya, Á. G. y Acosta-Valencia, G. L. (2023). Educación social en movimientos juveniles de arte urbano. Escuelas de rap en Medellín. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 61-80. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12740>
- Haaken, J., Wallin-Ruschman, J., & Patange, S. (2012). Global hip-hop identities: Black youth, psychoanalytic action research, and the Moving to the Beat project. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 22(1), 63-74. <https://doi.org/10.1002/casp.1097>
- Hall, S. y Jefferson, T. (2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra*. Traficantes de Sueños.
- Harris, A., & Deflaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Hill Collins, P. y Bilge, S. ([2016] 2019). *Interseccionalidad [Intersectionality]*. Ediciones Morata.
- Marchant, O. (2024). *Estética conflictual*. Ned ediciones.
- Marziale, L. (2024). Migrant women becoming ‘stronger together’ through the arts: Creating Ground. *Critical Social Policy*, 44(2) 307–324. <https://doi.org/10.4324/9781003350255-15>
- Meloni, C. (2021). *Feminismos fronterizos. Mestizas, abyectas y perras*. Kaótica Libros.
- Mulford, E. J. (2013). Enlaces con y para el territorio de titulación colectiva en el municipio de Tumaco, Colombia. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (18), 245-271.
- Pareja, J. A. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y Educadores*, 12(1), 137-152.
- Riaño, P. (2005). Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (21), 91-104.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Sánchez-Melero, H. y Izquierdo-Montero, A. (2021). Educación y transformación social. En P. Mata Benito, H. S. Melero, y T. Aguado Odina (Coords.), *Diversidad e Igualdad en Educación*, (pp. 91 – 128). UNED.

- Toro, A. (2023). Paz y transcodificación artística: el caso de Colombia. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 18(33), 154-169. <https://doi.org/10.14483/21450706.19946>
- Trilla, J., Limón, D. y Soler, P. (2013). El liderazgo educativo en el ámbito sociocomunitario. En J. Argos & P. Ezquerro (Coords.), *Liderazgo y Educación* (pp. 230-248). Universidad de Cantabria.
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 4-27. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.371.9>.
- Waite, D., y Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, (232), 389-406.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.

# Formación del profesorado universitario en metodologías activas en enid-teach: opiniones y experiencias

Rubén Gómez-Méndez

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** EL modelo educativo utilizado durante gran parte del siglo XX sufrió una transformación profunda a principios del siglo XXI. Sin embargo, aunque en etapas educativas anteriores a la enseñanza universitaria una amplia variedad de nuevas metodologías de aprendizaje se ha implantado con éxito, en educación superior esto no ha ocurrido, o al menos en mucho menor medida. Esto se debe principalmente a dos factores: por un lado, una mayor reticencia al cambio en la metodología educativa por parte de los equipos docentes de los espacios superiores de educación y por otro, la falta de formación de estos en nuevas metodologías educativas centradas en el alumnado. El proyecto European Network in D-Flexible Teaching (ENID-Teach) tiene como uno de sus pilares fundamentales la formación en abierto del profesorado universitario del Espacio Europeo de Educación Superior en metodologías educativas activas y flexibles, por lo que se han desarrollado una serie de NOOCs (Nano Online Open Courses) para la formación en estas metodologías educativas. El objetivo principal en esta comunicación es analizar la percepción del profesorado universitario sobre la formación recibida en estos NOOCs. La metodología utilizada para obtención de los datos ha sido el análisis de discurso de las entrevistas realizadas. Los resultados obtenidos se estructuran en cinco dimensiones, obteniéndose valoraciones positivas en las dimensiones “estructura y organización”, “contenido”, “metodología” y “tecnología” y negativas en la dimensión de “cohesión y afiliación”. Se concluye que es necesario mejorar el aspecto de cohesión y afiliación, ya que el alumnado no ha sentido pertenencia al grupo y ha apreciado falta de interacción tanto entre el alumnado como con el profesorado. Estos aspectos son clave en la motivación e implicación del alumnado y, por lo tanto, en el éxito de la formación, por lo que es necesario repensar cómo mejorar esto en futuras propuestas formativas.

**Palabras clave:** active learning; blended learning; instructional innovation; student centered learning; flipped classroom.

**Abstract:** The educational model used throughout much of the 20th century underwent a profound transformation at the beginning of the 21st century. However, although a wide range of new learning methodologies has been successfully implemented at educational stages prior to university, this has not happened in higher education—or at least to a much lesser extent. This is mainly due to two factors: on the one hand, greater reluctance to change educational methodology among teaching teams in higher education settings, and on the other, a lack of training in new student-centred educational methodologies. The European Network in D-Flexible Teaching (ENID-Teach) project has, as one of its fundamental pillars, open training for university teaching staff in the European Higher Education Area in active and flexible educational methodologies; therefore, a series of NOOCs (Nano Online Open Courses) has been developed to provide training in these methodologies. The main objective of this paper is to analyse university teachers' perceptions of the training received through these NOOCs. The methodology used to obtain the data was discourse analysis of the interviews conducted. The results are structured into five dimensions, with positive assessments in the dimensions of “structure and organisation”, “content”, “methodology”, and “technology”, and negative assessments in the dimension of “cohesion and affiliation”. It is concluded that the aspect of cohesion and affiliation needs to be improved, as participants did not feel a sense of belonging to the group and perceived a lack of

interaction both among learners and with instructors. These aspects are key to learners' motivation and engagement and, therefore, to the success of the training, making it necessary to rethink how to improve them in future training proposals.

**Keywords:** active learning; blended learning; instructional innovation; student-centred learning; flipped classroom.

## I. INTRODUCCIÓN

Con la crisis provocada por el COVID-19 se paralizaron todas las actividades presenciales no esenciales. Esto provocó que gran cantidad de ellas tuvieran que adaptarse repentinamente a una nueva realidad. En el caso del sistema educativo, se forzó a mudarse de un modelo presencial a un modelo digital online para el que todavía no estaba preparado. En pocos casos se tuvo una capacidad de respuesta eficaz para enfrentar los nuevos retos, ya que generalmente se pretendió replicar el modelo presencial en entornos digitales, carente de un diseño pedagógico con nuevos modelos de aprendizaje y metodologías educativas que se adaptaran a estas nuevas exigencias. Ante estas demandas nace el proyecto European Network in D-Flexible Teaching (ENID-Teach), cuya finalidad es tratar de dar respuesta a las necesidades en la educación superior surgidas a raíz de la crisis causada por el COVID-19, que evidenció las limitaciones de los modelos educativos tradicionales en la modalidad online. Este proyecto ha sido desarrollado varias universidades e instituciones europeas: Universidad Nacional de Educación a Distancia – U.N.E.D. (España), Burgaski Svoboden Universitet (Bulgaria), Università degli Studi di Catania (Italia), Universidade Aberta (Portugal) y Savoir-Devenir (Francia), con el apoyo técnico de MAG Uninettuno (Italia) y Eco Digital Learning (España), y coordinado por la propia Universidad Nacional de Educación a Distancia. Uno de los pilares clave de este proyecto, aunque no el único, es la formación del profesorado universitario del Espacio Europeo de Educación Superior en metodologías educativas activas y flexibles.

Las metodologías activas son enfoques educativos que ponen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el individuo es el actor principal en su propio proceso y sobre él recae la responsabilidad del aprendizaje. Jiménez-Hernández (2018) define las metodologías activas como aquellas en las que el individuo es el centro del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, este depende de su participación y compromiso. El profesor pasa de un papel de transmisor de conocimientos a, como indican Peralta y Guamán (2020), asumir un rol de facilitador y mediador, promoviendo un trabajo colaborativo, reflexivo y de desarrollo del pensamiento crítico mediante estrategias como la resolución de problemas. Una de estas metodologías activas es la metodología invertida, aprendizaje invertido o flipped learning, que tiene su base principalmente en el constructivismo. Esta metodología pretende aprovechar el potencial comunicativo, colaborativo, informativo, interactivo y creativo de las tecnologías de la información y comunicación en el contexto de una nueva cultura de aprendizaje (Gómez-Méndez y López, 2025). En esta metodología los procesos de aprendizaje se invierten: los que tradicionalmente se realizaban en el tiempo de clase mediante clases magistrales, lecturas o visionado de video (entre otros) y que conllevan un menor nivel cognitivo, se realizan ahora previamente en casa; y el tiempo de clase se reserva a actividades que generan un aprendizaje más significativo y que implican un mayor nivel cognitivo. El tiempo de clase se reserva ahora a actividades que faciliten una comprensión más profunda de conocimientos y a la resolución de dudas. Como destacan Cabrera et al. (2021), esta metodología implica una forma diferente de aprender en la que el alumnado

accede al aprendizaje en espacios distintos al aula, principalmente en el hogar y mediante diferentes recursos en diversos formatos alojados en plataformas virtuales de fácil acceso.

Cuando hablamos de metodologías flexibles, es necesario destacar su evolución, desde un primer enfoque en el que se atendía exclusivamente a las variables de espacio y de tiempo a uno mucho más rico y complejo, como el que define Santoveña-Casal (2023), que considera que las pedagogías digitales flexibles son las que se centran en procesos de aprendizaje flexibles y mixtos, con el alumno como elemento central, en fórmulas dinámicas de organización y en la variedad de las metodologías utilizadas y en el desarrollo de contenidos accesibles e inclusivos, con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como marco de referencia. El Diseño Universal de Aprendizaje trata de dar respuesta a las necesidades inherentes a la educación inclusiva, (...) parte de la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica y trata de lograr que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de aprender (Gómez-Méndez y Méndez, 2023). Aunque nuestros cerebros comparten diversas estructuras y patrones, aprenden de forma distinta, por lo que el Diseño Universal de Aprendizaje se organiza fundamentalmente en torno a tres grupos de redes neuronales vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que permite además posibilitar al alumnado una mayor interacción con el currículo (Rose y Meyer, 2002):

1. Redes de reconocimiento: qué procesamos al recibir un determinado estímulo.
2. Redes estratégicas: cómo realizamos el aprendizaje y las subtarefas que lo componen.
3. Redes afectivas: por qué aprendemos, qué determina nuestra implicación en el aprendizaje.

Para llevar a cabo un Diseño Universal de Aprendizaje las tecnologías digitales nos ofrecen un amplio abanico de posibilidades que hace escasos años no teníamos, ya que existen numerosas herramientas que nos pueden ayudar a implementar los tres principios del DUA asociados a las redes anteriores:

1. Proporcionar múltiples formas de implicación.
2. Proporcionar múltiples formas de representación.
3. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.

La presente comunicación recopila los resultados obtenidos mediante entrevistas realizadas a profesorado universitario que ha participado en dos de los NOOCs (Nano Online Open Courses) impartidos dentro del proyecto *European Network in D-Flexible Teaching*: El NOOC “*Metodologías invertidas*” y el NOOC “*Diseño de programas digitales de aprendizaje flexible*”. En estas entrevistas se analizan diferentes dimensiones relacionadas con la experiencia educativa.

## II. MÉTODO

### 1. Diseño de la investigación

La investigación realizada es de carácter cualitativo, basada en el análisis de discurso de entrevistas en profundidad correspondientes a los NOOCs “*Metodologías invertidas*” y “*Diseño de programas digitales de aprendizaje flexible*”, lo que proporciona una visión y percepción de profesionales de la educación superior, concretamente profesores

universitarios, sobre la formación ofrecida. Esta entrevista se ha diseñado dentro del marco del proyecto y analiza cinco dimensiones:

- Estructura y organización: evalúa la claridad, la secuenciación y el diseño de los cursos.
- Contenido: Analiza el rigor, la innovación y la aplicabilidad de los recursos educativos.
- Metodología: Examina la pertinencia y eficacia de las estrategias pedagógicas aplicadas.
- Tecnología: Evalúa la usabilidad de la plataforma y su adaptación a diferentes dispositivos, así como los recursos educativos digitales desarrollados desde un punto de vista tecnológico.
- Cohesión y afiliación: Analiza la interactividad y colaboración tanto entre el alumnado como entre alumnado y profesorado, así como el sentido de comunidad y pertenencia al grupo.

Además de estos cinco aspectos o dimensiones, se analiza la satisfacción general del programa formativo, así como los aspectos a destacar positiva y negativamente por parte del alumnado.

## **2. Población y muestra**

La población del estudio está formada por todos los profesores universitarios de la Unión Europea que han cursado alguno de los dos NOOCs “*Metodologías invertidas*” y “*Diseño de programas digitales de aprendizaje flexible*” en alguna de sus diferentes iteraciones y en alguno de los cinco idiomas en los que se ofrecía la formación, lo que asciende a un total de 216 sujetos. La muestra seleccionada está formada por 7 profesores universitarios europeos, todos ellos habiendo realizado los cursos y las entrevistas en idioma español, con la siguiente distribución:

- NOOC “*Metodologías invertidas*”: En este NOOC se han seleccionado 3 sujetos, todos ellos hombres.
- NOOC “*Diseño de programas digitales de aprendizaje flexible*”: En este NOOC se han seleccionado 4 sujetos, de los cuales 3 son mujeres y 1 es hombre.

## **III. RESULTADOS**

Para una presentación clara de los resultados, estos se dividirán en cinco dimensiones, correspondientes a los diferentes bloques que conforman las entrevistas.

### **1. Estructura y organización**

En lo referente a la estructura y organización del NOOC, en términos generales se considera que esta es adecuada, coherente, está bien estructurada [“Está pensado con bastante lógica” (I:2:5:1:1)], [“Buena, en general me ha parecido fácil de seguir” (F:3:4:1:1)], [“En principio, la estructura es accesible y está organizada de acuerdo con los módulos o secciones” (F:1:2:1:1)] y con una buena secuenciación, [“Primero dar el contenido (...) y luego dar los medios, es decir, cómo se hace; me parece bien”

(I:2:5:1:2)], [“Una estructura coherente, empezando por los modelos teóricos, luego el desarrollo práctico y terminando con las herramientas tecnológicas” (I:2:4:1:1)].

## **2. Contenido**

En cuanto al contenido, los entrevistados lo consideran interesante, útil y flexible [“el contenido me ha parecido muy bueno” (F:3:4:2:3)], [“Para mí, el contenido fue muy flexible y lo entendí muy bien” (F:3:5:2:5)], [“El contenido me ha parecido bastante interesante porque me ha dado una perspectiva más amplia de esta metodología que ya aplicaba en mis clases” (I:2:3:2:3)], [“Me ha resultado bastante útil cómo aplicar el flipped classroom a un caso más práctico y he aprendido bastantes cosas que no tenía en mente cuando pensaba en este tipo de metodologías” (I:2:3:2:5)], aunque un alumno ha señalado falta de ejemplos prácticos [“He echado en falta ejemplos prácticos como un vídeo de cómo sería una flipped classroom en la práctica” (I:2:4:2:4)].

Los recursos de aprendizaje son considerados adecuados, de calidad e interactivos, [“Los descriptivos eran muy buenos” (F:1:1:2:1)], [“Los materiales teóricos en pdf son excelentes” (I:2:4:2:3)], [“Los recursos eran muy satisfactorios, interactivos y usaban la gamificación” (F:3:5:2:1)], [“Eran muy interactivos” (I:2:2:2:1)], aunque algún individuo ha señalado algún aspecto que no le ha gustado [“Los vídeos cortos eran buenos, aunque quizá un poco simples” (F:1:2:2:1)], [“Me han gustado mucho los recursos interactivos, son realmente innovadores, pero quizás un poco simples” (I:2:4:2:2)].

Las actividades de aprendizaje son consideradas por lo general adecuadas, útiles y apropiadas [“Las preguntas eran pertinentes, con una actividad final para desarrollar una lección que puedo aplicar en una situación real” (I:2:5:2:6)], [“Las actividades me parecieron relevantes para lo que aprendí en el curso” (F:3:4:2:6)], [“Las actividades de aprendizaje eran apropiadas para el contenido y los objetivos del curso” (F:1:2:2:4)]. Los alumnos destacaban entre los puntos fuertes la posibilidad de tener intentos ilimitados [“Encontré las actividades apropiadas e interactivas (...) había intentos ilimitados, podías ver el resultado y volver a intentarlo o revisar el contenido” (F:3:5:2:6)], aunque también mencionaron que alguna actividad interactiva no ofrecía un feedback adecuado [“Los cuestionarios deberían ser mejorados, ya que no ofrecen feedback de las respuestas erróneas” (F:3:4:2:2) o poco prácticas y específicas [“Las actividades estaban bastante bien alineadas con el nivel del curso, pero me parecería interesante añadir algo un poco más práctico” (I:2:3:2:6)].

## **3. Metodología**

En proceso comunicativo e interactivo encontramos opiniones encontradas. Unos lo describen como pobre o limitado [“Un curso online da mucha flexibilidad, por supuesto, pero al final estás solo y no hay mucha interacción” (I:2:3:3:1)], [“No tuve mucha interacción con los demás participantes” (I:2:4:3:1)], [“No he tenido ninguna interacción, me he limitado a ver los vídeos y responder a lo que se me preguntaba” (F:3:3:3:1)], aunque también algunos lo consideran adecuado y positivo [“El proceso de interacción lo percibo como adecuado, he participado en los foros y puedes leer los comentarios de tus compañeros, participar...” (F:3:5:3:1)], [“La interacción y participación, tanto con los compañeros como con los docentes ha sido adecuada en mi opinión” (F:3:5:3:2)].

El sistema de evaluación ha sido descrito como bueno o adecuado por todos los entrevistados [“El sistema de evaluación ha sido adecuado” (I:2:5:3:2)], [“El sistema de evaluación ha sido correcto, con cuestionarios y una actividad final de evaluación entre

compañeros que engloba todos los conocimientos adquiridos en el curso” (I:2:4:3:2)], [“Sí, el sistema de evaluación fue bueno” (F:3:3:3:3)].

En lo referente al rendimiento y presencia del equipo docente en el curso, se han encontrado diferentes opiniones, unas positivas [“Tuve un feedback positivo de los profesores” (F:3:5:3:7)], destacando generalmente las respuestas del equipo docente a las dudas planteadas [“Las veces que hice preguntas a los profesores, me las contestaron en la sección de la plataforma o por correo” (F:1:2:3:3)], mientras que otros señalaron que no percibieron la presencia del profesorado. [“No percibí su presencia” (F:3:3:3:4)], [“No hemos tenido mucha presencia del profesorado” (I:2:3:3:4)] e incluso un alumno no recibió respuesta a una duda planteada [“Tenía algunas dudas respecto a ciertos aspectos de la plataforma (...) lo puse en el foro, y la verdad es que no he tenido respuesta” (I:2:3:3:3)].

La experiencia de aprendizaje en el curso en términos generales ha sido considerada buena en todas las entrevistas [“En general, la experiencia ha sido muy positiva, me ha gustado el curso” (F:3:3:3:7)], [“Ha sido una experiencia interesante, me ha gustado ver la integración de la pedagogía flexible y las metodologías activas” (F:1:2:3:3)]. Algunos destacan que ya han aplicado los nuevos conocimientos adquiridos en su práctica docente [“Ya he utilizado lo que he aprendido en el curso” (I:2:3:3:6)] o que este curso ha servido para mejorar la forma en la que aplicaban estas metodologías [“Me ha gustado mucho el curso, me ha servido para contextualizar lo que estaba aplicando, incluso para mejorarlo” (I:2:3:3:5)].

#### **4. Tecnología**

A nivel tecnológico, se ha informado de una serie de problemas, principalmente con la plataforma, sobre todo con la barra de progreso [“Tuve algunos problemas con la barra de progreso” (F:3:5:4:1)], [“Descargué las guías, hice todas las actividades y no alcancé el 100% en la barra de progreso” (F:3:5:4:2)], aunque también con los vídeos en la app móvil [“La plataforma es bastante mala para ver vídeos en el móvil, es muy difícil cambiar la configuración porque los botones son muy pequeños” (I:2:4:4:1)] y con el registro de documentos [“Hice una encuesta de evaluación y no se registraba correctamente” (F:3:5:4:4)]. Sin embargo, también hay alumnos que describen la experiencia técnica como buena [“No he tenido ningún problema con la aplicación ni con la tecnología de la aplicación” (I:2:5:4: 1)], [“A nivel técnico mi experiencia ha sido efectiva, no me ha hecho perder el tiempo” (I:2:5:4:2)].

Independientemente de los problemas, cuando se les pregunta por la experiencia técnica a nivel general, la mayoría la califican como buena [“Encontré una muy buena experiencia técnica” (F:3:4:4:2)], [“La experiencia técnica es muy satisfactoria” (F:3:3:4:3)], aunque también hay algún alumno que la considera mala [“Mi experiencia fue un tanto molesta y una pérdida de tiempo en algunos momentos” (F:1:2:4:2)].

#### **5. Cohesión y afiliación**

La dimensión de cohesión y afiliación es la peor valorada. La gran mayoría de los entrevistados afirma que ha sido muy baja o nula [“No tuve sensación de pertenencia a un grupo (...) como grupo creo que no funcionamos” (2:5:5:1)], [“Definitivamente no hay cohesión” (1:2:5:1)], [“No he formado parte de la comunidad” (2:4:5:1)], con poca interacción entre compañeros [“He participado en el foro y ha habido respuesta de algunos compañeros, pero en general no ha habido mucha participación ni interacción” (2: 3:5:1)], [“La interacción es un aspecto a reforzar” (2:3:5:3)]. Aunque la mayoría de comentarios

en este aspecto han sido negativos, también hay alguno positivo [“He hecho conexiones, especialmente con gente relacionada con la educación, que es mi área de trabajo” (3:5:5:1)], [“Sientes esa cohesión con el resto de los participantes” (2:2:5:3)]. Cuando se les pregunta si les gustaría ampliar su participación tanto en el curso y en la red hay opiniones encontradas, unos responden afirmativamente [“Me gustaría poder acceder al curso en el futuro y tener contacto con gente que lo haya realizado” (2:3:5:4) y otros negativamente, aunque sí les gustaría estar informados sobre futuros cursos [“Me gustaría estar informado de si hay nuevos cursos” (3:4:5:5)].

#### **IV. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPACTO**

A medida que escalamos en las etapas educativas, la formación del profesorado en materias pedagógicas va disminuyendo, y si nos centramos en pedagogías digitales activas y flexibles, esta disminución se agudiza. Con la pandemia del COVID-19 estas necesidades de formación del profesorado salieron a la luz de forma súbita. Esto ha sido el desencadenante principal por el que surge el proyecto ENID-Teach, en el cual se desarrollaron una serie de cursos sobre metodologías activas y flexibles enfocados a paliar las deficiencias detectadas en el profesorado universitario en la formación online.

Por lo que se ha podido analizar en las entrevistas, los cursos han tenido buenas valoraciones en términos generales, destacando su estructura y organización clara y lógica, con estructura modular y secuenciación de contenidos; su contenido útil, interesante, adaptable y aplicable a situaciones reales, con materiales didácticos variados y flexibles que favorecen el aprendizaje autónomo; y la metodología, con una sistema de evaluación muy bien calificado por parte de los entrevistados, destacando tanto los cuestionarios como las actividades finales con aplicaciones prácticas. Aunque en estos tres aspectos las opiniones son principalmente positivas, es necesario destacar que es esencial mejorar los procesos comunicativos, muy ligados a los aspectos de cohesión y evaluación, de los que hablaremos a continuación.

Aunque las dimensiones anteriores han sido evaluadas muy positivamente, ha habido dos dimensiones que no han obtenido una valoración tan positiva, como han sido la de tecnología y la de cohesión y afiliación. En lo que a la tecnología se refiere, aunque se han reportado una serie de fallos que han de ser corregidos en futuros cursos, no son problemas que tengan una solución demasiado compleja con un equipo técnico adecuado. Sin embargo, esto no es así en la dimensión de cohesión y afiliación, la dimensión peor valorada y muy ligada a los aspectos comunicativos, también valorados negativamente, ya que una buena comunicación es un punto que destaca la cohesión entre el grupo que permite una interacción fluida (Barreto, 2020). La incorporación de dinámicas de blended learning a programas exclusivamente online es una solución, ya que favorecen el clima de trabajo en equipo, aceleran la cohesión entre el grupo de estudiantes y aumentan el sentimiento de pertenencia (Buhl-Wiggers et al., 2023; Min y Yu, 2023), pero en muchas ocasiones no es posible incorporar una formación híbrida a los programas, por lo que es necesario trabajar en nuevas estrategias para mejorar este aspecto en la formación que se ofrece exclusivamente online.

Este estudio pretende presentar las debilidades y fortalezas de los cursos desarrollados en el proyecto ENID-Teach, con el fin de exponer a futuros diseñadores y desarrolladores de formación online no solo los elementos valorados más positivamente, sino los retos y dificultades encontrados, con el fin de que tengan presentes los principales retos que se encontrarán y en los que han de poner especial atención.

## REFERENCIAS

- Barreto, A. (2020). The importance of internal communication and teamwork in higher education institutions (literature review). *IJRAR-International Journal of Research and Analytical Reviews*, 7(2), 134-145.
- Buhl-Wiggers, J.; Kjærgaard, A.; Munk, K. (2023). A scoping review of experimental evidence on face-to-face components of blended learning in higher education. *Studies in higher Education*, 48(1), 151-173. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2123911>
- Cabrera, S. Y., Rojas, E. M., Montenegro, D. y López, O. (2021). El aula invertida en el aprendizaje de los estudiantes: revisión sistemática. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (77), 152-168. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.1967>
- Gómez-Méndez, R. y López, E. (2025). Flipped methodologies: redefining learning in digital university environments. En S. Santoveña-Casal (coord.), *Effectiveness of microlearning in the digital training of European university faculty* (pp. 139-155). Octaedro.
- Gómez-Méndez, R. y Méndez, I. (2023). *Educación inclusiva y flexible: El Diseño Universal de Aprendizaje*. European network in D-flexible teaching (ENIDTeach. [https://hub8.eco-learning.eu/media/attachments/NOOC5\\_Topic4\\_1.pdf](https://hub8.eco-learning.eu/media/attachments/NOOC5_Topic4_1.pdf)
- Jiménez-Hernández, D. (2018). *Métodos didácticos activos en el sistema universitario actual*. Dykinson.
- Min, W. & Yu, Z. (2023). A Systematic Review of Critical Success factors in blended Learning. *Education Sciences*, 13(5), 469. <https://doi.org/10.3390/educsci13050469>
- Peralta, D. C. y Guamán, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Rose D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Santoveña-Casal, S. (2023). *Investigación en pedagogías digitales: conectadas, colaborativas, gamificadas y flexibles*. Octaedro.

# Debates con ChatGPT en ELE: impacto en competencias lingüísticas y pragmáticas

Verónica Guijas Gento

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** Este estudio analiza el impacto del uso de chatbots de IAG, específicamente ChatGPT, en el desarrollo de la competencia lingüística y pragmática de estudiantes universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. A través de una metodología comparativa entre un grupo que utilizó ChatGPT para preparar debates orales y otro que no, se examinaron aspectos como la precisión gramatical, la fluidez, la adquisición de vocabulario y la aplicación de estrategias de cortesía y argumentación. Los resultados indican que el uso del chatbot mejora la corrección gramatical y la riqueza léxica, pero puede limitar la creatividad y la fluidez. Las percepciones de los estudiantes también reflejan una valoración positiva del uso de la IAG, especialmente en la mejora de la escritura y la comprensión. No obstante, se identifican riesgos relacionados con la dependencia tecnológica y la reducción del pensamiento crítico. Se concluye que la integración de herramientas de IAG debe ser acompañada por estrategias pedagógicas que promuevan un uso consciente y activo de las mismas.

**Palabras clave:** ChatGPT, aprendizaje de lenguas, competencia pragmática y lingüística, español como lengua extranjera (ELE), debates.

**Abstract:** This study examines the impact of using AI chatbots, specifically ChatGPT, on the linguistic and pragmatic competence of German university students learning Spanish as a foreign language. Using a comparative methodology between a group that used ChatGPT to prepare oral debates and another that did not, aspects such as grammatical accuracy, fluency, vocabulary acquisition, and the use of politeness and argumentation strategies were analyzed. Results show that chatbot use improves grammatical accuracy and lexical richness but may limit creativity and fluency. Students' perceptions also reflect a positive evaluation of the AI tool, especially in writing and comprehension. However, potential risks such as technological dependency and reduced critical thinking are highlighted. It is concluded that integrating AI tools in language teaching requires complementary pedagogical strategies that promote thoughtful and active use.

**Keywords:** ChatGPT, language learning, pragmatic and linguistic competence, Spanish as a foreign language (SFL), debates.

## I. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, el debate se ha consolidado como una estrategia metodológica de alto valor pedagógico. Diversos estudios han evidenciado su eficacia para promover la interacción significativa, fomentar la competencia comunicativa y permitir la práctica de estructuras lingüísticas en contextos auténticos (Darby, 2007; Nurakhir et al., 2020). Además de favorecer la expresión oral, el debate exige a los estudiantes organizar el discurso, respetar turnos de habla, usar marcadores conversacionales y aplicar estrategias de cortesía, todos elementos clave de la competencia pragmática (Bardovi-Harlig, 2000; Kasper & Rose, 2002).

Con la irrupción de la inteligencia artificial generativa, y en particular con herramientas como ChatGPT, surgen nuevas oportunidades para enriquecer el proceso de aprendizaje de segundas lenguas (L2). Estos sistemas, basados en grandes modelos de

lenguaje, permiten simular conversaciones naturales, ofrecer retroalimentación lingüística inmediata y proporcionar modelos discursivos con alto grado de corrección formal (Barrot, 2023; Huang et al., 2022). En el ámbito del español como lengua extranjera (ELE), estas funcionalidades pueden ser especialmente útiles para estudiantes que carecen de entornos de inmersión, ya que les permiten practicar oralmente de forma autónoma y contextualizada.

Pese a su potencial, la incorporación de IAG en la enseñanza de lenguas plantea interrogantes pedagógicos relevantes. Por un lado, se reconoce que estas herramientas pueden mejorar la precisión gramatical y ampliar el repertorio léxico del estudiante (Pardos & Bhandari, 2023); por otro, existe el riesgo de una excesiva dependencia tecnológica y una pérdida de espontaneidad, creatividad o pensamiento crítico (Azizimajd, 2023). Estas tensiones son especialmente visibles en tareas como el debate, donde se requiere no solo dominio lingüístico, sino también habilidades interaccionales complejas como la negociación, el desacuerdo estratégico o la empatía comunicativa.

En este marco, el presente estudio analiza el impacto del uso de ChatGPT en la preparación de debates orales en ELE, con un enfoque comparativo entre dos grupos de estudiantes universitarios alemanes: uno que empleó el chatbot como herramienta de apoyo para prepararse los argumentos, y otro que desarrolló la misma tarea sin asistencia de IAG. El objetivo es evaluar en qué medida el uso del chatbot incide en el desarrollo de dos dimensiones clave del aprendizaje de L2: la competencia lingüística (precisión gramatical, fluidez, léxico) y la competencia pragmática (actos de habla, mitigadores, fórmulas de cortesía, tipos de preguntas).

Desde un enfoque comunicativo, el debate constituye un espacio óptimo para estudiar cómo los aprendientes integran recursos lingüísticos y pragmáticos en la construcción del discurso oral. A través de este análisis, se pretende ofrecer evidencias empíricas sobre el papel de la IAG en contextos de aprendizaje reales, contribuyendo así a una integración pedagógica crítica, reflexiva y situada de estas tecnologías emergentes.

## II. MÉTODO

Este estudio de caso se llevó a cabo con estudiantes universitarios alemanes matriculados en cursos de español como lengua extranjera (ELE) en el centro de idiomas de la Universidad de Hamburgo. La muestra estuvo compuesta por un total de 51 participantes, divididos en dos grupos según el curso en el que estaban inscritos: el grupo experimental ( $G_A$ ,  $n = 25$ ), formado por estudiantes del curso “Mejora tu competencia oral con IA”, y el grupo de control ( $G_B$ ,  $n = 26$ ), correspondiente al curso “Actualidad y noticias del mundo hispanohablante”. El grupo  $G_A$  empleó ChatGPT como herramienta de apoyo en la preparación de debates orales, mientras que el grupo  $G_B$  realizó la misma tarea sin el uso de tecnología.

Establecimos el uso de ChatGPT en la preparación de debates como variable independiente, con dos variables dependientes correspondientes al desempeño lingüístico —en términos de precisión gramatical, adquisición y precisión léxica, cohesión sintáctica y fluidez— y el desempeño pragmático —y pragmático —considerando actos de habla, uso de mitigadores, estrategias de cortesía y tipos de preguntas— ( $VD_1$ ) y las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje ( $VD_2$ ).

El estudio se desarrolló a lo largo de tres semestres académicos e involucró a un total de seis grupos: tres pertenecientes al primer curso y tres al segundo. Esta distribución

contribuyó a mejorar la calidad del diseño metodológico al incorporar una dimensión longitudinal al análisis.

Los temas seleccionados para los debates fueron de carácter social y controvertido, con el objetivo de fomentar una discusión argumentativa y significativa. Cada estudiante debía adoptar una postura a favor o en contra frente a cuestiones como la legalización de la prostitución, la eutanasia, el veganismo, el teletrabajo o el uso del lenguaje inclusivo. La estructura de los debates respondía a un formato formal y previamente establecido, compuesto por cuatro fases: una fase de preparación (20 minutos), una exposición inicial (4 minutos), una refutación (2 minutos) y un cierre conclusivo (1-2 minutos). Durante el proceso, los estudiantes solo podían interactuar con ChatGPT en la lengua objeto, lo que les permitía no solo practicar la formulación precisa de los comandos (prompts), sino también recibir respuestas directamente redactadas en la lengua meta.

Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos complementarios. En primer lugar, se grabaron y transcribieron íntegramente los debates, cuyas transcripciones fueron posteriormente analizadas con el fin de evaluar el desempeño lingüístico y pragmático. En segundo lugar, se aplicó un cuestionario de percepción con escala Likert y preguntas abiertas, diseñado para recoger las impresiones subjetivas de los estudiantes respecto a su experiencia con los debates y el uso de ChatGPT, en relación con la utilidad percibida, la confianza comunicativa y la autonomía en el aprendizaje.

### III. RESULTADOS

#### 1. Aspectos lingüísticos

El análisis de las transcripciones permitió identificar diferencias sustanciales en el desempeño lingüístico entre los dos grupos. En términos de precisión gramatical, el grupo experimental ( $G_A$ ), que utilizó ChatGPT como herramienta de apoyo, cometió un total de 304 errores, frente a los 362 registrados por el grupo de control ( $G_B$ ). La tabla 1 resume la distribución y proporción de errores por tipo:

**Tabla 1.** *Porcentaje de errores lingüísticos*

Categoría	$G_A$	$G_B$	Porcentaje $G_A$	Porcentaje $G_B$
Errores léxicos	78	122	0,60%	0,93%
Errores sintácticos	12	24	0,09%	0,18%
Errores gramaticales	204	199	1,58%	1,51%
Total	304	362	2,35%	2,75%

En cuanto al léxico, aunque ambos grupos utilizaron vocabulario técnico adecuado,  $G_A$  mostró una mayor tendencia a incorporar expresiones repetidas generadas por el chatbot, lo que limitó la variedad léxica y redujo la espontaneidad. Por el contrario,  $G_B$  presentó más deformaciones léxicas, pero también mayor creatividad discursiva. Asimismo, el uso de datos cuantitativos fue más notable en el grupo de control (19 ejemplos) frente a solo 2 en  $G_A$ , lo que sugiere un enfoque más analítico y argumentativo por parte de  $G_B$ .

Respecto a la fluidez, el grupo  $G_A$  presentó un índice ligeramente mayor de pausas no planificadas (como “ahm”), con un 0,84% del total de palabras frente al 0,74% en  $G_B$ ,

lo cual podría reflejar una menor espontaneidad derivada de la preparación asistida por IAG.

**Tabla 2.** *Pausas en el discurso de ambos grupos*

Grupo	Palabras totales	Pausas 'ahm'	Porcentaje pausas
$G_A$	12.913	109	0,84%
$G_B$	13.182	98	0,74%

## 2. ASPECTOS PRAGMÁTICOS

En lo que respecta a la competencia pragmática, se evidenció un uso más colaborativo y cortés del lenguaje por parte del grupo experimental.  $G_A$  utilizó significativamente más actos de habla de acuerdo (21 frente a 5), mientras que  $G_B$  presentó una proporción considerablemente mayor de desacuerdos (25 frente a 20 en  $G_A$ ), como se aprecia en la tabla 3.

**Tabla 3.** *Acuerdos y desacuerdos por grupo*

Grupo	Acuerdos	Desacuerdos	Relación A/D
$G_A$	21	20	1:1
$G_B$	5	25	1:5

También se identificaron diferencias cualitativas en el uso de preguntas. El grupo  $G_A$  formuló más preguntas aclaratorias, de confirmación y con coletillas, características de un discurso colaborativo orientado a mantener la armonía comunicativa. En cambio, el grupo  $G_B$  prefirió preguntas abiertas y desafiantes, asociadas a un estilo más crítico y evaluativo como se aprecia en la tabla 4.

Por ejemplo,  $G_A$  utilizó más preguntas como “¿Vale?”, “¿Estás de acuerdo?” y coletillas del tipo “¿no?”, “¿verdad?”, “¿eh?”, dirigidas a confirmar entendimiento y mantener la cooperación conversacional. Por su parte,  $G_B$  planteó interrogantes más directas y desafiantes como “¿Así que de verdad, esta ley protege a los más vulnerables e impide que sean dañados y que se les maten?”, “¿Es más fácil estudiar en casa?” que evidencian una actitud discursiva más retadora y menos atenuada.

**Tabla 4.** *Tipo de preguntas según grupo*

Tipo de pregunta	$G_A$	$G_B$
Aclaratorias	4	4
Desafiantes	3	8
Abiertas	1	3
Confirmación	3	2
Coletillas	6	4

Finalmente, en cuanto a estrategias de cortesía y mitigación, el grupo experimental empleó más expresiones de cortesía (“gracias por”, “respeto tu opinión”) y mitigadores discursivos (“creo que”, “pienso que”, “quizá”), lo que sugiere una actitud discursiva más empática y menos confrontativa. Estos resultados se reflejan en la tabla 5.

**Tabla 5.** *Expresiones pragmáticas usadas en cada grupo*

Expresión	$G_A$	$G_B$
Gracias por	7	4
Estoy de acuerdo contigo	8	0
Respeto tu opinión	1	0
Creo que	74	68
Pienso que	31	23
Tal vez	2	11
Quizá	6	6
Podría ser	0	6

Estos datos reflejan una diferencia de estilo comunicativo influenciado por la herramienta de apoyo:  $G_A$  adoptó un tono más cooperativo y diplomático, mientras que  $G_B$  mantuvo un enfoque más crítico e independiente.

También se observaron diferencias notables en el uso de referencias cuantitativas. El grupo experimental incluyó únicamente dos menciones a datos numéricos —como cifras, porcentajes o años— utilizadas para respaldar sus argumentos. En cambio, el grupo de control incorporó 18 referencias de este tipo, lo que supone un 44 % más. Este resultado sugiere que, pese a contar con una herramienta que facilita la organización del discurso, el uso de ChatGPT podría estar asociado a una menor incorporación de datos concretos, privilegiando un estilo argumentativo más conceptual o abstracto. Por el contrario, el grupo que no utilizó la herramienta recurrió con mayor frecuencia a hechos específicos, posiblemente como una estrategia para reforzar sus argumentos ante la ausencia de un apoyo tecnológico. Es especialmente significativo que solo uno de los datos mencionados por el grupo experimental incluyera un porcentaje, mientras que el grupo de control utilizó hasta 15 porcentajes, lo que sugiere una mayor solidez en la fundamentación cuantitativa de sus intervenciones.

### 3. Percepción de los estudiantes

Además del análisis lingüístico y pragmático, se recopilieron las valoraciones de los participantes mediante un cuestionario mixto que incluía escalas tipo Likert y preguntas abiertas. Este instrumento permitió explorar la percepción de los estudiantes sobre el uso de ChatGPT como herramienta de apoyo en la preparación de debates en lengua extranjera (L2).

Los estudiantes del grupo experimental ( $G_A$ ) mostraron una percepción más positiva en varias áreas del aprendizaje del español. En comparación con el grupo de control ( $G_B$ ), reportaron mejoras significativas en la comprensión escrita, la producción escrita y la reducción de errores gramaticales. Estas diferencias fueron estadísticamente significativas, lo que sugiere que el uso del chatbot contribuyó al desarrollo de una mayor conciencia lingüística y una mejora en la precisión gramatical.

En relación con el vocabulario, ambos grupos percibieron avances similares. No obstante, el grupo experimental pareció beneficiarse de un aprendizaje más estructurado gracias a las sugerencias del modelo de inteligencia artificial generativa (IAG). Sin embargo, su uso del léxico fue más repetitivo, probablemente debido a la memorización de frases propuestas por la herramienta.

Aunque no todas las diferencias fueron estadísticamente significativas, en términos generales los estudiantes valoraron positivamente la experiencia de los debates,

destacando avances en sus habilidades lingüísticas, especialmente cuando trabajaron con el apoyo de la IAG. La siguiente tabla resume estos resultados:

**Tabla 6.** Estadísticas descriptivas y resultados de la prueba *U* de Mann-Whitney

Items	Media $G_A$	Mediana $G_B$	Valor <i>p</i>
Percibo una mejora en mi comprensión escrita	4,04	3.12	<b>0.004</b>
Percibo una mejora en mi comprensión oral	3.67	3.92	0.37
Percibo una mejora en mi producción oral	3,96	3,94	0.99
Percibo una mejora en mi producción escrita	3.50	2.56	<b>0.002</b>
Ahora cometo menos errores gramaticales	3.29	2.56	<b>0.02</b>
Ahora tengo más vocabulario	3,96	3.92	0.87

En el grupo experimental ( $G_A$ ), el 82% de los estudiantes reportó que su perspectiva sobre el tema debatido cambió tras utilizar ChatGPT. Asimismo, un 57,1% indicó que se llegó a consensos durante los debates, aunque el 42,9% percibió que estos consensos fueron parciales o superficiales. Esta valoración podría estar relacionada con el tono empático característico de los argumentos generados por la IA, que favorece un diálogo colaborativo, pero también puede suavizar la firmeza argumentativa.

En cuanto a la integración del debate en el currículo, todos los participantes mostraron una alta valoración. En el grupo  $G_A$ , el 57% estuvo totalmente de acuerdo con que el debate es una herramienta fundamental en el aprendizaje del español como L2, y el 43% restante también expresó acuerdo, aunque en menor grado. En el grupo de control ( $G_B$ ), los niveles de acuerdo fueron incluso mayores: 69,9% totalmente de acuerdo y 30,1% de acuerdo moderado.

Respecto al desarrollo del pensamiento crítico, un 45% de los estudiantes de  $G_A$  destacó que ChatGPT les ayudó a clarificar sus ideas y mejorar la articulación de argumentos, mientras que un 30% reconoció que la herramienta les permitió considerar distintos puntos de vista. Un 17,5% expresó que les ayudó a tener una mayor apertura mental, y un 7,5% consideró que el uso del bot limitó su pensamiento crítico, al fomentar una actitud más pasiva basada en la memorización de contenido generado automáticamente. Por su parte, el grupo  $G_B$ , que no utilizó ChatGPT, presentó una percepción distinta. Aunque el 90,9% afirmó que se llegó a consensos durante los debates, solo un 45,5% reportó un cambio de perspectiva como resultado de la actividad, y un 55,5% mantuvo su postura inicial. Estos datos sugieren que, pese a una dinámica más confrontativa, los estudiantes percibieron que el debate sin IAG fomentó un intercambio profundo y un reconocimiento genuino de las posturas contrarias.

#### IV.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio refuerzan las evidencias previas sobre el potencial de la inteligencia artificial, y en particular de ChatGPT, para apoyar el aprendizaje de lenguas extranjeras en dimensiones formales del lenguaje. La reducción en la tasa de errores gramaticales por parte del grupo que utilizó el chatbot ( $G_A$ ) coincide con lo señalado por Barrot (2023) y Zhang & Huang (2022), quienes destacan que la exposición a modelos lingüísticos bien estructurados puede favorecer una mejora en la precisión morfosintáctica.

No obstante, la dependencia de un modelo externo para la construcción del discurso también puede conllevar limitaciones. En nuestro estudio, el grupo  $G_A$  tendió a reproducir

estructuras y formulaciones sugeridas por la IA, lo cual redujo la originalidad léxica y la espontaneidad discursiva. Esta observación se alinea con los planteamientos de Azizimajd (2023), quien advierte sobre los riesgos de automatización en tareas comunicativas complejas, donde la creatividad, el posicionamiento crítico y la adaptabilidad pragmática son elementos esenciales.

Desde una perspectiva pragmática, los datos revelan un efecto positivo del uso de ChatGPT en la cortesía comunicativa y la gestión del discurso. El grupo  $G_A$  mostró un estilo más colaborativo y empático, caracterizado por el uso frecuente de mitigadores y fórmulas de acuerdo, lo cual sugiere una internalización de patrones de interacción socialmente aceptables. Por el contrario, el grupo de control ( $G_B$ ) presentó un discurso más directo y confrontativo, lo cual, si bien puede asociarse con un mayor grado de pensamiento crítico (Mercier & Sperber, 2011), también puede generar tensiones comunicativas si no se acompaña de estrategias de atenuación.

Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que la competencia gramatical y la competencia pragmática deben considerarse como dimensiones interdependientes, pero diferenciadas del aprendizaje de una L2 (Bardovi-Harlig, 2000; Kasper & Rose, 2002). La precisión lingüística puede verse reforzada por el uso de herramientas basadas en IAG, pero el desarrollo de una competencia comunicativa plena requiere también de la exposición a contextos de interacción auténticos, donde los estudiantes puedan negociar significados, adaptarse a sus interlocutores y expresar subjetividad.

En consecuencia, se concluye que la integración de herramientas como ChatGPT en el aula de ELE puede ser beneficiosa siempre que se enmarque dentro de un enfoque pedagógico reflexivo y equilibrado. Este enfoque debe fomentar no solo la corrección formal, sino también la agencia comunicativa del estudiante, promoviendo prácticas discursivas que articulen eficacia, cortesía, creatividad y pensamiento crítico.

Los resultados de este estudio ofrecen implicaciones significativas para la práctica docente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en contextos de nivel universitario. En primer lugar, se confirma que el uso de herramientas de inteligencia artificial como ChatGPT puede contribuir al desarrollo de la competencia lingüística al proporcionar modelos de producción lingüística correctos, estructurados y coherentes. Este acceso inmediato a referencias discursivas bien formadas facilita la mejora en aspectos como la gramática, la cohesión textual y la organización argumentativa.

Sin embargo, la integración de estos recursos no debe plantearse como sustituto de la interacción humana, sino como un complemento dentro de un diseño pedagógico crítico. El uso de IAG debe ir acompañado de una reflexión metacognitiva que ayude al estudiante a identificar cuándo, cómo y con qué objetivos utilizar estas tecnologías. Esto implica desarrollar una competencia digital crítica que prevenga la dependencia pasiva de respuestas generadas automáticamente y promueva la participación activa, la autonomía y la toma de decisiones lingüísticas conscientes.

Además, el estudio subraya la importancia de incorporar explícitamente la enseñanza de la competencia pragmática en el currículo de lenguas. Estrategias como la cortesía verbal, el uso de mitigadores, la gestión del desacuerdo o la formulación de preguntas con fines colaborativos deben trabajarse de forma intencional, especialmente en entornos donde los estudiantes tienen contacto limitado con contextos reales de uso de la lengua. El desarrollo de estas habilidades discursivas favorece no solo la competencia comunicativa, sino también la empatía intercultural y la capacidad de negociar significados en contextos plurales.

En este sentido, la transferencia de los hallazgos del presente estudio a otros escenarios educativos puede guiar la implementación de modelos híbridos de enseñanza, donde la IAG se combine con prácticas comunicativas auténticas, como debates, simulaciones o juegos de rol. Esta combinación tiene el potencial de formar aprendientes más competentes, críticos y preparados para comunicarse de manera eficaz, tanto en contextos académicos como profesionales y sociales.

## REFERENCIAS

Aarar, M. (2022). The effect of classroom debate discussion on students' argumentation writing skills via Linoit app. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 57(6), 829-839. <https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.57.6.72>

Acosta, L. (2020). El uso del debate estructurado en clase como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico en la clase de ELE. En A. Lallana, L. Hernández Martín, & M. Fuertes Gutiérrez (Eds.), *Five years of ELEUK conferences: a selection of short papers from 2019* (pp. 55-65), Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.41.1075>

Annamalai, N., Rashid, R. A., Hashmi, U. M., Mohamed, M., Alqaryouti, M. H., & Sadeq, A. E. (2023). Using chatbots for English language learning in higher education. *Computers And Education Artificial Intelligence*, 5, 100153. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100153>

Azizimajd, H. (2023). Investigating the impacts of voice-based student-chatbot interactions in the classroom on EFL learners' oral fluency and foreign language speaking anxiety. *Technology Assisted Language Education*, 1(2), 61-83. [https://tale.razi.ac.ir/article\\_2732.html?lang=en](https://tale.razi.ac.ir/article_2732.html?lang=en)

Bardovi-Harlig, K. (2005). Contextualizing interlanguage pragmatics. In A. E. Tyler, M. Takada, Y. Kim, & D. Marinova (Eds.), *Language in use: Cognitive and discourse perspectives on language and language learning* (pp. 65-84). <https://doi.org/10.4324/9781410613776>

Barrot, J.S. (2023). ChatGPT as a language learning tool: An emerging technology report. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-6. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09711-4>

Bigman, M., Roy, E., Garcia, J., Suzara, M., Wang, K., & Piech, C. (2021). Pearprogram: A more fruitful approach to pair programming. In *Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 900-906). <https://doi.org/10.1145/3408877.3432517>

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>

Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.). (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Ablex Publishing Corporation.

Chalaguine, L. A., Hunter, A., Potts, H., & Hamilton, F. (2019). Impact of argument type and concerns in argumentation with a chatbot. In *2019 IEEE 31st International Conference on Tools with Artificial Intelligence (ICTAI)*, 1557-1562. IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICTAI.2019.00224>

- Chapple, L., & Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System*, 28(3), 419-433. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00021-X](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00021-X)
- Chen, Y. C., Hand, B., & Park, S. (2016). Examining elementary students' development of oral and written argumentation practices through argument-based inquiry. *Science & Education*, 25(3-4), 277-320. <https://doi.org/10.1007/s11191-016-9811-0>
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Darby, M. (2007). Debate: A teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking. *Journal of Dental Hygiene*, 81(4), 1-10.
- Demszky, D., Liu, J., Hill, H. C., Jurafsky, D., & Piech, C. (2023). Can automated feedback improve teachers' uptake of student ideas? Evidence from a randomized controlled trial in a large-scale online course. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 46(3), <https://doi.org/10.3102/01623737231169270>
- Duff, P. A. (2012). Second language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 564–586). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch24>
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching*, 43, 182–201. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990139>
- Ferrara, E. (2023). Should ChatGPT be biased? Challenges and risks of bias in large language models. *arXiv preprint arXiv:2304.03738*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4627814>
- Ferrán Salvado, J. M. (1990). La corrección del error: Fundamentos, criterios, técnicas. En VV.AA., *Didáctica de las segundas lenguas (estrategias y recursos básicos)* (pp. 282-300). Santillana.
- Fryer, L. K., Ainley, M., Thompson, A., Gibson, A., & Sherlock, Z. (2017). Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of Chatbot and Human task partners. *Computers in Human Behavior*, 75, 461-468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045>
- Fryer, L. K., Nakao, K., & Thompson, A. (2019). Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence. *Computers in Human Behavior*, 93, 279-289. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.023>
- Fouz-González, J. (2020). *Using apps for pronunciation training: An empirical evaluation of the English File Pronunciation app*. <https://doi.org/10.125/44709>
- Fryer, L. K., et al. (2017). The role of educational chatbots in second language acquisition: A review. *Language Learning & Technology*.
- Garcia-Brustenga, G., Fuertes-Alpiste, M., y Molas Castells, N. (2018). *Briefing paper: Los chatbots en educación*. eLearn Center. Universitat Oberta de Catalunya <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/85786/6/BRIEFING-PAPER-ES.pdf>
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2012). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>

- Guijas, V. (2024). Impacto de la Inteligencia artificial generativa en la competencia comunicativa: estudio comparativo de debates y presentaciones en clase de ELE. En C. Marta-Lazo y A. Nogales Bocio. *IA, educación y medios de comunicación: modelo TRIC* (79-96). Dykinson.
- Hirvela, A. (2017). Argumentation & second language writing: Are we missing the boat? *Journal of Second Language Writing*, 36, 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.002>
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237-257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
- Ishihara, N., & Tarone, E. (2009). Subjectivity and pragmatic choice in L2 Japanese: Emulating and resisting pragmatic norms. *Pragmatic competence*, 5, 101. <https://doi.org/10.1515/9783110218558.101>
- Jia, J., Chen, Y., Ding, Z., & Ruan, M. (2012). Effects of a vocabulary acquisition and assessment system on students' performance in a blended learning class for English subject. *Computers & Education*, 58(1), 63-76. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.002>
- Jeon, J., Lee, S., & Choe, H. (2023). Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computers & Education*, 206. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104898>
- Johnson, R.H. (2000). *Manifest rationality: A pragmatic theory of argument* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410606174>
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell - Georgetown University Press.
- Kim, N. Y. (2019). A study on the use of artificial intelligence chatbots for improving English grammar skills. *Journal of Digital Convergence*, 17(8). <https://doi.org/10.14400/JDC.2019.17.8.037>
- Koç FŞ, Savaş P. (2025). The use of artificially intelligent chatbots in English language learning: A systematic meta-synthesis study of articles published between 2010 and 2024. *ReCALL*, 37(1), 4-21. <https://doi.org/10.1017/S0958344024000168>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. [https://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Heinemann.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- LoCastro, V. (2003). *An Introduction to Pragmatics. Social Action for Language Teachers*. Michigan University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How Languages are Learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Limo, F. A. F., Tiza, D. R. H., Roque, M. M., Herrera, E. E., Murillo, J. P. M., Huallpa, J. J., ... & Gonzáles, J. L. A. (2023). Personalized tutoring: ChatGPT as a virtual tutor for personalized learning experiences. *Przestrzeń Społeczna (Social Space)*, 23(1), 293-312.
- Lu, C. H., Chiou, G. F., Day, M. Y., Ong, C. S., & Hsu, W. L. (2006). Using instant messaging to provide an intelligent learning environment. In *Intelligent Tutoring*

- Systems: 8th International Conference, ITS 2006, Jhongli, Taiwan, June 26-30, 2006. Proceedings* (pp. 575-583). Springer. [https://doi.org/10.1007/11774303\\_57](https://doi.org/10.1007/11774303_57)
- Petrović, J., Jovanović, M. (2021). The Role of Chatbots in Foreign Language Learning: The Present Situation and the Future Outlook. In: E. Pap (eds), *Artificial Intelligence: Theory and Applications. Studies in Computational Intelligence*, vol 973, Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-72711-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-030-72711-6_17)
- Majidi, A. E., Janssen, D., & De Graaff, R. (2021). The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education. *System*, 101, 102576. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102576>
- Makel, M. C., & Plucker, J. A. (2014). Facts are more important than novelty: Replication in the education sciences. *Educational Researcher*, 43(6), 304-316. <https://doi.org/10.3102/0013189X14545513>
- Markel, J. M., Opferman, S. G., Landay, J. A., & Piech, C. (2023). Gpteach: Interactive TA training with GPT-based students. . In *Proceedings of the Tenth ACM Conference on Learning @ Scale (L@S '23)*, July 20–22. <https://doi.org/10.35542/osf.io/r23bu>
- Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development*, 26, 177-191. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.12.001>
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(2), 57-74. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000968>
- Mohamed, A. M. (2024). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information Technologies*, 29(3), 3195-3217. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z>
- Nie, A., Chandak, Y., Suzara, M., Malik, A., Woodrow, J., Peng, M., ... & Piech, C. (2024). *The GPT Surprise: Offering Large Language Model Chat in a Massive Coding Class Reduced Engagement but Increased Adopters' Exam Performances* (No. qy8zd). Center for Open Science. <https://doi.org/10.31219/osf.io/qy8zd>
- Nurakhir, A., Palupi, F. N., Langeveld, C., & Nurmalia, D. (2020). Students' views of classroom debates as a strategy to enhance critical thinking and oral communication skills. *Nurse Media Journal of Nursing*, 10(2), 130-145. <https://doi.org/10.14710/nmjn.v10i2.29864>
- Paek, J. K., & Kang, Y. (2017). Investigation of content features that determine Korean EFL learners' argumentative writing qualities. *English Teaching*, 72(2), 101-122. <https://doi.org/10.15858/engtea.72.2.201706.101>
- Pally, M. (1997). Critical thinking in ESL: An argument for sustained content. *Journal of Second Language Writing*, 6(3), 293-311. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(97\)90016-3](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(97)90016-3)
- Pardos, Z. A., & Bhandari, S. (2023). Learning gain differences between ChatGPT and human tutor-generated algebra hints. *arXiv preprint arXiv:2302.06871*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.06871>
- Petrović, J., & Jovanović, M. (2021). The role of chatbots in foreign language learning: The present situation and the future outlook. In E. Pap (Ed.), *Artificial intelligence:*

- Theory and applications. Studies in computational intelligence*, 973 (pp. 313–330). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-72711-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-030-72711-6_17)
- Qin, J., & Karabacak, E. (2010). The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. *System*, 38(3), 444-456. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.012>
- Roy, A., & Macchiette, B. (2005). Debating the issues: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education*, 27(3), 264-276. <https://doi.org/10.1177/0273475305280533>
- Rozado, D. (2023). The political biases of ChatGPT. *Social Sciences*, 12(3), 148. <https://doi.org/10.3390/socsci12030148>
- Schauer, G. A. (2023). Intercultural Competence and Pragmatics. En *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-44472-2>
- Spada, N., Ranta, L., & Lightbown, P. M. (2013). Working with teachers in second language acquisition research. In J. Schachter & S. M. Gass (Eds). *Second language classroom research* (pp. 31-44), Routledge.
- Snider, A., & Schnurer, M. (2006). *Many sides: Debate across the curriculum*. International Debate Education Association.
- Taguchi, N. (2011). The role of pragmatics in second language learning: Insights from classroom research. *Applied Linguistics*, 32(3), 387-414. <https://doi.org/10.1093/applin/amq049>
- Taguchi, N. (Ed.). (2019). *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351164085-1>
- Tegos, S., Demetriadis, S., & Karakostas, A. (2015). Promoting academically productive talk with conversational agent interventions in collaborative learning settings. *Computers & Education*, 87, 309-325. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.014>
- Van Eemeren, F. H., et al. (2014). *Argumentation Theory: A Pragma-Dialectical Perspective*. Springer.
- Wang, Y. F., Petrina, S., & Feng, F. (2017). VILLAGE—Virtual Immersive Language Learning and Gaming Environment: Immersion and Presence. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 431-450. <https://doi.org/10.1111/bjjet.12388>
- Wambsganss, T., Kueng, T., Soellner, M., & Leimeister, J. M. (2021). An adaptive dialog-based learning system for argumentation skills. In *Proceedings of the 2021 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-13). <https://doi.org/10.1145/3411764.3445781>
- Wolfson, N. (1989). The Social Dynamics of Native and Nonnative Variation in Complimenting Behavior. In: M.R. Eisenstein (eds) *The Dynamic Interlanguage. Topics in Language and Linguistics*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0900-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0900-8_14)
- Wu, T., & Yu, Z. (2024). Bibliometric and systematic analysis of artificial intelligence chatbots' use for language education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(06). <https://doi.org/10.53761/6jmnst54>
- Xu, Y., Wang, D., Collins, P., Lee, H., & Warschauer, M. (2021). Same benefits, different communication patterns: Comparing children's reading with a conversational agent vs. a human partner. *Computers & Education*, 161, 104059. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104059>

Zare, P., & Othman, M. (2015). Students' perceptions toward using classroom debate to develop critical thinking and oral communication ability. *Asian Social Science*, 11(9), 158–170. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n9p158>

Zhang, Z., & Huang, X. (2024). The impact of chatbots based on large language models on second language vocabulary acquisition. *Heliyon*, 10(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25370>

# Inserción sociolaboral de personas en situación de pobreza

Marta Hurtado Martín

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** La pobreza es un fenómeno multidimensional incluyendo, además del factor económico, desempleo, exclusión social, falta de formación o desigualdad de oportunidades y acceso a recursos entre otros (Naciones Unidas, 2023). Los y las educadoras sociales coordinan recursos acompañando a las personas para dar respuesta a esta multiproblemática por medio de desarrollo competencial y autonomía (Hurtado-Martin et al., 2025). Investigación mixta en el marco del proyecto ESIN (PID2021-127271NA-I00) Referencia Comité de Ética 13-SISH-EDU-2023. 341 profesionales que atienden a personas en situación de pobreza en entidades públicas, privadas y del tercer sector en España han completado una encuesta validada y 57 han participado en grupos focales. El objetivo es conocer las poblaciones, situaciones atendidas, programas, recursos y buenas prácticas para la inclusión sociolaboral de personas en situación de pobreza durante y tras el COVID-19. Se ha utilizado Atlas.ti v24 y SPSS v29. En cuanto a los resultados, 1) la inserción sociolaboral de personas en situación de pobreza requiere una atención integral que atienda diversas necesidades, no solo la monetaria o la laboral. 2) Esto demanda trabajo en red con entidades sociales y recursos disponibles en el entorno y una amplitud de programas. 3) La intervención busca que la persona alcance el desarrollo competencial y las herramientas necesarias para luchar contra su situación, empoderándose y logrando autonomía, siempre acompañadas por los y las profesionales, pero teniendo en cuenta las necesidades vitales e intereses de la persona, proporcionando una atención individualizada. Acorde con la literatura, los hallazgos indican que, para lograr una intervención socioeducativa efectiva, no se puede recurrir a modelos preestablecidos y estandarizados, sino que es crucial proporcionar una atención individualizada, adaptada a las necesidades, problemáticas y situación vital de cada persona. La atención no puede focalizarse solo en la búsqueda de empleo, sino que debe ser integral, abordando la situación multiproblemática.

