innovación
y formación

PEDAGOGÍAS, COMPETENCIAS Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Coordinado por:

MARÍA DOLORES SÁNCHEZ ARJONA
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ
BOJANA TULIMINOVIC JOKSIMOVIC
JOSÉ FERNANDO FERNÁNDEZ COMPANY
ÁLVARO RAMOS RUIZ

DOI: https://doi.org/10.15178/Pedagogias_2026

ARCO/LIBROS

MARÍA DOLORES SÁNCHEZ ARJONA
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ
BOJANA TULIMINOVIC JOKSIMOVIC
JOSÉ FERNANDO FERNÁNDEZ COMPANY
ÁLVARO RAMOS RUIZ
(coords.)

PEDAGOGÍAS, COMPETENCIAS Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ARCO/LIBROS

© Arco/Libros-La Muralla, 2026
Edita: Arco/Libros-La Muralla (Barcelona)
www.arcomuralla.com
ISBN: 978-84-7133-980-5
Depósito legal: B-18.680-2026
Diseño, realización y coordinación: Arco/Libros-La Muralla
Calle L'Equador, 39-45, Plt. Bj. Loc. 6. 08029 Barcelona (Imagine Content S. L.)
DOI: https://doi.org/10.15178/Pedagogias_2026

© FÓRUM XXI, 2026
Editor: David Caldevilla-Domínguez
Primera edición, 2026, Madrid (España)

Impreso en España-*Printed in Spain*

Ni Fórum XXI ni Arco/Libros-La Muralla se hacen responsables de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores. La presente obra recoge exclusivamente la opinión de su autor como manifestación de su derecho a la libertad de expresión.
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (<www.conlicencia.com>; 91 702 19 70 / 93 272 04 45).
Por tanto, este libro no podrá ser reproducido total o parcialmente, ni transmitirse por procedimientos electrónicos, mecánicos, magnéticos o por sistemas de almacenamiento y recuperación informáticos o cualquier otro medio, quedando prohibidos su préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso del ejemplar, sin el permiso previo, por escrito, de Fórum XXI (contacto@forumxxi.net). Comité Editorial

COMITÉ EDITORIAL

Coordinadora General

Almudena Barrientos-Báez
Universidad Complutense de Madrid (España)

* * *

María Julia Ajejas Bazán
Universidad Complutense de Madrid (España)

José María Albalad Aiguabella
Universidad San Jorge (España)

María Alcolea Parra
Universidad a Distancia de Madrid (España)

Gabriella Aleandri
Universidad Roma Tre (Italia)

Peter Bannister
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Alessandro Barca
Link Campus University de Roma (Italia)

Ana Belén Bastidas Manzano
Universidad a Distancia de Madrid (España)

Daniel Becerra Fernández
Universidad Complutense de Madrid (España)

Hanane Benali Taouis
Universidad Politécnica de Madrid (España)

Olga Bernad Cavero
Universidad de Lleida (España)

Diego Berraquero Rodríguez
Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla (España)

José María Biedma Ferrer
Universidad de Cádiz (España)

Cristina Blanco García
Universidad de León (España)

Carolina Blàvia Galindo
Universidad de Lleida (España)

Ana María Botella Nicolás
Universitat de València (España)

Tania Brandariz Portela
Universidad de Nebrija (España)

Vicente Bru García
Universidad de Granada (España)

David Caldevilla-Domínguez
Universidad Complutense de Madrid (España)

Emma Camarero Calandria
Universidad de Loyola (España)

Pablo Antonio Cano Jiménez
Universidad de Huelva (España)

Javier Casanoves Boix
Universitat de València (España)

María Teresa Castilla Mesa
Universidad de Málaga (España)

Yánder Castillo Salinas
Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú)

Antoni Cerdà i Navarro
Universitat de les Illes Balears (España)

Bárbara Cerrato Rodríguez
Universitat d'Andorra (Andorra)

María Nereida Cea Esteruelas
Universidad de Málaga (España)

Victoria César Velázquez
Universidad de Sevilla (España)

Beatriz Cimadevilla Alonso
Universidad de Oviedo (España)

María Belén Cobacho Tornel
Universidad Politécnica de Cartagena (España)

María Enriqueta Cobo Enríquez de Luna
Centro de Magisterio La Inmaculada (España)

Jhoana Raquel Córdova Camacho
Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

Laura Corrales Castaño
Universidad Internacional de Valencia VIU (España)

Almudena Cotán Fernández
Universidad de Sevilla (España)

Carmen Cristófol Rodríguez
Universidad de Málaga (España)

Francisco Javier Cristófol Rodríguez
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Isleny Cruz Carvajal
Universidad Rey Juan Carlos (España)

Purificación Cruz Cruz
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Virginia Dasí Fernández
Universitat de València (España)

Pedro De La Paz Elez
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Senén Del Canto García
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Antonio Delgado García
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Vicent Déperrois
Universidad de Jaume I de Castellón (España)

Pedro Felipe Díaz Arenas
Universidad del Quindío (Colombia)

Elena Domínguez Romero
Universidad Complutense de Madrid (España)

María Eizaguirre Diéguez
ESIC University (España)

Beatriz Esteban Ramiro
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

José Fernando Fernández Company
Universidad Internacional de La Rioja (España)

María Luisa Fernández de Soto Blass
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Patricia Fernández Montaño
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Mónica Fernández Morilla
Universitat Internacional de Catalunya (España)

Alejandro Fernández-Pacheco García
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Antonio Rafael Fernández Paradas
Universidad de Granada (España)

Laura Fornons Casol
Universidad de Lleida (España)

Simona Frabotta
Universidad de Sevilla (España)

Cinta Gallent Torres
Universitat de València (España)

Fernando García Chamizo
ESIC University (España)

Enrique García Jiménez
CMLI, centro adscrito a la Universidad de Granada (España)

José María García Martínez
Universitat de Lleida (España)

Silvia García Mirón
Universidade de Vigo (España)

Alberto E. García Moreno
Universidad de Málaga (España)

María García Rodríguez
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Rosa Gómez del Amo
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Óscar Gómez Jiménez
Universidad Internacional de Valencia (España)

Isabel María Gómez Trigueros
Universidad de Alicante (España)

Ana Belén Oliver González
Universidad Camilo José Cela (España)

Gregorio González Alcaide
Universidad de Valencia (España)

María Del Carmen González Rivero
Biblioteca Médica Nacional/INFOMED (Cuba)

Juan Enrique Gonzálvez Vallés
Universidad Complutense de Madrid (España)

Edurne Goñi Alsúa
Universidad Pública de Navarra (España)

Manuel Jesús Hermosín Mojeda
Universidad de Huelva (España)

Carmen Lucía Hernández Stender
Universidad Europea de Canarias (España)

Yulien Herrera Díaz
Universidad Internacional de Valencia (España)

Sara Huerta González
Universidad Veracruzana (México)

Marcos Manuel Ibarra Nuñez
Universidad Autónoma de Zacatecas (México)

María Dolores Illescas Manzano
Universidad de Almería (España)

Francisco Javier Jiménez Ríos
Universidad de Granada (España)

Shakira Kaknani Uttumchandani
Universidad de Málaga (España)

Estefanía Lema Moreira
Universidade da Coruña (España)

José Manuel López Agulló
ESIC University (España)

Carme López Fernández
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Sidoní López Pérez
Universidad Internacional de la Rioja (España)

María López Rubio
Universidad de Valencia (España)

Manuel José López Ruiz
Universidad de Granada (España)

Paloma López Villafranca
Universidad de Málaga (España)

Carolina Lorenzo Álvarez
Universidad de Alicante (España)

Arantza Lorenzo de Reizábal
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Ana Manzano León
Universidad de Almería (España)

José Manuel Marchena Giménez
Universidad Complutense de Madrid (España)

Rafael Marcos Sánchez
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Vasílica María Margalina
CESINE. Centro Universitario de Santander (España)

Pedro Pablo Marín Dueñas
Universidad de Cádiz (España)

José Guillermo Marreros Vázquez
Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

Davinia Martín Critikián
Universidad Nebrija (España)

Marta Martín Gilete
Universidad de Extremadura (España)

Ángela Martín Gutiérrez
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Nazaret Martínez Heredia
Universidad de Granada (España)

Beatriz C. Martínez Isidoro
Universidad Complutense de Madrid (España)

Soledad María Martínez María-Dolores
Universidad Politécnica de Cartagena (España)

Beatriz Martínez Rodríguez
Universidade de Vigo (España)

Alba María Martínez Sala
Universidad de Alicante (España)

Sendy Meléndez Chávez
Universidad Veracruzana (México)

Enrique Meléndez Galán
Universidad de Oviedo (España)

Rut Miramontes Cabrera
Universidad Autónoma de Zacatecas (México)

Alexandra Monné Bellmunt
Universitat d'Andorra (Andorra)

Juan Gabriel Morales Quesada
Universidad de Málaga (España)

Sonia Morales Calvo
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Leydis Morejón Rodríguez
Universidad Internacional de Valencia (España)

Roberto Moreno López
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

María Teresa Mula Sánchez
Universidad Internacional de Valencia (España)

Gemma Muñoz García
Universidad Complutense de Madrid (España)

Daniel Muñoz Sastre
Universidad de Valladolid (España)

Daniel Navas Carrillo
Universidad de Málaga (España)

Inmaculada Concepción Orozco Almario
Universidad de Sevilla (España)

Javier Ostos Prieto
RWTH Aachen University (Alemania)

Graciela Padilla Castillo
Universidad Complutense de Madrid (España)

Victor I. Palacio Bernard
Universidad de Jaume I de Castellón (España)

Pablo Daniel Palacios Duarte
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Fabiola Peña Cárdenas
Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

Julia Pereira de Lucena
Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Álvaro Pérez García
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Victoriano José Pérez Mancilla
Universidad de Granada (España)

Antonio Pérez Robles
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Carolina Patricia Porras Florido
Universidad Europea de Madrid (España)

Carmen Quiles Soler
Universidad de Alicante (España)

Diana Ramahí García
Universidade de Vigo (España)

Cynthia Lizeth Ramos Monsivais
Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

Álvaro Ramos Ruiz
Universidad Loyola Andalucía (España)

Ismael Ramos Ruiz
Universidad de París Cité (Francia)

Paola Eunice Rivera Salas
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Alfredo Rodríguez Gómez
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Josefina Rodríguez González
Universidad Autónoma de Zacatecas (México)

Nuria Rodríguez López
ECOBAS, Universidade de Vigo (España)

Natalia Rodríguez Muñiz
Universidad de Oviedo (España)

Javier Rodríguez Torres
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Vanessa Roger Monzó
Universitat de València (España)

Ramón Ventura Roque Hernández
Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

Encarnación Ruiz Callejón
Universidad de Granada (España)

José Antonio Ruiz Rodríguez
Universidad de Huelva (España)

Ma. de Lourdes Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas (México)

Jénifer Saldaña Montero
Universidad Internacional de La Rioja (España)

María Dolores Sánchez Arjona
Universidad de Málaga (España)

Isidro Sánchez Crespo Pérez
Universidad Europea de Madrid (España)

Fernando Sánchez Gómez
Universidad de Málaga (España)

Jesús Ángel Sánchez Rivera
Universidad Complutense de Madrid (España)

Virginia Sánchez Rodríguez
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Alexandra María Sandulescu Budea
Universidad Rey Juan Carlos (España)

Rocío Santana Cisneros
Universidad de Málaga (España)

Vanesa Sastre Fácila
Universidad de Lleida (España)

Ana Sebastián García
Centro de Magisterio La Inmaculada (España)

Nicola Tenerelli
University of Bari Aldo Moro (Italia)

José Jesús Trujillo Vargas
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Bojana Tulimirovic Joksimovic
Centro de Magisterio La Inmaculada,
Universidad de Granada (España)

Chiara Uliana
Universidad de Granada (España)

Irene Valdés Melguizo
Universidad de Granada (España)

Karen Cesibel Valdiviezo Abad
Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

Nelcy Yoly Valencia Olivero
Universidad Internacional de La Rioja (España)

María Vallespir Adillón
Universitat de les Illes Balears (España)

Enrique Verdecia Carballo
Universidad Internacional de Valencia (España)

Diana Villagrana Ávila
Universidad Autónoma de Zacatecas (México)

María del Mar Villanueva Martín
Universidad de Málaga (España)

María del Carmen Villén de Arribas
Universidad Nacional de Educación
a Distancia (España)

Benito Zamorano González
Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

ÍNDICE

Prefacio xv
David Caldevilla-Domínguez

Prólogo xix
María Dolores Sánchez Arjona, Almudena Cotán Fernández, Bojana Tuliminovic Joksimovic, José Fernando Fernández Company y Álvaro Ramos Ruiz

1. La educación superior como motor de adquisición de competencias de emprendimiento social 1
María Dolores Aledo-Ruiz y Juana María Padilla-Piernas

2. Factores macro de la gestión de la universidad pública en Iberoamérica: el caso peruano 15
Gonzalo Ricardo Alegría Varona y Carlos Enrique Benites Alejandría

3. Desarrollo de estrategias educativas para fortalecer el vocabulario técnico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud y sociales 27
Natalia Arias y Ana M. Jiménez-García

4. Análisis de los estilos de aprendizaje experiencial según el modelo de Kolb en aspirantes universitarios: caso Facultad Politécnica UNE-2023 39
Mirta María-Arrúa de León

5. Assessing the impact of etwinning on language learners' motivation through sentiment analysis 51
Carol Barriuso

6. Evaluación de la capacitación de los servidores públicos. El caso del Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP) de la Argentina 63
Karina Laura Brahim y Ángela Virginia Corengia

7. From trauma to expression: using digital storytelling for social inclusion in primary and secondary schools. Two Examples from Italy and Ukraine 75
Mireia Canals-Botines y Angel Raluy

8. Personalizing historical learning through conversational artificial intelligence (ChatGPT): a methodological proposal applied to pre-columbian and early modern american history 87
Antonio Carrasco-Rodríguez

9. Revista *Mujeres Libres (1936-1938)*: una revisión histórica del contenido publicado como recurso pedagógico 99
Beatriz Cercos Chamorro

10. Autorías disidentes: textos que sugestionan el pensamiento histórico en la Educación Secundaria 111
Blanca Cerdá Aznar

11. La integración de la perspectiva de género en el grado de Trabajo Social: avances y retos en la Universidad de Huelva 125
Manuel Contreras-Llanes, Rocío Capelo-Álvarez, Alfonso Chaves-Montero, Rocío Belén Borrero-Ojuelos y Vanessa Santos-Sánchez

12. Cultura digital y educación inclusiva en una universidad de Arequipa, Perú 2025 139
Rocío Marivel Díaz Zavala, Luis Ernesto Cuadros Paz, Janeth Amparo Esquivel Las Heras y Luis Dugasvili Cuadros Linares

13. El diagnóstico de competencias interculturales mediante un instrumento creado en el contexto a partir de la observación 149
Montserrat Dopico González

14. hMLab. Transformación de la enseñanza del machine learning mediante un laboratorio híbrido interactivo 161
Pedro I. Dorado-Díaz y Emiliana Pizarro-Lucas

15. El estudio de controversias, una herramienta innovadora en la enseñanza de la Ingeniería para vincular tecnología y sociedad 173
Ana González-Besteiro y Máximo Florín Beltrán

16. Exploración de la lectura científica en el ámbito académico y profesional 185
Marcia Gumiel

17. Pedagogía al parque: configuraciones de la función docente en la formación de maestras para la primera infancia 197
Erik Camilo Jiménez Lizarazo

18. Pedagogía desde los aportes de las neurociencias para la formación integral de niños de cinco a siete años 211
Fernando Ledesma-Pérez, Juana Cruz-Montero y Aquila Priscila Montañez Huancaya

19. Relationship between leadership and self-efficacy in higher education students 223
Elisa Lopes de Figueiredo, Cecília Fernandes Fonseca y Teresa Dias de Paiva

20. Neuropsicología infantil: una propuesta práctica para su implementación en el aula 237
Carmen López Ramos y Marta del Pino de la Fuente

21. Hacia una universidad sostenible: aplicación del marco EDS 2030 en la Educación superior 249
Bárbara Marín-Cambronero, Isabel Martínez-Rodríguez, José Guillermo Rodríguez-Sánchez de la Nieta y Fernando E. Callejas-Albiñana

22. Análisis de la relación entre autoconcepto y motivación escolar en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en Educación Primaria 261
Inés Martín Cruz, Javier Rodríguez Torres y Laura Martín Martínez

23. Mujeres académicas en puestos de gestión universitaria en la UAM Azcapotzalco 273
Nancy Fabiola Martínez Cervantes y Elvia Espinosa Infante

24. Prevenir la violencia de género desde las escuelas alternativas: un reto en el siglo xxi 285
Remedios Martínez Verdú

25. Micro-credentials for dissertation readiness: a comparative longitudinal study in higher education 299
Marta Martín-Gilete y Cristina Blanco-García

26. Binomio turismo & ocio. Una apreciación desde el enfoque sistémico, complejo y transdisciplinario 311
Victor Fernando Medina Martínez

27. Capital intelectual y su incidencia en el desempeño institucional universitario 323
Madalyne Motta Flores y Aurora Molina Napurí

28. Cuentos populares españoles y escritura cooperativa creativa en clase de ELE con alumnado en Portugal 335
Isabel de Lurdes Pereira do Cabo

29. Digital youth discourse in virtual ecologies: a four-dimensional framework for critical education and digital citizenship 349
María Puertas

30. La literatura infantil y juvenil como herramienta para educar con perspectiva de género 359
Lina Paola Pulido Avella

31. Diseño de un prototipo de juego formal como herramienta pedagógica en educación médica 373
Sandra Milena Quiroga-Castañeda

32. Desafios e possibilidades à inclusão das crianças san no sistema educativo angolano: a voz dos especialistas 383
Hélder Rodrigues Maiunga y Maria Luísa Branco

33. Desafíos en los entornos mixtos de aprendizaje: digitalización y género ... 395
Nuria Rodríguez-López

34. Desafíos de la universidad en tiempos de crisis en el siglo xxi: incertidumbres y transformaciones socioecológicas y climáticas 405
Jorge Rojas Hernández

35. Lived experiences and ethnomathematics in indigenous communities 419
Ángel Salvatierra Melgar

36. Validación del guion para grupos focales sobre competencia mediática en jóvenes adultos del Paraguay 429
Laura Verena Schaefer Czeraniuk y Yamila Machado Atienza

37. El profesor Figueira Valverde y la psicotecnia escolar, una aproximación histórica (1946-1976) 437
Germán-Manuel Torres-de-Aboal

PREFACIO

El presente libro, *Pedagogías, competencias y transformación de la educación superior,* incluido en la colección '*Innovación y Formación*' de la editorial Arco/Libros compendia una serie de capítulos que suponen la avanzadilla de la Academia en sus ámbitos, pues son producto de novedosas investigaciones científicas internacionales con vocación de señeras. En ellas resuena el pulso de la Ciencia que, en su vocación transformadora, encuentra eco en los campos de las Ciencias Sociales, las Artes y las Humanidades, junto con su enseñanza: territorios que definen lo humano en su expresión más elevada. Esta obra, como otras de su estirpe, actúa de puente entre el pensamiento innovador y el público —sea este especializado o de espíritu curioso— que busca comprender, cuestionar y construir.

Los autores recogidos en la colección *Innovación y Formación* son profesores investigadores de Universidades de todos los países de la Lengua a los que se unen los hermanos lusófonos y los hablantes de italiano, francés e inglés. Es imprescindible, para el correcto y completo desarrollo de la investigación a nivel mundial, potenciar los idiomas latinos como vehículos de ciencia puntera. La innovación y la investigación no conocen de idiomas sino de los talentos que se manifiestan por sus logros. La Academia se nutre de su savia y la sociedad avanza a su compás.

La labor de revisión de los textos a cargo de un Comité Editorial conformado por más de 200 doctores de 40 universidades internacionales, y cuyas filiaciones encabezan cada libro de esta colección, asegura unos resultados de excelencia científica incuestionable; es decir, todos los capítulos han superado la llamada revisión por doble par ciego (*peer review*). Este método, apriorístico y secular en la Universidad, supone que la evaluación sea llevada a cabo por académicos de igual categoría (*pares*), que desconocen la autoría de los textos arbitrados (*ciegos*) y al menos en número de dos (*doble*). Para asegurar la adecuación de los contenidos expresados en cada área a los selectivos criterios evaluativos, las ternas de revisores son especialistas en la materia tratada. Además, dada la naturaleza perenne de lo escrito (*scripta manent*) cualquier lector que considere que hay errores en lo expresado posee el derecho, esta vez *a posteriori*, de emitir su opinión con la única obligación de aportar la carga de la prueba del error detectado y comunicarla para la posible rectificación. Esta fórmula de evaluación es más tradicional en la Academia, ya que todos sus miembros se erigen como jurados, y a ella nos encomendamos para la definitiva mejora de lo aquí expresado en una retroalimentación imprescindible para beneficio de todos.

Los autores han declarado formalmente su adhesión a los principios fundamentales de la ética investigadora, comprometiéndose a: rechazar el plagio, presentar datos veraces, evitar conflictos de interés, ofrecer resultados con impacto académico real, abstenerse de prácticas de autopromoción o referencias de conveniencia y garantizar el rigor en la selección de fuentes relevantes y actuales. Se exige, asimismo, el cumplimiento estricto del método científico, y, en el caso de trabajos de índole filosófica o ensayística, una base epistemológica sólida y completa, conforme al código ético anteriormente descrito. Es ineludible la aplicación del método científico, sin saltarse ninguna de sus fases, y se considera como requisito *sine qua non* para que todos los textos presentes superen la fase de arbitraje, así como se exige que la fundamentación epistemológica en los trabajos más ensayísticos o filosóficos sea veraz y completa, allende las demás consideraciones exigidas por el código ético investigador expuestas.

Inconcuso es, por tanto, que el total cumplimiento de todos los requisitos citados y la observancia rigurosa de lo anteriormente descrito suponen la seña identitaria de la colección *Innovación y Formación* y que el presente título es fiel heredero de ese legado. Por ello, la editorial y los autores coinciden al manifestar:

- El consentimiento en la publicación de su trabajo y, de existir, de sus entidades financiadoras (tácita o explícitamente).
- La originalidad del texto como fruto de un trabajo, análisis y/o reflexión personales.
- Las citas empleadas no obedecen a criterios de favor.
- La bibliografía es actualizada y pertinente.
- Trabajo de revisión a cargo de revisores externos a la editorial Arco/Libros y pertenecientes a la Comunidad Universitaria Internacional, en especial a la ibérica.
- Coherencia y calidad de los resultados, aportaciones, objetivos y conclusiones.

Si más allá de las columnas de Hércules se ubicaban los dragones, títulos como el presente pretenden ampliar los confines del mundo conocido y reducir hasta su extinción a esos dragones habitantes de la *terra incógnita*. Tal es la labor de la Academia: que los noveles se encumbren sobre los newtonianos hombros de gigantes y atisben el mundo del futuro que ayudan a muñir.

Por ello, supone un honor poder afirmar que, gracias a su esfuerzo editorial y especialmente a sus autores, la colección *Innovación y Formación* se ubica a la altura de las mejores y más grandes colecciones de literatura científica mundial, logrando que Arco/Libros sea una de las editoriales españolas punteras, según el índice referencial SPI (2022-26).

Con estos referents, Arco/Libros consolida, aún más si cabe, su apuesta por el campo de las Ciencias Sociales, Artes y Humanidades así como en el de su Docencia, ya que aúna voluntad con hechos y amplía las fronteras de la Innovación y la Investigación universitarias porque quien siembra investigación cosecha futuro.

Solo la Historia tiene la potestad de ubicar a cada quien en su lugar y dotar de perspectiva al lector, a la Academia y a la Sociedad. Ante su inapelable juicio sometemos estas páginas. Clío dumirá sus aportaciones y acendrará con su tamiz lo positivo desde su prisma imparcial y, como si de una cuarta Parca se tratase, finalmente dictaminará si los resultados aquí expuestos merecen pervivir.

Rogamos al lector marque estas iniciales páginas como si de un *albo lapillo notare diem* se tratase y las valore por el poso que en su conciencia, en su memoria y en su espíritu produzcan estas páginas.

David Caldevilla-Domínguez
Grupo Complutense de investigación en comunicación *Concilium* (nº 931.791)
Universidad Complutense de Madrid (Reino de España)
Coordinador adjunto en la colección *Innovación y Formación*

PRÓLOGO

El presente volumen titulado *Pedagogías, competencias y transformación de la Educación Superior* aglutina una serie de capítulos que aportan, a través de un amplio abanico de perspectivas y temáticas, un enriquecimiento a quien se acerca a nutrirse de investigaciones que tienen como punto en común la búsqueda de una excelencia en el ámbito de la educación y en la forma de aplicarla.

Desde el punto de vista tanto del investigador como del agente social y el educador o docente-investigador, poner el punto de mira en el desarrollo de estrategias que contribuyan a mejorar los entornos y los medios en los que se desarrollan y aplican los aprendizajes resulta de un interés prioritario puesto que la mayoría de las investigaciones surgen de preguntas sobre cómo mejorar las didácticas, contextos o competencias de personas que se están formando para dar lo mejor de sí. Por ello, la Educación Superior conlleva una responsabilidad de gran calado al ser el último escalón formal en la preparación de aquellos que aspiran a desempeñar una profesión, a partir de la cual aportarán a la sociedad.

Resulta interesante el enfoque temático de este volumen, porque la formación que necesitamos para afrontar gran parte del siglo XXI debe promover competencias adaptadas a un aprendizaje rápido y en constante cambio. Por un lado, serán necesarias competencias técnicas que vayan más allá de cada especialidad y que permitan gestionar un aprendizaje continuo y autónomo; por otro, también serán fundamentales las competencias transversales útiles en distintos contextos. En un mundo globalizado, donde la IA tiene cada vez más presencia, serán especialmente valiosas la capacidad crítica, la comunicación oral, escrita y gráfica, el trabajo en equipo, el liderazgo, la creatividad y la gestión del tiempo. Aunque estas habilidades no siempre aparecen de forma explícita en los currículos internacionales, docentes e investigadores del ámbito educativo coinciden en que son claves para el desarrollo profesional en la actualidad.

Por supuesto que no puede dejar de completar este cuadro competencial todo aquello que éticamente nos hace mejores; una buena educación pasa por una alta competencia social que posicione a las personas con compromisos morales sobre medio ambiente, acción social o uso responsable de la IA. Y en eso las universidades deben ser un ejemplo en acción, transformándose al ritmo que la sociedad precisa y siendo ejemplo de buenas prácticas y fomentando la investigación en todos los campos posibles.

Por todo ello, esperamos que el compendio de capítulos que ofrecemos resulte a los lectores de total satisfacción al estar ofreciendo, de formas variadas, enriquecimiento sobre los temas que puedan despertar su interés.

María Dolores Sánchez Arjona[1]
Almudena Cotán Fernández[2]
Bojana Tulimirovic Joksimovic[3]
José Fernando Fernández Company[4]
Álvaro Ramos Ruiz[5]

1 Universidad de Málaga (España).
2 Universidad de Sevilla (España).
3 Centro de Magisterio La Inmaculada, Universidad de Granada (España).
4 Universidad Internacional de La Rioja (España).
5 Universidad Loyola Andalucía (España).

1

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO MOTOR DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL

María Dolores Aledo-Ruiz
UCAM Universidad Católica de Murcia (España)

Juana María Padilla-Piernas
Universidad Isabel I de Castilla (España)

1. Introducción

A lo largo de los últimos años, el emprendimiento se ha consolidado como un motor para la economía, impulsando el crecimiento social, la creación de empleo y fomentando la innovación. Desde la Unión Europea (UE) se ha reconocido la importancia de desarrollar empresas sociales con iniciativas que contribuyan a una Europa más inclusiva y sostenible (Comisión Europea, 2015). Este planteamiento que aúna viabilidad económica e impacto social se alinea con las nuevas demandas de un mercado de trabajo, en plena transformación digital, en el que priman cada vez más, las habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y el liderazgo, cualidades propias de una mentalidad emprendedora (World Economic Forum, 2025). Según el Observatorio del Emprendimiento de España, en su *Informe GEM (Global Entrepreneurship Monitor) España 2024-2025*, la tasa de emprendimiento reciente (TEA) en España ha ido creciendo en los últimos años hasta un 7,2%, pero la percepción de oportunidades para emprender sigue siendo de las más bajas entre los 51 países analizados (Calvo *et al.*, 2025). Por otro lado, la intención de emprender se mantiene estable, en la población adulta, aunque persisten barreras estructurales, sobre todo en el ámbito educativo y formativo, que dificultan la conversión de la intención emprendedora en proyectos viables y sostenibles. Aún así, los datos de este informe evidencian una mayor orientación de los emprendedores recientes hacia la sostenibilidad, ya que el 55% conoce los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el 63% tiene en cuenta las implicaciones sociales cuando toman decisiones.

Frente a esta situación, la educación superior se convierte en un catalizador para promover el desarrollo económico y social, siendo la universidad del siglo XXI, la encargada de fomentar el emprendimiento (Aledo y Martínez, 2021). Según la UNESCO (2020), la educación es el principal medio para conseguir el desarrollo sostenible, siendo su razón de ser el empoderar a los alumnos de todas las edades para que se conviertan en agentes activos del cambio de un desarrollo más sostenible. Por su parte, la UE considera que la "competencia emprendedora" es una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente y la define como la capacidad de transformar ideas en acción, basándose en la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas y caracterizándose por la capacidad de asumir riesgos, planificar y gestionar proyectos para poder alcanzar los objetivos (McCallum *et al.,* 2018). De esta forma, la formación en emprendimiento ya no se considera un complemento o se halla limitada a determinadas titulaciones o escuelas de negocio, sino que constituye la base de la educación universitaria integral que permite a los alumnos enfrentarse a los cambios y demandas del mundo laboral.

1.1 *Emprendimiento social: definiciones y contexto*

El emprendimiento social ha ido ganando protagonismo en los últimos años, tras las sucesivas crisis que hemos atravesado, tanto a nivel académico como social, emergiendo como una solución a los retos actuales. A diferencia del emprendimiento tradicional que busca maximizar beneficios, su objetivo es generar un impacto positivo en la sociedad a nivel económico, social y cultural. Sin embargo, su definición resulta una tarea compleja porque no hay un consenso para aportar una única definición ya que contempla diferentes realidades, motivaciones y formas de acción diversas (Zahra *et al.,* 2009; Moreira y Urriolagoitia, 2011). Desde el punto de vista académico, el emprendimiento social ha sido estudiado desde distintas áreas de conocimiento y perspectivas. A continuación, en la Tabla 1, se muestra un resumen de los distintos enfoques y definiciones propuestas por académicos y empresas.

Enfoque/ Elemento común	**Autor/Institución**	**Definición resumida**
Transformación social y valor social	Ashoka Simón et al. (2015) Martin y Osberg (2007) Lejarriaga y Bel (2018) Portales y Pérez (2015) Priede *et al.* (2014)	Individuos que buscan el cambio sistémico y la transformación social a través de soluciones innovadoras a problemas sociales críticos. Las oportunidades del emprendimiento social están centradas en el cambio significativo y la mejora de condiciones sociales. La acción del emprendedor social se diferencia por buscar generar valor social duradero y sostenible en la sociedad.

Enfoque/ Elemento común	Autor/Institución	Definición resumida
Innovación social y solución de problemas	Schwab Foundation Light (2006) Ashoka Comisión Europea (2010)	Liderazgo en innovación, creatividad y desarrollo de nuevas ideas, productos o modelos para afrontar problemas sociales importantes, generando nuevas relaciones y colaboración.
Aplicación de técnicas empresariales / herramientas de negocio	Dees y Anderson (2006) Austin, Stevenson y Wei-Skillern (2006) Zahra et al. (2009) Roberts y Woods (2005) Schwab Foundation	Uso de herramientas empresariales, movilización de recursos y metodologías de gestión para alcanzar objetivos sociales y aprovechar oportunidades para mejorar el bienestar social.
Triple resultado social y sostenibilidad	Lejarriaga y Bel (2018) Schwab Foundation Portales y Pérez (2015)	Creación de valor social sostenible priorizando a las personas, la gobernanza democrática y el equilibrio entre impacto social, económico y ambiental ("triple bottom line").
Vinculación con RSC y liderazgo ético	Ashoka Schwab Foundation Priede *et al.* (2014)	Énfasis en la responsabilidad social, el liderazgo comprometido, la ética y la construcción de alianzas o redes para maximizar el impacto social.

Tabla 1. Definiciones de Emprendimiento social
Fuente: Elaboración propia a partir de Escamilla Solano et al. (2017) y Rodríguez García (2023)

Sin embargo, a pesar de que distintas organizaciones internacionales concuerdan en la importancia de fomentar un ecosistema favorable para el desarrollo del emprendimiento social (Bacigalupo *et al.,* 2016; Comisión Europea, 2015; Noya y Clarence, 2013), existe una brecha en la formación universitaria que permita analizar de forma eficaz los programas de emprendimiento y se requieren nuevos enfoques que permitan medir resultados más específicos, como la adquisición de competencias en emprendimiento social. De acuerdo con Fabregat (2019), De Lama Burgos *et al.,* (2019) y Aledo y Martínez (2021), la universidad, tanto en áreas técnicas como sociales, persigue cada vez más ir más allá de lo puramente técnico para fomentar tanto el compromiso social, como la responsabilidad social (García-González y Ramírez-Montoya, 2020).

Además, el foro económico mundial en su informe sobre los trabajos del futuro de 2025 (World Economic Forum, 2025), pone de manifiesto la importancia del desarrollo de habilidades transversales centradas en el impacto social, como pueden ser el pensamiento creativo, la resiliencia, la influencia social y la conciencia ambiental.

2. Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo estudiar el impacto de la educación en emprendimiento en la adquisición de competencias de emprendimiento social entre estudiantes en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud. Diversos autores como Roslan *et al.,* (2020) y García-González y Ramírez-Montoya (2020), sugieren que los alumnos deben enfrentar problemas sociales reales y trabajar en entornos que simulen o permitan una interacción directa con la comunidad para poder desarrollar competencias transversales. Por tanto, la educación superior constituye un agente de cambio fundamental para la promoción de un modelo de emprendimiento social que impacte positivamente en la sociedad y el medio ambiente, contribuyendo así a la consecución de los ODS (Comisión Europea, 2015; McCallum *et al.,* 2018; UNESCO, 2020).

3. Metodología

3.1 *Plan de empresa*

Las universidades, a través de la metodología basada en la redacción planes de negocio, pueden influir en el desarrollo del espíritu emprendedor de los estudiantes universitarios, fomentando la adquisición de sus competencias para considerar el emprendimiento como una posible salida profesional en el futuro (De Clercq *et al.,* 2012; Olokundun *et al.,* 2017). Los programas formativos en emprendimiento favorecen el desarrollo educativo y acercan a los estudiantes al mundo real de los negocios (Russell *et al.,* 2008). De esta forma, los estudiantes aprenden conocimientos propios de su área de estudios, pero también adquieren otras capacidades al generar ideas de negocio innovadoras y sostenibles, que pueden solucionar problemas y necesidades de su entorno social, económico y ambiental.