**Palabras clave:** Inserción sociolaboral; pobreza; educación social; buenas prácticas; programas.

**Abstract:** Poverty is a multidimensional phenomenon that includes, in addition to the economic factor, unemployment, social exclusion, lack of education or training, and inequality of opportunities and access to resources, among others (United Nations, 2023). Social educators coordinate resources and support individuals in addressing this multi-problem situation through competency development and autonomy (Hurtado-Martin et al., 2025). A mixed-methods study was conducted within the framework of the ESIN project (PID2021-127271NA-I00), Ethics Committee reference 13-SISH-EDU-2023. A total of 341 professionals working with people experiencing poverty in public, private and third-sector organisations in Spain completed a validated survey, and 57 participated in focus groups. The aim is to identify the populations and situations addressed, as well as the programmes, resources and good practices for the socio-labour inclusion of people experiencing poverty during and after COVID-19. Atlas.ti v24 and SPSS v29 were used. Regarding the results: (1) the socio-labour inclusion of people experiencing poverty requires a comprehensive approach that addresses diverse needs, not only financial or employment-related ones; (2) this calls for networking with social organisations and available resources in the local environment, as well as a wide range of programmes; and (3) the intervention seeks to help individuals develop the competencies and tools needed to confront their situation, empowering them and fostering autonomy, always accompanied by professionals, while taking into account the person's vital needs and interests and providing individualised support. In

line with the literature, the findings indicate that, to achieve effective socio-educational intervention, it is not possible to rely on pre-established, standardised models; rather, it is crucial to provide individualised support tailored to each person's needs, problems and life circumstances. Support cannot focus solely on job seeking; it must be comprehensive, addressing the multi-problem situation.

**Keywords:** socio-labour inclusion; poverty; social education; good practices; programmes.

## I. INTRODUCCIÓN

Después de décadas de progresos en la reducción de la pobreza extrema, los avances logrados a nivel mundial se han visto revertidos debido a la pandemia de la COVID-19, las múltiples crisis climáticas y el incremento del coste de vida asociado al aumento de los precios de bienes básicos y del coste de financiación (Naciones Unidas, 2023).

La pobreza es un fenómeno complejo y multidimensional que impide a las personas participar de manera plena y activa en la sociedad y que requiere de una atención integral. Además de ser una injusticia social, genera elevados costes sociales y económicos en el corto, medio y largo plazo, superiores a los derivados de la puesta en marcha de medidas para prevenirla o combatirla (López Ahumada, 2021).

Durante la crisis provocada por la COVID-19 y las posteriores crisis, las instituciones europeas y nacionales han apostado por reforzar los servicios sociales (López Ahumada, 2021).

En este contexto, los y las educadoras sociales desempeñan un papel clave, coordinando recursos y acompañando a las personas afectadas mediante estrategias orientadas al desarrollo competencial y a la promoción de su autonomía (Hurtado-Martín et al., 2025).

### 1. Conceptualización de pobreza y exclusión social

La pobreza es un fenómeno complejo y multidimensional en la que influyen no solo factores económicos, sino que también está íntimamente relacionada con el desempleo, la exclusión social, la falta de formación o la desigualdad de oportunidades y acceso a recursos (Naciones Unidas, 2023). Además, en el contexto de la COVID-19, factores como la brecha digital, el incremento de la pobreza multidimensional, la inestabilidad laboral, la carencia de formación o el desempleo juvenil, han impactado de forma más severa en poblaciones en situación de vulnerabilidad, caracterizadas por niveles socioeconómicos bajos y una mayor exposición a la exclusión sociolaboral (Del Pozo Serrano et al., 2023).

En consecuencia, además de la injusticia social, la pobreza implica, entre sus efectos, la disminución de la productividad presente y futura, el deterioro de la calidad de vida y de la salud de las personas, lo que conlleva una mayor presión sobre los servicios públicos encargados de garantizar coberturas sociales y sanitarias básicas (López, 2021).

El análisis de la pobreza exige reconocer su carácter estructural, ya que persiste a pesar de las políticas de protección social aplicadas hasta la fecha y, en contextos de crisis tiende a agravarse (López Ahumada, 2021; Tejero et al., 2024). En el caso particular de España, la desigualdad de renta se ha mantenido relativamente constante en las últimas décadas, incluso durante periodos de expansión económica. Esta situación se explica, en parte, por la limitada capacidad redistributiva del sistema de beneficios fiscales (Ayala y Cantó, 2018), así como por fenómenos como la pobreza intergeneracional y la desigualdad de oportunidades (Ayllón et al., 2022).

En los últimos años, para paliar las consecuencias de las continuas crisis, las instituciones europeas apostaron por reforzar el pilar europeo de los derechos sociales, centrado en la protección frente a la pobreza, la cohesión social y el impulso de nuevas políticas sociales y de protección del empleo. El propósito fundamental de estas acciones fue mejorar las condiciones de vida de la población y mitigar los efectos de las sucesivas crisis (López Ahumada, 2021; Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 [MDSA2030], 2021; 2022; 2023). Paralelamente, se ha producido una ampliación en la concepción de la pobreza, incorporando su vinculación con la exclusión social y priorizando el acceso universal a los derechos básicos, así como la promoción de la igualdad y la no discriminación.

Por otro lado, resulta igualmente esencial considerar la intensidad de la pobreza, diferenciando si esta condición afecta a las personas de manera permanente, recurrente o temporal (Tejero Pérez, 2018). La pobreza permanente afecta a quienes permanecen por debajo del umbral de pobreza durante periodos medios o prolongados, experimentando una progresiva disminución de sus recursos y, en consecuencia, de su calidad de vida. Este fenómeno se observa especialmente en hogares compuestos por familias *monomarentales*<sup>1</sup> o en aquellos donde todos sus miembros se encuentran desempleados (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2025).

Por su parte, la pobreza recurrente describe situaciones en las que las personas alternan periodos de pobreza con momentos en los que logran superarla. Este patrón suele estar relacionado con la precariedad laboral y la temporalidad de los contratos, de modo que los ingresos percibidos apenas permiten salir momentáneamente de la situación de pobreza, sin asegurar una estabilidad económica sostenible (Tejero Pérez, 2018).

## **2. La situación de pobreza y exclusión social en España**

Tras la crisis económica de 2008, desde la Unión Europea se inició la medición del indicador AROPE (at risk of poverty and/or exclusion) con el objetivo de realizar un seguimiento de los objetivos de inclusión social propuestos en la Estrategia Europea 2020 (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009). Estos indicadores se actualizaron posteriormente para realizar el seguimiento de los objetivos del Plan de Acción del Pilar Europeo de los Derechos Sociales, el cual fija los objetivos que se pretenden alcanzar para 2030 en materia de empleo, protección social y promoción de competencias (Comisión Europea, 2021).

El indicador AROPE establece que una persona se encuentra en riesgo de pobreza y/o exclusión social si se halla en al menos una de estas situaciones: en riesgo de pobreza, en carencia material o social severa o en un hogar sin empleo o con baja intensidad en el empleo (Eurostat, 2021a).

Según los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida del Instituto Nacional de Estadística (INE), pese a los avances recientes en política social (MDSA2030, 2021; 2022; 2023), la desigualdad, la pobreza y el riesgo de exclusión social siguen afectando de forma significativa a la población española (Ayala, 2022; Salido Cortés y Ruiz-Huerta Carbonell, 2024).

Actualmente, la tasa AROPE indica que más de un cuarto de la población española, un 25,8%, se encuentra en riesgo de pobreza y/o exclusión social (INE, 2025). Aunque todos los componentes del AROPE han mejorado ligeramente en el último año, y pese a una coyuntura económica más favorable con tasas de empleo que han llegado a máximos históricos (Ministerio de Hacienda, 2024), el 8,3% de la población aún carece de bienes

---

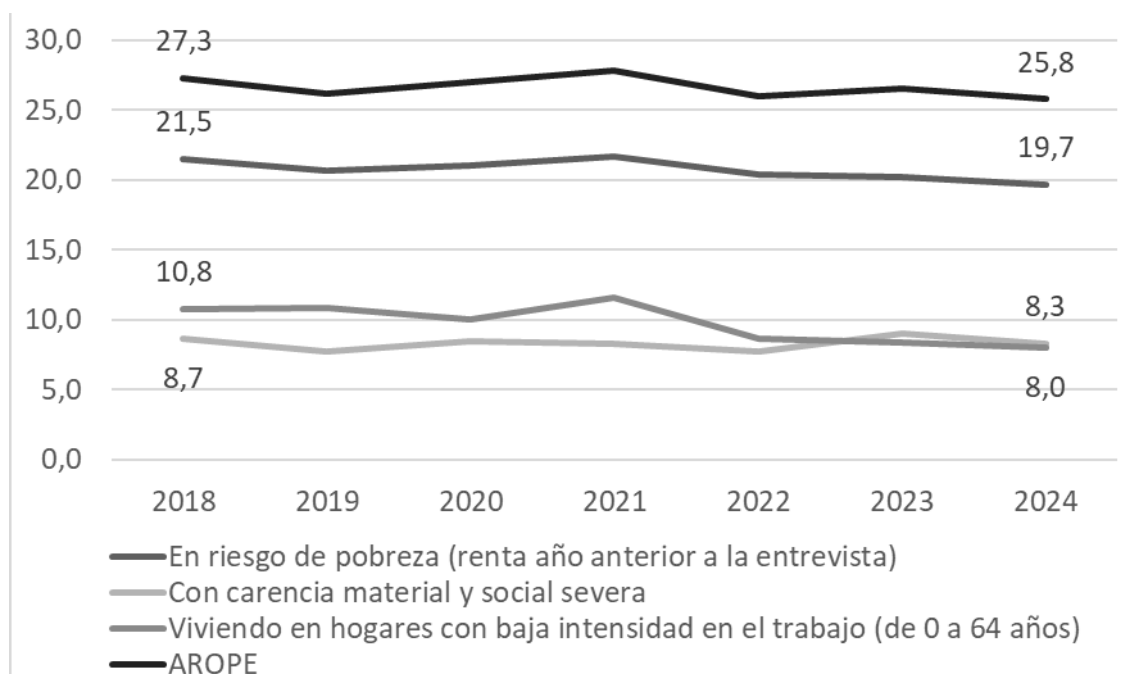
<sup>1</sup> El 81,4% de las familias con un solo progenitor están regentadas por una mujer (INE, 2020) por lo que es más correcta la denominación de familias monomarentales.

materiales y sociales básicos, el 8% vive en hogares con baja intensidad de empleo y casi una quinta parte, el 19,7%, sigue en riesgo de pobreza monetaria (INE, 2025 Estos datos reflejan que el crecimiento económico, por sí solo, no garantiza la reducción de la pobreza, siendo necesario abordar también las múltiples formas de desigualdad: económica, educativa, sanitaria, laboral y de acceso a recursos básicos o culturales (EAPN, 2024).

En términos de desigualdad, España ocupa el octavo lugar en Europa con más desigualdad según la ratio S80/20<sup>2</sup> y el décimo en el índice de desigualdad Gini<sup>3</sup> (Eurostat, 2025a; 2025b). Además, la pobreza afecta de manera desigual, intensificándose en personas migrantes, mujeres, jóvenes, personas desempleadas, personas con bajo nivel educativo y hogares con menores a cargo, especialmente los monomarentales, donde el 50,3% se encuentra en riesgo de pobreza y/o exclusión social (INE, 2025).

**Figura 1.**

*Tasa AROPE por componente*



*Fuente:* Elaboración propia a partir de los datos del INE (2025)

### 3. La educación social en la atención de personas en situación de vulnerabilidad

La Pedagogía y la Educación Social son dos profesiones complementarias cuyo fin último es la atención de personas en situación de vulnerabilidad y por ello no pueden mantenerse ajenas a la situación descrita. La pedagogía social se concibe como la teoría y práctica de la educación social, dirigida a favorecer la integración plena de los factores que posibilitan el desarrollo integral de las personas, los grupos y las comunidades, con

<sup>2</sup> La ratio S80/S20, medida de desigualdad de la distribución de renta, se calcula como la ratio de la renta total percibida por el 20% de la población con mayor nivel de renta frente al percibido por el 20% de la población con menor nivel de renta (Eurostat, 2021b).

<sup>3</sup> El coeficiente Gini mide con qué extensión la distribución de la renta en el país se desvía de la distribución equitativa perfecta. Un coeficiente de 0 implica la igualdad perfecta donde todo el mundo tiene la misma renta mientras que un coeficiente de 100 expresa desigualdad máxima (Eurostat, 2021c).

el objetivo de mejorar su calidad de vida y promover el bienestar común, prestando especial atención a aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad (Limón Mendizábal, 2017). En consecuencia, desde la Pedagogía y Educación Social se deben aprovechar las oportunidades de desarrollo para fortalecer los lazos sociales, vinculando los derechos humanos, la democracia y la igualdad de oportunidades con la creación de espacios en los que las personas se sientan valoradas, incluidas y escuchadas (Azevedo et al., 2017). La inserción sociolaboral y socioeducativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad entra dentro de los objetivos que se persiguen por medio de la Pedagogía y Educación Social como estrategias para la mejora de la calidad de vida de las personas (ANECA, 2004; Gil Jaurena et al., 2023).

Los y las educadoras sociales actúan como agentes de cambio social mediante la aplicación de estrategias y técnicas educativas que facilitan la comprensión e integración de las personas en su contexto social, político, económico y cultural (Agüera Parra y Borrero López, 2017). Por ello, la formación tanto de la ciudadanía como de los profesionales se presenta como una herramienta esencial para la sensibilización y la puesta en marcha de acciones orientadas a la erradicación de la pobreza, empleando para ello metodologías activas y reflexivas (López, 2022; Pedroza y Reyes, 2023; Vargas y Aragón, 2023).

## **II. MÉTODO**

La investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto ESIN (PID2021-127271NA-I00) con referencia Comité de Ética 13-SISH-EDU-2023. Ha seguido un diseño mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas.

El objetivo de la investigación es conocer las poblaciones, situaciones atendidas, programas, recursos y buenas prácticas para la inclusión sociolaboral de personas en situación de pobreza durante y tras la COVID-19.

### **1. Participantes**

En esta investigación han participado 341 profesionales que atienden a personas en situación de pobreza en entidades públicas, privadas y del tercer sector en España, los cuales han completado una encuesta validada. Por otro lado, 57 profesionales han participado en grupos focales.

### **2. Instrumentos**

Para llevar a cabo esta investigación se ha desarrollado una encuesta ad hoc compuesta por ítems cerrados y abiertos que permitían contextualizar la actividad de la entidad en la que los y las profesionales realizaban su intervención. Asimismo, la encuesta cuenta con 88 ítems medidos con una escala Likert de 5 alternativas de respuesta que van de nada (1) a completamente (5). También se habilitó la opción “No sabe / no contesta”. En este apartado, se solicitó a los y las profesionales que indicasen, en esa escala, en qué medida atendieron diferentes situaciones (19 ítems), poblaciones atendidas (18 ítems), programas y recursos desarrollados para la intervención sociolaboral (19 ítems), fuentes de financiación (8 ítems) y buenas prácticas para la inclusión sociolaboral (24 ítems). Este instrumento fue previamente validado mostrando índices de fiabilidad satisfactorios.

Asimismo, se realizó un guion con las preguntas que guiarían los grupos focales organizados con profesionales de las entidades participantes.

### 3. Procedimiento

Se ha realizado un muestreo no probabilístico por conveniencia y bola de nieve. Para acceder a la muestra se ha contactado con entidades públicas, privadas y tercer sector conocidas por desarrollar su actividad con personas en situación de vulnerabilidad para solicitar su participación en el proyecto. En estas mismas entidades se solicitó la participación de entre 4 y 10 personas para conformar los grupos focales. En ocasiones, se solicitó a personas conocidas en estas entidades el acceso a contactos con otras entidades de la red para poder acceder a entidades de otras Comunidades. Una vez recogida la información, se ha realizado un análisis cuantitativo de la encuesta por medio de SPSS v29 y un análisis cualitativo de los grupos focales por medio de Atlas.ti v24.

### 4. Categorías de análisis

En el análisis cualitativo, se ha llevado a cabo una codificación deductiva e inductiva. Por un lado, se han categorizado los códigos por las temáticas clave que han guiado la investigación: situaciones atendidas, poblaciones atendidas, programas desarrollados y buenas prácticas para la inclusión. En estas categorías se han incluido como códigos los ítems que componían la encuesta (codificación deductiva). Asimismo, se han creado códigos en cada una de estas categorías para aquellos elementos que no quedaban plenamente definidos en los códigos propuestos (codificación inductiva). De esta forma, se ha asegurado un análisis holístico que ha permitido comprender en profundidad la actividad realizada al atender a personas en situación de vulnerabilidad.

## IV. RESULTADOS

Los y las profesionales que realizan su intervención con personas en situación de pobreza y exclusión social desarrollan, principalmente, programas y recursos de orientación (84% afirman llevar a cabo estos programas bastante o completamente), acompañamiento (82%), formación socioeducativa (78%) e itinerarios integrales de inserción sociolaboral (78%).

**Tabla 1.** *Programas y recursos principales utilizados para trabajar con personas en situación de pobreza y o exclusión social*

<i>Programas y recursos</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>NS</i> <i>NC</i>
	1	2	8			
Orientación	%	%	%	18%	67%	5%
	1	2	9			
Acompañamiento	%	%	%	25%	57%	5%
Itinerarios integrales de inserción sociolaboral	3	4	12			
	%	%	%	19%	59%	4%
Formación socioeducativa	3	1	12			
	%	%	%	26%	52%	6%
Intermediación laboral con	5	4	10			
	%	%	%	19%	55%	6%

entidades y empresas									
Situación administrativa y judicial	%	10	%	12	%	20	21%	28%	9%
Enseñanza del castellano y lenguas autonómicas	%	18	9%		%	16	17%	32%	8%
Acceso a vivienda/alojamiento	%	16	12%		%	17	20%	25%	10%
Emprendimiento	%	14	19%		%	16	21%	20%	10%
Acciones puntuales	%	7	10%		%	29	24%	15%	15%

*Nota.* 1 = Nada, 2 = Casi nada, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Completamente, NSNC = No sabe, no contesta

*Nota.* En la tabla se indican los cinco factores más trabajados y los cinco factores menos trabajados con esta población.

Por otro lado, los procesos e itinerarios de inserción sociolaboral se han focalizado en el fortalecimiento de las habilidades sociales (90%), en el trabajo en equipo (84%), en las normas y hábitos de trabajo (83%), en las competencias emocionales (80%) y en el fomento del liderazgo y la autonomía (78%).

**Tabla 2.** Factores trabajados en procesos e itinerarios de inserción sociolaboral de personas en situación de pobreza y o exclusión social

Procesos e itinerarios	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>NS</i> <i>NC</i>
Fortalecimiento de las habilidades sociales	1 %	2 %	4 %	22%	68%	3%
Trabajo en equipo	1 %	2 %	6 %	26%	57%	6%
Normas y hábitos de trabajo	2 %	2 %	9 %	27%	56%	4%
Competencias emocionales	1 %	4 %	8 %	27%	54%	6%
Fomento del liderazgo y autonomía	1 %	3 %	12 %	30%	48%	6%
Conciliación y corresponsabilidad familiar	11 %	14 %	21 %	25%	21%	9%

Apoyo económico a personas y familias	%	13	11%	%	18	23%	23%	12%
Prácticas remuneradas	%	27	13%	%	13	21%	18%	9%
Prevención de recaídas y control de tóxicos	%	23	13%	%	16	16%	20%	12%
Teletrabajo/teleformación	%	23	19%	%	19	17%	12%	9%

*Nota.* 1 = Nada, 2 = Casi nada, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Completamente, NSNC = No sabe, no contesta

*Nota.* En la tabla se indican los cinco factores más trabajados y los cinco factores menos trabajados con esta población.

Por su parte, los y las participantes de los grupos focales destacan el papel de la intervención integral de las personas en situación de vulnerabilidad, cubriendo la multiproblemática de las personas en situación de pobreza. Esto requiere de trabajo en red, pues no todas las entidades pueden atender todas las necesidades de las personas y por ello es necesario utilizar otros recursos disponibles.

Por otro lado, destacan la necesidad de realizar esta intervención por medio de una atención individualizada, reforzada por la escucha activa, donde se acompañe a las personas y adaptándose a las necesidades vitales de las personas en todo momento. Este proceso de acompañamiento refuerza la construcción de vínculos y el desarrollo competencial, que, a su vez, permite empoderar a las personas para luchar contra esta situación y alcanzar la autonomía. Entre los programas utilizados para lograr este desarrollo integral se encuentran todo tipo de programas formativos, basados en la orientación sociolaboral que se realiza con cada persona y cuya duración depende de las necesidades vitales de la persona.

## V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación confirman lo observado en la literatura, e indican que la pobreza es una situación multiproblemática que afecta a una gran variedad de poblaciones (Del Pozo Serrano et al., 2023; López Ahumada, 2021; Naciones Unidas, 2023) y que sigue afectando gravemente a la población (Ayala, 2022; Salido Cortés y Ruiz-Huerta Carbonell, 2024).

Para lograr una intervención socioeducativa efectiva, no se puede recurrir a modelos preestablecidos y estandarizados, sino que es crucial proporcionar una atención individualizada, adaptada a las necesidades, problemáticas y situación vital de cada persona, que atiendan al desarrollo competencial y cuyo objetivo sea el desarrollo de la autonomía de las personas (Hurtado-Martín et al., 2025). Por ello, la atención no puede focalizarse solo en la búsqueda de empleo, sino que debe ser integral, abordando la situación desde todos los aspectos que afectan a la calidad de vida de las personas (Limón Mendizábal, 2017).

De esta investigación se extraen las siguientes conclusiones: 1) La inserción sociolaboral de personas en situación de pobreza requiere una atención integral que atienda diversas necesidades, no solo la monetaria o la laboral. 2) Esto demanda trabajo

en red con entidades sociales y recursos disponibles en el entorno y una amplitud de programas. 3) La intervención busca que la persona alcance el desarrollo competencial y las herramientas necesarias para luchar contra su situación, empoderándose y logrando autonomía, siempre acompañadas por los y las profesionales, pero teniendo en cuenta las necesidades vitales e intereses de la persona, proporcionando una atención individualizada.

## REFERENCIAS

ANECA (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (vol. I)*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. [http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf).

Agüera Parra, I. P. y Borrero López, J. S. (2017). Educación social y el bien común. *Revista de Educación Social*, 24, 116-133

Ayala, L. & Cantó, O. (2018). The driving forces of rising inequality in Spain: Is there more to it than a deep worsening of low income households' living standards? En B. Nolan (Ed), *Inequality and Inclusive Growth in Rich Countries: Shared Challenges and Constrasting Fortunes*. Oxford University Press.

Ayllón, S., Brugarolas, P. y Lado, S. (2022). *La transmisión intergeneracional de la pobreza y la desigualdad de oportunidades en España*. Universitat de Girona.

Azevedo, S., Camões, A. y Correia, F. (2017). El papel de la Educación Social como respuesta humanizada al capitalismo económico. *Revista de Educación Social*, 24, 134-141.

Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Consulta sobre la futura estrategia UE 2020*. [https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/eu2020\\_es.pdf](https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/eu2020_es.pdf)

Comisión Europea (2021). *The European Pillar of Social Rights Action Plan*. <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/downloads/KE0921008ENN.pdf>

Del Pozo Serrano, F. J., Rodríguez-Bravo, A. E., y Villaseñor Palma, K. (2023). Nuevos y viejos rostros de la exclusión sociolaboral. Poblaciones y situaciones para la acción socioeducativa. *SIPS – Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 27-42.

European Anti-Poverty Network (EAPN) (2024). *El Estado de la Pobreza. Seguimiento de la Agenda UE 2030, 2015-2023*. EAPN España. [https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\\_AROPE\\_2024\\_primera\\_parte.pdf](https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2024_primera_parte.pdf)

Eurostat (2021a). *Glossary: at risk of poverty or social exclusion (AROPE)*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:At\\_risk\\_of\\_poverty\\_or\\_social\\_exclusion\\_\(AROPE\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:At_risk_of_poverty_or_social_exclusion_(AROPE))

Eurostat (2021b). *Glossary: Income quintile share ratio*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Income\\_quintile\\_share\\_ratio](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Income_quintile_share_ratio)

Eurostat (2021c). *Glossary: Gini coefficient*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Gini\\_coefficient](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Gini_coefficient)

Eurostat (2025a). *Income quintile share ratio S80/S20 for disposable income by sex and age group*. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/7b4196aa-354a-42afb405-a088dd10c844?lang=en>

Eurostat (2025b). *Gini coefficient of equivalised disposable income by age*. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/47aadb3-166e-41eb-8f2f-07543a282ad4?lang=en>

Gil-Jaurena, I., López-Martín, C., y Valencia, J. (2023). ¿Cómo acompañar la inclusión? Elementos de protección y buenas prácticas en programas de inserción sociolaboral. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 75-92. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2023.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.05).

Hurtado-Martín, M, Martínez-Agut, M. P., y Jiménez Bautista, F. (2025). Pobreza, Familias e Inclusión Sociolaboral: El papel de la Educación Social. En F. J. Del Pozo Serrano (Coord.). *Educación Social e Inclusión Sociolaboral* (pp. 39-68). Narcea.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020). *Encuesta Continua de Hogares (ECH). Número de hogares monoparentales según sexo, edad y estado civil del progenitor*. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/p274/serie/prov/p01/10/&file=01017.px>

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2025). *Encuesta de Condiciones de Vida 2024. Resultados*. [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176807&menu=resultados&idp=1254735976608#\\_tabs-1254736194793](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=resultados&idp=1254735976608#_tabs-1254736194793)

Limón Mendizábal, M. R. (2017). Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, (75), 21-44.

López Ahumada, J. E. (2021). Fundamentos de las medidas europeas contra la pobreza y la exclusión social en la Unión Europea. *Revista Perspectivas*, (37), 169-196. <https://doi.org/10.29344/07171714.37.2463>

López, C. (2022). *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021). *Plan Operativo 2021 de Desarrollo de la Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social 2019-2023*. [https://www.dsca.gob.es/sites/default/files/derechos-sociales/inclusion/docs/Plan\\_Operativo\\_PO\\_2021\\_Estrateg\\_Lucha\\_Pobreza.pdf](https://www.dsca.gob.es/sites/default/files/derechos-sociales/inclusion/docs/Plan_Operativo_PO_2021_Estrateg_Lucha_Pobreza.pdf)

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022). *Plan Operativo 2022 de Desarrollo de la Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social 2019-2023*. [https://www.dsca.gob.es/sites/default/files/derechos-sociales/inclusion/docs/PO\\_2022.pdf](https://www.dsca.gob.es/sites/default/files/derechos-sociales/inclusion/docs/PO_2022.pdf)

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2023). *Plan Operativo 2023 de Desarrollo de la Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social 2019-2023*. [https://www.dsca.gob.es/sites/default/files/derechos-sociales/inclusion/docs/190923\\_PO\\_2023\\_vfinal.pdf](https://www.dsca.gob.es/sites/default/files/derechos-sociales/inclusion/docs/190923_PO_2023_vfinal.pdf)

Ministerio de Hacienda (2024). *Informe de situación de la economía española 2024*. [https://portal.mineco.gob.es/es-es/economiayempresa/EconomiaInformesMacro/Documents/Informes%20de%20previsión%20y%20programación/Informe\\_de\\_Situacion.pdf](https://portal.mineco.gob.es/es-es/economiayempresa/EconomiaInformesMacro/Documents/Informes%20de%20previsión%20y%20programación/Informe_de_Situacion.pdf)

Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición Especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta*.

[https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023\\_Spanish.pdf?\\_gl=1\\*iqodc3\\*\\_ga\\*MjA2Nzg2NDkzNy4xNzEyNTM0NTIz\\*\\_ga\\_TK9BQL5X7Z\\*MTcxMjUzNDUyMi4xLjEuMTcxMjUzNDk0OC4wLjAuMA](https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*iqodc3*_ga*MjA2Nzg2NDkzNy4xNzEyNTM0NTIz*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcxMjUzNDUyMi4xLjEuMTcxMjUzNDk0OC4wLjAuMA)

Pedroza, R. y Reyes, A.M. (2023). *Ecologías del Aprendizaje en la Educación para el Desarrollo Sostenible. Modelo abeja digital*. Octaedro.

Salido Cortés, O. y Ruiz-Huerta Carbonell, J. (Dir.) (2024). *VI Informe sobre Desigualdad en España 2024: Los efectos de las transiciones demográfica, climática y digital en la desigualdad*. Fundación Alternativas.

Tejero Pérez, A. (2018). Pobreza laboral en España. Un análisis dinámico. *Revista Internacional de Sociología*, 76(2), e096. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.2.16.54>

Tejero, A., López Rodríguez, F., y Gutiérrez, R. (2024). Prestaciones sociales y riesgo de pobreza en edad activa. Un análisis de la composición de las rentas de los hogares en España. *Papers*, 109(2), 1-26. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3145>.

Vargas, M. y Aragón, L. (2021). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Hoja de Ruta en la Educación del Siglo XXI*. Octaedro.

# Educación en la sombra en la Educación Superior colombiana

Jorge Enrique Celis

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** Aunque la investigación sobre la educación en la sombra se ha centrado en los cursos preparatorios para exámenes externos y obligatorios en la educación secundaria alta, existe escasa literatura sobre su provisión por parte de instituciones de educación superior (IES). Este artículo examina el caso del examen Saber Pro (ESP), prueba obligatoria para la finalización de los programas de grado y la obtención del título profesional en Colombia. Si bien el ESP fue concebido como una herramienta de aseguramiento de la calidad, en la práctica se ha transformado en una de control para la acreditación de programas y la reputación institucional. Este cambio ha sido impulsado por incentivos gubernamentales de las IES —monetarios y simbólicos— y rankings creados por medios de comunicación que clasifican a las IES según el desempeño de sus estudiantes. El estudio analiza la evolución de los cursos preparatorios para el ESP ofrecidos por IES colombianas entre 2016 y 2023, así como los factores institucionales relacionados con su provisión: tipo de institución, nivel socioeconómico, acreditación, puntaje promedio institucional en el ESP, tamaño de la ciudad donde está ubicada la IES y sector (público o privado). Mediante análisis de correlación y un modelo de árbol de decisión aplicado a datos balanceados, los hallazgos muestran que las universidades con puntajes bajos o intermedios en el ESP y con niveles socioeconómicos más altos son más propensas a ofrecer estos cursos. Los resultados indican que los cursos preparatorios tienden a beneficiar a estudiantes de alto rendimiento que buscan mejorar sus oportunidades académicas y profesionales.

**Palabras clave:** educación en la sombra; educación superior; acreditación; desigualdad socioeconómica; Colombia.

**Abstract:** Although research on shadow education has focused on preparatory courses for external, compulsory examinations in upper secondary education, there is limited literature on their provision by higher education institutions (HEIs). This article examines the case of the Saber Pro exam (SPE), a mandatory test for the completion of undergraduate programmes and the award of a professional degree in Colombia. While the SPE was conceived as a quality assurance tool, in practice it has become a mechanism of control linked to programme accreditation and institutional reputation. This shift has been driven by government incentives for HEIs—both monetary and symbolic—and by media-created rankings that classify HEIs according to their students' performance. The study analyses the evolution of SPE preparatory courses offered by Colombian HEIs between 2016 and 2023, as well as the institutional factors associated with their provision: type of institution, socioeconomic level, accreditation, institutional average SPE score, the size of the city where the HEI is located, and sector (public or private). Using correlation analysis and a decision-tree model applied to balanced data, the findings show that universities with low or intermediate SPE scores and higher socioeconomic levels are more likely to offer these courses. The results indicate that preparatory courses tend to benefit high-achieving students seeking to improve their academic and professional opportunities.

**Keywords:** shadow education; higher education; accreditation; socioeconomic inequality; Colombia.

## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1. La educación en la sombra y los cursos preparatorios**

La educación en la sombra (EeS), entendida como la provisión de cursos o tutorías privadas (Bray, 2007), tiene entre sus objetivos mejorar el desempeño de los estudiantes en exámenes externos y obligatorios (Baker & LeTendre, 2005; Hajar & Karakus, 2024).

Estudios sobre EeS se han centrado en analizar los distintos tipos de proveedores de clases privadas, identificando entre ellos a empresas comerciales, alianzas entre instituciones escolares y compañías externas, así como actores informales, entre ellos, madres, estudiantes universitarios (Bray, 2009; Bray & Zhang, 2023; Zhang, 2023; Zhang & Bray, 2020).

No obstante, la literatura también señala que instituciones pertenecientes al sistema educativo formal se han venido desempeñando como oferentes de EeS (Bray, 2023; Gupta, 2022). En Colombia, por ejemplo, tanto colegios públicos como privados ofrecen cursos preparatorios para el examen Saber 11 (Gómez et al., 2020), una prueba de carácter obligatoria para la obtención del título de bachiller y requisito para el ingreso a la educación superior (CRC, 1992, 1994).

A pesar del creciente interés por cartografiar los proveedores de clases privadas a nivel global (Bray, 2023; Bray & Ventura, 2024; Zhang & Bray, 2020), la investigación sobre los cursos preparatorios ofrecidos directamente por instituciones de educación superior (IES) para exámenes nacionales y obligatorios sigue siendo prácticamente inexistente. Esta escasa atención puede atribuirse, en buena medida, al hecho de que pocos países han incorporado este tipo de evaluaciones en el ámbito de la educación superior. En Colombia, sin embargo, todos los estudiantes de último año de grado deben presentar el examen Saber Pro (ESP). Aplicado por primera vez en 2001 y obligatorio desde 2003 (MEN, 2003), se trata de una prueba estandarizada, externa a los sistemas internos de evaluación de las IES y constituye un requisito para finalizar los programas de grado y acceder al título profesional. Evalúa cinco competencias genéricas que todo estudiante, independientemente del área del conocimiento en la que se encuentre inscrito su programa académico, debe dominar: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencia ciudadana, comunicación escrita y dominio del inglés (ICFES, 2024d).

Este trabajo tiene como propósito analizar la evolución de la oferta de cursos preparatorios para el ESP por parte de las IES en Colombia, así como identificar qué características institucionales se relacionan con la provisión de este tipo de EeS. En particular, plantea las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo ha evolucionado la oferta de cursos preparatorios entre 2016 y 2023?

¿Qué características institucionales se asocian con la oferta de cursos preparatorios para el ESP? Al respecto, se examinan variables como el tipo de institución, el sector de la IES, el estado de acreditación institucional, el tamaño de la ciudad en la que se ubica la IES, el perfil socioeconómico de su estudiantado y los puntajes institucionales promedio en el ESP.

### **2. El ESP y los riesgos para las IES**

Los resultados obtenidos por los estudiantes en el ESP son fundamentales para cumplir con los mandatos constitucionales del Estado: verificar la adquisición de competencias genéricas (ANC, 1991), evaluar la calidad de la educación superior (CRC, 1992) y fundamentar los procesos de acreditación de programas de grado (CESU, 2020). Si bien

el desempeño en el ESP no constituye el único criterio para la acreditación, se espera que las IES demuestren cómo utilizan los resultados del examen para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

El Estado no establece un puntaje mínimo nacional para aprobar el ESP; en su lugar, cada IES cuenta con autonomía para fijar los umbrales que sus estudiantes deben alcanzar como requisito de graduación ((MEN, 2009). Esta decisión institucional suele estar orientada a mantener o mejorar el puntaje global de la IES en el examen, con el fin de conservar una posición competitiva. Los estudiantes que no alcanzan el puntaje exigido deben repetir el ESP, el cual se aplica únicamente dos veces al año, lo que puede retrasar tanto su titulación como su ingreso al mercado laboral.

Además, algunas IES han incorporado objetivos específicos relacionados con el ESP en sus planes de desarrollo institucional (UDFJDC, 2018; UIS, 2019). Estos planes, cuya vigencia suele oscilar entre tres y diez años, articulan visiones estratégicas, metas cuantificables y asignaciones presupuestales. En función de los objetivos vinculados al ESP, las instituciones establecen líneas base, fijan metas de rendimiento y realizan seguimiento a los avances mediante los resultados obtenidos por sus estudiantes en dicha evaluación.

Dos factores principales han contribuido a la institucionalización de puntajes mínimos y a la incorporación de metas relacionadas con el ESP en los planes de desarrollo institucional. En primer lugar, medios de comunicación nacionales y de carácter privado elaboran rankings no oficiales de IES a partir de los resultados obtenidos en el ESP, utilizando datos provenientes de fuentes gubernamentales (Revista Semana, 2024)(Revista Semana, 2024). Aunque estas clasificaciones carecen de respaldo por parte del Estado (ICFES, 2025), su amplia difusión en medios impresos y digitales intensifica el escrutinio público y repercute directamente en la reputación institucional. Más recientemente, medios internacionales como *El País* de España también han publicado rankings basados en los resultados del ESP, amplificando estas presiones (López, 2024).

En segundo lugar, tanto el Estado como las propias IES han creado incentivos, tanto monetarios como simbólicos, para reconocer a los estudiantes con desempeños sobresalientes en el ESP (MEN, 2011, 2015; UPB, 2018; UTB, 2023). Entre estos se incluyen el acceso preferencial a becas y créditos para estudios de posgrado, la condonación de préstamos educativos otorgados por el Estado y la entrega de distinciones honoríficas durante la ceremonia nacional *La Noche de los Mejores*, transmitida por televisión pública (MEN, 2015). Los nombres de los galardonados se difunden a través de redes sociales, medios de comunicación y plataformas institucionales. Adicionalmente, muchas IES otorgan becas internas y reconocimientos públicos durante las ceremonias de grado y en sus sitios web oficiales.

Esta convergencia de intereses —estatales, institucionales e individuales— ha consolidado al ESP como un instrumento de alta exigencia dentro del sistema de educación superior colombiano. Mientras el Estado busca evidencia de mecanismos eficaces de aseguramiento de la calidad, las IES aspiran a cumplir con los estándares de acreditación y fortalecer su posicionamiento público, y los estudiantes persiguen reconocimiento académico, beneficios financieros y acceso a oportunidades de formación posgradual. Esta alineación de incentivos ha favorecido la emergencia de formas de EeS en la educación superior, en las que las IES ofrecen cursos preparatorios orientados a mejorar el desempeño de sus estudiantes en el ESP.

### **3. Marco teórico**

Este estudio se inscribe en el marco teórico propuesto por Pierre Bourdieu para analizar la oferta de cursos preparatorios para el ESP por parte de las IES, entendida como una práctica institucional que contribuye a la reproducción de desigualdades estructurales en el sistema de educación superior colombiano. En este enfoque, el concepto de capital cultural —definido como el conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones que son legitimadas y valorizadas por las instituciones educativas— resulta útil para examinar cómo dichos recursos se distribuyen de manera desigual entre los grupos sociales y se encuentran estrechamente asociados con el origen socioeconómico del estudiantado (Bourdieu, 1977).

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas no se limitan a transmitir saberes, sino que también funcionan como espacios donde se reproducen y consolidan las ventajas sociales preexistentes. En este contexto, los cursos preparatorios para evaluaciones de alta exigencia como el ESP, cuando son ofrecidos por las propias IES, pueden interpretarse como mecanismos institucionalizados de reproducción social. Estos cursos no solo operan como intervenciones pedagógicas orientadas a mejorar el rendimiento académico, sino también como estrategias organizacionales orientadas a acumular capital simbólico, entendido como reconocimiento, legitimidad y prestigio dentro del campo de la educación superior.

La alineación de estos cursos con marcos estatales de evaluación y su impacto en el posicionamiento institucional en rankings públicos —incluso cuando estos no cuentan con respaldo oficial— reflejan cómo las IES transforman el capital cultural movilizado por sus estudiantes en una ventaja institucional. Esta lógica es coherente con la tesis formulada por Bourdieu and Passeron (1990), según la cual los sistemas educativos tienden a legitimar los recursos culturales de los grupos socialmente favorecidos, reforzando así las estructuras existentes de desigualdad.

En el caso colombiano, la disponibilidad desigual de cursos preparatorios para el ESP entre las IES refleja esta dinámica. Como se mostrará más adelante, las instituciones que atienden a estudiantes de origen socioeconómico alto cuentan con mayores capacidades organizativas, financieras y técnicas para implementar este tipo de oferta. En contraste, las IES que acogen a poblaciones menos favorecidas enfrentan restricciones estructurales que limitan su capacidad de acción. De este modo, el acceso a cursos preparatorios puede funcionar como un mecanismo adicional de estratificación educativa.

## **II. MÉTODO**

### **1. Fuentes de información**

Este estudio se fundamenta en los datos recopilados a través del Cuestionario Socioeconómico (CS), diseñado y administrado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). El ICFES es una entidad pública autónoma encargada del diseño y aplicación del ESP, así como de la entrega de los resultados a los estudiantes. De igual manera, tiene la responsabilidad de anonimizar los datos provenientes del CS y garantizar el acceso público mediante el DataICFES a la información generada anualmente mediante la aplicación del examen (CRC, 2009).

El CS es diligenciado por los estudiantes el mismo día de aplicación del ESP y recopila información detallada sobre su contexto socioeconómico, incluyendo variables como la composición y características del hogar, el nivel educativo y ocupacional de los

padres, las condiciones de vivienda y la disponibilidad de bienes. Además, permite caracterizar a las IES a partir de variables como el sector (público o privado), su ubicación geográfica (ciudad), su clasificación institucional (universidad, institución universitaria, institución tecnológica o institución técnica profesional) y los puntajes institucionales promedio obtenidos en el ESP. Las respuestas, una vez anonimizadas, son publicadas por el ICFES en el repositorio DataICFES, de acceso público.

En 2016, el ICFES incluyó por primera vez en el CS una pregunta relativa a la participación en cursos preparatorios para el ESP ofrecidos por la IES (*¿Asistió a cursos preparatorios para el examen Saber Pro ofrecidos por docentes de su institución de educación superior?*) (ICFES, 2022, 2024b). Sin embargo, esta pregunta fue omitida entre 2021 y el primer semestre de 2022 (ICFES, 2024c). Por esta razón, los datos disponibles abarcan el periodo comprendido entre 2016 y 2019, y el segundo semestre de 2022. También se incorporaron los datos correspondientes al primer semestre de 2023, dado que la información del segundo semestre de ese año aún no ha sido publicada (ICFES, 2024a).

Las IES se clasifican en públicas y privadas. Las primeras son de propiedad estatal y se financian con recursos públicos; las segundas son gestionadas por personas naturales, comunidades religiosas, cooperativas, fundaciones u otras entidades privadas (MEN, 2019). Además, las IES se agrupan en cuatro tipos (MEN, 2019). Las universidades desarrollan investigación y ofrecen programas desde pregrado hasta doctorado. Las instituciones universitarias están orientadas a la formación profesional y técnica, con posibilidad de realizar investigación aplicada. Las instituciones tecnológicas se especializan en áreas aplicadas como la ingeniería y la administración y las técnicas profesionales imparten programas de corta duración, centrados en habilidades operativas (CRC, 2002). Una misma IES puede operar en diferentes lugares del país mediante la apertura de sedes o campus adicionales. Dado que el ICFES reporta los resultados del ESP de manera diferenciada por sede, este estudio utiliza como unidad de análisis la ubicación geográfica de cada una.

## 2. Técnicas de análisis

Para identificar los factores institucionales asociados a la oferta de cursos preparatorios, se utilizó información correspondiente al año 2019, periodo en el que se registró el mayor número de estudiantes reportados como participantes en este tipo de cursos ( $n = 30.591$ , según DataICFES). Se consideraron seis variables institucionales: tipo de institución, sector (público o privado), estado de acreditación, tamaño de la ciudad donde se ubica la IES, nivel socioeconómico institucional y puntaje promedio en el ESP. Cuatro de estas variables fueron obtenidas directamente del repositorio DataICFES. Dado que esta fuente no incluye información sobre la acreditación institucional ni sobre la población de las ciudades, se recurrió a dos fuentes complementarias: el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) para el estado de acreditación (MEN, 2019) y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) para clasificar las ciudades según su tamaño poblacional (DANE, 2022).

En una primera fase del análisis, se aplicaron pruebas de V de Cramér con el fin de explorar la asociación entre la presencia de cursos preparatorios y las distintas variables institucionales.

En una segunda fase, se implementó un modelo de árbol de decisión (Murphy, 2022). Esta metodología fue seleccionada por su capacidad para: (i) trabajar directamente con variables categóricas sin necesidad de transformación (ii) identificar relaciones no

lineales e interacciones entre variables y (iii) ofrecer robustez frente a la multicolinealidad.

Para optimizar la construcción del árbol, se emplearon dos criterios de partición: el índice Gini, que mide la impureza de los nodos, y la entropía, que cuantifica la ganancia de información en cada división. La combinación de ambos criterios permitió reforzar la validez interna del modelo y asegurar la estabilidad de las reglas clasificatorias.

Dado el desbalance en la distribución de casos —la mayoría de las IES reportan ofrecer cursos preparatorios—, se utilizó una muestra balanceada que incluyó proporciones equivalentes de instituciones que sí y que no ofrecen estos cursos. Esta estrategia permitió evitar sesgos en la clasificación, mejorar la generalización del modelo y detectar patrones diferenciados según el perfil institucional.

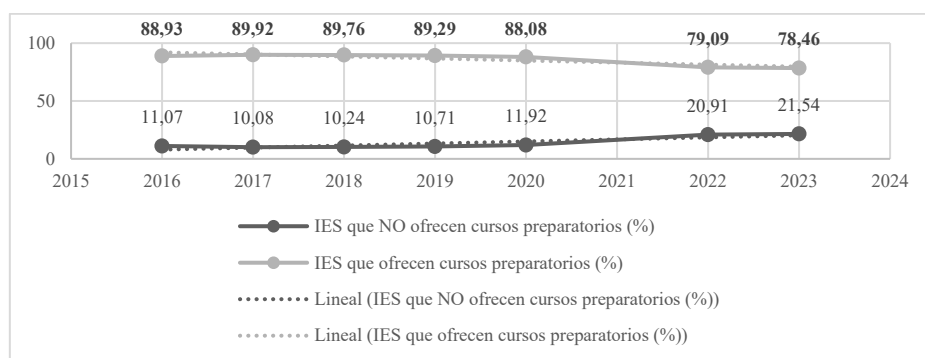
### III. RESULTADOS

#### 1. Evolución de la oferta de cursos

El Gráfico 1 muestra la evolución anual del porcentaje de IES que ofrecen cursos preparatorios, en contraste con aquellas que no lo hacen. Se identifica una tendencia clara: entre 2016 y 2020, la proporción de instituciones sin oferta de estos cursos se mantuvo relativamente estable, entre el 10,0 % y el 11,92 %. Sin embargo, en 2022 y 2023 esta cifra se duplicó, alcanzando entre el 20 % y el 21 %. Aunque la aplicación del ESP se mantuvo durante este periodo (MEN, 2022), la ausencia de información en tres periodos consecutivos (2021-I, 2021-II y 2022-I) no permite precisar el impacto de la pandemia de COVID-19 sobre esta tendencia. Es razonable suponer que, en un contexto de priorización institucional —como la transición a modalidades virtuales y la gestión de restricciones presupuestales—, muchas IES optaron por suspender o disminuir esta oferta. No obstante, el hecho de que aproximadamente el 80 % de las instituciones continúe implementando estos cursos refuerza la idea de que el ESP sigue siendo una evaluación de alta exigencia para el sistema de educación superior colombiano.

**Figura 1.**

*Proporción anual de IES que ofrecen y no ofrecen cursos preparatorios (2016–2023)*



#### 2. Asociaciones entre características institucionales y oferta de cursos preparatorios

El análisis de asociaciones muestra que solo algunas variables institucionales guardan relación con la oferta de cursos preparatorios (ver Tabla 1). El tipo de institución y el

nivel socioeconómico presentan asociaciones relevantes, seguidos —aunque en menor medida— por el estado de acreditación. En contraste, variables como el tamaño de la ciudad, el sector institucional y el puntaje en el ESP no muestran vínculos significativos con esta oferta, sugiriendo que los factores organizativos y estructurales de las IES inciden más en la decisión de implementar estos cursos que las condiciones externas o de contexto.

**Tabla 1.** *Correlaciones usando  $V$  de Cramer entre variables seleccionadas*

Variable	Cramer V	P-values
Tipo de IES	0.28	0.000038
Nivel socioeconómico	0.23	0.0012
Estatus de acreditación	0.15	0.0095
Puntaje global institucional	0.13	0.051
Tamaño de la población	0	0.99
Sector de IES	0	0.87

### 3. Factores que tienen relación con la oferta de cursos

El análisis del árbol de decisión, construido con base en el índice de Gini (Figura 1) y la entropía (Figura 2), señala que el tipo de institución es el factor más determinante en la probabilidad de que una IES ofrezca cursos preparatorios. Las universidades (codificadas como 3) destacan por su mayor propensión a implementar esta oferta. También influye el nivel socioeconómico: las instituciones con estudiantado de niveles medio y alto son más proclives a brindar estos espacios de preparación. Esta tendencia se acentúa en aquellas universidades con puntajes institucionales bajos o intermedios en el ESP, sugiriendo una estrategia orientada a mejorar su desempeño académico.

## IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio identifica tres factores institucionales que inciden en la oferta de cursos preparatorios. En primer lugar, el tipo de institución es la variable con mayor peso explicativo: las universidades presentan una mayor probabilidad de ofrecer estos cursos, posiblemente como respuesta a los incentivos relacionados con el posicionamiento en rankings y los mecanismos de reconocimiento estatal. En este contexto, los cursos preparatorios funcionan como una estrategia para fortalecer el capital simbólico institucional mediante la mejora del rendimiento académico.

En segundo lugar, las universidades con puntajes bajos o intermedios tienden a adoptar estos cursos como mecanismo correctivo, con el propósito de mejorar su desempeño global y acceder a incentivos institucionales y reputacionales. Esta dinámica se alinea con lógicas de rendición de cuentas y eficacia institucional que han cobrado fuerza en el sistema de educación superior.

En tercer lugar, el perfil socioeconómico del estudiantado también influye. Las IES que atienden a poblaciones de nivel socioeconómico medio o alto presentan mayores capacidades organizativas y presupuestales para implementarlos. En consecuencia, el acceso a oportunidades de preparación académica se distribuye de forma desigual, reproduciendo patrones de estratificación.

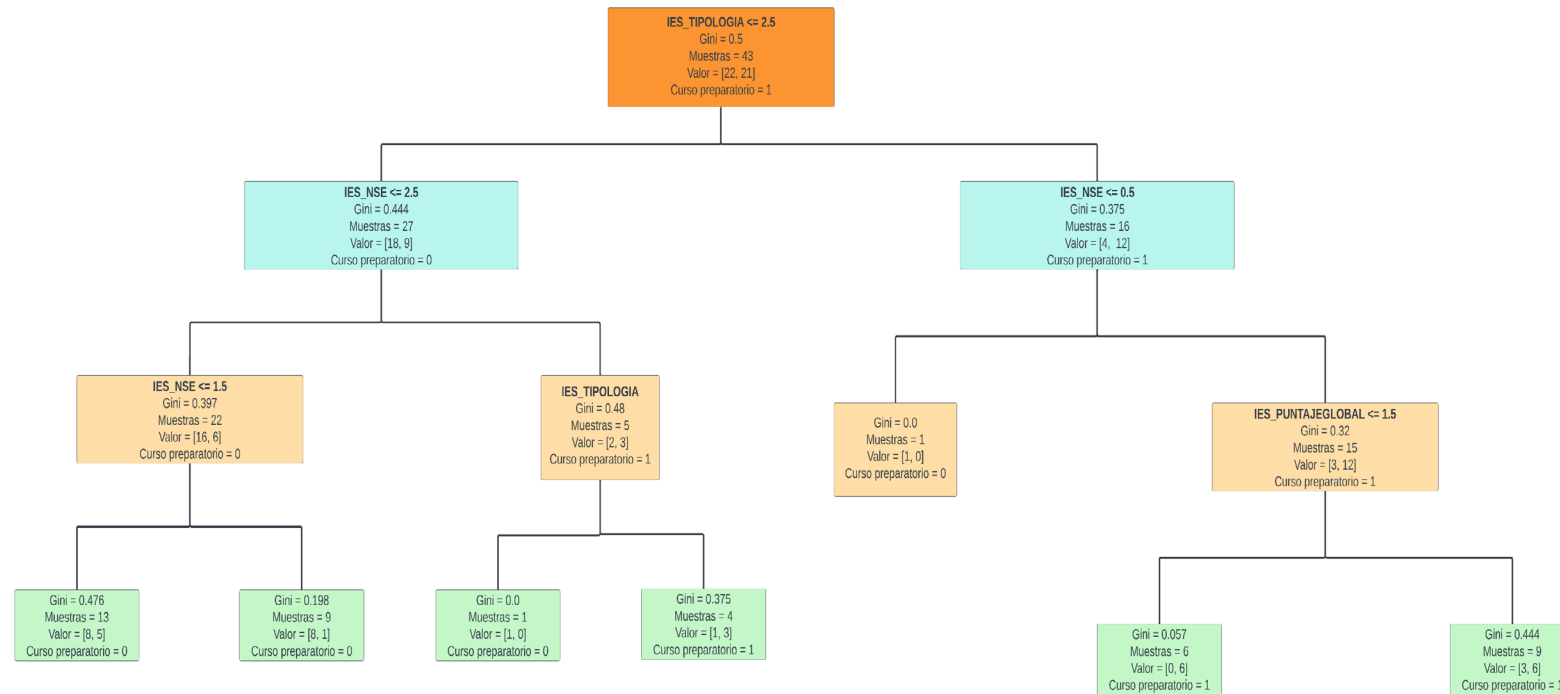
A pesar del carácter obligatorio del ESP, y del papel creciente de las IES como proveedoras de EeS, los datos muestran una reducción en la oferta de estos cursos. Esta

tendencia podría estar relacionada con una reevaluación institucional sobre su efectividad, la percepción de los estudiantes respecto a su utilidad, o limitaciones presupuestarias agravadas por la pandemia de COVID-19.

Estos hallazgos evidencian cómo la EeS se ha integrado en el sistema de educación superior colombiano. Si bien estos cursos se presentan como herramientas para apoyar el desempeño estudiantil, también responden a incentivos externos que refuerzan dinámicas de diferenciación y desigualdad entre IES.

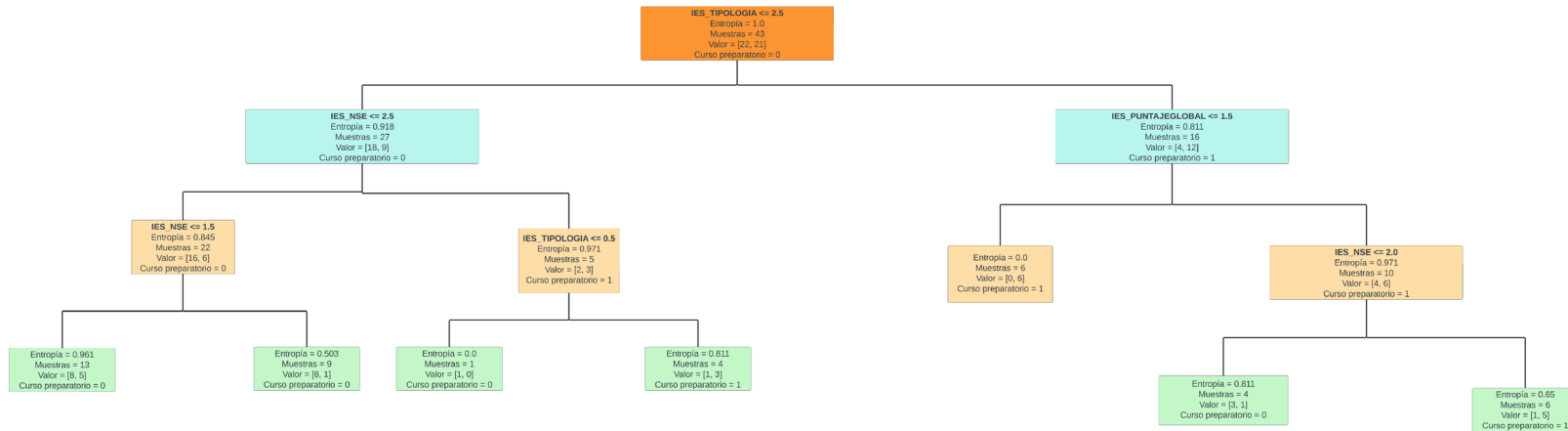
**Figura 2.**

*Árbol de decisión utilizando el coeficiente Gini con datos balanceados*



**Figura 3.**

*Árbol de decisión utilizando la fórmula de entropía con datos balanceados*



## REFERENCIAS

- ANC (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. Asamblea Nacional Constituyente.
- Baker, D., & LeTendre, G. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487–511). Oxford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.
- Bray, M. (2007). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. Second Edition*. UNESCO, International Institute for Educational Planning (IIEP). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118486>
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* UNESCO, International Institute for Educational Planning (IIEP). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106>
- Bray, M. (2023). Understanding private supplementary tutoring: metaphors, diversities and agendas for shadow education research. *Journal for the Study of Education and Development*, 46(4), 728-773. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2194792>
- Bray, M., y Ventura, A. (2024). Educación en la sombra en Latinoamérica: armando el rompecabeza. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 193-220. <https://doi.org/https://doi.org/10.22550/2174-0909.4059>
- Bray, M., & Zhang, W. (2023). Cross-Border Shadow Education: Private Supplementary Tutoring in the Global Education Industry. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 28-43. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34275>
- CESU. (2020). *Acuerdo 02 de 2020 "Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad"*. Consejo Nacional de Educación Superior.
- CRC. (1992). *Ley 30 de 1992 "Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior"*. Congreso de la República de Colombia.
- CRC. (1994). *Ley 115 de 1994 "Por la cual se expide la Ley General de Educación"*. Congreso de la República de Colombia.
- CRC. (2002). *Ley 749 de 2002 "Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones"*. Congreso de la República de Colombia.
- CRC. (2009). *Ley 1324 de 2009 "Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES"*. Congreso de la República de Colombia.
- DANE. (2022). *Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda, 2018*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

- Gómez, S., Bernal, G., & Herrera, P. (2020). Test Preparation and Students' Performance: The Case of the Colombian High School Exit Exam. *Cuadernos de Economía*, 39(79), 31-72. <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v39n79.77106>
- Gupta, A. (2022). A 'shadow education' timescape: an empirical investigation of the temporal arrangements of private tutoring vis-à-vis formal schooling in India. *British Journal of Educational Studies*, 70(6), 771-787. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2024137>
- Hajar, A., & Karakus, M. (2024). An inevitable phenomenon: a bibliometric analysis of shadow education research (1982–2022). In A. W. Wiseman (Ed.), *Annual review of comparative and international education 2022* (Vol. 46, Part A, pp. 192-213). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-36792023000046A014>
- ICFES. (2022). *Diccionarios de variables Saber Pro periodo 2012-2020*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- ICFES. (2024a). *Diccionarios de variables Saber 11 2019-I a 2023-II. Última actualización: marzo de 2024*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- ICFES. (2024b). *Diccionarios de variables Saber Pro 2021 a 2023-I. Última actualización: marzo de 2024*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- ICFES. (2024c). *Respuesta a la petición: 2024090106803800*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- ICFES. (2024d). *Resultados de los exámenes Saber TyT y Saber Pro. Publicación preliminar de resultados individuales 2023*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- ICFES. (2025). *El Icfes reitera que no realiza ningún tipo de ranking institucional con los resultados de las pruebas de Estado*. Instituto Colombiano para la Evaluación (ICFES).
- López, A. (2024, 27 febrero 2024). Las mejores universidades de Colombia según la Prueba Saber Pro. *El País*. <https://elpais.com/america-colombia/2024-02-27/las-mejores-universidades-de-colombia-segun-la-prueba-saber-pro.html>
- MEN. (2003). *Decreto 1781 de 2003 "Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado"*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2009). *Decreto 3963 de 2009 "Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior"*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2011). *Resolución 10355 de 2011 "Por medio de la cual se crea el premio a los estudiantes que obtuvieron el mayor puntaje en los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior - Saber Pro en las pruebas de competencias genéricas y en las pruebas de competencias específicas"*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2015). *Decreto 1075 de 2015 "Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación"*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2019). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES*. MEN.
- Murphy, K. P. (2022). *Probabilistic machine learning: An introduction*. The MIT Press.

- Revista Semana. (2024). Ranking universidades. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/especiales-editoriales/articulo/estos-son-hoy-los-mejores-colegios-y-universidades-del-pais/202432/#Universidades>
- UDFJDC. (2018). *Plan Estratégico de Desarrollo 2018-2030*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- UIS. (2019). *Acuerdo 047 de 2019 del Consejo Superior Universitario "Por el cual se aprueba el PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL 2019-2030"*. Universidad Industrial de Santander.
- UPB. (2018). *Resolución Rectoral General No. 076 de 2018*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- UTB. (2023). *Resolución no. 04 de 2023 "Por medio de la cual se modifica el artículo 72 del reglamento estudiantil de la Universidad Tecnológica de Bolívar"*. Universidad Tecnológica de Bolívar.
- Zhang, W. (2023). *Taming the Wild Horse of Shadow Education: The Global Expansion of Private Tutoring and Regulatory Responses*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003318453>
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322-341. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12413>

# Factores de protección en los procesos de inserción sociolaboral en España

Jorge Alberto Valencia Cobo

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** Este estudio cuantitativo examina los factores protectores en procesos de inclusión sociolaboral en España, analizando una muestra de 412 profesionales de educación social. Mediante análisis factorial se identificaron dos dimensiones clave: Competencias para la Empleabilidad (CPE) y Apoyos Estructurales para la Inclusión (APE), que en conjunto explican el 58.526% de la varianza total ( $KMO=0.949$ ;  $\chi^2=5972.376$ ;  $p<0.001$ ). El factor CPE integra habilidades como trabajo en equipo, liderazgo y resiliencia, mientras que APE agrupa apoyos económicos, redes familiares y políticas públicas con enfoque diferencial. Los análisis comparativos (pruebas t y U de Mann-Whitney) demostraron mejoras significativas en las poblaciones intervenidas. En personas con discapacidad, los puntajes medios en CPE aumentaron de -0.461 a 0.093 ( $p=0.002$  en t-test;  $p=0.005$  en U-test), y en APE de -0.327 a 0.073 ( $p=0.003$ ;  $p=0.006$ ). Patrones similares se observaron en jóvenes ex tutelados (CPE:  $p=0.013$ ; APE:  $p=0.014$ ), población LGTBIQ (CPE:  $p=0.003$ ; APE:  $p=0.001$ ) y víctimas de violencia (CPE:  $p=0.010$ ; APE:  $p<0.001$ ). Los resultados validan el modelo de intervención socioeducativa integral que combina el desarrollo competencial con el fortalecimiento de redes de apoyo. Se evidencia que la inclusión sociolaboral efectiva requiere: (1) profesionales especializados, (2) políticas públicas coordinadas y (3) abordajes interseccionales que consideren las vulnerabilidades estructurales.

**Abstract:** This quantitative study examines protective factors in socio-labor inclusion processes in Spain, analyzing a sample of 412 social education professionals. Through factor analysis, two key dimensions were identified: Employability Competencies (CPE) and Structural Support for Inclusion (APE), which together explain 58.526% of the total variance ( $KMO=0.949$ ;  $\chi^2=5972.376$ ;  $p<0.001$ ). The CPE factor integrates skills such as teamwork, leadership and resilience, while APE groups together economic support, family networks and differential public policies. Comparative analyses (t-tests and Mann-Whitney U tests) demonstrated significant improvements in the intervention groups. For people with disabilities, mean CPE scores increased from -0.461 to 0.093 ( $p=0.002$  in t-test;  $p=0.005$  in U-test), and in APE from -0.327 to 0.073 ( $p=0.003$ ;  $p=0.006$ ). Similar patterns were observed among care leavers (CPE:  $p=0.013$ ; APE:  $p=0.014$ ), LGBTIQ individuals (CPE:  $p=0.003$ ; APE:  $p=0.001$ ) and victims of violence (CPE:  $p=0.010$ ; APE:  $p<0.001$ ). The results validate the comprehensive socio-educational intervention model that combines competency development with strengthening support networks. The evidence shows that effective socio-labor inclusion requires: (1) specialized professionals, (2) coordinated public policies, and (3) intersectional approaches that consider structural vulnerabilities.

**Palabras Clave:** Inserción Sociolaboral, Factores de Protección, Estrategias de Intervención

## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1. La pedagogía social como eje de inclusión sociolaboral**

La inclusión, entendida como derecho fundamental, trasciende el mero acceso formal a servicios y recursos. Como señala Gil-Jaurena (2009), su esencia radica en garantizar una participación plena y significativa en todas las esferas de la vida social. Sin embargo, como advierte Simón et al. (2019), la persistencia de barreras estructurales y relaciones de poder asimétricas continúa limitando el ejercicio efectivo de este derecho, particularmente para los grupos históricamente marginados.

Desde una perspectiva crítica, Del Pozo et al. (2017) argumentan que la verdadera inclusión exige no solo ajustes técnicos, sino transformaciones profundas en las estructuras institucionales, culturales y económicas. En este marco, la pedagogía social se configura como una herramienta fundamental para abordar las causas estructurales de la exclusión. Esta visión se complementa con el planteamiento de Rodríguez et al. (2016), quienes enfatizan la necesidad de reformular las políticas educativas y sociales desde principios de justicia social, equidad e interseccionalidad.

La justicia social, como pilar fundamental de la inclusión, no se limita a garantizar resultados equitativos, sino que abarca también las condiciones de acceso y participación (Silva, 2020). En contextos marcados por la desigualdad estructural, la pedagogía social actúa como agente de cohesión y transformación (Martínez, 2025). Del Pozo y Astorga (2018) profundizan esta perspectiva al destacar que el compromiso ético de la pedagogía social está indisolublemente ligado a su dimensión política, lo que implica cuestionar las lógicas que reducen la educación a una mercancía y reivindicarla como derecho universal.

En el ámbito específico de la inclusión sociolaboral, esta dualidad entre factores individuales y estructurales se manifiesta con particular claridad. Como señalan Berger-Schmitt y Noll (2000), la inclusión emerge de la interacción dinámica entre estas dimensiones, requiriendo estrategias integrales que actúen simultáneamente en ambos niveles (Gil-Jaurena et al., 2023). Aranda (2025) destaca el papel estratégico de la pedagogía social en este proceso, especialmente cuando la inclusión laboral se vincula con salud mental, bienestar emocional y desarrollo competencial.

Las investigaciones más recientes demuestran que los programas exitosos de inclusión sociolaboral integran formación técnica con acompañamiento socioeducativo continuo, codiseño de itinerarios y promoción de la autonomía (Del Pozo y Bravo, 2023). En estos procesos, el educador social emerge como figura clave, cuya capacidad para establecer vínculos de confianza y trabajar desde la empatía resulta determinante para lograr inserciones laborales sostenibles.

Los estudios sobre buenas prácticas identifican elementos comunes en los enfoques más efectivos, incluyendo el reconocimiento de la diversidad, la atención personalizada y la colaboración interinstitucional (Amashta y Del Pozo, 2024). Programas que articulan tutorías individualizadas, formación laboral y apoyo psicológico han demostrado mayor eficacia, confirmando la necesidad de una pedagogía social centrada en la dignidad y la participación activa.

Como plantean Fernández y Cid (2016), la verdadera inclusión sociolaboral debe trascender la mera preparación para el empleo para abordar dimensiones más amplias como la construcción de sentido, el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de una ciudadanía crítica. Esta perspectiva integral posiciona al educador social como agente de transformación, capaz de articular las potencialidades individuales con las oportunidades concretas que ofrece el contexto.

La literatura converge en señalar que la pedagogía social y la educación social constituyen marcos ético-políticos que trascienden su función técnica. Sin un enfoque

integral que atienda simultáneamente las dimensiones personales y estructurales, los procesos de inclusión sociolaboral corren el riesgo de convertirse en ejercicios formales incapaces de generar transformaciones sustantivas. La inclusión genuina exige una acción pedagógica que articule lo individual con lo colectivo, lo técnico con lo político, y la inserción laboral con la construcción de una ciudadanía plena.

### *1.1. Factores de Riesgo y Protección a la Inclusión Sociolaboral*

Los procesos de inclusión sociolaboral constituyen fenómenos multidimensionales donde interactúan dinámicas personales, sociales y estructurales. Como señala Gil-Jaurena et al. (2023), estos procesos se ven mediados por tres factores protectores fundamentales: el desarrollo de competencias personales y profesionales, el apoyo del entorno familiar y comunitario, y la implementación de medidas institucionales eficaces desde un enfoque pedagógico-social.

A nivel individual, elementos como la resiliencia, el manejo emocional y la alfabetización digital emergen como pilares para construir trayectorias laborales sostenibles. Estas competencias se vuelven particularmente relevantes en contextos de vulnerabilidad, donde las historias de vida suelen estar marcadas por discontinuidades.

Sin embargo, como advierten Sala et al. (2009), factores como la desmotivación educativa y la ausencia de vínculos estables pueden convertirse en obstáculos significativos para el desarrollo de un proyecto de vida autónomo.

El entorno comunitario y familiar juega un papel determinante en estos procesos. La evidencia para España muestra cómo el acompañamiento emocional y la existencia de redes locales de apoyo funcionan como amortiguadores frente a situaciones de exclusión. No obstante, como señala Rivera y Añaños (2021), estas mismas redes pueden convertirse en factores de riesgo cuando reproducen dinámicas de violencia o exclusión, requiriendo la intervención de profesionales capacitados para transformar estos patrones.

En el plano institucional, la coordinación interinstitucional y las políticas públicas con enfoque socioeducativo se revelan como elementos clave. Programas como el Plan Reincorpora-T (SEPE, 2019) demuestran la eficacia de abordajes que combinan acompañamiento personalizado, perspectiva de género y sostenibilidad institucional. Sin embargo, persisten desafíos importantes como la fragmentación institucional y la falta de articulación entre sectores, particularmente evidentes durante la pandemia COVID-19, cuando se acrecentaron problemas como la brecha digital y los trastornos de salud mental (Gil-Jaurena et al., 2023).

La pedagogía social emerge como disciplina fundamental para navegar esta complejidad. Como plantean Del Pozo y Astorga (2018), su enfoque permite intervenir en contextos marcados por desigualdades estructurales, situando al educador social como agente de transformación. Este profesional no solo facilita el desarrollo de competencias laborales, sino que, como señala ANECA (2004), actúa como mediador y promotor de procesos emancipadores que articulan lo individual con lo colectivo.

Los estudios analizados revelan que los modelos exitosos de inclusión sociolaboral comparten características comunes: atención personalizada, enfoque integral y adaptación contextual. Como demuestra el caso de las mujeres privadas de libertad (Del Pozo, 2017), los programas que priorizan el desarrollo de habilidades psicosociales muestran mayor efectividad que aquellos centrados exclusivamente en la formación técnica.

## **II. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo General**

Examinar los factores de protección que inciden en los procesos de inclusión sociolaboral en España, explorando su relación con la intervención socioeducativa, con el fin de diseñar propuestas de acción fundamentadas que optimicen las prácticas profesionales en Educación Social.

### **2.2. Objetivos Específicos**

- Identificar los factores de protección y riesgo que intervienen en procesos de inclusión sociolaboral en España, analizando su relación diferencial en diversos colectivos vulnerables.
- Determinar las características de agentes y organizaciones que intervienen en programas de inclusión sociolaboral, identificando patrones comunes en el éxito o fracaso de sus intervenciones.
- Proponer estrategias intervención socioeducativa que optimicen la atención de entidades estatales, sociales, educativos y laborales para la promoción de la inclusión sociolaboral.

## **III. MÉTODO**

Esta investigación adopta un enfoque cuantitativo para examinar las relaciones entre factores de protección y de riesgo, así como ciertas características de los agentes e instituciones involucrados en procesos de inclusión sociolaboral en España. El diseño corresponde a un modelo no experimental, de tipo correlacional-transversal, caracterizado por la observación de variables en su contexto natural sin manipulación deliberada (Creswell & Creswell, 2018).

El análisis se centra en asociaciones estadísticas entre variables, con un alcance correlacional, lo cual implica la identificación de relaciones sin pretender inferir causalidad (Cohen et al., 2013). Este enfoque resulta adecuado para examinar cómo los factores protectores se relacionan con los procesos de inclusión en diversas poblaciones y contextos. La naturaleza transversal del estudio, con recolección de datos en un único momento temporal (Polit & Beck, 2017), permite capturar de manera eficiente las condiciones actuales de dichos procesos en España.

### **1. Participantes**

Este estudio se basa en datos del proyecto “Educación Social y COVID-19 en España y Portugal: Exclusión Sociolaboral Tras la Pandemia y Buenas Prácticas para la Inclusión” (ESIN, PID2021-127271NA-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación de España y la Unión Europea. Se estimó una muestra de 412 educadores sociales o representantes institucionales del área, aplicando un diseño muestral por conglomerados por Comunidad Autónoma con un nivel de confianza del 95% y un margen de error de +/-5%.

### **2. Variables e instrumentos**

En el marco del diseño metodológico adoptado, se implementó un cuestionario autoadministrado estructurado en cuatro secciones principales. La primera sección recabó

datos contextuales básicos sobre las organizaciones participantes. La segunda sección indagó acerca de los perfiles poblacionales atendidos, mientras que la tercera examinó las características de las fuentes de financiamiento. La cuarta y última sección evaluó 24 factores específicos Elementos y factores de protección en procesos e itinerarios de inserción sociolaboral identificados en la literatura.

El instrumento fue diseñado ad hoc para esta investigación, fundamentándose en una revisión sistemática de la literatura especializada. Para la recolección de información, se emplearon escalas Likert de 5 puntos (1 = mínimo impacto/importancia; 5 = máximo impacto/importancia), permitiendo cuantificar las distintas dimensiones objeto de estudio. Este abordaje métrico facilita el posterior análisis estadístico de los datos, garantizando tanto la comparabilidad de resultados como la validez de las mediciones realizadas.

### **3. Procedimiento**

El análisis se realizó en dos etapas. La primera etapa consistió en un análisis factorial mediante el método de extracción de componentes principales. El análisis factorial es una técnica utilizada para identificar un conjunto reducido de variables latentes que pueden reemplazar un conjunto más amplio de variables observadas. Cada componente principal es una combinación lineal de las variables originales, con coeficientes iguales a los vectores propios de la matriz de correlación o de la matriz de covarianza. Estos componentes se ordenan de forma descendente según sus valores propios, que representan esencialmente las varianzas de los componentes (Webster, 2001). A través de este proceso, se buscó identificar las estructuras latentes presentes en el instrumento de percepción utilizado.

En la segunda etapa, se evaluaron posibles relaciones en cada variable latente (factor) identificada en el conjunto de datos con algunas características de los encuestados, utilizando dos técnicas tendencia central: la prueba t de Student y la prueba U de Mann-Whitney. Estas pruebas permiten comparar las medias o medianas de dos grupos independientes. La prueba t de Student se aplica cuando los datos siguen una distribución aproximadamente normal y las varianzas de los dos grupos son similares o iguales (Rosner et al., 2014). Por otro lado, la prueba U de Mann-Whitney, una prueba no paramétrica, se utiliza cuando los datos no siguen una distribución normal o cuando las varianzas entre grupos son sustancialmente diferentes (Conover, 1999).

Estos procedimientos se llevaron a cabo utilizando los programas estadísticos IBM SPSS 25 e IBM Modeler 18.

## **IV. RESULTADOS**

El análisis factorial por extracción de componentes principales identificó dos variables latentes asociadas a factores protectores en los procesos de inserción sociolaboral, mostrando una excelente adecuación muestral ( $KMO = 0.949$ ) y significancia estadística en la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2 = 5972.376$ ;  $p < 0.000$ ). Estos dos factores explicaron en conjunto el 58.526% de la varianza total.

El primer factor, denominado Competencias para la Empleabilidad (CPE), explicó el 27.650% de la varianza y aglutinó un conjunto de habilidades personales y socioemocionales fundamentales para la inserción laboral, según se detalla en la Tabla 1. Este constructo integra capacidades como trabajo en equipo, liderazgo, resiliencia, flexibilidad y autorregulación emocional, junto con la internalización de normas laborales

y el desarrollo de una imagen personal adaptativa. Estas competencias actúan como recursos protectores que facilitan la adaptación a entornos dinámicos y la construcción de trayectorias profesionales autónomas.

El segundo factor, Apoyos Estructurales y Redes de Sostenimiento para la Inclusión (APE), contribuyó con el 24.155% de la varianza total (Tabla 1) y representó los recursos externos que sustentan los procesos de inclusión. Este factor engloba apoyos económicos, redes familiares y comunitarias, políticas públicas con enfoque diferencial (género, discapacidad, multiculturalidad), así como acompañamientos longitudinales, destacando la importancia de un enfoque sistémico e interseccional en los procesos de inclusión sociolaboral.

Dos ítems no se cargan significativamente en ninguno de los dos factores (ausencia de saturaciones >0,5), fomento de la creatividad y prácticas remuneradas (ver tabla 1), por lo cual, serán excluidos de la siguiente etapa del análisis.

**Tabla 1.** Estructura Factorial Rotada de los Elementos de Protección en Itinerarios de Inserción Sociolaboral.

Factores de riesgo/protección	Factor	
	CPE	APE
Trabajo en equipo	0,843	
Fomento del liderazgo y autonomía	0,744	
Fortalecimiento de las habilidades sociales	0,737	
Competencias emocionales	0,730	
Normas y hábitos de trabajo	0,718	
Desarrollo de la resiliencia	0,670	
Flexibilidad	0,652	
Evaluación de los procesos y de los resultados	0,605	
Inclusión del enfoque socioeducativo con el enfoque técnico-profesional	0,605	
Imagen personal	0,512	
Coordinación interinstitucional con redes y entidades (intersectorialidad)	0,501	
Enfoque complejo y sistémico de actuación		0,688
Apoyo económico a personas y familias (subsidios, ayudas, etc.)		0,677
Apoyo familiar		0,671
Apoyo social/comunitario		0,642
Conciliación y corresponsabilidad familiar		0,641
Prevención de recaídas y control de tóxicos		0,602
Acompañamientos longitudinales durante el proceso		0,591
Apoyo económico al programa y sostenibilidad desde las políticas públicas o financiación privada		0,581
Inclusión de los enfoques diferenciales: de género, de discapacidad, multiculturales, etc.		0,562
Teletrabajo/ tele formación		0,522
Fomento de la creatividad		-
Prácticas remuneradas		-

Método de Extracción: Componentes Principales; Método de Rotación: Equamax with Kaiser Normalization.

Bondad de Ajuste:  $X^2=813,284$ ;  $gl=208$ ;  $p<0,000$

Para evaluar posibles diferencias en los niveles de los factores CPE y APE según el tipo de población, se aplicaron pruebas t de muestras independientes y pruebas de Mann-Whitney, cuyos resultados se detallan en las Tablas 2 y 3.

En relación al factor CPE, el análisis reveló diferencias significativas se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuatro tipos de población, con resultados consistentes en ambos test. En el caso de las personas en situación de discapacidad, la media del grupo no atendido fue de -0,461, mientras que en el grupo atendido ascendió a 0,093, con un valor p de 0,002 en la prueba t y 0,005 en la prueba U, lo que indica una diferencia clara y robusta. De manera similar, en las personas jóvenes ex tuteladas, la media pasó de -0,198 en quienes no las atienden a 0,096 en quienes sí, con valores p de 0,013 y 0,027, respectivamente. En el grupo de personas LGTBIQ, la media mejoró de -0,264 a 0,081, con significancia estadística en ambas pruebas ( $p = 0,003$  en t;  $p = 0,006$  en U). Finalmente, en las personas víctimas de situaciones de maltrato, la media se elevó de -0,359 a 0,055 entre los grupos comparados, con valores p de 0,010 y 0,024 (ver tabla 2).

**Tabla 2.** Pruebas de Asociación Factor Competencias para la Empleabilidad (CPE) por tipo de población atendida.

Tipo de Población	Atendida						Independent Samples Test		Mann-Whitney Test	
	No			Sí			t	p	U	P
	n	M	DT	n	M	DT				
Personas jóvenes	7	-0,764	1,806	370	0,016	0,894	-1,140	0,149	947,500	0,224
Personas adultas pre-jubiladas	146	-0,071	1,064	179	0,048	0,804	-1,121	0,132	12861,000	0,807
Personas migrantes o refugiadas	19	-0,425	1,418	349	0,029	0,889	-1,380	0,092	2746,500	0,208
Mujeres	63	-0,260	1,198	296	0,081	0,805	-2,152	0,017	8042,500	0,087
Familias o personas pobres	46	-0,297	1,441	300	0,048	0,803	-1,587	0,059	6713,000	0,767
Personas en situación de discapacidad	55	-0,461	1,307	275	0,093	0,794	-3,034	0,002	5757,000	0,005
Personas desempleadas de corta duración	70	-0,315	1,277	264	0,072	0,785	-2,412	0,009	7852,500	0,053
Personas desempleadas de larga duración	63	-0,272	1,239	272	0,059	0,824	-2,017	0,024	7414,000	0,096
Personas enfermas y dependientes	107	-0,197	1,144	214	0,071	0,787	-2,176	0,016	10266,500	0,131
Personas víctimas de situaciones de maltrato	54	-0,359	1,223	272	0,055	0,850	-2,372	0,010	5919,000	0,024
Personas víctimas de violencia de género	73	-0,291	1,207	256	0,054	0,825	-2,294	0,012	8127,500	0,090
Personas jóvenes ex tuteladas	82	-0,198	1,075	252	0,096	0,831	-2,261	0,013	8656,000	0,027
Personas privadas de la libertad	143	-0,032	1,039	183	0,020	0,831	-0,482	0,315	12874,000	0,803
Personas LGTBIQ	100	-0,264	1,119	222	0,081	0,848	-2,745	0,003	8977,000	0,006
Segregación por razones étnicas/culturales	59	-0,307	1,310	268	0,056	0,818	-2,043	0,022	6973,500	0,156
Personas sin hogar	86	-0,138	1,207	244	0,025	0,810	-1,164	0,123	10319,500	0,821
Personas trabajadoras sexuales	153	-0,082	1,027	163	0,040	0,843	-1,151	0,125	11756,500	0,380

Fuente: Elaboración Propia

En lo referente al factor APE, las diferencias más pronunciadas se observan en personas sin hogar, con una media de -0,630 en quienes no las atienden y 0,212 en quienes sí lo hacen ( $p = 0,000$  en ambas pruebas), y en personas enfermas o dependientes (-0,420 vs. 0,212;  $p = 0,000$  en ambas). También se identifican diferencias significativas en personas trabajadoras sexuales (-0,277 vs. 0,237;  $p = 0,000$ ), víctimas de maltrato (-0,496 vs. 0,129;  $p = 0,000$ ), privadas de la libertad (-0,234 vs. 0,166;  $p = 0,000$ ), víctimas de violencia de género (-0,353 vs. 0,107;  $p = 0,000$  y 0,001), y personas desempleadas, tanto de corta duración (-0,313 vs. 0,088;  $p = 0,001$  y 0,003) como de larga duración (-0,309 vs. 0,059;  $p = 0,002$  y 0,006) (ver tabla 3).

Asimismo, se reportan diferencias significativas en personas en situación de discapacidad (-0,327 vs. 0,073;  $p = 0,003$  y  $0,006$ ), personas jóvenes ex tuteladas (-0,261 vs. 0,092;  $p = 0,003$  y  $0,014$ ), personas LGTBIQ (-0,265 vs. 0,139;  $p = 0,000$  y  $0,001$ ), personas afectadas por segregación étnica o cultural (-0,267 vs. 0,095;  $p = 0,005$  y  $0,009$ ), y familias o personas pobres (-0,452 vs. 0,072;  $p = 0,000$  y  $0,001$ ) (ver tabla 3).

**Tabla 3.** Pruebas de Asociación Factor Apoyos Estructurales y Redes de Sostenimiento para la Inclusión (APE) por tipo de población atendida.

Tipo de Población	Atendida						Independent Samples Test		Mann-Whitney Test	
	No			Sí			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
Personas jóvenes	7	0,182	1,171	370	0,007	0,926	0,393	0,354	11262,000	0,032
Personas adultas pre-jubiladas	146	-0,124	0,920	179	0,093	0,975	-2,060	0,020	1177,500	0,681
Personas migrantes o refugiadas	19	-0,409	1,238	349	0,043	0,915	-1,567	0,067	2612,500	0,119
Mujeres	63	-0,058	0,930	296	0,026	0,942	-0,647	0,260	8821,500	0,502
Familias o personas pobres	46	-0,452	0,915	300	0,072	0,932	-3,606	0,000	4705,000	0,001
Personas en situación de discapacidad	55	-0,327	0,958	275	0,073	0,936	-2,841	0,003	5803,000	0,006
Personas desempleadas de corta duración	70	-0,313	0,944	264	0,088	0,941	-3,155	0,001	7108,500	0,003
Personas desempleadas de larga duración	63	-0,309	0,882	272	0,059	0,951	-2,943	0,002	6672,000	0,006
Personas enfermas y dependientes	107	-0,420	0,962	214	0,212	0,873	-5,721	0,000	7343,500	0,000
Personas víctimas de situaciones de maltrato	54	-0,496	0,953	272	0,129	0,910	-4,432	0,000	4679,000	0,000
Personas víctimas de violencia de género	73	-0,353	0,954	256	0,107	0,933	-3,654	0,000	6865,500	0,001
Personas jóvenes ex tuteladas	82	-0,261	1,037	252	0,092	0,906	-2,766	0,003	8462,000	0,014
Personas privadas de la libertad	143	-0,234	0,977	183	0,166	0,915	-3,765	0,000	10024,000	0,000
Personas LGTBIQ	100	-0,265	1,009	222	0,139	0,912	-3,427	0,000	8496,000	0,001
Segregación por razones étnicas/culturales	59	-0,267	0,972	268	0,095	0,916	-2,619	0,005	6179,500	0,009
Personas sin hogar	86	-0,630	1,097	244	0,212	0,804	-6,525	0,000	5740,500	0,000
Personas trabajadoras sexuales	153	-0,277	0,980	163	0,237	0,876	-4,905	0,000	8590,500	0,000

Fuente: Elaboración Propia

Los datos presentados en las tablas 2 y 3 muestran que, en varias poblaciones vulnerables, quienes son atendidos por programas de inclusión sociolaboral reportan diferencias estadísticamente significativas en ambos factores, lo que sugiere un efecto doble de la intervención social. Este es el caso, por ejemplo, de las personas en situación de discapacidad, donde la media en CPE pasó de -0,461 (no atendido) a 0,093 (atendido), con  $p = 0,002$  (*t*) y  $0,005$  (*U*), mientras que en APE la media se incrementó de -0,327 a 0,073, también con valores significativos ( $p = 0,003$  y  $0,006$ ).

En las personas jóvenes ex tuteladas, las medias aumentaron de -0,198 a 0,096 en CPE ( $p = 0,013$  y  $0,027$ ) y de -0,261 a 0,092 en APE ( $p = 0,003$  y  $0,014$ ). De forma similar, en las personas LGTBIQ, se observa una mejora de -0,264 a 0,081 en CPE ( $p = 0,003$  y  $0,006$ ), y de -0,265 a 0,139 en APE ( $p = 0,000$  y  $0,001$ ). También las personas víctimas de maltrato presentan este patrón: en CPE la media pasó de -0,359 a 0,055 ( $p = 0,010$  y  $0,024$ ), y en APE de -0,496 a 0,129 ( $p = 0,000$  en ambas pruebas).

En contraste, en algunos colectivos como las personas sin hogar, se observan diferencias significativas únicamente en APE, con una mejora de la media de -0,630 a 0,212 ( $p = 0,000$  en ambas pruebas), mientras que en CPE las diferencias no alcanzan significancia ( $p = 0,123$  y  $0,821$ ). Este mismo patrón se repite en las personas trabajadoras sexuales (-0,277 a 0,237 en APE,  $p = 0,000$ ; pero  $p = 0,125$  y  $0,380$  en CPE), lo que sugiere que, aunque el entorno institucional o comunitario mejora, esto no necesariamente se traduce en el desarrollo de habilidades personales. También en personas privadas de la

libertad, la media en APE mejora de -0,234 a 0,166 ( $p = 0,000$ ), pero en CPE no se observan diferencias significativas ( $p = 0,315$  y  $0,803$ ).

## V. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio empírico corroboran la vigencia del modelo dual propuesto por Berger-Schmitt y Noll (2000), que postula la interdependencia entre factores individuales y estructurales en los procesos de inclusión sociolaboral. El análisis factorial confirmó la existencia de dos dimensiones fundamentales: las Competencias para la Empleabilidad (CPE) y los Apoyos Estructurales y Redes de Sostenimiento para la Inclusión (APE), que en conjunto explican el 58.5% de la varianza total. Esta estructura bifactorial concuerda con los postulados de Gil-Jaurena et al. (2023), quienes enfatizan la necesidad de sinergias entre el desarrollo personal y las transformaciones sistémicas para lograr una inclusión efectiva.

El factor CPE, que integra competencias como trabajo en equipo, liderazgo, resiliencia y autorregulación emocional, refleja habilidades consistentemente validadas en la literatura como predictoras de inserción laboral sostenible (Del Pozo y Bravo, 2023; Aranda, 2025). Los avances significativos observados en poblaciones vulnerables - personas con discapacidad, jóvenes ex tutelados y víctimas de maltrato- sustentan la premisa de que la intervención socioeducativa puede reconfigurar trayectorias de exclusión en proyectos de autonomía viable (Rodríguez et al., 2016). Estos resultados refuerzan el papel del educador social como agente de cambio, en línea con lo establecido por ANECA (2004), al demostrar su capacidad para generar vínculos transformadores y procesos emancipatorios.

El factor APE, que engloba recursos institucionales, redes comunitarias y políticas con enfoque diferencial, mostró especial relevancia para colectivos como personas sin hogar, trabajadoras sexuales o privadas de libertad. Este patrón sugiere que los marcos institucionales adecuados pueden mitigar contextos adversos, incluso cuando los progresos en competencias personales son limitados. No obstante, como advierten Rivera y Añaños (2021), estos apoyos requieren acompañamiento profesional para evitar la reproducción involuntaria de dinámicas excluyentes.

Los contrastes entre grupos muestran patrones complejos de inclusión. En algunos casos, como personas sin hogar o población penitenciaria, los apoyos estructurales resultan efectivos sin correlato en mejoras de CPE, lo que subraya la necesidad de abordajes integrados que combinen políticas públicas con desarrollo competencial. Esta observación refuerza la perspectiva de Fernández y Cid (2016), para quienes la auténtica inclusión sociolaboral debe trascender lo meramente instrumental, incorporando dimensiones existenciales, de autoestima y ejercicio de ciudadanía crítica.

Se concluye que los datos aquí presentados respaldan la siguiente tesis: la inclusión sociolaboral en el contexto español demanda simultáneamente el fortalecimiento de capacidades individuales y la implementación de redes institucionales articuladas. Como plantean Del Pozo y Astorga (2018), este doble desafío exige una pedagogía social con compromiso ético-político, que supere la mera capacitación técnica para abrazar la transformación estructural. Las intervenciones efectivas deben trascender el empleo como fin último, articulando proyectos vitales dignos que integren participación social y realización personal.

## REFERENCIAS

- Alam, K., & Imran, S. (2015). The digital divide and social inclusion among refugee migrants. *Information Technology & People*, 28(2), 344–365.  
<https://doi.org/10.1108/ITP-04-2014-0083>
- ANECA. (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Amashta, G. P. P. & del Pozo Serrano, F. J. (2024). Bones pràctiques per a la inclusió sociolaboral de joves: aportacions socioeducatives. *Temps d'Educació*, (66), 91–110.
- Aranda-Sánchez, M. (2025). *Pulsos de vida: La pedagogía social ante el reto de la inclusión sociolaboral y la salud mental* [Tesis de Grado], Universidad de Málaga.  
<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/37852>
- Berger-Schmitt, R., & Noll, H. H. (2000). *Conceptual framework and structure of a European system of social indicators* (EU Reporting Working Paper No. 9). Centre for Survey Research and Methodology.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Routledge.
- Conover, W. J. (1999). *Practical nonparametric statistics*. John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Del Pozo Serrano, F. J., & Astorga Acevedo, C. M. (2018). La pedagogía social y educación social en Colombia: Corresponsabilidad institucional, académica y profesional necesaria para la transformación social. *Foro de Educación*, 16(24), 167–191.
- Del Pozo Serrano, F. J., Idárraga, J. A. M., Moya, M. A. M., y Pacochá, A. I. Z. (2017). Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 15–39.
- Del Pozo Serrano, F. J. & Bravo, A. E. R. (2023). Pedagogía Social e inclusión sociolaboral. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 9–26.
- Del Pozo Serrano, F. J. (2017). Valoración de programas formativos por mujeres reclusas en España. *Revista de Estudios Sociales y Penitenciarios*, 9(1), 123–135.
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2016). La educación social en la inserción sociolaboral con jóvenes en dificultad social. *Revista de Educación Social*, (23), 16–33.
- Garcés, C., y Soto, M. (2018). Inserción laboral femenina y factores estructurales en Chile. *Revista de Estudios Laborales*, 26(2), 45–64.
- Gil-Jaurena, I. (2009). *Inclusión educativa y justicia social*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gil-Jaurena, I., López-Martín, C., y Valencia Cobo, J. A. (2023). ¿Cómo acompañar la inclusión? Elementos de protección y buenas prácticas en programas de inserción sociolaboral. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (42), 75–92.  
[https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2023.42.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.42.05)
- Guerrero, C. (2005). Itinerarios de inserción sociolaboral: una propuesta metodológica para personas en riesgo de exclusión social. *Revista REDSI*, 6.

- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7th ed.). SAGE.
- Martínez, V. (2025). La pedagogía social como promotora de adaptación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 179–193. <https://doi.org/10.35362/rie9716699>
- Moles López, E. (2021). *Mujeres y reincidencia en España: factores de protección y riesgo*. [Trabajo Fin de Máster], Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/70681>
- Narezo, M. R., y Gruber, R. S. (2022). La educación social y los centros penitenciarios: nuevos horizontes. *Revista de Educación Social*, (36), 45–63.
- Pachón Muñoz, W. (2017). Inclusión social de actores del conflicto armado colombiano. *Desafíos*, 30(1), 279–308.
- Pascual-Morán, A. (2014). Pedagogía de las diferencias y la equidad. *Ra Ximhai*, 10(2), 227-276.
- Pérez Sánchez, E. (2022). *Intervención y acompañamiento a personas sin hogar desde la educación social*. [Trabajo de fin de máster], Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56910>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (10th ed.). Wolters Kluwer.
- Rivera-López, M., & Añaños, F. T. (2021). Redes personales como factores de riesgo y protección en mujeres privadas de libertad. *Revista Criminalidad*, 63(2), 17–34.
- Rosner, R., Pfoh, G., Kotoučová, M., & Hagl, M. (2014). Efficacy of an outpatient treatment for prolonged grief disorder: A randomized controlled clinical trial. *Journal of Affective Disorders*, 167, 56–63.
- Ruiz, C., De Oña Cots, J. M., & Martín Solbes, V. M. (2022). *Pedagogía Social y transferencia a la ciudadanía*. Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/37387>
- Sala, J., Jariot, M., Villalba, A., & Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251–1257. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.010>
- SEPE. (2019). *Plan Reincorpora-T 2019–2021*. Servicio Público de Empleo Estatal. <https://cpage.mpr.gob.es/producto/plan-reincorpora-t-2019-2021-2/>
- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Education Policy Analysis Archives*, 28(41). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5039>
- Simón, C., Barrios, Á., y Gutiérrez, H. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 1–20.

# Acoso y Cyberacoso: una perspectiva desde el profesorado

Elena Martínez Piedra  
Cristina Sánchez Romero

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** El presente estudio analiza la perspectiva del profesorado ante el acoso escolar y el ciberacoso desde un enfoque metodológico cuantitativo. Para ello, se ha aplicado un cuestionario a una muestra de 224 docentes de distintos niveles educativos con el propósito de explorar su grado de conocimiento, percepción e intervención frente a situaciones de violencia entre iguales en entornos escolares y digitales. El instrumento incluye variables sociodemográficas como género, edad, comunidad autónoma, experiencia profesional, nivel educativo, situación laboral y tipo de centro, lo que permite contextualizar los datos y perfilar a los participantes. Asimismo, se han realizado 12 entrevistas en profundidad. Los resultados evidencian carencias formativas en relación con la detección y actuación ante el acoso y el ciberacoso, así como la necesidad de dotar al profesorado de herramientas eficaces para su prevención e intervención.

**Palabras clave:** acoso; cyber acoso; docentes; ayuda.

**Abstract:** This study analyses teachers' perspectives on bullying and cyberbullying using a quantitative methodological approach. To this end, a questionnaire was administered to a sample of 224 teachers from different educational levels in order to explore their level of knowledge, perceptions, and responses to peer violence in school and digital environments. The instrument includes sociodemographic variables such as gender, age, autonomous community, professional experience, educational level, employment status, and type of school, which makes it possible to contextualise the data and profile participants. In addition, 12 in-depth interviews were conducted. The results reveal training gaps related to the detection of and response to bullying and cyberbullying, as well as the need to provide teachers with effective tools for prevention and intervention.

**Keywords:** bullying; cyberbullying; teachers; support.

## I. INTRODUCCIÓN

Desde los trabajos pioneros de Olweus (1978) y Rigby (1996), la investigación sobre el acoso escolar ha puesto el foco en la necesidad de abordarlo mediante intervenciones específicas en el entorno escolar. En este contexto, el papel del profesorado se ha consolidado como un elemento clave para la detección, prevención y actuación frente al acoso escolar.

Un entorno de aprendizaje de nuestro estudiantado debe ser seguro y participativo para todos. En este entorno, los docentes desempeñan un papel esencial en la construcción de un entorno de aprendizaje seguro y favorable, mediante la implicación con el alumnado, el establecimiento de relaciones interpersonales, la gestión eficaz del aula, el modelado de conductas prosociales y la aplicación de las normas escolares (Di Stasio et al., 2016).

Autores como Baraldsnes y Caravita (2025) destacan que el rol del profesorado en la prevención del acoso escolar varía según la etapa educativa. Señalan que el

profesorado de educación secundaria obligatoria y postobligatoria tiende a centrarse principalmente en la enseñanza de contenidos disciplinares, dedicando menos atención a cuestiones educativas de carácter general o relacional. En cambio, el profesorado de educación primaria suele asumir un papel más integral como líder del grupo y tutor, ejerciendo una mayor autoridad en la gestión del aula y participando activamente en el desarrollo socioemocional del alumnado. Esta posición les permite aplicar estrategias preventivas de forma más directa y fomentar un clima de aula menos propenso a conductas de acoso.

El profesorado desempeña un papel esencial no solo en el desarrollo académico del alumnado, sino también en su bienestar social y emocional. Su implicación en la formación continua es clave para adaptar sus prácticas pedagógicas a las nuevas demandas educativas y para responder de forma eficaz a los desafíos del entorno escolar. Además, tiene la responsabilidad de ejercer un liderazgo sólido dentro del sistema educativo, promoviendo una convivencia positiva y abordando de manera proactiva los problemas emergentes que afectan a la dinámica escolar (Betts & Spenser, 2017).

Por ello, en esta comunicación se abordan aspectos relacionados con el conocimiento, la percepción y la intervención del profesorado ante situaciones de bullying y ciberbullying en el ámbito educativo. En primer lugar, se recopila información demográfica de los docentes participantes, incluyendo variables como género, edad, comunidad autónoma, experiencia profesional, centro de trabajo, nivel educativo y situación laboral. Estos datos permiten contextualizar las respuestas obtenidas y comprender mejor el perfil del profesorado o de los profesionales implicados en el estudio.

Nuestro objetivo es analizar el conocimiento, la percepción y las estrategias de intervención del profesorado ante situaciones de bullying y ciberbullying en el ámbito educativo, atendiendo a las variables sociodemográficas para contextualizar los perfiles profesionales y su influencia en la respuesta educativa.

## **II. METODOLOGÍA**

Para abordar este tema se han utilizado varias metodologías. En primer lugar, se ha realizado un cuestionario a 224 docentes. Se tratan diversos aspectos relacionados con el conocimiento, la percepción y la intervención en casos de bullying y ciberbullying en el ámbito educativo. Para el análisis del cuestionario y de las entrevistas se utilizó una metodología mixta, integrando datos cuantitativos y cualitativos con el objetivo de explorar en profundidad las manifestaciones de acoso y ciberacoso desde la perspectiva del profesorado. La decisión de utilizar un diseño mixto se sustentó en la necesidad de complementar el análisis estadístico de patrones generales —derivado del cuestionario aplicado a una muestra significativa— con una comprensión más rica y contextualizada de las experiencias docentes, obtenida a través de entrevistas semiestructuradas, un grupo focal y un diario de campo. Este tipo de diseño permitió triangular la información obtenida desde distintos métodos, fortaleciendo la validez interna y externa de los resultados (Creswell y Plano Clark, 2018).

En primer lugar, recopila información demográfica sobre los docentes, incluyendo su género, edad, comunidad autónoma, experiencia laboral, lugar de trabajo, nivel educativo y situación laboral. Esta información permite contextualizar las respuestas y comprender el perfil de los docentes o profesionales que participan.

A continuación, se pregunta sobre el nivel de conocimiento que tienen respecto a la diferencia entre bullying y ciberbullying, considerando además la percepción sobre la gravedad de estos problemas y la importancia de que los docentes estén debidamente informados para actuar con eficacia. Se indaga también en la capacidad de los educadores para detectar signos y señales de alerta, así como en su familiaridad con los mecanismos de identificación y prevención en los centros educativos.

Se continúa explorando las perspectivas sobre la implementación de programas preventivos, resaltando la prioridad que otorgan a estas iniciativas en sus instituciones, así como la necesidad del trabajo colaborativo con padres y alumnos para prevenir estos fenómenos. En cuanto a la intervención, se pregunta acerca de la rapidez con la que consideran que deben actuar los docentes ante un caso, la importancia de aplicar medidas disciplinarias consistentes y de ofrecer apoyo tanto a las víctimas como a los agresores.

Asimismo, se analiza la presencia y frecuencia con la que en los centros educativos se utilizan recursos y documentos específicos para detectar y gestionar el acoso, incluyendo protocolos, indicadores conductuales, perfiles de riesgo, cuestionarios, autoinformes y tests de evaluación, lo que refleja la preparación del entorno escolar en la identificación de estos problemas.

Finalmente, el cuestionario evalúa la satisfacción de los docentes respecto a su formación, tanto académica como continua, en estrategias y programas de intervención. También pregunta sobre las áreas en las que consideran que se requiere mayor capacitación, destacando aspectos como la prevención, la intervención, la aplicación de estrategias, la identificación de conductas y la utilización de instrumentos de evaluación. En conjunto, estas preguntas ofrecen una visión integral sobre el conocimiento, la preparación y las actitudes del profesorado ante el acoso escolar y el ciberacoso, aspectos fundamentales para diseñar y fortalecer las políticas de intervención y prevención en las instituciones educativas.

Todas estas respuestas junto con 12 entrevistas se publicarán un artículo. Este estudio investiga las percepciones, experiencias y estrategias de los profesores en relación con el bullían y el ciberbullying en las escuelas españolas, así como sus necesidades de formación. Se empleó un diseño mixto convergente, combinando un cuestionario cuantitativo aplicado a 224 profesores con 12 entrevistas semiestructuradas y un diario de campo.

### **III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los hallazgos obtenidos en esta investigación confirman que el profesorado atribuye al bullying y al ciberbullying una dimensión compleja y multifactorial, en consonancia con las teorías del desarrollo ecológico (Bronfenbrenner, 1979) y los estudios más recientes sobre el papel del docente como agente clave en la identificación, prevención e intervención del acoso escolar (Baraldsnes y Caravita, 2025; Maran y Begotti, 2022). Esta comprensión ampliada del fenómeno se manifiesta tanto en el reconocimiento del carácter intencionado y sostenido del acoso, como en la dificultad para delimitarlo en contextos ambiguos o mediados por tecnología.

La interpretación del bullying como fenómeno muchas veces invisible o normalizado encuentra sustento en trabajos previos que subrayan la dificultad de los docentes para identificar señales tempranas, especialmente en su modalidad digital (Mishna, Birze y Greenblatt, 2022; Halah, 2023). Los participantes de este estudio denunciaron una falta de formación específica y una carencia estructural de protocolos

escolares, lo cual refuerza lo señalado por Peabody (2023) sobre la necesidad urgente de capacitar a los docentes en herramientas de observación conductual y estrategias de acción coordinada.

Por otra parte, la alta autoeficacia percibida por parte del profesorado en lo referente a su rol preventivo contrasta con la limitada intervención sistemática que se evidencia en la práctica, marcada por actuaciones intuitivas, personales e individualizadas. Esta tensión entre el compromiso docente y la falta de respaldo institucional ya había sido documentada en revisiones previas (Dawes et al; 2024; Malamut, Dawes y Lohrbach, 2024), y se confirma aquí mediante el análisis cualitativo. La ausencia de estructuras escolares sólidas y el temor a represalias o conflictos con familias actúan como barreras para la acción, lo cual incrementa la sensación de vulnerabilidad del profesorado.

Desde un enfoque metodológico, la complementariedad entre los resultados cuantitativos y cualitativos coincide con el valor analítico defendido por Creswell y Plano Clark (2018) y Tashakkori y Teddlie (2020), quienes destacan que los diseños mixtos permiten captar mejor la complejidad del fenómeno educativo. En este caso, las percepciones docentes sobre su propia preparación, junto con las limitaciones institucionales señaladas, generan una imagen coherente con estudios europeos que advierten sobre la escasa eficacia de las políticas escolares si no van acompañadas de estrategias pedagógicas sostenidas (Sainz y Martín-Moya, 2021).

Los docentes expresaron además la expectativa de recibir formación continua, situada y adaptada a los contextos reales de aula, un reclamo que refuerza la literatura sobre desarrollo profesional docente en temas de convivencia escolar (Menabò et al; 2022; Betts y Spenser, 2017). En particular, se demanda un modelo de formación que no se limite a la teoría, sino que proporcione modelos de intervención contextualizados, materiales prácticos y acompañamiento profesional.

En términos críticos, este estudio también permite observar cómo la intervención docente no solo se ve limitada por la carencia de recursos, sino también por una cultura institucional en la que el acoso escolar es frecuentemente minimizado, ignorado o delegado a otros actores. Esta desresponsabilización estructural ha sido identificada como uno de los factores que más debilitan la respuesta educativa ante el bullying (Zambuto y Martín-Moya, 2021; Stauffer, 2011). La intervención se convierte así en una práctica solitaria, donde la figura docente carga con una responsabilidad que no siempre es compartida ni respaldada por el sistema.

Los resultados corroboran la necesidad de comprender el bullying y ciberbullying desde un enfoque integral, que considere no solo la interacción alumno–alumno, sino también el rol de la institución educativa y sus marcos normativos, relacionales y formativos (Malamut, Dawes y Lohrbach, 2025; Strauss y Corbin, 2002). La perspectiva del profesorado no solo aporta evidencia empírica, sino que interpela directamente a los marcos políticos y administrativos de la convivencia escolar.

Además de confirmar hallazgos previos, esta investigación aporta nuevas claves para interpretar el fenómeno del acoso desde una perspectiva situada en la cultura organizativa docente, lo que permite superar enfoques reduccionistas centrados únicamente en los estudiantes. En este sentido, el estudio coincide con autores como Malamut et al. (2024) al demostrar que el profesorado no solo actúa como observador, sino como actor implicado emocional, ético y profesionalmente, cuya actuación está mediada por estructuras, valores y condiciones institucionales específicas.

Una de las principales contribuciones prácticas radica en la identificación de las tensiones entre autoeficacia percibida y eficacia operativa, lo que permite cuestionar el supuesto de que la conciencia del problema conduce automáticamente a una

intervención eficaz. Este matiz, poco explorado en estudios anteriores, abre la posibilidad de diseñar dispositivos de formación y acompañamiento que no se limiten a mejorar el conocimiento, sino que también aborden los condicionamientos culturales y relacionales que frenan la acción docente.

Asimismo, el estudio revela que, aunque existe consenso sobre la necesidad de formación continua, el contenido, formato y aplicabilidad de dicha formación siguen siendo objeto de debate. Mientras algunos docentes reclaman recursos estandarizados, otros subrayan la necesidad de materiales adaptados al contexto y con apoyo profesional continuo, lo cual plantea un desafío teórico sobre cómo equilibrar la normalización institucional con la personalización de las estrategias de intervención (Creswell y Poth, 2018).