Con la finalidad de fomentar el emprendimiento social y de desarrollar nuevas opciones profesionales futuras, se solicitó a estudiantes de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud que elaboraran planes de negocio para crear una empresa, con propósito social, a través de dos vías: creando un nuevo producto o servicio o mejorando uno ya existente. Los planes de negocio, como metodología docente en las prácticas de los estudiantes, tienen una huella positiva en las actitudes y motivaciones empresariales, desarrollando competencias personales y sociales para afrontar retos del entorno (Tounés *et al.,* 2014).

Un plan de negocios es un documento escrito que recoge el estado actual y el futuro posible de una organización (Honig, 2004), incluyendo la discusión de la idea empresarial, sus requisitos legales y necesidades financieras, su estructura organizativa, su plan operativo y su plan de marketing (Zuckerman, 2004). La redacción de un plan de negocios puede ayudar a los estudiantes a mejorar sus conocimientos, sus habilidades y su comprensión sobre los pasos a seguir para la creación de una empresa (Honig, 2004), siendo así mayor la probabilidad de que puedan ser emprendedores potenciales en el futuro (Liao y Gartner, 2006).

Este proyecto se ha desarrollado en la asignatura de Creación de empresas, cursada en el Grado de Administración de Empresas, en el Máster Universitario de Dirección de Empresas y en el Máster en Dirección y Planificación de Servicios Sanitarios, que se imparten en la Universidad Católica de Murcia. Los estudiantes podían realizar el proyecto de forma individual o en equipo. La actividad se realizó en los cursos académicos 2023/2024 y 2024/2025, a través de distintas fases, siguiendo un cronograma elaborado por el profesor, con tutorías individuales y grupales, tanto presenciales como online, para llevar el control de las distintas etapas del plan de negocio y así, resolver dudas, plantear puntos de mejora y recibir retroalimentación para las siguientes fases. En la última fase del proyecto, los estudiantes realizaron una presentación oral de sus ideas de negocio, tanto de manera presencial en el aula, como de forma virtual utilizando el campus virtual.

Durante el desarrollo de las clases, los estudiantes contaron con diversos recursos como: lecciones magistrales utilizando pizarras digitales, videos o píldoras formativas con ejemplos, presentaciones audiovisuales, apuntes en formato de texto y acceso a diversos documentos e informes sobre emprendimiento. Además, participaron en chats, foros de discusión y en tutorías, tanto presenciales como por videoconferencia. El proyecto de emprendimiento consistió en el desarrollo de un plan de empresa con los siguientes apartados:

a) Concepto de negocio: introducir la idea de negocio, reconocer el problema o necesidad que se quiere solventar y su contribución a los ODS.
b) Estudio del entorno: analizar el entorno, tanto general como competitivo de la compañía para elaborar el análisis DAFO.
c) Plan de recursos humanos: diseñar un organigrama y realizar un análisis y descripción de los puestos de trabajo de la empresa.
d) Plan de marketing: analizar las 4P's del Marketing, es decir, el diseño del producto, la fijación del precio, la distribución y la promoción.
e) Plan de operaciones: desarrollar todas las fases del proceso productivo, estudiar la localización óptima, diseñar la planta o lay-out, discutir aspectos medioambientales y los procesos de calidad.
f) Forma jurídica: seleccionar la forma jurídica más conveniente para la idea de negocio y desarrollar los trámites de constitución.
g) Plan económico-financiero: determinar el plan de inversiones y las fuentes de financiación, aplicando el método de flujos de caja, establecer las previsiones de gastos e ingresos y del beneficio esperado y evaluar la rentabilidad económica del negocio.

En las primeras fases del proyecto se impartieron talleres de *Design Thinking* y *Business Model Canvas*, con la finalidad de que los estudiantes utilizaran herramientas que les ayudaran a salir de su zona de confort para generar ideas de negocio, con componente social, que pudieran resolver problemas de su entorno. Para ello, se explicaron los contenidos de los 17 ODS de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, aprobada por la ONU en 2015. Además, se abordaron, de forma detallada, todos los contenidos de un plan de negocios.

3.2 *Muestra y recogida de datos*

Para recoger los datos se utilizó un cuestionario de 28 ítems, con escala de Likert de siete puntos, basado en la escala validada por García-González *et al.* (2020), obteniendo una muestra total de 102 estudiantes universitarios. Este instrumento, aplicable a contextos formativos universitarios y de emprendimiento social, mide cinco dimensiones de emprendimiento social: competencias personales (CP), competencias de liderazgo (CL), competencias de innovación social (CIS), competencias de valor social (CVS) y competencias de gestión empresarial (CGE). La Tabla 2 muestra todas las dimensiones, ítems e indicadores medidos.

Dim	Ítems	Indicadores
CP1	Hago lo posible por lograr las metas que me apasionan	Motivación
CP2	Poseo la habilidad de identificar las fortalezas y debilidades de mis compañeros	Conocimiento del otro
CP3	Cuando mi trabajo me apasiona, hago lo posible por finalizarlo, aunque me enfrente a situaciones adversas	Perseverancia
CP4	Considero que comunico bien mis ideas ante los demás	Comunicación
CP5	Percibo que mis ideas se comprenden cuando las comparto	Comunicación
CP6	Suelo convencer a otros sobre para que adopten mis ideas	Persuasión
CL1	Suelo delegar tareas a los miembros de mi equipo según sus características personales	Gestión de recursos humanos
CL2	Tengo habilidad para distribuir el tiempo de mis tareas con la finalidad de optimizar resultados	Gestión del tiempo
CL3	Poseo la capacidad de participar de forma activa en equipos de trabajo para alcanzar metas comunes	Trabajo en equipo
CL4	Considero que todos los miembros de un equipo de trabajo pueden contribuir al logro de los objetivos	Trabajo en equipo
CIS1	Soy capaz de identificar problemas sociales o ambientales para generar soluciones innovadoras	Identificación de soluciones ante problemas sociales y ambientales
CIS2	Me gusta buscar información confiable para adquirir conocimientos sobre temas que aún no domino	Capacidad de aprendizaje y adaptación al cambio

Dim	Ítems	Indicadores
CIS3	Considero que cometer errores ayuda a identificar nuevas oportunidades de aprendizaje	Capacidad de aprendizaje y adaptación al cambio
CIS4	Conozco estrategias que me permiten generar ideas o desarrollar nuevos proyectos	Comunicación
CIS5	Soy capaz de manejar con calma situaciones que son inciertas o ambiguas	Capacidad de adaptación en escenarios de incertidumbre
CIS6	Me siento comprometido para participar en iniciativas sociales de mi entorno	Compromiso social
CIS7	Tengo conocimientos para establecer indicadores que permitan valorar los resultados de impacto social	Evaluación de ideas, resultados y su impacto en el entorno y la sociedad
CIS8	Tengo conocimientos para desarrollar un proyecto, aunque los recursos sean limitados	Gestión eficiente de recursos limitados y análisis de riesgos
CVS1	Me interesa elaborar propuestas con impacto positivo en la sociedad y en el medio ambiente	Empatía ante las necesidades insatisfechas de los demás
CVS2	Suelo actuar con respeto y cuidado hacia las personas y la naturaleza, guiado por principios morales	Código y comportamiento ético
CVS3	Soy consciente del impacto que mis acciones pueden tener en la sociedad	Código y comportamiento ético
CVS4	Tengo una actitud comprometida con el medio ambiente	Compromiso con la sostenibilidad y la responsabilidad ambiental
CVS5	Me gusta colaborar en iniciativas que generen impacto social	Vocación y espíritu emprendedor
CGE1	Poseo conocimientos contables y financieros para ser emprendedor	Fundamentos para la creación de valor en organizaciones sociales
CGE2	Poseo conocimientos de estrategias de marketing	Fundamentos para la creación de valor en organizaciones sociales

Dim	Ítems	Indicadores
CGE3	Poseo conocimientos básicos sobre logística para gestionar de forma eficiente una organización	Fundamentos para la creación de valor en organizaciones sociales
CGE4	Estoy capacitado para llevar la gestión administrativa de una organización	Gestión financiera y administrativa
CGE5	Soy capaz de definir objetivos claros y de fijar las acciones necesarias para alcanzarlos	Dirección estratégica

Tabla 2. Dimensiones, ítems e indicadores del cuestionario
Fuente: Elaboración propia a partir de García-González et al. (2020)

4. Resultados

4.1 *Resultados de los planes de empresa*

A lo largo de estos dos cursos académicos se desarrollaron más de 50 propuestas de emprendimiento, con componente social, que contribuían a la sostenibilidad del entorno y de la sociedad. La mayoría de los temas estaban orientados a la creación de productos o servicios relacionados con la economía circular, los servicios a la comunidad y la salud y el bienestar. En la Tabla 3 se presentan algunos ejemplos de planes de negocio elaborados.

Nombres de Planes de negocio	ODS asignado
Vita Specialis, S.L.: Membresía para nómadas senior La idea de negocio se basa en ofrecer una red de alojamientos flexibles y con asistencia integral para clientes senior que desean viajar y mantener una vida activa	ODS 3: Salud y bienestar
Biopack, S.L.: Envases comestibles y biodegradables La idea de negocio consiste en fabricar envases comestibles y biodegradables elaborados a partir de algas, féculas y cáscaras de frutas, como alternativa sostenible frente a los plásticos	ODS 13: Acción por el clima
CapaNova, S.A.: Pinturas fotocromáticas y termocromáticas La idea de negocio se basa en la aplicación de pinturas inteligentes para fachadas para transformar la arquitectura urbana con soluciones innovadoras y sostenibles, que redefinen la estética y la eficiencia energética	ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles

Second Market, S.L.: Segunda vida a las prendas La idea de negocio consiste en fomentar la creatividad y la innovación para dar una segunda oportunidad a las prendas de segunda mano, customizándolas para sostener la economía circular	ODS 12: Producción y consumo responsables
Conectados, S.L.P: Plataforma de registro La idea de negocio consistes en la creación de una app que permita poner en contacto a los familiares con las residencias y centros de día, en los que se alojan sus personas mayores o personas discapacitadas para estar informados diariamente de su estado de salud, ingesta de comidas, actividades y otros aspectos relacionados con su bienestar físico o emocional.	ODS 3: Salud y bienestar

Tabla 3. Ejemplos de planes de negocio
Fuente: Elaboración propia

4.2 *Resultados de aprendizaje*

Como resultados de aprendizaje de este proyecto de emprendimiento nos centramos en analizar la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, basándonos en las cinco dimensiones de emprendimiento social anteriormente descritas en la metodología. En la Figura 1, se muestra gráficamente el peso de las cinco dimensiones de las competencias de emprendimiento social. Como se puede observar, la adquisición de las competencias de innovación social y de gestión emprendedora destacan, con valores medios superiores a 5 puntos.

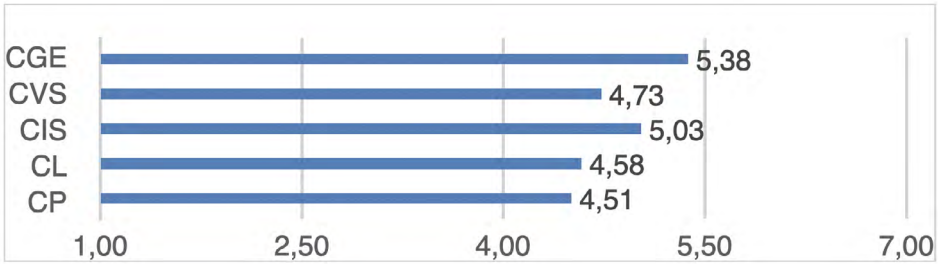


Figura 1. Competencias de emprendimiento social adquiridas.
Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la Tabla 4, se muestra el análisis descriptivo de la adquisición de competencias de emprendimiento social.

Dim	Media	Desviación típica
CP1	4,90	0,93
CP2	3,52	1,17
CP3	4,61	0,95
CP4	4,80	0,91
CP5	4,69	0,88
CP6	4,50	0,76
CL1	4,06	0,96
CL2	4,14	0,84
CL3	5,16	1,17
CL4	4,97	1,05
CIS1	4,32	0,81
CIS2	5,82	0,93
CIS3	5,61	0,89
CIS4	4,94	1,08
CIS5	4,50	0,73
CIS6	5,37	0,86
CIS7	4,48	0,81
CIS8	5,17	0,87
CVS1	4,57	0,71
CVS2	4,92	0,92
CVS3	4,62	0,88
CVS4	4,95	0,93
CVS5	4,57	0,80
CGE1	5,59	0,91
CGE2	5,50	0,83

Dim	Media	Desviación típica
CGE3	5,10	0,77
CGE4	5,71	0,94
CGE5	4,98	0,92

Tabla 4. Análisis descriptivo de competencias de emprendimiento social
Fuente: Elaboración propia

Respecto a las competencias personales adquiridas, se observa que los estudiantes obtienen valores medios más altos en los indicadores de motivación y comunicación, mientras que el indicador de conocimiento del otro obtiene un valor más neutral, ligeramente superior al punto medio. En cuanto a las competencias de liderazgo, los estudiantes obtienen los valores medios superiores en los indicadores relacionados con el trabajo en equipo, mientras que los indicadores de gestión de recursos humanos y gestión del tiempo obtienen valores más discretos cercanos al punto intermedio de la escala. En las competencias de innovación social, se puede observar que los estudiantes obtienen valores medios superiores a 5,5 puntos, en los indicadores de capacidad de aprendizaje y adaptación al medio y en compromiso social, mientras que el indicador de identificación de soluciones ante problemas sociales y ambientales obtiene un valor más moderado. Con relación a las competencias de valor social, los estudiantes obtienen valores superiores, cercanos a 5 puntos, en los indicadores de código y comportamiento ético y compromiso con la sostenibilidad y responsabilidad ambiental. Para finalizar, se muestra que los alumnos adquieren competencias de gestión emprendedora con valores medios altos, destacando sobre todo el indicador relacionado con las habilidades para la gestión financiera y administrativa.

Estos resultados coinciden con los de Vázquez-Parra *et al.* (2021), que indican que la educación en emprendimiento promueve el interés de los estudiantes para desarrollar soluciones emprendedoras al servicio de la comunidad y a la vez, desarrolla de forma satisfactoria competencias de emprendimiento social.

5. Conclusiones

Este estudio, basado en el desarrollo de planes de negocio con orientación a los ODS, ha constatado el valor pedagógico de este enfoque para fomentar competencias esenciales en emprendimiento social en los estudiantes universitarios. Esta experiencia se desarrolló con alumnos de C. Sociales y de la Salud, permitiendo integrar contenidos académicos y concienciando al estudiantado de las necesidades en su entorno, actuando como agentes de transformación social, tal y como propone la UNESCO (2020).

Los resultados muestran en general un desempeño elevado en las cinco dimensiones analizadas, destacando especialmente las competencias de innovación social y de gestión emprendedora. Los estudiantes demostraron habilidades como adaptación al cambio, generación de ideas innovadoras y análisis de viabilidad y planificación estratégica, todas ellas competencias clave para liderar iniciativas sostenibles. Estos hallazgos se alinean con Zahra *et al.* (2009), que subrayan que el emprendimiento social requiere de competencias dinámicas para poder actuar en contextos de incertidumbre y alta complejidad.

A su vez, se observaron puntuaciones altas en indicadores relacionados con la ética, sostenibilidad y responsabilidad ambiental, lo que implica que los alumnos han asimilado los valores que debe seguir todo emprendimiento social. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora, como la gestión del tiempo y la comprensión interpersonal.

En resumen, los resultados confirman que la creación de planes de negocio, con propósito social, no solo promueven el aprendizaje, sino que despiertan una conciencia activa frente a los retos del entorno. Tal como señalan Laine *et al.* (2019), estas experiencias fortalecen habilidades clave para la creación y sostenibilidad de proyectos, preparando a los estudiantes para afrontar los desafíos del siglo XXI con creatividad, responsabilidad y compromiso social.

Este trabajo contribuye a identificar las competencias emprendedoras más significativas que se desarrollan mediante la redacción de planes de negocio en los programas de emprendimiento universitarios, analizando de forma más específica los indicadores o capacidades que alcanzan mayores niveles. Solo a través de enfoques educativos innovadores y multidisciplinares se podrá potenciar el compromiso social con la comunidad local y la capacidad transformadora del alumnado universitario, poniendo los cimientos de una sociedad más inclusiva y sostenible.

Referencias

Aledo Ruiz, M. D., y Martínez Caro, E. (2021). *El emprendimiento social en ingeniería. Un análisis en estudiantes de ingeniería industrial* [Ponencia]. XXX Congreso de ACEDE, Cartagena, España

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publicaciones de la Unión Europea. http://doi.org/10.2791/593884

Calvo, N., Fernández-Laviada, A., Monje-Amor, A. y Atrio, Y. (2025). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2024-2025*. Ed. Universidad de Cantabria. https://doi.org/10.22429/Euc2025.012

Comisión Europea. (2015). *The Social Business Initiative of the European Commission*. DocsRoom - European Commission

De Clercq, D., Honig, B. y Martin, B. (2012). The roles of learning orientation and passion for work in the formation of entrepreneurial intention. *International Small Business Journal*, 31 (6), 652-676. https://doi.org/10.1177/0266242611432360

De Lama Burgos, C., Manzanares Cañizares, C. y González-Gaya, C. (2019, junio 17-19). Responsabilidad social corporativa e ingeniería industrial: conceptos exigidos por la sociedad en los programas de formación [Ponencia]. *XXVII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*, Alcoy, España.

Escamilla Solano, S., Martínez-Losa, N. A. y Plaza Casado, P. (2017). Emprendimiento social. *Revista de Estudios de Juventud,* 118, 69-76. https://goo.su/DCM6f

Fabregat, J. (2019, junio 17-19). Conciencia del compromiso social desde el primer día del grado [Ponencia]. *XXVII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*, Alcoy, España.

García-González, A., Ramírez-Montoya, M. S., De León, G. y Aragón, S. (2020). El emprendimiento social como una competencia transversal: construcción y validación de un instrumento de valoración en el contexto universitario. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 136, e71862. https://dx.doi.org/10.5209/REVE.71862

García-González, A. y Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Social entrepreneurship competency in higher education: An analysis using mixed methods. *Journal of Social Entrepreneurship.* 14 (1), 91-109. https://doi.org/10.1080/19420676.2020.1823872

Honig, B. (2004). Entrepreneurship education: toward a model of contingency-based business planning. *Academy of Management Learning and Education,* 3 (3), 258-273.

Laine, K., Tynjälä, P., Eteläpelto, A. y Hämäläinen, R. (2019). Students' self-reported learning outcomes after a business start-up education program. *International journal of training research*, 17 (2), 98-115. https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1638621

Liao, J. y Gartner, W. B. (2006). The effects of pre-venture plan timing and perceived environmental uncertainty on the persistence of emerging firms. *Small Business Economics, 27(1)*, 23-40. https://doi.org/10.1007/s11187-006-0020-0

McCallum, E., McMullan, L., Weicht, R., Price, A., O'Keeffe, W. y Bacigalupo, M. (eds.). (2018). *EntreComp into action: Get inspired, make it happen*. Publications Office of the European Union. http://doi.org/10.2760/574864

Moreira, P. y Urriolagoitia, L. (2011). El emprendimiento social. *Revista Española del Tercer Sector,* 17, 17-40. https://urls.fr/eGPNH0

Noya, A. y Clarence, E. (2013). *Entrepreneurial activities in Europe: Social entrepreneurship* (OECD Employment Policy Papers, No. 3). OECD Publishing. http://doi.org/10.1787/5jxrcml2kdtd-en

Olokundun, M. A., Ibidunni, A. S., Peter, F., Amaihian, A. B. y Ogbari, M. (2017). Entrepreneurship educator' s competence on university students' commitment to learning and business plan writing. *Academy of Strategic Management Journal*, 16 (2), 1-10. https://urls.fr/CwVNvv

Rodríguez García, J. S. (2023). Desarrollo de la investigación sobre el emprendimiento social y el emprendedor social. *Revista de El Colegio de San Luis,* 13 (24), 5-28. https://doi.org/10.21696/rcsl132420231454

Roslan, M. H. H., Hamid, S., Ijab, M. T., Yusop, F. D., y Norman, A. A. (2020). Social entrepreneurship in higher education: Challenges and opportunities. *Asia Pacific Journal of Education* 42 (3), 588-604. https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1859354

Russell, R., Atchison, M. y Brooks, R. (2008). Concursos de planes de negocios en instituciones de educación superior: fomento de la educación en emprendimiento.

Journal of Higher Education Policy and Management, 30 (2), 123-138. https://doi.org/10.1080/13600800801938739

Tounés, A., Lassas-Clerc, N., y Fayolle, A. (2014). Perceived entrepreneurial competences tested by business plan pedagogies. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business,* 21 (4), 541-557.

UNESCO (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://acortarurl.es/KPBd6c

Vázquez-Parra, J. C., García-González, A. y Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Social entrepreneurship competency: an approach by discipline and gender. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13 (5), 1357-1373. https://doi.org/10.1108/JARHE-09-2020-0317

World Economic Forum. (2025). *Future of jobs report 2025*. https://acortarurl.es/whqDMZ

Zahra, S. A., Gedajlovic, E., Neubaum, D. O. y Shulman, J. M. (2009). A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges. *Journal of Business Venturing*, 24 (5), 519-532. https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.04.007

Zuckerman, A. M. (2004). The importance of being earnest about your business plan: Writing about the importance of business planning for a financially oriented audience may equate with preaching to the choir. *Healthcare Financial Management,* 58 (8), 100+. https://shorturl.at/RShn0

2

FACTORES MACRO DE LA GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN IBEROAMÉRICA: EL CASO PERUANO

Gonzalo Ricardo Alegría Varona
Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)

Carlos Enrique Benites Alejandría
Universidad de San Martín de Porres (Perú)

El presente texto nace en el marco de un proyecto CONCILIUM (931.791) de la U. Complutense de Madrid, «Validación de modelos de comunicación, neurocomunicación, empresa, redes sociales y género».

1. Introducción

Este artículo de economía de la educación busca fomentar el uso de ratios de gestión universitaria, pero a nivel macro, porque existen variables exógenas que los gestores universitarios no pueden controlar: la tasa de crecimiento del PIB (economía), la tasa de crecimiento de la población universitaria (demografía) y la diversificación tecnológica (medida indirectamente por el incremento de la participación del sector terciario % sobre el total del PIB nacional). Lograr crear una ecuación compuesta de una serie de ratios válidos al respecto, ayudaría a aplicar políticas educativas más eficientes.

Se trata de crear una ecuación que permita incluir los factores de mercado que están condicionado exógenamente el Volumen de alumnos matriculados, Y1; y los Ingresos de Matrícula y/o Presupuesto Público necesario (en caso de que la educación superior sea gratuita) o Y2.

El mercado laboral se compone cada vez más de un escaso personal altamente cualificado puesto que la intensidad tecnológica hará más y más productivos los escasos puestos de trabajo que se mantengan en el futuro. Así, el Capital Humano resultará el factor clave para que un país o región no se retrase y forme parte de la Cadena de Valor Global y participe plenamente de la ola de innovación en cada momento.

Mientras en Oriente (China, Corea del Sur, Japón), las universidades son potenciadas en el conjunto de la Triple Hélice (Universidad-Empresa-Sector Público), en Occidente se practica una especie de autosabotaje a largo plazo, con ejemplos como el del gobierno de Estados Unidos de América enfrentado a la Universidad de Harvard por motivos políticos, Argentina recortando los presupuestos de la Universidad Pública, o España con la Ley Universitaria para las 6 Universidades Públicas de la Comunidad Autónoma de Madrid.

1.1 *Importancia del capital humano en Iberoamérica*

Es casi un axioma relacionar la universidad como institución -con enseñanza reglada y aprendizaje explícito- con el crecimiento y desarrollo económico a escala global, independientemente del país respectivo. La Teoría Clásica del Crecimiento Económico (Modelo Solow-Swan) sostiene que el crecimiento de la Renta Nacional (Y) o Producto Interno Bruno, en adelante PIB, se debía a una mera conjunción de cantidades de factor productivo (Samanamud et al., 2022):

$$Y = f (K, L, T) + \sigma$$

Donde la riqueza se generaba en función de la cantidad y productividad de los factores aplicados al proceso productivo: Capital (K), Trabajo (L) y Materias Primas (T). Siendo «σ» un residuo inexplicable, al que se denominaba Productividad Total de los Factores (PTF). Posteriormente, Romer, Mankiw y Weil (1992), probaron una solución distinta, siendo la variable Capital Humano (representada por «H») la solución que instrumentaron:

$$Y = 1/3\ K + 1/3L + 1/3\ H$$

Al aplicar a datos empíricos nacionales la nueva ecuación, el ajuste del PIB presentaba un óptimo nivel y se minimizaba significativamente σ (PTF). Es decir, los conocimientos y la capacidad de innovación científico-tecnológica (Gürler, 2022) o «Capital Humano» («H»), generan un ajuste del crecimiento del PIB para muchos países tanto desarrollados como subdesarrollados.

Si bien la Teoría del Capital Humano empezó hacia 1959 con Schultz (1972a, 1972b) seguido de Becker (1995) que produjo interesantes modelizaciones, o fue a partir de 1992 con Romer, Mankiw y Weil (1992) que la evidencia empírica convalidó definitivamente el Capital Humano como motor del crecimiento y desarrollo económicos.

De esta forma, la universidad se consolida como un agente estratégico sobre el Capital Humano, siendo determinante para el desarrollo sostenible y competitivo en la Era de la Singularidad (Alegría, 2025), cuando los modelos educativos necesitan adaptarse a la posmodernidad.

1.2 *Importancia de las principales universidades en Iberoamérica*

Las universidades de los 21 países[1] que conforman Iberoamérica (España, Portugal, 18 países de Hispanoamérica y Brasil) fueron pioneras en la enseñanza universitaria y ahora presentan un ligero decaimiento en los actuales rankings internacionales. Por ejemplo, en el ránking de Shanghai (ARWU) en su edición 2024, figuran 36 universidades españolas entre las 1.000 mejores del mundo, frente a 18 de Brasil, 6 de Portugal, 4 de Chile, 2 de Argentina y 2 de México exclusivamente.

Es decir que, de los 21 países iberoamericanos, solamente aparecen en el ránking de Shanghai, 6. También, los premios que puntúan son el Nobel y las Medallas Fields exclusivamente. Finalmente, el ratio alumni nuevamente se reduce a aquellos que hayan ganado el Premio Nobel o Medallas Field como se observa en la Tabla 1.

Criterio	Indicador	Código	Peso
Calidad de la educación	Alumni de una institución ganadora de Premios Nobel y Medallas Fields	Alumni	10%
Calidad de la facultad	Equipo de una institución ganadora de Premios Nobel y Medallas Fields	Premio	20%
	Investigadores altamente citados en 21 categorías temáticas	HiCi	20%
Investigación	Artículos publicados en naturaleza y ciencia	N&S	20%
	Artículos indexados en el índex de citación de ciencia expandido a ciencias sociales	PUB	20%
Performance per cápita	Performance académico per cápita de una institución	PCP	10%
Total			100%

Tabla 1. Composición del puntaje del ránking de Shanghai – ARWU.
Fuente: Tradaucción propia de tabla web de Academic Ranking of World Universities, Shangai, 2025.

Cabe mencionar que, en Iberoamérica, la universidad fue siempre una institución pionera a nivel global. España y Portugal crearon sus primeras universidades en plena Edad Media: Salamanca (1218), Valladolid (1241), Coimbra en Portugal (1290), Complutense de Madrid (1293) que empezó en Alcalá de Henares,

1 Se excluyen Andorra y Puerto Rico.

aunque luego se trasladó a Madrid (29.10.1826); Barcelona (1450), Santiago de Compostela (1495), etc.

En Hispanoamérica, las 10 universidades más antiguas fueron, por este orden:

- Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (1551). La «Decana de América», 1 Premio Nobel.
- México, con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); fundada en 1553. Tiene 3 Premios Nobel.
- República Dominicana, Universidad Autónoma de Santo Domingo (1558).
- Colombia, Universidad de Santo Tomás (Bogotá, 1580).
- Argentina, Universidad de Córdoba (1613). Tiene entre sus exalumnos 4 expresidentes.
- Bolivia, Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca (1624).
- Guatemala, Universidad de San Carlos (1676).
- Venezuela, Universidad Central de Venezuela (1721). Cuenta con 3 expresidentes.
- Cuba, Universidad de La Habana (1728). Con 4 expresidentes.
- Chile, Universidad de Chile (1842).

A manera de ejemplo de lo pioneras que eran las universidades iberoamericanas, la Universidad de Harvard (EE.UU.) fue constituida como universidad 4 años después de la Independencia de los Estados Unidos, en la Constitución de Massachusetts de 1780, en plena época revolucionaria. Harvard fue College (no podía dar títulos) cuando se fundó en 1636 y se dedicaba principalmente a estudios teológicos porque la política colonialista británica prohibía crear instituciones universitarias en sus colonias.

Entonces, si el sistema universitario iberoamericano fue tan avanzado durante la Edad Moderna (siglos XVI al XVIII), ¿qué pasó en la Edad Contemporánea para que quedaran relegadas las universidades a escala global?

1.3 *Cadena de valor global y universidad*

La Primera Revolución Industrial abarcó de 1760 a 1840 y ese período coincidió con la desmembración de los virreinatos de Nueva España (México) y del Perú, producto de las Reformas Borbónicas y la subsiguiente decadencia monárquica (invasión napoleónica de la Península), conpletándose el ciclo en Hispanoamérica con las posteriores Guerras de Independencia, seguidas de un caudillismo militar caótico. Es decir que, los problemas coyunturales de Latinoamérica (Bulmer, 2017), impidieron que las economías iberoamericanas se incorporaran a las ventanas de oportunidad de la Primera Revolución Industrial.

Pero tampoco Iberoamérica se incorporó a la Segunda Revolución Industrial (1870-1914) porque sus nuevos países se econtraban enfrentados a graves problemas institucionales y macroeconómicos (por ejemplo, en el caso de Chile, Perú y Bolivia, la Guerra del Pacífico de 1879 a 1883).

Así, los factores supraestructurales adversos fueron agravados por factores infraestructurales adversos (falta de incorporación a la Cadena de Valor Global de cada Revolución Industrial), lo que ralentizó la productividad y competitividad de las universidades y empresas iberoamericanas a escala global a partir de la Edad Contemporánea, pese a la importancia en beneficio de las organizaciones (Ramírez, Magaña y Ojeda, 2022).

La Tercera Revolución Industrial (1950-1980) se produjo cuando Latinoamérica registró la decadencia de los procesos de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) seguidos de las dicataduras militares entre 1960 y 1980 (en reacción al guevarismo exportado por la Revolución Cubana de 1959). En la Edad Contemporánea, el crecimiento económico viró a escala global, pasando de la posesión a la innovación y ese giro no lo hizo Iberoamérica.

La caída de los imperios español y portugués (mercantilistas) y su sustitución parcial por el Imperio Francés (mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XIX, fisiócratas), dio paso a modelos liberales que fueron gradualmente del Imperialismo al Multilateralismo, consagrando el éxito del Imperio Británico (mediados del siglo XIX a mediados del siglo XX) y el norteamericano (mediados del siglo XX a mediados del siglo XXI).

El aspecto esencial del crecimiento económico giró de la posesión de riquezas naturales (factor Tierra) a la capacidad de diseñar y crear gamas de productos nuevos (innovación) con alto valor añadido (Pinzón y Rodríguez, 2024), fenómeno centrado en la innovación tecnológica que la teoría económica terminó estudiando como «Capital Humano» («H»).

1.4 *Ratios de gestión y ratios académicos*

La economía tiene como objetivo primordial clasificar y medir la generación y distribución de riqueza (Galbraith, 2022), es decir que, a partir de la evidencia empírica, la Ciencia Económica crea categorías de valores que completa cumplidamente con datos específicos debidamente extraídos del mercado: indicadores, ratios, datos relativos en % y en términos absolutos, estadística descriptiva e inferencial. Todo ello enfocado a entender y prever la generación y distribución de riqueza como fenómeno global.

Especialmente útiles han resultado los ratios que han funcionado como indicadores de la evolución macroeconómica, desde la invención y puesta en marcha del PIB hasta hoy. Así, recientemente, se han destacado teorías en materia de innovación tecnológica como motor de progreso (Aghion, 2016; Mazzucato, 2018), lo que reforzó significativamente la tendencia a crear indicadores que intenten medir la innovación y el correspondiente impacto de la misma en el Ciclo Económico: Băjenescu (2017), Gebauer, Haldimann y Caroline (2017); Jones, Cope, y Kintz (2016), Martineau (2017); Podaras, Antlová y Motejlek (2016).

En cambio, los ratios creados para la gestión universitaria se centran en variables endógenas, intentando medir la efectividad y eficiencia académicas y los resultados que logran los alumnos y exalumnos (Velásquez et al., 2022).

A manera de ejemplo, en el espacio universitario iberoamericano destacan tesis doctorales (Valencia, 2019), artículos de investigación (Valle, 2019) o completos documentos de trabajo sobre ratios de calidad de gestión universitaria como los de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (2019) o la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2024) por solamente citar algunos ejemplos prácticos de ratios que han tenido que aplicar los autores de este artículo a la propia gestión de sus respectivas unidades (escuelas) universitarias.

2. Objetivos

El objetivo general es proponer una ecuación que compuesta de tres indicadores exógenos ayude a un mejor diagnóstico de las tendencias generales (estructurales, institucionales y/o de mercado) de las universidades a medio y largo plazo. El objetivo específico es que los Ministerios de Educación iberoamericanos puedan prever mediante el uso de dicha ecuación, el impacto de variables exógenas (factores macro) en las gestiones universitarias, especialmente respecto a sus necesidades presupuestarias (Y2).

3. Metodología

Se plantea un enfoque cuantitativo mediante una investigación de tipo básica con método correlacional múltiple que analiza la variable dependiente (éxito de gestión universitaria) en estas dos vertientes (Y1, Y2):

- Y1 = Alumnos matrículados en la universidad pública.
- Y2 = Presupuesto para la universidad pública.

Influyen tanto en Y1 como en Y2, las mismas tres variables independientes, variando su peso específico en función del valor que arrojen sus coeficientes:

- X1 = Tasa de crecimiento del PIB en % anual.
- X2 = Tasa de Crecimiento Demográfico Universitario (en % de la población total en edad de estudiar en la universidad, entre 16 y 30 años).
- X3 = Tasa de diversificación tecnológica y profesional = Equivale a la Tasa de Crecimiento del % de participación del Sector Servicios (Terciario) en el total del PIB, ya que es el sector que más registra profesiones/especializaciones académico/universitarias nuevas.