En términos de contradicciones, aunque el discurso docente se alinea con los principios de prevención activa y detección temprana, en la práctica se observan formas de pasividad estructural o delegación de responsabilidades, en especial cuando los casos afectan a alumnos con perfiles de alta conflictividad o implican tensiones con las familias. Este hallazgo desafía la narrativa dominante de “docente-vigilante” y sugiere la necesidad de repensar el papel del profesorado no como figura de control, sino como mediador crítico dentro de redes institucionales complejas (Strauss y Corbin, 2002).

Entre las limitaciones del estudio cabe señalar que, si bien el diseño mixto permitió una triangulación metodológica sólida, la muestra cualitativa se concentró en un número reducido de centros educativos y contextos regionales. Esto impide una generalización total de los resultados y subraya la importancia de futuros estudios con muestras más diversas en términos geográficos y socioculturales. Asimismo, aunque el análisis cualitativo alcanzó saturación temática, no se incluyeron entrevistas con personal directivo o con figuras externas como orientadores, cuya perspectiva resultaría valiosa para contrastar las experiencias del profesorado.

En futuras investigaciones se recomienda explorar modelos colaborativos de intervención, donde el profesorado trabaje juntamente con equipos de orientación, familias y servicios externos. Del mismo modo, sería pertinente analizar cómo influyen factores como la carga laboral, el clima organizacional o la experiencia docente en la capacidad de respuesta ante casos de acoso. Por último, se sugiere ampliar el análisis a contextos formativos universitarios para comprender cómo se construyen las competencias profesionales frente al acoso desde la etapa inicial de formación docente (Tashakkori y Teddlie, 2020).

#### **IV. CONCLUSIÓN**

El presente estudio reafirma que el profesorado constituye un actor estratégico en la comprensión y gestión del acoso y ciberacoso en contextos escolares. A partir del enfoque metodológico mixto, se ha logrado captar tanto la dimensión cuantitativa de sus percepciones como la profundidad experiencial de sus discursos, lo cual ha permitido identificar patrones compartidos de interpretación, barreras estructurales y demandas formativas recurrentes. Los hallazgos ponen en evidencia que, si bien existe una elevada sensibilización respecto a la gravedad del problema, persisten limitaciones significativas en términos de capacidad de detección, intervención sistemática y respaldo institucional. Una de las principales aportaciones prácticas de este trabajo radica en la necesidad de reconfigurar la formación docente en torno a competencias específicas para la convivencia y la prevención del acoso. Esta formación debe trascender los enfoques teóricos para incluir simulaciones, estudio de casos reales, análisis crítico de dilemas éticos y estrategias comunicativas adaptadas a la diversidad del alumnado. Además, los datos analizados sugieren que dicha formación no puede ser

un evento aislado, sino un proceso sostenido, contextualizado y coherente con las dinámicas reales del aula.

Del mismo modo, se hace necesario fortalecer los marcos institucionales de actuación. La existencia de protocolos escolares debe ir acompañada de líneas de actuación compartidas, espacios de deliberación profesional y canales efectivos de comunicación entre el profesorado, las familias y los equipos de orientación. La intervención ante el acoso debe plantearse como una responsabilidad colectiva, donde la figura del docente actúe en red con otros agentes, sin asumir en solitario una tarea que exige respaldo estructural. Como recomendación final, se plantea la urgencia de diseñar políticas educativas que integren la perspectiva del profesorado en la toma de decisiones, no solo como ejecutores de normativas, sino como generadores de conocimiento situado. Solo mediante esta inclusión activa será posible construir entornos escolares más seguros, sostenibles y justos para toda la comunidad educativa. La escucha atenta de quienes habitan cotidianamente el aula es el primer paso para transformar las condiciones que perpetúan las violencias escolares y, al mismo tiempo, para empoderar a quienes desean erradicarlas.

## REFERENCIAS

- Baraldsnes, D. & Caravita, S. C. S. (2025). The relations of teacher use of anti-bullying components at classroom and individual levels with teacher and school characteristics. *International Journal of Bullying Prevention*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s42380-024-00284-z>
- Betts, L. R ; and Spenser, K. A. (2017). Teachers' perceptions towards cyberbullying: A systematic review. *Nottingham Trent University IRep*. [https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/34401/1/11833\\_a1049\\_Betts.pdf](https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/34401/1/11833_a1049_Betts.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2020). *The media education manifesto*. Polity Press.
- CAC. (2023). *Campañas y materiales educativos para la alfabetización mediática*. Consejo Audiovisual de Cataluña.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Dawes, M., Malamut, S. T., Guess, H., & Lohrbach, E. (2024). Teachers' attitudes toward bullying and intervention responses: A systematic and meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 36, 122. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09951-5>
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project (2nd ed.)*. SAGE Publications.
- Halal, A. (2023). Teachers' perceptions of bullying in Saudi Arabian primary public schools: A convergent parallel mixed-method study. *Children*, 10(12), 1859. <https://doi.org/10.3390/children10121859>
- Cucarella, L., y Fuster, P. (2022). *Informe sobre alfabetización mediática: Contexto actual, legislación, casos de éxito, herramientas y recursos, y percepción y propuestas de especialistas y profesores*. Laboratorio de Periodismo. Fundación Luca de Tena.

- Corona-Rodríguez, J. M. (2021). La importancia de la alfabetización mediática informacional en el contexto pandémico: Propuesta de actualización y nuevas preguntas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22), 00020. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.979>
- Fernández Riquelme, S. (2017). El espacio histórico. *La Razón Histórica: Revista Hispanoamericana de Historia de las Ideas Políticas y Sociales*, 37, 4-30.
- Cuéllar Santiago, F. y López-Aparicio Pérez, I. (2018). Gráfica de Atención Completa (G.A.C.), una propuesta metodológica educativa mediante proyectos interdisciplinarios para el aprendizaje y mejora de la capacidad de atención-concentración a través del audiovisual y el arte. *Comunicación*, 27(1), 84. <https://doi.org/10.18845/rc.v27i1-18.3887>
- Fundación Cibervoluntarios. (2023). *Media Literacy for All: Iniciativa de alfabetización mediática*. Fundación Cibervoluntarios.
- Fundación Cibervoluntarios. (2022). *Programa Cibermedia*. Cibervoluntarios.
- Gil Quintana, J. (2021). *Alfabetización mediática y digital en la sociedad de la información*. Editorial Comares.
- Gil-Quintana, J. (2023). *Educación y comunicación en una sociedad postdigital: Investigación documental y análisis de perspectivas*. Editorial Octaedro.
- Gobierno de España. (2021). *Estrategia Nacional de Competencias Digitales 2021-2025*. Gobierno de España.
- Gozálvez Pérez, V., González Fernández, N., y Caldeiro Pedreira, M. C. (2014). La competencia mediática del profesorado: Un instrumento para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 129-146.
- GREDI (2022). *MediaSchool: Proyecto de alfabetización mediática*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Herrero-Curiel, E., y La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. *Comunicar*, 73, 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- Herrero Curiel, E., y La Rosa Barrolleta, L. (2023). *Estudio de alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- INTEF (2023). *MediaEd: Recursos y formación para la educación mediática*. INTEF.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2021). *Recursos educativos abiertos y formación del profesorado*. INTEF.
- MediaLab Prado. (2022). *Talleres y actividades de alfabetización mediática*. MediaLab Prado.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Plan de Acción para la Educación Digital 2021-2027*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Pérez García, Á., Suárez Perdomo, A., López Martínez, A., y Martínez Fernández, G. (2024). Los adolescentes y la construcción del pensamiento crítico para la gestión de los retos y las noticias falsas en las redes sociales. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 42(1), 59-67. <https://doi.org/10.51698/aloma.2024.42.1.59-67>

Sánchez-Obando, J. W. y Duque-Méndez, N. (2022). Alfabetización mediática informacional y digital: Evolución del concepto y perspectivas encontradas. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 211-232. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12524>

Ramírez García, A., Sánchez-Carrero, J., & Contreras-Pulido, P. (2016). La competencia mediática en educación primaria en el contexto español. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 375-394.

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. ACER Press.

Valdivia-Barrios, A., Pinto-Torres, D., y Herrera-Barraza, M. (2018). Alfabetización mediática y aprendizaje: Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 125-140. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.8>

# Bibliotecas escolares y aprendizaje-servicio: eje de la transformación educativa inclusiva

Beatriz Soraya Calonge Maján

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** El objetivo de esta investigación es analizar la mejora de competencias clave lingüísticas y sociales dentro del proceso de transformación de las bibliotecas escolares, dirigidas hacia la inclusión y en relación con el Aprendizaje y Servicio (AyS). Para ello se ha realizado, primeramente, un estudio descriptivo y comparado de distintas bibliotecas escolares de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la provincia de Soria (España) durante el curso 2023-24. En segundo lugar, se realiza un estudio de caso mediante una propuesta de intervención basada en la Lectura Fácil y AyS en el presente curso 2024-2025. Basándonos en metodologías cuantitativas y cualitativas, y con instrumentos como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación directa a miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, padres, equipos directivos, responsables de biblioteca), así como análisis del contenido mediante Atlas.ti, se ha detectado una situación bibliotecaria con carencias en el plano inclusivo y en el uso de metodologías colaborativas como AyS. Sin embargo, la investigación evidencia también de forma preliminar, el cambio de tendencia actitudinal de la comunidad educativa hacia la biblioteca escolar. La dota de un mayor protagonismo en el proceso de aprendizaje aplicando el AyS, reconociendo el valor contextual y el aprendizaje crítico gracias a la Lectura Fácil. En conclusión, el uso de la biblioteca escolar aplicando la metodología del AyS puede hacer factible la potencialidad de su valor y utilidad educativa. La transformación de las bibliotecas escolares tiene un impacto directo en los procesos de aprendizaje y de inclusión a través de esta metodología, pues resulta ser una potente metodología de trabajo que fomenta el pensamiento crítico en el alumnado. Esto se logra a partir de proyectos basados en Lectura Fácil, que dotan de protagonismo al alumnado y a la propia biblioteca mediante la creación de fondos bibliotecarios, lo que nos acerca a la deseada transformación educativa.

**Palabras clave:** bibliotecas escolares; aprendizaje y servicio; inclusión; valores sociales, práctica docente.

**Abstract:** The aim of this research is to analyze the improvement of key linguistic and social competences within the process of transforming school libraries, oriented toward inclusion and related to Service-Learning (S-L). To this end, a descriptive and comparative study was first carried out on various secondary school libraries (Compulsory Secondary Education, or ESO) in the province of Soria (Spain) during the 2023–2024 academic year. Secondly, a case study is being conducted through an intervention proposal based on Easy Reading and S-L in the current 2024–2025 academic year. Using both quantitative and qualitative methodologies, and tools such as semi-structured interviews, focus groups, and direct observation involving members of the educational community (students, teachers, parents, school leadership teams, and library staff), as well as content analysis with Atlas.ti, a library context was identified as having shortcomings in terms of inclusion and the use of collaborative methodologies such as S-L. However, the research also preliminarily reveals a shift in the educational community's attitudes toward the school library. It is now seen as playing a more prominent role in the learning process through the application of S-L, recognizing its contextual value and the potential for critical learning through Easy Reading. In conclusion, using the school library with the S-L methodology can make its educational value and potential more tangible. The transformation of school libraries has a direct impact on learning and inclusion processes through this methodology, as it proves to be a powerful working method that fosters students' critical thinking. This is achieved through projects

based on Easy Reading, which give students and the library itself a central role by creating library collections, bringing us closer to the desired educational transformation.

**Keywords:** school libraries; service-learning; inclusion; social values; teaching practice.

## I. INTRODUCCIÓN

La perspectiva que muchas bibliotecas escolares presentan en centros de Educación Secundaria se encuentra algo alejadas de la visión idílica que los expertos en materia bibliotecaria defienden en los manuales relativos a ellas. Numerosos centros educativos todavía tienen ante sí un desafío importante a la hora de consolidar una biblioteca activa y en funcionamiento, superando la noción de la biblioteca como la “guardiana de libros”, y evolucionando hacia ideas más innovadoras y constructivas con connotaciones inclusivas, sociales y de ayuda hacia la comunidad educativa y social. El concepto de bibliotecas sustentadas por metodologías interdisciplinares y adaptadas a la diversidad de aprendizajes plantea a su vez la integración dentro del currículo académico y no deberían considerarse como un mero complemento (Marzal *et al.*, 2005).

La biblioteca escolar debe transformarse tanto en el suministrador principal de la promoción lectora, como en un espacio donde el pensamiento crítico y la producción del conocimiento se consoliden (Alcira y Conforti, 2011). Por ello, la implementación del ApS como metodología que modifique la visión de la comunidad educativa hacia la biblioteca escolar es plausible y crea un enfoque consecuente con la pedagogía actual. Esta práctica defiende la participación como punto crucial en la que el entorno educativo colabora entre sí para ayudar a otros colectivos de su entorno local (Novella, 2022). Bajo este contexto, ofrece la posibilidad de que el alumnado pueda desarrollar su sentido crítico y lo aprenda y ejecute de forma comprometida y activa (Puig, 2021), involucrándose a partir de la reflexión y el diálogo, trasladándolo a otros contextos en los que convive. Así se inculca el concepto de “conciencia crítica” y justicia social, del que surge el “yo ciudadano, nosotros ciudadanos” (Novella, 2022). Esta metodología transforma la realidad desde la aplicación del currículo, haciendo del alumnado protagonista y coparticipante, con un aprendizaje significativo para la vida y trascendente para su contexto circundante (Tapia, 2022). A su vez, aporta una simbiosis perfecta entre la adquisición de contenidos académicos y el servicio a la comunidad, confiriéndole una doble significación. (Chiva *et al.*, 2016). La enseñanza busca entonces espacios diferenciados de las aulas, entrelazando redes colaborativas y es aquí donde la biblioteca escolar puede facilitar la labor de contenido y de continente, flexibilizándose en el cumplimiento de proyectos de este calibre e incentivando el desempeño de la inclusión educativa en los centros.

Se ha comprobado en el ámbito inclusivo educativo y también queda estipulado en la normativa LOMLOE (2020) que la biblioteca puede ser idónea para adquirir competencias informacionales y de igualdad de oportunidades (Rebollar, 2014). Por ello, es necesaria la reivindicación de su uso en proyectos de centro, que den visibilidad a la dualidad innovación/inclusión, puesto que la biblioteca escolar está capacitada para promover la inclusividad en la comunidad educativa y abrirse hacia ella. Obtener la inclusión dentro del contexto bibliotecario pasa por estimular el aprendizaje colaborativo entre iguales, reforzando la proactividad entre ellos (Durán *et al.*, 2005, en Abellán *et al.*, 2010). El acercamiento de la biblioteca a este alumnado puede ser mediante la concreción de materiales “propios” a través de Lectura Fácil, vinculados a las necesidades educativas del entorno educativo y social, que permitan alcanzar la plena inclusión, potenciando espacios de servicio que sean reflejo de la calidad educativa.

A partir de esta propuesta, basada en la aplicación de Lectura Fácil, el objetivo es obtener un enfoque diferencial para la biblioteca escolar, acrecentando su transformación con metodologías colaborativas como el ApS e instaurando nuevas posibilidades para la inclusión en centros de Enseñanza Secundaria.

## II. MÉTODOS

La investigación actual se sustenta en una metodología mixta, cuantitativa en la situación contextualizada de las bibliotecas escolares y cualitativa en los datos obtenidos a partir de los instrumentos de análisis. Este hecho permite obtener un mayor entendimiento de la cuestión de partida de la investigación mencionada previamente (Ortega Sánchez, 2023).

### 1. Participantes entrevistados

*Entrevistas semiestructuradas. Curso 2023-2024*

La investigación se centró en 7 centros educativos de los 12 contactados ( $nc=7$ ); respecto a sus características, 3 eran urbanos y 4 rurales; el número de alumnado oscila entre 100/150-450/500 aproximadamente por centro. Se entrevistó a tres colectivos de los centros educativos: responsables de biblioteca, equipos directivos y profesorado en activo ( $ne=76$ ), de los que responsables de biblioteca fueron ( $npr=7$ ), profesorado ( $np=62$ ) y equipos directivos ( $ned=7$ ).

*Cuestionarios e investigación-acción. Curso 2024-2025*

Los centros educativos planteados en el estudio de caso han sido 2: Educación Secundaria (42 alumnos) y Educación para Adultos (15 adultos).

Los colectivos entrevistados han sido alumnado ( $na=9$ ), profesorado ( $np=2$ ) y familias ( $nfm=2$ )

La metodología aquí es mixta; cuantitativa, según los datos de cuestionarios de escala Likert y cualitativa según el enfoque y motivaciones que los participantes manifiestan ante lo investigado. El apartado cualitativo posee mayor relevancia debido a la orientación hacia el concepto social y la concreción de mayor variabilidad de interpretaciones sobre las propuestas formuladas (Alegre Brítez, 2022; Pinto-Llorente *et al.*, 2021).

La tipología de herramienta utilizada es investigación-acción, recomendable para la transformación frente a desigualdades, prejuicios e injusticias sociales (Cohen *et al.*, 2007, en Ortega Sánchez, 2023). Permite la autorreflexión por parte de los participantes, lo que dota al estudio de planteamientos de mejoras críticas y de transformación, siendo sugerida para trabajos de innovación educativa y programas centrados en participación ciudadana (Carr y Kemmis, 1986; Colás Bravo, 1992).

### 2. Instrumentos

Las técnicas de recopilación de información fueron básicas: creación de entrevistas semiestructuradas a grupos focales, entrevistas semiestructuradas de manera individual (alumnado, profesorado, familias) y observación directa de los comportamientos presenciados mediante cuaderno de campo; también se hizo uso de cuestionarios Likert y triangulación, tanto en recogida de los datos como en validación de las evidencias (Ortega Sánchez, 2023). Para el análisis del contenido del material se ha empleado la herramienta Atlas.ti, como medio de base comparativa.

### 3. Procedimiento

En una primera fase, la acción investigadora se centró en:

- Situación de las bibliotecas escolares desde la inclusión.
- Conocimiento del ApS desde el centro educativo/ la biblioteca escolar.
- Aplicación del método de Lectura Fácil en el ámbito bibliotecario.

#### 3.1. Primera fase

El diseño aquí es secuencial explicativo; comienza con una recopilación de datos cuantitativos contrastados con los cualitativos, usados como justificación de los resultados (Creswell, 2021). La situación de las bibliotecas analizadas demuestra situaciones dispares en el panorama bibliotecario; aparecen bibliotecas reconocidas honoríficamente por la Administración educativa y con planes de innovación lingüística, frente a otras con situación irregular y/o deficiente.

#### 3.2. Segunda fase

El estudio se observa desde investigación-acción, fundamentado en datos cuantitativos basados en cuestionarios con preguntas en escala Likert; después analiza datos cualitativos de la implementación de la metodología señalada mediante entrevistas individuales, grupos focales y cuaderno de campo.

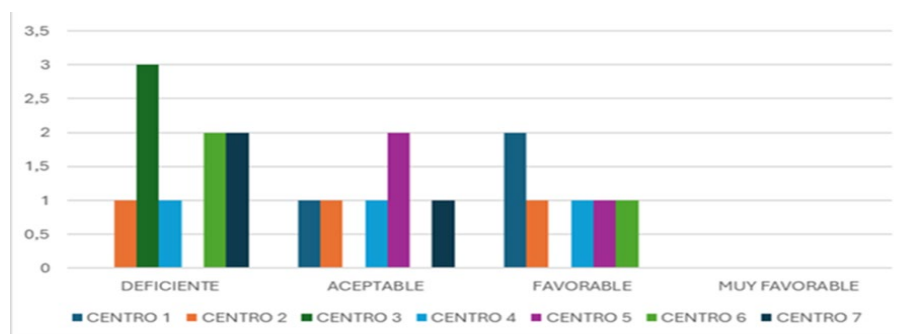
## IV. RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran de forma descriptiva una realidad: la situación de las bibliotecas escolares en Soria (Castilla y León, España) durante los cursos 2023-24 y 2024-25 y evidencian de forma aplicativa el impacto de la metodología de ApS en la activación de la biblioteca escolar y su uso, empleando, en este caso, la Lectura Fácil, y logrando potenciar el aprendizaje y la inclusión.

Se infiere la falta de actuaciones concretas para el colectivo inclusivo; solo el 14% (de los  $n=7$ ) de los centros manifiesta un plan de inclusión en la biblioteca. Sin embargo, un 42% (de los  $n=7$ ) justifica la necesidad de disminuir sus carencias mediante sugerencias como códigos QR, materiales Braille o correlaciones entre plan de biblioteca/plan DUA. Es unánime la escasez de iniciativas en la creación de materiales adaptados, y un 28% ( $n=7$ ) manifiestan su malestar sobre la falta de recursos por parte de la administración educativa (ver Figura 1).

**Figura 1.**

*Valoración de la Inclusión en Bibliotecas Escolares*

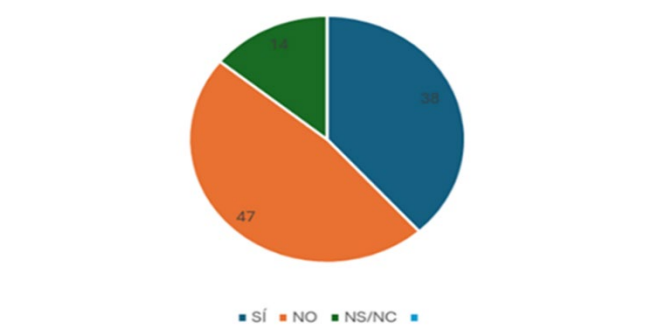


Respecto a Lectura Fácil, un 72% (de los ne = 76) no la conocen, y no presentan interés ni motivación en su aplicación, incidiendo en la valoración sobre inclusión educativa dentro de la biblioteca escolar. El 33% (de los np=76) la definen como deficiente, frente a un 38% como aceptable y un 29% como favorable. Los centros urbanos analizan de forma pesimista esta situación, frente a los centros rurales, más optimistas. Algunas de las causas señaladas son la falta de medios y presupuesto y la percepción de ser innecesaria, ya que interrelacionan la inclusión educativa con Orientación.

Sobre ApS en bibliotecas escolares, hay unanimidad en su valor metodológico colaborativo en el desarrollo curricular; pero su aplicación en el ámbito bibliotecario desciende a un 28%, (en ámbito rural). Se observa cierta paridad entre conocimiento y desconocimiento acerca de esta metodología (47% frente a 38%, respectivamente). Entre los grupos entrevistados, es llamativo el limitado conocimiento previo de los responsables de biblioteca (28%) y muy significativo que el porcentaje mayor de cognición previa sea dentro de los equipos directivos (42%) (ver Figura 2).

**Figura 2**

*Conocimientos previos sobre Aprendizaje Servicio*

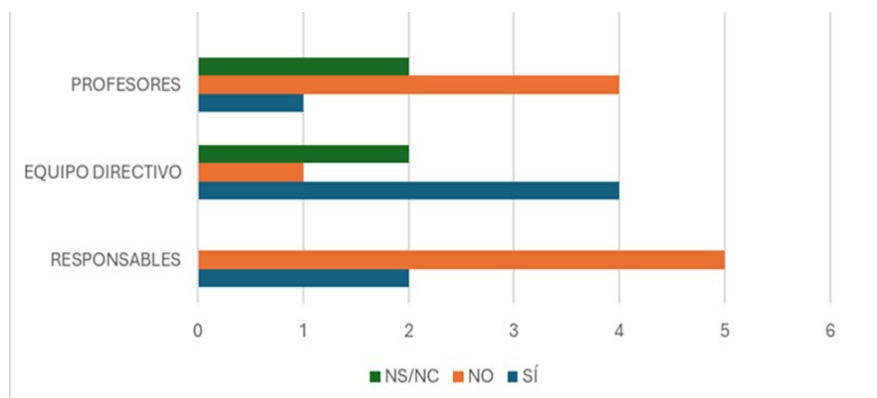


En el profesorado se da más versatilidad de opinión, pero se deduce de ello que esta metodología no se halla asentada en los centros educativos de esta provincia, ni tampoco perciben su potencial como revulsivo en el espacio bibliotecario escolar.

El profesorado manifiesta mayor variabilidad, infiriéndose que esta metodología no está del todo asentada en los centros educativos de esta provincia, siendo casi inexistente su interrelación, pero viéndose valorada como detonante del cambio en la biblioteca.

**Figura 3.**

*Conocimientos previos sobre Aprendizaje Servicio por grupo de análisis*



Del análisis del contenido se desprende distintas visiones de los conceptos planteados.

Se resalta la importancia de la aplicación pedagógica en la biblioteca escolar, tanto para la competencia lectora como en la repercusión en la comunidad educativa:

La biblioteca es fundamental, muy importante porque supone la forma de preservar el saber a lo largo del tiempo, que los alumnos la conozcan y la valoren. Debería usarse con frecuencia y no solo para leer; que toda la comunidad la mantenga, en su uso y su mantenimiento. (P6)

La perspectiva de la inclusión educativa dentro de la biblioteca escolar es llamativa en el ámbito investigador y lector como en el sociocultural:

La biblioteca es importante porque es una fuente de recursos constante. Favorece mucho la convivencia y la inclusión. Hay que tener en cuenta que el uso de las TIC limita mucho el uso de las bibliotecas. Todavía se toma la lectura por obligación, no como ocio y existen muchos prejuicios entre alumnos. (P4)

Hablando del uso del ApS, los entrevistados justifican su aplicación como un revulsivo de cambio en las bibliotecas escolares aun a pesar de su desconocimiento parcial, sobre todo entre profesorado y responsables bibliotecarios:

Sería una buena forma de atraer hacia la lectura. Hay que apostar por la innovación y por la tradición. (P6)

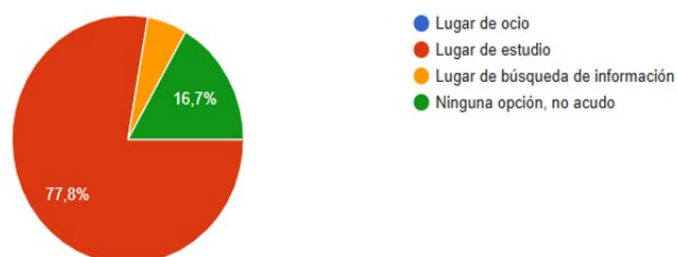
No obstante, se reconocen las dificultades que entraña, basándose en la falta de implicación del profesorado y su desconocimiento inicial.

La segunda fase investigadora corrobora la perspectiva global anterior mediante el estudio de caso planteado a alumnado, profesorado y familias.

El alumnado participante se dividió en dos grupos (grupo de acción/control), estableciéndose un punto de partida inicial mediante cuestionarios con preguntas de escala Likert y abiertas para comprobar su conocimiento sobre la situación de las bibliotecas escolares, el ApS y Lectura Fácil. Desde aquí, se obtuvieron datos como el uso mayoritario del estudio en la biblioteca (77%), la frecuencia ocasional de utilidad (72%) o la disposición de empleo como foco de trabajo para la inclusión educativa (77%)

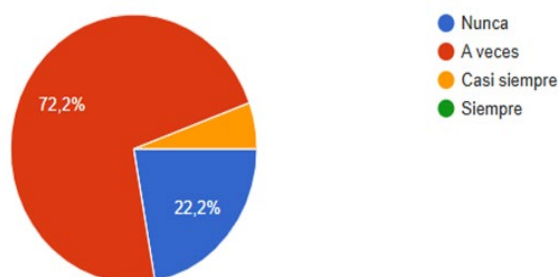
**Figura 4**

*Uso de la biblioteca*



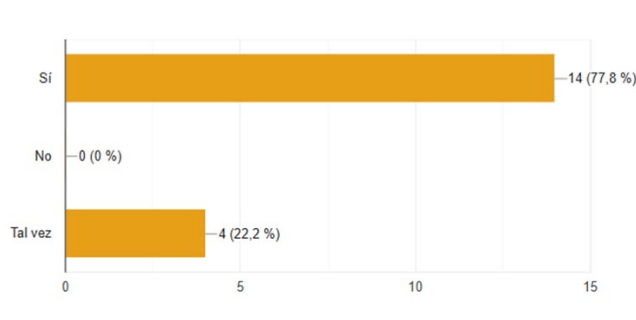
**Figura 5.**

*Frecuencia de visita de la biblioteca*



**Figura 6.**

*Biblioteca e inclusión educativa*

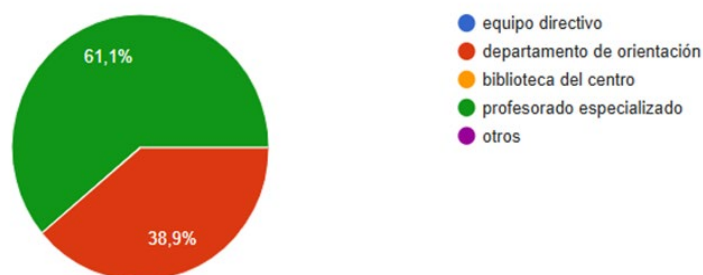


Sobre inclusión educativa, la responsabilidad recae en el profesorado especializado o departamentos de Orientación, según los encuestados. La percepción es de nula intervención directa en el cambio de tendencia, ni desde inclusión ni desde implicación bibliotecaria (al igual que el profesorado entrevistado). Se enfatiza la falta de conexión entre biblioteca e inclusión educativa, siendo exclusivo de los especialistas:

Porque la inclusividad puede tener mucho que ver con los conocimientos y ellos (los especialistas) nos los aportan (A7)

**Figura 7.**

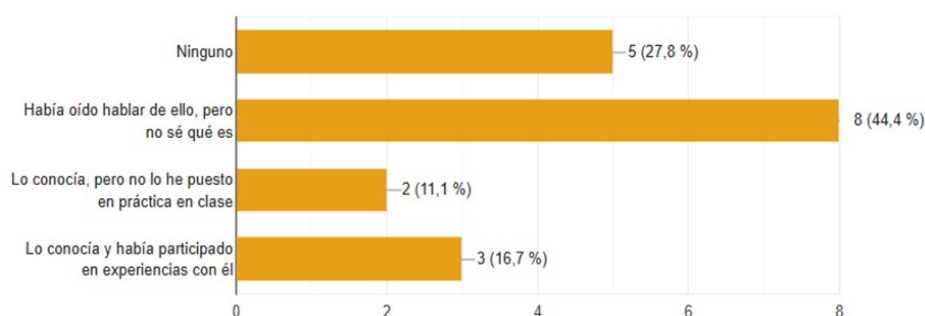
*Responsabilidad de la inclusión educativa en la biblioteca*



El ApS se conoce de forma superficial (44%) y tampoco se ofrecen ideas específicas sobre Lectura Fácil y su aplicación (44%), como sucede en profesorado y familias entrevistadas, lo que implica un desconocimiento generalizado por parte de la comunidad educativa.

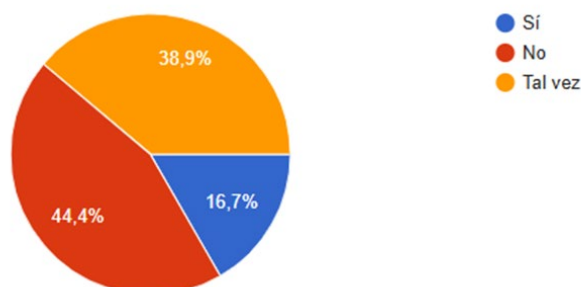
**Figura 8**

*Conocimiento del Aprendizaje Servicio*



**Figura 9**

*Conocimiento del Aprendizaje Servicio*



No obstante, la propensión es favorable a ambos métodos como instrumento de reconfiguración bibliotecaria, resaltando nociones como superación de dificultades

lectoras, entendimiento de uso bibliotecario, facilidad de comprensión global textual e inclinación hacia el uso de los servicios bibliotecarios por el alumnado:

Yo creo que es necesario que mejore ya que hoy en día hay mucha gente que requiere otros tipos de lectura y todo el mundo tiene el derecho de poder utilizar el material escolar como el resto aun teniendo dificultades (A11)

Si, porque creo que los alumnos usaríamos más la biblioteca que actualmente (A2)

La visión del alumnado participante hacia la Lectura Fácil, el ApS y la biblioteca escolar se ha ido modificando. En entrevistas a grupos focales, algunos alumnos aportan ideas como concreción del conocimiento curricular, visión diferenciada de la sociedad y conciencia del valor bibliotecario y su perspectiva inclusiva:

Podemos colaborar un poco más con la sociedad y con otro tipo de trabajos. O sea, que no se va a quedar solo en el aula para ese año para la profesora, sino que podemos salir un poco de lo que hemos hecho siempre. (A3)

Ahora, cuando hemos ido a escoger el libro para este proyecto, nos hemos dado cuenta que había muchos, pero yo nunca en todos los años que llevo aquí me había parado a mirar en qué libros había. En la biblioteca no solamente había ido a algún patio a estudiar algo antes de un examen, [...], pero nunca a coger ningún libro, ni mirar los que había, ni siquiera. [...]O sea, me ha venido bien para darme cuenta de los libros que había (...) (A2)

El profesorado define esta adaptación a Lectura Fácil como un incentivo que vuelve atractiva la biblioteca escolar en el aprendizaje:

Yo creo, claro, un alumno que se enfrente a un libro que no va a entender, seguramente va a fracasar. [...]En su intento, pues de mejorar la lectura no [...]. Si además de no tener el nivel, tampoco entra dentro de su no sé, o sea, no le gusta lo que está leyendo o resulta tedioso, pues eso va a ser fracaso, seguro. Yo creo que siempre habría que adaptar la biblioteca a niveles, a intereses. (P5)

Tanto en las entrevistas como en la observación directa, hay consenso en la dificultad del proceso de adaptación a Lectura Fácil:

No sé, yo lo más complicado que he visto ha sido el comunicarme con la chica, tipo, no el comunicarme como tal, sino el explicarle algunas cosas. O sea, es el saber si realmente lo va a entender mejor con una imagen. [...]Yo creo que también nos dimos cuenta que el explicárselo tú es más efectivo, pero al final la idea es que ella tenga un libro y lo pueda entender sin que estemos delante. (A8)

Es equivalente la percepción sobre el ApS y su relación con la biblioteca escolar, pero se han visto modificadas y enriquecidas siendo más conscientes de las desigualdades en educación y en ámbito social y personal:

Es una experiencia enriquecedora; ellos aprenden, sí, pero nosotros también de ellos. Dábamos por hecho que lo entendían todo y nos dimos cuenta de que no; para mí era obvio, pero la persona (el adulto) que tenía enfrente no (A7)

lo ves todo como muy lejano, ¿no? O sea, no hay problemas. Ellos buscan oportunidades, y ves que hay más desigualdad de lo que pensábamos (A8)

El estudiantado adulto ha ido aportando ideas y sugerencias a lo largo del proceso, como inclusión de imágenes, dibujos o colores aclaratorios:

Bien, lo veo genial. Me gusta la historia. Si tú no sabes qué significa (palabras), está aquí (señala dibujo) (US3)

Respecto a la transformación de la biblioteca escolar, tanto familias como alumnado opinan que todavía está lejano su uso continuado, indicando como inconvenientes la obligatoriedad de lectura, la adquisición de libros o la falta de iniciativas para la comunidad educativa:

la biblioteca lo utilizan para hacer un trabajo grupal que quedan allí. [...] Pero a la hora de consultar informaciones, de buscar libros, es mucho más fácil a través de Internet [...]. Entonces no tienen esa cultura como la que podríamos tener años atrás de asistir a la biblioteca para buscar información [...] Y es más fácil. Y también es culpa nuestra. Es más fácil casi comprar un libro antes de ir a la biblioteca, solicitarlo, cogerlo. Y eso porque nos gusta mucho la comodidad. (P1)

## V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La implementación de la metodología de ApS dentro de la biblioteca escolar se comprueba como medio idóneo para que este espacio abandone su conceptualización tradicional y se convierta en espacio de trabajo colaborativo. A lo largo del proceso, la implicación de los participantes mediante modificaciones que contribuyen a beneficios en los textos de Lectura Fácil resultantes trae como consecuencia una mayor repercusión de la biblioteca en la vida académica actual y posterior, además de la gratificación y sintonía entre el colectivo analizado.

Se subraya el progresivo cambio en intereses y preocupaciones de los participantes, haciéndose paulatinamente más conscientes de las desigualdades en el aprendizaje. Estos datos vienen avalados por profesores y familias entrevistadas, realzando el valor de integración que conlleva esta metodología, la evolución positiva ante el entorno social y hacia la biblioteca como centro de investigación. La traducción de textos a Lectura Fácil se orienta hacia la comunidad educativa y local mediante el ApS y permite que el alumnado emplee multiplicidad de estrategias lectoras de forma creativa y crítica, aproximando de manera equitativa la lectura a sus iguales (Cencerrado, 2007, en Rebollar, 2014) y a la comunidad local, mediante la cooperación con otras entidades.

Los textos serán parte integrante del corpus bibliográfico digital de la biblioteca, acrecentando su accesibilidad para la comunidad educativa y modificando la percepción del alumnado, convirtiéndose en parte de ella. Con la creación de estos materiales se pretende obtener una concreción del aprendizaje curricular en un contexto social y que esa documentación adaptada a Lectura Fácil logre el acercamiento entre la biblioteca escolar y otras realidades sociales y educativas.

## REFERENCIAS

- Abellán, R. M., Rodríguez, R. D. H., y Frutos, A. E. (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149 – 164.
- Alcira Garcíarena, N. y Conforti, N. (2011). La evaluación del desempeño del bibliotecario escolar en la agenda del director de la institución educativa. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34 (2), 147-155
- Alegre Brítez, M. Á. (2022). Aspectos relevantes en las técnicas e instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa. Una reflexión conceptual. *Población y desarrollo*, 28(54), 93-100.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. Falmer.
- Cencerrado Malpiera, L.M. (2007). Misión y funciones de la biblioteca escolar. Pautas para el diagnóstico y la definición de acciones a poner en marcha. En F. Soto Alfaro (Ed.) *La biblioteca escolar como espacio de aprendizaje*. (pp. 9-26). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Chiva, Ò.; Gil, J.; Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.4>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Colás Bravo, M. P y Buendía Eisman, L. (1992). *Investigación educativa*. Alfar.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage. (2.<sup>a</sup> ed.).
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Marzal García Quismondo, M. A., Cuevas Cerveró, A., y Colmenero Ruiz, M. J. (2005). La biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje (CRA). En *V Congreso Internacional Virtual de Educación*.
- Novella, A. (2022). La participación, factor multiplicador en las prácticas de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 173-192. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.10>
- Ortega Sánchez, D. (2023). *¿Cómo investigar en didáctica de las ciencias sociales?: fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación*. Octaedro.
- Pinto-Llorente, A. M., Sánchez-Gómez, M. C., & Costa, A. P. (2021). Mixed methods research: From complementarity to integration. En *Ninth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'21)* (pp. 63-66). (ACM) <https://doi.org/10.1145/3486011.3486420>
- Puig, J.M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.
- Rebollar Martín, M. I. (2014). *La Biblioteca Escolar como dinamizadora de la lectura en el centro escolar*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8323>
- Tapia, M. N. (2022). *Guía para desarrollar Proyectos de aprendizaje-Servicio solidario: edición 20º aniversario CLAYSS*. CLAYSS.

# Mentoría docente en contextos vulnerables: experiencia en el Polígono Sur de Sevilla

Antonio F. Estrada Parra  
Ana M. Martín Cuadrado

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** El acompañamiento y la mentoría docente son esenciales para favorecer la inserción profesional y estabilidad del profesorado novel en contextos educativos vulnerables. Este trabajo presenta una experiencia desarrollada entre 2019 y 2023 en el Polígono Sur de Sevilla, una de las zonas más pobres y complejas de España, en las que se producen unas elevadas tasas de fracaso escolar, absentismo y situaciones de exclusión social. El proyecto tuvo como objetivo desarrollar e implementar un modelo específico de inducción docente adaptado a las necesidades contextuales. La metodología empleada fue mixta, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas, con la participación anual de aproximadamente 40 docentes (20 mentores y 20 docentes noveles), en siete de los centros educativos del Polígono Sur. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, diarios de mentoría, observaciones directas y cuestionarios de evaluación para recopilar información. Los resultados indican que el programa facilitó significativamente la adaptación inicial del profesorado novel en la zona, proporcionándoles estrategias efectivas para enfrentar los desafíos pedagógicos y emocionales propios del contexto. La mentoría favoreció el desarrollo de prácticas reflexivas y habilidades específicas para gestionar conflictos en el aula. Además, destacó el rol clave de los mentores por su experiencia docente, conocimiento profundo del entorno educativo y habilidades relacionales. Finalmente, se fortaleció la creación de redes intercentro que enriquecieron la colaboración y apoyaron el desarrollo profesional y personal del profesorado.

**Palabras clave:** acompañamiento pedagógico; alumnado vulnerable; centros de difícil desempeño; inserción a la docencia; mentoría docente.

**Abstract:** Teacher support and mentoring are essential for promoting the professional induction and retention of novice teachers in vulnerable educational contexts. This paper presents an experience developed between 2019 and 2023 in Polígono Sur (Seville), one of the poorest and most complex areas in Spain, where high rates of school failure, absenteeism, and social exclusion are recorded. The project aimed to develop and implement a context-specific teacher induction model adapted to local needs. A mixed-methods approach was used, combining quantitative and qualitative techniques, with the annual participation of approximately 40 teachers (20 mentors and 20 novice teachers) across seven schools in Polígono Sur. Semi-structured interviews, mentoring journals, direct observations, and evaluation questionnaires were used for data collection. The results indicate that the program significantly facilitated novice teachers' initial adaptation to the area, providing them with effective strategies to address the pedagogical and emotional challenges characteristic of the context. Mentoring promoted the development of reflective practices and specific skills for managing classroom conflict. In addition, it highlighted the key role of mentors due to their teaching experience, deep knowledge of the educational environment, and relational skills. Finally, the creation of inter-school networks was strengthened, enhancing collaboration and supporting teachers' professional and personal development.

**Keywords:** pedagogical support; vulnerable students; hard-to-staff schools; teacher induction; teacher mentoring.

## **I. INTRODUCCIÓN**

La calidad de la educación en contextos de alta vulnerabilidad social es un tema que preocupa a organismos internacionales y administraciones educativas desde hace décadas. Informes como TALIS y PISA, promovidos por la OCDE, han puesto de manifiesto la fuerte correlación entre el nivel socioeconómico del alumnado y sus resultados académicos. Así, el alumnado procedente de entornos desfavorecidos tiene una probabilidad significativamente mayor de no alcanzar los niveles básicos de competencia, agravando la desigualdad educativa y perpetuando el ciclo de pobreza (OCDE, 2011, 2012; Schleicher, 2014). Estas dificultades se hacen especialmente visibles en determinados centros escolares reconocidos como de "difícil desempeño".

En estos contextos, la constante rotación del profesorado, la escasez de recursos y la dificultad para generar vínculos con el entorno complican los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque organismos como la OCDE recomiendan programas específicos de apoyo para el profesorado novel, como la mentoría docente, muchos sistemas europeos aún carecen de estructuras consolidadas (TALIS 2018; Valle y Álvarez López, 2019; UNESCO & Equipo Especial Internacional sobre Docentes, 2025; Gortazar, 2025).

Ante esta situación, el Polígono Sur de Sevilla, con altos índices de exclusión (Instituto Nacional de Estadística, 2022), diseñó e implementó un "Programa de acompañamiento y mentoría docente para profesorado novel". Su finalidad fue facilitar la integración del profesorado nuevo y mejorar la calidad educativa en dichos centros (Martín-Cuadrado et al., 2022a; 2022b). La propuesta se enmarca en una concepción integral de la formación docente y se articula a partir del acompañamiento en terreno, centrado en construir vínculos profesionales y personales entre docentes expertos y noveles. Asimismo, se inscribe en una visión amplia del papel de los centros educativos como agentes de transformación social ya que, en territorios marcados por pobreza estructural y marginalidad como el Polígono Sur, la escuela no puede entenderse al margen del barrio que la acoge (Martín-Cuadrado et al., 2021).

### **1. La mentoría en educación**

La mentoría en el ámbito educativo constituye una herramienta esencial para facilitar el proceso de inducción del profesorado novel. Se define como una relación profesional planificada en la que un docente con experiencia acompaña, guía y apoya a un colega en sus primeros años de ejercicio, promoviendo su desarrollo profesional y personal (Feiman-Nemser, 2001; Vélaz de Medrano, 2009). Este acompañamiento, basado en confianza y reflexión compartida, va más allá de la simple transmisión de conocimientos prácticos.

Durante la transición desde la formación inicial al aula, los profesores noveles enfrentan retos importantes como la brecha entre teoría y práctica, gestión de la diversidad, disciplina y relaciones interpersonales en la comunidad escolar (Veenman, 1984; Marcelo, 2009). La mentoría reduce el impacto de este "shock de realidad" (Veenman, 1984), fomentando la planificación reflexiva y decisiones fundamentadas (Marcelo, 2022; Esteve, 2004).

Asimismo, contribuye a formar una identidad profesional sólida, donde el mentor ayuda al principiante a identificar fortalezas, reconocer áreas de mejora y desarrollarse como un profesional autónomo y comprometido (M Martín-Cuadrado, Campos Barrionuevo, y Pérez Sánchez, 2021). Para ello, los mentores requieren formación

específica en observación, retroalimentación, escucha activa y estrategias adaptativas según el contexto (Ambrosetti, 2014; Gorichon et al., 2020).

En definitiva, la mentoría educativa se presenta como un recurso formativo clave en la fase de inducción, que fortalece la continuidad del docente en el sistema y eleva la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La planificación e institucionalización de estos programas, respaldados por políticas educativas coherentes, puede marcar una diferencia significativa en los primeros años del profesorado.

## **2. Centros de alta complejidad y difícil desempeño**

Los centros de difícil desempeño son entornos educativos marcados por barreras estructurales y sociales que dificultan una educación de calidad, inclusiva y equitativa. Suelen situarse en zonas con altos niveles de pobreza y segregación urbana, agrupando a alumnado con carencias educativas, sociales y económicas importantes (OECD, 2018; Martín-Cuadrado et al., 2017).

En estos contextos son habituales altas tasas de absentismo, problemas graves de convivencia y bajo rendimiento académico, lo que genera una frecuente rotación docente que afecta negativamente a los proyectos educativos y relaciones pedagógicas (Considine y Zappalà, 2002; Kelly, 2004). Estos factores incrementan los riesgos de fracaso escolar y abandono educativo temprano (OECD, 2011; Schleicher, 2014).

Las administraciones educativas suelen clasificar estos centros como de "especial dificultad" o ubicarlos en "zonas de actuación educativa preferente", atendiendo a criterios socioeconómicos, académicos y laborales específicos (Real Decreto 1364/2010).

Diversas investigaciones han mostrado que la desigualdad educativa en estos contextos está fuertemente vinculada al estatus socioeconómico familiar (Coleman y Hopkins, 1966; Blanden, 2022). La segregación escolar consolida desigualdades estructurales que reproducen la pobreza intergeneracional (Lupton, 2004; Clark, 2014).

Ante esto, es fundamental implementar estrategias que mitiguen el impacto negativo del contexto en el aprendizaje, fortaleciendo especialmente al profesorado mediante programas estructurados de inducción y mentoría. Estos permiten al profesorado novel recibir acompañamiento de docentes experimentados, facilitando su adaptación e impacto educativo (Charles Dana Center, 2002; Hobson et al., 2009; Gundlach et al., 2024).

## **3. Inserción profesional y mentoría en centros de alta complejidad y difícil desempeño**

La incorporación docente en contextos complejos implica desafíos emocionales y pedagógicos específicos debido a altos niveles de segregación, pobreza estructural, absentismo y fracaso escolar (OECD, 2011; Martín-Cuadrado et al., 2022b).

La mentoría se ha consolidado como una estrategia eficaz en estos escenarios. Programas que combinan mentoría especializada, formación contextualizada, redes de apoyo multinivel y reducción de carga lectiva inicial favorecen la retención docente y fortalecen el aprendizaje autodirigido y la autonomía profesional (Ingersoll, 2012; Craig et al., 2023; Mokoena & van Tonder, 2024).

La figura del mentor adquiere especial relevancia al actuar como mediador cultural, ayudando al profesorado novel a comprender las particularidades del entorno

sociocultural del alumnado, especialmente cuando provienen de contextos diferentes (Marcelo y Vaillant, 2009; Helfeldt et al., 2009; M Martín-Cuadrado et al., 2021).

Una mentoría efectiva requiere mentores capacitados específicamente en habilidades de observación, escucha activa y acompañamiento emocional (Estrada Parra et al., 2023). No todos los docentes experimentados están preparados para ejercer como mentores, puesto que esta función demanda competencias particulares (Hobson et al., 2009).

Por tanto, la mentoría debe entenderse como parte integral de las políticas educativas orientadas a la equidad, siendo esencial en la inducción docente en contextos difíciles por su carácter relacional, reflexivo y contextualizado.

*El programa de mentoría en el Polígono Sur: Una experiencia situada de mentoría y acompañamiento docente en centros de especial dificultad*

El Polígono Sur de Sevilla presenta una realidad educativa marcada por la vulnerabilidad social y alta complejidad de sus centros (Instituto Nacional de Estadística, 2016; Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, 2018). Entre 2019 y 2023 se implementó allí un programa de mentoría para facilitar la inserción y desarrollo profesional del profesorado novel desde una perspectiva situada y colaborativa (Martín-Cuadrado et al., 2022).

Este programa, financiado por la Junta de Andalucía, contó con docentes mentores experimentados y se adaptó cuidadosamente a las necesidades locales (Estrada Parra, Corral-Carrillo, & Martín-Cuadrado, 2024a, 2024b). A continuación, se describen el diseño metodológico, perfiles participantes, instrumentos utilizados y resultados obtenidos.

## **II. MÉTODO**

### **1. Diseño del programa**

El diseño del “Programa de mentoría y acompañamiento docente para profesorado novel en centros educativos del Polígono Sur” partió de una necesidad detectada por los centros implicados: ofrecer una respuesta estructurada a los desafíos que enfrentan los docentes que se incorporan, por primera vez, a contextos educativos de alta complejidad. (Martín-Cuadrado et al., 2022).

Inspirado en el paradigma sociocrítico, el programa adoptó una perspectiva transformadora de la práctica docente. Se diseñó con base en ciclos de acción-reflexión-acción que permitieran no solo la adaptación progresiva del profesorado novel, sino también el cuestionamiento de las condiciones estructurales que dificultan su desempeño (McMillan et al., 2005; Martín y Calvo, 2013). En este sentido, se apostó por una planificación flexible, capaz de responder a las demandas emergentes de cada centro educativo sin perder de vista un marco común de intervención.

El modelo se vertebró en tres fases: la primera, orientada a la sensibilización de la comunidad educativa y a la selección de mentores con experiencia previa en el entorno; la segunda, dedicada a la formación inicial de estos profesionales, con módulos específicos en convivencia, diversidad, gestión emocional y reflexión docente; y una tercera, centrada en el acompañamiento directo en los centros, a través de reuniones periódicas, observaciones cruzadas, uso de diarios de aula y entrevistas formativas.

La estructura del programa permitió incorporar componentes de formación continua para mentores y mentorizados, con sesiones de trabajo conjunto, análisis de casos reales y revisión compartida de prácticas. La planificación del acompañamiento se ajustó al calendario escolar y se integró en la dinámica cotidiana los centros.

## 2. Muestra

La población participante en este estudio corresponde al profesorado de centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria del Polígono Sur de Sevilla, todos ellos catalogados oficialmente como centros de difícil desempeño. Estos centros cuentan con personal seleccionado a través de procedimientos específicos regulados por la administración educativa andaluza. La muestra se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico e intencional, centrado en docentes que cumplieran el perfil de mentor dentro del programa de acompañamiento y mentoría desarrollado entre los cursos 2019 y 2023.

El profesorado mentor fue seleccionado anualmente por los equipos directivos y la coordinación del programa con base en criterios establecidos desde el inicio de la investigación: experiencia previa en el centro o en la zona, conocimiento del contexto sociocomunitario, competencias profesionales en atención a la diversidad, y compromiso con la mejora educativa (Martín-Cuadrado et al., 2022b). Antes de iniciar el acompañamiento, todos los mentores recibieron formación específica en mentoría docente e inducción profesional.

**Tabla 1.** Participación anual en el programa de mentoría en el Polígono Sur (2019–2023)

<i>Curso académico</i>	<i>Centros participant es</i>	<i>Docentes mentores participantes</i>	<i>Docentes mentorizados participantes</i>
2019-2020	6	18	19
2020-2021	5	21	20
2021-2022	5	20	22
2022-2023	5	19	21

*Nota.* Elaboración propia a partir de los resultados recogidos entre los cursos 2019 y 2023.

## 3. Instrumentos y procedimiento

El desarrollo del programa de mentoría en el Polígono Sur se apoyó en una combinación de instrumentos cualitativos y técnicas de observación sistemática, diseñadas para captar de manera integral la evolución del acompañamiento y la experiencia profesional del profesorado participante. Estos instrumentos permitieron no solo registrar los procesos de mentoría, sino también recoger evidencias útiles para la mejora continua del modelo.

Entre los recursos empleados, destacan los siguientes:

- Entrevistas semiestructuradas.** Se realizaron entrevistas iniciales y finales a los docentes mentorizados con el fin de explorar sus expectativas, miedos, logros y dificultades.
- Diarios de aula.** El profesorado mentorizado elaboró un diario reflexivo en el que recogía aspectos relevantes de su práctica, incidencias del día a día, aprendizajes y preguntas abiertas. Este instrumento fue diseñado para promover la autorreflexión y dar seguimiento a la progresión del docente, buscando su uso para la detección de patrones, tensiones o avances.

- c. **Observaciones cruzadas.** Mentores y mentorizados participaron en sesiones de observación mutua. Estas se realizaban en horario lectivo y se acompañaban de sesiones de retroalimentación, en las que se analizaban aspectos técnicos y relacionales de la práctica. Las observaciones se apoyaron en una rúbrica consensuada previamente, que orientaba la atención hacia elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d. **Reuniones de coordinación y círculos de aprendizaje.** De forma periódica durante el trimestre, se celebraban encuentros en los propios centros —y en ocasiones entre centros— para compartir experiencias, revisar casos concretos o proponer ajustes.
- e. **Cuestionarios de evaluación.** A lo largo de cada trimestre se aplicaron cuestionarios a todos los participantes para valorar el impacto del programa, la satisfacción con el acompañamiento recibido, y las mejoras percibidas en sus competencias profesionales y personales.

La sistematización de esta información se realizó a través de actas, encuestas y grabaciones, con el objetivo de facilitar la evaluación continua del programa y su adaptación diferentes demandas surgidas en su contexto de desarrollo.

### III. RESULTADOS

Los resultados del programa de mentoría en el Polígono Sur permiten identificar hallazgos significativos en varias dimensiones clave: el perfil del profesorado mentor, los contenidos más trabajados en el acompañamiento y el nivel de satisfacción de los participantes.

En cuanto al perfil profesional, los datos recogidos reflejan una selección de docentes mentores que pertenecen a la plantilla estable y experimentada de sus centros: la media de años como docente se sitúa en 12 cursos, con una permanencia media de 8 años en centros de la zona. Predomina el perfil femenino (83%) y más del 85% del profesorado mentor asume algún tipo de responsabilidad o cargo dentro del centro.

Respecto a las competencias personales y profesionales, las valoraciones más altas se concentraron en aspectos como la empatía, la asertividad, la capacidad de cooperación y la resolución de conflictos. Estas cualidades fueron destacadas por los participantes como esenciales para acompañar al profesorado novel en contextos educativos de alta complejidad.

Durante las sesiones de acompañamiento, los temas abordados con mayor frecuencia fueron la gestión de la convivencia, el conocimiento del alumnado y sus familias, y la elaboración de materiales adaptados. Se observó una evolución en el tipo de temas tratados: mientras que en el primer trimestre se centraban en la adaptación y aspectos organizativos, hacia el final del curso se priorizaban cuestiones pedagógicas y de mejora metodológica.

En cuanto al nivel de satisfacción, más del 80% del profesorado —tanto mentores como mentorizados— expresó una valoración positiva del programa. Esta satisfacción se reflejó en la percepción de utilidad para la integración en el centro, la mejora de la práctica docente y el fortalecimiento de los vínculos profesionales.

En la tabla 2 se recoge un resumen de resultados destacados del programa, que indican ha contribuido a facilitar la inserción profesional del profesorado novel, consolidar la cultura organizativa de los centros participantes y promover una red de apoyo pedagógico sostenido.