El objetivo es que los datos semestrales de las series Y1 e Y2 se correlacionen en correlación múltiple, con las variables independientes X1, X2 y X3 de forma que se obtendrían las siguientes dos ecuaciones macro:

$$Y1 = a + b1*X1 + b2*X2 + b3*X3$$
$$Y2 = c + d1*X1 + d2*X2 + d3*X3$$

Donde la correlación múltiple arrojará como valores absolutos los interceptos «a» y «c», y como pendientes asociadas a cada variable independiente X1, X2 y X3, los respectivos coeficientes de cada ecuación, es decir, b1, b2 y b3 en el caso de Y1; y d1, d2 y d3 en el caso de Y2.

4. Resultados

El título de este trabajo refiere a la universidad iberoamericana con el fin de que las universidades de todo el bloque puedan repetir el mismo ejercicio que se realizará para el ejemplo de Perú con los datos disponibles para 2012-2023 en sus respectivas series Y1 e Y2 cuyos valores se obtuvieron de estadísticas públicas de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU y el Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI respectivamente, como recogen las Tablas 2 y 3.

Año	Crecimiento económico X1	Crecimiento demográfico X2	Crecimiento Diversificación Tecnológica X3	Alumnos matriculados Y1
2012	6.14	0.84	2.15	330471
2013	5.85	0.9	2.09	345422
2014	2.38	0.99	2.05	274216
2015	3.25	1.13	1.97	359375
2016	3.95	1.33	1.86	367413
2017	2.52	1.47	1.83	368262
2018	3.97	1.81	1.84	380827
2019	2.24	1.71	1.9	379224
2020	-10.93	1.19	1.83	363319
2021	13.36	0.96	1.66	362744
2022	2.81	0.96	2.1	361142
2023	-0.4	1.1	2.07	355462

Tabla 2. Ecuación Y1, datos Perú, 2012-2023.
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática y la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2025.

Año	Crecimiento económico X1	Crecimiento demográfico X2	Crecimiento Diversificación Tecnológica X3	Alumnos matriculados Y1
2012	6.14	0.84	2.15	2401
2013	5.85	0.9	2.09	2518
2014	2.38	0.99	2.05	2670
2015	3.25	1.13	1.97	3010
2016	3.95	1.33	1.86	3477
2017	2.52	1.47	1.83	3824
2018	3.97	1.81	1.84	4202
2019	2.24	1.71	1.9	4709
2020	-10.93	1.19	1.83	4887
2021	13.36	0.96	1.66	4143
2022	2.81	0.96	2.1	5652
2023	-0.4	1.1	2.07	6154

Tabla 3. Ecuación Y2 para Universidades Públicas, 2012-2023.
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística e Iformática y la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2025.

Los hallazgos demuestran que ni Y1 ni Y2 responden a las necesidades estratégicas de mercado a nivel macro, marcadas por las variables exógenas (baja correlación).

La influencia de X1, X2 y X3 en el caso de la universidad pública peruana es baja respecto al total de alumnos matriculados, ya que Y1 arroja un 0,63 de correlación múltiple (siendo 1 el máximo de correlación alcanzable).

Presupuestariamente, se cuenta con una correlación múltiple muy baja: 0,39. Es decir que las políticas públicas en materia de financiación de la universidad no responden realmente ni a los Ciclos Económicos ni a los Demográficos ni Tecnológicos.

Por ejemplo, en el año 2020, cuando decayó el PIB peruano por las estrictas normas del COVID-19, también se redujo significativamente el presupuesto a las universidades, alegando que la prioridad en el gasto público era la salud (Ministerio de Educación, 2023). Pero, en 2023, en plena recuperación, se procedió a incrementar el gasto público en universidades un 20% alegando que la inversión en inmuebles y un mayor gasto en salarios a los catedráticos, serviría para incrementar la demanda agregada (Mendoza, 2023).

Por otro lado, la Reforma Universitaria de 2011-2016 retiró la licencia de funcionamiento a 50 universidades —47 privadas y 3 públicas—, por no cumplir

las Condiciones Básicas de Calidad (CBC) que empezó a exigir la recién creada Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU) en el 2015. La Tabla 4 demuestra que el porcentaje de alumnos matriculados en la universidad privada se incrementó aproximadamente un 10% en el período, pasando de 67,85% a 77,32%.

Año	Universidad pública	Universidad privada	Total	Porcentaje – universidad pública	Porcentaje – universidad privada
2012	330.471	697.581	1.028.052	32.15	67.85
2013	345.422	762.001	1.107.424	31.19	68.81
2014	274.216	898.404	1.172.620	23.38	76.62
2015	359.375	979.896	1.339.271	26.83	73.17
2016	367.413	1.017.720	1.385.133	26.53	73.47
2017	368.262	851.556	1.219.818	30.19	69.81
2018	380.827	899.838	1.280.665	29.74	70.26
2019	379.224	1.012.543	1.391.767	27.25	72.75
2020	363.319	934.247	1.297.566	28.00	72.00
2021	362.744	1.075.024	1.437.768	25.23	74.77
2022	361.142	1.153.397	1.514.539	23.85	76.15
2023	355.462	1.211.565	1.567.027	22.68	77.32

Tabla 4. Alumnos matriculados en universidades públicas y privadas, Perú 2012-2023.
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la SUNEDU, 2025.

En el período de la muestra, la cantidad de jóvenes sin empleo ni estudios se incrementó de forma que hacia el 2022, según la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) del INEI, aproximadamente 1'500.000 jóvenes peruanos entre 15 y 22 años componían dicho grupo. No obstante, el bono demográfico peruano para el período era tan intenso que, como se comprobó en la Tabla 4, la población universitaria aumentó un 52,4%, pasando de 1'028,052 alumnos matriculados el 2012 a 1'567,027 alumnos el 2023.

5. Conclusiones

El resultado del coeficiente d1 calculado para la variable crecimiento económico (X1) con relación al Presupuesto de la Universidad Pública, arroja un 0,35. Es decir, por cada unidad monetaria (sol peruano) de crecimiento

económico (PIB), el presupuesto de universidades crece 0,65 menos, es decir, únicamente 35 céntimos.

La disminución de la universidad pública en el Perú es notoria. A manera de ejemplo, el año 2023 (el último de nuestra muestra), la más importante universidad pública por matrícula de alumnos (Y1) fue la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) con 34,978 alumnos matriculados, una cifra cercana a la Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO), una universidad de provincias que solamente tiene dos campus, uno en Trujillo y otro en Piura. No obstante, alcanzó los 31,362.

Asimismo, el total de alumnos matriculados en las universidades públicas del Perú en 2023 fue de 355,462 alumnos, mientras que ese mismo año, las dos privadas más grandes, la Universidad Tecnológica del Perú (224,101 alumnos) y la Universidad César Vallejo (173,490 alumnos), totalizaban 397.591 alumnos matriculados, es decir, que las dos principales universidades privadas sumaban un 12% más que todas las plazas de universidad pública juntas, siendo el total de 1'211,565 alumnos privados, 3,5 veces la matrícula de la pública.

Ciertamente, el rol fiscalizador de la Reforma Universitaria buscaba forzar una mayor inversión privada, cuando la oferta educativa pública universitaria en el Perú sigue siendo muy deficiente respecto a las necesidades económicas, demográficas y tecnológicas del país.

La ecuación aquí propuesta para estimar cómo afectan las tendencias macro o de mercado a las universidades públicas, tanto a nivel de alumnos matriculados (Y1) como de presupuestos (Y2) permite detectar el grado de coherencia en las políticas de gestión estratégica de las universidades públicas, de forma que, cuando los coeficientes arrojan débiles resultados, los gestores universitarios públicos deberían actuar.

Referencias

Aghion, P. et al. (2016). *Le pouvoir de la destruction créatrice*. Paris.

Alegría, G. (2025). Modelo educativo y economía con inteligencia artificial en la «era de la singularidad». *Bordón,* 77 (1), 13-29. https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.108335

Băjenescu, T. (2017). The business value of innovation management. *FAIMA Business & Management Journal*, 5 (2), 40-51.

Becker, G. (1995). *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Estados Unidos de América.

Bulmer, V. (2017). *La historia económica de América Latina desde la independencia*. México.

Galbraith, J. (2022). ¿Qué es la economía? Una disciplina política para el mundo real. *Revista de Economía Institucional,* 24 (46), 3-25. https://doi.org/10.18601/01245996.v24n46.02

Gebauer, H., Haldimann, M. y Caroline, J. (2017). A typology for management innovations. *European Journal of Innovation Management,* 20 (4), 514-533. http://dx.doi.org/10.1108/EJIM-06-2016-0059

Gürler, M. (2022). Innovation as an accelerating effect on Gross Domestic Product (GDP) per capita. *The European Journal of Research and Development,* 2 (3), 26-44. https://doi.org/10.56038/ejrnd.v2i3.105

Jones, J. N., Cope, J. y Kintz, A. (2016). Peering into the future of innovation management. *Research Technology Management,* 59 (4), 49-58. http://dx.doi.org/10.1080/08956308.2016.1185344

Mazzucato, M. (2018). *The Value of Everything. Making and Taking in the Global Economy*. PubliAffairs.

Mendoza, A. (2023). *La educación en el presupuesto público para el año 2023*. Repositorio institucional del Ministerio de Educación del Perú. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9826

Ministerio de Educación del Perú. Dirección General de Educación Superior Universitaria (2023). *La universidad en cifras*. Ministerio de Educación del Perú. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9077.

Pinzón, S. y Rodríguez, E. (2024). Impacto del desempeño innovador sobre el crecimiento económico para América Latina. *Revista Económica,* 12 (1), 87-101. https://doi.org/10.54753/rve.v12i1.2042

Podaras, A., Antlová, K. y Motejlek, J. (2016). Information management tools for implementing an effective enterprise business continuity strategy. *E+M Ekonomie a Management,* 19 (1), 165-182. http://dx.doi.org/10.15240/tul/001/2016-1-012

Ramírez, G., Magaña, D. y Ojeda, R. (2022). Productividad, aspectos que benefician a la organización. Revisión sistemática de la producción científica. *Trascender, Contabilidad y Gestión,* 7 (20), 189-208. https://doi.org/10.36791/tcg.v8i20.166

Romer, D., Mankiw, N. y Weil, D. (1992). A contribution of the Empirics of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics,* 107, 407-437. https://urls.fr/YMUBwA

Samanamud, O. et al. (2022). El Modelo de Crecimiento Económico de Robert Solow en el Perú 1950-2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 6 (6), 6462-6484. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3899

Schultz, T. (1972a). *El valor económico de la educación*. UTEHA.

Schultz, T. (1972b). Inversión en capital humano. En M. Blaug (ed.), *Economía de la educación*. Ariel España.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2024). *Informe de evaluación institucional 2024*.

Universidad Peruana Cayetano Heredia. (2019). *Indicadores de Gestión de Carreras*. https://urls.fr/JR8iW_

Valencia, R. (2019). *Modelo de gestión de calidad académica de la UNALM* [Tesis de Doctorado] Universidad Nacional Agraria La Molina. https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/2398217

Valle, M. (2019). Modelo de Gestión Universitaria basado en indicadores por dimensiones relevantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-16. https://urls.fr/dE20tG

Velásquez, L. et al. (2022). Factores endógenos y exógenos relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes en una universidad pública peruana. *Horizontes,* 6 (26), 2031-2040. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.471

3

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA FORTALECER EL VOCABULARIO TÉCNICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS DE LA SALUD Y SOCIALES

Natalia Arias
Grupo BRABE, Departamento de Psicología,
Facultad de Ciencias de la Vida y de la Naturaleza, Universidad Nebrija, Madrid (España)
INEUROPA, Instituto de Neurociencias del Principado de Asturias, Oviedo (España)
ISPA, Instituto de Investigación Sanitaria del Principado de Asturias, Oviedo (España)

Ana M. Jiménez-García
Grupo BRABE, Departamento de Psicología,
Facultad de Ciencias de la Vida y de la Naturaleza, Universidad Nebrija, Madrid (España)

1. Introducción

El dominio del vocabulario técnico constituye un componente esencial para el aprendizaje profundo en la educación superior, especialmente en disciplinas con alta densidad conceptual como las ciencias biomédicas y sociales. El vocabulario especializado no solo facilita el acceso al conocimiento disciplinar, sino que también actúa como mediador en la comprensión conceptual, el razonamiento científico y la producción académica (Hao, 2020; Zhu, 2018). Sin embargo, múltiples investigaciones han evidenciado que los estudiantes universitarios presentan dificultades persistentes en el manejo del lenguaje técnico, en especial cuando los términos científicos comparten forma con palabras del léxico cotidiano, pero poseen significados disciplinares radicalmente distintos (Bravo González, 2020; Redish y Kuo, 2015).

Esta problemática ha sido ampliamente documentada en contextos como la enseñanza de la física, donde conceptos como fuerza, trabajo o impulso son malinterpretados debido a la interferencia semántica con sus usos comunes. Según la hipótesis de la relatividad lingüística, esta interferencia no es meramente superficial, sino que condiciona el modo en que los estudiantes estructuran y procesan el conocimiento (Tang, 2020; Vaishnav, 2025). Los hallazgos de Redish

y Kuo (2015) demuestran que aquellos estudiantes capaces de discriminar entre el significado técnico y el cotidiano de un término presentan mejores resultados conceptuales, lo que pone de relieve la importancia de una instrucción explícita en el lenguaje de las ciencias.

No obstante, la enseñanza directa del vocabulario técnico ha sido históricamente subestimada en los planes de estudio universitarios, especialmente en asignaturas con un enfoque transmisivo y centrado en contenidos declarativos. Esta omisión contradice los avances en investigación educativa, que subrayan el papel central del lenguaje académico en el aprendizaje disciplinar (Flores y García, 2020; Pun y Flowerdew, 2024). Tal como plantea Bravo González (2020), la comprensión conceptual está estrechamente vinculada a la apropiación lingüística del discurso científico, por lo que el desarrollo del vocabulario técnico debe abordarse de manera situada, interactiva y contextualizada.

En este sentido, Zhu (2018) propuso una pedagogía basada en el lenguaje como medio para acceder a los contenidos curriculares, mientras que Hao (2020) subraya que la dificultad para leer y comprender textos científicos proviene, en gran medida, de las exigencias del lenguaje académico. En disciplinas como las ciencias sociales, Núñez-Naranjo et al., (2022) identifican una escasa implementación de estrategias metodológicas orientadas al desarrollo léxico, a pesar de la elevada carga terminológica que caracteriza a estas áreas del conocimiento.

Entre las estrategias más efectivas para fortalecer el aprendizaje del vocabulario técnico, se encuentran el uso de analogías conceptuales, la metacognición semántica, la elaboración de mapas de redes léxicas y la creación colaborativa de glosarios críticos (Núñez-Naranjo *et al.*, 2022). Además, el enfoque de aprendizaje activo ha demostrado ser eficaz en la mejora de la implicación del alumnado y en la retención significativa del conocimiento, al promover la participación, la reflexión crítica y la transferencia (Biggs y Tang, 2022; Kozanitis y Nenciovici, 2023).

En respuesta a esta necesidad formativa, el presente estudio plantea una estrategia de innovación educativa orientado al fortalecimiento del vocabulario técnico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud y sociales. A través de una propuesta metodológica basada en el aprendizaje activo y la reflexión metalingüística, se diseñaron e implementaron actividades didácticas que promueven la diferenciación semántica, el uso contextualizado del lenguaje técnico y su aplicación práctica en tareas integradas en el currículo universitario.

2. Objetivos

La presente propuesta de innovación educativa universitaria tuvo como objetivo general mejorar la comprensión de conceptos complejos mediante el fortalecimiento del vocabulario técnico en estudiantes universitarios de asignaturas con elevada densidad conceptual, como Bioquímica y Biología Molecular, así como Psicología Fisiológica.

Con este propósito, se diseñaron e implementaron actividades didácticas centradas en el desarrollo progresivo del lenguaje técnico propio de cada disciplina. Dichas actividades promovieron el uso activo, discriminado y contextualizado del vocabulario en tareas de análisis conceptual, identificación terminológica y aplicación práctica, facilitando así una apropiación significativa del discurso científico.

De manera específica, se evaluó el impacto de estas actividades sobre el rendimiento académico, analizando la relación entre la competencia léxica y los resultados en las pruebas de evaluación parcial. Además, se examinaron diferencias en el desempeño léxico en función del tipo de estudios (Medicina *versus* Psicología) y del género, con el fin de identificar patrones de dificultad y fortalezas diferenciales en la adquisición del vocabulario técnico. Finalmente, el proyecto permitió detectar áreas de mejora en la implementación de estrategias léxicas en el aula universitaria, aportando evidencia empírica para el diseño de intervenciones futuras.

3. Metodología

3.1 *Diseño de la intervención*

La intervención se estructuró como una estrategia de innovación educativa con enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo), aplicado de manera secuencial durante el curso académico 2023–2024 en dos asignaturas universitarias obligatorias de los Grados de Medicina (Bioquímica y Biología Molecular) y Psicología (Psicología Fisiológica). Ambas asignaturas presentan una alta densidad de términos técnicos, cuya comprensión resulta esencial para el desarrollo académico y profesional del alumnado.

Las actividades fueron diseñadas a partir de enfoques basados en el aprendizaje activo y significativo, apoyándose en estrategias de juego por equipos o por competencia individual, codificación dual (visual-verbal) y procesamiento profundo del lenguaje. Se fomentó la recuperación activa del conocimiento mediante pistas mínimas (como la letra inicial) y el reconocimiento discriminativo de términos técnicos, lo que estimuló tanto el recuerdo libre como el reconocimiento supervisado. Además, la integración de elementos visuales y distractores (palabras inventadas o con errores ortográficos) promovió la atención selectiva, la metacognición y la consolidación del vocabulario disciplinar a través de mecanismos de diferenciación y corrección de errores.

3.2 *Participantes*

La muestra estuvo compuesta por 259 estudiantes universitarios, de los cuales, 159 eran estudiantes del Grado en Psicología (área de Ciencias Sociales) y 100 estudiantes del Grado en Medicina (área de Ciencias de la Salud). Asimismo, el 72% (n = 72) de los estudiantes de Medicina eran mujeres, frente al 84,28% (n=134) en Psicología. Las edades de los estudiantes estaban comprendidas entre los 18 y los 25 años.

Todos los datos fueron anonimizados y tratados conforme a lo establecido en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo (Reglamento General de Protección de Datos, RGPD), así como a la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. La investigación fue desarrollada siguiendo los principios éticos recogidos en la normativa institucional de la Universidad Nebrija para estudios en el ámbito educativo.

3.3 *Instrumentos*

3.3.1 «Rosco técnico»: evaluación del recuerdo libre y asociación término-definición

Inspirada en el formato del conocido concurso televisivo *Pasapalabra*, esta actividad fue diseñada como una estrategia gamificada orientada al refuerzo del vocabulario técnico y la consolidación del recuerdo libre en asignaturas con alta carga terminológica. La propuesta consistió en un «rosco técnico», una dinámica en la que el alumnado debía identificar conceptos disciplinares a partir de definiciones breves organizadas alfabéticamente, en un recorrido que abarcaba distintas letras iniciales del término a recordar.

Durante la actividad, los estudiantes, en pequeños grupos colaborativos, recibieron una plantilla con definiciones específicas, cada una asociada a una letra inicial que actuaba como pista. En cada caso, disponían de un máximo de 30 segundos para escribir la palabra técnica que correspondía a la definición propuesta. La dificultad se ajustó progresivamente, combinando términos de uso frecuente con otros menos habituales, lo que permitió discriminar distintos niveles de competencia léxica dentro del dominio científico abordado.

La corrección de las respuestas se llevó a cabo mediante una rúbrica diseñada *ad hoc*, que valoraba tanto la precisión conceptual como la corrección ortográfica y la completitud del rosco. Esta herramienta permitió cuantificar el desempeño y proporcionar retroalimentación formativa. La actividad no solo promovió el aprendizaje activo, sino que también favoreció la recuperación de información en condiciones de presión temporal, replicando contextos evaluativos reales y estimulando habilidades metacognitivas vinculadas a la evocación y al control del conocimiento léxico-disciplinar.

3.3.2. Actividad de discriminación léxica: «Palabras y pseudopalabras en Psicología Fisiológica; y Bioquímica y Biología Molecular»

Esta actividad fue diseñada con el objetivo de evaluar el reconocimiento terminológico y la precisión ortográfica del vocabulario técnico en disciplinas con elevada complejidad conceptual. Se enmarca en estrategias de aprendizaje activo y metacognición, orientadas a fortalecer el conocimiento léxico-disciplinar mediante procesos de discriminación visual y análisis morfológico.

Durante la tarea, el alumnado se enfrentó a un conjunto de términos presentados en formato visual, compuestos por una combinación equilibrada de

palabras reales, extraídas de los contenidos curriculares, pseudopalabras inventadas (conformadas por morfemas o estructuras no existentes en la disciplina), y términos que contenían errores ortográficos sistemáticos. Ejemplos de estas variantes incluían oposiciones como acetilcolina frente a aceltilconina, o excitotóxico frente a escitotoxico. Cada estudiante debía identificar y marcar exclusivamente los términos correctos, descartando aquellos que no pertenecían al léxico técnico de la asignatura.

Para garantizar la validez contextual, cada lista fue elaborada específicamente para las distintas materias implicadas (la asignatura de Psicología Fisiológica y la de Bioquímica y Biología Molecular), y adaptada a su corpus terminológico particular. El reconocimiento visual de los términos se presentó en formato impreso, favoreciendo tanto la familiaridad con la ortografía científica como el desarrollo de una lectura analítica.

La evaluación se centró en la tasa de aciertos y errores, prestando especial atención a las confusiones entre pseudopalabras y términos reales, así como a los errores ortográficos cometidos. Se analizó la naturaleza de los errores según su complejidad morfológica y frecuencia en el corpus disciplinar. Esta tarea se implementó antes del examen parcial, como complemento a la actividad de recuerdo libre (Rosco técnico), permitiendo así evaluar una dimensión diferente del aprendizaje: el reconocimiento preciso y la detección de anomalías lingüísticas en contextos especializados.

3.3.3. Rendimiento académico general

Con el objetivo de evaluar el impacto de estas actividades en el rendimiento académico del alumnado, su implementación se llevó a cabo una vez adquiridos los conocimientos asociados, en una fase inmediatamente anterior al examen parcial de la asignatura, el cual incluía contenidos directamente relacionados con las tareas propuestas. Para maximizar la validez de la evaluación, dicho examen incorporó preguntas que abordaban de forma explícita los conceptos trabajados en las actividades, lo que permitió valorar su efecto específico en la consolidación del vocabulario técnico y en la mejora del desempeño académico inmediato.

Todas las actividades descritas, así como la participación del alumnado, se integraron dentro del plan docente del semestre.

3.4 *Procedimiento*

La intervención didáctica se desarrolló a lo largo de un semestre académico e integró un conjunto de actividades estructuradas en dos fases secuenciales, con el objetivo de reforzar de forma progresiva el aprendizaje del vocabulario técnico en contextos universitarios. La secuencia metodológica fue diseñada para avanzar desde tareas de activación léxica hacia actividades de mayor complejidad cognitiva.

3.4.1 Fase I – Previa al examen parcial

Durante esta fase inicial, se implementaron dos actividades centradas en la activación del conocimiento previo y la discriminación léxica: Rosco Técnico y Actividad de Discriminación Técnica en Psicología Fisiológica y Bioquímica y Biología Molecular, ambas centradas en la identificación de términos reales frente a pseudopalabras, con énfasis en la precisión ortográfica y la familiaridad léxica.

Estas actividades se enfocaron principalmente en los procesos de recuperación y reconocimiento léxico, favoreciendo la consolidación de los términos clave antes del examen.

3.4.2 Fase II – Examen parcial

En esta fase, el alumnado se enfrentó a una prueba parcial centrada en los contenidos abordados durante la primera mitad del curso. Esta evaluación permitió medir no solo el grado de comprensión conceptual, sino también el dominio del vocabulario técnico trabajado previamente mediante las actividades específicas de recuerdo libre y reconocimiento terminológico. Lejos de constituir un mero cierre de unidad, el examen integró de forma directa conceptos incluidos en dichas actividades, lo que facilitó examinar su impacto inmediato sobre el desempeño académico.

La inclusión explícita de estos términos permitió establecer un vínculo directo entre las tareas de aprendizaje léxico y la consolidación de competencias cognitivas clave en la resolución efectivas de las preguntas de evaluación.

3.5 *Análisis de datos*

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo utilizando el software JASP (versión 0.19.2.0).

Como paso previo, se comprobó el supuesto de normalidad de las variables mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov debido a que la muestra era superior a 50 participantes. Los resultados indicaron que ninguna de las variables analizadas cumplía con los criterios de normalidad estadística, por lo que se optó por realizar pruebas no paramétricas en todos los casos.

En concreto, para el análisis de la correlación entre variables se realizó mediante la prueba de Spearman, con el objetivo de explorar la relación entre el desempeño en las actividades de vocabulario (Rosco Técnico y Actividad de Discriminación Léxica) y las calificaciones obtenidas en el examen parcial. Por otro lado, se realizó un contraste de medias utilizando la prueba *U* de Mann–Whitney, con el fin de comparar el rendimiento académico entre grupos diferenciados (por ejemplo, estudiantes del Grado en Medicina frente a aquellos del Grado en Psicología).

Para todas las pruebas estadísticas se adoptó un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0{,}05$).

4. Resultados

4.1 *Rosco Técnico*

En primer lugar, no se observaron correlaciones significativas entre la calificación del examen parcial y el número de aciertos, errores u omisiones en la actividad del Rosco Técnico ($p > .05$).

Al analizar los resultados según el tipo de estudios, se encontró que los estudiantes de Medicina obtuvieron un mayor número de aciertos que los estudiantes de Psicología (Figura 1A; $U = 6471.00$; $p < .001$). Por el contrario, el número de errores fue significativamente mayor en los estudiantes de Psicología (Figura 1B; $U = 1363.50$; $p < .001$). No se hallaron diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto al número de omisiones ($U = 3872.00$; $p = .69$).

En cuanto al análisis por género, se identificaron diferencias significativas en el número de errores cometidos, siendo mayor en mujeres que en varones ($U = 1898.00$; $p < .001$). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en los aciertos ni en las omisiones ($p > .05$, en ambos casos).

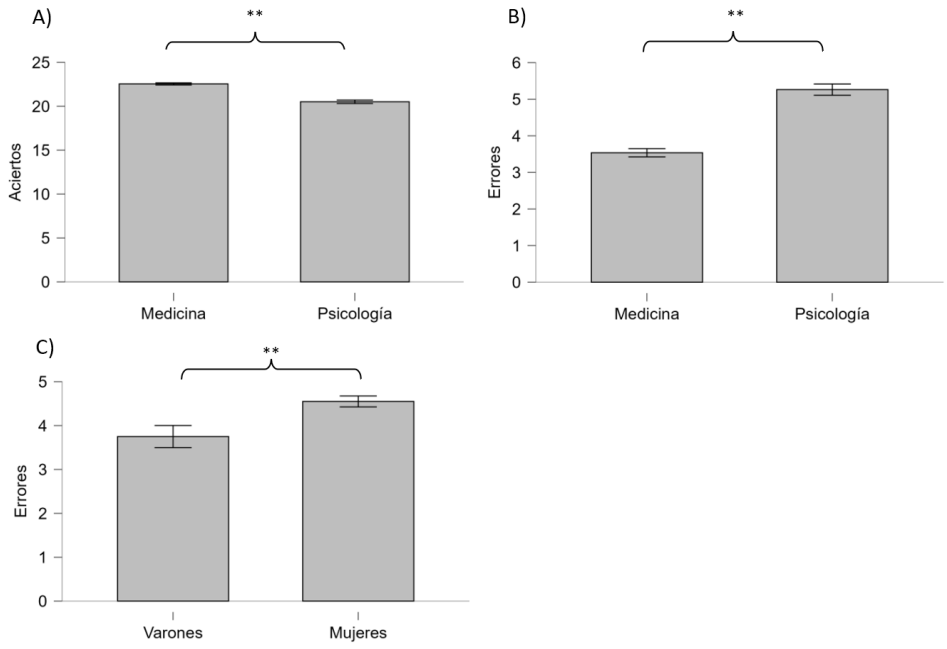


Figura 1. Resultados entre grupos [Medicina frente a Psicología (A y B); y Varones frente a Mujeres (C)] en el desempeño del Rosco Técnico.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.2 *Actividad de discriminación léxica*

En la tarea de identificación de palabras y pseudopalabras, se halló una correlación positiva y significativa entre el número total de palabras correctamente identificadas y la calificación obtenida en el examen parcial ($r_s = .142$; $p = .03$). No obstante, no se encontraron correlaciones significativas entre la nota del examen y la identificación de palabras escritas incorrectamente, pero aceptadas como correctas ($r_s = -.085$; $p = .21$), ni entre la nota y la selección errónea de pseudopalabras como reales ($r_s = -.117$; $p = .08$).

Al comparar según el tipo de estudios, los estudiantes de Medicina presentaron un mayor porcentaje de identificación correcta de palabras reales que los estudiantes de Psicología (Figura 2A; $U = 11503.00$; $p < .001$). Por otro lado, los estudiantes de Psicología cometieron más errores de reconocimiento ortográfico, identificando como válidas palabras con faltas, en comparación con los de Medicina (Figura 2B; $U = 4966.00$; $p = .03$). De forma similar, también se observó un mayor porcentaje de errores en la identificación de pseudopalabras como términos reales entre los estudiantes de Psicología (Figura 2C; $U = 3377.50$; $p < .001$). No se encontraron diferencias significativas por género en ninguno de los indicadores de esta tarea ($p > .05$, en todos los casos).

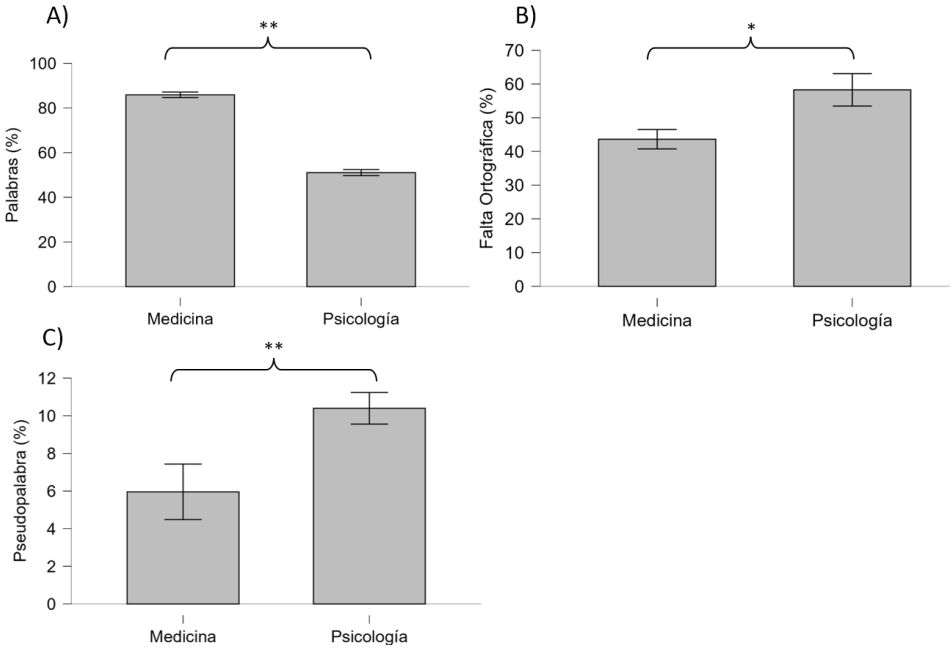


Figura 2. Resultados entre grupos (Medicina frente a Psicología)
en la identificación de Palabras asociadas a la Actividad de Discriminación Léxica.
Fuente. Elaboración propia, 2025.

4.3 *Rendimiento académico general*

En el análisis del rendimiento académico general, no se encontraron diferencias significativas en la calificación del examen parcial en función del tipo de estudios ($U = 7586.00$; $p = .538$), ni tampoco en función del género ($U = 4945.50$; $p = .998$).

5. Discusión

Los resultados del presente estudio evidencian la importancia de implementar estrategias didácticas específicas orientadas al fortalecimiento del vocabulario técnico en contextos universitarios. La apropiación del lenguaje especializado no solo favorece la comprensión conceptual, sino que actúa como eje estructurante del conocimiento en disciplinas con alta densidad terminológica, como la Bioquímica, la Biología Molecular o la Psicología Fisiológica (Hao, 2020; Zhu, 2018).

Aunque la actividad del Rosco Técnico no mostró correlaciones significativas con el rendimiento académico global, los análisis por subgrupos revelaron diferencias claras entre titulaciones, siendo el alumnado de Medicina aquel que obtuvo más aciertos y cometió menos errores que el alumnado de Psicología. Este patrón sugiere una mayor familiaridad con el léxico técnico en contextos biomédicos, lo que concuerda con estudios que señalan diferencias disciplinares en la exposición y uso del lenguaje académico (Bravo González, 2020; Núñez-Naranjo *et al.*, 2022).

La tarea de Discriminación Léxica, por su parte, mostró una correlación positiva y significativa entre la identificación de términos reales y la calificación en el examen parcial. Este hallazgo respalda la hipótesis de que una mayor competencia léxica favorece el rendimiento académico (Redish y Kuo, 2015). Sin embargo, los errores sistemáticos en la identificación de pseudopalabras o en palabras mal escritas, especialmente frecuentes en el alumnado de Psicología, revelan debilidades en la discriminación morfológica y ortográfica del lenguaje técnico, lo que pone de relieve la necesidad de reforzar la enseñanza explícita de estos aspectos.

En relación con las diferencias de género, se identificó una diferencia significativa en el número de errores cometidos en la tarea del Rosco Técnico, siendo estos mayores en las mujeres. Cabe destacar que la muestra incluía aproximadamente el doble de mujeres que, de hombres, en línea con la distribución habitual del alumnado en los grados analizados, lo que podría haber influido parcialmente en la distribución de los resultados. Sin embargo, esta diferencia no se reflejó ni en el número de aciertos ni en las omisiones.

No obstante, esta tendencia podría vincularse con patrones atencionales y emocionales diferenciados descritos en la literatura. Diversos estudios han demostrado que las mujeres presentan mayores niveles de ansiedad subclínica y sintomatología depresiva que los varones (Schmitt *et al.*, 2017), lo que podría influir en un sesgo atencional hacia estímulos percibidos como amenazantes o en una mayor rumiación frente a situaciones evaluativas (Li y Tang, 2024; Strand *et al.*, 2024). Esta susceptibilidad afectiva podría traducirse en una mayor impulsividad

o presión por responder en contextos de tiempo limitado, como el planteado en esta tarea, generando un incremento de errores sin afectar a los aciertos totales.

Por otro lado, la hipótesis propuesta por Silverman (2021) sobre la especificidad del control inhibitorio femenino plantea que las mujeres muestran una ventaja en tareas de regulación emocional e interpersonal, pero no en pruebas de inhibición cognitiva pura (e.g., Stroop, atención selectiva), lo que encajaría con el patrón de resultados observado.

Esta tendencia no se replicó en otras tareas ni en el rendimiento académico global, por lo que debe interpretarse con cautela.

Un hallazgo relevante fue la ausencia de diferencias significativas en la calificación del examen parcial en función del tipo de estudios o el género. Esto sugiere que, si bien existen variaciones en el desempeño léxico, el rendimiento académico depende también de otros factores como las estrategias de estudio, el acceso a recursos o la familiaridad con el formato de evaluación (Flores y García, 2020).

Desde un enfoque metodológico, la intervención se mostró viable, escalable y motivadora. Parte del éxito puede ser vinculado a estudios que demuestran que las actividades activas y contextualizadas favorecen la implicación del alumnado, especialmente aquellas con componentes lúdicos o digitales (Biggs y Tang, 2022; Kozanitis y Nenciovici, 2023) como son las implementadas en el presente estudio.

5.1 *Limitaciones y prospectiva*

Este estudio presenta varias limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, la ausencia de un grupo control impide establecer relaciones causales entre la implementación de las actividades y la mejora del rendimiento académico. Aunque se identificaron asociaciones significativas, no es posible aislar el efecto específico de la intervención sin una comparación controlada.

En segundo lugar, los grupos participantes no eran equivalentes desde el punto de vista curricular ni disciplinar. Las diferencias estructurales entre el Grado en Medicina y el Grado en Psicología, no solo en cuanto a carga léxica, estilo de enseñanza o uso del lenguaje técnico sino también al bachillerato (ciencias o letras mayoritariamente) del que provienen pueden tener una influencia en los resultados observados. Por tanto, las comparaciones entre titulaciones deben interpretarse con cautela, reconociendo estas diferencias contextuales.

Además, los instrumentos utilizados evaluaron de forma parcial la competencia léxica, centrándose en la recuperación, reconocimiento y discriminación terminológica, pero sin abordar la transferencia del vocabulario a contextos discursivos más complejos como la escritura académica, la lectura crítica o la argumentación oral.

Otra limitación fue la evaluación en un único momento del semestre, lo que impide valorar si los aprendizajes léxicos se consolidan o transfieren a otras asignaturas. Una evaluación longitudinal podría aportar mayor información sobre la persistencia del aprendizaje y su aplicabilidad en distintos contextos.

Desde una perspectiva prospectiva, el presente estudio abre nuevas líneas de trabajo. Resulta prioritario diseñar investigaciones con diseños cuasi-experimentales, incluir grupos de comparación y utilizar métodos mixtos que permitan una comprensión más profunda del impacto de estas estrategias. También sería relevante adaptar las actividades a otras disciplinas, incorporando terminología específica de las ciencias sociales, jurídicas o humanísticas.

Finalmente, se recomienda explorar la personalización didáctica en función del perfil del alumnado, considerando variables como la competencia lingüística previa, el perfil emocional (por ejemplo, ansiedad ante la evaluación) y los estilos atencionales podrían modular el rendimiento en tareas léxicas técnicas. La inclusión de enfoques adaptativos permitiría ajustar el diseño instruccional a las necesidades específicas de distintos subgrupos del estudiantado, optimizando así tanto la eficacia del aprendizaje como la equidad evaluativa.

6. Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio confirman la relevancia de incorporar estrategias didácticas específicas para fortalecer el vocabulario técnico en el ámbito universitario, particularmente en asignaturas con alta densidad conceptual. Las actividades diseñadas, orientadas al reconocimiento, discriminación y aplicación del lenguaje especializado, demostraron ser útiles para promover una comprensión más profunda y significativa de los contenidos.

Se observó que el desempeño en tareas que implican recuperación activa o aplicación visual e interactiva del vocabulario se asocia positivamente con el rendimiento académico, lo que pone en valor el uso consciente y situado del lenguaje técnico como herramienta de aprendizaje. Asimismo, las diferencias detectadas entre titulaciones refuerzan la necesidad de adaptar estas estrategias a las particularidades de cada disciplina.

Los datos obtenidos también señalan la importancia de diversificar los métodos de evaluación. Algunas habilidades clave, como la precisión ortográfica o la argumentación crítica, no se reflejan adecuadamente en pruebas tradicionales, lo que exige modelos de evaluación más integrales y representativos del aprendizaje académico real.

En conjunto, este proyecto de innovación educativa evidencia que el desarrollo del vocabulario técnico no debe abordarse de forma incidental, sino como un objetivo pedagógico central. Su integración transversal, mediante estrategias activas, lúdicas y metalingüísticas, representa una vía eficaz para fomentar la comprensión conceptual y el aprendizaje significativo en la educación superior.

Referencias

Biggs, J. y Tang, C. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill Education.

Bravo González, J. (2020). *La enseñanza de vocabulario en las clases de ciencias: Una mirada desde la interacción*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Flores, N. y García, E. S. (2020). Power, language, and bilingual learners. In *Handbook of the cultural foundations of learning* (pp. 178-192). Routledge.

Hao, J. (2020). *Analysing scientific discourse from a systemic functional linguistic perspective: A framework for exploring knowledge building in biology*. Routledge.

Kozanitis, A. y Nenciovici, L. (2023). Effect of active learning versus traditional lecturing on the learning achievement of college students in humanities and social sciences: A meta-analysis. *Higher Education*, 86 (6), 1377-1394.

Li, Y. y Tang, C. (2024). A systematic review of the effects of rumination-focused cognitive behavioral therapy in reducing depressive symptoms. *Frontiers in Psychology*, 15, 1447207.

Núñez-Naranjo, J. A., Jara, C. M. y Chacón-Cubero, A. (2022). Estrategias metodológicas para la enseñanza de las ciencias sociales: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare,* 26 (3), 1-20. https://doi.org/10.15359/ree.26-3.29

Pun, J. y Flowerdew, J. (2024). Navigating academic language in English-medium instruction (EMI) science classrooms in Hong Kong. *RELC Journal*. https://doi.org/10.1177/00336882241261041

Redish, E. F. y Kuo, E. (2015). Language of physics, language of math: Disciplinary culture and dynamic epistemology. *Science & Education*, *24*, 561-590.

Schmitt, D. P., Long, A. E., McPhearson, A., O'Brien, K., Remmert, B., y Shah, S. H. (2017). Personality and gender differences in global perspective. *International Journal of Psychology*, 52, 45-56.

Silverman, I. W. (2021). Gender differences in inhibitory control as assessed on simple delay tasks in early childhood: A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 45 (6), 533-544.

Strand, N., Fang, L. y Carlson, J. M. (2021). Sex differences in anxiety: An investigation of the moderating role of sex in performance monitoring and attentional bias to threat in high trait anxious individuals. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 627589.

Tang, K. S. (2020). *Discourse strategies for science teaching and learning: Research and practice*. Routledge.

Vaishnav, P. (2025). *Thinking Through Language: Revisiting Linguistic Relativity in Cross-Cultural Communication*. SSRN. https://doi.org/10.2139/ssrn.5240999

Zhu, S. (2018). Review of *Reading in secondary content areas: A language-based pedagogy*, en Zhihui Fang y Mary J. Schleppegrell. *Functional Linguistics,* 5 (1), Article 1. https://doi.org/10.1186/s40554-018-0052-1

4

ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL SEGÚN EL MODELO DE KOLB EN ASPIRANTES UNIVERSITARIOS: CASO FACULTAD POLITÉCNICA UNE-2023

Mirta María-Arrúa de León
Universidad Nacional del Este (Paraguay)

El presente texto surge de la tesis presentada a la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Este (UNE), como parte de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Investigación Científica.

1. Introducción

La educación superior cumple un papel fundamental en la formación de competencias clave para el desarrollo profesional de los estudiantes. En este contexto, el estudio de los estilos de aprendizaje permite comprender cómo los estudiantes procesan la información y se adaptan a distintos métodos de enseñanza.

El modelo experiencial de Kolb identifica cuatro estilos de aprendizaje: convergente, divergente, asimilador y acomodador, cada uno con características particulares que influyen en la forma de aprender. Ignorar estas diferencias puede dificultar el proceso educativo (Felder y Silverman, 1988), mientras que conocerlas permite a los docentes adaptar sus estrategias didácticas (Cazau, 2004; Coffield *et al.*, 2004).

La presente investigación busca identificar los estilos de aprendizaje de los postulantes al proceso de admisión de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional del Este. Asimismo, analiza su relación con factores como el colegio de procedencia y el tiempo diario dedicado al estudio, a fin de aportar información útil para la planificación de propuestas pedagógicas más eficaces y contextualizadas.

1.1 *Estilos de aprendizaje*

El estilo de aprendizaje es una característica personal que refleja las diferencias individuales en la forma de percibir, procesar y retener información. Para

Quiroga *et al*. (2007), los estilos cognitivos integran factores afectivos, motivacionales y cognitivos, y determinan cómo cada persona atiende, recuerda y piensa (p. 2).

Asimismo, según Dunn *et al*. (1998), existen cuatro estímulos básicos que influyen en el aprendizaje:

- Factores ambientales: sonido, luz, temperatura, mobiliario.
- Factores emocionales: motivación, responsabilidad, persistencia.
- Aspectos físicos y sociales: gestión del tiempo, necesidades fisiológicas.
- Potencial de percepción: visual, auditivo, kinestésico.

Estos factores afectan cómo se recibe, procesa y utiliza la información nueva.

El estilo de aprendizaje, entonces, no es simplemente una preferencia superficial, sino una estructura compleja que orienta cómo los alumnos enfrentan el proceso de aprender. A través de sus estilos, seleccionan estrategias que les permiten interactuar con el mundo y con el conocimiento de forma eficaz y significativa (Entwistle, 1987).

1.2 *El modelo de David Kolb*

David Kolb propone uno de los modelos más influyentes sobre estilos de aprendizaje, conocido como modelo de aprendizaje experiencial, que se basa en dos ejes fundamentales:

- Percepción de la experiencia: va desde la experiencia concreta hasta la conceptualización abstracta.
- Procesamiento de la experiencia: va desde la observación reflexiva hasta la experimentación activa.

La combinación de estas dimensiones da lugar a cuatro estilos de aprendizaje distintos:

- Convergente (AC + AE): caracterizado por habilidades para la aplicación práctica de ideas y resolución de problemas técnicos.
- Divergente (CE + RO): orientado a la observación desde múltiples perspectivas, con fuerte capacidad imaginativa.
- Asimilador (AC + RO): se enfoca en teorías y conceptos lógicos, con preferencia por la organización de información.
- Acomodador (CE + AE): prefiere la acción directa y el aprendizaje a través de la experiencia práctica.

El proceso de aprendizaje, según (Kolb, 1984), ocurre en un ciclo de cuatro fases:

- Experiencia concreta (CE): enfrentarse a una situación nueva.
- Observación reflexiva (RO): reflexionar sobre lo vivido.

- Conceptualización abstracta (AC): formular conceptos generales.
- Experimentación activa (AE): aplicar lo aprendido en nuevas situaciones.

Este modelo ha servido de base para otros enfoques como el 4MAT del de (Honey y Mumford, 1992). Su valor radica en que no solo clasifica a los aprendices, sino que permite diseñar estrategias educativas adaptadas a cada estilo.



Figura 1: Estilos de aprendizaje según el Modelo de David Kolb.
Fuente: Kolb, 1984 citado en Lozano et al. 2020, p. 149.

1.3 *Planteamiento del problema*

Identificar los estilos de aprendizaje es clave para mejorar la calidad educativa, ya que estos influyen en cómo los estudiantes procesan la información (Honey y Mumford, 1992; Kolb, 1984). Factores como la edad, el sexo y la carrera elegida también afectan estos estilos (Felder y Silverman, 1988).

En la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional del Este, entre 2018 y 2022, solo el 37% de los postulantes ingresaron, y en algunos años no se cubrieron todas las plazas. Esto motivó a investigar si los estilos de aprendizaje podrían estar influyendo en estos resultados.

La investigación parte del reconocimiento de que cada persona aprende de forma distinta, y busca analizar cómo los estilos se relacionan con variables como el tiempo diario de estudio y el colegio de procedencia, aspectos que podrían afectar el rendimiento académico. Aunque existen estudios previos, aún es necesario profundizar en la interrelación de estos factores personales, académicos y contextuales (Biggs *et al.*, 2001; Hernández Pina *et al.*, 2012; Soler Contreras, 2014).

2. Objetivos

2.1 *Objetivo general*

Analizar los estilos de aprendizaje predominantes en los postulantes durante el Proceso de Admisión de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional del Este, durante el primer periodo del año 2023, tomando como referencia el modelo de Kolb.

2.2 *Objetivos específicos*

- Identificar la distribución de los estilos de aprendizaje entre los postulantes del Proceso de Admisión a las carreras de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional del Este de la Primera Convocatoria.
- Identificar la existencia de diferencias en los estilos de aprendizaje según el sexo de los postulantes en el Proceso de Admisión de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional del Este.
- Contrastar la existencia de alguna relación entre los estilos de aprendizaje de los postulantes y el colegio de procedencia en el contexto del Proceso de Admisión de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional del Este.
- Investigar la existencia de una relación entre los estilos de aprendizaje y el tiempo diario que los postulantes dedican al estudio.

3. Justificación

El test de Kolb es una herramienta ampliamente utilizada para evaluar estilos de aprendizaje. Según una revisión sistemática de (Alanya-Beltrán *et al*., 2021), los modelos más aplicados en América y Asia son el de Kolb y el de Felder y Silverman, mientras que en Europa no se observa un modelo dominante. Esta evidencia motivó la elección del test de Kolb en la presente investigación para identificar los modos de procesamiento de información y los estilos predominantes en los postulantes.

Conocer el estilo de aprendizaje preferido permite diversificar la enseñanza y diseñar estrategias más efectivas y motivadoras. Además, comprender su relación con el colegio de procedencia y el tiempo de estudio diario brinda a los docentes herramientas para planificar propuestas pedagógicas ajustadas a las características de los estudiantes. Este aporte resulta valioso para optimizar las metodologías docentes en la Facultad Politécnica.

4. Metodología

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y descriptivo (Hernández Sampieri *et al*., 2014), lo que permitió

analizar los estilos de aprendizaje sin manipular variables. La población estuvo compuesta por 394 postulantes del proceso de admisión 2023 de la Facultad Politécnica de la UNE. Se utilizó un muestreo aleatorio estratificado proporcional según la carrera elegida, obteniéndose una muestra representativa de 198 participantes (Arias, 2012).

El instrumento fue un cuestionario estructurado basado en el modelo de (Kolb, 1984), validado previamente en contextos de educación superior (Coffield *et al*., 2004; James y Blank, 1993). El modelo distingue cuatro estilos de aprendizaje: asimilador, acomodador, convergente y divergente, según cómo los individuos perciben y procesan la información.

La recolección de datos se realizó entre junio y julio de 2023, con el apoyo de la Coordinación de Admisión. Se garantizó el cumplimiento de principios éticos: consentimiento informado, confidencialidad y participación voluntaria. El análisis se realizó mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes), utilizando Microsoft Excel para observar patrones según género, carrera, tipo de colegio y tiempo de estudio.

5. Resultados

5.1 *Estilos de aprendizaje entre los postulantes*

Estilos de Aprendizaje	Análisis de Sistemas	Ingeniería de Sistemas	Ingeniería Eléctrica	Licenciatura en Turismo	Total general	Porcentaje
ACOMODADOR	3	9	7	3	22	11%
ASIMILADOR	14	13	25	3	55	28 %
CONVERGENTE	24	24	13	9	70	35%
DIVERGENTE	9	**9**	16	17	51	26%
Total general	**50**	**55**	**61**	**32**	**198**	**100%**

Tabla 1. Distribución de cantidad de postulantes por estilo de aprendizaje y carrera.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

5.2 *Cantidad de postulantes por carrera discriminado por estilo de aprendizaje*

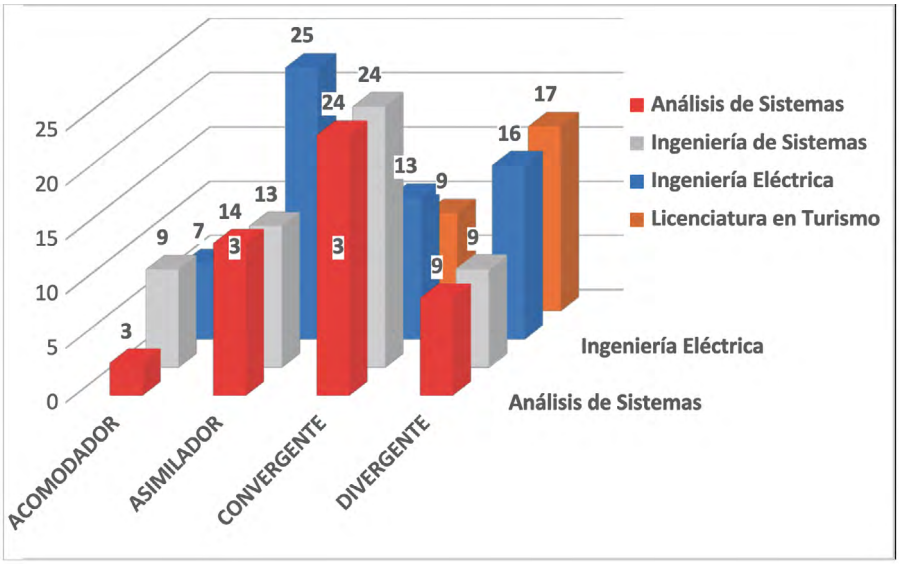


Figura 2. Distribución por estilo de aprendizaje y carrera.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

Según los datos de la Tabla 1 y la Figura 2, el estilo de aprendizaje predominante entre los postulantes es el convergente (35%), seguido por el asimilador (28%), el divergente (26%) y el acomodador (11%).

- Estilo convergente (35%): Se caracteriza por un enfoque práctico, basado en la experiencia concreta y la experimentación activa. Quienes presentan este estilo tienden a resolver problemas, aplicar ideas en situaciones reales y tomar decisiones con rapidez.
- Estilo asimilador (28%): Predomina la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Los estudiantes con este estilo se orientan a la construcción de modelos teóricos y prefieren el razonamiento lógico antes que la acción práctica.
- Estilo divergente (26%): Combina experiencia concreta y observación reflexiva. Son estudiantes imaginativos, creativos y capaces de ver distintas perspectivas en una situación. Se destacan en actividades que involucran exploración y análisis desde varios ángulos.
- Estilo acomodador (11%): Se basa en la experimentación activa y la experiencia concreta. Este tipo de estudiante actúa con intuición, se adapta con rapidez a nuevas circunstancias y prefiere aprender haciendo, más que analizando.

Estos resultados difieren de los encontrados por (Matalinares, 2003), quien halló mayor proporción del estilo asimilador (27%) y una distribución más equilibrada entre los otros estilos, lo que evidencia la singularidad del grupo analizado en la presente investigación.

5.3 *Diferencias en los estilos de aprendizaje según el sexo*

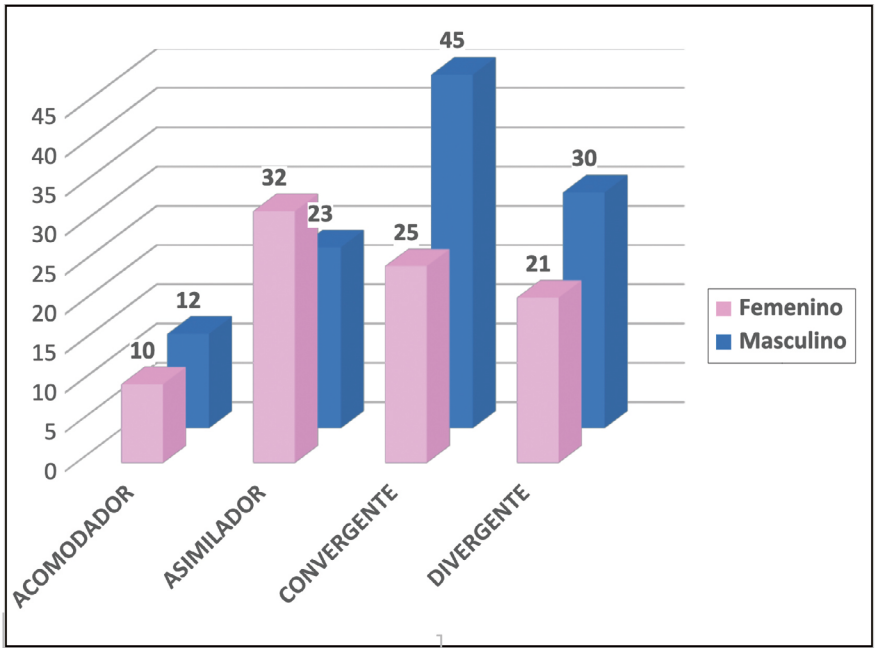


Figura 3. Distribución según sexo y su estilo de aprendizaje predominante.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

De acuerdo con la ilustración precedente se aprecia algunas diferencias en las tendencias de los estilos de aprendizaje entre varones y mujeres. Las mujeres presentan mayor frecuencia entre los estilos acomodador y divergente, Mientras que los varones se decantan hacia los estilos convergente y divergente. Hay una coincidencia en la segunda opción en que en ambos sexos aparece el estilo convergente como segundo valor más frecuente.

Estos resultados difieren de los encontrados por (Arias Gallegos, 2011), quien halló que los varones tienen a ser divergentes, asimiladores y convergentes en cuanto a su estilo de aprendizaje, en tanto que las mujeres presentan predominantemente un estilo de aprendizaje acomodador. Pero es importante precisar que los estilos divergente y acomodador son más frecuentes en varones y mujeres, respectivamente, ya que los valores de los estilos asimilador y convergente son más bajos.

5.4 *Relación entre los estilos de aprendizaje y el colegio de procedencia*

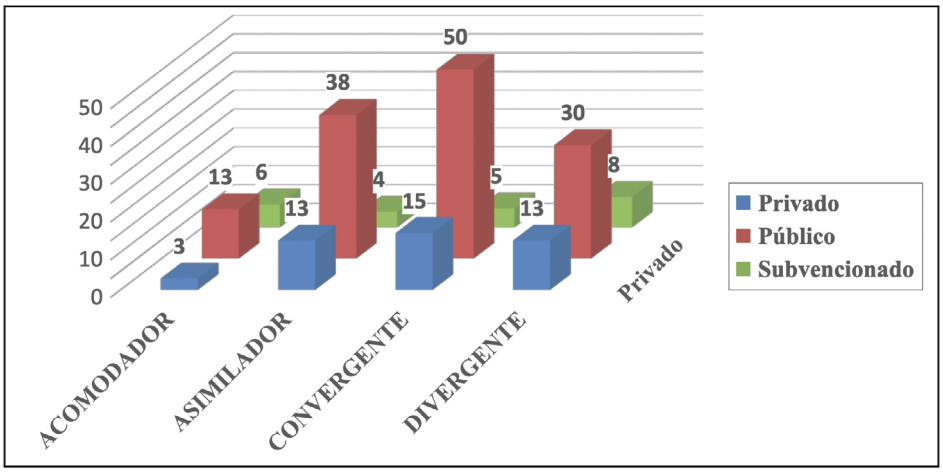


Figura 4. Tipo de colegio de procedencia y su estilo de aprendizaje predominante.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

5.5 *Correlación entre los colegios de procedencia y los estilos de aprendizaje*

			Colegio de procedencia	Estilo de aprendizaje predominante
Rho de Spearman	**Colegio de procedencia**	**Coeficiente de correlación**	1,000	,072
		Sig. (bilateral)	.	,314
		N	198	198
	Estilo de aprendizaje predominante	**Coeficiente de correlación**	,072	1,000
		Sig. (bilateral)	,314	.
		N	198	198

Tabla 2. Correlación entre los colegios de procedencia y estilos de aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

Realizado el cálculo de la relación estadística entre ambas variables se obtiene un índice de ,072, lo cual significa que no existe ninguna relación entre ambas.

5.6 *Relación entre los estilos de aprendizaje y el tiempo diario que dedican al estudio*

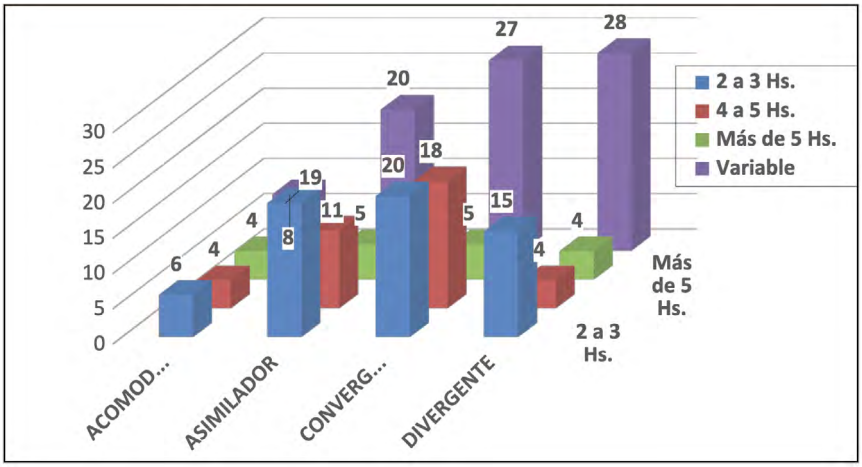


Figura 5. Estilo de aprendizaje predominante y el tiempo diario dedicado al estudio.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

5.7 *Relación entre los estilos de aprendizaje y el tiempo diario dedicado al estudio*

		Tiempo diario dedicado al estudio	**Estilo de aprendizaje predominante**
Tiempo diario dedicado al estudio	Correlación de Pearson	1	,026
Sig. (bilateral)	Sig. (bilateral)	.	,712
	N	198	198
Estilo de aprendizaje predominante	Correlación de Pearson	,026	1
	Sig. (bilateral)	,712	.
	N	198	198

Tabla 3. Correlación entre tiempo dedicado al estudio y estilos de aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

De acuerdo a lo que se visualiza en la Tabla 3, se aprecia que no existe correlación alguna entre las variables tiempo dedicado al estudio y los estilos de aprendizaje.

6. Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo analizar los estilos de aprendizaje predominantes en los postulantes del Proceso de Admisión 2023 de la Facultad Politécnica de la UNE, aplicando el modelo de Kolb. Los resultados permitieron identificar diferencias significativas por carrera y tendencias generales en la población estudiada.

En cuanto a las carreras, se concluye que:

- En Análisis de Sistemas e Ingeniería de Sistemas predomina el estilo convergente, seguido del asimilador.
- En Ingeniería Eléctrica, el estilo predominante es el asimilador, seguido del divergente.
- En Turismo, el estilo más frecuente es el divergente, seguido del convergente.

Respecto al sexo, se observa que:

- Las mujeres tienden a los estilos acomodador y divergente.
- Los varones muestran mayor frecuencia en los estilos convergente y divergente.

Ambos sexos coinciden en presentar el estilo convergente como segunda opción más frecuente.

En relación al colegio de procedencia, no se encontró correlación estadística significativa. Sin embargo, el estilo convergente predomina en estudiantes de colegios públicos y privados, mientras que en los procedentes de colegios subvencionados es más común el estilo divergente.

Tampoco se halló relación significativa entre el tiempo diario de estudio y los estilos de aprendizaje. Aun así, se observa que el estilo convergente predomina en quienes estudian entre 2 y 5 horas, mientras que entre quienes estudian más de 5 horas, se comparte la preferencia entre el asimilador y el convergente.

En síntesis, el estilo convergente fue el predominante en términos generales, seguido por el asimilador, el divergente y, en menor medida, el acomodador. Se recomienda dar seguimiento a esta cohorte durante su trayectoria universitaria para analizar si los estilos de aprendizaje evolucionan a lo largo de la formación profesional.

Referencias

Alanya-Beltran, J. E., Padilla Caballero, J. E. A. y Panduro-Ramirez, J. (2021). Propuestas abordadas a los estilos de aprendizaje: revisión sistemática. *Centro Sur, Social Science Journal.* https://centrosureditorial.com/index.php/revista/article/view/136

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica.* Episteme. https://acortar.link/WIH4mL

Arias Gallegos, W. L. (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4 (8), 112-135. https://doi.org/10.55777/rea.v4i8.939

Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D. (2001). *The revised two factor study process questionnaire*: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology,* 71 (1), 133-149, https://doi.org/10.1348/000709901158433

Cazau, P. (2004). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*. https://acortar.link/SMDTJ9

Coffield K., Ecclestone K., Ecclestone M. E. y Hall E. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre. https://acortar.link/JIWGjW

Dunn, R., Dunn, K. y Price, G. E. (1998). *Learning style inventory.* Price Systems.

Entwistle, N. (1987). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós. https://acortar.link/aBWQIp

Felder, R. M. y Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Journal of Engineering Education*, 78 (7), 674-681. https://acortar.link/g2eqNV

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill. https://acortar.link/oirh6o

Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. y Hernández Cantero, M. C. (2009). *Los enfoques de aprendizaje en estudiantes de educación primaria: propuesta del cuestionario C.E.A.P.S.* En VV.AA., *Actas del XIV Congreso nacional de modelos de investigación educativa*, Universidad de Huelva. www.uv.es/aidipe/congresos/XIV_Congreso.pdf

Honey, P. y Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Peter Honey Publications.

James, W. y Blank, W. (1993). *Review and critique of available learning-style instruments for adults. New Directions for Adult and Continuing Education*, 59, 47-57. https://doi.org/10.1002/ace.36719935907

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall. https://acortar.link/TwXHWU

Lozano Rodríguez, A., García-Vázquez, F. I. y García-Cué, J. L. (2020). Relación entre estilos de aprendizaje en ambientes a distancia e inteligencia emocional en alumnos de licenciatura. *Revista Diálogo Educacional*, 20 (64). 143-169. https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.064.DS07

Matalinares, M. (2003). *Relación entre el estilo de aprendizaje y la profesión elegida por estudiantes universitarios, Revista de Investigación en Psicología,* 6 (1), 73-87. https://doi.org/10.15381/rinvp.v6i1.5091

Quiroga, M. Á., Hernández, J. M., Rubio, V., Shih, P. C. y Santacreu, J. (2007). Influence of Impulsivity-Reflexivity when Testing Dynamic Spatial Ability: Sex

and g Differences. *The Spanish Journal of Psychology*. 10 (2), 294-302. https://doi.org/10.1017/S1138741600006569

Soler Contreras, M. G. (2014). El constructo enfoques de aprendizaje: un análisis bibliométrico de las publicaciones en español en los últimos 20 años. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 127-148, www.scielo.org.co/pdf/rcde/n66/n66a06.pdf

5

ASSESSING THE IMPACT OF ETWINNING ON LANGUAGE LEARNERS' MOTIVATION THROUGH SENTIMENT ANALYSIS

Carol Barriuso
Universitat Rovira i Virgili (España)

The present work draws from an ongoing doctoral research inside the programme in Cognitive Science and Language from the Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, Spain).

1. Introduction

Learner motivation has been universally recognised as one of the most critical affective variables in second and foreign language learning, driving the initiation, persistence, and success of language acquisition (Dörnyei & Ushioda, 2009). This psychological construct encompasses learners' desires, efforts, and attitudes towards learning a target language. It has been shown to correlate strongly with language achievement across diverse educational contexts. For young learners in primary education, these early motivational experiences are especially crucial, as they can profoundly influence future engagement with languages and cultures, potentially establishing lifelong patterns of openness or resistance to multilingualism (Nikolov, 2009).

The significance of motivation becomes even more pronounced when considering the challenges inherent in a foreign language learning context, where exposure to the target language is typically limited to classroom hours and authentic communicative opportunities are scarce. Research has consistently demonstrated that motivated learners are more likely to engage in autonomous learning behaviours, seek out additional practice opportunities, persist through difficulties, and, ultimately, achieve higher levels of proficiency (Gardner, 2007; Ushioda, 2013).

In the specific context of Catalonia, English is predominantly taught in primary settings through a textbook-centred approach that has characterised foreign language education for decades. Traditional primary English textbooks typically follow a predictable pattern: introducing a story, presenting a song, teaching

approximately ten vocabulary items, and providing drill exercises for practice and consolidation. While this structured approach offers certain pedagogical advantages, it often fails to provide learners with authentic communicative experiences or meaningful reasons to use the target language.

Drawing from sixteen years of teaching experience and continuous integration of eTwinning projects into English language instruction, I have observed a marked transformation in learner motivation when students engage in authentic international collaboration. eTwinning, the European Commission's platform for school partnerships, provides learners with genuine opportunities to use English as a communication tool with peers from other countries, thereby shifting the language from an abstract school subject to a living medium of intercultural exchange. Students experience the communicative power of English firsthand through these projects. They realise they can use it to share their culture, learn about others, solve problems collaboratively, and build friendships across borders.

This authentic context for language use appears to generate a qualitative shift in motivation, as learners perceive immediate relevance and purpose in their language learning efforts. Anecdotal evidence accumulated over years of implementation suggests that this enhanced motivation correlates with improved linguistic performance, increased willingness to communicate, and more positive attitudes towards language learning in general. These accumulated observations and experiences have driven my research agenda, culminating in the current doctoral investigation that seeks to empirically validate what pedagogical intuition has long suggested.

2. Objectives

This qualitative study examines how learners' discourses and emotional responses evolve following their participation in an eTwinning collaborative project. The study addresses three primary research objectives. The primary objective aims to examine how learners' perceptions of the difficulty and usefulness of English as a *lingua franca* evolve throughout their engagement in a five-month eTwinning collaborative experience.

Specific Objective 1 intends to trace shifts in learners' self-reported beliefs about their communication experiences and identify changes in their affective responses towards English language learning through sentiment analysis. Specific Objective 2 aims to map the thematic evolution in learners' recognition of English language learning, with particular attention to the emergence of new discourse patterns related to intercultural communication and digital collaboration.

3. Theoretical framework

Motivation has been established as a critical factor in language learning success. Gardner's (2007) seminal research demonstrated that motivation

constitutes a multidimensional construct comprising effort, desire, and positive attitudes towards the target language. This complex psychological construct extends beyond temporary enthusiasm to encompass sustained engagement with the language learning process. The multifaceted nature of motivation requires methodological approaches that can adequately capture its complexity and temporal variations.

Dörnyei's (2009) L2 Motivational Self System represents a significant theoretical development in conceptualising second language motivation. Drawing on possible selves' theory, this framework identifies three primary components: the Ideal L2 Self, which encompasses learners' aspirational visions of themselves as L2 users; the Ought-to L2 Self, representing externally derived expectations and obligations; and the L2 Learning Experience, which relates to situation-specific motives connected to the immediate learning environment. This theoretical framework recognises that motivational states are inherently dynamic and that self-concepts and future-oriented visions significantly influence learning behaviours.

Recent developments in L2 motivation research have emphasised person-centred approaches to understanding learner experiences. Ushioda's (2013) person-in-context relational view exemplifies this theoretical shift, conceptualising learners as complex individuals with unique histories, goals, and emotional responses rather than as collections of discrete variables. This shift has important methodological implications, requiring research approaches that can capture both systematic patterns and individual variation in motivational experiences. Such approaches must be capable of tracking temporal fluctuations in motivation and accessing authentic learner perspectives beyond those available through traditional survey instruments.