**Tabla 2.** *Resumen de resultados destacados del programa de mentoría*

<i>Dimensión</i>	<i>Resultados destacados</i>
Perfil profesional del mentor	83% mujeres Edad media 44 años Media de 12 años de experiencia docente y 8 en el barrio 85% con cargos de responsabilidad
Competencias valoradas	Empatía/asertividad Cooperación Resolución de conflictos Compromiso con el cambio
Temas más tratados en reuniones	Gestión de la convivencia Conocimiento del alumnado y familias Elaboración de materiales adaptados
Evolución temática de las reuniones	De aspectos organizativos al inicio, hacia cuestiones pedagógicas y metodológicas al finalizar el curso
Satisfacción con el programa	Más de un 80% de valoración positiva en mentores y mentorizados Percepción de alta utilidad para la inserción profesional y la mejora docente

*Nota. Elaboración propia a partir de los resultados recogidos entre los cursos 2019 y 2023.*

#### **IV. DISCUSIÓN**

Los resultados del programa de mentoría en el Polígono Sur de Sevilla reafirman muchas de las ideas recogidas en los estudios previos sobre el rol del profesorado mentor en contextos de difícil desempeño. La elección adecuada del mentor —basada en la experiencia, el conocimiento del contexto y las competencias socioemocionales— ha sido señalada como un factor decisivo para el éxito de estos programas (Bereiter y Scardamalia, 1986; Marcelo, 2007). En este caso, los mentores participantes cuentan con una experiencia profesional media de 12 años y una trayectoria media de 8 años en centros del barrio, lo que refuerza su perfil como docentes expertos contextualizados (Martín-Cuadrado et al., 2022a).

El predominio de mujeres entre el profesorado mentor (83%) se alinea con las estadísticas nacionales de la OCDE (2022), que muestran una feminización creciente de la docencia en etapas no universitarias.

Uno de los aspectos más valorados por los participantes ha sido la capacidad del programa para generar espacios de confianza profesional donde compartir experiencias, resolver conflictos y ajustar la práctica docente a la realidad del entorno. Las competencias mejor valoradas por los mentores —empatía, asertividad, cooperación— coinciden con las señaladas por el Observatorio de Innovación Educativa (ITESM, 2017)

y por autores como Orland-Barak (2021), quienes subrayan su papel clave para establecer vínculos de acompañamiento eficaces.

Sin embargo, también se han identificado limitaciones estructurales que dificultan el despliegue completo del programa. La falta de horarios compatibles y la carga de trabajo docente ponen de manifiesto la necesidad de una mayor implicación administrativa y de incentivos específicos para garantizar su sostenibilidad (Marcelo, 2022; Yeomans-Cabrera & Martínez-Líbano, 2024).

Por ello, los resultados muestran que el programa ha favorecido la inserción profesional del profesorado novel, fortalecido el tejido educativo de los centros y contribuido a generar una cultura profesional basada en la colaboración, la reflexión y el compromiso con el contexto. La institucionalización de modelos como este puede suponer un avance decisivo hacia una formación docente situada, justa y transformadora.

## **V. IMPACTO Y TRANSFERENCIA**

La experiencia desarrollada en el Polígono Sur constituye un modelo transferible a otros contextos educativos de alta complejidad, tanto por su estructura organizativa como por el enfoque relacional y contextualizado que adopta. Uno de los principales impactos del programa ha sido la consolidación de una red de docentes mentores con una sólida experiencia en el entorno, capaces de actuar como referentes profesionales y emocionales para el profesorado novel. Esta red ha permitido mejorar la integración de los nuevos docentes, así como reducir la sensación de aislamiento profesional que con frecuencia acompaña los primeros años de ejercicio.

Desde una perspectiva institucional, el programa ha contribuido a fortalecer la cultura colaborativa de los centros participantes, promoviendo espacios de reflexión compartida y aprendizaje entre iguales. Estos espacios no solo mejoran la convivencia y el clima escolar, sino que también facilitan la generación de estrategias pedagógicas adaptadas a la realidad del alumnado, uno de los retos más importantes en zonas con alta diversidad social y cultural.

A nivel de formación docente, el modelo propuesto integra principios de inducción profesional, aprendizaje situado y desarrollo de competencias socioemocionales, lo que lo convierte en una propuesta coherente con las recomendaciones de organismos internacionales como la OCDE (2018) y con las evidencias recogidas en estudios sobre mentoría docente (Feiman-Nemser, 2001; Marcelo y Vaillant, 2009). Su implementación en otros territorios requeriría ajustes a las particularidades locales, pero mantiene una estructura replicable que puede ser adaptada sin perder su esencia formativa.

Todo indica por tanto, que esta experiencia puede ser considerada una buena práctica de innovación educativa con potencial para extenderse a nivel regional o nacional, especialmente en aquellas zonas que comparten características de vulnerabilidad y alta rotación del profesorado.

## **REFERENCIAS**

- Ambrosetti, A. (2014). Mentoring and learning to teach: What do pre-service teachers expect from their mentor teachers? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 45–56.
- Blanden, J. (2022). Intergenerational mobility and education in the UK. *Oxford Review of Economic Policy*, 38(4), 769–787.

- Charles Dana Center. (2002). *Mentoring beginning teachers: Lessons from the experience of Texas and other states*. University of Texas.
- Clark, G. (2014). *The sun also rises: Surnames and the history of social mobility*. Princeton University Press.
- Coleman, J. S., & Hopkins, K. M. (1966). Educational equality: The challenge of the 1960s. *Harvard Educational Review*, 36(1), 1–23.
- Considine, G., & Zappalà, G. (2002). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*, 38(2), 129–148.
- Craig, H. J., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2023). Effective teacher professional development and retention. *Journal of Teacher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00224871231169853>
- Equipo Especial Internacional sobre Docentes. (2025). *Teaching at the heart of education recovery*. Informe de Políticas Educativas, UNESCO.
- Estrada Parra, A. F., Corral-Carrillo, M. J., y Martín-Cuadrado, A. M. (2023). El mentor de docentes noveles en contextos educativos de especial complejidad. *Revista de Humanidades*, 48, 57–85.
- Estrada Parra, A. F., Corral-Carrillo, M. J., y Martín-Cuadrado, A. M. (2024a). Fortaleciendo la práctica docente: Acompañamiento y mentoría en entornos educativos de alta complejidad. *DYLE*, 24, 27–32.
- Estrada Parra, A. F., Corral-Carrillo, M. J., & Martín-Cuadrado, A. M. (2024b). La mentoría desde el centro educativo: Experiencias docentes en los centros de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla. *DYLE*, 24, 34–37.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Gortázar, L. (2025). El estado del profesorado en España: Retos y oportunidades. *ESADE EcPol Policy Brief*, 49, 1–16.
- Gorichon, O., Marchal, M., & Morin, S. (2020). L’accompagnement des enseignants débutants: Étude qualitative des attentes et des expériences de mentorat. *Revue Française de Pédagogie*, 204, 5–28.
- Gundlach, E., Zoghi, M., & Seltenreich, N. (2024). A meta-analysis of the antecedents of teacher turnover and retention. *International Journal of Educational Management*, 38(2), 398–417.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47–51.
- Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Indicadores Urbanos 2016*. <https://www.ine.es>
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). *Indicadores Urbanos 2022*. <https://www.ine.es>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - ITESM (2017). *El mentor efectivo: Características y buenas prácticas*. Observatorio de Innovación Educativa.

- Kelly, S. (2004). An event history analysis of teacher attrition: Salary, teacher tracking, and socially disadvantaged schools. *Journal of Experimental Education*, 72(3), 195–217.
- Lupton, R. (2004). Schools in disadvantaged areas: Recognising context and raising quality. *CASE Paper*, 76. Centre for Analysis of Social Exclusion.
- Marcelo, C. (2007). *El profesorado principiante: Inserción profesional y formación inicial*. Editorial Octaedro.
- Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción profesional docente: Estudio comparado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1–23.
- Marcelo, C. (2022). *El profesorado novel: Inducción y formación profesional*. Editorial Octaedro.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: Estrategias e innovaciones*. Narcea Ediciones.
- Martín-Cuadrado, A. M., y Corral-Carrillo, M. J. (2017). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño. *ETHIKA+*, 3, 147–165.
- Martín-Cuadrado, A. M., Campos Barrionuevo, B., y Pérez Sánchez, L. (2021). *Relatos biográficos en la formación docente: Una base para la investigación educativa*. UNED.
- Martín-Cuadrado, A. M., Corral-Carrillo, M. J., y Estrada Parra, A. F. (2022a). El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría. En C. Marcelo, A. Monteiro, A. Rabelo, P. Marcelo-Martínez, y M. Reis. *Programas de apoio e indução ao professor iniciante*, (pp.354-375), Annablume Editora.
- Martín-Cuadrado, A. M., Estrada Parra, A. F., y Corral-Carrillo, M. J. (2022b). Mentor y mentorizado en el proceso de su/la formación docente. En A. M. Martín Cuadrado, B. Campos Barrionuevo, y L. Pérez Sánchez (coords) *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante: Una base para la investigación educativa*. (pp. 29-62), UNED.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Education.
- Mokoena, S., & van Tonder, E. (2024). Mentoring for autonomy: South African perspectives. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 76–91.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Agenda 2030*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- OCDE. (2011). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
- OCDE. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
- OCDE. (2018). *Effective teacher policies: Insights from TALIS 2018*. OECD Publishing.
- OCDE. (2022). *Education at a glance 2022*. OECD Publishing.
- Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre, por el que se regula el concurso de traslados de los funcionarios docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 263, 92124–92150.
- Schleicher, A. (2014). *Equity, excellence and inclusiveness in education: Policy lessons from around the world*. OECD Publishing.

Valle, J. M. y Álvarez López, S. (2019). Análisis sobre la formación inicial e inserción profesional docente en España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 177–196.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

Vélaz de Medrano, C. (2009). Mentores para el desarrollo profesional docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 209–228.

# Inteligencia Artificial para personalizar la educación del alumnado con altas capacidades

Ana Vidal Fernández  
Marcos Román González

Escuela Internacional de Doctorado de la UNED

**Resumen:** La inteligencia artificial ha irrumpido en nuestras vidas y su presencia en la educación es cada vez mayor. Su integración en el aprendizaje ha abierto un debate y ha impulsado estudios que analizan sus ventajas y riesgos. La evidencia reciente sugiere que la IA puede ser especialmente útil para los alumnos con altas capacidades, al favorecer el desarrollo del talento, potenciar el pensamiento crítico y la creatividad, y facilitar un aprendizaje más personalizado, autónomo e interdisciplinar. Se ha realizado una revisión documental basada en estudios recientes sobre la aplicación de la IA en la educación de alumnos con altas capacidades, analizando artículos académicos y revisiones sistemáticas publicados en los últimos cinco años. Los estudios analizados muestran que la IA favorece la atención a estos alumnos a través de la aceleración, la profundización y la personalización del aprendizaje basada en intereses (Siegle, 2024; Guilbault et al., 2025). Además, potencia habilidades como la escritura creativa, la manipulación de imágenes, la colaboración y el uso de tecnología avanzada (Siegle, 2023; Rubenstein, Waldron y Ramírez, 2025), refuerza la inteligencia emocional, la autonomía, la metacognición y la interdisciplinariedad, y facilita el abordaje de problemas reales desde un enfoque ético y global (Gómez-León, 2025; Siegle, 2023). Sin embargo, se advierten riesgos como un uso superficial o acrítico, la dependencia de la IA, la reproducción de sesgos, problemas de protección de datos y la necesidad de formación adecuada (Ogeda y Moreira, 2025; Guilbault et al., 2025; Siegle, 2024; Rubenstein, Waldron y Ramírez, 2025). Se propone una nueva versión de ChatGPT denominada *SócratesGPT*, diseñada para paliar los principales efectos adversos en el ámbito pedagógico. Aunque la IA ofrece oportunidades relevantes, su integración en la educación plantea desafíos que requieren investigación continua, desarrollo de herramientas adaptadas y formación ética de docentes y estudiantes.

**Palabras Clave:** Altas Capacidades, Chat GPT, Inteligencia Artificial, Pensamiento crítico.

**Abstract:** Artificial intelligence has burst into our lives, and its presence in education is steadily increasing. Its integration into learning has sparked debate and prompted studies examining its advantages and risks. Recent evidence suggests that AI can be especially useful for gifted students by supporting talent development, enhancing critical thinking and creativity, and enabling more personalised, autonomous, and interdisciplinary learning. A documentary review was conducted based on recent studies on the application of AI in the education of gifted students, analysing academic articles and systematic reviews published over the last five years. The studies reviewed show that AI supports the education of these students through acceleration, enrichment, and interest-based personalised learning (Siegle, 2024; Guilbault et al., 2025). In addition, it strengthens skills such as creative writing, image manipulation, collaboration, and the use of advanced technology (Siegle, 2023; Rubenstein, Waldron & Ramírez, 2025), reinforces emotional intelligence, autonomy, metacognition, and interdisciplinarity, and facilitates the tackling of real-world problems from an ethical and global perspective (Gómez-León, 2025; Siegle, 2023). However, risks are also noted, such as superficial or uncritical use, dependence on AI, the reproduction of biases, data protection issues, and the need for appropriate training (Ogeda & Moreira, 2025; Guilbault et al., 2025; Siegle, 2024; Rubenstein, Waldron & Ramírez, 2025). A new version of ChatGPT called *SocratesGPT* is proposed, designed to mitigate the main adverse effects in the pedagogical sphere. Although AI offers significant opportunities, its

integration into education poses challenges that require ongoing research, the development of tailored tools, and the ethical training of teachers and students.

**Keywords:** Giftedness, ChatGPT, Artificial Intelligence, Critical thinking.

## **I. INTRODUCCIÓN**

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) ha transformado múltiples ámbitos de nuestra vida, incluida la educación. Su potencial para personalizar el aprendizaje, fomentar la autonomía y potenciar habilidades como el pensamiento crítico y la creatividad resulta especialmente prometedor en el caso de los alumnos con altas capacidades intelectuales. Sin embargo, junto a estos beneficios emergen también riesgos que deben ser cuidadosamente analizados. Este artículo presenta una revisión actualizada de la literatura reciente sobre el impacto de la IA en la educación de alumnos con altas capacidades, identifica sus principales oportunidades y limitaciones, y propone una solución innovadora diseñada para maximizar los beneficios y minimizar los riesgos: Sócrates GPT.

## **II. MÉTODO**

Se ha realizado una revisión documental basada en estudios recientes sobre la aplicación de la IA en la educación de alumnos con altas capacidades. Se han analizado artículos académicos y revisiones sistemáticas publicados en los últimos cinco años.

## **III. RESULTADOS**

### **1. Beneficios**

#### *1.1. Tres patas del desarrollo del talento*

Del Siegle (2024) señala que para favorecer el desarrollo del talento en alumnos con altas capacidades es fundamental atender a tres aspectos: la aceleración, la profundidad y complejidad del aprendizaje, y las actividades basadas en intereses. La inteligencia artificial (IA) puede ofrecer un apoyo decisivo en cada uno de ellos.

#### *A) Aceleración*

La IA facilita decisiones informadas sobre aceleración formal o compactación curricular, como muestra el Integrated Acceleration System de la Universidad de Iowa (Siegle, 2024). Herramientas como Khanmigo, MagicSchool, Curipod o Class Companion permiten sustituir contenidos dominados por actividades más avanzadas adaptadas al nivel del alumno. Plataformas como ChatGPT y Bing AI permiten superar las limitaciones del entorno escolar y avanzar según el nivel de competencia (Siegle, 2023; Guilbault et al., 2025). Asimismo, herramientas de robótica como Scratch y App Inventor favorecen el avance técnico y la resolución autónoma de problemas (Gómez-León, 2025).

#### *B) Profundidad y complejidad*

Más allá de acelerar, es necesario aprender con mayor profundidad y complejidad. La IA facilita la investigación crítica, la formulación de preguntas complejas y el análisis de múltiples perspectivas, especialmente con herramientas como ChatGPT y Perplexity.ai (Siegle, 2024; Siegle, 2023). La integración de robótica fomenta la fluidez, flexibilidad y creatividad (Gómez-León, 2025). Además, la enseñanza de estrategias como la ingeniería de *prompts*<sup>4</sup> y el modelo CRAFT potencia la metacognición y el pensamiento crítico (Siegle, 2025; Guilbault et al., 2025).

### *C) Actividades basadas en intereses*

La IA personaliza el aprendizaje conectando los intereses personales del alumnado con trayectorias educativas significativas, como demuestra el uso de plataformas como Renzulli Learning y ChatGPT (Siegle, 2023; Guilbault et al., 2025). Aplicaciones como Goblin.tools o el Legacy Project Bot apoyan la ejecución de proyectos autónomos, favoreciendo la motivación, la autorregulación y la expresión creativa (Rubenstein, Waldron y Ramírez, 2025).

#### *1.2. Otros beneficios importantes*

Además de fortalecer las tres patas del desarrollo del talento, la IA aporta otros beneficios relevantes. Favorece el pensamiento crítico y la metacognición mediante la verificación de fuentes, la formulación de preguntas y el uso de técnicas como la interacción invertida (Guilbault et al., 2025; Siegle, 2025). Promueve mentorías virtuales personalizadas que guían el aprendizaje autónomo y el desarrollo académico (Ogeda & Moreira, 2025; Guilbault et al., 2025; Siegle, 2023).

La IA facilita la identificación temprana del talento, especialmente en áreas como las matemáticas y en estudiantes de colectivos subrepresentados, gracias al uso de sistemas expertos y redes neuronales (Ogeda & Moreira, 2025). Además, contribuye a la orientación vocacional y la planificación del futuro académico, adaptándose a los intereses y fortalezas de cada alumno (Guilbault et al., 2025; Ogeda & Moreira, 2025).

La IA también impulsa habilidades de escritura creativa, manipulación de imágenes y expresión artística mediante generadores como DALL·E y Adobe Firefly (Siegle, 2023; Rubenstein, Waldron y Ramírez, 2025); mejora la fluidez lectora y la comprensión crítica de textos (Rubenstein, Waldron y Ramírez, 2025); favorece el trabajo colaborativo en entornos virtuales accesibles (Siegle, 2023); y fortalece competencias digitales como la programación y el pensamiento computacional (Gómez-León, 2025; Siegle, 2023).

Finalmente, se destaca su papel en garantizar la continuidad educativa en contextos virtuales o de emergencia, como ocurrió con la adaptación online del programa STEM Accelerated Learning Academy durante la pandemia (Watson, 2023, citado en Ogeda & Moreira, 2025).

## **2. Riesgos y limitaciones**

Tras un análisis detallado de los beneficios se procede a ahondar todo lo posible en los riesgos o limitaciones que plantea el uso de la IA en contextos educativos. Estas preocupaciones deben ser cuidadosamente consideradas y analizadas para poder buscar alternativas o soluciones factibles.

---

<sup>4</sup> Solicitudes o preguntas que se hacen a una IA esperando una respuesta concreta.

En primer lugar, se destaca la necesidad de formación y reflexión crítica del profesorado para integrar la IA de manera efectiva, ética y pedagógicamente significativa en su práctica (Ogeda y Moreira, 2025; Siegle, 2024; Siegle, 2025; Guilbault et al., 2025). No basta con incorporar herramientas tecnológicas en el aula, sino que es imprescindible que los docentes comprendan sus posibilidades, limitaciones y los principios éticos asociados a su uso. La falta de esta preparación puede llevar a una aplicación superficial o incluso contraproducente de las tecnologías de IA. De manera complementaria, se señala la insuficiencia en la formación de los propios alumnos respecto al uso adecuado y ético de estas herramientas (Rubenstein, Waldron y Ramírez, 2025; Siegle, 2025; Guilbault et al., 2025), lo que puede derivar en un uso acrítico de los resultados generados o en vulneraciones de principios de autoría y honestidad académica.

Desde el punto de vista pedagógico, varias investigaciones advierten sobre la necesidad de tiempo y supervisión continua en el aula para utilizar la IA de forma efectiva (Siegle, 2025). Sin un acompañamiento sistemático, los estudiantes corren el riesgo de usar la IA de manera superficial, sin integrar los aprendizajes en sus propios procesos de pensamiento. Asimismo, se ha observado que el uso intensivo de estas tecnologías podría derivar en una reducción de la implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje profundo (Gómez-León, 2025), favoreciendo una aproximación pasiva al conocimiento. En esta línea, se alerta sobre el peligro de una dependencia excesiva de la IA, que puede debilitar el desarrollo del pensamiento crítico, la expresión oral y escrita, y la capacidad reflexiva de los alumnos (Gómez-León, 2025; Siegle, 2024; Siegle, 2023). La facilidad de acceso a respuestas automáticas podría desalentar el esfuerzo cognitivo que caracteriza los procesos de aprendizaje de nivel superior. Entre otras limitaciones, se identifican también riesgos como el plagio o la confusión sobre la autoría de los trabajos producidos con asistencia de IA (Siegle, 2023), lo cual plantea desafíos importantes para la evaluación académica. Asimismo, el empleo de IA dificulta la aplicación de evaluaciones estandarizadas tradicionales, dado que muchos productos generados requieren de nuevas formas de valoración más cualitativas y contextualizadas (Rubenstein, Waldron y Ramírez, 2025). De forma transversal, se enfatiza que la IA no puede sustituir la labor educativa del profesor (Ogeda y Moreira, 2025; Guilbault et al., 2025), ya que los procesos educativos, especialmente los dirigidos al desarrollo del talento, exigen un acompañamiento humano, ético y emocional que las tecnologías actuales no pueden replicar.

En relación con el funcionamiento de los modelos de IA, se identifican problemas importantes como la posibilidad de alucinaciones<sup>5</sup> o errores en la información generada (Siegle, 2024; Guilbault et al., 2025). Los sistemas de IA, aunque avanzados, pueden producir afirmaciones incorrectas o inconsistentes presentadas de manera persuasiva, lo que obliga a formar a los estudiantes en habilidades de verificación de la información. Además, la IA puede reproducir sesgos culturales, sociales o ideológicos presentes en sus datos de entrenamiento, generando así contenido inapropiado o sesgado (Siegle, 2023), algo particularmente problemático en contextos multiculturales o de diversidad social.

Desde una perspectiva social y ética, diversos autores advierten sobre los riesgos de una reducción del proceso educativo a la mera transmisión de información o datos, ignorando dimensiones humanas esenciales como la motivación, la creatividad o el desarrollo ético (Ogeda y Moreira, 2025; Siegle, 2024; Guilbault et al., 2025). La privacidad y la protección de datos personales constituyen otro eje de preocupación, especialmente en el caso de menores de edad, ya que la interacción con plataformas de

---

<sup>5</sup> Respuestas de la IA que son erróneas, están distorsionadas o carecen de sentido.

IA implica la cesión de información sensible y suelen carecer de políticas de privacidad claras (Siegle, 2024; Siegle, 2023; Siegle, 2025; Guilbault et al., 2025). Por otro lado, se reconoce el riesgo de ampliar la brecha digital y la desigualdad educativa si no se garantiza un acceso equitativo a estas herramientas, lo cual puede afectar particularmente a estudiantes de entornos rurales, contextos socioeconómicos desfavorecidos o colectivos tradicionalmente excluidos (Gómez-León, 2025; Siegle, 2024; Rubenstein, Waldron y Ramírez, 2025; Guilbault et al., 2025).

Finalmente, varios trabajos coinciden en señalar la necesidad urgente de contar con mayor investigación empírica y sistemática para comprender en profundidad los efectos de la IA en el aprendizaje, el desarrollo socioemocional y el talento académico de los estudiantes, especialmente en el ámbito de las altas capacidades (Ogeda y Moreira, 2025; Gómez-León, 2025). El crecimiento rápido de estas tecnologías exige un acompañamiento riguroso por parte de la investigación educativa.

Para clarificar los riesgos y limitaciones del uso de la IA en educación y facilitar su análisis se ha elaborado la Tabla 1:

**Tabla 1.** *Riesgos y limitaciones del uso de la Inteligencia Artificial en educación.*

	<b>Riesgo o limitación</b>	<b>Artículo</b>
Formación	Formación y reflexión del profesorado	Ogeda y Moreira (2025) Del Siegle (2024) Del Siegle (2025) Guilbault et al. (2025)
	Falta de formación para el uso y la ética de uso de la IA de los alumnos.	Rubenstein, Waldron y Ramírez (2025) Del Siegle (2025) Guilbault et al. (2025)
Pedagógicos	Necesidad de tiempo y supervisión en el aula	Del Siegle (2025)
	Reducción de la implicación en el aprendizaje profundo	Gómez-León (2025)
	Extrema dependencia que debilite el desarrollo del pensamiento crítico, la expresión oral y escrita, la reflexión	Gómez-León (2025) Del Siegle (2024) Del Siegle (2023)
	Plagio o autoría confusa	Del Siegle (2023)
	Dificultad de evaluación estandarizada	Rubenstein, Waldron & Ramírez (2025)
	No puede ser sustitutivo del profesor	Ogeda y Moreira (2025) Guilbault et al. (2025)
Funcionamiento	Alucinaciones o errores de información	Del Siegle (2024) Guilbault et al. (2025)
	Contenido inapropiado o sesgado	Del Siegle (2023)

Sociales	Problemas éticos (reducción a información o datos e ignorar la dimensión humana, etc).	Ogeda y Moreira (2025) Del Siegle (2024) Guilbault et al. (2025)
	Problemas de privacidad	Del Siegle (2024) Del Siegle (2023) Del Siegle (2025) Guilbault et al. (2025)
	Brecha digital / desigualdad	Gómez-León (2025) Del Siegle (2024) Rubenstein, Waldron y Ramírez (2025) Guilbault et al. (2025)
	Necesidad de mayor investigación / evidencia limitada	Ogeda y Moreira (2025) Gómez-León (2025)

Partiendo de estos riesgos o limitaciones se proponen a continuación una serie de mejoras y soluciones prácticas que podrían paliar muchas de ellas en gran medida.

#### IV. PROPUESTA PRÁCTICA

Como se ha justificado anteriormente, la inteligencia artificial (IA) ofrece una enorme oportunidad de atención personal a los alumnos con altas capacidades extrapolable al resto de estudiantes, sin embargo también existen diversas limitaciones.

Con la intención de buscar soluciones e intentar paliar los riesgos ya conocidos de la IA en educación, se ha diseñado y creado una nueva versión de GPT, denominada SócratesGPT<sup>6</sup>. Esta nueva adaptación del modelo GPT atiende directamente los riesgos que estas herramientas presentan a nivel pedagógico, y de manera indirecta se intenta reducir algunos de los problemas sociales, de formación y de funcionamiento

El eje fundamental sobre el que se ha construido SócratesGPT es precisamente la promoción del aprendizaje profundo. Para ello, el sistema ha sido programado para responder mediante preguntas que imitan el método socrático, de modo que los alumnos deben reflexionar, explorar sus preconcepciones y construir gradualmente sus propios conocimientos en torno al tema tratado. Esta dinámica fomenta una mayor profundidad y complejidad en las respuestas, alejándose de la mera obtención de información superficial.

Uno de los riesgos más señalados en el uso de IA educativa es la reducción del pensamiento crítico y la reflexión. SócratesGPT contrarresta esta problemática mediante un sistema de interacción basado en preguntas que llevan al alumno a cuestionarse continuamente, desarrollando habilidades de razonamiento, análisis y evaluación personal.

Frente al riesgo de extrema dependencia que podría derivarse del uso indiscriminado de asistentes de IA, SócratesGPT no realiza tareas ni ofrece respuestas directas. Esto evita que los estudiantes conciban la herramienta como una solución fácil

<sup>6</sup> <https://chatgpt.com/g/g-6808dc3f888c8191937f819c116166b4-socrates>

y rápida, forzándolos a implicarse activamente en sus propios procesos de pensamiento y producción académica.

Respecto a la falta de desarrollo de la expresión escrita, otra preocupación central, SócratesGPT no redacta las respuestas, sino que guía a los alumnos en su elaboración y apoya en la revisión crítica de los textos producidos, lo que garantiza que los estudiantes practiquen y mejoren su capacidad de comunicación escrita.

La problemática del plagio o de la autoría confusa también se aborda eficazmente: al estructurar la interacción en torno a preguntas progresivas y al exigir la aportación de ideas originales por parte de los estudiantes, se refuerza la autenticidad de los trabajos académicos, asegurando así una autoría más genuina y verificable.

En cuanto a la dificultad para la evaluación estandarizada de los productos generados mediante IA, SócratesGPT facilita la subdivisión de las tareas en múltiples pasos reflexivos, lo que permite al profesorado diseñar rúbricas específicas para cada fase del proceso, favoreciendo una evaluación más justa, procesual y fundamentada.

Además, SócratesGPT reafirma la importancia de que la figura del profesor siga siendo central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que la IA no ofrece respuestas ni valoraciones definitivas, el docente adquiere un rol aún más esencial como mediador, orientador y evaluador del pensamiento de los alumnos.

Finalmente, la necesidad de una supervisión continua en el aula se ve reducida, ya que SócratesGPT ha sido programado para minimizar aquellos riesgos (como la dependencia, el plagio o la superficialidad) que anteriormente hacían imprescindible una supervisión constante. De este modo, se libera al profesorado de ciertas cargas de control y se le permite enfocar su atención en la facilitación del pensamiento crítico y creativo de sus estudiantes.

**Tabla 2.** *Riesgos pedagógicos ChatGPT vs soluciones que ofrece SócratesGPT*

<b>Riesgos a nivel pedagógico de ChatGPT</b>	<b>Solución con SócratesGPT</b>
Reducción de la implicación en el aprendizaje profundo	Se asegura el aprendizaje profundo mediante la reflexión, la inducción y el acompañamiento para mejorar la profundidad y la complejidad de las respuestas.
Riesgos de reducción del pensamiento crítico y la reflexión.	El chat responde con preguntas que llevan continuamente al alumno a reflexionar, cuestionarse y pensar por sí mismo.
Riesgo de extrema dependencia	No realiza las tareas ni da respuestas directas. Esto hace que no se convierta en una solución rápida y sencilla para los alumnos, haciéndolos menos dependientes.

Falta de desarrollo de la expresión escrita	No escribe las respuestas, guía a los alumnos y les ayuda a corregir.
Plagio o autoría confusa	La reflexión llevada a cabo, la necesidad de aportar sus propias ideas durante todo el proceso y la necesidad de redacción por parte de los estudiantes garantiza una autoría mucho más veraz.
Dificultad de evaluación estandarizada	Al subdividir una tarea en muchos más pasos y garantizar la participación de los estudiantes se facilita la elaboración de rúbricas de evaluación.
No puede ser sustitutivo del profesor	La figura del profesor adquiere mayor relevancia porque esta IA no da ni respuestas ni valoración definitiva.
Necesidad de tiempo y supervisión en el aula	Se reduce la necesidad de supervisión tan continua porque se limitan muchos de los riesgos que la requerían.

A continuación, en la figura 1, se muestra un ejemplo práctico en el que se pueden observar las diferencias en las respuestas entre ChatGPT versión 4.0 y SócratesGPT para una de las tareas más demandadas por los estudiantes (solicitud de una redacción con una extensión delimitada y sobre un tema específico) en las que se demuestra lo anteriormente descrito.

## Figura 1

*Respuesta de ChatGPT al prompt:*

ChatGPT 4o ▾

hazme una redacción de 250-300 palabras sobre el cambio climático

### El cambio climático: un reto global urgente

El cambio climático es uno de los desafíos más importantes que enfrenta la humanidad en el siglo XXI. Se refiere a las alteraciones significativas y duraderas en los patrones del clima terrestre, causadas principalmente por el aumento de gases de efecto invernadero en la atmósfera, como el dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>) y el metano (CH<sub>4</sub>), resultado de actividades humanas como la quema de combustibles fósiles, la deforestación y la agricultura intensiva.

Estas transformaciones están provocando el aumento de la temperatura media del planeta, el deshielo de los polos, el ascenso del nivel del mar y fenómenos meteorológicos cada vez más extremos, como huracanes, sequías o incendios forestales. Todo ello tiene consecuencias graves no solo para los ecosistemas, sino también para las sociedades humanas: afecta la disponibilidad de agua, la producción de alimentos, la salud pública y genera migraciones forzadas.

Frente a esta situación, es fundamental actuar de manera urgente y coordinada. Gobiernos, empresas y ciudadanos deben comprometerse a reducir las emisiones contaminantes, fomentar el uso de energías renovables, proteger los bosques y promover un consumo más responsable. Además, es esencial invertir en educación ambiental para concienciar a las nuevas generaciones sobre la importancia de cuidar el planeta.

En conclusión, el cambio climático no es un problema del futuro, sino una realidad del presente. Solo con la colaboración de todos los sectores de la sociedad podremos mitigar sus efectos y construir un mundo más justo, sostenible y habitable para las generaciones futuras. Actuar hoy es una responsabilidad compartida que no admite más demoras.

🗨️ 📄 🗑️ 🔄 📌 ⌵



Pregunta lo que quieras

Como se observa en la imagen, ante la solicitud de una redacción sobre el cambio climático, ChatGPT ofrece la tarea completa sin necesidad de más interacción por parte del estudiante. Esto efectivamente genera grandes limitaciones a nivel pedagógico.

A continuación, en la Figura 2, se muestra la respuesta ante el mismo *prompt* introducido en SócratesGPT.

## Figura 2

*Respuesta de SócratesGPT al prompt:*

Sócrates ▾

hazme una redacción de 250-300 palabras sobre el cambio climático

Podría ayudarte a desarrollar tu redacción, pero en lugar de escribirla por ti, prefiero que la construyamos juntos. Así aprenderás más y podrás expresar tus propias ideas con claridad. Empecemos con una pregunta:

¿Qué idea principal te gustaría transmitir sobre el cambio climático: su impacto, sus causas, las soluciones posibles, o la responsabilidad de las personas?

Según lo que elijas, podré guiarte con preguntas más específicas para que organices tu texto. ¿Qué te parece?

su impacto

Perfecto, centrémonos en el impacto del cambio climático. Para empezar a construir tu redacción, conviene que pienses en lo siguiente:

¿Qué tipo de impacto te parece más importante o urgente mencionar: el impacto en el medio ambiente, en la salud humana, en la economía o en las sociedades?

Y para afinar aún más:

¿Podrías dar un ejemplo concreto de ese impacto, quizá algo que hayas visto en las noticias o que ocurra en tu país?

Sócrates ▾

su efecto en los animales

Excelente elección. El impacto del cambio climático en los animales es un tema muy potente y permite reflexionar desde distintas perspectivas. Para profundizar un poco más:

¿Qué crees que les ocurre a los animales cuando su hábitat se ve alterado por el cambio climático?

Y además:

¿Tienes en mente alguna especie o situación específica que podrías mencionar para hacer tu redacción más clara y concreta?

Sé que algunas especies están en extinción porque su hábitat se ha visto alterado... especialmente en el Polo Norte

Buena observación. Lo que mencionas del Polo Norte puede ayudarte a enfocar bien tu redacción. Ahora te pregunto:

¿Por qué crees que el deshielo en el Polo Norte afecta tanto a especies como el oso polar?

Y una más para avanzar en tu texto:

¿Qué relación ves entre ese ejemplo y la responsabilidad de los seres humanos frente al cambio climático?

no lo sé...

No pasa nada, estás justo en el punto donde se empieza a descubrir algo nuevo. Pensemos juntos:

Cuando el hielo del Polo Norte se derrite por el aumento de la temperatura, animales como el oso polar pierden el lugar donde cazan, descansan y viven. Ahora bien...

¿Qué actividades humanas crees que podrían estar provocando ese aumento de temperatura global?

Piensa en lo que hacemos en la vida diaria, en las ciudades, en las industrias... ¿Qué te viene a la mente?

la contaminación

Exacto, la contaminación es una pista importante. Y ahora que la mencionas...

¿Qué tipo de contaminación crees que tiene más efecto sobre el calentamiento global: la del aire, del agua o del suelo? ¿Por qué?

Puedes pensar en qué contaminantes podrían cambiar la temperatura del planeta o quedarse en la atmósfera. ¿Cuál crees tú que influye más?



la del aire?

Muy bien, vas afinando tu pensamiento. La contaminación del aire incluye gases como el dióxido de carbono, que se acumulan en la atmósfera y retienen el calor, lo que contribuye al calentamiento global.

Ahora piensa en esto:

¿Qué actividades humanas generan esa contaminación del aire? ¿Cómo podrías conectar eso con el ejemplo del oso polar en tu redacción?

¿Te animas a hacer un primer intento de introducción con estas ideas? Puedo ayudarte a revisarla si la escribes.

vale, ahora con estas ideas quiero redactarlo..

¡Perfecto! Has reunido ideas muy valiosas: el impacto del cambio climático en los animales, especialmente en el oso polar; el deshielo en el Polo Norte; y cómo la contaminación del aire, causada por actividades humanas, está relacionada con esto.

Antes de escribir, una pequeña ayuda para organizarte:

1. **Introducción:** ¿Qué es el cambio climático y por qué importa?
2. **Desarrollo:** Impacto en los animales (oso polar como ejemplo) y causa humana (contaminación del aire).
3. **Conclusión:** ¿Qué mensaje final quieres dejar? ¿Quizás una reflexión o un llamado a la responsabilidad?

Entonces...

¿Quieres empezar escribiendo tú la introducción y vemos cómo te sale? Yo estaré aquí para ayudarte a mejorarla si lo necesitas.

Como se muestra en las imágenes, SócratesGPT ha guiado al alumno mediante preguntas para que sea éste el que descubra sus intereses, el enfoque y las opiniones que creía no poseer sobre el tema. Una vez el alumno considera que tiene la suficiente información para redactarlo, SócratesGPT le propone que escriba por sí mismo una de las partes, dándole el apoyo y la seguridad de que luego lo revisarán.

## V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Los estudios recientes sobre la aplicación de la IA en la educación de alumnos con altas capacidades destacan principalmente sus beneficios, lo cual resulta comprensible dado el enorme potencial de estas herramientas para impulsar el desarrollo del talento. No obstante, en un contexto de rápida expansión tecnológica, es imprescindible adoptar una perspectiva crítica que analice no sólo las oportunidades, sino también los riesgos y limitaciones que la IA implica para el aprendizaje.

Este trabajo ha puesto un especial énfasis en identificar y sistematizar dichos riesgos, proponiendo como respuesta una solución concreta: SócratesGPT, un sistema de IA educativo basado en el método socrático. Al fomentar la reflexión, la autonomía y la producción original de los estudiantes, SócratesGPT busca no sólo potenciar los beneficios de la IA, sino también corregir las deficiencias pedagógicas detectadas en otros sistemas actuales.

De cara al futuro, se plantea la necesidad de investigaciones empíricas rigurosas que evalúen la efectividad real de SócratesGPT en contextos educativos diversos, así como su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico, la expresión escrita, la metacognición y la autorregulación de los alumnos con altas capacidades. Además, se subraya la importancia de avanzar en políticas educativas que garanticen el uso ético, equitativo y pedagógicamente sólido de la inteligencia artificial en las aulas, protegiendo los derechos y el bienestar de todos los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Gómez-León, M.-I. (2025). Robótica e Inteligencia artificial en el desarrollo de la Alta Capacidad. *Anduli*, 27, 133-151. <https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.06>
- Guilbault, K. M., Wang, Y., & McCormick, K. M. (2025). Using ChatGPT in the Secondary Gifted Classroom for Personalized Learning and Mentoring. *Gifted Child Today*, 48(2), 93-103. <https://doi.org/10.1177/10762175241308950>
- Johnsen, S. K. (2025). A New Era of Gifted Education. *Gifted Child Today*, 48(2), 85. <https://doi.org/10.1177/10762175241309441>
- Ogeda, C. M. M. & Moreira, Y. (2025). Potencial da inteligência artificial na identificação e no atendimento à superdotação: Uma revisão integrativa da literatura. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 7(1), 304-314. <https://doi.org/10.36732/riep.v7i1.417>
- Rubenstein, L. D., Waldron, A., & Ramirez, G. (2025). Transforming Worlds Into Words: Using ChatGPT to Bring Student Visions to Life. *Gifted Child Today*, 48(2), 104-117. <https://doi.org/10.1177/10762175241308951>
- Siegle, D. (2023). A Role for ChatGPT and AI in Gifted Education. *Gifted Child Today*, 46(3), 211-219. <https://doi.org/10.1177/10762175231168443>

Siegle, D. (2024). Using Artificial Intelligence (AI) Technology to Support the Three Legs of Talent Development. *Gifted Child Today*, 47, 221-227. <https://doi.org/10.1177/10762175241242495>

Siegle, D. (2025). Using AI Prompt Engineering to Improve Gifted Students' Questioning. *Gifted Child Today*, 48(1), 68 – 72. <https://doi.org/10.1177/10762175241289886>

# Análisis socioeducativo y propuestas participativas de acción

Belkis Cifuentes Bernal  
Francisco José del Pozo

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** La inclusión sociolaboral de jóvenes es una prioridad en la educación colombiana. Esta investigación, titulada "Orientación Socio-ocupacional en una Institución Educativa de Barranquilla (Colombia): Análisis Socioeducativo y propuestas participativas de acción", busca caracterizar los procesos de orientación socio-ocupacional en una institución educativa, analizar factores de riesgo y protección para la inclusión laboral; así como diseñar, de forma participativa, un programa socioeducativo. La Pedagogía Social en Colombia está relacionada con procesos de acompañamiento para la inclusión socio laboral, a partir de itinerarios que tengan en cuenta los principales factores de riesgo y protección con población adolescente y joven en el tránsito a la vida adulta (Del Pozo, Rodríguez & Villaseñor, 2023; Gil, López, Valencia, 2023). La investigación cualitativa en la Institución Educativa "El Cañahuate", se desarrolla en un contexto con estudiantes de décimo grado (n=14), sus familias (n=14 y el equipo directivo-docente (n=3). La comunidad tiene desventajas socioeconómicas, con dificultades en el acceso a la educación. Las técnicas de investigación incluyen entrevistas y grupos focales, de acuerdo a criterios éticos por medio de consentimientos y asentimientos informados, confidencialidad y la participación voluntaria. El análisis de los datos incluyó la sistematización de la información y la utilización del programa Atlas.ti para la definición de las categorías analíticas. Los resultados muestran como categorías principales, 1) que los procesos de orientación institucionales se desarrollan a través del acompañamiento en orientación escolar, así como la identificación de fortalezas y dificultades; 2) entre los factores de riesgo destacan los conflictos familiares, la situación de pobreza, falta de recursos escolares, deficiencias metodológicas, el entorno social, las distracciones digitales; mientras que los factores de protección se resaltan la superación, el valor educativo y el apoyo familiar. Los resultados focalizan un diseño participativo con estrategias para configurar acciones para el mejoramiento de la orientación socio ocupacional para la inclusión socio-laboral en la institución.

**Palabras clave:** inclusión sociolaboral; orientación socio-ocupacional; Pedagogía Social; adolescencia y juventud; pobreza y desigualdad socioeconómica; Colombia.

**Abstract:** The socio-labour inclusion of young people is a priority in Colombian education. This study, entitled "Socio-occupational Guidance in an Educational Institution in Barranquilla (Colombia): Socio-educational Analysis and Participatory Action Proposals," aims to characterise socio-occupational guidance processes within an educational institution, analyse risk and protective factors for labour inclusion, and co-design a socio-educational programme through a participatory approach. Social Pedagogy in Colombia is linked to support processes for socio-labour inclusion through pathways that take into account the main risk and protective factors affecting adolescents and young people in their transition to adulthood (Del Pozo, Rodríguez & Villaseñor, 2023; Gil, López, Valencia, 2023). The qualitative research was conducted at the "El Cañahuate" Educational Institution with tenth-grade students (n=14), their families (n=14), and the school leadership/teaching team (n=3). The community faces socioeconomic disadvantages and difficulties in accessing education. Research techniques included interviews and focus groups, in accordance with ethical criteria through informed consent and assent, confidentiality, and voluntary participation. Data analysis involved systematising the information and using Atlas.ti to define the analytical categories. The results identify two main categories: (1) institutional guidance processes are developed through support in school guidance, along with the

identification of strengths and difficulties; and (2) among the risk factors, family conflicts, poverty, lack of school resources, methodological shortcomings, the social environment, and digital distractions stand out, while protective factors include resilience/overcoming adversity, the value placed on education, and family support. The findings point to a participatory design with strategies to shape actions aimed at improving socio-occupational guidance for socio-labour inclusion within the institution.

**Keywords:** socio-labour inclusion; socio-occupational guidance; Social Pedagogy; adolescence and youth; poverty and socioeconomic inequality; Colombia.

## **I. INTRODUCCIÓN**

Hoy día, los jóvenes se enfrentan a situaciones que pueden dificultar su desarrollo debido a las dinámicas del sistema educativo. En América Latina, la transición a la educación superior se ve obstaculizada por la falta de acceso y oportunidades, lo que afecta la futura inserción laboral y calidad de vida. Aunque existen leyes para proteger a esta población, los jóvenes siguen siendo uno de los grupos más vulnerables. Según Calvo (2009), en la región son frecuentes problemas como la violencia, el desplazamiento forzado y la falta de proyectos de vida.

En Colombia, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (DANE, 2022), solo el 29% de las personas mayores de 17 años alcanzan educación superior, con una brecha significativa entre zonas urbanas (35%) y rurales (8%). Esta disparidad se explica por factores como la ubicación geográfica, las limitaciones económicas y la calidad de la educación recibida. El panorama se agrava al considerar el empleo juvenil. Según el Informe de Competitividad (2021), en Colombia hay alrededor de 2.9 millones de jóvenes que no estudian ni trabajan. Para 2020, el país tenía la segunda tasa más alta (29%) de jóvenes en esta condición.

La inclusión sociolaboral de los jóvenes es un problema multifactorial que requiere atención urgente desde lo educativo, social y económico. Esta investigación analiza la inclusión socio laboral desde los procesos de orientación socio ocupacional, centrado en una comunidad educativa de una institución pública del distrito de Barranquilla - Colombia, que atiende a jóvenes con altos índices de vulnerabilidad económica y social. Particularmente, se caracteriza la orientación socio ocupacional que se despliega a nivel institucional, se analiza los factores de riesgo y protección que influyen en la inclusión sociolaboral de este grupo de estudiantes, para proponer el diseño de un programa socioeducativo participativo para la inclusión socio-laboral.

## **II. OBJETIVOS**

### **1.Objetivo general**

- Analizar la inclusión socio laboral promovida por un programa socioeducativo de orientación socio ocupacional en una Institución Educativa oficial de Barranquilla, Colombia.

### **2. Objetivos específicos**

- Caracterizar, desde la perspectiva socioeducativa, los procesos de orientación socio-ocupacional desarrollados en la Institución Educativa oficial de Barranquilla, Colombia.

- Analizar los principales factores de riesgo y de protección vinculados a la inclusión sociolaboral de las familias, el estudiantado, profesorado y equipos directivos como miembros de la comunidad educativa.
- Diseñar, de forma participativa, un programa socioeducativo participativo para la inclusión socio laboral de una Institución Educativa oficial de Barranquilla, Colombia.

### **III. MÉTODO**

#### **1. Paradigma y enfoque metodológico**

Se sustenta en el paradigma cualitativo, que considera la realidad como una construcción social (Flick, 2015). Parte de la comprensión profunda del contexto (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), reconociendo el valor de las vivencias (López & Sandoval, 2016). El enfoque metodológico articula la fenomenología, que comprende la esencia de los fenómenos desde la experiencia vivida (Husserl, 1992; 1998; Fuster, 2019), y la hermenéutica, que interpreta significados más allá del lenguaje (Fuster, 2019).

#### **2. Población**

Centrada en una Institución pública de Barranquilla, Colombia que atiende 1,162 estudiantes. Académicamente la institución, según el Ministerio de Educación Nacional-MEN- (2022) se ubica en clasificación D (más baja) en las pruebas ICFES.

Participó el rector, el coordinador académico, el psicorientador y un docente de décimo grado. Se vincularon catorce estudiantes, que cursan décimo grado (8 mujeres y 6 hombres) con edades entre los 15 y 18 años. También participaron catorce familiares directos de estos estudiantes: once madres, dos padres y un cuidador principal.

#### **3. Técnicas**

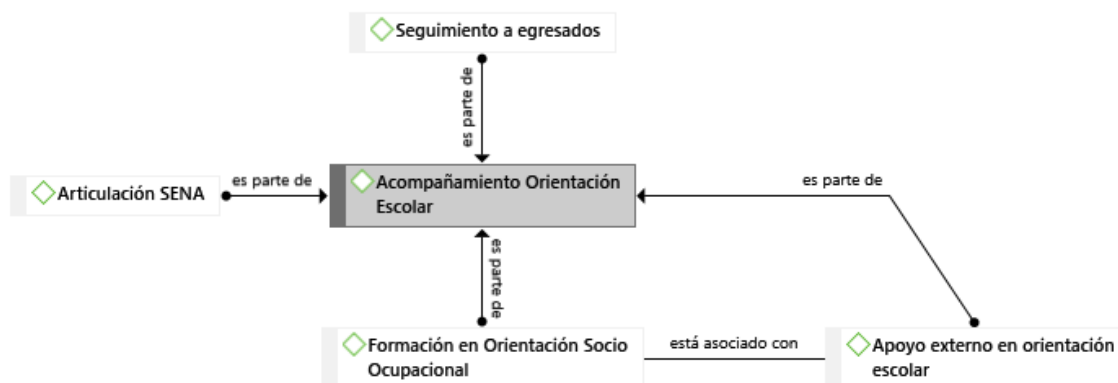
Se utilizaron las entrevistas y los grupos focales. Se realizó una entrevista grupal, dirigida al profesorado y equipo directivo de la institución para identificar las acciones para fortalecer la orientación socio ocupacional y entrevistas individuales a las familias, profesorado y equipo directivo de la institución educativa para analizar los factores de protección y de riesgo vinculados a la inclusión socio laboral de éstos actores como miembros de la comunidad. En cuanto a los grupos focales, se implementaron con el estudiantado para la misma intencionalidad antes mencionada.

### **IV. RESULTADOS**

Se presenta la caracterización de la orientación socio ocupacional desde una perspectiva socioeducativa. Para ello, se visualiza a continuación una red que configura los elementos de los procesos de orientación socio ocupacional en la institución:

**Figura 1.**

*Red de procesos de orientación socio ocupacional*



Como eje central de estos procesos, se destaca el acompañamiento en orientación escolar, éste se configura desde el apoyo externo que la institución recibe, la formación en orientación socio ocupacional, la articulación con el SENA y el seguimiento a egresados.

Con respecto al apoyo externo, se desarrolla a través de colaboraciones de distintas entidades. Cuando los convenios finalizan, lleva a que la institución deba gestionar nuevas alianzas.

La formación en orientación socio ocupacional se direcciona a través de un programa del Ministerio de Educación Nacional. Identificándose falencias como la falta de instrumentos validados, ausencia de estrategias sobre emprendimiento, integración de actividades en el currículo y la participación de los docentes en el diseño de actividades de orientación.

La articulación con el SENA, consiste en un convenio que la institución tiene con un establecimiento de educación denominado SENA, así, se ofrece un programa y el estudiantado obtiene un técnico laboral. Sin embargo, los escasos recursos restringen la oferta de otros programas. Por su parte, el seguimiento a egresados permite conocer lo que hacen los egresados luego de graduarse y no corresponde a un seguimiento formal.

Las fortalezas son: la participación de las familias y el rol de los docentes. El primero, aborda el interés de las familias por la formación técnica que recibe el estudiantado, aunque no participan de lleno en las actividades. Así, la institución reconoce que es necesario acercar los vínculos hacia las familias. En relación al rol de los docentes, se centra en acompañar el desarrollo integral del estudiantado, sin embargo, los docentes no lideran los procesos de orientación y hay falta de formación en este ámbito.

Como último aspecto, emergen las debilidades situadas en la carencia de espacio físico, las actividades por fuera y las características sociales del estudiantado. El espacio físico, se sitúa en que la infraestructura no permite la realización simultánea de actividades académicas. Con respecto a las actividades, obstaculiza la realización de salidas educativas para el estudiantado, debido a los permisos que se requieren.

Por último, el contexto social y situaciones como los embarazos adolescentes, uniones tempranas y pandillas en el entorno.

Seguidamente, se presentan los resultados sobre el análisis de los factores de riesgo y de protección vinculados a la inclusión sociolaboral de las familias, el estudiantado,

profesorado y equipo directivo de la institución. Se aborda desde los ámbitos personal, familiar, escolar, social y digital.

Desde lo personal, como factor de riesgo se presentan las características no favorables de los jóvenes, como la falta de voluntad para realizar compromisos y la gestión de emociones. Las familias y directivos docentes, indican la timidez, la ausencia de habilidades para socializar, desmotivación, la toma de decisiones sobre las amistades y baja autoestima, relacionada con la falta de apoyo familiar.

Así mismo, como factores protectores desde la visión del estudiantado se encuentran las características personales favorables como la disposición para aprender y la comprensión de lo que el profesorado explica. Por su parte, las familias y directivos docentes señalan la disciplina, la organización, la extroversión, la creatividad y la resiliencia.

Con respecto al ámbito familiar, los conflictos, el apoyo económico y la presión familiar son factores de riesgo. En relación a los conflictos, las familias mencionan que la baja comunicación y las separaciones, afectan a los jóvenes. Esto coincide con lo señalado por los directivos docentes acerca del estudiantado, quienes no gestionan sus emociones por problemas familiares.

En cuanto a la falta de apoyo económico de las familias hacia los jóvenes, éstos reconocen que, sin este apoyo, será difícil alcanzar sus metas. Desde esta realidad, los directivos docentes señalan que las carencias económicas de la población, se anteponen a la educación del estudiantado.

Por último, se menciona la presión familiar, centrada en el interés del cuidador para que el joven estudie una carrera y no la que éste desea.

La identificación de factores protectores dentro del ámbito familiar, corresponden al apoyo familiar y la familia como modelo de conducta; el apoyo familiar está centrado en que el joven reconoce que es su familia quien lo motiva a seguir adelante. Por su parte, las familias entrevistadas subrayan la importancia de estar presentes y el apoyo. Desde lo institucional, se rescata que existen familias que apoyan incondicionalmente al joven. En relación a que la familia representa un modelo de conducta para los jóvenes, éstas reconocen que existe influencia entre los valores inculcados en el hogar. Para lo cual es necesario que la familia muestre disciplina, organización y valores convirtiéndose en un referente para el joven.

Desde el ámbito escolar los factores de riesgo son la falta de recursos, las deficiencias en las metodologías y los conflictos. Referente al primero, el estudiantado menciona que esto afecta los aprendizajes. Así, las familias y los directivos docentes plantean que influye negativamente en la educación.

Sobre las deficiencias en las metodologías de enseñanza, el estudiantado y las familias indican falta de interés de algunos docentes, guardando relación con la superación de la enseñanza tradicional, necesidad planteada por los directivos docentes. En torno a los conflictos, las familias señalan que hay ofensas y tensiones que afectan las relaciones que sus hijos e hijas tienen con sus pares.

Como factores protectores desde el ámbito escolar, el estudiantado identificó el valor educativo de la institución a través de su participación en el programa técnico laboral y las familias plantean que éstas permiten que sus hijos usen el tiempo libre productivamente.

Por último, desde el ámbito social y digital se identificaron los factores de riesgo: inseguridad del entorno comunitario, distracciones digitales, falta de recursos tecnológicos y los conflictos. Desde las perspectivas del estudiantado, las familias y los directivos docentes la inseguridad interfiere en el caso del estudiantado, en la capacidad para asistir a clases y participar en actividades extracurriculares. Con respecto a los cuidadores, éstos se preocupan por enfrentamientos en el barrio. Por su parte, los directivos docentes mencionan que éstas situaciones llevan a que los jóvenes se involucren en actividades delictivas.

Con respecto a las distracciones digitales, el estudiantado y familias plantean que el uso de pantallas desvía la atención de las tareas escolares. Por otro lado, la falta de recursos limita al estudiantado al dominio tecnológico y acceso para su preparación a la educación posmedia.

Acerca de los conflictos escolares el estudiantado plantea que inician en las redes sociales a través de situaciones que buscan causar daño o burla hacia otro compañero o compañera de clases.

En cuanto a los factores protectores desde el ámbito social y digital se presentan el acceso a la información y la colaboración con programas educativos, como el ofrecido por el SENA y otros programas de formación a estudiantes y docentes como el ofrecido por la Universidad del Norte; estos aspectos que sobresalen y que pueden llegar a potenciar el proceso de orientación socio ocupacional de los estudiantes.

## **V. DISCUSIÓN**

Los principales componentes de la caracterización de los procesos de orientación socio-ocupacional y los factores de riesgo y protección sobre la inserción laboral de familias, estudiantado, profesorado y directivos docentes de la institución educativa abordada, se integran y vinculan a los referentes teóricos, a través de los ítems:

### **1. Condiciones económicas y sociales adversas y deseos de superación a través de la educación**

La comunidad educativa y su situación de vulnerabilidad pueden interferir en el futuro socio laboral de los jóvenes. Pero, es relevante la motivación y la resiliencia para alcanzar objetivos que presentan estos actores por medio del reconocimiento de la educación como un medio para superarse.

Lo expuesto, reafirma lo planteado por Lenoir (1974) sobre la exclusión social como un fenómeno que va más allá de la pobreza económica, abarcando la marginación en el acceso a servicios esenciales como la educación y el empleo. En la comunidad analizada, se observa que las condiciones de vulnerabilidad estructural afectan la capacidad de los jóvenes para proyectarse académicamente, lo que concuerda con los hallazgos de Dos Santos, Melero y Ballesteros (2023), quienes sostienen que la exclusión no solo responde a la falta de recursos, sino también a la incapacidad de generar oportunidades sostenibles para los grupos marginados. En este contexto, la educación se percibe como un mecanismo de superación personal; sin embargo, su efectividad depende de las posibilidades reales de acceso y permanencia en el sistema educativo.