Sentiment analysis offers a methodological innovation that addresses these person-centred research demands. Liu (2012) defines it as the computational treatment of opinions, sentiments, and subjectivity in text. This essentially means developing systematic methods for understanding affective dimensions of human communication. When applied to educational contexts, this methodology enables researchers to analyse learner-generated text at scale while maintaining sensitivity to individual expression (Kastrati et al., 2021).

The integration of sentiment analysis with L2 motivation research addresses several methodological challenges. This approach enables longitudinal tracking of motivational fluctuations through text analysis, while providing access to authentic learner expression beyond predetermined response categories. It combines analytical scalability with sensitivity to individual variation, allowing researchers to capture temporal changes in motivation as they occur. Braun & Clarke (2021) emphasise that computational approaches achieve optimal effectiveness when triangulated with rigorous qualitative analysis, providing both quantitative patterns in emotional expression and qualitative insights into learner experiences.

4. Methodology

This study follows a systematic approach combining computational sentiment analysis with thematic analysis to investigate the impact of eTwinning projects on primary learners' motivation and attitudes toward English language learning. Data were collected through carefully designed open-ended questions administered at two moments: immediately before the intervention (pre-test) and following its five-month implementation (post-test).

Two distinct groups participated in the study: an experimental group (n=22) that engaged in the eTwinning project and a control group (n=20) that continued with regular classroom instruction without the international collaborative component. Participants were English as a Foreign Language (EFL) primary students in Catalonia.

The eTwinning intervention involved a five-month collaborative project in which experimental group students engaged in authentic international communication with peers from other European countries. Activities included cultural exchanges, collaborative storytelling, virtual meetings, and shared creative projects, all conducted in English as the *lingua franca*.

The qualitative dimension of data collection encompassed three distinct elements designed to capture the subjective experiences and perspectives. Two open-ended questions invited pupils to reflect on their classroom experiences: "How do you feel in the English class?" and "What do you like the most from the English class?" These questions were designed to elicit authentic emotional responses and preference expressions from learners. Learners were also prompted to "Write 5 words that come to your mind when you think about English," offering insight into their spontaneous conceptualisations of the language and its learning context. This technique captures immediate, unconscious associations that structured questionnaires might miss.

For the first open-ended question addressing learners' feelings, a systematic sentiment analysis protocol was developed. It classified responses into five categories: very positive, positive, neutral, negative, and very negative. This classification employed VADER (Valence Aware Dictionary and sEntiment Reasoner), a lexicon and rule-based sentiment analysis tool particularly suited to capturing emotional valence in text. To ensure analytical rigor, the VADER-generated classifications underwent researcher supervision, with an additional independent researcher providing verification to enhance reliability and minimise subjective bias in the categorisation process. This hybrid approach combined computational efficiency with human interpretive insight.

The second open-ended question and the word-association task were analysed following the systematic six-step thematic analysis framework developed by Braun & Clarke (2021). This approach enabled identification of recurring thematic patterns within learners' responses, revealing the predominant conceptual frameworks through which they understood and valued their English learning experiences.

The word association data from the five-word prompt underwent quantitative frequency analysis to identify recurring patterns in learners' mental representations

of English. Each word provided by participants was counted and categorised, with frequency counts calculated for both pre-test and post-test responses within each group. These frequency data were used to generate word clouds, providing visual representations of the relative prominence of different concepts in learners' associative networks. The size of each word in the cloud corresponded to its frequency of occurrence, enabling immediate visual identification of dominant themes. The emotional valence of these words was analysed using Russell's (1980) Circumplex Model of Affect, which positions emotions along two primary dimensions: arousal (activation level from high to low) and valence (pleasantness from positive to negative).

5. Results

The sentiment analysis of the first open question about feelings in the English class revealed distinct patterns between the experimental and control groups across the pre-test and post-test periods. The experimental group demonstrated a substantial improvement in positive sentiment (Table 1). These results can be observed in Figure 1

Group	Category	Pre-Test	Post-Test	Net Change
Experimental	Positive (>0.05)	68.2%	86.4%	18.2%
Experimental	Neutral (-0.05 to 0.05)	9.1%	9.1%	0.0%
Experimental	Negative (<-0.05)	22.7%	4.5%	-18.2%
Control	Positive (>0.05)	55.0%	70.0%	15.0%
Control	Neutral (-0.05 to 0.05)	10.0%	10.0%	0.0%
Control	Negative (<-0.05)	35.0%	20.0%	-15.0%

Table 1. Complete sentiment distribution changes by group.
Source: Own work, 2025.

The summary metrics reveal distinct patterns in emotional intensity and consistency. The experimental group showed a mean sentiment score increase from 0.264 to 0.418 (change of 0.154), while the control group demonstrated a smaller increase from 0.108 to 0.240 (change of 0.132). Notably, both groups showed decreased standard deviation, indicating more consistent emotional responses

post-intervention, with the experimental group showing greater convergence toward positive sentiment.

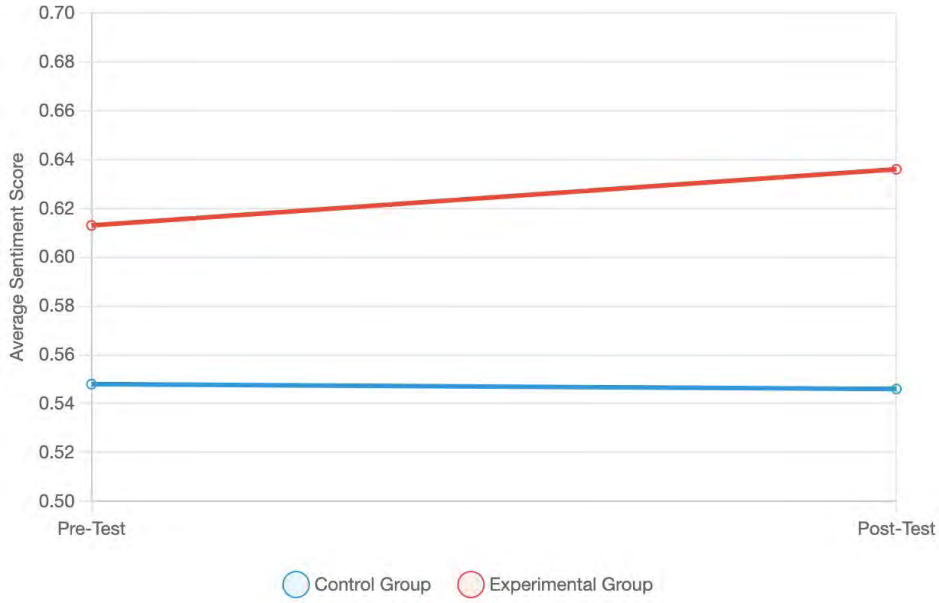


Figure 1. Evolution of the sentiment in each group.
Source: Own work, 2025.

These findings suggest that structured international collaborative interventions can fundamentally transform student emotional engagement with language learning. The experimental group's superior sentiment improvement hints at the fact that authentic intercultural communication experiences create more sustainable positive associations with English learning than traditional classroom activities alone. The convergence toward positive sentiment within the experimental group indicates that the eTwinning intervention created shared positive experiences that reduced individual variability in emotional response.

5.1 *Thematic analysis*

The experimental group showed significant thematic evolution, representing a fundamental paradigm shift in their conceptualisation of English learning (Table 2). In the pre-test phase, students' preferred activities predominantly game-based, with 15 instances of games/play activities mentioned and five instances of theatrical activities. The most frequently mentioned specific activity was the "Happy Family" game (five mentions). Learning-focused activities received only four mentions, while collaborative learning appeared once.

Post-test responses showed a fundamental shift in activity preferences that aligns with contemporary theories emphasising authentic communication as a primary motivational driver (Dörnyei, 2009). While games remained present (11 instances), collaborative projects emerged as the dominant theme with 13 instances. Entirely new categories appeared, including international communication (three instances), digital tools (three mentions), and multimedia resources (three instances). The eTwinning platform received direct mention, and specific international activities like the "365 noses story" were referenced.

Theme	Pre-Test	Post-Test	Change
Emotional Expression Intensity	63.6%	40.9%	-22.7%
Language Learning Focus	36.4%	22.7%	-13.7%
Boredom	13.6%	22.7%	9.1%
Mixed Emotions	13.6%	22.7%	9.1%
Project/Activity Engagement	0.0%	13.6%	13.6%
Multilingual Identity	0.0%	9.1%	9.1%
Social Connection	0.0%	9.1%	9.1%
Severe Negative Emotions	9.1%	0.0%	-9.1%

Table 2. Thematic transformation of the experimental group.
Source: Own work, 2025.

This transformation shows movement from game preferences to project-based learning, from locally-focused perspectives to globally-aware communication, and from individual activities to collaborative team engagement. The emergence of multilingual identity and social connection themes provides evidence for Norton's (2013) investment theory, as learners developed personal relationships with international peers that created authentic investment in language learning.

In contrast, the control group demonstrated more modest thematic changes, illustrating the limitations of traditional classroom approaches in generating transformative motivational shifts (Table 3). Pre-test responses centred heavily on Kahoot, mentioned in 60% of responses (12 explicit mentions), alongside general games and play activities (10 instances). Traditional games like "Happy Family" appeared twice, while multimedia resources received minimal mention (one instance).

Post-test responses maintained Kahoot's prominence, though its dominance decreased to 45% (nine mentions). General games continued to appear (six instances), with modest increases in multimedia resources (three instances of movies/videos) and the introduction of songs (one instance).

Theme	Pre-Test	Post-Test	Change
Boredom Mentions	30%	40%	10%
Fun/Games References	15%	30%	15%
Comprehension Issues	20%	0%	-20%
Mixed Responses ("but")	35%	15%	-20%
Learning Focus	20%	5%	-15%
Simple Happiness	5%	35%	30%

Table 3. Thematic transformation of the control group.
Source: Own work, 2025.

The control group's continued reliance on familiar activities without developing global perspectives highlights the transformative potential of purposeful international collaboration. The increase in boredom mentions and decrease in learning focus suggests that traditional approaches may lead to motivational plateau or decline over time. This supports the integration of meaningful intercultural communication experiences into foreign language curricula.

A particularly significant finding emerged in the analysis of intercultural references, providing clear evidence of the intervention's impact on global consciousness development. The experimental group exhibited a 600% increase in intercultural references, from one mention in pre-test to seven mentions in post-test, with specific references to "Poland," "travel," "world," and "countries". These references demonstrate emerging global awareness and recognition of English as a tool for international communication, supporting Ryan (2006) concept of "imagined global community" connection. The control group, though, maintained zero intercultural references throughout both time periods, highlighting the specific impact of the eTwinning intervention in developing global consciousness and intercultural competence awareness. This stark contrast illustrates that intercultural competence development requires deliberate exposure to international communication opportunities rather than emerging naturally through traditional language instruction. This aligns with Byram's (2000) framework for intercultural

communicative competence, particularly the development of knowledge about other cultures and critical cultural awareness.

5.2 *Word Frequency Analysis and Emotional Valence*

Analysis of word frequency patterns in the five-word question (Figure 2) revealed distinct emotional trajectories that provide evidence for different motivational mechanisms operating in each group. The experimental group's post-test vocabulary showed prominence of highly positive and enthusiastic terms. The emergence of terms like "Cool" and "Awesome" reflects enhanced emotional engagement and contemporary positive expression that suggests genuine enthusiasm rather than obligatory positivity. The control group's continued prominence of positive emotions alongside persistent challenges reflects mixed emotional experience without the transformative impact observed in the experimental group. This pattern suggests that traditional approaches may create surface-level satisfaction without addressing underlying motivational structures.

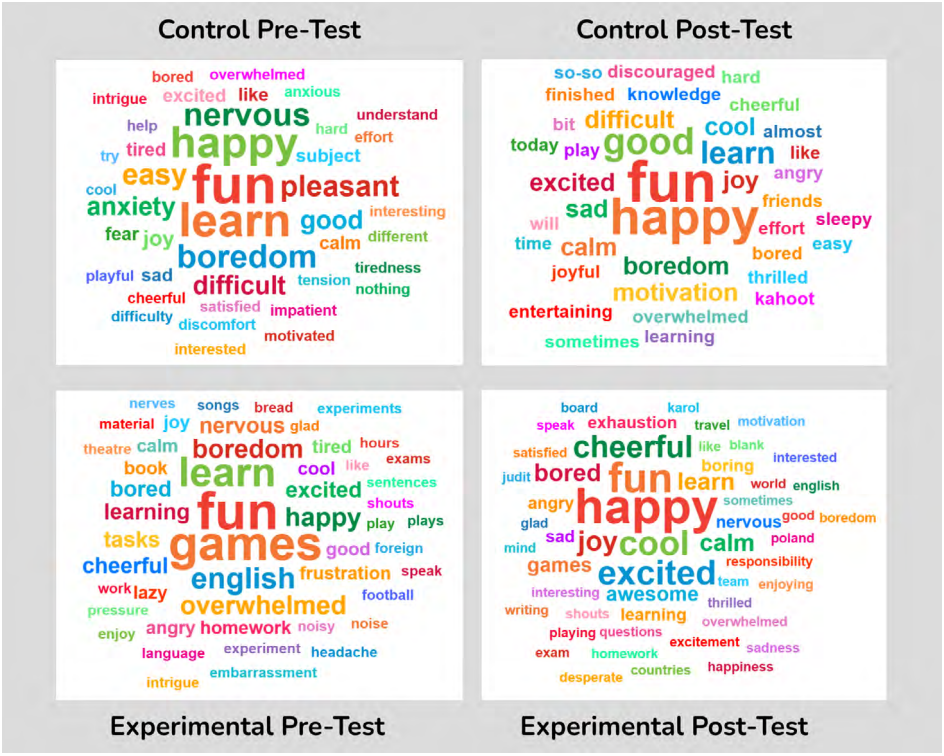


Figure 2. Word clouds comparison.
Source: Own work, 2025.

The qualitative difference in emotional expression between groups indicates that authentic international collaboration creates deeper engagement than traditional classroom activities. The experimental group's word choice evolution suggests movement toward intrinsic motivation and genuine enthusiasm, while the control group's mixed emotional vocabulary indicates continued ambivalence about English learning.

5.3 *Emotional Valence Mapping and Motivational Transformation*

Significant shifts in emotional valence distribution were identified in the five-word question. These shifts illuminate the specific nature of motivational transformation. The experimental group showed a 44.4% increase in high arousal-pleasant emotions, while the control group demonstrated a more modest 6.7% increase in the same category. This substantial difference indicates that the eTwinning intervention probably enhanced excited, enthusiastic engagement rather than merely improving general satisfaction (Table 4).

Quadrant	Exp. Pre-Test	Exp. Post-Test	Change	Cont. Pre-Test	Cont. Post-Test	Change
High Arousal-Pleasant	22.2%	66.7%	44.5%	20.0%	26.7%	6.7%
Low Arousal-Pleasant	14.8%	24.2%	9.4%	37.5%	40.0%	2.5%
High Arousal-Unpleasant	33.3%	15.2%	-18.2%	36.0%	20.0%	-16.0%
Low Arousal-Unpleasant	29.6%	21.2%	-8.4%	27.0%	20.0%	-7.0%

Table 4. Emotional valence quadrant distribution changes.
Source: Own work, 2025.

This pattern aligns with Self-Determination Theory predictions about autonomy and competence enhancement through authentic communication opportunities. The experimental group's shift toward high arousal-pleasant emotions suggests that international collaboration created optimal challenge and meaningful choice, fundamental components of intrinsic motivation. The dramatic redistribution of emotional valence provides evidence that well-designed intercultural

experiences can create qualitative shifts in motivational experience rather than simply incremental improvements.

The control group's minimal change in high arousal-pleasant emotions, despite some improvement in overall sentiment, suggests that traditional classroom approaches may create comfortable but not transformative learning experiences. This finding has important implications for curriculum design, indicating that sustainable motivation enhancement requires opportunities for authentic communication and cultural exchange rather than refinement of existing pedagogical approaches.

6. Conclusions

This qualitative investigation demonstrates that eTwinning interventions can produce fundamental transformations in primary learners' motivational discourse and recognition of English language learning. Through systematic sentiment analysis and thematic analysis, clear evidence emerges that authentic international collaboration moves students from viewing English as an abstract academic subject to understanding it as a living tool for global communication.

The study's methodological procedure proved particularly valuable for capturing both emotional valence and meaning-making processes. This approach revealed patterns that traditional motivation questionnaires might overlook, particularly the nuanced evolution of learners' conceptual frameworks and the emergence of intercultural competence indicators. The hybrid analytical approach offers a replicable framework for future investigations into digital-mediated language learning motivation.

The differences between experimental and control groups provide evidence for the specific impact of intercultural collaborative experiences on learner motivation. Most significantly, the emergence of intercultural competence indicators and global communication awareness exclusively in the experimental group suggests that international collaboration can address fundamental challenges in foreign language motivation by providing authentic purposes for communication and meaningful cultural exchange opportunities. These findings contribute to our understanding of how technology-enhanced collaborative language learning initiatives can transform primary school learners' relationships with foreign languages, offering practical guidance for educators seeking to implement more engaging and culturally responsive language learning experiences.

This study's limitations include the specific cultural context of Catalonian primary education, which may limit generalisability to other settings. The five-month intervention period, while substantial, represents a relatively short timeframe for assessing long-term motivational stability. The reliance on written responses may not capture the full complexity of young learners' emotional and cognitive experiences.

Future research should investigate the sustainability of motivational gains over extended periods, examine the specific features of eTwinning projects that drive transformation, and explore the role of teacher facilitation in maximising intervention effectiveness. Cross-cultural replication studies would strengthen understanding of how cultural contexts influence the impact of international collaborative language learning experiences.

References

Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE Publications.

Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18, 8-13.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691293-003

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.

Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20. https://doi.org/10.30827/Digibug.31616

Kastrati, Z., Dalipi, F., Imran, A. S., Pireva Nuci, K., & Wani, M. A. (2021). Sentiment analysis of students' feedback with NLP and deep learning: A systematic mapping study. *Applied Sciences*, 11 (9), 3986. https://doi.org/10.3390/app11093986

Liu, B. (2012). *Sentiment analysis and opinion mining*. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-02145-9

Nikolov, M. (2009). The age factor in context. In M. Nikolov (ed.), *The age factor and early language learning* (pp. 1-38). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110218282.1

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.2307/jj.18799909

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (6), 1161-1178. https://doi.org/10.1037/H0077714

Ryan, S. (2006). Language learning motivation within the context of globalisation: An L2 self within an imagined global community. *Critical Inquiry in Language Studies*, 3 (1), 23-45. https://doi.org/10.1207/S15427595CILS0301_2

Ushioda, E. (2013). Motivation and ELT: Looking ahead to the future. In E. Ushioda (ed.), *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges* (pp. 233-239). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137000873_13

6

EVALUACIÓN DE LA CAPACITACIÓN DE LOS SERVIDORES PÚBLICOS. EL CASO DEL INSTITUTO NACIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE LA ARGENTINA (INAP)

Karina Laura Brahim
Ángela Virginia Corengia
Universidad Austral (Argentina)

1. Introducción

El problema que orienta la presente ponencia versa en torno a si el Estado es capaz de garantizar una capacitación de excelencia y en qué medida contribuye a una «gestión pública transparente, efectiva y de calidad» (Decreto 889/2001) de sus propios recursos humanos de acuerdo con la política del Sistema Nacional de Capacitación. ¿Cuál es la capacidad del Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP), organismo rector de las capacitaciones de la Administración Pública Nacional (APN), para formar servidores públicos idóneos de acuerdo con las necesidades de los diversos organismos del Estado? ¿Cuál es la brecha entre los conocimientos y competencias que se pretenden enseñar y desarrollar y los que efectivamente son transferidos al puesto de trabajo?

El presente estudio evalúa el impacto de cuatro cursos de capacitación que corresponden a un itinerario formativo de atención al ciudadano del INAP al cabo de un año de implementados y destinados a otro organismo de la APN, durante la gestión de gobierno 2015-2019. Se toma como marco teórico el modelo de evaluación no experimental de los cuatro niveles desarrollado por Donald Kirkpatrick a partir de 1959 que miden: reacción, aprendizaje, transferencia y resultados (Catalanello y Kirkpatrick, 1968; Kirkpatrick, 1977; Kirkpatrick, 1979; Kirkpatrick, 1996).

Resulta valioso evaluar el impacto de las capacitaciones ya que los conocimientos surgidos de ella podrían contribuir a repensar la política implementada. Las evaluaciones resultan útiles para identificar oportunidades de mejoras, rendir cuentas y analizar si un programa debiera continuar o no (Kennedy *et al.*, 2014). En esa misma línea, Miceli, *et al.* (2021), señalan que la evaluación de la transferencia al puesto de trabajo permite mejorar las políticas públicas de

capacitación al generar un aporte a la efectividad y al desarrollo organizacional y, además, es necesaria para rendir cuentas ante la ciudadanía sobre el uso de los fondos públicos destinados a las capacitaciones. Por otro lado, tal como explican Abdulghani, *et al.* (2014) los trabajos de evaluación de impacto de intervenciones educativas son escasos en los países en vías de desarrollo, con lo cual se espera generar un aporte en tal sentido. En la literatura, se identifican trabajos que ponen a prueba el modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick o profundizan en la evaluación de algunos de los niveles. Entre ellos, cabe retomar el de Pooe *et al.* (2016), que se focaliza en la evaluación de impacto de programas de capacitación en el sector público de habilidades para mejorar el desempeño de los empleados de la Municipalidad de la Ciudad de Tshwane, en Sudáfrica, criticada por la baja calidad en sus servicios. Se utilizó una metodología combinada para la recolección y análisis de los datos, cuantitativa a través de cuestionarios y cualitativa mediante entrevistas en profundidad. Los resultados demostraron una relación significativa entre la provisión de programas de capacitación y el satisfactorio desempeño de los empleados; aquellos que habían tenido oportunidades de capacitación eran más productivos y estaban más motivados que los que no habían participado de instancias formativas. Otro trabajo que genera un aporte en cuanto a la evaluación de la transferencia al puesto de trabajo en los organismos públicos y su impacto en la gestión pública es el de Miceli *et al.* (2021) a partir de una experiencia llevada a cabo desde la Escuela de Educación de la Universidad Austral junto a la Auditoría General de la Nación Argentina en la cual se diseñó un modelo de medición de la transferencia de capacitaciones realizadas en el marco de la Organización Latinoamericana y del Caribe de Entidades Fiscalizadoras Superiores (OLACEFS). Las autoras analizan las dificultades de este tipo de evaluación, por la ausencia de una cultura de evaluación o por la falta de recursos, y sugieren mecanismos para implementarla teniendo en cuenta la necesidad de agilidad y automatización cuando se requiere escalabilidad.

2. Objetivos

La presente ponencia se propone analizar si un trayecto de capacitación que ofrece el INAP influye en la mejora del desempeño de los empleados públicos, a través de la evaluación de cuatro cursos de capacitación implementados en un organismo de la APN en el año 2018.

Específicamente, pretende explorar la percepción de los agentes capacitados y sus jefes en cuanto a la transferencia al trabajo de las habilidades adquiridas y conceptos aprendidos en los cursos de capacitación de un itinerario formativo de atención al ciudadano. Se investiga el contexto organizacional, para evaluar si el clima laboral, la motivación, el perfil de las agencias de la Administración Pública (AP) —según sean de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) o Gran Buenos Aires (GBA)— o el sistema de incentivos inciden en la transferencia del aprendizaje. Además, procura estudiar la relación entre la valoración de las

capacitaciones y la transferencia al puesto de trabajo y, por último, investiga qué factores favorecen u obstaculizan la transferencia al puesto de trabajo.

3. Metodología

Antes de precisar el diseño del presente estudio, es importante señalar que tuvo como antecedente otra investigación cuyos resultados se tomaron como fuente secundaria para esta ponencia. El INAP, con el apoyo de CAF-Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe, realizó un estudio cuantitativo basado en un modelo aleatorio en el cual se evaluó el impacto de la capacitación de un itinerario formativo de atención al ciudadano. Ambas autoras fueron también partícipes de este primer estudio INAP-CAF. Se seleccionó un organismo de la APN que tiene diversas agencias de atención al ciudadano y se conformaron dos grupos, uno —de 14 agencias— destinatario de las capacitaciones y un grupo control —de otras 14 agencias— que no las recibió. Los funcionarios capacitados fueron 180 y las capacitaciones tuvieron el carácter de obligatorias para el organismo participante del estudio. Posteriormente, se midió el impacto de ellas a través de encuestas de satisfacción a los ciudadanos atendidos por los empleados capacitados y a los ciudadanos atendidos por los agentes no capacitados y se compararon los indicadores de impacto entre ambos grupos (*INAP, CAF 2019*). En la evaluación de impacto sobre la satisfacción de los ciudadanos, no se encuentran efectos estadísticamente significativos en las siguientes dimensiones: satisfacción con el tiempo de atención; rango etario de los usuarios; género de los usuarios; nivel educativo de los usuarios; tamaño de las agencias. Sin embargo, se encuentran efectos positivos en satisfacción para las agencias del conurbano bonaerense con relación a las de CABA.

A partir del mencionado antecedente, se define el abordaje adoptado para el presente estudio que es un diseño descriptivo y exploratorio mediante entrevistas semiestructuradas, a fin de profundizar en los resultados y hallazgos del primero y complementarlos desde una mirada cualitativa. Y se exploran los motivos por los cuales se generó un mayor impacto en las agencias de GBA con relación a CABA a partir del análisis de la dimensión contexto organizacional. Se toma como marco teórico el modelo de Kirkpatrick de los cuatro niveles. El primero —reacción—mide cómo los participantes reaccionan frente al programa, si han quedado satisfechos con él. El segundo —aprendizaje— evalúa hasta qué punto los asistentes a la capacitación han adquirido conocimientos, habilidades y/o han generado un cambio en su actitud. El tercer nivel —comportamiento/transferencia— evalúa si el comportamiento laboral se modifica como consecuencia de la participación del individuo en el programa de capacitación. Por último, en el nivel 4 —resultados/impacto— se evalúa cuáles fueron los resultados alcanzados en base a los objetivos definidos en el programa.

Asimismo, se utilizan datos cuantitativos como fuente secundaria que surgieron del estudio INAP-CAF y se correlacionan con datos cuantitativos y cualitativos generados en el presente estudio. Se realizan entrevistas a un grupo de

agentes capacitados en esos cuatro cursos y a sus jefes. Se mide, por un lado, la valoración de los cursos que realizan los agentes capacitados (nivel 1 en el modelo de Kirkpatrick) y, por otro lado, la evaluación de la transferencia al puesto de trabajo percibida por parte de los agentes capacitados y por sus jefes (nivel 3 en el modelo de Kirkpatrick). La unidad de análisis son los cursos implementados por el INAP destinados a los agentes de CABA y GBA de otro organismo de la APN que recibió las capacitaciones y que se listan a continuación:

- El rol del asistente administrativo en la APN. Modalidad virtual.
- Herramientas para la profesionalización en la atención al ciudadano. Modalidad presencial.
- Aspectos generales de la redacción. Modalidad virtual con tutor.
- Buenas prácticas en atención al público con diversidad funcional. Modalidad presencial.

Se diseña una muestra intencional con empleados de las agencias que realizaron los cursos y que estuvieran todavía trabajando en ellas. Se excluyen agentes que rotaron a otras agencia u áreas del organismo y agentes con licencias. Se incluyen a jefes de los agentes capacitados. De las 14 agencias que conformaron el grupo tratamiento del proyecto de evaluación de impacto que se toma como antecedente, se seleccionan 11 agencias para realizar las visitas y entrevistas, de las cuales 6 están situadas en GBA y 5 en CABA. El total de la muestra poblacional de los agentes de la administración pública entrevistados conforma N=41, de los cuales 27 son agentes y 14 son jefes.

4. Resultados

El análisis de los resultados se organiza en las cinco dimensiones relacionadas con los objetivos de investigación: contexto organizacional; detección de necesidades de capacitación; capacitación previa; valoración de los cursos y transferencia al puesto de trabajo.

4.1 *Contexto organizacional*

Un aspecto explorado refiere al perfil de agencia. Se advierte que varía según su ubicación geográfica, en tanto reciben distintos tipos de público. En CABA se atiende con mayor frecuencia a empresas o profesionales que asisten en representación de ellas, mientras que en el conurbano bonaerense hay un predominio de atención a ciudadanos que, en general, están más desinformados y son de bajos recursos. Ello impacta en el tiempo de atención dispensado en las consultas —siendo mayor el destinado a este último grupo— y en el tipo de comunicación que de acuerdo con el interlocutor será de mayor o menor especificidad técnica. Otro aspecto investigado es el clima laboral que, en general, los agentes y jefes entrevistados manifiestan que es bueno, tanto en agencias de CABA, como en las

del GBA. No obstante, explicitan algunas particularidades en algunas agencias que pueden impactar en la atención, por la falta de empatía en el trato dispensado a los ciudadanos atendidos. Asimismo, se plantea la falta de integración, trabajo en equipo o comunicación entre sectores, en muchos casos vinculado al estilo de liderazgo. El clima que se percibe en las visitas a las agencias del conurbano es, en general, más distendido y se observa mayor paciencia y disposición de los funcionarios. En las agencias de CABA, en cambio, se percibe un clima de más tensión por una mayor afluencia de público que varía inclusive entre sectores dentro de una misma agencia. Relacionado con ello, se advierte en el personal entrevistado de algunos sectores de unas agencias de CABA cierta resistencia al cambio con relación a lo visto en los cursos, en cuanto al tiempo destinado a brindar una adecuada atención para que el ciudadano se vaya con el problema resuelto, porque se acumula más gente para ser atendida y se hace más prolongado el tiempo de espera de los ciudadanos que aguardan ser atendidos. En cuanto al análisis de la subdimensión motivación del agente capacitado con relación a su trabajo, surge que la mayoría de los agentes se encuentran medianamente o muy motivados, aunque se advierten signos de desmotivación en un cuarto de los agentes y jefes porque aducen que la atención al público es un trabajo desgastante, rutinario y repetitivo; porque falta un plan de desarrollo de carrera o un plan de rotación entre áreas. Algunos que manifestaron sentirse motivados reconocen que no todos lo están y que ello repercute en la atención al ciudadano. En esta línea, algunos jefes y agentes profundizan en que no siempre son adecuados los perfiles para el rol de la atención al ciudadano por la falta de actitud y/o vocación para ello o por la cuestión etaria, con personal en edad de jubilarse y, en ocasiones, con escasa disposición para la atención al público y personal más joven que inicia con predisposición, pero al cabo de un tiempo siente que su trabajo se torna rutinario. Es levemente mayor la desmotivación en las agencias de CABA que en las del conurbano, lo cual coincide con un clima laboral de mayor tensión.

Por último, al indagar acerca de la existencia de un sistema de recompensa o incentivo por el desempeño del agente capacitado, la mayor parte de los entrevistados hacen referencia a un sistema de calificación que impacta en la remuneración, pero en lugar de ser una herramienta motivadora, es valorado negativamente tanto por los agentes como por sus jefes ya que cuentan con un sistema de cupos y un tope presupuestario por lo cual, aunque mejoren su desempeño no todos perciben el incentivo.

4.2 *Detección de necesidades de capacitación*

Se advierte una falta de relación entre la evaluación de desempeño y la planificación de la capacitación. La primera no es utilizada como insumo para identificar oportunidades de mejora y planificar futuras capacitaciones. Los funcionarios disponen de una oferta de actividades *online* a las cuales se pueden inscribir conforme a la necesidad que consideran que tienen y, además, cuentan con una oferta de cursos proveniente del área centralizada del organismo con cupos y se define a nivel jefatura quién asiste a ellos. El estilo de liderazgo puede favorecer

o no el desarrollo del personal a cargo, mientras algunos estimulan la realización de las actividades de capacitación, otros las desalientan. Se mencionan las dificultades de salir de las agencias para realizar cursos presenciales, ya que se dificulta la atención al quedar reducido el equipo de atención a los ciudadanos. Más de un tercio de los funcionarios entrevistados considera que tenían necesidades de capacitación en la temática de atención al ciudadano antes de los cursos, mientras que menos de un tercio considera que no tenían necesidades de capacitación en la temática y un tercer grupo si bien creía que no tenía necesidades de capacitación, al hacer los cursos se percató de que les resultaron de utilidad. En cuanto a jefes, sólo un pequeño grupo considera que sus empleados no tenían necesidades de capacitación en la temática de atención al ciudadano; sin embargo, contradictoriamente cuestionan el desempeño del personal. Aquellos que consideran que tenían necesidades de capacitación previo a los cursos, especificaron las siguientes: la necesidad de actualización de los equipos; las formas de trato hacia la gente; la manera de afrontar situaciones difíciles con el ciudadano como, por ejemplo, mantener la empatía durante la atención de ciudadanos enojados; manejar temas de discapacidad y mejorar en la realización de informes o en la redacción en general.

4.3 *Capacitación previa*

En esta dimensión se explora si los funcionarios capacitados ya habían asistido a capacitaciones previas en la temática de atención al ciudadano. De los funcionarios entrevistados que asistieron a las capacitaciones aproximadamente la mitad tuvieron formación previa y la otra mitad no la tuvo. Si se relacionan estos datos con la dimensión contexto organizacional, se advierte una falta de planificación de las capacitaciones ya que no se consideran las evaluaciones de desempeño, ni se toma en consideración si el empleado tuvo capacitaciones previas en la temática.

4.4 *Valoración de los cursos*

En la presente dimensión, se indaga la valoración general y la específica de cada uno de los cuatro cursos objeto de este estudio. La mayoría de los funcionarios capacitados manifiesta una valoración general positiva. Algunos pocos mencionan sólo aspectos negativos y otros, posiciones más neutrales. Entre los aspectos positivos, destacan que brindan teoría y herramientas para la resolución de problemas; focalizan en el trato en la atención al ciudadano y en la empatía; promueven la interacción con funcionarios de otras agencias y áreas lo cual facilitó que pudieran conocer modalidades de trabajo diferentes, compartir problemas y aprender de las experiencias de otros. Unos pocos funcionarios plantearon quejas sobre los docentes, alegando una falta de conocimiento acerca del ámbito del organismo, del funcionamiento de una agencia, de las diferencias entre lo que sucede en agencias del GBA y de CABA y del alcance del rol. Además, hay quienes cuestionaron la posibilidad de aplicación de los contenidos abordados, por ejemplo, diciendo que el abordaje de atención al ciudadano fue percibido

como orientado más hacia una empresa de servicio, «*en lugar de este tipo de organismo en el cual no siempre el ciudadano se puede ir con el tema resuelto*». Esto último, refleja cierta resistencia al cambio, por una concepción de la atención que aún persiste y difiere de la que se pretende promover desde los cursos. El curso «El rol del asistente administrativo en la APN» fue el menos recordado de los cuatro y el que tuvo menos aprobación. Fue virtual autogestionado y durante las entrevistas varios funcionarios plantearon dificultades para conectarse ya que no disponían de tiempo para hacerlo en el lugar de trabajo por incompatibilidad con la tarea de atención al público y les requería hacerlo por fuera del horario laboral. El curso con más cantidad de respuestas positivas fue el de «Buenas prácticas en atención al público con diversidad funcional». Entre los motivos se esgrime que fue interesante, útil, corto, conciso; brindó la teoría para ayudar a una persona con discapacidad, se abordó qué hacer, qué no hacer y qué decir; señalaron la empatía del docente capacitador y valoraron su desempeño y su habilidad para el manejo de situaciones conflictivas en el grupo.