### **2. Situación de las familias y educación familiar**

Se reconoce que algunas familias se presentan problemas de comunicación, falta de apoyo y conflictos que terminan afectando a los estudiantes. A pesar de ello, éstas son

conscientes de su responsabilidad en la orientación socio ocupacional y muestran apertura hacia la educación parental. Y, además manifiestan que, aunque hay dificultades, brindan respaldo emocional. Por otro lado, desde la institucionalidad, apremia la participación de las familias en las actividades escolares.

Estos planteamientos, se alinean con Rodríguez-Triana (2018), quien señala que las prácticas educativas familiares inciden en la configuración de las trayectorias vocacionales. No obstante, se identificó la necesidad de conectar la escuela y las familias. Esta falta de participación de las familias refleja lo señalado por Santos Rego (2015), quien sostiene que las familias son clave en la socialización, pero su influencia puede verse reducida en contextos de vulnerabilidad. Esta brecha entre la familia y la escuela evidencia la necesidad de estrategias, en consonancia con el Código de Infancia y Adolescencia (2006), que establece la corresponsabilidad en el desarrollo integral de niños y adolescentes.

### **3. Acompañamiento en los procesos de orientación socio ocupacional**

Se requiere un fortalecimiento institucional desde el apoyo en la toma de decisiones de los estudiantes y su desarrollo emocional. La institución a través del SENA, ofrece al menos una oportunidad de formación, aunque es limitada. Así mismo, hay interés en el emprendimiento, aunque no se ofrezca formación a nivel institucional y se destaca la necesidad de la integración de actividades en el currículo, seguimiento sistemático a egresados e instrumentos validados de medición de habilidades.

En este sentido, se visibiliza una falta de estructuración en los programas implementados institucionalmente. Este hallazgo refuerza las críticas expuestas por Valencia y Hung (2017), quienes señalan que en Colombia el 41% de las escuelas no implementa programas de orientación socio-laboral y el 51% carece de herramientas para evaluar los intereses y habilidades de los estudiantes. La falta de articulación entre las instituciones educativas y el sector productivo también es una debilidad, que coincide con Pérez y Gómez (2021), quienes destacan la desconexión entre la formación académica y las demandas del mercado laboral.

### **4. Condiciones sociales del entorno de la comunidad educativa**

El contexto social de la comunidad interfiere en las metas educativas de los estudiantes, situaciones como la delincuencia, la inseguridad del entorno escolar, el embarazo adolescente, la unión marital temprana, la influencia negativa de las amistades.

Estas condiciones reflejan lo señalado por Garay-Salamanca (2003) sobre la reproducción sistemática de la exclusión social en Colombia, donde la desigualdad territorial y la falta de representatividad política contribuyen a la perpetuación de brechas educativas. En este sentido, la exclusión social en la educación no solo se manifiesta en el acceso restringido a la escuela, sino también en la exclusión dentro del aula, lo que coincide con las afirmaciones de UNICEF (2020) sobre los riesgos de exclusión educativa debido a bajos niveles de aprendizaje y barreras socioeconómicas.

### **5. Distracciones digitales**

El acceso a la información y a las redes sociales son consideradas como herramientas en las que se puede acceder a fuentes de información valiosas para la orientación socio ocupacional. Sin embargo, influyen en la desmotivación y bajo rendimiento académico del estudiantado. Este fenómeno se alinea con los estudios de Hirschi (2018), quien

advierte sobre el impacto negativo del uso no regulado de la tecnología en la productividad y la capacidad de planificación a largo plazo.

## **6. Falta de recursos educativos en la institución**

Las deficiencias a nivel de infraestructura escolar, se constituyen en una falencia para el desarrollo de los procesos de orientación socio ocupacional. Este hallazgo es consistente con lo expuesto por Mora (2021), quien argumenta que la financiación educativa en Colombia no ha logrado eliminar las brechas estructurales, perpetuando desigualdades en el acceso a una educación de calidad.

## **7. Participación, liderazgo y metodología de los docentes**

Se reitera a nivel institucional que existe compromiso por parte del equipo de docentes. Sin embargo, el estudiantado y algunas familias señalan que algunos docentes carecen de estrategias didácticas innovadoras que favorezcan la comprensión de los contenidos. En resumen, se destaca que las prácticas pedagógicas siguen dominadas por métodos tradicionales basados en la memorización, con poca incorporación de enfoques activos y participativos. Esta situación es preocupante, dado que la literatura pedagógica resalta la importancia de metodologías centradas en el estudiante para potenciar el aprendizaje significativo (Núñez et al., 2010). La falta de innovación en la enseñanza puede contribuir a la desmotivación y al bajo rendimiento académico. Este hallazgo reafirma la necesidad de actualizar los enfoques pedagógicos y capacitar a los docentes en metodologías más interactivas y basadas en la resolución de problemas, en línea con las recomendaciones de Del Pozo Serrano y Astorga (2018), quienes proponen un modelo de educación social que priorice la autonomía y la formación en valores.

En síntesis, las condiciones económicas y familiares, el acompañamiento en orientación socio ocupacional, las características del entorno educativo y la necesidad de reconfigurar las metodologías institucionales se plantean como dificultades para el acceso a oportunidades que apuesten por la inclusión socio laboral del estudiantado. Los hallazgos reafirman la necesidad de una intervención integral que no solo fortalezca la orientación socio-ocupacional, sino que también promueva una transformación en la estructura educativa e institucional, la participación de la comunidad y la articulación con el sector productivo. La intencionalidad estaría situada en diseñar estrategias que no solo mitiguen estas dificultades, sino que también posicionen a los estudiantes para convertirse en actores activos de su propio desarrollo, en concordancia con los principios de justicia social y equidad planteados por Sen (2000) y Kwak y Wang (2022).

## **REFERENCIAS**

Código de Infancia y Adolescencia. (2006). *Ley 1098 de 2006*. Congreso de la República de Colombia.

DANE (2022). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2022*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co>

Del Pozo Serrano, F., y Astorga, A. (2018). *Educación social y pedagogía para la transformación*. UNED.

Del Pozo, F., Rodríguez, M., y Villaseñor, A. (2023). *Itinerarios de inclusión sociolaboral en contextos de vulnerabilidad juvenil*. UNED.

- Dos Santos, S., Melero, N., y Ballesteros, M. (2023). *Exclusión social y desigualdad educativa: análisis y propuestas desde la intervención comunitaria*. UNED.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Fuster, G. (2019). *La fenomenología como método en investigación educativa*. Editorial Académica Española.
- Garay-Salamanca, L. J. (2003). Crisis, exclusión social y democratización en Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 8, 51–77.
- Gil-Jaurena, I., López-Martín, C., y Valencia Cobo, J. (2023). ¿Cómo acompañar la inclusión? Elementos de protección y buenas prácticas en programas de inserción sociolaboral. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 75-92. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2023.42.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.42.05)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Hirschi, A. (2018). Career development and counseling in a global context: Introduction and overview. In J. Athanasou & H. Perera (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 3–20). Springer.
- Husserl, E. (1992). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (Vol. I). Alianza Editorial.
- Husserl, E. (1998). *Investigaciones lógicas*. Alianza Editorial.
- Informe Nacional de Competitividad 2020–2021. (2021). *Consejo Privado de Competitividad & Universidad del Rosario*. <https://www.compite.com.co>
- Kwak, H., & Wang, Y. (2022). Social inclusion and human capabilities: A capabilities approach to education and employment. *Journal of Human Development and Capabilities*, 23(1), 45–65.
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus: un Français sur dix*. Éditions du Seuil.
- López, L., y Sandoval, S. (2016). *La experiencia educativa en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Mora, C. (2021). Financiación educativa y desigualdad estructural en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 135–158.
- Núñez, J., Ochoa, G., y Vélez, M. (2010). *Educación, cultura y subjetividad: Perspectivas críticas*. Universidad del Valle.
- Pérez, C., y Gómez, L. (2021). Formación académica y necesidades del mercado laboral: una brecha por cerrar. *Revista Educación y Sociedad*, 40(3), 233–249.
- Rodríguez-Triana, M. J. (2018). Prácticas educativas familiares y trayectorias vocacionales: Una mirada desde la educación para la vida. *Revista de Orientación Educativa*, 32(61), 41–55.
- Santos Rego, M. A. (2015). La familia como agente educativo: implicaciones para la escuela del siglo XXI. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 35–50.
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. Anchor Books.
- UNICEF. (2020). *Exclusión educativa en América Latina: Desafíos y oportunidades para la equidad*. Santiago de Chile.

Vélez, M., y Galeano, A. (2002). *La hermenéutica como método*. Editorial Universidad de Antioquia.

# Videojuegos y creatividad: impacto de su consumo en estudiantes de escuelas Waldorf

Carlos Miguel Vázquez-Martín  
Esteban Vázquez-Cano  
José Manuel Ramírez-Hurtado

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** En Estados Unidos, se estima un total de 190,6 millones de jugadores en 2024. La educación Waldorf limita el uso de dispositivos electrónicos hasta la etapa de high school, priorizando la creatividad, la experimentación y la interacción humana. Investigaciones previas arrojaron resultados mixtos sobre el impacto del consumo de videojuegos en la creatividad. Este estudio tuvo como objetivos: (1) analizar la frecuencia diaria de consumo de videojuegos y su impacto en el índice de creatividad; (2) examinar el impacto del tipo de dispositivo utilizado; (3) identificar los géneros de videojuegos más jugados por estudiantes Waldorf; y (4) estudiar la incidencia de actividades sin pantallas sobre la creatividad. Con una muestra 146 estudiantes de escuelas Waldorf, se aplicó el *Test de Pensamiento Creativo de Torrance* y un cuestionario sobre uso de videojuegos. Se realizaron cálculos de estadística descriptiva como el análisis de correspondencias múltiples (ACM). Los resultados mostraron: (1) mayoría de estudiantes jugaron de 0 a 2 horas al día; (2) correlación no significativa entre tiempo de juego y creatividad; (3) estudiantes con bajo índice de creatividad prefirieron usar tablets, contrariamente a los sujetos con mayor índice de creatividad quienes seleccionaron ordenadores y videoconsolas; (4) la preferencia del género de Puzzles fue más común en estudiantes con baja creatividad, quienes nunca eligieron Disparos o Fantasía; y (5) sujetos que presentaron mayor creatividad realizaron con frecuencia actividades como lectura, artes, música y ejercicio físico. Aunque el tiempo de juego no se relacionó directamente con el índice de creatividad, sí lo hicieron el dispositivo utilizado, el género de videojuego y las actividades sin pantallas. Futuros estudios podrían comparar estudiantes de escuelas Waldorf y escuelas tradicionales, considerando también el estatus socioeconómico con el objetivo de analizar si estos efectos se mantienen en contextos sociales y pedagógicos diversos.

**Palabras clave:** creatividad; dispositivos móviles; escuelas waldorf; videojuegos.

**Abstract:** In the United States, an estimated total of 190.6 million people played video games in 2024. Waldorf education restricts the use of electronic devices until the high school stage, prioritising creativity, experimentation, and human interaction. Previous research has yielded mixed results regarding the impact of video game consumption on creativity. This study aimed to: (1) analyse daily video game playing frequency and its impact on creativity scores; (2) examine the impact of the type of device used; (3) identify the video game genres most frequently played by Waldorf students; and (4) explore the influence of screen-free activities on creativity. With a sample of 146 Waldorf school students, the Torrance Tests of Creative Thinking and a questionnaire on video game use were administered. Descriptive statistics were computed, including multiple correspondence analysis (MCA). The results showed: (1) most students played between 0 and 2 hours per day; (2) a non-significant correlation between time spent gaming and creativity; (3) students with lower creativity scores preferred using tablets, whereas those with higher creativity scores chose computers and video game consoles; (4) a preference for the Puzzle genre was more common among students with lower creativity, who never selected Shooter or Fantasy games; and (5) students who showed higher creativity frequently engaged in activities such as reading, arts, music, and physical exercise. Although playing time was not directly related to creativity scores, the device used, the video game genre, and screen-free activities were. Future

studies could compare students from Waldorf and traditional schools, also considering socioeconomic status, to examine whether these effects hold across diverse social and pedagogical contexts.

**Keywords:** creativity; mobile devices, waldorf schools, videogames.

## **I. INTRODUCCIÓN**

La educación Waldorf es un enfoque pedagógico desarrollado por Rudolf Steiner, fundador de la antroposofía (Richter, 2000). La pedagogía Waldorf, enmarcada dentro de las escuelas activas, surge como una alternativa al descontento de lo que se considera la enseñanza tradicional (Carneros & Murillo, 2017; De Coster et al., 2009). En un contexto donde los dispositivos electrónicos se utilizan con mayor frecuencia y a edades cada vez más tempranas (García-Jiménez et al., 2020), una de las grandes diferencias que ofrecen las escuelas Waldorf frente a las escuelas de metodología tradicional es la ausencia de tecnología en el aula, pues se considera que su uso podría obstaculizar la interacción social, promover el aislamiento y limitar el pensamiento creativo (Setzer, 2016).

La creatividad se define como la capacidad de generar ideas o soluciones que sean novedosas y apropiadas en un contexto específico (Runco & Jaeger, 2012). Varias teorías de la creatividad reconocen la importancia de los procesos de pensamiento divergente y convergente, la motivación hacia la tarea y un entorno gratificante que fomente la participación creativa en una tarea dada (Amabile & Pratt, 2016). En esta línea, Granic et al. (2014) explican que los videojuegos podrían incrementar la motivación intrínseca al ofrecer retroalimentación inmediata y sistemas de recompensas, lo que estimula a los jugadores a involucrarse de manera creativa en las tareas propuestas.

### **1. Tiempo dedicado a jugar a videojuegos y creatividad**

Los videojuegos constituyen un fenómeno de ocio mundial; en 2020, la población global de jugadores de videojuegos alcanzó los 2.7 mil millones de usuarios (Newzoo, 2020). En Estados Unidos, se estima un total de 190.6 millones jugadores en el año 2024 (Entertainment Software Association, 2024). Diversos estudios han obtenido tanto resultados positivos como negativos en relación con el consumo de videojuegos y la creatividad (Bereczki & Kárpáti, 2021).

En relación a la frecuencia de uso de videojuegos y la creatividad, diversos estudios arrojaron resultados mixtos. Hamlen (2009), en una muestra de 105 estudiantes de cuarto y quinto grado en Estados Unidos, no encontró relación significativa entre el tiempo que se dedica a los videojuegos y el índice de creatividad. Por el contrario, Jackson et al. (2012) hallaron correlaciones positivas significativas entre la frecuencia de juego de videojuegos y múltiples indicadores de pensamiento divergente en una muestra de 491 sujetos de unos 12 años de edad, una conclusión similar a la de Bereczki y Kárpáti (2021) en un estudio con 370 sujetos.

Reynaldo et al. (2021) señalaron que el uso moderado de los videojuegos podría tener efectos positivos en las funciones cognitivas, las habilidades de resolución de problemas y la creatividad. No obstante, un uso excesivo podría tener consecuencias negativas como la disminución de la productividad, el descuido de responsabilidades y posibles efectos negativos en la salud mental.

De forma similar, Oscarido et al. (2022) indicaron que un consumo de videojuegos continuado y sin pausas podría tener un impacto perjudicial debido a que podría afectar a la sobreestimulación y la hiperactividad cerebral.

Por último, se encontró que el entorno familiar influía significativamente en el tiempo que los participantes dedican a los videojuegos. Chaibal y Chaikyul (2022) encontraron una correlación positiva entre la frecuencia de uso del teléfono y la tableta por parte de los sujetos y el tiempo que otros miembros del mismo hogar pasan utilizando estos dispositivos.

## **2. Dispositivos utilizados en el consumo de videojuegos y creatividad**

La revisión de la literatura indica que en función del dispositivo electrónico que se utilice para jugar a videojuegos otorgará mayor o menor beneficio en el desarrollo del pensamiento creativo, el cual estará directamente relacionado con las oportunidades y complejidad de control sobre el juego que dichos dispositivos ofrecen.

Jugar a videojuegos en un PC o consola podría mejorar las habilidades cognitivas de manera más efectiva que usando un teléfono inteligente o tableta debido a que estos últimos son más propensos a tener sistemas de control mucho más simples y limitadas. (Reynaldo et al., 2021).

Por otro lado, los videojuegos destinados a teléfonos inteligentes no ofrecen el mismo nivel de estimulación cognitiva que otros dispositivos electrónicos de juegos más sofisticadas (Reynaldo et al., 2021).

De igual forma, Jackson et al. (2012) evidenció que, si bien los videojuegos jugados tanto en teléfonos como en ordenadores podrían incidir de manera positiva en el desarrollo de la creatividad, los controles complejos y la experiencia más inmersiva de los juegos de los ordenadores podrían proporcionar un compromiso cognitivo más profundo en comparación con los juegos en teléfonos móviles, que tienden a ser más casuales y menos inmersivos.

## **3. Género de videojuegos y creatividad**

La relación entre los videojuegos y la creatividad es compleja y multifacética, ya que diferentes géneros de juegos ofrecen experiencias y desafíos cognitivos variados.

Desde una perspectiva teórica, los videojuegos pueden considerarse entornos que proporcionan diferentes estímulos motivando a los usuarios a involucrarse en una amplia gama de actividades que demandan el uso de diferentes habilidades cognitivas. Estos entornos pueden demandar la coordinación de diferentes procesos cognitivos para alcanzar soluciones creativas a diferentes problemas planteados (Ibanez, 2022).

En cuanto a los juegos de disparos en primera persona (FPS), varios estudios muestran cómo su uso beneficia el desarrollo de la creatividad. Steenbergen et al. (2015) indican que su uso puede mejorar la flexibilidad cognitiva al requerir que los jugadores cambien rápidamente de tareas y respondan a entornos cambiantes. Aunque los juegos de acción, incluidos los FPS, han mostrado beneficios en cuanto a la flexibilidad cognitiva, otras investigaciones indican que no están necesariamente asociados con mejoras en las habilidades de resolución de problemas a largo plazo. Por ejemplo, un estudio longitudinal mostró que los juegos de estrategia tenían una mayor correlación con mejoras en las habilidades de resolución de problemas que los juegos de acción (Adachi & Willoughby, 2013).

Del mismo modo, los géneros de fantasía y los juegos de rol (RPG) también influyen positivamente en el desarrollo del pensamiento creativo. Fessakis y Lappas (2013) sugieren que los RPG que involucran narrativas complejas, planificación estratégica y altos requerimientos cognitivos llevan a los jugadores a pensar de manera

creativa y a desarrollar soluciones innovadoras. Conway et al. (2014) encontraron que los juegos con alta complejidad integradora y dialéctica promueven un compromiso cognitivo más profundo que otros géneros, lo que puede derivar en mayor creatividad a medida que los jugadores navegan escenarios y tramas complejas.

Vera-Monroy et al. (2024) explican que los videojuegos que ofrecen la opción de colaborar con otros jugadores tienen un efecto positivo en el desarrollo del pensamiento creativo. La integración de aprendizaje colaborativo basado en juegos no solo mejora la retención del conocimiento, sino que también fomenta habilidades esenciales como la creatividad y la innovación en un entorno estructurado donde se puede experimentar, asumir riesgos e innovar. Pierroux et al. (2022) subrayan la importancia de las interacciones relacionales entre los miembros del grupo en tareas creativas.

La capacidad de los videojuegos para facilitar el estado de flow es un factor relevante en la creatividad. Los videojuegos bien diseñados cuentan con objetivos claros, retos adaptativos y crecientes, además de retroalimentación continua que confiere al jugador control en el entorno del juego (Shute & Ke, 2012). Estos elementos se observan claramente en el consumo de videojuegos, especialmente en los géneros de fantasía y disparos. Ambos géneros ofrecen mundos amplios con objetivos complejos que exigen planificación estratégica y habilidades de resolución de problemas, requiriendo una reacción rápida y la adaptación de estrategias en tiempo real, factores esenciales para inducir el estado de flow y, en consecuencia, fomentar la creatividad.

Se fijaron los siguientes objetivos para este estudio: (1) analizar la frecuencia diaria de consumo de videojuegos y su impacto en el índice de creatividad; (2) examinar el impacto del tipo de dispositivo utilizado; (3) identificar los géneros de videojuegos más jugados por estudiantes Waldorf; y (4) estudiar la incidencia de actividades sin pantallas sobre la creatividad.

## II. MÉTODO

Se recopiló un tamaño muestral de  $N = 146$  estudiantes de nivel middle school que asisten a tres escuelas Waldorf en California: WSSD, WSOC y SAND, utilizando un muestreo no probabilístico e intencional. Se emplearon los siguientes instrumentos de recogida de información: (1) Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT). Hasta la fecha, las pruebas más utilizadas para medir la creatividad son las tareas de pensamiento divergente (Kaufman et al., 2008, 2011), y actualmente es el instrumento más popular en la evaluación de la creatividad (Cromptley, 2000; Kaufman et al., 2008). A través del TTCT se obtiene la variable dependiente Índice de Creatividad. (2) Cuestionario sobre el uso de las TIC para estudiantes. Se trata de un cuestionario de creación propia para evaluar el uso de videojuegos y las actividades no relacionadas con videojuegos en los estudiantes. Fue validado por expertos y profesores de España y Estados Unidos, basándose en criterios adaptados del estudio de validez de contenido de Galicia-Alarcón et al. (2017). El cuestionario aborda las siguientes dimensiones: I: Sociodemográfica; II: Tiempo dedicado a jugar; III: Dispositivos utilizados; IV: Género de juego; V: Otras actividades.

Tanto el TTCT como el cuestionario se distribuyeron de forma presencial y se administraron en papel. Se siguieron todos los elementos recomendados por las Directrices CPHS sobre consentimiento infantil y permiso de los padres para asegurar el máximo cumplimiento ético. Además, el estudio fue sometido a un riguroso examen y aprobación por parte del Comité de Ética designado en la Universidad Nacional de

Educación a Distancia (UNED), con la referencia de aprobación: 41-SISH-EDU-2023, lo que demuestra el respeto por las normas éticas establecidas.

Las variables analizadas en este trabajo se refieren a los dispositivos utilizados para jugar videojuegos, el tipo de videojuego y otras actividades realizadas por los estudiantes. También se consideraron el índice de creatividad y las variables sociodemográficas.

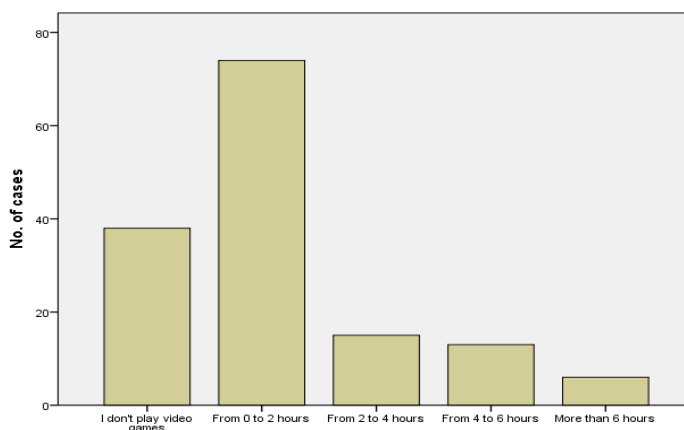
Para alcanzar los objetivos propuestos se han desarrollado diversos métodos estadísticos. Por un lado, se han llevado a cabo algunos procedimientos de estadística descriptiva mediante el uso de tablas y gráficos con SPSS. También se ha utilizado la metodología de análisis de correspondencias múltiples (ACM). Los mapas generados a través del ACM pueden interpretarse de manera que los puntos (que representan categorías de variables) que están cercanos entre sí indican asociaciones fuertes o perfiles similares, mientras que aquellos que están distantes sugieren diferencias significativas en los perfiles.

#### IV. RESULTADOS

En primer lugar, se analizó el tiempo empleado por los estudiantes en videojuegos al día. La mayoría de los estudiantes suelen pasar entre 0 y 2 horas al día jugando a videojuegos. También existe una parte importante de estudiantes que no juegan a videojuegos.

**Figura 1.**

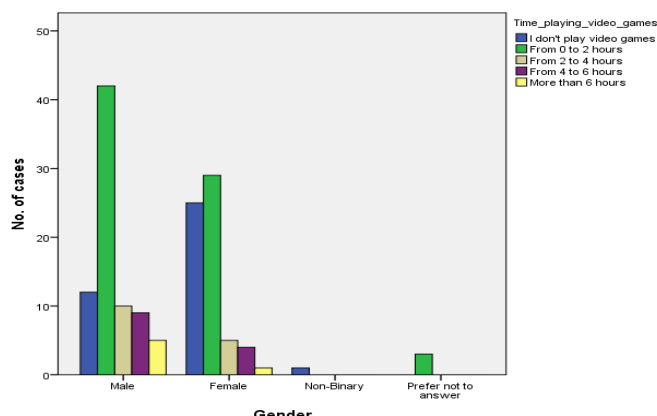
*Tiempo dedicado a jugar videojuegos*



Si hacemos el análisis por género, hay que destacar que hay un porcentaje muy superior de niñas que no juegan nada a los videojuegos, en comparación con los niños (Figura 2). Incluso este porcentaje en las niñas está muy cercano al de niñas que solamente juegan entre 0 y 2 horas al día.

**Figura 2.**

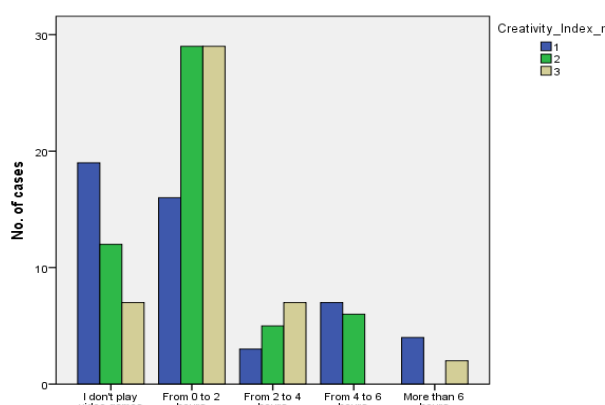
*Tiempo de juego de videojuegos por género*



La figura 3 recoge la representación gráfica del tiempo empleado en jugar a videojuegos en función de los valores del índice de creatividad. El valor del coeficiente de correlación de Spearman es 0.065 (p-value=0.435), por lo que no existe correlación significativa entre ambas variables. Esto implica que no existe relación entre el tiempo empleado en jugar a videojuegos al día y el índice de creatividad.

**Figura 3.**

*Tiempo de juego e índice de creatividad*



Para analizar el tipo de dispositivo utilizado para jugar a videojuegos y su influencia en el índice de creatividad se utilizó un análisis de correspondencias múltiple.

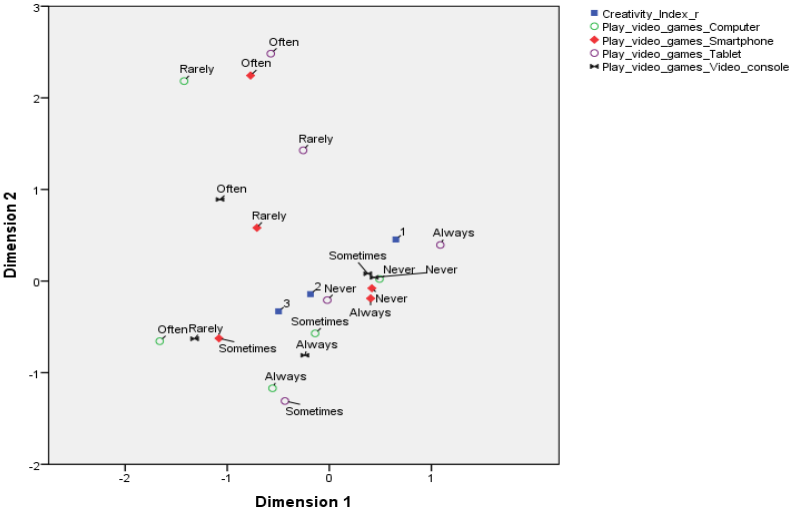
En relación al nivel de educación de los padres/tutores hay que señalar que los estudiantes con un índice de creatividad más elevado tienen padres con estudios de máster, mientras que los de nivel medio o bajo tienen padres/tutores con estudios fundamentalmente de Bachelor's degree.

La figura 4 nos permite identificar diferentes patrones o perfiles de estudiantes en función de las variables analizadas). El diagrama conjunto de puntos de categorías nos muestra el mapa de correspondencias propiamente con todas las variables. Para interpretarlo podemos buscar patrones, grupos de categorías o puntos en función de su cercanía o lejanía. Se puede observar que los estudiantes con un índice de creatividad más bajo destacan por jugar siempre a los videojuegos en Tablet. Los estudiantes con un índice

de creatividad medio se caracterizan porque nunca juegan a los videojuegos con Tablet, mientras que siempre lo suelen hacer en Smartphone. Por su parte, los estudiantes de índice de creatividad más elevado algunas veces juegan con el ordenador y siempre lo hacen con videoconsola.

**Figura 4.**

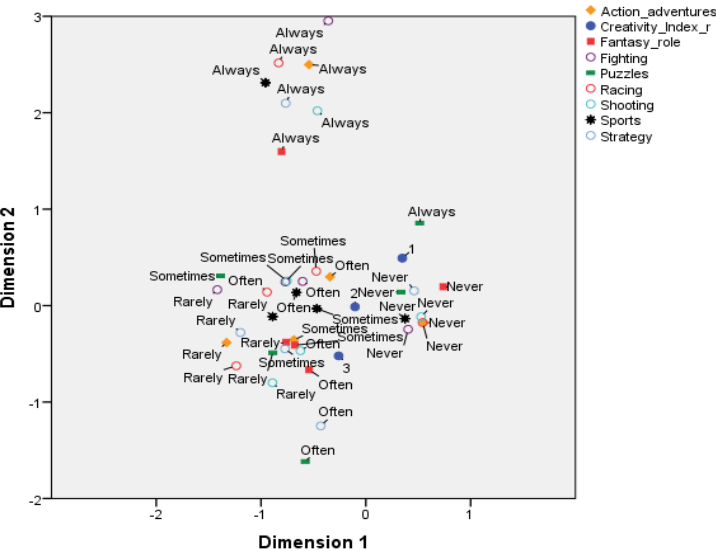
*Gráfico conjunto de puntos por categoría (dispositivos)*



La figura 5 nos permite identificar los patrones de estudiantes en función del índice de creatividad y del tipo de videojuego utilizado por los mismos. Podemos observar que los estudiantes con un índice de creatividad más bajo se caracterizan porque siempre juegan a Puzzles y nunca a Shooting y Fantasy\_role. Por su parte, los estudiantes con un índice de creatividad medio se caracterizan porque nunca juegan a Deportes nunca a Puzzles. Finalmente, los estudiantes con un índice de creatividad más elevado se caracterizan porque a menudo juegan a Shooting y a Fantasy\_role.

**Figura**

**5.** *Gráfico conjunto de puntos por categoría (tipo de videojuegos)*

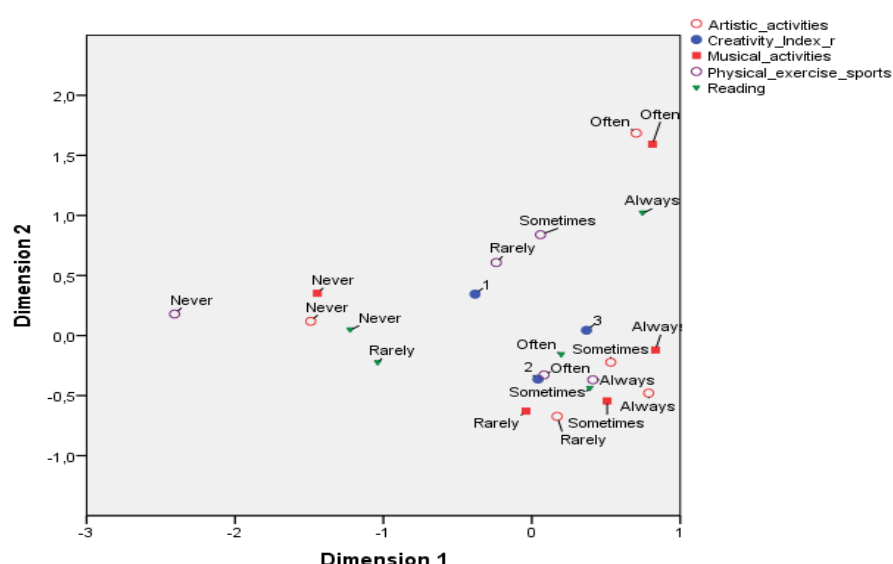


Por último, también se aplicó un análisis de correspondencias múltiples para estudiar la incidencia de diversas actividades en el índice de creatividad. Entre estas actividades se encuentra la lectura, el deporte/ejercicio físico, actividades musicales y actividades artísticas. El resumen del modelo arrojó un porcentaje de varianza total del 84.80%, lo que supone un valor muy elevado.

Los patrones de estudiantes vienen recogidos en la figura 6. Podemos observar que los estudiantes con un índice de creatividad más bajo raramente realizan ejercicio físico o deporte. Por su parte, los estudiantes con valores medios en el índice de creatividad se caracterizan por realizar a menudo deporte o ejercicio físico, a menudo hacen lectura y raramente realizan actividades musicales. Finalmente, los estudiantes con un índice de creatividad más elevado suelen leer a menudo, algunas veces desarrollan actividades artísticas y siempre realizan actividades musicales.

**Figura 6**

. Gráfico conjunto de puntos por categoría (actividades libre de pantallas)



## V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio indican que la mayoría de los estudiantes de escuelas Waldorf dedica entre 0 y 2 horas diarias a videojuegos, aunque un porcentaje significativo no juega en absoluto. Llama la atención que más niñas que niños declaren no jugar nunca. No se halló correlación significativa entre el tiempo de juego y la creatividad (Spearman = 0.065,  $p = 0.435$ ), coincidiendo con investigaciones que no encontraron vínculos claros en este sentido (Hamlen, 2009). Sin embargo, algunos autores sí han reportado relaciones positivas cuando se consideran variables como motivación o tipo de juego (Mun, 2022; Moffat et al., 2017).

Por otra parte, varios estudios resaltan efectos negativos del uso intensivo de videojuegos. Se han detectado relaciones con un desarrollo social más limitado (Xu et al., 2023) y una menor creatividad emocional (Cabelkova et al., 2020). Además, se han documentado correlaciones negativas con el rendimiento académico (Dumpit et al., 2021; Chen et al., 2020). Un juego excesivo podría afectar la resolución de problemas creativos y la participación en actividades escolares (Adžić et al., 2021) e incluso asociarse con

experiencias infantiles adversas como el aislamiento social (Doi et al., 2021) y un mayor riesgo de depresión y ansiedad (Mathers et al., 2009).

El estudio examinó asimismo el género de los videojuegos. Se constató que el alumnado con índices de creatividad más bajos jugaba sobre todo a rompecabezas, mientras que los grupos con creatividad media y alta preferían, respectivamente, juegos de deportes y títulos de acción o rol de fantasía. Estas diferencias concuerdan con hallazgos previos que relacionan los videojuegos de acción con mejoras en originalidad y flexibilidad (Yeh, 2015). Sin embargo, la investigación sobre la vinculación general entre videojuegos y creatividad aún presenta conclusiones mixtas (Mokhtari et al., 2016; Vázquez-Cano et al., 2022, 2023).

Respecto a los dispositivos empleados, los participantes con índices de creatividad más bajos usaban siempre tabletas; quienes tenían índices medios no las utilizaban y preferían smartphones, y aquellos con puntuaciones altas empleaban consolas y ordenadores. Estos resultados difieren de estudios en los que las tabletas aparecen como herramientas idóneas para propiciar la creatividad (Kim et al., 2016; Rémon et al., 2017), por lo que cabe suponer la influencia de factores específicos del contexto pedagógico Waldorf y de la forma de integración tecnológica (Selwyn et al., 2017; Oyebola & Ayanlola, 2020).

Por último, se observó que el alumnado con índices creativos más bajos rara vez hacía ejercicio o deportes, en contraste con quienes tenían índices medios y altos, caracterizados por mayor práctica deportiva, lectura y, en el caso de los más creativos, implicación musical frecuente. Estos resultados confirman la importancia de la actividad física y de las artes en el desarrollo creativo (Romance et al., 2023).

Los hallazgos de este estudio proporcionan pautas valiosas en relación al consumo de videojuegos y cómo ello pudiera afectar al desarrollo del pensamiento creativo. La ausencia de correlación entre el tiempo total de juego y la creatividad podría llevar a replantear las recomendaciones que se centran exclusivamente en limitar las horas de videojuego. En su lugar, podría ser más eficaz prestar atención al género jugado y al dispositivo empleado (Reynaldo et al., 2021; Setzer, 2016). Además, la influencia positiva de actividades extracurriculares como la música, la lectura y el ejercicio físico (Romance et al., 2023) sugiere la conveniencia de programas que tengan en cuenta dicho impacto sobre la creatividad.

## REFERENCIAS

- Adachi, P. J., & Willoughby, T. (2013). More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self-reported problem solving skills, and academic grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1041–1052. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9913-9>
- Adžić, S., Al-Mansour, J., Naqvi, H., & Stambolić, S. (2021). The impact of video games on students' educational outcomes. *Entertainment Computing*, 38, 100412. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2021.100412>
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The Dynamic Componential Model of Creativity and Innovation in Organizations: Making Progress, Making Meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>

- Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2021). Expert teachers' beliefs and practices regarding the integration of technology to foster creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100791. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100791>
- Cabelkova, I., Strielkowski, W., Rybakova, A., & Molchanova, A. (2020). Does playing video games increase emotional creativity? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph17072177>
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review*, 23, 72–79. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190009554069>
- Carneros, S., y Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129–150. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.007>
- Chaibal, S., & Chaiyakul, S. (2022). The association between smartphone and tablet usage and child development. *Acta Psychologica*, 228, 103646. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103646>
- Chen, V., Wilhelm, C., & Joeckel, S. (2020). Relating video game exposure, sensation seeking, aggression and socioeconomic factors to school performance. *Behaviour & Information Technology*, 39, 957–969. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1634762>
- Conway, L. G., III, Conway, K. R., Gornick, L. J., & Houck, S. C. (2014). Automated integrative complexity. *Political Psychology*, 35(5), 603–624. <https://doi.org/10.1111/pops.12057>
- De Coster, T., Simon, F., & Depaepe, M. (2009). “Alternative” education in Flanders, 1960–2000: Transformation of knowledge in a neo-liberal context. *Paedagogica Historica*, 45(4–5), 645–671. <https://doi.org/10.1080/00309230903100999>
- Doi, S., Isumi, A., & Fujiwara, T. (2021). Association between adverse childhood experiences and time spent playing video games in adolescents: Results from A-CHILD Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph181910377>
- Dumpit, C., Elbambo, J., Gatanela, J., Campana, N., Maranoc, J., & Lacasandile, A. (2021). A correlational analysis between time spent on playing video games and real-life skills of 1st year and 2nd year students of National University-Manila's Wizard's Circle. In *2021 5th International Conference on E-Society, E-Education and E-Technology* (pp. 124–130). <https://doi.org/10.1145/3485768.3485789>
- Entertainment Software Association. (2024). *Essential Facts 2024*. <https://www.theesa.com/essential-facts-2024>
- Fessakis, G. L., & Lappas, D. (2013). Cultivating preschoolers creativity using guided interaction with problem solving computer games. In C. Carvallo & P. Escudeiro (Eds.), *Proceedings of the 7th European Conference on Games Based Learning* (Vol. 2, pp. 763–770). Academic Conferences International Limited.
- Galicia-Alarcón, L., Balderrama Trapaga, J., & Edel Navarro, R. (2017). Validity of content by expert judgment: Proposal of a virtual tool. *Opening: Journal of Educational Innovation*, 9(2), 42–53. <https://doi.org/10.18381/ap.v9n2.993>
- García-Jiménez, A., López-de-Ayala, M. C., & Montes-Vozmediano, M. (2020). Características y percepciones sobre el uso de las plataformas de redes sociales y

dispositivos tecnológicos por parte de los adolescentes. *Zer*, 25(48), 269–286. <https://doi.org/10.1387/zer.21556>

Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>

Hamlen, K. (2009). Relationships between computer and video game play and creativity among upper elementary school students. *Journal of Educational Computing Research*, 40(1), 1–21. <https://doi.org/10.2190/EC.40.1.a>

Ibanez, A. (2022). The mind's golden cage and cognition in the wild. *Trends in Cognitive Sciences*, 26(11), 1031–1034. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.07.008>

Jackson, L. A., Witt, E. A., Games, A. I., Fitzgerald, H. E., von Eye, A., & Zhao, Y. (2012). Information technology use and creativity: Findings from the children and technology project. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 370–376. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.006>

Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. Wiley.

Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., & Lichtenberger, E. O. (2011). Finding creative potential on intelligence tests via divergent production. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, 83–106. <http://dx.doi.org/10.1177/0829573511406511>

Kim, H., Park, J., Yoo, S., & Kim, H. (2016). Fostering creativity in tablet-based interactive classrooms. *Educational Technology & Society*, 19(3), 207–220.

Mathers, M., Canterford, L., Olds, T., Hesketh, K., Ridley, K., & Wake, M. (2009). Electronic media use and adolescent health and well-being: Cross-sectional community study. *Academic Pediatrics*, 9(5), 307–314. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2009.04.003>

Mokhtari, T., Mohammadkazemi, R., & Kamkari, K. (2016). Computer games and their impact on creativity of primary level students in Tehran. *Independent Journal of Management & Production*, 7, 926–936. <https://doi.org/10.14807/IJMP.V7I3.462>

Moffat, D., Crombie, W., & Shabalina, O. (2017). Some video games can increase the player's creativity. *International Journal of Game-Based Learning*, 7(2), 35–46. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2017040103>

Mun, J. (2022). The effect of game playing and goal orientation on creativity. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899694>

Newzoo. (2020). *Global games market report*. <https://newzoo.com/resources/trendreports/newzoo-global-games-market-report-2020-light-version>

Oscarido, J., Siswanto, Z. A., Maleke, D. A., & Gunawan, A. A. S. (2022). The impact of competitive FPS video games on human's decision-making skills. *Procedia Computer Science*, 216, 539–546. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.12.167>

Oyebola, O. C., & Ayanlola, A. L. (2020). Using mobile devices to support online collaborative learning. *Journal of Extension Systems*, 36(1), 38–42. <https://doi.org/10.48165/JES.2020.36108>

Pierroux, P., Steier, R., & Ludvigsen, S. R. (2022). Group creativity in adolescence: Relational, material and institutional dimensions of creative collaboration. *Journal of the Learning Sciences*, 31(1), 107–137. <https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2025813>

- Reynaldo, C., Christian, R., Hosea, H., & Gunawan, A. A. S. (2021). Using video games to improve capabilities in decision making and cognitive skill: A literature review. *Procedia Computer Science*, 179, 211–221. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.12.027>
- Rémon, J., Sebastián, V., Romero, E., & Arauzo, J. (2017). Effect of using smartphones as clickers and tablets as digital whiteboards on students' engagement and learning. *Active Learning in Higher Education*, 18, 173–187. <https://doi.org/10.1177/1469787417707618>
- Richter, T., y Rawson, M. (2000). *Plan de Edtudios de la Pedagogía Waldorf – Steiner*. Rudolf Steiner.
- Romance, R., Nielsen-Rodríguez, A., Mendes, R. S., Dobado-Castañeda, J. C., & Dias, G. (2023). The influence of physical activity on the creativity of 10 and 11-year-old school children. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101295. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101295>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Setzer, V. W. (2016). Electronic media and Waldorf education. *Escrituras*.
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., & Johnson, N. (2017). Left to their own devices: The everyday realities of one-to-one classrooms. *Oxford Review of Education*, 43, 289–310. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1305047>
- Shute, V. J., & Ke, F. (2012). Games, learning, and assessment. In D. Ifenthaler, D. Eseryel, & X. Ge (Eds.), *Assessment in Game-Based Learning: Foundations, Innovations, and Perspectives* (pp. 43–58). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3546-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3546-4_4)
- Steenbergen, L., Sellaro, R., Stock, A.-K., Beste, C., & Colzato, L. S. (2015). Action video gaming and cognitive control: Playing first-person shooter games is associated with improved action cascading but not inhibition. *PLOS ONE*, 10(12), e0144364. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0144364>
- Vázquez-Cano, E., Ramírez-Hurtado, J. M., Díez-Arcón, P., & Pascual-Moscoso, C. (2022). Academic and social behaviour profile of the primary school students who possess and play video games. *Child Indicators Research*, 16, 227–245. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09975-9>
- Vázquez-Cano, E., Quicios-García, M. P., Fombona, J., & Rodríguez-Arce, J. (2023). Latent factors on the design and adoption of gamified apps in primary education. *Education and Information Technologies*, 28, 115093–15123. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11797-3>
- Vera-Monroy, S. P., Rodriguez, S., & Figueredo, M. A. (2024). Evaluating the effect of a blended collaborative/game-based learning strategy for skill reinforcement on undergraduate engineering. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 55(7), 1727–1743. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2023.2295892>
- Xu, K., Geng, S., Dou, D., & Liu, X. (2023). Relations between video game engagement and social development in children: The mediating role of executive function and age-related moderation. *Behavioral Sciences*, 13(10). <https://doi.org/10.3390/bs13100833>

Yeh, C. (2015). Exploring the effects of videogame play on creativity performance and emotional responses. *Computers in Human Behavior*, 53, 396–407. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.024>

# Evaluación de impacto e innovaciones en competencias en universidades chilenas

Fabiola Faúndez Valdebenito

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** El trabajo de tesis doctoral se orienta a evaluar el impacto que han tenido en Chile las innovaciones educativas en educación superior (universidades), particularmente aquellas basadas en competencias, para favorecer la permanencia, éxito académico e inserción laboral de los estudiantes que han participado en la implementación de dichas innovaciones. Cabe señalar que se considera aquellas innovaciones que se inspiraron o se inspiran en el Acuerdo de Bolonia y sus implicancias, particularmente en términos de: favorecer el desarrollo de competencias profesionales específicas y genéricas; utilizar Sistema de Créditos Académicos Transferibles; potenciar el rol de docentes y estudiantes en el proceso formativo, entre otros aspectos relevantes. El estudio abarca las innovaciones realizadas en los términos señalados, entre los años 2005 y 2024. Se utiliza metodología cualitativa, particularmente, indagación bibliográfica, análisis documental y análisis de discurso. A través del análisis documental, se ha establecido las universidades en el país que han declarado oficialmente y que evidencian en sus procesos de autoevaluación institucional, que han efectuado innovaciones educativas basadas en competencias. Por su parte, a través de las metodologías de indagación bibliográfica y análisis del discurso se ha realizado el estado del arte que sustenta la investigación en desarrollo. Se utilizan también herramientas cuantitativas de modo de establecer posibles relaciones entre las innovaciones implementadas y sus efectos en la permanencia, el éxito académico (obtención del título profesional o grado académico) y la inserción laboral de los estudiantes que han participado en programas de estudio generados o innovados a partir de modelos basados, u orientados por competencias. Posterior a ello, el estudio profundiza en una línea de formación profesional, la referente a las pedagogías, incursionando a través de encuestas y entrevistas a agentes claves (titulados, empleadores) sobre su evaluación de la formación recibida y cómo ella se refleja en su desempeño laboral.

**Palabras clave:** enseñanza superior; innovación pedagógica; currículo basado en competencias.

**Abstract:** The doctoral thesis work is oriented to evaluate the impact that educational innovations in higher education (universities) have had in Chile, particularly those based on competencies, in order to favor the permanence, academic success and labor insertion of students who have participated in the implementation of such innovations. It should be noted that it considers those innovations that were inspired or are inspired by the Bologna Agreement and its implications, particularly in terms of: favoring the development of specific and generic professional competencies; using the Academic Transferable Credit System; enhancing the role of teachers and students in the training process, among other relevant aspects. The study covers the innovations carried out in the aforementioned terms, between 2005 and 2024. Qualitative methodology is used, particularly, bibliographic research, documentary analysis and discourse analysis. Through documentary analysis, it has been established which universities in the country have officially declared and have evidenced in their institutional self-evaluation processes that they have carried out educational innovations based on competencies. On the other hand, through the methodologies of bibliographic research and discourse analysis, the state of the art that supports the research under development has been carried out. Quantitative tools are also used in order to establish possible relationships between the innovations implemented and their effects on the permanence, academic success (obtaining the professional title or academic degree) and labor market insertion of students who have participated in study programs generated or innovated

from competency-based, oriented or competency-based models.

**Keywords:** higher education; pedagogical innovation; competency-based curriculum.

## I. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo pasado, Ministerios de Educación provenientes de diferentes países europeos, se focalizaron principalmente en visualizar estrategias para mejorar la cualificación de las personas, en vías a desempeñarse acorde con los estándares de calidad y los desafíos emanados del sector económico de la Unión Europea. De igual forma se impulsó la creación de un espacio educacional europeo sustentado, entre otros aspectos relevantes, en raíces histórico-sociales. (Espinoza y González, 2016).

En paralelo y en la búsqueda de potenciar la centralidad del estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje y no del docente en el rol central aludido, se invirtieron grandes esfuerzos en configurar un modelo formativo que hiciera realidad este rol protagónico del alumnado, y que en consecuencia también se alineara con los propósitos de cambios derivados del Acuerdo de Bolonia de 1999 y sus derivados.

En este escenario surge, lo que en principio se puede denominar genéricamente como un modelo formativo basado en el desarrollo de competencias profesionales por parte de los estudiantes de Educación Superior, el que ha adoptado diferentes formas según, entre otros factores relevantes: el país, la cultura, y la forma de entender el concepto de competencias, sus componentes claves e implicancias. Este movimiento marcó un punto de partida de innovaciones educativas mayores que, con fortalezas y desafíos, han tenido como horizonte un cambio en los sistemas universitarios de Europa que ha irradiado a varios países latinoamericanos y, para el caso de análisis de este trabajo, han influido de manera crucial en el sistema de Educación Superior en la República de Chile.

Reconociéndose que el progreso en estas innovaciones no ha estado exento de profundas polémicas, a favor o en contra de las mismas, surge la valoración de aspectos relevantes en términos de modificaciones en la estructura y forma de las titulaciones, modelos de enseñanza y de aprendizajes en distintas disciplinas, formas de conceptualizar y operacionalizar la calidad para lograr más y mejores aprendizajes por parte de los estudiantes, en vistas a enfrentar nuevos desafíos profesionales y laborales durante el presente siglo, así como también la necesidad imperiosa de que el mundo formador universitario asuma también el seguir formando a la persona a través de la promoción del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes y no sólo promueva el conocimiento disciplinar específico.

Particular atención ha merecido durante este tiempo, el hacer transitar la conciencia colectiva universitaria desde enfrentar el proceso de enseñanza como formación basada en temas disciplinares, hacia una concepción fuertemente arraigada en apoyar el desarrollo de competencias genéricas y específicas vistas como actuaciones adecuadas y pertinentes tanto en el campo profesional y laboral, como en lo personal y social, particularmente considerando los desempeños que debiera evidenciar una ciudadana o ciudadano inmerso en los desafíos y problemáticas del siglo XXI.

A este respecto, la literatura revisada de la experiencia vivida en los países europeos que se han implicado con estos cambios señala que, crear e implementar ambientes en los cuáles los estudiantes realmente se formen, viviendo experiencias auténticas, es uno de los desafíos claves para la educación formal de las personas en todos

los niveles de enseñanza y aprendizaje en general y en la formación integral y profesional durante la educación superior en particular.

Efectivamente, según la literatura revisada, es pertinente que en contrapunto con un modelo formativo tradicional academicista y enciclopédico, se fomente un “modelo formativo sustentado, diseñado e implementado por competencias”, el que proponía y propone que, teniendo en cuenta las principales problemáticas complejas a las que se enfrentan sistemáticamente los estudiantes, futuros profesionales para desempeñarse exitosamente como tales en las distintas profesiones, deben desarrollar no solo conocimientos, sino también, con mucha fuerza, actitudes destrezas, valores y habilidades que les permitan ofrecer soluciones reales a las complejas problemáticas en todos los ámbitos (culturales, sociales, económicos, entre otros) que nos impone la sociedad occidental del presente siglo.

Los desafíos educativos incluyen, de igual forma, la consideración de los entornos profesionales propios de cada ámbito ocupacional. La lógica operacional que se desprendió entonces de las necesidades de transformación antes mencionadas, suponían partir por el principio preguntándose ¿qué profesional requiere la sociedad actual en cada disciplina para ayudar a solucionar problemas reales que den a las personas una mejor calidad de vida? Se optó en varias instituciones por revisar o formular perfiles de egreso y de titulación otorgándoles a éstos, una vez formulados el carácter de “metas” “compromisos sociales” que permitiesen trazar trayectorias formativas que posibilitaran su consecución.

Otro aspecto relevante que también se adoptó en algunos países de Latinoamérica, particularmente Chile, tiene que ver con los créditos académicos ECTS, denominados en el país como Sistema de Créditos Transferible – Chile, en su abreviatura SCT-Chile.

Tal como ocurrió en el caso europeo, en Chile este sistema se ha adoptado paulatinamente para abordar una problemática similar, cual es la consideración de la carga académica de los estudiantes y no sólo el tiempo docente de dedicación a la enseñanza. Para el caso europeo, la problemática a la que se alude se refleja en la siguiente cita “el ECTS pretendía superar las complejas e interminables convalidaciones de títulos entre países, procesos arduos, basados en la comparación del contenido concreto, de las asignaturas de un plan de estudios expedido en un determinado país con las de otro supuestamente equivalente. Obviamente estos procesos basados en la comparación de asignaturas eran tediosos y poco eficaces y representaban un importante obstáculo para los objetivos de la Unión Europea” (Fernández, I. F., & Ezkurra, A. M., 2020).

Claramente resultaba vital un sistema único de reconocimiento académico que se centrara en aprendizajes y no sólo en contenidos o confianza entre las partes, para dar un reconocimiento serio e importante al proceso de reconocimiento de una trayectoria formativa. Complementariamente es importante destacar que, desde sus orígenes, un sistema de creditaje académico basado en la carga de trabajo del estudiante resultó sensato, pero revolucionario.

En lo que a dos décadas se visualiza como requerido, en su momento, para hacer posible que el ECTS se convirtiera en un modelo universal de valor, se sostiene en dos grandes transformaciones (Fernández, I. F., & Ezkurra, A. M., 2020):

La primera, la credibilidad que este sistema debía aportar para que la inmensa variedad de títulos expendidos fuera reconocida, siendo ellos de orígenes muy diversos:

esto se ha sostenido en la necesidad de contar con un sistema de reconocimiento de calidad y mérito de las titulaciones.

En segundo orden, pero no menos importante, diseños curriculares sólidos basados en competencias profesionales organizados en torno a este sistema de creditaje académico valorando el trabajo académico estimado del estudiante y no como en un modelo tradicional, las horas de enseñanza sin tener claridad de haber generado o no aprendizajes en las y los estudiantes.

Dado que este trabajo apunta a levantar indicadores de evaluación de impacto de las innovaciones educativas basadas en diseños por competencias e inspiradas a partir de Bolonia, resulta interesante incluir en este marco una reflexión planteada, en la literatura consultada y citada antes aquí (Fernández, I. F., & Ezkurra, A. M. (2020) a propósito de lo estudiado en relación de los impactos producidos por las innovaciones:

“Es evidente que las prácticas de aula han cambiado, se han multiplicado; se ha diversificado la forma de trabajo con el alumnado y ha adquirido un carácter más práctico y aplicado; hay mayor interacción; la presencia de prácticas externas de diferente índole es un común denominador a todas las titulaciones; se realizan Trabajos de Fin de Grado o Trabajos de Fin de Máster que marcan un hito en el trabajo autónomo; se ha extendido de forma casi total el uso de plataformas on-line como complemento a la docencia presencial, etc. La lista podría seguir y nos permite concluir que la universidad ha cambiado sustancialmente, las universidades europeas se parecen cada vez más entre sí y poco tienen que ver con lo que eran hace una década”.

En lo descrito hasta ahora, se ha presentado una síntesis de lo que ha resultado de una revisión sistemática de las innovaciones de origen europeo que dieron pie a que, desde varios países latinoamericanos, y para el caso particular, especialmente Chile, se desarrollara una fuerte corriente de innovaciones educativas, particularmente curriculares, en ese mismo sentido que fueron y siguen siendo respaldadas por la política pública, teniendo entre sus propósitos, la mejora continua de la calidad de la Educación Superior en el país.

Al mismo tiempo, la revisión realizada nos lleva a concluir que la experiencia europea en el tema aquí estudiado tuvo y ha tenido fortalezas, pero también y con una fuerza no menor, debilidades y desafíos, que apuntan principalmente a la brecha entre lo que ha quedado de manifiesto en los escritos oficiales (diseños curriculares de pregrado, particularmente perfiles de egreso y trayectorias formativas) y la realidad que verdaderamente se ve en las implementaciones de las mencionadas innovaciones.