4.5 *Transferencia al puesto*

Se analiza la transferencia al puesto de trabajo al cabo de un tiempo de realizados los cursos para verificar cuántos funcionarios entrevistados describieron situaciones concretas de transferencia de lo aprendido al ámbito laboral y cuáles fueron los aspectos transferidos. Algunos aspectos transferidos están vinculados a cuestiones actitudinales y comunicacionales involucradas en la modalidad de atención. Por ejemplo, separar la persona del conflicto y no tomarse los enojos como algo personal; indagar para detectar la necesidad del ciudadano; exponer una idea mediante una manera más simple y concreta de modo tal que cualquiera pueda comprenderla y disminuir los errores; modificar instructivos para pasarlos de un lenguaje técnico a un lenguaje común. Otros aspectos transferidos están vinculados al cambio de actitud en el trato hacia el ciudadano con alguna discapacidad. Por ejemplo, dirigirse a la persona con discapacidad que se presenta a realizar el trámite y no sólo a la persona que lo acompaña y proporcionarle de este modo un trato igualitario; cómo guiar a la persona ciega; en el caso de ciudadanos sordomudos o con disminución auditiva, poner el énfasis en vocalizar en lugar de elevar el tono de voz. Otro grupo de aspectos transferidos está vinculado al trabajo en equipo y resolución de problemas del ciudadano. Por ejemplo, aunar criterios con otras áreas y brindar respuestas unificadas; buscar la información de otros sectores de la agencia o el organismo para evitar hacer derivaciones y que el ciudadano se pueda retirar con el trámite culminado; la modificación de procedimientos concretos que le simplifica un trámite al ciudadano. Por otra parte, se identifican desde la percepción de los funcionarios del organismo una serie de obstáculos que dificultan la puesta en práctica de lo aprendido. Algunos obstáculos están vinculados al perfil, por falta de predisposición de algunos agentes para poner en práctica lo aprendido, falta de vocación para el rol de atención al ciudadano o por la resistencia al cambio en el caso de algunos agentes en edad de jubilarse o por perfiles inadecuados para lograr empatía. En el orden de lo actitudinal se

hace referencia a que en la Administración Pública se suele dar la situación del empleado público que, en lugar de facilitar la resolución de problemas, busca ejercer poder sobre el ciudadano. Además, se esgrimen algunos obstáculos para poner en práctica lo aprendido relacionados con los sistemas o por características de algunos procedimientos, que giran en torno a la complejidad de la normativa y la frecuencia permanente con que cambia y las dificultades que pueden ocasionarse a nivel sistemas por cuestiones de programación o de funcionalidad. Por último, con relación al impacto de los cursos, cabe destacar que algunos jefes mencionan que, a partir de la transferencia de lo aprendido al ámbito laboral, se observa en las agencias una disminución de quejas y de cantidad de ciudadanos que insulta y grita cuando asiste a realizar trámites.

4.6 *Relación entre la valoración de los cursos y la transferencia al puesto de trabajo*

Resulta significativo encontrar hipótesis explicativas acerca de qué factores valorados positivamente se relacionan con mayor transferencia, en tanto estos hallazgos podrían resultar de relevancia al momento de diseñar nuevas capacitaciones. Por esta razón se analiza la relación entre la valoración que hicieron de los cursos los agentes que los realizaron y la percepción de transferencia. Asimismo, se agrega en consideración la percepción de transferencia de los jefes. Se observa que los cursos pueden ser valorados y, sin embargo, no todas las personas que los valoran positivamente perciben que haya trasferencia al puesto de trabajo o den cuenta de ello con ejemplos concretos. Se puede dar la situación inversa y que el curso no sea valorado o tenga una valoración neutra, pero se rescaten aspectos que se aprendieron y se llevaron a la práctica. En el curso de «*Buenas prácticas en atención al público con diversidad funcional*», se percibe una mayor transferencia de lo aprendido al puesto laboral -en comparación con los otros tres cursos- y coincide en que es el curso con mayor valoración positiva. En este caso, parece haber una relación directamente proporcional entre valoración y transferencia. En el curso «*El rol del asistente administrativo en la APN*», se advierte que es el curso menos recordado de los cuatro y poco menos de un tercio de los funcionarios entrevistados describe situaciones concretas de transferencia de lo aprendido al ámbito laboral. Allí la relación entre la valoración y la transferencia no es proporcional, sino que es mayor la cantidad de agentes que valoran el curso por sobre quienes indican que hay transferencia. Una relación similar se da en el curso «Aspectos generales de la redacción» donde es mayor la cantidad de agentes que valoran el curso por sobre quienes indican que hay transferencia. En el curso «*Herramientas para la Profesionalización de la Atención al Ciudadano*» se da una relación diferente entre la valoración y la transferencia, en tanto es apenas menor la cantidad de agentes que valoran positivamente el curso por quienes indican que hay transferencia. Ello se debe a que en este curso algunos agentes criticaron las estrategias pedagógicas que se implementaron. De hecho, es el curso con más valoraciones negativas y apenas más de la mitad del total de agentes realiza una valoración favorable, mientras el resto emite un juicio más neutral. Aproximadamente la mitad de los

funcionarios describen situaciones concretas de transferencia. En dos de los cuatro cursos, «*Herramientas para la Profesionalización de la Atención al Ciudadano*» y «*Buenas prácticas en atención al público con diversidad funcional*» parece haber una relación proporcional entre la valoración y la transferencia al puesto de trabajo. Kirkpatrick (1977, 1979, 1996) plantea que cuanto más favorables las reacciones, mayor es la predisposición hacia el aprendizaje. Sin embargo, tal como se ha visto, ello no garantiza la transferencia al puesto de trabajo. Como se ve en los dos cursos restantes la valoración puede ser positiva, pero la percepción de transferencia se da en menor proporción. En el curso de «Aspectos generales de la redacción» si bien algunos agentes aluden que la falta de aplicación se debe al tipo de tareas que realizan, contrariamente, es el curso donde más cantidad de jefes percibe que existe transferencia al puesto en tanto señalan una mejora en la redacción de notas, entre otros documentos. De los cuatro cursos, es el que más cantidad de jefes señalan que hay transferencia al puesto de trabajo. En cambio, se advierte que el curso «*El rol del asistente administrativo en la APN*» es el curso en el cual menos jefes perciben que ocurre la transferencia laboral. A su vez, coincide en que es el curso menos recordado por los agentes que lo realizaron. En dos cursos, «*Herramientas para la Profesionalización de la Atención al Ciudadano*» y «*Buenas prácticas en atención al público con diversidad funcional*» la proporción de jefes que perciben transferencia son menos de la mitad entre los 14 entrevistados. En el análisis de la relación valoración – transferencia se advierte que se valora positivamente lo que resulta útil para lo cotidiano, las herramientas concretas y coincide en que se pueden poner en práctica -transferir- los detalles, las formas de atención, por ejemplo, de ciudadanos enojados y la atención a las personas con discapacidad. Asimismo, se valora poder reflexionar acerca del propio desempeño y ello se relaciona con transferir al trabajo una actitud de escucha, de estar atento en lugar de hacer las cosas de manera automática. En esa línea, se valora el cambio de cosmovisión en el cual se pone al ciudadano en el centro y se transfiere a la práctica al dedicarle a cada ciudadano el tiempo que necesite. Se valora la vivencia, el intercambio que se produce a partir del diálogo y el debate con otras áreas del organismo y agencias, conocer la modalidad de trabajo y de resolución de problemas de ellos, lo cual se relaciona con transferir otras formas de atención al ciudadano, poner en práctica situaciones concretas del trato, lograr un mejor funcionamiento para resolver los problemas y dialogar para generar criterios compartidos a fin de trabajar más coordinadamente con otras áreas. En cuanto a las actividades realizadas en los cursos se valora especialmente el juego de roles utilizado por las docentes a tal fin. Además, se valoran los contenidos diferentes, aquellos que resultan interesantes y novedosos y esto parece tener relación con poner en juego en el trabajo una actitud de mayor apertura a la diversidad, mayor apertura mental, mejor comunicación y más empatía hacia el otro. Se valora positivamente a los profesores por el dinamismo que les imprimen a los cursos, por la predisposición a la escucha y a entender la realidad, por el dominio de la dinámica grupal y de las personas que discrepan. Asimismo, valoran que las capacitaciones resulten didácticas, entretenidas y llevaderas.

5. Conclusiones

El presente estudio arroja luz respecto a los objetivos planteados, en torno a la evaluación de la transferencia al puesto de trabajo y mejora en el desempeño a partir de un itinerario formativo de atención al ciudadano que ofreció el Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP) de Argentina. Los resultados indican que, efectivamente, existe una transferencia percibida de los aprendizajes al lugar de trabajo. Las respuestas de los agentes capacitados y sus jefes permiten identificar patrones de datos que confirman que en muchos casos la transferencia ocurrió. Algunos consideran que, si bien –a priori- no percibían que tenían necesidades de capacitación, luego de la realización de los cursos, sus equipos se vieron beneficiados con las capacitaciones. En otros casos, mientras que el empleado puede percibir que un curso no le parece aplicable, en cambio, el jefe advierte mejoras en el desempeño cotidiano del empleado. El primero puede no percatarlas por haberlas incorporado y estar ya naturalizadas. Sería conveniente que las evaluaciones de desempeño que se utilizan como instrumento para otorgar el incentivo, se sistematicen e implementen, además, para realizar una ajustada detección de necesidades de capacitación. Los factores de contexto pueden obstaculizar o favorecer la transferencia. Influyen en la efectividad de la capacitación. Pueden resultar desfavorables a la hora de transferir lo aprendido al trabajo si, entre otras variables, el líder del equipo no adhiere a los contenidos abordados en los cursos.

La falta de integración y comunicación entre sectores y lo atomizado que tiende a ser el trabajo en los organismos públicos se puede mitigar con dinámicas que favorezcan la participación de empleados de diversas áreas y sectores, al tomar contacto con otras formas de resolución de problemas similares que enriquecen sus miradas y, en este caso, han podido ser transferidas a sus propias agencias.

Por otra parte, el análisis comparativo entre las dimensiones de valoración de los cursos y transferencia al puesto de trabajo arroja que cuanto más favorables las reacciones, mayor es la predisposición hacia el aprendizaje, aunque no siempre garantiza la transferencia. Los cursos pueden ser valorados y, sin embargo, no todas las personas que los valoran positivamente perciben que haya trasferencia al puesto de trabajo o a la inversa puede ocurrir que el curso no sea valorado pero que se rescaten aspectos que se llevaron a la práctica. La medición de la valoración proporciona información valiosa, pero resulta insuficiente para concluir si se genera transferencia al puesto de trabajo. Es por ello que los distintos niveles de evaluación de la capacitación se complementan.

Si bien algunos agentes mencionan haber tenido capacitación previa sobre atención al ciudadano, de las entrevistas realizadas emergen aspectos que impactan desfavorablemente en la atención, lo cual justifica la necesidad de capacitación y la pertinencia de los cursos brindados por el INAP. La capacitación ofrecida influye en la optimización del desempeño de los empleados públicos; no obstante, se detectan oportunidades de mejora. Por ejemplo, la adecuación de la propuesta de una manera más personalizada, mediante cursos con niveles de complejidad

diferentes. Por último, sería recomendable realizar tutorías de transferencia para contribuir con el empleado en poner en práctica lo aprendido en los cursos.

En cuanto a los límites y alcance de esta ponencia no se aborda la evaluación de resultados —nivel 4 en el modelo de Kirkpatrick— sin embargo, cabe destacar como hallazgo que algunos jefes mencionaron que, a partir de la transferencia de lo aprendido al ámbito laboral, se observó una disminución de quejas y de cantidad de gente que insultaba y gritaba al momento de plantear sus reclamos, lo cual evidencia impacto de los cursos en la atención de los ciudadanos.

Referencias

Abdulghani, H. M, Shaik, S. A., Khamis, N., Al-Drees, A. A, Irshad, M., Khalil, M.S., Alhaqwi, A.I., Isnani, A. (2014). Research methodology workshops evaluation using the Kirkpatrick's model: Translating theory into practice. *Medical Teacher*, 36, 24-29. https://doi.org/10.3109/0142159x.2014.886012

Catalanello, R.F. y Kirkpatrick, D. (1968). Evaluating Training Programs - The State of the Art. *Training & Development Journal*, 22 (5), 2-8.

INAP-Instituto Nacional de la Administración Pública; CAF- Banco de Desarrollo de América Latina (2019). *Evaluación de Impacto del Itinerario Formativo de Atención al Ciudadano. Informe Final*.

Presidencia de la Nación Argentina. (2001, 10 de julio). *Decreto 889/2001*. https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/65000-69999/67790/norma.htm

Kennedy, P. E., Chyung, S. Y., Winiecki, D. J., Brinkerhoff, R. O. (2014). Training Professionals' Usage and Understanding of Kirkpatrick's Level 3 and Level 4 Evaluations. *International Journal of Training and Development*, 18 (1), 1-21. https://doi.org/10.1111/ijtd.12023

Kirkpatrick, D. (1996). Great Ideas Revisited. *Training & Development Journal*, 50 (1), 54-59.

Kirkpatrick, D. (1996). Invited reaction: Reaction to Holton article. *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1), 23-25.

Kirkpatrick, D. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training & Development Journal*, 33 (6), 78-92.

Kirkpatrick, D. (1977). Evaluating training programs: evidence vs. Proof. *Training & Development Journal*, 31 (11), 9-12.

Miceli, S., Corengia, A. y Fernández Fastuca, L. (2021). La capacitación laboral bajo la lupa: experiencia de diseño de un proceso de evaluación de la transferencia de la capacitación en organismos públicos. *Estado Abierto. Revista sobre el Estado, la administración y las políticas públicas*, 5 (2), 37-66. http://hdl.handle.net/11336/165136

Pooe, S., Worku, Z. y Van Rooyen, E. (2016). The Impact of Tailor-Made Skills Based Training Programmes on the Performance of Municipalities: The Case of the City of Tshwane. *Risk Governance and Control: Financial Markets and Institutions*, 6 (4), 24-29. https://doi.org/10.22495/rcgv6i4art4

7

FROM TRAUMA TO EXPRESSION: USING DIGITAL STORYTELLING FOR SOCIAL INCLUSION IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS. TWO EXAMPLES FROM ITALY AND UKRAINE

Mireia Canals-Botines
Angel Raluy
Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (España)

1. Introduction

This study aims to explore the preliminary findings from an international educational initiative focused on using digital storytelling —specifically through music and creative writing— to foster social inclusion and emotional well-being in primary and secondary schools. This initiative emerged in response to growing concerns about the mental health and social integration of young learners, particularly in the wake of global disruptions such as the COVID-19 pandemic and increasing sociopolitical tensions.

These challenges underscore the need for innovative and empathetic approaches to education that go beyond academic achievement to address students' emotional and social development. Digital storytelling has been shown to be a powerful tool for identity development, emotional processing, and community engagement, especially among youth navigating trauma or marginalization. By leveraging the expressive power of music and narrative, the project seeks to create safe spaces where students can explore identities, build empathy, and connect with peers across cultural and linguistic divides.

At the heart of the project is a commitment to equity and inclusion, recognizing that traditional educational models often fall short in meeting the diverse needs of the learners. The integration of digital tools and creative expression enhances student engagement and equips teachers with practical strategies to support emotional resilience and intercultural understanding. Trauma-informed educational practices, when implemented as a whole-school approach, have been shown to improve both student well-being and academic readiness by fostering safe, predictable, and trusting environments.

The results show that teachers reported that these tools would help them feel more confident in addressing students' emotional needs and fostering inclusive classroom environments. These findings highlight the potential of creative, trauma-informed approaches to support individual well-being and transform educational spaces into more inclusive, empathetic, and resilient communities.

2. Objectives

The main objectives are: to explore the potential of digital storytelling through music and creative writing as tools for fostering social inclusion and emotional well-being among students aged 9-13 in primary and secondary education settings; to investigate educators' perceptions, experiences, and training needs in implementing well-being-focused, inclusive classroom practices using creative arts and digital media.

3. Literature review

One of the European Youth Strategy's core priorities is to fight social exclusion, and education is key to upholding inclusion. The concept of inclusive education seems to have changed over the past years, and it is increasingly being understood to provide all learners with meaningful and high-quality educational opportunities. Thus, inclusive policies should not only target children with disabilities but also focus on the developmental importance that typical peers may cultivate with their diverse counterparts (Gupta, 2014). Research seems to indicate that young children tend to be fairer and more equitable (Diamond & Hong, 2010) when interacting with diverse peers, but the question is to what extent that attitude of willingness may wane with older children, as some research studies seem to confirm (Siperstein, 2007). This is why initiatives targeting teenagers should be paramount to foster inclusion in academic settings.

In addition, the well-being of students and educators is essential for effective learning and teaching. Indeed, by incorporating arts as a tool for well-being; by promoting mindfulness and emotional resilience and by empowering educators to encourage a positive classroom atmosphere.

Recent research underscores the transformative impact of integrating mindfulness and social-emotional learning (SEL) into educational settings. These practices not only help students manage stress and build emotional resilience, but also enhance educators' well-being, reducing burnout and fostering more compassionate classroom environments (Roeser *et al.*, 2022). When students and teachers alike feel emotionally supported, they are more likely to engage meaningfully with learning and with each other. Moreover, cultivating resilience through mindfulness and creative expression has been shown to improve focus, empathy, and overall mental health (Crowder *et al.*, 2020), laying the foundation

for a more harmonious and effective educational experience. Additionally, teacher well-being has a measurable impact on student achievement, with studies showing that emotional exhaustion among educators correlates negatively with academic performance (Granziera, Martin & Collie, 2023).

The third key priority in our research refers to supporting the Response to the War in Ukraine. According to Tol, W. A. *et al.* (2013), psychosocial interventions, including creative and expressive therapies, in supporting children affected by war and displacement. Thus, through music and creative writing, students affected by migration and war are planned to be provided with a means to process their experiences and begin healing.

Our initiative aligns with the European Training Foundation's (2022) emphasis on rebuilding education systems affected by conflict, ensuring that the educational needs of all children are met. Ukraine has demonstrated remarkable resilience and innovation in the face of recent challenges, including the ongoing war and its impact on education. Ukrainian schools and universities have adopted flexible approaches to teaching, including the rapid implementation of online education and arts-based initiatives to support student well-being. Furthermore, their contribution is key to fostering emotional well-being, community cohesion, and resilience, particularly in times of uncertainty and conflict.

Creative writing and music are powerful tools that can significantly contribute to overcoming trauma and promoting well-being in primary and secondary schools. These expressive arts provide students with safe and constructive outlets to process their emotions, build resilience, and foster a sense of community (Malchiodi, 2020; Clift & Camic, 2016). Some of them are writing as emotional processing and music's therapeutic dimension. Nevertheless, school action is needed in terms of facilitators: integration into the curriculum through dedicated programs to yield numerous advantages for teachers and students (Jindal-Snape *et al.*, 2021). Indeed, when students engage with creative writing, whether through stories, poems, or journals, they gain structured ways to explore their inner worlds. This creative process helps them articulate difficult feelings, gradually making sense of traumatic experiences while regaining a sense of control (Pennebaker & Evans, 2014). The act of writing encourages self-reflection and personal growth, which is essential for emotional healing. Sharing these written expressions connects students with peers facing similar challenges, reducing isolation and cultivating empathy throughout the school community (Bolton, 2011).

Music is another factor that can help overcome trauma, since it uniquely accesses emotions that may otherwise remain unexpressed. Within schools, musical activities, playing instruments, singing, or simply listening—offer comfort and stress relief (MacDonald *et al.*, 2012). Structured music therapy can address specific emotional needs, allowing students to express themselves non-verbally in supportive settings (Gold *et al.*, 2013).

By and large, schools need to weave these arts into their educational frameworks through dedicated programs. Creative writing workshops can enhance

language arts classes, encouraging emotional expression through writing (Hasson & Horowitz, 2014). Music education can incorporate therapeutic elements that teach students to use music for emotional regulation (McFerran *et al.*, 2019). Integrating creative expression into education yields numerous advantages. These activities enhance emotional intelligence, support mental health, and strengthen resilience (Winner *et al.*, 2013). By equipping students with expressive tools, schools create nurturing environments that promote holistic well-being.

4. Methodology

This study employed a qualitative, descriptive research design using an open-ended questionnaire to explore primary English teachers' perceptions and practices related to student well-being. A total of 22 participants took part in the study. All were primary education teachers involved in English as a Foreign Language (EFL) instruction in Italy and Ukraine.

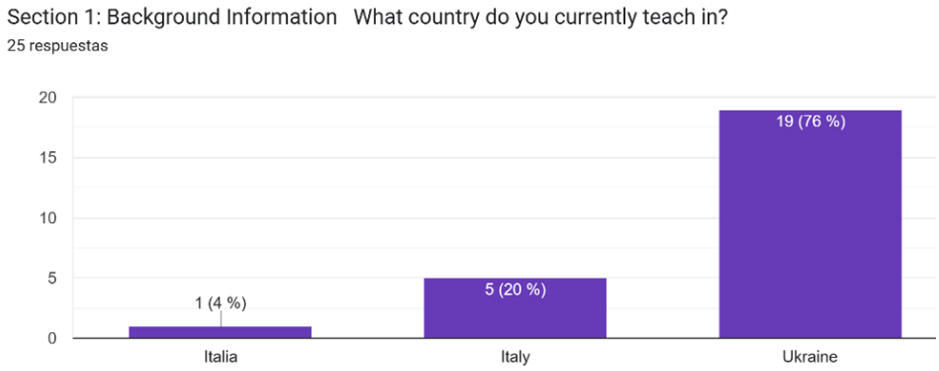
The primary research instrument was a semi-structured questionnaire composed of four open-ended questions, each aligned with the overarching research objectives. The open-ended format was chosen to encourage reflective, detailed responses, allowing participants to freely express their views without being constrained by predefined categories. Participants received the questionnaire via email and were given two weeks to submit their responses. They were assured of anonymity and confidentiality, and informed consent was obtained prior to participation. Responses were collected in a digital format and compiled into a single dataset for qualitative analysis.

5. Results

Findings were organized according to the structure of the questionnaire (Sections 1-4) and triangulated with relevant literature to ensure credibility and analytical depth[1]. The first section was about background information from survey participants. Graph 1 illustrates the geographical distribution of the 25 respondents that were restricted to Italy and Ukraine as project participating countries.

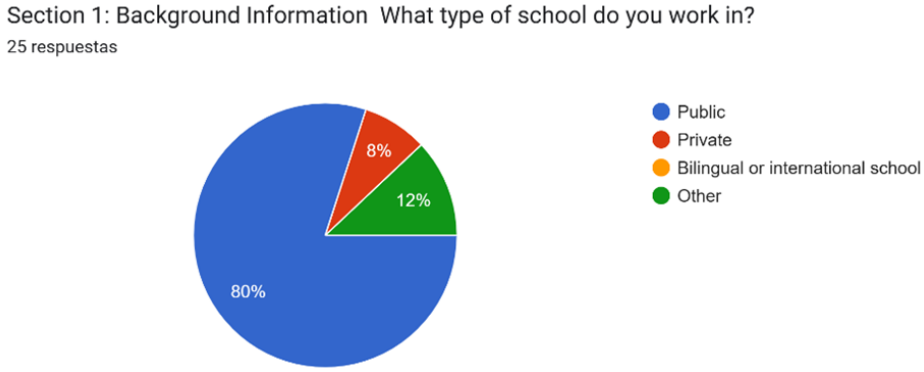
---

1 Google Survey. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXykx1GXF3g6NXYUtWNfFqI_XXm_wjqPxl3szd7X5m3dwc_Q/viewform?edit



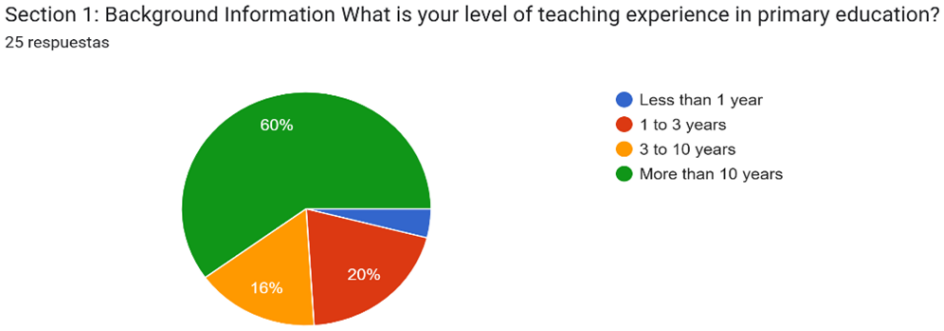
Graph 1. What country do you currently teach in?
Source: Google Questionnaire.

Graph 2 displays the distribution of respondents across different school types (e.g., public, private, international). The results likely show a predominance of public schools, since the project participating schools were government funded.



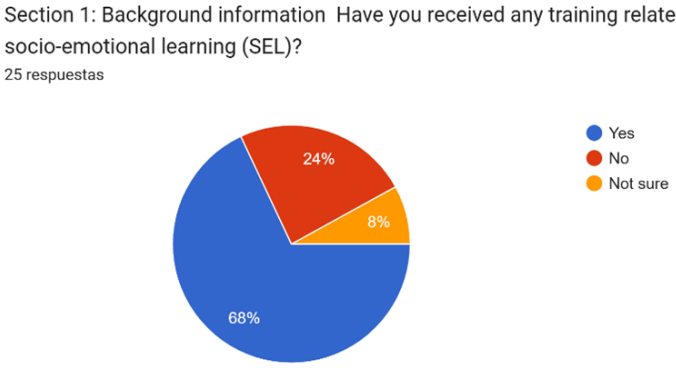
Graph 2. What type of school do you work in?
Source: Google Questionnaire.

Graph 3 categorizes respondents by their years of teaching experience (e.g., 0–5 years, 6–10 years, 11+ years). The distribution likely skews toward a particular experience level, that is, seasoned teachers who have been teaching for more than 10 years.



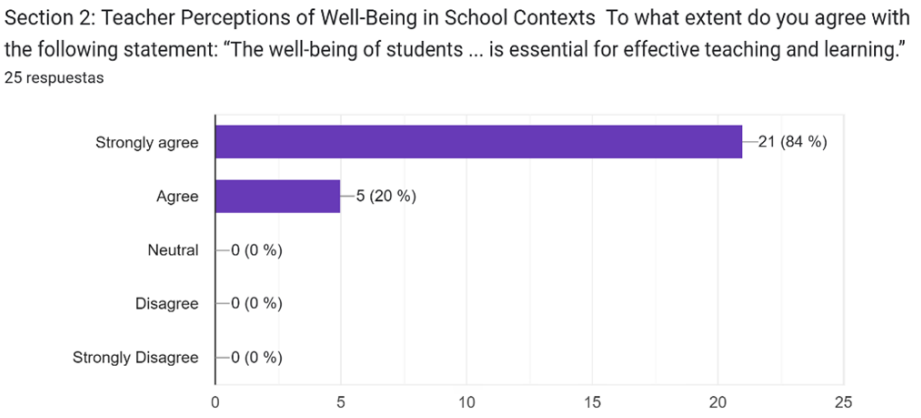
Graph 3. Teaching Experience.
Source: Google Questionnaire.

Graph 4 presents the proportion of respondents who have or have not received SEL training. The results may indicate a gap in professional development, with a significant number of teachers lacking formal training in this critical area.



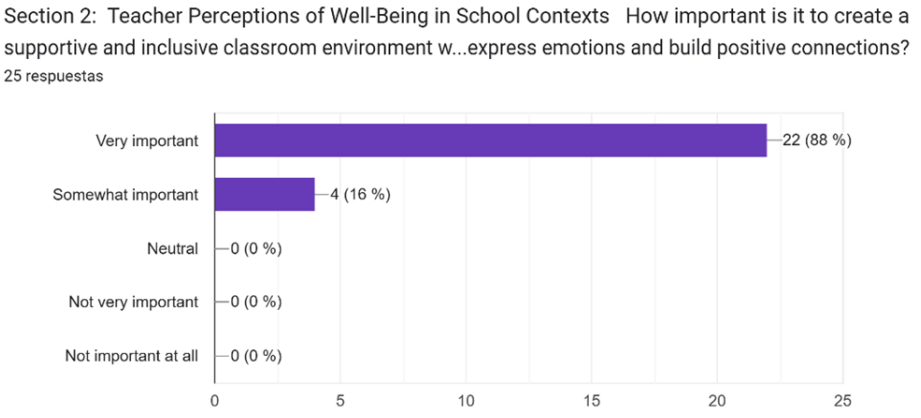
Graph 4. SEL Training.
Source: Google Questionnaire.

Section 2 is devoted to Teachers' perceptions of well-being at schools. Graph 5 presents the teachers' level of agreement with the statement. Given the high likelihood of strong consensus (e.g., most responses in "Strongly Agree" or "Agree"), the data underscores a widespread recognition among educators of the critical role well-being plays in educational success. The strong agreement suggests that teachers value well-being.



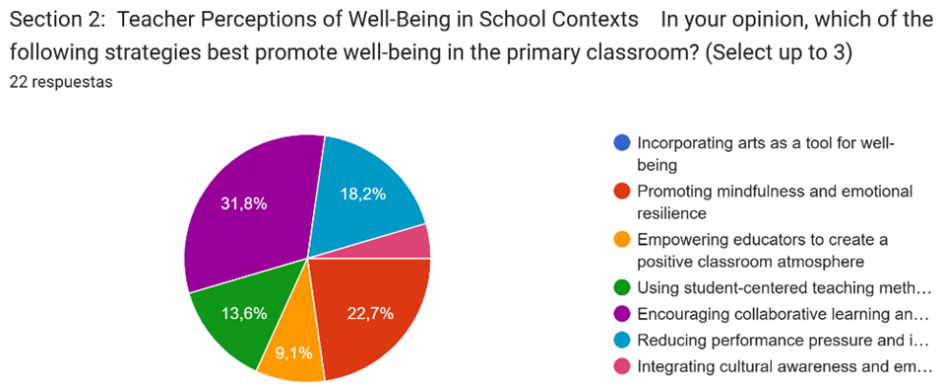
Graph 5. Teachers' perceptions: well-being.
Source: Google Questionnaire.

Graph 6 displays responses regarding the necessity of fostering emotional expression and positive connections in classrooms. Since most responses fall into the "Very Important" or "Important" categories, the data reflects a teacher consensus on the value of inclusive, emotionally supportive spaces.



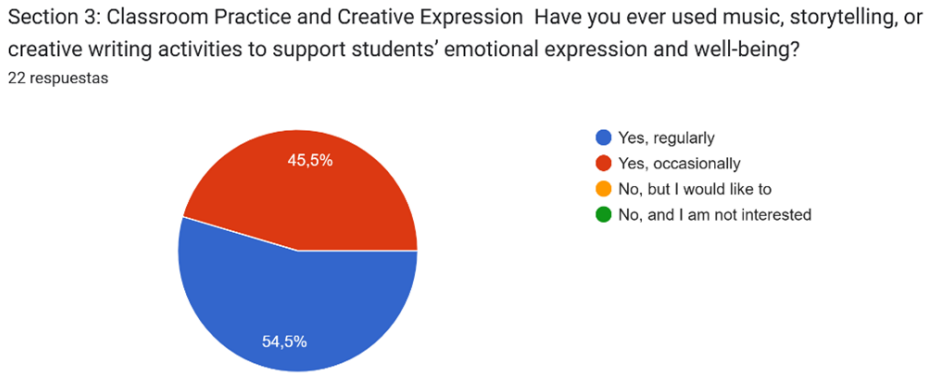
Graph 6. Teacher Perception in School Contexts.
Source: Google Questionnaire.

Graph 7 ranks strategies based on teacher preferences. The top-selected strategies are mindfulness, peer support and positive teacher-student relationships, whether less favoured ones may indicate their lack of perceived effectiveness or other logistical hurdles.



Graph 7. Teaching Strategies for Well-being.
Source: Google Questionnaire.

Finally, Section 3 deals with the role of classroom practice and creative expression. Graph 7 presents data on teachers' use of creative arts as tools for fostering emotional expression and well-being in primary classrooms. The graph shows a high percentage of "Yes" responses, this indicates widespread recognition among educators of the value of creative arts in socio-emotional learning (SEL).



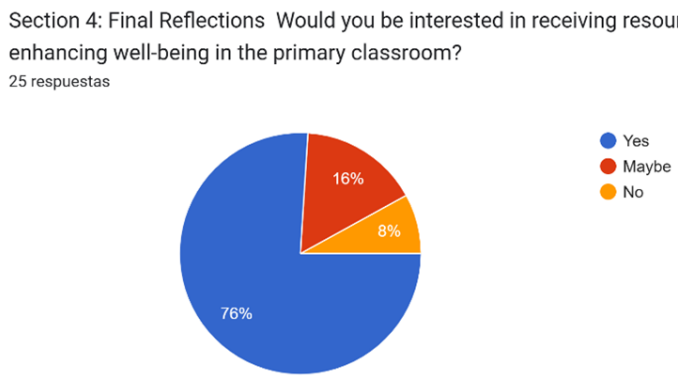
Graph 8. Classroom Practice and Creative Expression.
Source: Google Questionnaire.

Within section 3 of Classroom Practice and Creative Expression, participants universally acknowledged the benefits of creative outlets—such as music, visual art, and storytelling—as a means of supporting emotional and social development. Teachers reported that creative expression enhanced student self-confidence, empathy, and peer connection. Many emphasized how such

practices help children process emotions that may be difficult to articulate, especially in a second language. Out of 22 participants, the majority emphasized how creative expression contributes to: self-awareness and emotional regulation (e.g., "It allows children to express their feelings"); empathy and connection among peers (e.g., "It fosters emotional expression, empathy, and a sense of connection") and classroom climate (e.g., "Creates a good atmosphere in class and willingness to study").

Despite widespread support, several participants identified substantial barriers to implementation. The most frequently cited challenges included: lack of time and an overloaded curriculum; diverse student needs (e.g., "Some students aren't ready to share their feelings openly"); limited resources and training (mentioned explicitly in 6 responses); skepticism from students or parents (e.g., "Some won't do such practices considering them ridiculous").

In the final section (4), teachers expressed a strong desire for training and resources to better integrate well-being into English teaching. Several stressed the importance of collaboration with families, suggesting that coordinated support systems enhance student motivation and emotional security. Comments such as "Love them! Play with them!" reflect a deeply relational understanding of teaching as both cognitive and emotional labor. As one participant summarized: "When children feel emotionally safe and have opportunities for creative self-expression, they learn better and engage more actively".



Graph 9. Final Reflections.
Source: Google Questionnaire.

5. Conclusions

The results of this study corroborate prior research emphasizing the role of emotional well-being in education. Compared to findings by Weare and Nind (2011) on the effectiveness of well-being programs in schools, this study highlights similar

challenges: especially the tension between curriculum demands and emotional development goals. Unlike studies that focus predominantly on structured interventions (e.g., PATHS, MindUP), this study underscores teacher-led, creative, and informal practices as particularly valuable. Creative expression is portrayed not just as therapeutic but also as pedagogical—supporting English language learning while fostering social-emotional growth. This dual function is less explored in SEL literature but is prominent in CLIL and arts-integrated instruction frameworks (e.g., Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). To conclude, creative expression through writing and music serves as a cornerstone for emotional healing and development in school environments. These artistic outlets provide students with constructive channels to process complex emotions, develop resilience, and build community connections. Creative writing and music offer powerful resources for trauma recovery and emotional health in educational settings. When schools embrace these expressive arts, they support students' mental well-being while fostering positive, inclusive learning communities.

References

Bolton, G. (2011). *Write yourself: Creative writing and personal development.* Jessica Kingsley Publishers.

Clift, S. & Camic, P. M. (2016). *Oxford textbook of creative arts, health, and wellbeing.* Oxford University Press.

Crowder, R., Sears, A. & Green, K. (2020). The role of mindfulness in promoting resilience among educators. *Journal of Educational Psychology,* 112 (4), 675-689. https://doi.org/10.1037/edu0000395

Diamond, K. E. & Hong, S. Y. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention,* 32 (3), 163-177. https://doi.org/10.1177/1053815110371332

Gold, C., Voracek, M. & Wigram, T. (2013). Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 45 (6), 1054-1063.

Granziera, H., Martin, A. J. & Collie, R. J. (2023). Teacher well-being, burnout, and student outcomes: A meta-analytic review. *Teaching and Teacher Education,* 117, 103866. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103866

Gupta, S. S. (2014). Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 55-73.

Hasson, D. & Horowitz, M. (2014). Creative arts therapies in school-based intervention for children exposed to ongoing traumatic stress. *The Arts in Psychotherapy,* 41 (3), 283-290.

Jindal-Snape, D., Davies, D., Collier, C., Howe, A., Digby, R. & Hay, P. (2021). The impact of creative learning environments on learners: A systematic literature review. *Improving Schools,* 24 (1), 64-82.

MacDonald, R., Kreutz, G. & Mitchell, L. (2012). *Music, health, and wellbeing.* Oxford University Press.

Malchiodi, C. A. (2020). *Trauma and expressive arts therapy: Brain, body, and imagination in the healing process.* Guilford Press.

McFerran, K. S., Crooke, A. H. D. & Bolger, L. (2019). Promoting engagement in school through tailored music programs. *International Journal of Music Education,* 37 (1), 76-89.

Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning and multilingual education*. Macmillan.

Pennebaker, J. W. & Evans, J. F. (2014). *Expressive writing: Words that heal.* Idyll Arbor.

Roeser, R. W., Schussler, D., Baelen, R. N. & Galla, B. M. (2022). Mindfulness for students in pre-K to secondary school settings: Current findings, future directions. *Mindfulness,* 13 (12), 233-238. https://doi.org/10.1007/s12671-022-02036-w

Siperstein, G. N. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities,* 45 (6), 397-403. https://doi.org/10.1177/0014402907073004 03

Tol, W. A., Song, S. & Jordans, M. J. D. (2013). Annual research review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict—A systematic review of findings in low- and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 54 (4), 445-460. https://doi.org/10.1111/jcpp.12053

Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International, 26*(suppl_1), i29–i69. https://doi.org/10.1093/heapro/dar075

Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education.* OECD Publishing.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

8

PERSONALIZING HISTORICAL LEARNING THROUGH CONVERSATIONAL ARTIFICIAL INTELLIGENCE (CHATGPT): A METHODOLOGICAL PROPOSAL APPLIED TO PRE-COLUMBIAN AND EARLY MODERN AMERICAN HISTORY

Antonio Carrasco-Rodríguez
Universidad de Alicante (España)

1. Introduction

This study presents the design and implementation of an innovative model for personalizing historical learning, based on the identification of students' specific academic strengths. The proposal is operationalized through a GPT-based conversational assistant configured to dynamically adapt its interactions and pedagogical strategies. In contrast to traditional approaches that generically adjust pace or format, this model aligns personalization with key historical competencies, fostering both critical autonomy and reflective contextualization of knowledge in higher education.

University-level history teaching faces a persistent structural challenge: the difficulty of personalizing learning processes in contexts of high student diversity (Beetham & Sharpe, 2019; Hockings, 2010). This challenge is especially pressing in the Humanities, where learning entails more than acquiring information—it requires interpreting sources, contextualizing historical processes, and constructing complex analytical narratives.

While other disciplines have made significant strides in adaptive learning models, the Humanities often continue to operate under homogeneous frameworks that insufficiently address differences in students' competencies, interests, or learning strategies. The emergence of AI-powered technologies, particularly generative conversational assistants such as GPT models, offers a promising avenue to tackle this issue (Gligorea et al., 2023; Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022; Baidoo-Anu & Ansah, 2023; Rasul et al., 2023).

However, for these technologies to have real educational impact, their integration must be guided by robust pedagogical methodologies that are sensitive to disciplinary contexts and centered on specific competencies.

In this vein, the present article builds on the creation and implementation of a customized GPT assistant in ChatGPT for the course "America: History from Colonization to the Present Day," offered in the fourth year of the History degree at the University of Alicante, Spain (https://chatgpt.com/g/g-676526bf7f608191bfe73ec91c1517b2-asistente-historia-america-precolombina-colonial). This assistant was built upon the course syllabus and lecture materials. It was designed as a support tool for both faculty and students during the 2024–2025 academic year. Faculty members used it to review the syllabus, generate new lecture notes and supplementary materials, design practical activities, create grading rubrics, and restructure the exam format, among other tasks. Students used it to create review materials (summaries, outlines, comparative tables, highlights, etc.), self-assess through multiple-choice, short-answer, and essay-style questions, and complete the course assignment (which involved designing an advanced prompt to simulate a conversation with a historical figure within the assistant). Quantitative analysis (see Table 1) of student evaluations of the assistant revealed highly positive results.

Evaluation dimension	Mean	SD	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Usefulness in exam preparation	3,82	0,91	6%	6%	19%	42%	28%
Support for learning through self-assessment	3,93	0,89	3%	6%	17%	44%	31%
Assistance with the practical assignment	3,97	0,95	3%	8%	11%	43%	35%
Impact on academic skill development	3,80	0,90	5%	5%	20%	45%	25%
Perceived ethical and responsible use of AI	4,13	0,76	2%	4%	10%	44%	39%
Overall satisfaction and future expectations	3,86	1,04	5%	7%	20%	34%	34%

Table 1. Initial evaluation of the GPT assistant (2024-2025 academic year).
Source: Own elaboration, 2025.

Qualitative evaluation also reflected a high degree of student satisfaction. However, it highlighted a crucial opportunity for improvement: the need to advance toward effective personalization of learning processes based on students' individual characteristics and capabilities.

This insight led to the development of a personalization model grounded in specific academic strengths, enabling the GPT assistant to dynamically tailor its interactions and pedagogical recommendations to each student's cognitive profile. This article presents the theoretical framework, methodological design, practical

implementation, and main implications of this proposal for educational innovation in the Humanities.

2. Objectives

This study aims to design and implement a discipline-specific personalization model for university-level History education, grounded in students' academic strengths and integrated into a GPT-based conversational assistant. The proposal seeks to move beyond generic adaptation strategies by aligning personalization with historical thinking competencies

The specific objectives are:

- To develop a typology of academic strengths tailored to core competencies in historical learning, such as narrative construction, critical interpretation, and contextual analysis.
- To integrate this typology into a GPT assistant configured for a fourth-year undergraduate History course, enabling dynamic pedagogical personalization.
- To describe the assistant's technical and didactic implementation, including instructional prompts, knowledge base, and interaction logic.
- To provide illustrative examples of how the assistant adapts its responses according to different combinations of academic strengths.

3. Theoretical framework

Personalized learning has become a key objective in higher education in response to the increasing diversity of students' educational backgrounds, interests, and learning styles (Martin *et al.*, 2020). Against homogenizing approaches, pedagogical models now advocate for adapting instruction to individual characteristics to enhance motivation, performance, and autonomy. Proposals such as Universal Design for Learning (Rose & Meyer, 2002) and digital adaptive systems (Holmes *et al.*, 2019; Kem, 2022; Strielkowski *et al.*, 2024) have formalized this ideal. However, their implementation in university settings remains limited, especially in disciplines like History, which demand complex interpretive and critical skills (Wineburg *et al.*, 2012).

Within this context, educational artificial intelligence (AI) has rapidly emerged as a field of innovation, with notable applications such as intelligent tutoring systems (Carrasco-Rodríguez & Albero-Verdú, 2025; Lin *et al.*, 2023), adaptive platforms (Gligorea *et al.*, 2023), and large language model-based conversational assistants like GPT (Chukhlomin, 2024). These assistants simulate educational interactions in natural language, adjusting explanations, activities, and recommendations to students' needs. In higher education, their value lies in their capacity to provide autonomous, flexible, and scalable support—even in resource-constrained environments.

However, the use of AI in disciplines like History requires epistemological caution. Unlike content-driven models, historical education demands the construction of knowledge through critical source interpretation, contextual analysis of historical processes, and the narrative elaboration of complex explanations (Bloch, 2022; Carr, 2025; Fontana, 2013). Uncritical adoption of such technologies may lead to oversimplifications, decontextualized schemas, or the erosion of interpretive complexity —ultimately undermining historical thinking.

To address this tension, the model proposed here adopts a discipline-specific approach to personalization, grounded in the identification of students' academic strengths. These are not understood as fixed learning styles, but as dynamic, complementary profiles of abilities that reflect diverse ways of engaging with historical knowledge and deploying core competencies such as narrativity, analytical reasoning, historical empathy, and strategic planning (Carrasco-Rodríguez, 2023). Integrating these profiles into a GPT assistant enables dynamic modulation of the types of content delivered, the structure of explanations, and the study strategies recommended according to each student's profile.

This model overcomes the limitations of approaches based on generic learning styles —such as multiple intelligences (Gardner, 2011) or the Honey and Mumford styles (1986)— which have been criticized for their lack of empirical validity (Newton & Miah, 2017). Instead, it aligns with competency-based frameworks for historical thinking development (Seixas & Morton, 2013; Barton & Levstik, 2004; Waring & Robinson, 2010) and promotes a metacognitive form of personalization in which students reflect on their own learning processes (Zimmerman, 2002).

In this way, the assistant becomes a pedagogical mediator that not only adapts formats but also contributes to the development of critical competencies and the reinforcement of learner autonomy. This proposal integrates cognitive diversity, epistemic rigor, and personalized guidance, offering a practical and critical pathway to achieve meaningful personalization in the Humanities through advanced technology and a methodology rooted in disciplinary competencies.

3. Methodological Proposal

3.1 *Motivations for model design*

The experience with the first GPT assistant developed for the course *America: History from Colonization to the Present Day* confirmed its usefulness as a learning support tool. Students positively valued its contributions in areas such as access to academic materials, preparation for activities, and study organization. However, qualitative analysis of the evaluation responses revealed a particularly significant area for improvement: moving toward a more personalized form of support that would respond to individual differences in how students learn History, beyond a uniform offering of resources.

Some student comments noted that, although the assistant's responses were accurate, they were sometimes misaligned with specific needs —such as visual organization of information, narrative construction, or critical evaluation of sources— and did not reflect their preferred study strategies. This perception exposed an inherent limitation of the original design: by not accounting for the diversity of academic strengths, the assistant was unable to tailor its output in a personalized manner, thus limiting its potential to support the development of essential historical competencies.

From this observation emerged the hypothesis that an assistant capable of adapting its interaction style, study suggestions, and methodological recommendations based on each user's academic strengths profile could not only increase student satisfaction but also enhance the development of interpretive, analytical, and narrative competencies—key to historical learning. This objective led to the design of a new personalization module, integrated into the GPT assistant for the course, based on the initial identification and dynamic application of specific academic strength profiles.

3.2 *Definition of the model of specific academic strengths*

The personalization model was designed around the development of a set of twelve academic strengths, specifically conceived for History students. These strengths are not presented as rigid learning styles, but as dynamic and complementary profiles of abilities that reflect preferred ways of engaging with historical knowledge and deploying related competencies. Moreover, it was assumed that these strengths could evolve over the course of students' academic development.

The model's definition was structured around three core principles. First, each strength had to be directly linked to essential competencies in the academic study of History —such as critical interpretation of sources, coherent narrative construction, or historical contextualization. Second, the formulation of each profile had to be understandable and recognizable to students themselves, encouraging identification with their habitual learning patterns. Finally, the model had to be operational within the assistant's interactive framework, enabling dynamic adaptation of content, suggestions, and study strategies.

The twelve academic strengths defined are as follows:

- Visualizer: prefers diagrams, concept maps, and graphic representations to structure historical information and identify spatial or causal relationships.
- Narrative-Oriented: skilled at constructing coherent historical narratives that integrate chronology, causality, and multiple perspectives.
- Historically Empathetic: able to understand the motivations and worldviews of historical actors, avoiding anachronisms and emotionally contextualizing experiences.
- Synthesizer: adept at extracting key ideas and summarizing complex processes by identifying their essential dynamics.

- Research-Oriented: inclined toward independent exploration of primary and secondary sources, with a critical sense of relevance and authenticity.
- Analytical: disposed to break down phenomena into explanatory factors and identify structural or causal relationships.
- Critical: demonstrates a systematic evaluative approach to the reliability of sources and arguments, identifying bias, gaps, or historiographical controversies.
- Contextualizer: capable of situating historical facts within their social, cultural, political, or economic frameworks, grasping the logic of the time.
- Comparative Thinker: skilled in drawing parallels or contrasts between historical processes, highlighting similarities, divergences, and alternative trajectories.
- Self-Directed Learner: autonomous in managing their own learning, including planning, self-assessment, and strategy adjustment.
- Collaborative Learner: prefers cooperative learning, showing a disposition for shared analysis and collective knowledge-building.
- Strategic Planner: capable of planning, prioritizing, and adapting study objectives based on specific goals or assessment contexts.

At the beginning of their interaction with the assistant, each student is asked to select between two and four of these strengths. This selection captures the multifaceted nature of historical learning and enables pedagogical support to be tailored to diverse combinations of individual competencies.

3.3 *Integration of the Model into the GPT Assistant*

The implementation of the academic strengths model was carried out by building on the GPT assistant previously developed for the course *America: History from Colonization to the Present Day*, through the incorporation of a dedicated personalization module.

The technical integration involved an advanced configuration of the system instruction prompt, as well as the addition to the assistant's knowledge base of a specialized manual on personalized historical learning, developed specifically for this project. This document provided the conceptual and procedural framework needed to ensure the pedagogical coherence of the assistant's interactions.

The system prompt was revised and condensed to comply with ChatGPT's character limit, prioritizing the model's essential methodological principles. The assistant's role was defined as one of adapting its support to each student's academic strengths, personalizing content, study methods, and suggested activities based on individual profiles. Furthermore, a dedicated academic strengths personalization module was added, instructing the assistant to inform students at the beginning of their interaction that it would tailor its responses based on their learning profile. The assistant would then present the twelve academic strengths and ask the student to select the two, three, or four that best described their preferred way of learning History.

Upon receiving this information, the assistant followed precise instructions to dynamically personalize the types of content delivered, the structure of explanations, and the study recommendations. The assistant was also designed to update or modify the selected preferences at any time, thereby ensuring flexibility and continuous adjustment throughout the learning process.

Additionally, the historical learning personalization manual outlined key aspects such as historical learning in higher education, theoretical approaches to personalization (general and History-specific), the foundational principles of the strengths model in historical learning, the desired competencies and attributes of History students, pedagogical applications of each strength, student–assistant interaction dynamics, classroom implementation strategies for both the assistant and the personalization model, types of activities associated with each profile, and procedures for evaluating personalized learning. The manual also included a practical usage guide for students on how to engage effectively with the assistant.

Building upon the model and integration strategies described in Section 3, the following results illustrate the assistant's operational behavior in practice and demonstrate how it responds to diverse student profiles in a personalized manner.

4. Results

The implementation of the personalization module was followed by a series of internal functional tests aimed at verifying its pedagogical and technical coherence. These trials confirmed the assistant's ability to adjust its responses dynamically based on the student's selected academic strengths.

To illustrate the model's operational viability, this section presents several examples of personalized interactions, each corresponding to a different combination of academic strengths. These examples showcase how the assistant modulates content formats, explanatory strategies, and learning recommendations in response to distinct learning profiles.

Below are several examples illustrating how the assistant adapts its responses according to the strengths profile selected by each student:

- Example 1: Visualizer + Comparative Thinker. Query: "What were the differences between Mayan and Incan political organizations?" Response: A comparative table highlighting key contrasts, accompanied by concept maps that reinforce spatial understanding and structural comparison of political systems.
- Example 2: Narrative-Oriented + Historically Empathetic. Query: "How did Indigenous populations experience the arrival of the Spanish conquistadors?" Response: A structured narrative based on secondary sources, emphasizing the emotional, social, and cultural dimensions of the historical experience, with the goal of fostering contextualized empathy.
- Example 3: Research-Oriented + Critical. Query: "What sources could I use for a paper on the encomienda system?" Response: A list of specialized

sources, along with criteria for critically assessing their reliability, interpretive diversity, and historiographical relevance.

- Example 4: Self-Directed Learner + Strategic Planner. Query: "How can I organize myself to study for the Colonial Latin America history exam?" Response: A detailed study plan broken down into time blocks, including specific objectives, self-assessment techniques, prioritized key content, and adaptive strategies based on progress.

These examples demonstrate how the assistant modulates its interactions to optimize learning support, tailored to each user's unique combination of academic strengths. Rather than offering uniform access to content, this strategy promotes the development of differentiated historical competencies—such as analytical thinking, comparative synthesis, critical empathy, and self-regulated learning—based on pedagogical dynamics proven effective in the Humanities (Feliu & Hernàndez, 2013).

5. Discussion

The integration of a personalization model based on specific academic strengths into a GPT assistant constitutes an innovative contribution to university-level History education. In contrast to approaches focused on learning pace or format (Wineburg, 2001; Feliu & Hernàndez, 2013), this model introduces cognitive profiles linked to essential disciplinary competencies. Beyond adapting content and methodological proposals, it fosters a significant metacognitive dimension: by reflecting on their own strengths, students take a more active and strategic role in managing their learning (Zimmerman, 2002).

This approach moves beyond the limitations of generic learning style models by offering a more refined form of personalization that aligns with the epistemological demands of historical thinking. The use of a generative AI-based conversational assistant also brings important operational advantages: flexibility, accessibility, and dynamic interaction capacity, facilitating its integration into teaching practice.

Despite the growing interest in educational AI, specific applications in the field of History remain scarce. As of May 2025, only around sixty scholarly publications on this topic had been identified in databases such as Google Scholar, Scopus, and Web of Science—and barely a dozen corresponds to empirical studies. Most existing developments have focused on STEM disciplines, where personalization is geared toward performance or pacing variables. In contrast, the model presented here introduces personalization grounded in the cognitive competencies specific to historical reasoning, allowing for a more discipline-appropriate form of adaptation.

Among the model's limitations is the initial self-selection of strengths by students, without external validation instruments. While this approach encourages metacognitive reflection, it would be advisable to supplement it with guided

self-assessments or triangulation mechanisms. Other factors that affect the quality of the learning experience include the clarity of student queries and the currency of the assistant's underlying documents. These constraints—typical of current generative models—require careful prompt design, well-structured supporting materials, and targeted digital literacy strategies.

Another challenge lies in the heterogeneity of how students use the assistant, depending on their self-learning skills. For this reason, model implementation should be accompanied by initial training sessions aimed at fostering critical and effective use. It is also essential to keep the assistant's knowledge base updated, ensuring its alignment with instructional objectives and its relevance to the classroom context.

At the organizational level, scaling the model requires technical resources and institutional commitment. Faculty training is strategic—not only to manage the tool effectively but also to understand its pedagogical function and how it fits into the broader curricular project. Consolidating initiatives like this one calls for fostering an innovative teaching culture open to the critical integration of emerging technologies.

In sum, this model offers a promising avenue for personalizing university-level learning in the Humanities by combining adaptive technology with rigorous disciplinary approaches and cognitive diversity. Its methodological structure is transferable to other fields seeking to develop more meaningful forms of learning support. In the medium term, its success will depend on empirical evaluation of its impact on academic competencies and the degree to which it is critically embraced by both instructors and students.

6. Conclusions

The personalized learning model developed in this study represents an innovative contribution to the design of educational experiences tailored both to student diversity and to the epistemological specificities of History as a discipline. Grounded in the identification of individual academic strengths and operationally integrated into a GPT assistant configured with rigorous pedagogical criteria, the model enables the development of more critical, flexible, and context-sensitive forms of support.

Unlike approaches that reduce personalization to mere adjustments in pace or format, this proposal explicitly links instructional support to core historical competencies —such as critical interpretation of sources, contextualization of historical processes, and the construction of well-argued narratives. By combining individual profiles with tailored methodological strategies, the model fosters more meaningful and autonomous learning, in which artificial intelligence serves as a mediator rather than a simplifier of historical thinking.

From a teaching perspective, the experience confirms the feasibility of incorporating conversational technologies into university practice without compromising pedagogical quality or academic depth. At the same time, it highlights

the potential of critical personalization as a structural strategy to address student heterogeneity and to move beyond the methodological uniformity that still characterizes many curricular frameworks. It also underscores the need to strengthen faculty competencies in the critical, ethical, and pedagogically grounded use of emerging technologies.

Looking ahead, the model opens multiple avenues for development. The most immediate involves its empirical validation through longitudinal studies assessing its impact on academic performance and the development of disciplinary competencies. It is also pertinent to explore its adaptation to other History courses and, potentially, to related disciplines in the Humanities and Social Sciences, testing its transferability and effectiveness across contexts. Throughout this process, ethical oversight of AI use in education will be essential to avoid technocratic automation and ensure that pedagogical judgment remains central.

Ultimately, the proposed model is not only a technical solution for learning personalization but also an invitation to rethink the pedagogical frameworks from which educational experiences are designed in the digital age. By bringing together disciplinary dialogue, metacognition, and technological innovation, this proposal opens a fertile horizon for constructing more relevant, equitable, and transformative educational environments—where the Humanities and artificial intelligence converge in the service of meaningful learning.

References

Baidoo-Anu, D. & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI,* 7 (1), 52-62. https://doi.org/10.61969/jai.1337500

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.

Beetham, H. & Sharpe, R. (2019). *Rethinking pedagogy for a digital age: Principles and practices of design* (3rd ed.). Routledge.

Bloch, M. (2022). *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica.

Carr, E. H. (2025). *¿Qué es la historia?*, Ariel.

Carrasco-Rodríguez, A. (2023). Reinventando la enseñanza de la Historia Moderna en Secundaria: la utilización de ChatGPT para potenciar el aprendizaje y la innovación docente. *Studia Historica: Historia Moderna,* 45 (1), 101-145. https://doi.org/10.14201/shhmo2023451101146

Carrasco-Rodríguez, A. & Albero-Verdú, S. Á. (2025). Exploratory Study of Perceptions on Generative Artificial Intelligence Applications in *Tutorial Action Within University Education. In Transformations in Digital Learning and Educational Technologies* (pp. 91-114). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-3678-7.ch005

Chukhlomin, V. (2024). Exploring the use of custom GPTs in higher education strategic planning: A preliminary field report. Available at SSRN 4793697. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4793697

Feliu Torruella, M. & Hernàndez Cardona, F.X. (2013). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Graó.

Fontana, J. (2013). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Austral.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A. T., Gorski, H. & Tudorache, P. (2023). Adaptive learning using artificial intelligence in e-learning: A literature review. *Education Sciences*, 13 (12), 1216. https://doi.org/10.3390/educsci13121216

Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. Higher Education Academy.

Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Peter Honey Publications.

Kem, D. (2022). Personalised and adaptive learning: Emerging learning platforms in the era of digital and smart learning. *International Journal of Social Science and Human Research,* 5 (2), 385-391. https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i2-02

Lin, C. C., Huang, A. Y., & Lu, O. H. (2023). Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable education: a systematic review. *Smart Learning Environments*, 10 (1), 41. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00260-y

Martin, F., Chen, Y., Moore, R. L., & Westine, C. D. (2020). Systematic review of adaptive learning research designs, context, strategies, and technologies from 2009 to 2018. *Educational Technology Research and Development,* 68, 1903-1929. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09793-2

Newton, P. M., & Miah, M. (2017). Evidence-based higher education–is the learning styles 'myth'important?. *Frontiers in psychology*, 8, 444. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00444

Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, F., Ladeira, W. J., Sun, M., Day, I., Ahmad Rather, R. & Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching,* 6 (1), 41-56. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29

Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

Strielkowski, W., Grebennikova, V., Lisovskiy, A., Rakhimova, G. & Vasileva, T. (2024). AI-driven adaptive learning for sustainable educational transformation. *Sustainable Development*, 33 (2), 1921-1947. https://doi.org/10.1002/sd.3221

Tapalova, O. & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIEd for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20 (5), 639-653. https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597

Waring, S. M., & Robinson, K. S. (2010). Developing critical and historical thinking skills in middle grades social studies. *Middle School Journal*, 42 (1), 22-28. https://doi.org/10.1080/00940771.2010.11461747

Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2012). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

9

REVISTA *MUJERES LIBRES* (1936-1938): UNA REVISIÓN HISTÓRICA DEL CONTENIDO PUBLICADO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Beatriz Cercos Chamorro
Universitat de València (España)

1. Introducción

La situación que han vivido las mujeres a lo largo de la historia ha adquirido gran relevancia en los últimos tiempos. Sobre todo, en las últimas décadas las publicaciones o historias de vida en torno al empoderamiento de la mujer, se están dando a conocer desde ámbitos muy dispares. Estos estudios históricos sobre el pasado reciente se remontan a unas generaciones atrás que han sido recogidos en documentos depositados en archivos como una herramienta de primera magnitud para contrastar testimonios orales y subjetivos.

La organización de Mujeres Libres trabajó en un periodo corto en el tiempo, entre 1936 y 1938, pero con un objetivo muy concreto: liberar a la mujer. Las responsables de esta organización aunaron sus fuerzas para formar y facilitar a todas las mujeres las herramientas pertinentes para liberarlas. A través de la publicación de la Revista Mujeres Libres consiguieron una mayor difusión del trabajo realizado, así como una visibilidad de su expansión como organización. El estudio que aquí presentamos pretende aportar una mirada crítica y poner el foco de atención en el papel activo de las mujeres que participaron e hicieron posible la publicación de esta revista como parte indispensable y recurso pedagógico en la transformación social y, más concretamente, en la formación de las mujeres.

Para la realización de este estudio se ha procedido previamente a revisar la publicación de revistas dirigidas a mujeres a finales del siglo xix como, por ejemplo, La mujer en 1871, la Educación de la Mujer y el sacerdocio de la mujer de 1877 o el Álbum de la mujer de 1898, entre otras. En ellas se evidencian los tradicionales roles estereotipados centrados en la belleza física o en la cosificación de la mujer (León en Royo Vela *et al.* 2005).

El motivo por haber elegido esta revista está relacionado por la transcendencia de haber sido una revista redactada y editada únicamente por mujeres en el

primer tercio del siglo xx. En estas publicaciones se visibilizaban temas que preocupaban en un momento y contexto determinado y cuyas cuestiones no fueron resueltas y, podemos decir que, hoy en día, siguen sin alcanzar una solución.

1.1 *Contexto histórico*

Una vez proclamada la II República, de la que no podemos obviar la aprobación de la Constitución de 1931, formada por 125 artículos, destacamos «la libertad de expresión» recogida en el Título III en el que establecía que toda persona tenía derecho a emitir libremente sus ideas y opiniones (art. 34). Sin embargo, el mismo gobierno delimitó este derecho según «La Ley de Defensa de la República»[1] y al «Ley de Orden Público»[2] con la única finalidad de proteger la II República «La norma otorgaba al Ejecutivo importante atribuciones y poderes de emergencia que se veían potenciados mediante tres estados de excepción: prevención, alarma y guerra» (Vaquero, 2020). Hasta diciembre de 1931, el gobierno provisional es presidido por Nieto Alcalá Zamora, perteneciente a la Derecha Liberal Republicana. Entre 1931 y 1933, se conoce como el bienio reformista o social-Azañista, en el que se realizan numerosas progresistas. En las elecciones de 1933, vence la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA) que, de una manera vertiginosa, revocará la obra heredada del bienio anterior, llegando a conocerse como el bienio radical-cedista. En las elecciones de 1936, vence las fuerzas agrupadas en el Frente Popular, que intenta recuperar las reformas llevadas a cabo durante el primer bienio, pero sin desarrollar su cometido con éxito, debido a la sublevación militar que dará lugar a la Guerra Civil entre julio de 1936 y abril de 1939 (Congreso de los Diputados, 2018).

1.1.1. Las mujeres durante la II República y el anarcofeminismo

La entrada de mujeres en la esfera política comenzó a ser una realidad a lo largo de la II República. Consiguieron hacerse escuchar tras obtener escaños como diputadas en el Parlamento, legalizaron el divorcio, el matrimonio civil o el asumir cargos de responsabilidad pública. Así se produjeron cambios significativos y una transformación en el ámbito de la mujer tanto en el espacio público como en el espacio privado (Aguado, 2005 y Álvarez-Uría, 2013). Los discursos se planteaban de una manera más igualitaria entre hombres y mujeres. De hecho, la libertad y la autonomía fueron conceptos presentes durante estos años. No obstante, no podemos obviar las diferentes legislaciones entre 1931 y 1936 en las que gobernaron diferentes grupos políticos: tanto conservadores como progresistas, como hemos comentado en el apartado anterior y que suponía un avance o retroceso en las políticas dirigidas a fomentar la igualdad de género.

---

1 La Ley de Defensa Pública fue elaborada por el primer gobierno republicano, cuyo objetivo era preservar a la República de los ataques de funcionarios, militares o periodistas.

2 La Ley de Orden Público regularía el ámbito periodístico hasta el comienzo de la Guerra Civil.

Entre 1931 y 1933, con el primer gobierno republicano socialista, se centraron en numerosos textos legales que promovían la igualdad entre hombres y mujeres, así como la incorporación al espacio público, dando lugar a numerosas organizaciones políticas femeninas (Aguado, 2005). No podemos pasar por alto el papel relevante de Clara Campoamor y Victoria Kent en el Congreso como diputadas en Madrid en las elecciones de junio de 1931 (Congreso de los Diputados, 2018). Ambas defendían un mismo objetivo, pero con visiones contrapuestas, pero las dos dejarán un legado valioso que marcará el porvenir de las mujeres en España. La postura de Clara Campoamor, diputada del Partido Radical por Madrid, propuso que se incluyera el voto femenino en la Constitución que se estaba forjando. Por su parte, Victoria Kent, diputada del Partido Radical Socialista, abogaba por una formación e independencia previa de la mujer, antes de hacerla partícipe de los asuntos públicos, ya que estas estarían influenciadas por sus maridos o por la Iglesia (El confidencial, 2021).

Una vez iniciada la Guerra Civil en 1936, con la marcha de los hombres al frente, las mujeres tuvieron que asumir funciones que antes eran propias de varones. Entre los trabajos realizados, distinguimos entre los voluntarios y los remunerados. Proliferaron las asociaciones femeninas y, estas, a su vez, a través de los medios propagandísticos, reclutaban a más mujeres. Por medio de estas campañas, intentaban aumentar la mano de obra femenina (Gómez Escarda, 2008).

En el panorama educativo español, uno de los precursores del anarquismo en España fue el pedagogo Ferrer i Guardia en 1901[3] (Ferrer i Guardia, 2013). El anarquismo fue una organización revolucionaria que se identificaba como anticlerical y abolicionista del gobierno. Asimismo, abarcó una amplia reestructuración para lograr la emancipación humana. Una vez centrado en una organización dirigida a los obreros, a partir de 1910, comenzó la transición de anarquismo a anarcosindicalismo, con la finalidad de dirigir a los trabajadores por el «buen camino revolucionario» (Junco, 1986).

La idea dio paso a la problemática de la subordinación femenina a partir del pensamiento de la feminista radical Nelly Roussel[4] que «insistía en que la liberación de la mujer pasaba primordialmente porque pudiese decidir sobre su libre maternidad y pusiera fin a su esclavitud sexual» (Masjuan, 2002, p. 65). Además de participar en distintos Congresos Internacionales de Librepensadores, fundó la Liga de la Regeneración Humana, reclamó la independencia total de las mujeres, nuevas relaciones entre los sexos y, además, participó en numerosos periódicos, revistas y publicación de libros.

Con respecto al feminismo desde una perspectiva anarquista, podemos diferenciar dos vertientes: en el que se veía a la mujer como una forma de ayudar a

3 Resaltamos la importancia que tuvo la escuela moderna de Ferrer i Guardia, no solo en el ámbito educativo, sino en el laboral. Ya que su proyecto pasaba por formar también a la clase social obrera, estableciendo estrecho contacto entre la escuela y la industria. Asimismo, estableció como principio una educación coeducativa tanto a nivel de clases, de género y familias. En 1909 fue fusilado, acusado de instigador intelectual de los sucesos en la Semana Trágica.

4 Nelly Roussel (1879-1922), ensayista, poetisa, periodista y librepensadora.

la sociedad a partir de su función reproductiva. Y, de otra parte, la que defendía la igualdad entre hombres y mujeres, cuya solución pasaba por conseguir que las mujeres obreras pudieran incorporarse al trabajo asalariado, corriente que defendían los anarcosindicalistas, pero que no llevaron a la práctica. Únicamente, a través de la Confederación Nacional de Trabajo (CNT) podían formarse las mujeres en espacios como el ateneo, los sindicatos u otras organizaciones, pero sin poder intervenir en los actos, puesto que era motivo de burla por parte de los asistentes masculinos (Sánchez Blanco, 2007). Asimismo, debemos tener en cuenta que tanto el anarquismo como el feminismo entrelazan sus fundamentos a la Revolución Francesa. Desde la fundación de la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) en la primera década del siglo xx, no solamente se insistiría en reconocer el derecho de los trabajadores, sino que, además, buscaría los medios para que las mujeres alcanzaran una libertad económica y salario igualado con el del hombre (Méndez, 2002).

1.1.2. Precursoras de la revista *Mujeres Libres* y colaboradoras

En 1936, en vísperas del inicio de la Guerra civil, se origina la primera organización de mujeres anarco-feminista, denominada Mujeres Libres. Esta organización fue fundada por anarquistas como Amparo Poch y Gascón[5], Lucía Sánchez[6] o Mercedes Camposada[7]. Todas ellas polifacéticas, no dudaron en aunar sus conocimientos y esfuerzos para forjar una organización dirigida únicamente por y para mujeres. A ella se unirían más de veinte mil mujeres con la finalidad de ocupar su lugar en la sociedad (Ackelsberg, 1999 y Andrés, 2006). Fueron pioneras en salir a la calle para reclamar los derechos que recogía la Constitución de 1931. Y su actividad se desarrollaría esencialmente en Barcelona, Madrid y Valencia (Sanchez Blanco, 2007).