Sin dejar de lado lo planteado en este acápite, se aborda a continuación, otro hito que marcó y ha marcado las transformaciones en el caso chileno: este corresponde al proyecto Tuning europeo, su derivado latinoamericano conocido como Tuning Latinoamérica y su influencia en las innovaciones educativas curriculares en Chile. El proyecto en sí, en su versión latinoamericana, no estuvo exento de detractores. Así, por ejemplo, Montero, L. G. B. (2024) señala:

“La verdad es que una de las mayores, sino la mayor dificultad que afrontará la academia en el futuro será la pérdida de terreno; mejor dicho, la pérdida del espacio académico, el cual se está viendo afectado, entre otras razones, por el efecto de un proyecto que, aunque fue gestado en Europa, tarde o temprano tendría que llegar hasta nosotros. Se trata del denominado Proceso de Bolonia. Es una propuesta que surgió en Europa en 1999 a raíz de un acuerdo de los diversos ministros de educación en ese continente y que pretendía establecer coincidencias entre sus despachos con respecto a

la facilitación del reconocimiento de títulos universitarios a nivel de sus respectivas naciones, pero, ante todo, para adaptar los contenidos de la educación superior a las demandas del mercado”.

## **II. OBJETIVOS**

Los objetivos de este trabajo doctoral son:

1. Evaluar el impacto en la permanencia, el éxito académico y la inserción laboral de estudiantes de pregrado de instituciones universitarias de Educación Superior en Chile, de las innovaciones educativas curriculares basadas en competencias e inspiradas en el Acuerdo de Bolonia y sus implicancias.
2. Generar indicadores para el rediseño, seguimiento y evaluación continua de las mejoras de las innovaciones educativas curriculares basadas en competencias vigentes en Chile, a partir de la evaluación de impacto realizada.

## **III. MÉTODO**

Se utiliza metodología cualitativa, particularmente, indagación bibliográfica, análisis documental y análisis de discurso. A través del análisis documental, se ha establecido las universidades en el país que han declarado oficialmente y que evidencian en sus procesos de autoevaluación institucional, que han efectuado innovaciones educativas basadas en competencias. Por su parte, a través de las metodologías de indagación bibliográfica y análisis del discurso se ha realizado el estado del arte que sustenta la investigación en desarrollo.

Se utilizan también herramientas cuantitativas de modo de establecer posibles relaciones a nivel global, entre las innovaciones implementadas y sus efectos en la permanencia, el éxito académico (obtención del título profesional o grado académico) y la inserción laboral de los estudiantes que han participado en programas de estudio generados o innovados a partir de modelos basados, orientados o por competencias. Posterior a ello, el trabajo contempla un estudio de campo seleccionado un tipo de carrera, que mayoritariamente, ha realizado innovaciones educativas basadas en competencias

## **IV. RESULTADOS**

El análisis documental señalado en la metodología estuvo guiado por categorías consideradas relevantes en los procesos de acreditación en Chile y que resultan factores determinantes para que una institución universitaria pueda impartir una carrera conducente a título profesional y grado académico (ambas cosas se entregan en universidades y en el caso de los grados académicos sólo las mencionadas universidades las pueden otorgar).

Para efectos de esta investigación, se incluyeron dos de las cinco dimensiones/categorías que considera la acreditación, pues las dos seleccionadas están directamente relacionadas con el tema central en estudio. Complementariamente, esta selección se debe también a que las instituciones que se acreditan, mostraban y muestran en sus informes de autoevaluación oficiales presentados ante la Comisión Nacional de

Acreditación CNA-Chile, que trabajan por, basadas u orientadas en modelos de competencias para contribuir al desarrollo de la trayectoria formativa de sus estudiantes. Esto a su vez, es explícitamente controlado por el organismo acreditador en las dimensiones, criterios e indicadores que incluye en sus evaluaciones. Dichas categorías fueron las siguientes:

**Tabla 1.** Dimensiones consideradas en la investigación como categorías de análisis (fuente: Comisión Nacional de Acreditación-CNA-Chile, 1923)

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	CRITERIO	DEFINICIÓN
DOCENCIA Y RESULTADOS DEL PROCESO FORMATIVO	Esta dimensión evalúa la función formativa esencial, que asegura la calidad de la formación de las y los estudiantes de todos los programas a través de políticas y mecanismos institucionales acordes al modelo educativo. Requiere dar cuenta de un cuerpo académico dedicado, con calificaciones académicas y profesionales, y asimismo, de procedimientos curriculares para el diseño, implementación y actualización de los programas de estudio, todo en consistencia con la oferta formativa.	1. Modelo Educativo y Diseño Curricular	La formulación del modelo educativo define las principales características y objetivos de los programas. Asimismo, el diseño e implementación curricular se orienta por procedimientos institucionales que guían el desarrollo de los programas conducentes a títulos y grados académicos.
		2. Procesos y Resultados de Enseñanza y Aprendizaje	El diseño e implementación de los programas de enseñanza y aprendizaje provee las condiciones necesarias para el logro del perfil de egreso por parte de los y las estudiantes en los distintos niveles y programas conducentes a títulos y grados

			académicos y sus modalidades.
		3.Cuerpo Académico	El cuerpo académico cuenta con la dedicación y credenciales académicas y profesionales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de toda la oferta educativa.
		4.Investigación, Innovación y Mejora del Proceso Formativo	La universidad emprende y desarrolla acciones de investigación y/o innovación sobre su experiencia docente que impactan positivamente en el proceso formativo, en lo disciplinar y en lo pedagógico, de acuerdo con el proyecto institucional.
DIMENSIÓN ASEGURAMIENTO INTERNO DE LA CALIDAD.		9.Gestión y resultados del aseguramiento interno de la calidad.	La universidad define, implementa, monitorea y optimiza su sistema interno de aseguramiento de la calidad. Cada miembro de la institución asume la calidad como su propia responsabilidad, y se advierte que la universidad orienta todo su quehacer hacia ella.
		10.Aseguramiento de la Calidad de los Programas Formativos.	La institución dispone y aplica normativa o procedimientos vigentes para la mejora continua de sus procesos de formación, en todos los programas conducentes a títulos y grados académicos, para asegurar la calidad de ellos.

Focalizando el estudio de las universidades chilenas con el uso de estas categorías, se determinó que las siguientes instituciones del país han sido acreditadas y han sido validadas

por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) en sus modelos formativos basados en competencias.

**Tabla 2.** Instituciones Universitarias con acreditación vigente (fuente: Comisión Nacional de Acreditación-CNA-Chile, 1924)

Nombre institución	Acreditación (al 31 de diciembre de 2024)	Vigencia acreditación (31 de diciembre de 2024)
Universidad Gabriela Mistral	Acreditación Extendida	Desde 15 de diciembre de 2021 hasta 15 de diciembre de 2024
Universidad Finis Terrae	Acreditada	Desde 29 de febrero de 2024 hasta 29 de febrero de 2029
Universidad Diego Portales	Acreditada	Desde 15 de noviembre de 2023 hasta 15 de noviembre de 2029
Universidad Central de Chile	Acreditada	Desde 13 de enero de 2022 hasta 13 de enero de 2027
Universidad del Alba	Acreditada	Desde 22 de marzo de 2023 hasta 22 de marzo de 2026
Universidad Mayor	Acreditada	Desde 27 de octubre de 2021 hasta 27 de octubre de 2026
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Acreditada	Desde 10 de agosto de 2022 hasta 10 de agosto de 2026
Universidad Santo Tomás	Acreditada	Desde 31 de marzo de 2021 hasta 31 de marzo de 2025
Universidad de Las Américas	Acreditada	Desde 18 de marzo de 2023 hasta 18 de marzo de 2028
Universidad Andrés Bello	Acreditada	Desde 25 de diciembre de 2022 hasta 25 de diciembre de 2028
Universidad de Viña del Mar	Acreditada	Desde 4 de enero de 2023 hasta 4 de enero de 2027
Universidad Adolfo Ibáñez	Acreditada	Desde 14 de octubre de 2021 hasta 14 de octubre de 2027
Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación UNIACC	Acreditada	Desde 9 de agosto de 2023 hasta 9 de agosto de 2026
Universidad Autónoma de Chile	Acreditación Extendida	Desde 29 de octubre de 2019 hasta 29 de octubre de 2024
Universidad de Los Andes	Acreditada	Desde 14 de diciembre de 2022 hasta 14 de diciembre de 2028
Universidad Adventista de Chile	Acreditada	Desde 11 de abril de 2023 hasta 11 de abril de 2026
Universidad San Sebastián	Acreditada	Desde 28 de octubre de 2021 hasta 28 de octubre de 2026
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	Acreditada	Desde 20 de octubre de 2021 hasta 20 de octubre de 2025
Universidad del Desarrollo	Acreditada	Desde 16 de diciembre de 2021 hasta 16 de diciembre de 2027
Universidad Bernardo O'Higgins	Acreditada	Desde 9 de noviembre de 2022 hasta 9 de noviembre de 2026
Universidad Miguel de Cervantes	Acreditada	Desde 9 de marzo de 2022 hasta 9 de marzo de 2025
Universidad Alberto Hurtado	Acreditación Extendida	Desde 18 de diciembre de 2019 hasta 18 de diciembre de 2024

Universidad de Chile	Acreditada	Desde 22 de diciembre de 2018 hasta 22 de diciembre de 2025
Universidad de Santiago de Chile	Acreditada	Desde 25 de febrero de 2021 hasta 25 de febrero de 2028
Universidad de Valparaíso	Acreditada	Desde 8 de marzo de 2023 hasta 8 de marzo de 2029
Universidad de Antofagasta	Acreditada	Desde 7 de septiembre de 2022 hasta 7 de septiembre de 2027
Universidad de La Serena	Acreditada	Desde 3 de noviembre de 2021 hasta 3 de noviembre de 2026
Universidad del Bío-Bío	Acreditación Extendida	Desde 28 de agosto de 2019 hasta 28 de agosto de 2024
Universidad de La Frontera	Acreditación Extendida	Desde 28 de noviembre de 2018 hasta 28 de noviembre de 2024
Universidad de Magallanes	Acreditada	Desde 31 de diciembre de 2023 hasta 31 de diciembre de 2028
Universidad de Talca	Acreditada	Desde 27 de noviembre de 2019 hasta 27 de noviembre de 2025
Universidad de Atacama	Acreditada	Desde 25 de agosto de 2021 hasta 25 de agosto de 2025
Universidad de Tarapacá	Acreditada	Desde 22 de junio de 2023 hasta 22 de junio de 2029
Universidad Arturo Prat	Acreditada	Desde 6 de julio de 2022 hasta 6 de julio de 2027
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Acreditada	Desde 6 de septiembre de 2023 hasta 6 de septiembre de 2027
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Acreditada	Desde 25 de mayo de 2022 hasta 25 de mayo de 2027
Universidad de Los Lagos	Acreditada	Desde 9 de septiembre de 2021 hasta 9 de septiembre de 2026
Universidad Tecnológica Metropolitana	Acreditada	Desde 1 de septiembre de 2021 hasta 1 de septiembre de 2025
Pontificia Universidad Católica de Chile	Acreditada	Desde 1 de diciembre de 2018 hasta 1 de diciembre de 2025
Universidad de Concepción	Acreditada	Desde 22 de noviembre de 2023 hasta 22 de noviembre de 2030
Universidad Técnica Federico Santa María	Acreditada	Desde 30 de diciembre de 2022 hasta 30 de diciembre de 2028
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Acreditada	Desde 19 de enero de 2022 hasta 19 de enero de 2029
Universidad Austral de Chile	Acreditada	Desde 14 de septiembre de 2022 hasta 14 de septiembre de 2028
Universidad Católica del Norte	Acreditada	Desde 26 de noviembre de 2022 hasta 26 de noviembre de 2028
Universidad Católica del Maule	Acreditada	Desde 20 de enero de 2021 hasta 20 de enero de 2026
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Acreditada	Desde 3 de marzo de 2021 hasta 3 de marzo de 2026
Universidad Católica de Temuco	Acreditada	Desde 13 de noviembre de 2024 hasta 13 de noviembre de 2029
Universidad de O'Higgins	Acreditada	Desde 19 de abril de 2023 hasta 19 de abril de 2027
Universidad de Aysén	Acreditada	Desde 12 de abril de 2023 hasta 12 de abril de 2026

La totalidad de las universidades evidenciaron en sus acreditaciones que han incorporado procesos de innovación educativa basadas en competencias, bajo distintas modalidades de concebir, diseñar, implementar y evaluar dichas innovaciones, considerando eso sí, que su sustento ha estado en las políticas públicas emanadas del Ministerio de Educación las que a su vez, se han inspirado en el Proceso de Bolonia y sus implicancias en Chile en las décadas posteriores.

## **V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En términos de conclusiones de lo investigado, se concluye que el proceso gatillado por Bolonia y sus implicancias impactó y sigue impactando la educación superior chilena. Ello se atribuye a que, en nuestro país, ya existía a esa fecha (finales del siglo XX, comienzos del siglo XXI) el diagnóstico que, si bien la calidad de la formación entregada por las universidades se valoraba como positiva, de igual forma, resultaba necesario avanzar hacia la innovación curricular en la formación profesional sobre todo de pregrado para la obtención de títulos habilitantes de nivel superior. Lo anterior, justificado a lo menos por:

La velocidad de generación y avance del conocimiento hacían y siguen haciendo, imposible impartirlo de la manera tradicional o “teórico-academicista”.

La constatación que, durante el siglo XXI las y los profesionales se verían enfrentados durante su vida laboral a escenarios en permanente cambio, lo que en el corto y mediano plazo demandaría a las instituciones formadoras generar e implementar trayectorias formativas flexibles y adoptables a nuevos desafíos y problemáticas.

El fenómeno de “masificación de la Educación Superior” que implicó y ha implicado que un mayor número de estudiantes accedan a la misma.

Estas, entre otras razones, llevaron a que Chile observase con gran detención lo que ocurría con el Acuerdo de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior y el proyecto Tuning, tanto en su origen europeo como en su versión latinoamericana. Lo anterior potenció que la política pública, impulsada a través del Ministerio de Educación (MINEDUC) de Chile, incentivara y siga incentivando en el plano de educación superior, particularmente en universidades, innovaciones como: implementación de Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), formación basada en competencias, aplicación de nuevos modelos curriculares, puesta en marcha de nuevos prototipos y estrategias metodológicas en la enseñanza (metodologías activas), nuevas formas de monitoreo, seguimiento y evaluación de aprendizajes.

De igual forma, del estudio realizado, emerge que la formación basada en competencias tiene dentro de sus desafíos el trabajar estrechamente con el mundo laboral y profesional, incluyendo aspectos relevantes como el análisis de la demanda del sector productivo donde se desempeñará el futuro titulado o titulada de una institución de educación superior del país. Esta corriente posibilita expresar mejor las habilitaciones cognitivas, procedimentales y actitudinales que deben poseer los estudiantes al momento de culminar su proceso formativo, lo que permite generar un proceso de transición más consistente entre los estudios realizados y la incorporación al campo laboral, en la medida en que los empleadores y los propios egresados tienen mayor claridad respecto de lo que los estudiantes son capaces de hacer y cuenta con la validación de la institución que otorga dicha certificación.

Desde la mirada de las críticas emerge la consideración que la incorporación de este

nuevo enfoque basado en competencias oculta una visión de universidad sometida a las demandas que emergen del mercado y de las políticas sociales de corto plazo, en consecuencia, su adopción no tiene como fin una decisión académica, sino que más bien económica y política.

Más aún, en parte de la literatura se insiste que la implantación en el país de un Sistema de Créditos Transferible, los impulsos gubernamentales a las innovaciones basadas en competencias, la generación y puesta en marcha cada vez con mayor fuerza de indicadores para “medir la calidad de los procesos educativos, los resultados de retención, titulación en el tiempo estimado de una carrera y la posterior medida del éxito académico como emplearse en aquello para lo que se estudió”, han sido el resultado de una macroestrategia que persigue forzar una doctrina intencional y planeada en la cual el “mercado” marque las tendencias a seguir en Educación Superior, particularmente universitaria.

## REFERENCIAS

Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias. *Cultura y representaciones sociales*, 5(9), 122-144.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Informe Final Proyecto Tuning America Latina 2004-2007*. Editorial Universidad de Deusto.

Bianchetti, L. (2016). *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior*. CLACSO.

Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (Chile). (2007). *El Modelo chileno de acreditación de la educación superior. CNAP 1999-2007*. Comisión Nacional de Acreditación.

Espinoza, O., y González, L. E. (2016). El impacto del Acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior en Chile. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 89-117.

Espinoza Díaz, Ó., González Fiegehen, L., Sandoval Vásquez, L., Castillo Guajardo, D., y Neut Aguayo, P. (2018). Formación universitaria e inserción laboral en Chile: Percepciones de profesionales en psicología titulados en universidades con distinto nivel de selectividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 575-602.

Estupiñan-Roa, N. (2021). Aproximación teórica de la deserción, permanencia y graduación en la universidad desde las ideas de Vincent Tinto. *Mundo FESC*, 11(S2), 300-314.

Fernández, I. F., y Ezkurra, A. M. (2020). La transformación docente de la universidad a 20 años de Bolonia: Balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 28-52.

García-Blanco, M., y Cárdenas-Sempértegui, E. B. (2018). La inserción laboral en la educación superior. La perspectiva latinoamericana. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 21, 323-347.

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Universidad de Deusto.

- González Ramírez, I. X., y Vargas Ugalde, J. C. (2022). Políticas públicas neoliberales e invisibilización de la calidad del currículo en la educación superior chilena. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9(1), pp. 253–284. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.61181>
- Icarte, G. A., y Labate, H. A. (2016). Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias. *Formación universitaria*, 9(2), 03-16.
- Montero, L. G. B. (2024). Posibilidades y desafíos para una Universidad Nueva. *LETRAS*, 76, 153-172.
- OCDE (2024), *Panorama de la educación 2024: Indicadores de la OCDE*, Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Paricio Royo, J. (2020). Diseño por competencias. ¿Era esto lo que necesitábamos? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70.
- Pascarella, ET, y Terenzini, PT (2005). *Cómo afecta la universidad a los estudiantes: una tercera década de investigación*. Vol 2. Jossey-Bass.
- Pey, R., y Chauriye, (2011) S. *Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores 2000-2010. Balance*. Consejo de Rectores de la Universidades de Chile.
- Prat-Corominas, J., y Oriol-Bosch, A. (2011). Proceso de Bolonia (IV): currículo o plan de estudios. *Educación médica*, 14(3), 141-149.
- Ramírez, L., y Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. *Su impacto en México. Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 8.
- Ríos, Teresa. (2022). Estrategia metodológica formativa para una docencia enfocada en el desarrollo de competencias. Fundamentos teóricos y pedagógicos. *Perfiles educativos*, 44(175), 166-179. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60178>
- Rivera, D., Ocasio-Vega, M., y Goglad, J. L. (2022). Educación virtual: Retención Estudiantil y Retos que Enfrenta la Educación Superior ante la Pandemia COVID-19. *HETS Online Journal*, 12(2), 82-121.
- Royo, J. P., March, A. F., y Alonso, F. T. (2020). Veinte años de cambio en la educación superior: logros, fracasos y retos pendientes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 9-15.
- Rueda, J. R. (2022). Permanencia estudiantil: Panorámica general y modelos teóricos. *Revista Científica Multidisciplinaria JIREH*, 2(1), 2.
- Soria-Barreto, Karla, y Zúñiga-Jara, Sergio. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 7(5), 41-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000500006>
- UNESCO, P. (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI*. UNESCO.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34.
- Villegas, B. R., y Núñez Lira, L. A. (2024). Factores asociados a la deserción estudiantil en el ámbito universitario. Una revisión sistemática 2018-2023. *RIDE. Revista*

*Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e671.  
<https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1923>

Vivaldi, E., Epstein, R., Riquelme, G., y La Rosa, R. (2018). *Vocación por la calidad. Resumen Ejecutivo del Informe de Evaluación Interna*. Universidad de Chile.

Wagenaar, R. (2019). *Una historia del ECTS, 1989-2019: desarrollo de un estándar mundial para la transferencia y acumulación de créditos en la educación superior*. Academia Internacional de Tuning.

# La inteligencia artificial generativa en la formación docente universitaria

Jairo Alberto Galindo-Cuesta

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

## I. INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Artificial Generativa (IAG) se refiere a modelos avanzados capaces de crear nuevo contenido (texto, imágenes, multimedia) con apariencia “humana”. Herramientas como ChatGPT (lanzada en 2022) han popularizado la IAG en el ámbito educativo, despertando tanto entusiasmo como debate. Por ejemplo, Noroozi et al. (2024) destacan que la IAG puede generar planes de estudio y estrategias de enseñanza adaptadas al progreso de los estudiantes, ofreciendo experiencias de aprendizaje personalizadas (p.ej. ajustando la dificultad según el desempeño). Del mismo modo, informes oficiales subrayan su potencial para mejorar la motivación y eficiencia en el aprendizaje. Sin embargo, autores actuales advierten retos significativos: la IAG puede introducir sesgos, errores de precisión o depender de grandes volúmenes de datos con implicaciones de privacidad.

En consonancia, organismos internacionales alertan que la IA podría «socavar la autoridad y el estatus de los docentes» si se interpreta como un reemplazo de la enseñanza humana. Ante esta situación, la UNESCO insta a los sistemas educativos a desarrollar sus propias políticas de uso de IA y a preparar a los docentes con competencias específicas. De hecho, menos del 10 % de las instituciones educativas encuestadas en una muestra global disponen de directrices formales sobre IAG. Por consiguiente, es urgente replantear la formación docente universitaria incorporando de manera crítica la IAG, alineada con enfoques pedagógicos transformadores. Este artículo revisa la evidencia reciente y los marcos teóricos relevantes para fundamentar dicha integración.

### 1. Justificación

La necesidad de preparar al profesorado para la era de la IA está ampliamente documentada. La UNESCO (2024) resalta que la IAG ha transformado la relación tradicional profesor-alumno hacia una nueva «dinámica profesor-IA-alumno», lo que exige reexaminar el rol docente. En respuesta, dicha institución ha definido 15 competencias clave que los docentes deben dominar en la era de la IA, organizadas en cinco dimensiones (mentalidad centrada en lo humano, ética de la IA, fundamentos de IA, pedagogía de la IA, aprendizaje profesional con IA). Estos marcos enfatizan principios de agencia humana y sostenibilidad, destacando la importancia de proteger los derechos docentes mientras se integran tecnologías emergentes. Otros modelos previos de competencias digitales (como DigCompEdu de la UE) coinciden en que la alfabetización digital implica un uso «confiado, crítico y responsable» de la tecnología. En la práctica, la investigación reciente confirma que la carencia de formación específica en IAG y en pensamiento crítico constituye una barrera principal para su adopción educativa. Al mismo tiempo, diversos países (EEUU, China, Europa, Latinoamérica) han elaborado planes estratégicos de educación e IA desde niveles iniciales, incorporando la ética como pilar fundamental. En este contexto, profundizar en la integración pedagógica

de la IAG responde a metas educativas globales (ODS 4 y 17) y regionales, justificando así un estudio que sintetice marcos teóricos sólidos (p.ej. Selwyn, Buckingham, Siemens, Fullan, Mishra & Koehler) y hallazgos empíricos recientes sobre competencias docentes digitales, integración tecnológica y pedagogías emergentes.

## **II. MÉTODO**

Se llevó a cabo una revisión integrativa sistemática de la literatura (incluyendo artículos académicos, informes y documentos normativos) publicados entre 2018 y 2025. Las principales bases de datos consultadas fueron Scopus, Web of Science (WOS), ERIC, Google Scholar y Dialnet, junto con repositorios de organismos internacionales (unesco.org, oecd.org, eur-lex.europa.eu, etc.). Se utilizaron términos de búsqueda como “inteligencia artificial generativa”, “ChatGPT”, “docencia universitaria”, “formación docente”, “educación superior” y sus equivalentes en inglés. Se aplicaron criterios de inclusión estrictos: solo se consideraron fuentes que abordaran explícitamente la IAG en la formación de docentes universitarios o la enseñanza superior, publicadas en español o inglés, en revistas indexadas, libros especializados o informes de organismos oficiales. Se excluyeron estudios fuera del ámbito educativo universitario, precedentes de 2018, duplicados y material no verificado. En el proceso de selección se siguieron los pasos análogos a la metodología PRISMA, con cribado de títulos y resúmenes, revisión a texto completo, y registro de motivos de exclusión.

### **1. Fases de la revisión**

El análisis de los datos cualitativos se realizó mediante un análisis temático inductivo, siguiendo las pautas de Braun y Clarke. Se codificaron los hallazgos de cada fuente en categorías emergentes (p. ej. oportunidades pedagógicas, desafíos éticos, competencias docentes) y luego se agruparon para identificar patrones y discrepancias entre estudios. Se contrastaron resultados de diferentes disciplinas y contextos (ej. informes de políticas vs. estudios de caso). En síntesis, la metodología combinó búsquedas en bases especializadas con análisis de contenido cualitativo para extraer conclusiones sólidas y contextualizadas.

- Estrategia de búsqueda: Se definieron las preguntas de investigación y se desarrollaron cadenas booleanas adaptadas a cada base (incluyendo sinónimos y operadores lógicos). Las búsquedas se limitaron a 2018-2025, con actualizaciones hasta abril de 2025.
- Selección de documentos: Tras eliminar duplicados, se filtraron por relevancia mediante lectura de resúmenes. Los artículos seleccionados fueron evaluados en texto completo para confirmar su pertinencia a la formación docente universitaria con IAG.
- Análisis de datos: Se empleó la codificación libre de la información relevante. Se generaron temas (beneficios educativos, riesgos éticos, requisitos formativos) y se relacionaron con los marcos teóricos mencionados. Por ejemplo, se identificó la necesidad de integrar el pensamiento crítico en la alfabetización mediática.

### III. RESULTADOS

La revisión destaca que la IAG ofrece múltiples oportunidades en el ámbito universitario:

- **Competencias docentes para la IAG.** Los marcos recientes sitúan la IAG en el eje de la educación contemporánea. Por ejemplo, la UNESCO (2024) propone cinco dimensiones de competencia docente en IA, subrayando aspectos técnicos, éticos y pedagógicos. Otras fuentes, como el Marco Europeo DigCompEdu, coinciden en la importancia de incorporar no solo habilidades técnicas, sino también alfabetización mediática y capacidad crítica. En definitiva, se destaca que los docentes necesitan *mentalidad humanista*, conocimiento básico de IA, y metodologías para emplearla con fines pedagógicos transformadores.
- **Percepciones y usos de la IAG entre docentes.** Estudios recientes muestran que los profesores universitarios reconocen aplicaciones útiles de la IAG: análisis de datos educativos, generación de ideas y materiales, redacción de actividades de aprendizaje, etc. En la encuesta de Pérez Chica-Vega et al. (2024), los docentes valoraron principalmente el ahorro de tiempo y la potencial mejora de la calidad educativa que la IAG podría aportar (por ejemplo, al automatizar tareas rutinarias). Sin embargo, manifestaron preocupación por el riesgo de mal uso: una mayoría teme que alumnos puedan resolver evaluaciones con ayuda de IAG. A pesar de ello, muchos ya se están capacitando en IAG y se sienten capaces de integrarla en sus clases, aunque aún no han adaptado sus sistemas de evaluación a estas herramientas.
- **Barreras y facilitadores.** Muñoz Martínez et al. (2025) identificaron las principales barreras para fomentar el pensamiento crítico mediante IAG en educación a distancia: la falta de formación docente en IAG y pensamiento crítico, la resistencia institucional y la ausencia de directrices claras. En contraste, señalan que la alfabetización digital, la innovación pedagógica y la adaptación de los sistemas de evaluación actúan como facilitadores que pueden mitigar estos obstáculos. Esto implica, por ejemplo, incluir la IAG en la formación inicial docente y actualizar modelos de evaluación más allá del examen tradicional.
- **Enfoques pedagógicos y rol docente.** El análisis sugiere que la IAG debe integrarse dentro de modelos pedagógicos activos. Por ejemplo, el marco TPACK (Mishra & Koehler) aplica al uso de IAG el mismo principio de equilibrio entre contenido, pedagogía y tecnología. Mishra et al. (2023) observan que la IAG destaca por su capacidad de crear contenido nuevo a través de algoritmos predictivos, aunque plantea retos como limitaciones en la precisión y en la transparencia de sus procesos. En la práctica, se ha documentado que la IAG puede catalizar prácticas de aprendizaje colaborativo y personalizado (p.ej. chatbots educativos que guían proyectos de grupo). Al mismo tiempo, transformaría el rol del docente, desplazando las tareas repetitivas (corrección automática, generación de materiales) hacia una mayor dedicación a la orientación, discusión y diseño instruccional. Por último, estudios de casos (p.ej. edu-instituciones piloto) sugieren que implementar la IAG con un enfoque crítico (análisis de sesgos algorítmicos, fomento de la autorreflexión) puede potenciar la formación de ciudadanos digitales responsables.

**Tabla 1.** *Barreras y estrategias identificadas en la revisión de literatura*

Barreras identificadas	Estrategias mitigadoras
Falta de formación docente en IAG y pensamiento crítico	Fomentar la alfabetización digital e innovación pedagógica
Resistencia institucional y ausencia de directrices claras	Adeguar sistemas de evaluación y desarrollar marcos normativos
Riesgo de desigualdad de acceso y dependencia acrítica	Garantizar políticas de equidad y promover el pensamiento crítico

Este cuadro resume las principales barreras y estrategias propuestas en la literatura.

#### IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos iniciales se enmarcan en un amplio aparato teórico. El enfoque TPACK subraya que la integración de la IAG requiere un equilibrio deliberado entre conocimiento tecnológico, pedagógico y del contenido. Mishra et al. indican que la IAG, a diferencia de otras herramientas, produce contenido complejo, lo que demandará nuevas habilidades de diseño instruccional. Esto guarda relación con teorías de aprendizaje digital: el conectivismo de Siemens (2005) plantea que el aprendizaje emerge de redes de conocimiento, de modo que la IAG puede enriquecer esas redes si los docentes guían la construcción colectiva del saber. Del mismo modo, Buckingham (2007) insistiría en la “alfabetización mediática crítica”: los estudiantes deben aprender no solo a consumir, sino a evaluar críticamente la información generada por la IA. A nivel pedagógico más amplio, Fullan & Langworthy (2014) promueven pedagogías de aprendizaje profundo, enfatizando experiencias de aprendizaje auténticas; en esa línea, la IAG debería servir a metas educativas claras en lugar de ser un fin en sí mismo.

En efecto, Bates (2022) destaca que la enseñanza en la era digital debe orientarse principalmente a desarrollar “conocimiento y habilidades del pensamiento” y actitudes de aprendizaje, más que a reforzar meras destrezas técnicas. Estos posicionamientos coinciden con definiciones internacionales: la UNESCO afirma que la competencia digital implica un uso “confiado, crítico y responsable” de la tecnología, lo que resuena con la idea de incorporar la IAG dentro de un marco humanista y ético. Finalmente, las advertencias de Selwyn (2019) sobre evitar usos ingenuos de la IA confluyen con el énfasis UNESCO en que la educación siga siendo un acto “profundamente humano”. En conjunto, la discusión sugiere que la IAG puede potenciar significativamente el aprendizaje activo y personalizado solo si se integra reflexivamente, sustentada en liderazgo pedagógico y formación continua del profesorado.

Los resultados preliminares de esta revisión confirman que la IAG tiene un gran potencial transformador en la educación superior, pero su efectividad depende de la capacitación docente y de una integración pedagógica crítica. En concreto:

- Es imprescindible incorporar la IAG en la formación inicial y continua de profesores, integrando contenidos técnicos y éticos. Los marcos existentes (UNESCO, DigCompEdu) deben adaptarse a cada contexto para definir objetivos formativos claros.

- La mayoría de los docentes muestran interés y aprecian las utilidades de la IAG (e.g., personalización, creación de materiales), pero también reconocen riesgos. Por ello, se recomienda fomentar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática en el uso de la IAG, de modo que los alumnos y profesores puedan evaluar fiabilidad, sesgos y precisión del contenido generado.
- Deben establecerse lineamientos institucionales claros (políticas, comités éticos, guías de uso) para la IAG en las universidades. En esta línea, la UNESCO apunta que la educación no puede depender únicamente de proveedores comerciales de IA y demanda que las autoridades educativas articulen normas propias basadas en la investigación previa.
- Se sugiere fortalecer la colaboración internacional y redes profesionales. Iniciativas como proyectos Erasmus+ o comunidades iberoamericanas de docentes pueden intercambiar buenas prácticas y recursos sobre IAG en docencia. Asimismo, la industria EdTech debería co-diseñar herramientas de IAG orientadas pedagógicamente.

Con todo, la formación docente en la era de la IAG debe evolucionar hacia un perfil competente técnicamente, pedagógicamente informado y éticamente comprometido. La coordinación entre instituciones, docentes e investigadores será clave para que la automatización generada por la IA optimice procesos educativos sin menoscabar la agencia humana, actuando incluso como catalizador del pensamiento crítico.

## **1. Impacto y transferencia**

El conocimiento sintetizado en este estudio tiene un alto potencial de transferencia hacia la práctica educativa y las políticas formativas. Por ejemplo, las recomendaciones de la UNESCO (2024) sobre competencias docentes de IA pueden guiar la actualización curricular de programas de postgrado y cursos de posgrado en docencia universitaria. Las instituciones pueden desarrollar espacios de formación continua (talleres, MOOC, comunidades de práctica) para que los profesores adquieran dominio en herramientas de IAG y metodologías innovadoras. A nivel organizativo, se deberían crear comités universitarios o comisiones de IA que articulen las políticas institucionales con las directrices nacionales e internacionales (por ejemplo, adaptando los marcos de Cardenal et al., 2017 y UNESCO). La industria tecnológica y las universidades pueden colaborar en proyectos piloto que integren IAG en asignaturas específicas, evaluando su impacto pedagógico y ajustando prácticas docentes. En el ámbito iberoamericano, la articulación regional (redes OEI, UNESCO, CEDIA) puede fomentar la cooperación académica para transferir experiencias exitosas y recursos educativos abiertos (repositorios de materiales generados con IA, directrices éticas). Finalmente, los resultados también influyen en la formación de políticas públicas: evidencian la necesidad de inversión en infraestructura digital y capacitación docente, lo cual contribuye a cumplir metas educativas globales y digitales. En suma, este trabajo ofrece marcos conceptuales y evidencia empírica que pueden orientar estrategias concretas de formación docente y de gestión educativa para la adecuada integración de la IAG, optimizando sus beneficios y mitigando sus riesgos en la educación superior.

## REFERENCIAS

- Bates, A. W. (2022). *Teaching in a Digital Age* (3.<sup>a</sup> ed.). BCcampus Open Education. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m/>
- Bentley, C., Aicardi, C., Poveda, S., Cunha, L. M., Marzagao, D. K., Glover, R., Rigley, E., Walker, S., Compton, M., & Acar, O. (2023). A Framework for Responsible AI Education: a working paper. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4544010>
- Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43–55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigCompEdu: The Digital Competence Framework for Educators*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Elstad, E. (2024). AI in education: Rationale, principles, and instructional implications. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2412.12116>
- French, A. M., & Shim, J. P. (2024). From Artificial Intelligence to Augmented intelligence: A shift in perspective, application, and conceptualization of AI. *Information Systems Frontiers*. <https://doi.org/10.1007/s10796-024-10562-2>
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson. [https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich\\_Seam\\_web.pdf](https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf)
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf>
- Ilomäki, L., Lakkala, M., Kallunki, V., Mundy, D., Romero, M., Romeu, T., & Gouseti, A. (2023). Critical digital literacies at school level: A systematic review. *Review of Education*, 11(3). <https://doi.org/10.1002/rev3.3425>
- Kiryakova, G., & Angelova, N. (2023). ChatGPT—A challenging tool for the university professors in their teaching practice. *Education Sciences*, 13(10), 1056. <https://doi.org/10.3390/educsci13101056>
- Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploeckl, F., Lekkas, D., & Palmer, E. (2024). The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives. *Computers and Education Artificial Intelligence*, 6, 100221. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record the Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Muñoz Martínez, C., Roger-Monzo, V., & Castelló Sirvent, F. (2025). IA generativa y pensamiento crítico en la educación universitaria a distancia: desafíos y oportunidades. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 233–273. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43556>
- Noroozi, O., Soleimani, S., Farrokhnia, M., & Banihashem, S. K. (2024). Generative AI in Education: pedagogical, theoretical, and methodological perspectives. *International Journal of Technology in Education*, 7(3), 373–385. <https://doi.org/10.46328/ijte.845>

- OECD. (2024). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ai-education-2024-en>
- OpenAI. (2023). *GPT-4 Technical Report*. <https://openai.com/research/gpt-4>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo -Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Perezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A., & Román-Méndez, A. D. (2024b). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-593>
- Rahman, M. M., & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for Education and Research: Opportunities, Threats, and Strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 5783. <https://doi.org/10.3390/app13095783>
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Tramallino, C. P., & Zeni, A. M. (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación*, 33(64), 29–54. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.m002>
- UNESCO. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386090>
- UNESCO. (2023). La inteligencia artificial generativa en la educación: documento de reflexión de la Sra. Stefania Giannini. <https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-generativa-en-la-educacion-documento-de-reflexion-de-sra-stefania>
- UNESCO. (2024). *AI Competency Framework for Teachers: Guiding Teachers on Artificial Intelligence Use and Misuse in Education*. UNESCO.
- Zhu, F., & Zou, W. (2024). The role of Generative AI in human creative Processes: Experimental evidence. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4676053>

# Análisis de los estudios en Conservación y Restauración en España

María Trigo Peinado

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** Esta investigación examina los desafíos y oportunidades en la formación de conservadores-restauradores del patrimonio cultural en España y Europa. Se analiza la evolución de la disciplina desde sus orígenes empíricos hasta su consolidación académica, destacando la necesidad de una formación especializada e interdisciplinaria. La investigación se basa en el estudio comparativo de los programas educativos de distintos países. El estudio compara el modelo de países vecinos (Italia, Francia y Portugal), caracterizado por programas de máster y un enfoque multidisciplinar, con la situación española, donde persisten disparidades curriculares y competenciales. Previamente se lleva a cabo una revisión bibliográfica sobre la génesis del concepto del patrimonio y las primeras tentativas para la definición del profesional de la conservación – restauración desde el punto de vista académico, así como de la normativa internacional que define los criterios de actuación y formación de conservador- restaurador. Respecto a la discusión y resultados, como punto de partida se propone un modelo tripartito de formación para España, que incluya un ciclo básico, uno de especialización y un máster obligatorio, alineado con estándares europeos. Paralelamente, la presente investigación aborda también la importancia de homologar títulos a nivel europeo a fin de crear una red efectiva de movilidad durante y tras los estudios, así como de crear un Colegio Profesional en España para regular la profesión y combatir el intrusismo. Se concluye que, a pesar de los avances, es necesario un enfoque coordinado internacionalmente para enfrentar los retos futuros en la preservación del patrimonio cultural.

**Palabras clave:** conservación, restauración, patrimonio, formación, homologación.

**Abstract:** This research examines the challenges and opportunities in the training of cultural heritage conservator-restorers in Spain and Europe. It analyzes the evolution of the discipline from its empirical origins to its academic consolidation, highlighting the need for specialized and interdisciplinary training. The research is based on the comparative study of educational programs in different countries. The study compares the model of neighboring countries (Italy, France and Portugal), characterized by master's degree programs and a multidisciplinary approach, with the Spanish situation, where curricular and competence disparities persist. Previously, a bibliographic review is carried out on the genesis of the concept of heritage and the first attempts for the definition of the conservation-restoration professional from the academic point of view, as well as the international regulations that define the criteria for action and training of conservator-restorer. Regarding the discussion and results, as a starting point, a tripartite training model is proposed for Spain, including a basic cycle, a specialization cycle and a compulsory master's degree, aligned with European standards. In parallel, this research also addresses the importance of homologating degrees at the European level in order to create an effective network of mobility during and after studies, as well as creating a Professional Association in Spain to regulate the profession and combat intrusiveness. It is concluded that, despite the progress made, an internationally coordinated approach is necessary to face future challenges in the preservation of cultural heritage.

**Key words:** conservation, restoration, heritage, training, homologation, homologation.

## I. INTRODUCCIÓN

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), impulsó desde 2004 la creación del “Libro Blanco para el Título de Grado en Conservación-Restauración”, estableciendo competencias básicas y estructura curricular (ACRCLM, 2015). Este documento partió de dos premisas fundamentales, la necesidad de una homologación de los títulos nacionales con los estándares europeos enunciados por ECCO y ENCoRE y, la superación de la fragmentación formativa entre Escuelas Superiores y universidades.

Buscando una homogeneidad en consonancia con la deriva europea, se inició la adaptación de los ciclos académicos de conservación-restauración al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mediante la implantación del conocido como “Plan Bolonia” (1999). Esta primera tentativa tenía como finalidad tanto reafirmar la profesión a nivel nacional, como favorecer una posterior especialización de los egresados. Esta adaptación al EEES fue paulatina, teniendo una gran relevancia en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo.

Desde los años cuarenta y hasta los sesenta, la única formación que podía realizarse en España relativa a la restauración de las obras de arte era cursar, dentro de la carrera de Bellas Artes, las asignaturas de restauración de cuadros en la sección de Pintura, o de estatuas en la sección de Escultura, ambas materias optativas de unos estudios enfocados a la formación de artistas.

Posteriormente hubo que hacer frente a la convivencia de dos títulos universitarios: Diplomado y Licenciado. “Ambas titulaciones capacitan al futuro profesional para el desarrollo de su profesión con iguales competencias técnicas y operativas, pero no con igual posibilidad de acceso a la Administración Pública, ni a la formación de tercer ciclo” (González-López, 2001), siendo la Licenciatura en Bellas Artes, la única vía de acceso al doctorado.

Esta dualidad formativa no vio una resolución favorable para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con la reforma impulsada por la LOGSE, dejando incompleto en su momento la adecuación para las certificaciones europeas (EQF Level 6 para graduados). Y, si bien la legislación en materia de educación ha ido avanzando, hoy día el reconocimiento profesional sigue siendo desigual entre las distintas comunidades autónomas.

De la mano de la LOGSE, las Escuelas de Restauración adquieren estatus actual de Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Quedaron definidas como “enseñanzas superiores no universitarias, con una titulación equivalente, a todos los efectos, a una Diplomatura Universitaria (primer ciclo de enseñanza superior)” (Viñas Lucas, R. 2008).

Una segunda consecuencia, a raíz de este nuevo estatus, fue “el establecimiento de las bases para la creación de otras Escuelas Superiores de Conservación y Restauración de Bienes Culturales dependientes de los gobiernos autonómicos” (Viñas Lucas, R. 2008). Actualmente, además de la ESCRBC de Madrid, existen escuelas de restauración en las comunidades de Cataluña, Galicia, Aragón, Asturias y Castilla-León. Cabe resaltar la peculiaridad de que, mientras en todas las comunidades todas las especialidades se ofertan en el mismo centro, Castilla y León crea en cada provincia una Escuela donde se estudia una única especialidad.

Será precisamente la LOE y su posterior modificación (LOMLOE), donde se

posicione la legislación ante la situación de dualidad Universidad – Escuela Superior de Conservación y Restauración, determinando que sería conveniente que los títulos oficiales de conservación-restauración se reconociesen también en las Escuelas Superiores (reguladas mediante Real Decreto en 2007 por el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas).

El Plan Bolonia también modificó los estudios de Grado, determinando que los estudios compuestos por un primer ciclo de formación en Grado (240 créditos ECTS), continuasen con un segundo ciclo de especialización e investigación (60-120 créditos ECTS) a través de Máster.

Buscando avanzar en la solución de estas cuestiones, la Universidad de Granada ya propuso en el estudio realizado para la elaboración de su Libro Blanco la “creación de colegios profesionales autonómicos, una homologación con el Marco Europeo de Cualificaciones y el desarrollo de másteres interuniversitarios en técnicas específicas” (ANECA, 2011).

La tensión entre los modelos formativos nacionales es un reflejo de los debates europeos sobre el estatus profesional de la conservación-restauración. La evolución curricular reciente apunta hacia una hibridación de modelos donde se combinen el rigor científico universitario con la especialización práctica de las escuelas, dentro del marco de cualificaciones europeo.

## II. MÉTODO

### 1. Búsqueda de la literatura

A la hora de abordar este trabajo, se han seguido las directrices ofrecidas en el Taller de Metodología Cualitativa IV, *Revisiones sistemáticas*. Se ha realizado una comprobación en el repositorio Google Scholar, Dialnet y las bibliotecas digitales de la Universidad de Granada, Facultad de Bellas Artes, la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, la Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Sevilla, Facultad de Bellas Artes, la Universidad del País Vasco (EHU), en el campus de Bizkaia, la Escuela de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales "Mariano Timón" (especialidad en Textiles), la Escuela de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Valladolid (especialidad en Escultura), la Escuelas de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Salamanca (especialidad en Documento Gráfico), la Escuela de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Ávila (especialidad en Bienes Arqueológicos), la Escola Superior de Conservació i Restauració de Béns Culturals de Catalunya (ESCRBCC) en Barcelona, la Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Galicia (ESCRBBCCG), la Escuelas de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de León (especialidad en Pintura), la Escuela Superior de Arte del Principado de Asturias (ESAPA), que ofrece especialidades en Documento Gráfico, Escultura y Pintura y la Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Aragón (ESCYRA) en Huesca.

Se han utilizado los siguientes descriptores: (en español) conservación, restauración, estudios, grado, máster.

## **2. Criterios de inclusión y exclusión**

Los criterios de inclusión son los siguientes: artículos publicados en revistas de revisión por pares, en español, inglés, francés e italiano desde 2013 a 2024, contexto europeo. Como criterios de exclusión, por una cuestión de afinidad curricular y existencia de conexiones Erasmus actuales, se han eliminado todas las referencias relacionadas con planes antiguos, proyectos desestimados, currículos y formación fuera de los países mediterráneos occidentales (España, Portugal, Italia, Francia).

## **3. Selección y codificación de los estudios**

Una vez finalizada la búsqueda se han dividido los estudios obtenidos por capítulos, centrando una parte en la definición europea dada por asociaciones como E.C.C.O. y asimiladas por los países miembros de la UE. Otra sección se centró en la génesis de los estudios de conservación – restauración como formación independiente del arte y la artesanía y, por último, otra sección se destinó a la comparativa de currículos de distintos centros de enseñanza. La presente comunicación se centra en esta última sección.

## **4. Estudio de caso: los estudios de Conservación y Restauración en España**

En España, los estudios en Conservación-Restauración comenzaron a institucionalizarse durante el siglo XX. Sin embargo, su desarrollo ha estado marcado por una evolución legislativa compleja y desigual. Las enseñanzas artísticas superiores, que incluyen esta disciplina, han experimentado numerosos cambios normativos que han afectado tanto a su estructura académica como al reconocimiento profesional.

Las enseñanzas regladas en conservación y restauración se imparten principalmente en dos formatos: los grados superiores en escuelas de arte y los programas universitarios de grado y posgrado. Sin embargo, esta dualidad ha generado disparidades en los perfiles formativos y competencias adquiridas por los estudiantes (González-Varas, 2019). Además, la falta de un marco legislativo unificado que regule la profesión ha permitido el intrusismo profesional, afectando tanto la calidad de las intervenciones como el reconocimiento social del conservador-restaurador (Ruiz de Lacanal, 2018).

Respecto al grado universitario en Restauración de Bienes Culturales, las instituciones que lo ofrecen son:

- Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes
- Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes
- Universidad Politécnica de Valencia
- Universidad de Sevilla, Facultad de Bellas Artes
- Universidad de Granada, Facultad de Bellas Artes
- Universidad del País Vasco (EHU), en el campus de Bizkaia

Estos grados, de 240 ECTS, combinan formación teórica, práctica, técnica y científica para el examen, diagnóstico, documentación, conservación preventiva, conservación curativa y restauración de bienes culturales. El acceso a los mismos requiere la superación de la PAU, la Prueba de Acceso a la Universidad.

Respecto a las Escuelas Superiores, las Escuelas Superiores que ofrecen el Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Conservación y Restauración de Bienes Culturales son:

- Escuela de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales "Mariano Timón" (especialidad en Textiles)
- Escuela de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Valladolid (especialidad en Escultura)
- Escuelas de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Salamanca (especialidad en Documento Gráfico)
- Escuela de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Ávila (especialidad en Bienes Arqueológicos)
- Escola Superior de Conservació i Restauració de Béns Culturals de Catalunya (ESCRBCC) en Barcelona
- Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Galicia (ESCRBBCCG)
- Escuelas de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de León (especialidad en Pintura)
- Escuela Superior de Arte del Principado de Asturias (ESAPA), que ofrece especialidades en Documento Gráfico, Escultura y Pintura.
- Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Aragón (ESCYRA) en Huesca.

Estas instituciones proporcionan una formación especializada de 4 años académicos, equivalente a 240 créditos. Al finalizar los estudios, los graduados obtienen el Título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, que es equivalente a todos los efectos al título universitario de grado.

Respecto a los grados universitarios, en síntesis, todas las universidades ofrecen un grado de 240 créditos ECTS distribuidos en 4 años académicos, siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior.

Respecto al enfoque y especialización, la mayoría de las universidades ofrecen una formación inicial común seguida de especialización en los últimos cursos, aunque sin reflejarlo en el título expedido.

En lo referente a la metodología y actividades formativa, se observa una tendencia hacia la combinación de teoría y práctica, destacando el enfoque hacia la profesión investigadora (sobre todo el caso de la UGR).

En conclusión, todos los programas se ajustan al modelo de 240 ECTS en 4 años, facilitando la comparabilidad y movilidad. La flexibilidad y especialización de los currículos varía, siendo la UPV el centro que ofrece mayor número de optativas. Así, pese a que la especialización progresiva es la tendencia general, hay variaciones en el momento y grado de especialización entre universidades. En todas las Universidades se persigue el equilibrio teórico-práctico.

Las diferencias en los bloques formativos se recogen en la Tabla 1

**Tabla 1.** *Diferencia en los bloques formativos*

Universidad	Créditos básicos	Obligatorios	Optativos	Trabajo Fin Grado	Modelo formativo
UCM	60	162	12	6	Teórico-práctico integrado
UB	60	168	12	0*	Centrado en competencias técnicas
UPV	120	78	24	18	Modular con progresiva especialización
UGR	60	162	18	0*	Histórico-contextual
EHU	ND	ND	ND	ND	Bilingüe (castellano-euskera)

\*Incluidos en créditos obligatorios

Respecto a las prácticas, también hay diferencias en el peso que ocupan dentro del currículo:

**Tabla 2.** *Peso de las prácticas en el currículo*

Institución	Créditos prácticos	Tipología
UCM	42	Talleres disciplinares por materiales
UPV	54	Proyectos reales con instituciones locales
UGR	36	Simulación de casos históricos

En lo referente a los currículos de los grados en Conservación y Restauración de Bienes Culturales en las escuelas superiores españolas, estos presentan una estructura común adaptada a las directrices europeas, con una duración de 4 años (240 ECTS), en línea con el EEES. Su distribución curricular se basa en dos años comunes con una formación básica en conservación preventiva, metodología científica y técnicas de documentación, seguidos de dos años de especialización con un enfoque práctico en la rama elegida (textiles, escultura, etc.)

Cada escuela prioriza áreas vinculadas a distintas áreas del patrimonio, sobre todo en el territorio de Castilla y León, donde cada provincia acoge una especialidad distinta:

**Tabla 3.** *Especialidades según escuela*

Escuela	Especialidad	Características
Mariano Timón (Palencia)	Textiles	Único centro en España con esta especialidad. Incluye formación en tintes naturales, patronaje y conservación preventiva de obras textiles
Valladolid	Escultura	Formación en intervención de bienes escultóricos (piedra, madera, policromía) y uso de tecnologías 3D
Salamanca	Documento Gráfico	Enfocado en preservación de papel, pergaminos y material fotográfico. Destaca el uso de laboratorios de digitalización
Ávila	Bienes Arqueológicos	Formación en conservación de materiales orgánicos/inorgánicos (cerámica, metales) y técnicas de excavación

Por su parte tanto Galicia como Asturias ofrecen tres especialidades cada una:

- Galicia (ESCRBBCCG): Arqueológicos, Escultóricos, Pictóricos
- ESAPA (Asturias): Pintura (incluido soporte mural), Escultura, Documento Gráfico

Respecto a los requisitos de acceso, todas exigen una prueba específica (dibujo, análisis de obras y entrevista) para evaluar aptitudes artísticas y conocimientos históricos.

Destaca el enfoque profesionalizante, con prácticas en instituciones colaboradoras para facilitar la inserción laboral.

A nivel internacional, países como Italia o Francia han desarrollado modelos educativos más estructurados. Por ejemplo, el Istituto Superiore per la Conservazione e il Restauro (ISCR) en Italia ofrece programas altamente especializados que combinan formación teórica con prácticas intensivas en proyectos reales (Bon Valsassina, 2006). A nivel de temporalización, el ISCR requiere 5.000 horas de formación teórico-práctica, incluyendo rotaciones en proyectos internacionales (Bon Valsassina, 2006), en línea con las recomendaciones de la European Confederation of Conservator-Restorers (ECCO), que establece que un conservador-restaurador debe completar al menos 4.800 horas de formación práctica y teórica específica (ECCO, 2002). En contraste, el 72% de las escuelas españolas dedican menos del 30% del crédito total a prácticas en contextos reales (Ruiz de Lacanal, 2018). Especialmente significativos fueron los resultados de un estudio en la Comunidad Valenciana (2023) mostró que el 52% de los estudiantes finalizan sus estudios sin haber intervenido una obra real.

#### IV. RESULTADOS

La comparativa de los currículos formativos del Grado en Conservación y Restauración en España resulta especialmente pertinente si tenemos en cuenta la descentralización educativa, ya que el sistema educativo español, permite a las comunidades autónomas adaptar parte de los currículos a sus necesidades específicas. Esto resulta en una oferta formativa que, si bien mantiene una base común, se ajusta a las particularidades

patrimoniales de cada región.

Además, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha requerido una reestructuración de estos estudios, lo que hace especialmente relevante analizar cómo se ha implementado este proceso en las diferentes escuelas, en un sector que en España ha experimentado una significativa profesionalización en las últimas décadas, pasando de ser una disciplina principalmente artesanal a una carrera universitaria con fuerte base científica y tecnológica.

Se puede concluir que todos los programas están alineados con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, con una duración de 4 años académicos, 240 ECTS y un Trabajo de Fin de Grado Obligatorio. No obstante, en lo referente a la especialización, las Escuelas Superiores ofrecen una especialización efectiva y basada en la práctica, mientras que las Universidades siguen un currículo más generalista.

Otra cuestión que resaltar respecto a la docencia de esta formación, son los propios docentes. Mientras que en la Universidad era necesario el título de doctorado, en las Escuelas Superiores no era un requisito para ejercer el cargo, al menos, hasta la última reforma legal de 2024.

## **V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Podríamos concluir que “la indefinición parece ser síntoma de la coexistencia de titulaciones oficiales con distinto reconocimiento pero que, sin embargo, comparten funciones en el desarrollo laboral” (Merino, 2015).

Es bastante paradójico que, en un mismo colectivo, capacitado legalmente para ejercer la misma actividad “conservar-restaurar bienes culturales muebles” y con las mismas responsabilidades hacia el bien cultural “garantizar con nuestro trabajo su pervivencia y transmisión futura”, convivan con las mismas funciones profesionales con distintos grado universitario -licenciados y/o doctores con diplomados-. (González-López, 2001)

A esto hay que sumar el hecho de que las funciones del conservador-restaurador no están regladas en las Administraciones españolas, Trabajo o Cultura, como ocurre por ejemplo en Italia, donde el Ministerio de Bienes Culturales es responsable de esta regulación. Tampoco se menciona la figura del conservador-restaurador en la Ley Contrato del Estado. (Merino, 2015)

Esta situación ha sido asimismo abordada por organizaciones como la anteriormente citada ECCO, concluyendo la necesidad de normalizar los estudios de conservación y restauración como paso necesario para la regulación de la profesión. La restauración supone un colectivo laboral minoritario y no colegiado, donde el aumento de la oferta de títulos propios homologados ha terminado creando importantes diferencias formativas entre unos miembros y otros.

Frente a las Escuelas, las facultades implementaron una ampliación de horas lectivas para favorecer una profundización en los contenidos. En este punto hay que señalar que un abordaje en profundidad de estos contenidos no se traduce como una mayor especialización en una tipología de bien concreto. Hay facultades que han apostado por un modelo más generalista, impartiendo contenidos comunes a las distintas especialidades durante la duración total del grado y otras que han optado por acotar sus currículos a un tipo de bien conforme se avanza en la formación.

La posibilidad de simplificar en un solo nivel de formación estas enseñanzas podría

ser la solución más sencilla, cosa que no se ha llevado a cabo debido a la gran diferencia existente entre las estructuras universitarias y las de las escuelas de artes plásticas. No obstante, reconocer más de un nivel profesional también podría suponer el enriquecimiento de la profesión, en cuanto a que se ampliaría y enriquecería el contexto en el que se desarrolla, delimitando las características y obligando a distribuir las competencias de cada uno.

## REFERENCIAS

ACRCLM - Asociación de Conservadores-Restauradores de Castilla-La Mancha, 2015.

E.C.C.O. – ENCoRE (2003). *Documento sobre Educación y Acceso a la Profesión de Conservación-Restauración*. <https://encore-edu.org/wp-content/uploads/2022/08/ECCO-ENCoRE.pdf>

Libro Blanco de la Universidad de Granada. Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales (2013 - 2017)

González-López, M. J. (2001). *El conservador-restaurador de bienes culturales muebles: Algunas consideraciones sobre su formación y futuro laboral*. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/947028ce-4649-4e69-b8ad-af7b252a7809/content>

LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*

Merino Mena, I. (2015.). *Propuesta de Regulación de la Profesión de Conservador-Restaurador Normativa Española y Entorno Europeo*. [Trabajo Fin de Master. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/afa1e805-2fee-48a0-a5a4-24a20c6df5dc>

Nogués, X. F., y Abancó, M. M. (2002). La necesidad de un nivel equivalente a la licenciatura universitaria en las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales en España. Revisión y proyecto de plan de estudios de la Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Cataluña. In *Conservación del Patrimonio. Evolución y nuevas perspectivas: actas del I Congreso del GEIIC. Valencia, España 25, 26 y 27 de noviembre de 2002* (pp. 10-15). EL Grupo Español del IIC (International Institute for Conservation of Historic and Artistic Works).

ScheiBl, U. (2000). The conservator-restorer: a short history of his profession and the development of professional education. *CONBEFOR: ricerca comparata-conservatori-restauratori di beni culturali in Europa-centri ed istituti di formazione*, 37-61.

Vicente Rabanaque, M. T. (2013). *Del Restaurador de Obras de Arte al Conservador-Restaurador de Bienes Culturales. La Consolidación Disciplinar y Profesional de la Restauración en España (Siglos XX-XXI)*. Universidad Politècnica de València.

Viñas Lucas, R. (2008). La conservación y restauración de bienes culturales en el nuevo contexto educativo español. *Revista PH* 66, 106 – 123. <https://doi.org/10.33349/2008.66.2541>

# Aportaciones de la HIEP a la Historia de la Inspección de Educación

Ángel Ocaña Díaz

*Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*

**Resumen:** Hasta la fecha, poco se conoce sobre la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria (HIEP) más allá de su existencia (1952-1982). Esta organización profesional y corporativa, vinculada a la Iglesia, fue testigo de una relevante época para el desarrollo del sistema educativo español. El análisis tanto de su estructura y organización, como de sus propósitos, publicaciones y funciones desempeñadas permite arrojar luz sobre la labor ejercida por este colectivo profesional tan específico durante todos esos años, así como un punto de vista más sobre el tan estudiado contexto político, educativo y social de la época (franquismo, transición y primeros años de democracia). La metodología empleada durante el estudio responde al denominado como método histórico. El mismo consiste en generar, de manera cíclica y concatenada, situaciones de definición de temáticas, selección, análisis y crítica de fuentes, interpretaciones y contextualizaciones históricas, así como la emisión de informes en donde se plasman las reconstrucciones históricas propuestas por el investigador sobre el objeto de estudio, quedando las mismas bajo el prisma del principio de provisionalidad.

Como líneas principales de la investigación cabe destacar, en primer lugar, el reflejo que muestra la HIEP en cuanto a la intencionalidad política franquista por reconstruir aquellas organizaciones e instituciones pedagógicas existentes a principios del siglo XX, aunque ahora abrazadas al nacionalcatolicismo en lugar de al krausismo, al regeneracionismo o al socialismo; y en segundo lugar, el rol que juega la HIEP como instrumento de apoyo para la modernización del sistema educativo (cada vez más tecnocrático) y el impulso realizado sobre la formación pedagógica de los docentes, destacándose ilustres figuras al respecto. La HIEP, como colectivo, resulta interesante tanto por la labor de apoyo a nivel social y profesional para sus afiliados, como también por el reflejo de la función desempeñada por la Inspección de Educación durante todo el periodo de su existencia.

**Palabras Clave:** inspección; historia de la educación; política educativa; asociacionismo profesional.

**Abstract:** To date, little is known about the Brotherhood of Primary Education Inspectors (HIEP) beyond its existence (1952-1982). This professional and corporate organization, linked to the Church, witnessed a significant period in the development of the Spanish education system. An analysis of its structure and organization, as well as its purposes, publications, and functions, sheds light on the work carried out by this very specific professional group during all those years, in addition to providing insight into the widely studied political, educational, and social context of the time (Francoism, the Transition, and the early years of democracy). The methodology employed during the study follows the so-called historical method. It consists of generating, in a cyclical and concatenated manner, situations to define themes, select, analyze, and critique sources, historical interpretations, and contextualizations, as well as issuing reports that reflect the historical reconstructions proposed by the researcher on the object of study, under the prism of the principle of provisionality. The main lines of research include, first, the HIEP's reflection on Franco's political intention to rebuild the educational organizations and institutions that existed at the beginning of the 20th century, although now embraced by National Catholicism rather than the Krausist, Regenerationist, or Socialist movements; and, second, the HIEP's role as an instrument supporting the modernization of the (increasingly technocratic) educational system and the impetus it has given to teacher training, with leading figures in this field. The HIEP, as a

collective, is interesting both for its work of social and professional support to its members and for its reflection on the role played by the Education Inspectorate throughout its existence.

**Keywords:** inspection; educational history; educational policy; professional associations.

## **I. INTRODUCCIÓN**

La Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria (HIEP) es una organización profesional y corporativa cuya actividad se desplegó entre 1952 y 1982. Sin duda, éste resulta un periodo altamente fluctuante en la historia de España, dado que en él se experimenta desde la apertura internacional del régimen totalitario franquista hasta la instauración de la democracia parlamentaria. En este tránsito hacia la democracia, las políticas educativas evolucionaron también en cuanto a sus propósitos, ajustándose así a las nuevas realidades. La necesidad de una educación más universal, de mayores prestaciones y atenta a las necesidades del mundo laboral, supuso la puesta en marcha de reformas educativas en donde la Inspección de Educación, como cuerpo paladín y de especial formación, desempeñó un papel importante. Asimismo, la Iglesia, como institución siempre vinculada a la educación en este país y especialmente cercana al régimen franquista durante sus primeras décadas, gozó de un especial protagonismo, no solamente a nivel ideológico, sino también con relación al funcionamiento de la HIEP, objeto del presente estudio. Por todo ello, resulta necesario mostrar brevemente algunas pinceladas sobre todas estas cuestiones.

### **1. Contexto Político**

La investigación se contextualiza en la historia de España de las décadas de 1950, 1960 y 1970. Atrás queda el denominado franquismo duro (década de 1940), en donde primaba el autoritarismo, las políticas represivas, la ideología nacional-católica más radical y la autarquía económica. Si bien la esencia principal del régimen se mantiene en la década de 1950, a partir de este momento se vislumbra un paulatino movimiento de internacionalización del país, sin duda, fruto de los acuerdos estratégico-militares realizados con los EEUU y la adhesión de España tanto al Fondo Monetario Internacional (FMI) como a la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Este movimiento internacional supuso, en la década de 1960, un significativo florecimiento económico del país, basado principalmente en la liberalización del mercado por parte del régimen, en la inversión extranjera, en las remesas enviadas por los emigrantes desde países europeos y en la proliferación de la industria y el turismo, lo que a su vez, generó también una considerable mejoría en el estado de bienestar de la sociedad. A pesar de ello, crecía el descontento de la población con el régimen, a la par que aumentaba su preocupación por la sucesión del jefe del Estado una vez llegado el momento. De esta década resulta necesario destacar también el ascenso al poder de los tecnócratas, quienes impregnaron al régimen de políticas más profesionales y modernizadoras. La década de 1970 supuso un periodo político convulso, en donde la denominada como transición española forjó el paso de un régimen totalitario a un Estado democrático (con consecuencias relevantes para este estudio, como se mencionará posteriormente).

### **2. Rol de la Iglesia**

El catolicismo fue considerada la religión oficial del Estado, lo cual demuestra la estrecha vinculación existente entre la Iglesia y la ideología del poder. Asimismo, en cuanto a las actuaciones sociales se refiere, incluida la educación, la política del régimen tendió a desprenderse de las mismas, delegando en la Iglesia toda competencia posible. Ello

constata la trascendencia y presencia de esta institución en la vida pública española de la época. No obstante, la vinculación entre la Iglesia y el régimen no fue homogénea a lo largo de estas tres décadas. El apoyo incondicional entre ambas partes, plasmado en el Concordato entre la Santa Sede y el régimen franquista de 1953, fue reconsiderándose en la década posterior. Principalmente, a raíz del Concilio Vaticano II (1962-1965), donde el carácter aperturista y modernizador que intentó tomar la Iglesia desde ese momento desentonaba con la cercanía a un régimen totalitario. Así, el progresivo acercamiento de la Iglesia a las libertades y justicia social fue incrementando la distancia entre ésta y el régimen. Igualmente, cabe destacar que la entrada de la democracia en la sociedad española condujo a una progresiva pérdida del poder político y social para la Iglesia.

### **3. Política Educativa**

La política educativa durante el franquismo estuvo marcada, principalmente, por la implantación de una potente ideología nacional-católica. En ella, queda patente la exaltación de los valores vinculados a la nación y a la religión. Como ejemplo de ello, cabe destacar la obligatoriedad de la enseñanza de Religión en todo tipo de centros educativos, tanto públicos como privados, así como la segregación por sexos. En la década de 1950 sobresalen situaciones como el analfabetismo, la insuficiencia de plazas escolares, la baja tasa de escolarización y la desigualdad educativa. Sin duda, la educación no estaba tan extendida como en principio pudiera preverse, existiendo una gran diferencia entre las zonas rurales y urbanas. Cabe recordar al respecto que la Ley de Educación Primaria de 1945 establecía la escolarización obligatoria y gratuita entre los 6 y los 12 años de edad, lo cual no siempre resultaba posible. No obstante, en esta misma década comienza a vislumbrarse un movimiento reformista y aperturista con relación a la política educativa. Por ejemplo, mediante la publicación de la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media (1953), con importantes reformas acerca del Bachillerato, la Ley de Formación Profesional Industrial (1955), donde se pone de manifiesto la necesidad de disponer de una mano de obra mínimamente cualificada, así como la Ley de Construcciones Escolares (1953), como reflejo de la necesidad de disponer de centros educativos adecuados en número y condiciones. Volviendo a la enseñanza primaria, núcleo más próximo al objeto de esta investigación, cabe destacar también la puesta en marcha de los Cuestionarios Nacionales en centros públicos (1953), los cuales pretendían tomar el pulso a la situación real en la que se encontraba la educación en el país, así como la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) en 1958, entre cuyas múltiples y diversas funciones destacaron la formación y orientación de los maestros (seleccionando y publicando documentación pedagógica, organizando cursos y jornadas, etc.), así como el impulso de reformas e innovaciones educativas. Al frente del CEDODEP se situó al inspector Adolfo Maíllo, quien contó con compañeros de profesión de perfil técnico para el desarrollo de las funciones asignadas. De esta forma, se evidencia la influencia del cuerpo de inspección durante este periodo de modernización de la política educativa del país. La década de 1960 se muestra como un periodo de análisis y tránsito hacia una nueva concepción educativa, más moderna y tecnocrática, la cual tendría como resultado la publicación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970. A lo largo de esta década, suceden acontecimientos tan importantes como la ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los 14 años (Ley 27/1964, de 29 de abril), la puesta en marcha del Plan de Desarrollo de 1964, el cual conllevó un incremento de centros educativos y recursos materiales y económicos, o las actualizaciones de los Cuestionarios Nacionales en 1965, mediante los cuales se pretendía percibir las necesidades reales del sistema educativo y las reformas que sería necesario afrontar. El Cuerpo de Inspección mantuvo una intensa

vinculación con todas estas cuestiones. La década de 1970 tuvo como objetivo principal la implantación de la reciente Ley de Educación, cuyas novedades se centraron, principalmente, en la reestructuración del sistema educativo, en la implantación definitiva de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años (Enseñanza General Básica), la profesionalización de los docentes y el desarrollo de un currículo más tecnócrata.

#### **4. Inspección de Educación**

Tras la Guerra Civil española, el Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria quedó bastante mermado, tanto en número (exilios, depuraciones, etc.), como en actividad (pésimas condiciones). En el año 1946 se convoca un proceso de oposición donde se valora, por encima de todo, el carácter ideológico. Con ello, el régimen se garantiza tener control sobre el cumplimiento de su ideología en los centros educativos. Por ejemplo, se considera la figura del inspector como “soldado cultural” y “apóstol evangelizador”, reflejo sin duda de una concepción nacional-católica. No obstante, se presta también atención a los cuestionarios, los programas escolares y se fomentan las reuniones entre inspectores y docentes. Cabe recordar al respecto que, la Ley de 17 de julio de 1945 de Enseñanza Primaria, define la Inspección como “órgano de orientación y dirección del maestro”. La llegada de Joaquín Ruiz-Giménez al Ministerio de Educación Nacional (1951) supuso un aire renovador. En 1952 nombra un nuevo equipo de inspectores centrales, los cuales comienzan a establecer un trabajo más intenso con relación a los cuestionarios (1953), la asistencia escolar obligatoria (1954) y las cartillas de escolaridad (1954). Asimismo, se amplía considerablemente el número de inspectores en pocos años, al objeto de poder desarrollar las pertinentes visitas al aula y auxiliar a los centros de colaboración pedagógica. La década de 1960 conlleva un considerable impulso para el Cuerpo de Inspección. En el plazo de siete años se celebran seis procesos de oposición, lo cual supone un incremento considerable en el número total de inspectores y un incipiente cambio en su perfil profesional, ahora más técnico y pedagógico. A las funciones de supervisión habituales se les añade también la gestión de múltiples servicios complementarios, tanto pedagógicos (bibliotecas y manuales, campaña de alfabetización, formación docente, escuela-hogar, etc.) como sociales (ropero, colonias, alimentación y transporte, etc.), surgidos a raíz del impulso de las nuevas políticas educativas. Asimismo, cabe destacar de este periodo la publicación de un nuevo Reglamento del Cuerpo de Inspección Profesional de Enseñanza Primaria (1967), el cual suple el empleado hasta ese momento, fechado en 1932. La publicación de la Ley General de Educación de 1970 conlleva también cambios relevantes para la Inspección de Educación. Entre ellas, su estructura administrativa, dada la creación de las delegaciones provinciales, y su denominación, desde ese momento Servicio de Inspección Técnica de Educación (SITE), en el cual se integran todos los niveles de enseñanza.

## **II. MÉTODO**

La metodología empleada en esta investigación responde al denominado como método histórico, el cual alberga, a su vez, una gran diversidad de técnicas y procedimientos en aras de lograr el análisis de acontecimientos pretéritos. Cabe destacar, junto a la descripción genérica del método elegido, su aplicabilidad al mundo educativo, cuáles son los principales fondos documentales tratados para este estudio, así como el auxiliar trabajo etnográfico que se incluye en el mismo.

## **1. Método Histórico**

El método histórico, y en concreto la investigación histórica en educación, queda conformada por la siguiente serie de fases: planteamiento, heurística, crítica, hermenéutica y exposición. El planteamiento supone la delimitación del tema a analizar, el foco sobre el que proyectar el estudio. Procede que sea un tema rico e interesante en el devenir de la historia de la educación, y que pueda aportar alguna novedad relevante, motivo por el cual conviene que no haya sido un tema muy trabajado con anterioridad (estado de la cuestión). La heurística supone la determinación y selección de las fuentes a analizar, los documentos históricos. Si bien estos pueden tener una naturaleza muy dispar (desde pictóricos a arquitectónicos), los documentos escritos suelen ser los más representativos, distinguiéndose entre ellos las fuentes primarias (elaborados por participantes directos) y secundarias (elaborados por personas que no fueron testigos directos de los hechos). Una vez localizadas las fuentes, se requiere realizar una labor crítica, bien sea de carácter externo (autenticidad) o interno (exactitud), al objeto de garantizar su validez y fiabilidad para el estudio. Podría plantearse para ello la ayuda de otras ciencias auxiliares de la Historia (arqueología, criptografía, etc.), así como incluso la colaboración con otras ciencias más distantes de ésta (demografía, cibernética, etc.), en aras de generar un equipo multidisciplinar. La hermenéutica supone la reescritura de la historia a tenor de la información e interpretación personal del historiador. Supone explicar el tema estudiado desde un punto de vista histórico (en el caso que nos ocupa, histórico-pedagógico). Es decir, no solamente habría que describir lo encontrado, sino también cabría dotar de sentido dicho hallazgo y construir nuevo conocimiento al respecto. La exposición, como fase final, supone la divulgación de los hallazgos encontrados. Para ello, es necesario también cuidar el estilo literario. Cabe destacar que las fases previamente mencionadas, aun teniendo una estructura cronológica coherente, son flexibles y generan sinergias entre sí. Por ejemplo, el hallazgo de un nuevo documento días antes de la exposición del estudio podría hacer desvanecer el conjunto de conclusiones a las que se habría llegado. En otras palabras, en el método histórico impera el principio de provisionalidad.

## **2. Fondos Documentales**

El fondo documental desde el que surge la presente investigación se localiza en el Archivo General de la Administración (AGA) de Alcalá de Henares. En él, se encuentran hasta un total de 49 cajas-archivadores que contienen una gran diversidad de información con relación a la trayectoria de la denominada como Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria (HIEP). Cabe destacar, entre ellos, documentos vinculados a su organización interna, correspondencia y circulares, asociados, Jornadas pedagógicas, Asambleas, actividades propias de la Hermandad, publicaciones, boletines informativos y libros contables. Sin duda, un conjunto de documentos primarios que permiten constatar la vida y obra de esta corporación. Igualmente, se hace preciso consultar también otros documentos coetáneos a esta organización profesional, tales como el Boletín Oficial del Ministerio de Educación, Revistas pedagógicas (Escuela Española, Vida Escolar, Bordón, etc.), e incluso la prensa del momento (ABC, Arriba, Ya, Pueblo, etc.). Como fuentes secundarias, ha de otorgarse también el valor oportuno a las publicaciones realizadas en torno a esta época y temática concreta, las cuales, ponen en antecedentes los aspectos básicos del presente estudio.

### **3. Trabajo Etnográfico**

Como método complementario a la investigación histórica, se plantea la realización de un pequeño estudio etnográfico. La colaboración con sujetos que fueron testigos y partícipes en la vida de la HIEP, sin duda, enriquece el proyecto de indagación. Con esta experiencia se pretende no solamente ampliar la información recogida sobre la propia organización (oral, escrita, fotográfica, etc.), sino también chequear las conclusiones que se pueden ir forjando durante el estudio. Si bien son pocos los casos de inspectores e inspectoras que aún permanecen en vida, su aportación puede resultar sumamente relevante para la investigación.

## **III. RESULTADOS**

### **1. Regeneración de Instituciones**

El primer tercio del siglo XX fue testigo de una dinámica actividad educativa en España. En aquel momento, brillaban con fuerza instituciones estrechamente vinculadas a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y al Regeneracionismo, como la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), el Museo Pedagógico Nacional (MPN), y la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM), destinada a la formación de inspectores, profesores de Escuelas Normales y directores de escuelas graduadas. Asimismo, la labor de la Inspección de Educación ganó peso y protagonismo a raíz de su participación en los Centros de Colaboración Pedagógica, recogidos en su propio Reglamento de 1932. Acabada la Guerra Civil, la ideología nacional-católica del régimen se esfuerza por depurar todo aquel pensamiento vinculado al krausismo (enarbolado por la ILE) y a la política educativa republicana. Para ello, reemplaza las dos instituciones previamente mencionadas (JAE y MPN) por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, y mantiene la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, que en 1932 había sustituido a la EESM. Igualmente, dada la necesidad de reactivar y potenciar el sistema educativo en la década aperturista, los Centros de Colaboración Pedagógica se reactivaron en 1957, implementándose su actividad con la creación del CEDODEP en 1958. La Inspección de Educación, consecuentemente, ganó peso con relación a la formación docente y a la propuesta de reformas educativas.

### **2. Organización Paralela e Independiente a la Inspección de Educación**

La HIEP mantiene una estructura paralela a la del Cuerpo de Inspectores Profesionales de Educación, si bien, su Junta Directiva y la Inspección Central del Ministerio mantuvieron siempre una estrecha relación (la Junta Provisional que pilota la creación de la HIEP, por ejemplo, está presidida por Alfonso Iniesta Corredor, socio número 1 e Inspector central en aquella época -1951-). Dispone de una Junta central y delegaciones, estructuradas éstas en rectorados y provincias. El número de socios es cercano a la totalidad de la plantilla de inspectores, lo cual muestra su relevancia dentro del Cuerpo (desde el inicio, la Inspección Central aboga para que así sea). Su labor consiste, principalmente, en asesorar y defender a los asociados sobre cuestiones profesionales. Por ejemplo, se realizan periódicamente publicaciones y jornadas de formación; así como se eleva a la Inspección central las quejas o requerimientos compartidos que fueran necesarios. También se llevan a cabo medidas de protección al colectivo profesional, como la Obra Fraterna de Ayuda Mutua (OFAM). Cabe destacar también en su organización los Consiliarios, nacional y provinciales, quienes representan a la Iglesia en

el seno de la organización. No ha de olvidarse que se trata de un colectivo apostólico-profesional, que evita someterse al sindicato vertical (SEM) al quedar amparado por la jerarquía eclesiástica.

### **3. Referentes Pedagógicos**

Entre los nombres que se reiteran en las ponencias de las Jornadas y Asambleas organizadas por la HIEP, así como en los artículos de sus publicaciones, surgen figuras tan relevantes para la Inspección de Educación como Agustín Serrano de Haro, Adolfo Maíllo García, Leónides Gonzalo Calavia, Arturo de la Orden Hoz, Ambrosio Pulpillo Ruiz, M.<sup>a</sup> Adelaida Pérez Álvarez, Aurora Medina de la Fuente o M.<sup>a</sup> Teresa López del Castillo, entre otros. Asimismo, cabe destacar la constante colaboración de la HIEP con otras instituciones, no solamente religiosas (aquí cabría destacar la figura del párroco y consiliario nacional D. Andrés Avelino de Esteban y Romero), como puedan ser el Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Víctor García Hoz) o el propio Ministerio de Educación Nacional. Todas estas actuaciones constatan la impronta que la HIEP deja en cuanto al desarrollo profesional y académico de los inspectores y docentes, y por ende, de la mejora del sistema educativo. Una vía formativa no siempre articulada por la propia administración central.

## **IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria (HIEP) toma impulso desde esferas muy cercanas al Ministerio de Educación Nacional y la Inspección Central. Su contacto se evidencia en la constante colaboración y comunicación entre la Presidencia de la HIEP y los citados organismos.

La necesaria revitalización del sistema educativo en la década de 1950 requería la puesta en marcha de todas aquellas instituciones que dieron valiosos frutos a inicios del siglo XX, pero matizados ahora por una nueva ideología, siendo la Inspección de Educación, y la Asociación Nacional de Inspectores de Primera Enseñanza (predecesora de la HIEP), importantes baluartes para ello.

Desde una posición paralela al Ministerio de Educación, pero amparada en la jerarquía eclesiástica, se logra impulsar la figura de un supervisor ideológico cada vez más técnico y pedagógico, en línea con la demanda social y el devenir histórico del momento. Esta transición se hace palpable en el perfil que se pretende seleccionar en los procedimientos de oposición al Cuerpo de Inspectores.

La HIEP se muestra como colectivo desde donde poder plantear alternativas y propuestas innovadoras, sin entrar en confrontación con la jerarquía. En este sentido, se constata una gran actividad tanto en la reforma del Reglamento de la Inspección de 1967, como en la elaboración de la Ley General de Educación de 1970.

Asimismo, la HIEP resulta una organización integradora y corporativista, en donde las diferencias ideológicas fueron apaciguadas en aras de acoger a aquellos inspectores que se vieron implicados en procesos de depuración o exilio.

## **REFERENCIAS**

Batanaz Palomares, L. (2011). *La Inspección de Primera Enseñanza durante la Guerra Civil y el primer franquismo (1936-1943). Represalia y desgarramiento*. Universidad de Córdoba.

- Berrio, J. R. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 449-475.
- Casanova, J. y Gil, C. (2015). *Historia de España en el siglo XX*. Ariel.
- Castán Esteban, J. L. (2019). Fuentes bibliográficas y documentales para la investigación histórica sobre la Inspección de Educación. *Educa Nova: colección de artículos técnicos de educación*, 9, 59-84.
- Castán Esteban, J. L. (2021). La investigación sobre la historia de la inspección de educación en España. Balance y perspectivas. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(1), 219-245.
- Congreso Nacional de Inspección Educativa (2000). *150 años de Inspección Educativa: La Inspección ante el Siglo XXI*. Anaya.
- Escolano Benito, A. (1992). Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951 -1964). *Revista Española de Pedagogía*, 50(192), 289-310.
- Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea*. Biblioteca Nueva.
- Escudero López, J. A. (2014). *La iglesia en la historia de España*. Marcial Pons.
- Esteban Frades, S. (2014). *La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida*. Adide Castilla y León y KRK ediciones.
- Gómez San Miguel, E. (2016). *Inspectoras de primera enseñanza en el segundo tercio del siglo XX*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- González-Delgado, M. y Tamar, G. (2024). Abrir las puertas a otros mundos: el programa de becas en el extranjero de la UNESCO y la modernización educativa en España (1953-1975). *Historia y Memoria de la Educación*, 19, 285-323.
- Hermanidad de Inspectores de Enseñanza Primaria (1965). *Hacia una nueva Inspección de Enseñanza Primaria*. Hermanidad de Inspectores de Enseñanza Primaria.
- López del Castillo, M. T. (2013). *Historia de la Inspección de primera enseñanza en España*. Ministerio de Educación.
- Maíllo García, A. (1989). *Historia crítica de la Inspección escolar en España*. Josmar.
- Mainer Baqué, J. y Mateos Montero, J. (2011). *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Tirant Lo Blanch.
- Martí Ferrándiz, J. J. (2002). *Poder político y educación. El control de la enseñanza (España, 1936-1975)*. PUV.
- Mayordomo Pérez, A. (Coord.) (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Universidad de Valencia.
- Mayorga Manrique, A. (2000). *La inspección educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España. 1849-1999*. Santillana.
- Montero F. y Louzao, J. (2016). *Catolicismo y franquismo en la España de los años cincuenta. Autocríticas y convergencias*. Comares Historia.
- O'Malley, P. (2008). *La educación en la España de Franco*. Gens.
- Ortega, J. L. (1979). La Iglesia española desde 1939 hasta 1975. En Cárcel Ortí, V. (dir.), *Historia de la Iglesia en España* (665-714). Biblioteca de Autores Cristianos.

- Puelles Benítez, M. (2007). Religión y escuela pública en nuestra historia: antecedentes y procesos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 58(4), 521-536.
- Puelles Benítez, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Sánchez Barea, R. F. (2023). *Metodología de la investigación histórica en Educación*. Universitas.
- Serrano de Haro, A. (1950). *Una función al servicio del espíritu. La Inspección de Educación Primaria*. Escuela Española.
- Serrano de Haro, A. (1969). *Deontología del Inspector de Enseñanza Primaria*. Paraninfo.
- Soler Fiérrez, E. (Coord.) (1995). *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa*. Escuela Española.
- Zapater Cornejo, M. (2003). El Archivo de la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria. El Boletín de Información (1950-1978). En F. T. Esteban Ruiz (coords.) *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación: Burgos, 18-21 junio 2003* (1075-1086). Universidad de Burgos.

# Desarrollo y validación de la Escala de Autoeficacia para la Función Vocal en el Canto (Singing-VoSES)

Filipa Martins Baptista La  
Mauro Barro Fiuza  
Diego Ardura Martínez

Escuela Internacional de Doctorado de la UNED (EIDUNED)

**Resumen:** Durante la menopausia, la voz de las cantantes puede sufrir alteraciones. Sin embargo, no existen estudios que relacionen estos cambios con la autoeficacia sobre la función vocal para el canto. Para comprender cómo las condiciones biológicas y, más concretamente, las hormonas esteroideas sexuales en la menopausia pueden afectar la autoeficacia vocal en cantantes, se desarrolló y validó una escala específica para cantantes profesionales femeninas: la Escala de Autoeficacia en el Canto (Singing-VoSES). Método: Se elaboraron 18 ítems basados en la fisiología de la voz cantada, la salud, las etapas del desarrollo y los logros del cantante en exámenes musicales. Se consideraron el tono y la intensidad como parámetros clave en la creación de los ítems, dado que ambos son relevantes para la evaluación, producción y dominio de la función vocal en el canto. La validez de contenido fue evaluada por un panel de expertos en voz; la validez interna se analizó mediante un análisis factorial en dos etapas. La Singing-VoSES fue respondida en línea por cantantes de entre 40 y 65 años que declararon estar sanas vocal, física y mentalmente. Resultados y conclusión: Se consideraron para la validación las respuestas de 439 mujeres ( $M = 44$  años;  $DE = 12$ ). Los ítems se organizaron en 3 dimensiones: rango agudo y transiciones ( $\alpha = 0.938$ ); rango medio ( $\alpha = 0.938$ ); y rango grave ( $\alpha = 0.919$ ). Las participantes fueron clasificadas como: premenopáusicas ( $n = 86$ ;  $M = 46$  años;  $DE = 4$ ) y postmenopáusicas ( $n = 69$ ;  $M = 57$  años;  $DE = 5$ ). Se encontraron diferencias significativas en la autoeficacia en las dimensiones de rango agudo y transiciones de la voz, y rango medio, con puntuaciones más bajas de autoeficacia en las cantantes posmenopáusicas. Estos resultados sugieren una disminución en la percepción de autoeficacia vocal en el canto en relación con la menopausia.

**Palabras clave:** menopausia; canto; salud vocal; autoeficacia; enseñanzas artísticas.

**Abstract:** During menopause, singers' voices may undergo alterations. However, no studies have examined the relationship between these changes and self-efficacy regarding vocal function for singing. To understand how biological conditions and, more specifically, sex steroid hormones in menopause may affect vocal self-efficacy in singers, a specific scale for female professional singers was developed and validated: the Singing Self-Efficacy Scale (Singing-VoSES). Method: Eighteen items were created based on the physiology of the sung voice, health, developmental stages, and singers' achievements in music examinations. Pitch and loudness were considered key parameters in item development, as both are relevant for the assessment, production, and mastery of vocal function in singing. Content validity was evaluated by a panel of voice experts; internal validity was analyzed through a two-step factor analysis. The Singing-VoSES was completed online by singers aged 40 to 65 years who reported being vocally, physically, and mentally healthy. Results and conclusion: Responses from 439 women ( $M = 44$  years;  $SD = 12$ ) were included in the validation. The items were organized into three dimensions: high range and transitions ( $\alpha = 0.938$ ); middle range ( $\alpha = 0.938$ ); and low range ( $\alpha = 0.919$ ). Participants were classified as premenopausal ( $n = 86$ ;  $M = 46$  years;  $SD = 4$ ) and postmenopausal ( $n = 69$ ;  $M = 57$  years;  $SD = 5$ ). Significant differences in self-efficacy were found in the dimensions of high range

and voice transitions, and middle range, with lower self-efficacy scores in postmenopausal singers. These results suggest a decrease in perceived vocal self-efficacy in singing in relation to menopause.

**Keywords:** menopause; singing; vocal health; self-efficacy; arts education.

## **I. INTRODUCCIÓN**

La autoeficacia, es decir, la creencia en la capacidad de realizar tareas específicas con éxito (Bandura, 1997), es considerada un factor clave para el desempeño performativo de los músicos (Lennon & Reed, 2012) y para el desarrollo vocal de niños y adolescentes que cantan en coros (Fisher, 2014; Owen, 2017). Sin embargo, no existen estudios acerca de cómo los cambios de la voz a lo largo de la vida impactan en la autoeficacia de cantantes.

Cantar requiere habilidades superiores de coordinación neuromotora (Zarate, 2013). Sin embargo, tanto la voz como la función cerebral cambian a lo largo de la vida (Linville, 2001), especialmente en cantantes que son mujeres. Eso ocurre debido a las características endocrinológicas vocales y reproductivas específicas y a las variaciones en las concentraciones de las hormonas esteroides sexuales (Hunter et al., 2011; Lã et al., 2012), especialmente durante la menopausia (Abitbol et al., 1999; Lã & Ardura, 2022). En esta etapa de la vida, las cantantes suelen reportar diferencias en el timbre y una reducción del rango tonal, de la intensidad, de la flexibilidad y de la agilidad (Fox DeMaio, 2013; Elliott, 2017; Fiuza et al., 2021; Price, 2010).

La presente investigación pretende desarrollar y validar una escala para medir la autoeficacia en el canto en relación con la función vocal, la Escala de Autoeficacia de la Función Vocal en el Canto (Singing-VoSES), dirigida a cantantes mujeres que son profesionales o semiprofesionales. Además, se evaluó la sensibilidad de esta escala a los cambios vocales relacionados con la menopausia, comparando sus puntuaciones entre cantantes pre- y posmenopáusicas.

## **II. MÉTODO**

### **1. Desarrollo de la escala de autoeficacia de la función vocal cantada (singing-voses)**

Los ítems usados para crear la escala Singing-VoSES se extrajeron de la literatura enfocada en: (i) fisiología de la voz cantada, (ii) salud vocal del cantante, (iii) etapas del desarrollo de la voz cantada, y (iv) rendimiento en exámenes musicales (Cohen et al., 2007; Fisher, 2014; Phyland et al., 2013). Se creó una lista preliminar de 18 ítems, en lengua inglesa, que evaluaban la capacidad para cantar en diferentes condiciones de tono, intensidad y capacidad respiratoria. Estos parámetros han sido elegidos debido a su importancia para la producción y control de la voz (DeLeo LeBorgne & Weinrich, 2002; Herbst et al., 2015, 2019; Sundberg, 1987; Ternström et al., 2016).

La validez de contenido de la escala fue evaluada por un panel de expertos en voz: laringólogos, logopedas y profesores de canto. A los evaluadores se les pidió para valorar la claridad y adecuación de los ítems en relación con el constructo del cuestionario. Para cada ítem, se calculó el Índice de Validez de Contenido y el Índice de Aceptación del Ítem.

## 2. Participantes y procedimientos

Previamente al comienzo del estudio, se obtuvo la aprobación ética del Comité de Ética de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid, España. Los participantes fueron reclutados bajo los siguientes criterios de inclusión: (a) ser cantante solista profesional o semiprofesional de cualquier género musical; (b) ser hablante de inglés; y (c) tener más de 18 años.

La escala Singing-VoSES se completó en línea junto con informaciones sociodemográficas, estado de salud y condición endocrinológica, experiencia profesional, tipo de ocupación profesional y hábitos vocales. Se utilizó una escala tipo Likert (1 = totalmente en desacuerdo; 6 = totalmente de acuerdo) para cada ítem de la escala.

## 3. Análisis de validez y fiabilidad

La validez interna se analizó mediante un proceso de dos etapas de validación factorial. Primero, se realizó un análisis factorial exploratorio para identificar las variables latentes. Luego, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio para corroborar la estructura inicial (Hair et al., 2010; Hu & Bentler, 1999). Una vez definidas las variables latentes, se realizó un análisis de fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

## 4. Sensibilidad de la singing-voses a los cambios vocales relacionados con la menopausia

Para evaluar la sensibilidad de la Singing-VoSES a los cambios vocales relacionados con la menopausia, se compararon los puntajes entre cantantes premenopáusicas y postmenopáusicas saludables. Para esta comparación, solo se incluyeron cantantes de entre 40 y 65 años, lo que proporcionó un total de 155 respuestas.

Laprueba de Mann-Whitney ha permitido comparar los puntajes entre cantantes pre y postmenopáusicas. Las diferencias entre las dimensiones de la Singing-VoSES se compararon mediante una prueba de Friedman, seguida por pruebas Wilcoxon de rangos con signo para comparaciones post hoc por pares. Todos los cálculos se realizaron utilizando SPSS y AMOS (Arbuckle, 2010).

## IV. RESULTADOS

### 1. Características de la muestra

De un total de 684 respuestas recibidas, solo 439 cumplían con los criterios de inclusión. La Tabla 1 resume las características de las participantes.

**Tabla 1.** Características de la muestra ( $n = 439$ )

Variable	Total, n (%)
Edad	
Media (DE)	43.73 ( $\pm 11.9$ )
Nivel educativo	
Doctorado	51 (11.6)
Maestría	211 (48.1)
Educación terciaria	142 (32.3)
Sin educación terciaria	35 (8.0)
Ciclos menstruales	

Variable	Total, n (%)
Sí	287 (65.4)
No	151 (34.4)
Embarazada	1 (0.2)
Anticoncepción oral	
Sí	84 (19.1)
No	355 (80.9)
Terapia de reemplazo hormonal	
Sí	33 (7.5)
No	406 (92.5)
Diagnóstico de problema endocrino	
Sí	96 (21.9)
No	343 (78.1)
Hábitos de tabaquismo	
Un cigarrillo de vez en cuando	14 (3.2)
Menos de 5 al día	2 (0.5)
Más de 5 al día	2 (0.5)
No	421 (95.9)
Diagnóstico de problema vocal	
Sí, hace mucho tiempo (más de 2 años)	119 (27.1)
Sí, recientemente (entre 1 y 2 años)	19 (4.3)
Sí, actualmente (menos de 1 año)	15 (3.4)
No, nunca	286 (65.1)
Años de experiencia profesional	
Media (DE)	18.93 ( $\pm 11.6$ )
Formación vocal	
Sí, actualmente recibo formación	233 (53.1)
No actualmente, pero la recibí en el pasado	206 (46.9)

## 2. Evaluación por expertas/os

Los resultados de la validación por parte de expertas/os revelaron una puntuación media de adecuación del ítem de 3.87 y una puntuación media de claridad del ítem de 3.85 (de un máximo de 4). El Índice de Validez de Contenido fue de 0.98 (de un máximo de 1) y el Ratio de Aceptación del Ítem alcanzó un valor medio de 95.06%.

## 3. Análisis factorial exploratorio

La adecuación de la muestra para este análisis fue evaluada mediante el estadístico Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .932). Los 18 ítems validados por expertas/os se agruparon en 3 factores (vease Tabla 2).

**Tabla 2.** *Ítems del Singing-VoSES y sus correspondientes cargas factoriales.*

Carga Factorial	Ítem
<b>Higher range and transitions</b>	
0.846	I can sing comfortably in my higher range.
0.843	I can sustain a long phrase or note in tune in my higher range.
0.696	I can sing loudly in my higher range.
0.693	I can sing in tune in my higher range.

0.686	I can easily glide from lower to higher range.
0.682	I can easily glide from higher to lower range.
0.668	I can sing softly in my higher range.
0.573	I can sing through the transitional regions of my voice with ease.

#### **Middle range**

0.806	I can sing comfortably in my middle range.
0.666	I can sing loudly in my middle range.
0.657	I can sustain a long phrase or note in tune in my middle range.
0.608	I can sing softly in my middle range.
0.55	I can sing in tune in my middle range.

#### **Lower range**

0.817	I can sustain a long phrase or note in tune in my lower range.
0.765	I can sing comfortably in my lower range.
0.733	I can sing in tune in my lower range.
0.694	I can sing loudly in my lower range.
0.589	I can sing softly in my lower range.

---

La solución factorial final explicó el 70% de la varianza total, con las siguientes variables latentes: Rango agudo y transiciones (58.39%), Rango medio (3.60%), Rango grave (8.01%).

#### **4. Análisis factorial confirmatorio**

La estructura de tres factores encontrada en el análisis exploratorio mostró un ajuste razonable a los datos recolectados. Los índices de ajuste obtenidos fueron:  $\chi^2/\text{gl} = 3.8$ , CFI = 0.824, TLI = 0.803, RMSEA = 0.075, RSMR = 0.09.

#### **5. Fiabilidad**

Los coeficientes  $\alpha$  de Cronbach para las tres dimensiones fueron: Rango agudo y transiciones:  $\alpha = 0.938$ , Rango medio:  $\alpha = 0.938$ , Rango grave:  $\alpha = 0.919$ .

#### **6. Sensibilidad de la singing-voices a los cambios vocales relacionados con la menopausia**

Para evaluar la sensibilidad de la escala Singing-VoSES a los cambios vocales relacionados con la menopausia, se compararon las puntuaciones entre cantantes pres y postmenopáusicas. Se seleccionaron 155 cantantes (30.31% de las 439 incluidas): 86 premenopáusicas y 69 postmenopáusicas.

Las comparaciones entre cantantes pre y postmenopáusicas mostraron diferencias significativas para las dimensiones Rango agudo y transiciones y Rango medio, siendo las cantantes posmenopáusicas quienes presentaron menores niveles de autoeficacia (Tabla 3).

**Tabla 3.** Media (M) y desviación típica (DT) para las tres dimensiones de la escala Singing-VoSES

Dimensiones	Total		Premenopáusicas (n = 86)		Posmenopáusicas (n = 69)		Mann-Whitney test Resultados	
	M	DT	M	DT	M	DT	p	r
Rango alto y transiciones	4.72	1.27	4.91	1.2	4.47	1.34	0.04	-0.13
Rango medio	5.04	1.19	5.22	1.07	4.79	1.31	0.03	-0.18
Rango bajo	5.07	1.18	5.24	1.08	4.88	1.28	0.43	-0.09

\* $p < .05$ .

## 6. Análisis de correlación

Análisis de los coeficientes de correlación de Spearman encontraron correlaciones significativas en todos los pares de dimensiones. En las cantantes premenopáusicas, los coeficientes oscilaron entre: 0.678 (Rango agudo y transiciones / Rango grave), 0.764 (Rango agudo y transiciones / Rango medio). En las cantantes postmenopáusicas, los coeficientes fueron similares: 0.660 (Rango agudo y transiciones / Rango grave), 0.806 (Rango agudo y transiciones / Rango medio).

## V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue crear y validar una escala que mide la autoeficacia en la función vocal en el canto en cantantes profesionales o semiprofesionales, la Escala de Autoeficacia de la Función Vocal en el Canto (Singing-VoSES). Se requiere una alta autoconfianza en las propias habilidades cuando los músicos buscan lograr actuaciones óptimas (Bandura, 1986; McPherson & McCormick, 2006; Schunk, 1991). Además, parece ser importante la percepción de la autoeficacia en la función vocal cantada; sin una voz funcional, la musicalidad y el arte de un cantante pueden verse comprometidos (Radionoff, 2008). Teniendo en cuenta la singularidad del instrumento vocal femenino, la escala Singing-VoSES estuvo dirigida a cantantes profesionales o semi-profesionales. Su nivel de destreza fue alto, con un promedio de 18.93 años (TE = 11.6).

Los ítems de Singing-VoSES fueron diseñados para combinar la intensidad vocal, el tono y el control de la respiración. La alta claridad promedio de los ítems, la validez de contenido y la tasa de aceptación de los ítems obtenida de la evaluación experta sugieren que los ítems fueron diseñados de manera adecuada. Se identificaron tres dimensiones, agrupando los ítems con una excelente fiabilidad en tres factores, todos relacionados con el rango vocal ( $\alpha > 0.9$ ). Además, las autoeficacias del Rango Medio y del Rango Bajo fueron significativamente más altas que las del Rango Alto y Transiciones. Dada la experiencia profesional de los encuestados, este resultado parece algo sorprendente. Sin embargo, controlar la voz en un amplio rango de frecuencias es un esfuerzo constante en la vida de un cantante. Además, cantar en las regiones más altas y transicionales de la voz requiere ajustes fisiológicos igualmente complejos para controlar la función vocal (es decir, presión subglótica, aducción, tensión, y extensión de los pliegues vocales). Por lo tanto, no fue sorprendente que los ítems relacionados con cantar en un rango más alto y dentro de las regiones transicionales de la voz se agruparan en una única dimensión de autoeficacia, denominada Rango alto y Transiciones. La variación del tono requiere un control preciso de los músculos intrínsecos de la laringe, lo que da lugar a combinaciones variadas de la masa, tensión y extensión de las cuerdas vocales (Titze, 1994). Cuanto más

alto es el tono, más tensas y delgadas se vuelven los pliegues vocales. Esto requiere, en consecuencia, ajustes tanto de la presión subglótica como de la aducción vocal para mantener o, intencionalmente, alterar el timbre y el volumen de la voz (Sundberg, 1987; Titze, 1994). Así, se puede estar de acuerdo en que cantar en tonos más altos requiere una gran destreza en el control de los parámetros fisiológicos que determinan la calidad vocal (Jeanneteau et al., 2020; Neumann et al., 2005; Sulter et al., 1995; Unteregger et al., 2020), siendo percibido por los cantantes como más difícil. Además, para poder cantar cómodamente en tonos situados en las regiones transicionales de la voz, se requiere un fino control neuromotor de la energía respiratoria, la fuente vocal y los ajustes articulatorios (Echternach et al., 2017, 2021; Neumann et al., 2005). Dentro de estas regiones, pueden ocurrir perturbaciones inesperadas en las vibraciones de las cuerdas vocales, lo que resulta en la pérdida del control vocal con saltos repentinos de tono, distorsiones no deseadas de la voz y problemas con la entonación (Titze, 2008). El desarrollo y la validación de la escala Singing-VoSES se llevaron a cabo durante la pandemia de COVID-19. Por lo tanto, se podría argumentar que los puntajes de autoeficacia podrían ser diferentes si los cantantes no estuvieran experimentando una reducción significativa (o incluso la falta total) de oportunidades de actuación. Aunque en el presente estudio, los puntajes de autoeficacia en la función de la voz cantada fueron altos (entre 4.7 y 5.1, de un total de 6), podría ser relevante aplicar esta escala también en un escenario no pandémico. Otra aplicación futura valiosa de esta escala podría ser el estudio de la relación entre la autoeficacia y las horas de práctica. Estudios previos han demostrado que la autoeficacia es un fuerte predictor de motivación (Lane & Lane, 2001; Schunk, 1991; Wulf & Lewthwaite, 2016); los músicos más motivados pasan más horas practicando (McCormick & McPherson, 2003; McPherson & McCormick, 2006). Sin embargo, la información sobre la sensibilidad de la autoeficacia en relación con el toque de instrumentos musicales sigue siendo escasa, especialmente cuando se trata de cantantes que interpretan diferentes géneros musicales.

El desarrollo de la autoeficacia está relacionado con experiencias de maestría, experiencias vicarias, persuasiones sociales o verbales e índices fisiológicos (Bandura, 1986, 1997, 2006, 2012). Este último se refiere a la conciencia del estado físico y emocional actual (Bandura, 1986, 1997; Hendricks, 2016; Zeldin et al., 2008). Para un músico, es necesario un nivel óptimo de activación fisiológica para lograr la excelencia en la interpretación (Lehmann et al., 2007). Cuando la activación fisiológica supera el óptimo individual (según la Ley de Yerkes y Dodson sobre la activación fisiológica y la calidad de rendimiento), la calidad de la interpretación puede verse comprometida. Por lo tanto, las personas tienden a evitar situaciones intimidantes o, en otras palabras, situaciones en las que las estrategias de afrontamiento pueden verse superadas (Lane et al., 2001). En el caso particular de un cantante, se podría argumentar que una situación intimidante sería actuar bajo condiciones no óptimas de función vocal, como las que ocurren durante la menopausia (Elliott, 2017; Price, 2010).

Nuestros resultados parecen respaldar esta suposición; las dimensiones de Rango alto y transiciones y Rango medio fueron más bajas en las cantantes posmenopáusicas en comparación con las premenopáusicas. Es posible que, después de la menopausia, los recursos vocales previos aplicados para transmitir expresividad musical ya no estén tan disponibles. Si no se han desarrollado estrategias de afrontamiento, el grado de estrés situacional aumentará. Actuar bajo ansiedad fisiológica (y cognitiva) elevada puede resultar en una mala experiencia de interpretación (Hardy & Parfitt, 1991; Wilson & Roland, 2002), lo que lleva a niveles más bajos de autoeficacia. Por tanto, se debe fomentar la asistencia a los cantantes para desarrollar estrategias de afrontamiento que

mantengan una alta autoeficacia durante la menopausia. La creación de redes de apoyo y programas educativos continuos dirigidos a cantantes femeninas durante la transición menopáusica podría constituir un punto de partida importante. Las persuasiones verbales que proporcionen retroalimentación positiva sobre los logros de la interpretación constituyen una herramienta poderosa para el desarrollo de la autoeficacia en aquellos que ya han alcanzado altos niveles de autoeficacia (Pitts, 2000).

Se podría argumentar que las diferencias en la autoeficacia entre las cantantes pre y posmenopáusicas podrían estar relacionadas con el envejecimiento y no necesariamente con la menopausia; el envejecimiento es un factor que puede confundir los síntomas solamente relacionados con la menopausia (OMS, 1996). Sin embargo, la presente investigación ha seguido las recomendaciones de restringir el rango de edad y aplicar la variabilidad del ciclo menstrual como los principales criterios para definir los grupos pre y postmenopáusicos (Harlow et al., 2012; Soules et al., 2001). Para aclarar más sobre los impactos de la menopausia en la autoeficacia, se recomienda que futuras investigaciones comparen Singing-VoSES entre una muestra más grande de cantantes femeninas pre y postmenopáusicas, emparejadas por edad y nivel de destreza.

Singing-VoSES es una escala confiable y validada para medir la autoeficacia con respecto a la función vocal en el canto. Las regiones de rango superior y las transicionales de la voz requieren una mayor autoeficacia en comparación con las regiones media y baja. Las comparaciones de las puntuaciones de Singing-VoSES entre cantantes pre y posmenopáusicas sugieren que las cantantes premenopáusicas parecen tener una mayor autoeficacia con respecto a las dimensiones tanto de Rango alto y transiciones como de Rango medio. Por lo tanto, la escala parece ser sensible a los cambios relacionados con la voz durante la menopausia. Investigaciones adicionales sobre los impactos de la menopausia en la autoeficacia percibida son, por lo tanto, valiosas para continuar.

## VI. IMPACTO/TRANSFERENCIA

La baja autoeficacia impacta negativamente en las decisiones de carrera y puede llevar a consecuencias devastadoras, como el retiro prematuro. Aplicar Singing-VoSES en diferentes momentos de la carrera de un cantante y comparar los efectos del sexo y la edad parece ser una dirección posible para futuras investigaciones. Además, Singing-VoSES puede ser una herramienta valiosa al evaluar los resultados de la (re)habilitación de las voces de los cantantes y los efectos a largo plazo de diferentes enfoques pedagógicos. De esta forma, la escala puede informar programas de entrenamiento, apuntando para direcciones que deben ser trabajadas y enseñado evoluciones positivas en el desempeño vocal.

## REFERENCIAS

- Abitbol, J., Abitbol, P., & Abitbol, B. (1999). Sex hormones and the female voice. *Journal of Voice*, 13(3), 424–446. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(99\)80048-4](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(99)80048-4).
- Arbuckle, J. L. (2010). *IBM SPSS Amos 19 user's guide*. SPSS Inc.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Cohen, S. M., Jacobson, B. H., Garrett, C. G., Noordzij, J. P., Stewart, M. G., Attia, A., Cleveland, T. F., & Ossoff, R. H. (2007). Creation and validation of the Singing Voice

- Handicap Index. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, 116(6), 402–406.  
<https://doi.org/10.1177/000348940711600604>.
- DeLeo LeBorgne, W., & Weinrich, B. D. (2002). *The effects of cigarette smoking on the female voice*. *Journal of Voice*, 16(3), 424–431. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(02\)00025-X](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(02)00025-X).
- Echternach, M., Arndt, S., Markl, M., Schumacher, M., & Richter, B. (2017). Vocal tract and register changes analyzed by real-time MRI in male professional singers—a pilot study. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 42(1), 19–27.  
<https://doi.org/10.3109/14015439.2016.1146490>.
- Echternach, M., Lã, F. M. B., Godoy, F., & Sundberg, J. (2021). Voice registers and laryngeal behavior in female high-pitched singers: A review. *Journal of Voice*, 35(2), 319.e17–319.e24.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2019.09.010>.
- Elliott, B. (2017). *Training soprano voices*. Plural Publishing.
- Fisher, J. (2014). *My voice: A physician's personal experience with throat cancer*. Plural Publishing.
- Fiuzza, T., Tavares, E. L. M., & Nemr, K. (2021). Vocal self-perception in women during menopause and postmenopause. *Journal of Voice*, 35(1), 144.e1–144.e6.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2019.02.014>.
- Fox DeMaio, M. (2013). *The contemporary vocalist: Elements of vocal technique*. Independent Publishing.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Herbst, C. T., Hertegard, S., & Södersten, M. (2015). A clinical feasibility study of the vocal fold collision measure. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 138(3), EL266–EL271. <https://doi.org/10.1121/1.4929612>.
- Herbst, C. T., Qiu, Q., Švec, J. G., & Lohscheller, J. (2019). Glottal configurations in classical singing: A pilot study. *Journal of Voice*, 33(2), 133.e1–133.e10.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2017.12.014>.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Hunter, E. J., Tanner, K., & Smith, M. E. (2011). Gender differences affecting vocal health of women in vocally demanding careers. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 36(3), 128–136.  
<https://doi.org/10.3109/14015439.2011.565928>.
- Jeanneteau, C., Ruest, T., & D'Anjou, M.-A. (2020). Hormonal influences on voice during menopause: A systematic review. *Journal of Voice*, 34(3), 418–429.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.08.008>.
- Lã, F. M. B., & Ardura, D. (2022). Professional female singers' perceptions of voice during menopause: A phenomenological study. *Journal of Voice*. Advance online publication.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2022.05.012>.
- Lã, F. M. B., Sundberg, J., & Lopes, L. W. (2012). Relationships between professional classical soprano voices and hormonal phases. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 37(2), 60–67.  
<https://doi.org/10.3109/14015439.2011.615527>.
- Lennon, L., & Reed, R. (2012). *Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance*. Routledge.
- Linville, S. E. (2001). *Vocal aging*. Singular Publishing Group.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology*

- of Music, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>.
- Neumann, K., Euler, H. A., & Schönweiler, R. (2005). Voice and speech in menopausal women. *Maturitas*, 51(3), 322–335. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2005.09.001>.
- Owen, J. B. (2017). *The voice teacher's cookbook: Creative recipes for teachers of singing*. Meredith Music Publications.
- Phyland, D. J., Miles, A., & Scerrati, M. (2013). Assessing vocal function and the impact of voice disorders. In A. R. Ludlow, R. E. Hillman, & S. M. Heman-Ackah (Eds.), *Clinical voice disorders* (pp. 45–68). Thieme.
- Price, J. R. (2010). *The solo singer in the choral setting: A handbook for achieving vocal health*. Scarecrow Press.
- Radionoff, S. L. (2008). *The hormonal effects on the voice in women: Preliminary results*. National Center for Voice and Speech.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 207–231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>.
- Sulter, A. M., Schutte, H. K., & Miller, D. G. (1995). Voice stability and frequency and amplitude perturbations in healthy subjects. *Journal of Voice*, 9(3), 289–296. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(05\)80284-7](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(05)80284-7).
- Sundberg, J. (1987). *The science of the singing voice*. Northern Illinois University Press.
- Ternström, S., Pabon, P., & Södersten, M. (2016). Voice source parameter values in professional classical singing. *Journal of Voice*, 30(3), 301–312. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2015.05.004>.
- Titze, I. R. (1994). *Principles of voice production*. Prentice Hall.
- Titze, I. R. (2008). Voice training and therapy with a semi-occluded vocal tract: Rationale and scientific underpinnings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(1), 276–289. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/021\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/021)).
- Unteregger, F., Schick, B., & Lohscheller, J. (2020). Acoustic measures for the assessment of voice quality in professional voice users. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 72(5), 395–403. <https://doi.org/10.1159/000502329>.
- Zarate, J. M. (2013). The neural control of singing. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 237. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00237>.



# Nuevas miradas en investigación educativa

## Propuestas de investigadores en formación

La investigación en educación es un pilar fundamental para comprender, transformar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En un mundo en constante cambio, donde las dinámicas sociales, tecnológicas y culturales evolucionan con rapidez, la educación no puede permanecer estática. Investigar permite identificar problemas emergentes, analizar prácticas pedagógicas, evaluar políticas educativas y generar conocimiento que oriente decisiones más justas, eficaces y contextualizadas.

En este escenario, dar voz a los nuevos investigadores resulta una necesidad estratégica. Los investigadores en formación aportan nuevas preguntas, nuevas propuestas y sensibilidades que enriquecen la educación.

En este libro se recogen 23 avances de las investigaciones que fueron presentadas en la Jornada de Investigadores en Formación del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

**UNED**

**EIDUNED**  
Escuela  
Internacional  
de Doctorado