Se llegaron a publicar trece números de la revista editada por Mujeres Libres. Cuantiosos fueron los temas recurrentes que completaban la revista. El primer número fue editado en Madrid y los posteriores en Barcelona. El precio para adquirir la revista en un primer momento por 15 céntimos hasta llegar a los 75 céntimos. Encontramos otro por 2 pesetas o el último número por 5 pesetas. En un primer momento, el objetivo de la revista fue «despertar la conciencia femenina hacia las ideas libertarias» (Ackelsberg, 1999).

Aquí vemos algunos de los objetivos de la revista y que se publican como parte de un artículo y firmado por un nombre de pila, Fanny:

1. Una revista que busca mujeres libres en España, pero ¿es que son libres ya los hombres?

---

5 Amparo Poch y Gascón (1902-1968) escritora y médica.

6 Lucía Sánchez Saornil (1895-1970) escritora.

7 Mercedes Comaposada Guillén (1901-1970) educadora y abogada.

2. ¿Por qué tienen que luchar las mujeres por su propia libertad? Acaso porque los hombres que luchan por eta libertad se olvidan de la libertad de las mujeres.
3. La mujer libre debe ser primeramente libre en su hogar. Esto es lo que debe comprender el hombre que vive a su lado.
4. El primer objetivo de la lucha de la mujer consiste en hacer comprender al hombre, y en primer lugar a sus padres, hermanos y parientes, que sin la libertad de las mujeres no vale nada la de los hombres.
5. Una mujer emancipada significa una mujer libre.
6. Con mujeres libres la lucha social de los hombres aumentaría sus probabilidades de triunfo. (*Mujeres Libres*, n.º 3).

A partir de estas afirmaciones podemos deducir las diversas preocupaciones que recogía la revista como la situación del patriarcado, la postura por los compatriotas masculinos, las contradicciones dentro del ámbito familiar y social o los matices que adquiere el concepto «libertad».

2. Objetivos

Valores que, en principio, parecen actuales como, por ejemplo: la igualdad, respeto a la diversidad o solidaridad, han sido motivo de revisión a lo largo de la historia. Previo al estudio se realizó una revisión de la publicación de revistas que estaban dirigidas a mujeres. El motivo por haber elegido esta revista está relacionado por la transcendencia de una revista publicada en el primer tercio del siglo xx, redactada y editada únicamente por mujeres. Además de ofrecer temas que preocupaban en un momento determinado y cuyas cuestiones no fueron resueltos y, hoy en día, siguen sin alcanzar una solución. Así pues, el objetivo principal de la investigación es analizar las diversas temáticas y protagonismo de las mujeres en la revista Mujeres Libres entre los años 1936 y 1938 como recurso pedagógico. A raíz del objetivo principal, derivan otros objetivos específicos como el visualizar el trabajo realizado por mujeres en la prensa, conocer las diferentes temáticas que preocupaban en un momento determinado.

3. Metodología

El planteamiento metodológico se basa en un enfoque cualitativo a partir de un análisis documental e histórico de los trece números publicados por la revista Mujeres Libres, editada y publicada entre 1936 y 1938. Esta revista constituyó una herramienta esencial para la emancipación de las mujeres. Para ello, se han revistado diversas fuentes bibliográficas, realizando una búsqueda de documentación a nivel nacional, incluyendo en la misma, la búsqueda de investigaciones antecedentes, realizadas por autores o autoras relevantes en la temática.

Las fuentes documentales se dividen en categorías, privilegiándose las escritas sobre las orales e iconográficas. Estas se pueden utilizar de forma única o complementaria. En este caso concreto, hemos usado la documentación escrita y fotográfica. Para tal efecto, hemos visitado y vaciado información de los archivos de la Biblioteca Nacional de España (BNE) de Madrid, en el que hemos encontrado apenas un par de referencias sobre la temática. Otra vía ha sido la Biblioteca de Catalunya y, finalmente, el Archivo del Museo Reina Sofía. A ello, le hemos sumado la revisión bibliográfica de artículos y capítulos publicados de la situación de la mujer de la época a investigar.

Con todo ello, desarrollaremos y analizaremos desde el primer número de la revista publicada en 1936 hasta el cese en 1938. Nos consta que el periodo que abarca nuestro estudio la prensa tuvo una gran labor, aun teniendo que lidiar con numerosas restricciones y censuras. Un medio, en principio, que desarrollaba su función bajo los principios de derecho a la libertad de expresión, se encontró con obstáculos y normativas que imposibilitaba su función. Aun así, como veremos a lo largo del trabajo, emprendieron un gran trabajo, afianzando y promoviendo sus principios, además de cómo se fomentó e involucró a las mujeres en la esfera pública a través de la prensa.

4. Resultados

A lo largo del análisis de la revista *Mujeres Libres* hemos encontrado autoras como Aurea Cuadrado Castillón, que participó de manera activa en los ateneos libertarios de Barcelona. Sus publicaciones se centraron en la preocupación por los menores y hacía alusión a la responsabilidad de los gobiernos para hacerse cargo de los y las menores mientras sus familiares estaban en la retaguardia. Otro de los aspectos entre los que destacó fue evidenciar y ofrecer formación profesional a las mujeres para que llevaran a cabo labores con éxito que previamente habían sido desarrolladas por hombres. Ada Martín, colaboradora de Institutos Obreros en Aragón para formar a jóvenes obreros en los estudios superiores, además, centraba sus publicaciones en el papel de la mujer en la revolución. Con respecto a la periodista Antonia Maymón, que había dirigido diversas escuelas en Zaragoza, tanto femeninas como mixtas y laicas, se centró en la publicación de temas pedagógicos. Entre ellos, encontramos la alusión que hace a un cuento como narrativa del modelo perfecto de niña bien educada. La maestra, abogada y escritora María Luisa Castellanos, desarrolló su trabajo en tono a la liberación de la mujer, además centró algunos de los artículos en la reforma escolar de México en el que hacía alusión a las reformas progresistas y a la Escuela Moderna.

Además de la formación de la mujer o la educación en las escuelas, la belleza, la maternidad, la sexualidad, el deporte o la incorporación al ámbito laboral, también ocuparon un espacio relevante.

Autora	**Título publicación**
Ada Martín	¡No seamos unilaterales!
Amelia Alujas	Democracia transaccional
Amparo Poch y Gascón	El recién Nacido Elogio al amor libre Jornadas de lucha El niño sano Disciplina: Mañana. Poema: La casa rota Un viaje de placer Canción breve del miliciano muerto
Antonia Maimón	Temas pedagógicos
A.P.G	Poema: «El niño asesinado»
Áurea Cuadrado	Superación
Berta Gamboa	Un homenaje a México. Prisioneros
Carmen Bergechorena	El mutilado de guerra
Carmen Conde	Sobre la Fe Poema: «El mundo empieza fuera del mundo» «Estampa nacionalista de la guerra civil española» «El aire de la guerra»
Carmen Gómez	Por Aragón: Temple de mujer
Concha Liaño	Cataluña
Delia Fernández y Carmen Segovia	Viajeras revolucionarias: dos chicas del transporte, cara al Congreso. Carretera de las Ventas sin dinero y sin coche
Dra. Salud Alegre	Sanatorio de optimismo: Terrible fracaso. Un cliente celoso. Fiestecitas superevangélicas Un viaje de placer Controladoras e intervenidos La raza esforzada del «aval»
Eleese	Frente al deporte
Emelienne Morin	Cálidas palabras de aliento.
Emma Goldam	Una carta
Etta Federn	Labor constructiva de las milicias Maternidad y Maternalidad

Etta Federn	La crueldad y la ira del niño
Fanny	La mujer en el movimiento huelguístico francés.
Federica Montseny	Acción de la mujer en la paz y en la guerra: el progreso es obra de todos
Florentina	Sobre el delito de la obediencia. Niños Lo que debe decir el que tiene fe De lo que no hayan los niños en la escuela
Ilse	La doble lucha de la mujer.
Isabel Villamor	Tregua…nuevas matemáticas
Jeanne Humbert	La superpoblación y la guerra
Jeannette Hardy	La revolución española y la solidaridad proletaria internacional
Julia M. Carrillo	Algo sobre coeducación.
Kyralina	La lucha en Barcelona La guerra en el frente Aragonés: del Aragón heroico. Nuestros hombres en los frentes de combate. Mujeres heroicas.
Lucía Sánchez Saornil	El espíritu nuevo en Castilla Veinte años de psicología femenina a través de una profesión. Poema: Romance del 19 de julio Romance de «La Libertaria»
Luisa Perez Berganzo	Problemas sanitarios y maternidad consciente Vivienda
M.C.	Cinema Valorable: Elisabeth Bergner Al primer miliciano caído en nuestra guerra
María Giménez	Aragón Revolucionario Una colectividad: Amposta, la granja, las mujeres en el campo, las segadoras y en el café
María Luisa Castellanos	La reforma escolar en México
María Pérez Yuste	Utiel revolucionario
Mª Teresa	Fiestecitas que no deben propagarse
Mercedes Camposada	Cinema valorable La cuarta revolución Belleza y maquillaje
Nelly White	Alabanzas al metro madrileño
Paz	El crimen consumado: un poco de historia

Pilar Grangel	Pedagogía El trabajo intelectual y manual de la mujer Educación femenina: en vez de crítica soluciones

Tabla 1. *Colaboradoras y temas publicados en la revista Mujeres Libres*.
Fuente. Elaboración propia a partir de los números publicados en la revista *Mujeres Libres,* 2025.

5. Conclusiones

A lo largo del siglo xx, las mujeres de una manera lenta y progresiva han aumentado su asistencia en los estudios superiores, se han incorporado al mundo laboral, han adquirido nuevos roles tanto en la esfera privada como en la pública, además de haber accedido a nuevos sectores profesionales. Todo esto, ha sido gracias a las numerosas personas que, tanto de manera individual como de forma colectiva, trabajaron con una actitud constante e incansable, muchas veces, en la sombra, para cambiar una sociedad anacrónica y tradicional a la que veníamos acostumbradas. En España, en una época muy concreta y relevante, como fueron los años de guerra entre 1936 y 1939, surgieron numerosos grupos, entre los que se encontraban colectivos de mujeres que trabajaron por y para liberar a la mujer, romper las cadenas opresoras y dar voz y voto para ocupar su sitio en la sociedad, como fue el grupo de *Mujeres Libres* en España. Mujeres anarquistas, liberales que, con su tenacidad, lograron poner en marcha numerosas iniciativas, todas ellas destinadas a formar y emancipar a las mujeres, además de velar por la protección y buen desarrollo de los y las infantes.

Mujeres Libres culminó en una organización relevante con la unión de tres mujeres: una mujer abogada, una mujer periodista y una mujer médica. Mujeres con finalidades, aunque muy perfiladas y minuciosas en su trabajo, que se fueron adaptando según las circunstancias. Para llegar a un número mayor de mujeres y mostrarles alternativas que las liberara de la represión propia de la sociedad del momento, decidieron dar difusión a través de una revista que se llamaría igual organización. Desde la fundación de la revista *Mujeres Libres* hasta el cierre de la misma, se editaron trece números, entre 1936 y 1938. Claro posicionamiento a favor de la igualdad, temas presentes en los artículos, poemas o cuentos publicados. Esto nos ha permitido indagar y profundizar más sobre la identidad femenina, así como los roles y la necesidad de cambio o transformación en los roles del género femenino, sobre todo en el primer tercio del siglo pasado. A lo largo de la revista hemos observado diferentes temáticas acompañadas en algunos casos de imágenes que impactan directamente en la lectora. Asimismo, llama la atención, el apartado de consejos de «belleza femenina» en el que por un lado, se informa sobre la moda del momento y, por otro, abogan por una belleza natural, libre de maquillajes o adornos, mostrando su reprobación ante cualquier situación que retroalimente la visión de la mujer como objeto. Hemos podido observar la transcendencia de sus palabras, la necesidad de ver a las personas tal y como son. La belleza superficial

o más epidérmica, es efímera y lo que va a perdurar en el tiempo es todo aquello que nosotras, como personas, vamos a integrar para alcanzar esa mirada crítica, sororidad y espíritu, que recogería aquellos frutos que mujeres, como las que hemos nombrado a lo largo del trabajo, fueron sembrando.

Al revisar los números publicadas desde otros organismos, hemos podido observar a grandes rasgos dos vertientes: las que estaban dirigidas a mujeres, aisladas del ámbito público y que reflejaban cómo éstas debían llevar a cabo los quehaceres del hogar; y otras, sin embargo, las que fomentaban las acciones propias para alcanzar la igualdad de las mujeres, emanciparlas y visibilizarla en todas las esferas, es decir, abogaban por una transformación radical y contundente. Y aquí, es donde radica la singularidad de la revista *Mujeres Libres*, la valentía por parte de todas esas mujeres que participaron de manera altruista para aportar sus conocimientos. Sin embargo, debemos puntualizar que la revista, evidentemente, tenía un coste, un coste que pasó desde los 20 céntimos hasta el último número 30 pesetas. No hemos podido averiguar, si la diferencia de un precio a otro era por incluir en esos números concretos algún material adicional a la revista. Esta situación también nos hace preguntarnos ¿Qué porcentaje de mujeres tenía medios para adquirir la revista? ¿Cómo llegaba la información sobre los cursos a las mujeres que no sabían leer? Sin formación previa o una idea preconcebida sobre la situación social o el papel de la mujer en la sociedad ¿por qué se llegarían a interesar por la revista? Son incógnitas que, evidentemente, no nos habíamos planteado al inicio de la investigación y que nos han surgido a lo largo del desarrollo de este.

El pasado es irredimible, es decir, no se puede recuperar, pero lo que sí que podemos reivindicar y tener presente es la impronta de todas las mujeres, hombres, personas que trabajaron, lucharon de manera constante e incansable para cambiar las condiciones que se han dado a lo largo de la historia y cuya reproducción es motivo de debate en la actualidad. Ello nos debe servir para que el arduo trabajo se ha llevado a cabo a lo largo del tiempo lo sigamos desarrollando, además de tener presente la necesidad transmitir a las futuras generaciones que alcanzar la igualdad de género y cubrir esa laguna existente, es un trabajo de toda la sociedad en su conjunto.

Referencias

Ackelsberg, M. (1999). *Mujeres libres. El anarquismo y la lucha por la emancipación de las mujeres.* Virus.

Aguado, A. (2005). Entre lo público y lo privado: sufragio y divorcio en la Segunda República. *Ayer*, 4, 105-134. https://urls.fr/YdHnKE

Álvarez-Uría, F. (2013). Mujeres y política. Las políticas de las mujeres en la España de la Segunda República y la Guerra Civil. *Papers. Revista de sociología*, 98 (4), 629-646. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v98n4.564

Andrés, H. (2006). Mujeres Libres: emancipación femenina y revolución social. *Germinal: revista de estudios libertarios*, 2, 43-57. https://urls.fr/0Inkqo

Congreso de los diputados. (2018). *Conmemoración del sufragio femenino: Un derecho que es más que una placa.* Elecciones 28 de junio de 1931. https://www.congreso.es/es/cem/vidparl1931

El Confidencial. (2021). *Cara Campoamor vs. Victoria Kent: así fue el enfrentamiento que alumbró el voto femenino*. 1 de octubre de 2021. https://www.elconfidencial.com/cultura/2021-10-01/clara-campoamor-victoria-kent-sufragio-femenino_3298830/

Ferrer i Guardia. (2013). *La escuela moderna.* La Malatesta Editorial.

Gómez Escarda, M. (2008). La mujer en la propaganda política republicana de la Guerra Civil Española. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (9), 83-101. https://doi.org/10.20932/barataria.v0i9.181

Junco, J. Á. (1986). El anarquismo en la España contemporánea. In *anales de historia contemporánea* (vol. 5, pp. 189-200).

Mujeres Libres (1975). España 1936-1939. *Tusquets*.

Royo-Vela, M., Küster-Boluda, I. y Vila-López, N. (2005). Roles de género y sexismo en la publicidad de las revistas españolas: un análisis de las tres últimas décadas del siglo xx. *Comunicación y Sociedad,* 18 (11), 113-152. http://dx.doi.org/10.15581/003.18.36325

Sánchez Blanco, L. (2007). El anarcofeminismo en España: las propuestas anarquistas de Mujeres Libres para conseguir igualdad de géneros. *Foro de educación*, 5 (9), 229-238. https://doi.org/10.14201/29s5te84

Vaquero Martínez, S. (2020). La democratización del orden público en la Segunda República española: cultura, política y policía, 1931-1936. *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, (54). https://journals.openedition.org/bhce/3127

10

AUTORÍAS DISIDENTES: TEXTOS QUE SUGESTIONAN EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Blanca Cerdá Aznar
Investigadora

1. Introducción

Este estudio se interesa por las representaciones de la condición autoral entre el siglo XIX y primer tercio del siglo XX en España, como medio para realizar aproximaciones didácticas transdisciplinares al pasado en el ámbito de las ciencias sociales. La escritura de textos periodísticos, literarios, ensayísticos y otros con evidentes voluntades divulgativas circunscribió los mundos en torno a las letras, la ciencia, la educación y la política. Todo ello remite a un vasto horizonte interconectado que asocia las firmas de individuos dispares. La expresión de disidencia se explora aquí a través de las prácticas y las producciones de ciertos sujetos que operan en diferentes ámbitos profesionales, académicos y asociacionistas. En ocasiones, es su mera presencia una realidad alterizada por las miradas de sus coetáneos en razón de su hacer político, de su sexo y/o de su clase social. De hecho, son también los lugares que ocupan una forzada divergencia con respecto a modelos hegemónicos. La permeabilidad de estas construcciones sobre el espacio público y los dispositivos de memoria han sido explorados en el marco de una investigación-acción en el nivel de 4º de la ESO.

1. *Aproximaciones a la condición autoral en la didáctica de la historia*

La transversalidad orienta las relecturas críticas del pasado para incentivar el desarrollo de conciencia histórica (Sáiz y López-Facal, 2015; Bernal y Pérez, 2023). En este sentido, el pensamiento histórico se orienta hacia un estadio en el que domina la interrelación crítica de variables, a la manera expuesta por el historiador Jörn Rüssen. Esta lógica se aplica al navegar entre diversos ámbitos de conocimiento, para generar aprendizajes significativos entre el alumnado de educación secundaria. Se prioriza una cuidada selección de fuentes primarias, que favorezca el desarrollo de habilidades hermeneúticas a partir de prácticas guiadas

(Maestro, 1987). Los estudios de caso se revelan como una oportunidad sugestiva para acceder y traspasar las múltiples dimensiones de ciertos procesos históricos (Castrillo, Gillate, Odriozola y Campos-Lopez, 2017)

Las aproximaciones a la condición autoral se practican con cautela, para advertir constructos identitarios y la emergencia de ciertas figuras. Si bien una mirada biográfica permitiría situar esas vidas en una línea temporal y secuenciar los actos y existencias disidentes, se considera que es una mirada de más amplio espectro la que puede ofrecer mejores aplicaciones para esta etapa educativa. Diluir una vida en una serie de casos de estudio permite identificar escenarios y agentes coercitivos. Por otro lado, la observancia de experiencias mediadas por el pseudónimo, el emprendimiento, los viajes y la socialización de ciertos discursos se aborda mejor a partir de esas conexiones, que en ningún caso pretenden restringirse a un panorama comparativo. El consumo y hacer en pro de cierta cultura política también obliga a aplicar una mirada holística sobre estos casos de estudio.

Se parte de la premisa de que los modos según los que se percibieron y se proyectaron las autorías a lo largo de los siglos XIX y XX se veían influidos por diversas variables. El ser hombre o mujer pauta en lo legal, en lo social y en lo cultural itinerarios sexuados, que condicionaron las prácticas. Siembra conflictos de carácter endógeno y exógeno que marca las construcciones identitarias. Por otro lado, las representaciones de la actividad profesional se ven muy condicionadas por este poso. Así mismo, los sentimientos de pertenencia hacia la comunidad política imaginada también se veían atravesados por unas construcciones que pudieran ser analizadas a través de categorías analíticas como la clase social y la raza, así como por la reconsideración de sustratos propios de lo religioso (Paz, 2023).

Los accesos a estas experiencias y trayectorias vitales permitirán trazar líneas en las medias y largas duraciones, con respecto a problemáticas sociales relevantes del presente. No se pretende aplicar un enfoque teleológico que margine aquello que hoy resulta inexistente o disonante. Fomentar la empatía y las sensibilidades en las miradas del alumnado se concibe como un camino de toma de consciencia, que construya su pensamiento crítico (Ashby y Lee, 1987). Es una exposición a los tiempos pretéritos calculada y bien dispuesta por la práctica docente, cuyo rol mediador será fundamental. Atender a la formulación de textos e incluso contenidos visuales por parte de ciertas autorías conecta, en última instancia, con procesos de larga duración. Si en lo temporal se desdibuja la linealidad en un entramado de relaciones y miradas retrospectivas, en lo espacial se superponen las escalas (Capel, 2002). Los estudios de caso favorecen accesos muy conectados con la microhistoria, pero ello no resta peso a las resonancias de reverberaciones de amplio alcance que conecta con el continente europeo e, incluso, americano.

2. Objetivos

Este estudio trata de articular los cimientos de un aprendizaje significativo, en el que adquiere un papel central el análisis de fuentes primarias. Con el fin de fraguar propuestas, se ha seleccionado un compendio de casos de estudio que

pudiera iluminar el hacer de ciertos individuos (Stake, 1995). Prima un criterio por indagar en las trayectorias de sujetos que transitan las fronteras de lo hegemónico y la oficialidad; que operan en dimensiones subalternas, sin quedar por ello condenados a la invisibilidad de los márgenes. El ejercicio profesional de la escritura y su capacidad de influencia interclasista vincula las agencias de Concepción Arenal, Carmen de Burgos, Rosario Acuña, Emilia Pardo Bazán, Concepción Aleixandre, Emilia Serrano, Eduardo López Vago, Vicente Blasco Ibáñez, Luis Bonafoux, Isaac Muñoz y Ramón J. Sender. Las ciencias sociales se conciben como un puente dialógico estructurador del pensamiento crítico e histórico. Al tratar de concretar los objetivos en términos didácticos, se divisan al menos cinco puntos de fuga.

En primer lugar, se pretende dotar de herramientas de reflexión y análisis al alumnado, para que estas contribuyan al desarrollo de su pensamiento histórico y crítico. El horizonte final es una alfabetización histórica que se concibe en sincronía al proceso de alfabetización cartográfica. De hecho, la confección de una cartografía cultural que vincule sujetos y acciones concreta la actividad final de la intervención educativa.

Tales alfabetizaciones se caracterizan por recurrir al análisis de artefactos culturales textuales y otros que son propios de la cultura visual (Rodamilans, 2008; Cerdá, 2026). Agudizar la mirada y reparar en la circulación de discursos y en las polisemias de símbolos resulta una operación prioritaria. Así mismo, se han de decodificar los giros metafóricos, las ironías y las hipérboles discursivas, sin dejar de distinguir las huellas de la elipsis. Estas omisiones intencionadas pueden aludir a estados de resistencia contra la censura (De Lima, 2016). En última instancia, no se trata de identificar figuras literarias sobre un texto, sino de repensar las razones que llevan a desplegar esos usos del lenguaje. Trasciende una voluntad propia de los estudios literarios este cuestionamiento en torno a la funcionalidad, que por el contrario habría de explorarse en beneficio de los usos políticos y las capacidades de movilización social a que se presta.

En segundo lugar, las aproximaciones a ciertos sujetos se practican a través de herramientas y categorías analíticas. Los procesos de construcción identitaria adquieren gran centralidad (Mercado y Hernández, 2009). Se pretende reflexionar y discernir a propósito de la condición autoral atendiendo a su hacer, mediado por las marcas propias de nacionalidad, de la clase social, del género, de la raza, incluso de la religión (Fernández-Valencia, 2005). Quizá todo ello confluye en las expresiones y proyecciones de ciertas feminidades y masculinidades, que se encuentran alineadas o que difieren de las pautas que imprimen ciertos modelos de ciudadanía (Parra, 2017).

Tercero, facilitar recursos que permitan reflexionar y discernir en un sentido crítico sobre la veracidad de las fuentes. Esta línea resulta especialmente sugestiva al ser explorada en relación a los intentos de *fake news*, perpetrados en el pasado y en nuestro presente. No se trataría de mantener un enfoque contrastivo que enfrente viejas y nuevas prácticas, sino que se pueden establecer continuidades en el terreno de los propósitos que suelen animar estas operaciones. Esta vía nos permite establecer puentes en las contextualizaciones de procesos de larga

duración, más allá de una lógica de causa-efecto. Así mismo, esta perspectiva queda encuadrada en las estrategias de ciertos grupos sociales, incluso en la maquinaria de los modernos Estados-nación. Siguiendo con esta línea de análisis, habrían de cuestionarse los fundamentos y posible eficacia de ciertos productos textuales, visuales y objetos de la cultura material.

El cuarto objetivo está relacionado con el fomento de la empatía histórica (González, Henríquez, Pagés y Santiesteban, 2010). Ubicar el citado conjunto de escritores y escritoras en unas dimensiones espaciales y temporales, implica advertir el planteamiento de problemas históricos y sus líneas de fuga en la actualidad. Este objetivo está relacionado, a su vez, con una educación sustentada en valores de respeto a la diversidad y la integración entre el alumnado (Pagès, 2009). Constituye un eje transversal, al navegar entre aquellas fuentes que evocan el peso de discursos discriminatorios y de odio. La historicidad de estas expresiones se aborda de acuerdo a otros principios rectores ya enunciados.

Finalmente, se pretende afirmar el compromiso de los docentes en el tratamiento de problemáticas sociales relevantes, frente a otros agentes que promueven la desinformación y perspectivas distópicas. Ello articula una declaración de intenciones decisiva. Se pretende estimular una toma de conciencia entre el alumnado acerca de los intereses que llevan a diferentes grupos de presión a mercantilizar derechos fundamentales de la ciudadanía. El trabajo con fuentes cuantitativas de probada fiabilidad, ya sean históricas y/o coetáneas, se presenta como una línea oportuna de trabajo para contrastar discursos de escaso calado en su argumentación teórica.

3. Metodología

3.1 *Fundamentos teóricos*

El análisis de discursos en artefactos textuales se ha considerado estructurar en estudios de caso. Esta fórmula permite practicar aproximaciones a contextos diversos y facilita la interrelación de numerosas variables y sujetos de estudio (Stake, 1995; Yin, 2017). El motor de análisis no se dirige a aplicar miradas contrastivas entre las trayectorias de los sujetos estudiados, sino a advertir las huellas de contextos profesionales y sociopolíticos que marcaron sus construcciones identitarias y producciones escritas. En este sentido, las categorías analíticas de clase, género y nación resultan instrumentos fundamentales (Naranjo, 2025).

Al abordar una propuesta de estas características, es preciso contar con un armazón teórico sólido en las prospecciones practicadas sobre el pasado y en la formulación de iniciativas didácticas sobre el presente. Esos accesos practicados sobre la producción científica y literaria se circunscriben en unas coordenadas que remiten a una amplia noción de cultura. No se trata de un recipiendario intemporal de diversos artificios gestados por el intelecto, sino de unos acervos que sitúan a sus diversos receptores ante unas encrucijadas, tanto en el consumo como en los posicionamientos adoptados. Este estudio se encuadra en los postulados que

reconocen la capacidad de agencia de ciertos sujetos que consumen, reconfiguran y ponen en circulación determinados productos culturales (Williams, 2001).

Si bien es cierto que la noción de disidencia ha sido considerada en las últimas décadas en relación con estudios decoloniales y postcoloniales, en el presente estudio se concibe con un término poroso, muy próximo al de subalternidad (Dube, 2001). No obstante, a diferencia de este último, sus matices permiten ir atravesando el carácter multidimensional de algunos procesos de manera mucho más satisfactoria. En las próximas páginas, se especificará en qué medida el hacer profesional y político de estos sujetos les situó en esferas en constante interacción con los espectros de la oficialidad, incluso de lo hegemónico. Los casos analizados no responden a un posicionamiento o pensamiento uniforme, sino a unos modos diversos de convivir con esos modelos bien posicionados. La disidencia se ejerce y se practica al mismo tiempo por efecto de una mezcla de condicionantes no siempre elegidos. Los modos de enfrentar las dificultades y hasta lo represivo y lo punitivo se exploran a partir de una amplia perspectiva.

La metodología de trabajo sugerida, con vistas a implementarse en la educación secundaria, queda articulada a partir de proyectos que giren en torno a múltiples áreas de conocimiento y que vinculen distintos saberes a propósito de la literatura, la ciencia, la historia y la historia del arte (Quinquer, 2004). La propuesta implementada pretende enmarcarse en un nivel relacional de las narrativas históricas, de acuerdo a la taxonomía SOLO, y perfilar actividades de nivel 3 para el alumnado que sean compatibles con otras de refuerzo, si así fuera necesario.

Se plantea una experiencia inmersiva a partir de numerosas situaciones de aprendizaje, vertebradas por una amplia tipología de proyectos (la organización de talleres, exposiciones, mediaciones, entrevistas y elaboración de productos audiovisuales) que desembocan en la elaboración de una cartografía cultural. Al practicar una aproximación a ciertas condiciones autorales se advierten unos obstáculos comunes y unos discursos censores sobre esa actividad. Todo ello pone en tela de juicio las concepciones acerca de algunas culturas políticas, sus procedimientos insurreccionales y posicionamientos anticlericales. Por otro lado, la expresión de género, los límites de la educación y los horizontes deseables de su profesionalización de acuerdo a los códigos que imponen unos itinerarios sexuados.

3.2 *Procedimientos*

Las intervenciones en el aula se concretan en una investigación-acción, practicada sobre el nivel de 4º de la ESO del IES Veles e Vents de Torrent durante el curso 2024-2025. Este texto, en concreto, remite a la fase de ideación y desarrollo de la propuesta y plan de acción. Desbordan el horizonte de este capítulo los análisis y reflexiones aplicadas sobre el conjunto de materiales elaborados y los resultados del post test. Ello permitirá evaluar en un futuro la totalidad del proceso e iniciar un nuevo ciclo de investigaciones.

La ideación de esta investigación educativa parte de una encuesta inicial que toma un muestreo no probabilístico aleatorio simple. Se pretendía indagar en las representaciones sobre la figura de los hombres y mujeres de letras entre 1850

y 1945. Se atiende a su capacidad de agencia política en contextos de movilización social y crisis. La noción de intelectual se revisita y actúa como punto de partida, pero se exploran otras que permitan explicar las preocupaciones, prácticas y proyectos de transferencia de ciertos sujetos, cuyas disciplinas y ámbitos profesionales resultan bien dispares. La escritura y la socialización de textos literarios, políticos, científicos y sociológicos resulta un denominador común en sus trayectorias.

Estas miradas retrospectivas se pretenden implementar a partir de un proyecto interdisciplinar que conecta la historia, la geografía y la literatura en el marco de la LOMLOE. Se aplicados sobre el nivel de 4º de la ESO y la asignatura de Geografía e Historia. En última instancia, se ha pretendido implementar una observación del espacio público urbano, especialmente del nomenclátor callejero, y elaborar una cartografía cultural que sugiera una alternativa contra ciertas políticas conmemorativas.

Estos enfoques se nutren de las lógicas de interrelación social, también de la mediación de ciertos sujetos con respecto a determinados productos culturales y de los usos de la memoria (Nora, 1997, Maldonado 2010). Acceder a estos universos se inscribe en una hermeneútica que remite a las teorías constructivistas, así como en las teorías críticas y poscríticas del currículum educativo (Vigotsky, 2012; Paz, 2023). A nivel curricular, la posibilidad de trabar estos casos en experiencias transnacionales resulta muy oportuna. Tratan de adentrarse e interpelar a ciertos debates contemporáneos y abordan problemáticas sociales relevantes a escala global. El utillaje crítico proporcionado se encamina hacia un sustrato estructurador, proyectado hacia el futuro, que eduque a la ciudadanía en los valores democráticos.

4. Resultados

El análisis se estructura de acuerdo a tres ejes principales. En el primero, la condición autoral se vislumbra a través de una perspectiva dicotómica, a propósito de unas existencias que pivotaban sobre lecturas y construcciones específicas del sexo en clave nacional. Son posturas dialogan con modelos referenciales, aunque en la mayoría de los casos no se sitúan dentro de sus espectros. Los ordenamientos sociales y políticos resultantes se exploran aquí a través de casos que suelen remitir a fórmulas de resistencia. En segundo lugar, se atiende en las medias y largas duraciones a los límites deseables que debe contemplar lo educativo y los modos según los que ha de ser ejercida la profesión, así como las voluntades que debieran inspirar los proyectos de divulgación.

4.1 *Ser hombre, ser mujer: Emilia Serrano y Vicente Blasco Ibáñez. El género y sus dicotomías entre dos siglos*

A lo largo del siglo xix, la disyuntiva de un binarismo biológico que fundamentaba el armazón legislativo de textos constitucionales e incluso el compendio

de prácticas sociales y culturales, legitimadas por lo consuetudinario, fue hilvanando los códigos que prevalecían en el espacio público, ratificados por ese grupo de pertenencia que contempla al referencial (Vebblen, 2014). La disciplina médica fue explorando los cuerpos a partir de discursos apriorísticos sobre la diferencia, que habría de erigir insalvables obstáculos en los dominios del Derecho (Aresti, 2001). Los relatos a propósito de una dicotomía nacida en lo sexual, capaz de disociar espacios y establecer fronteras en el terreno de la moral no remiten a realidades atemporales, ni mucho menos a unas que se apliquen invariablemente a todos los sujetos, sin advertir diferencias marcadas por sus rentas, nacionalidad, confesión religiosa y capital cultural.

Al guiar el aprendizaje del alumnado por esas circunstancias que configuran las identidades autorales en razón de su sexo, en unas coordenadas espaciotemporales específicas, es fundamental subrayar la importancia de una perspectiva histórica que guíe el análisis (Parra, 2017). Entre la nómina de sujetos y trayectorias seleccionadas en este estudio, resaltan ciertos casos que llevan a contemplar fórmulas inusuales mediante las que subvertir los sistemas de validación más consolidados. El acceso que brinda la historia de las emociones resulta un preciado salvoconducto en el área específica de las ciencias sociales (Ortega y Pagés, 2019).

La impostura, como estrategia de emprendimiento, revela también provechosas aplicaciones a la hora de duplicar y hasta de generar múltiples identidades que respondan a las urgencias de algunos individuos. Ello también se puede traducir en una vía para ampliar sus posibilidades de visibilidad entre círculos acomodados y un acceso inusitado a las élites culturales. Al tratar de iluminar ciertos fenómenos de la Europa de la segunda mitad del siglo XIX y primerías del siglo XX, dos figuras sugestivas pudieran convertirse en auténticos guías mediante los que explorar el pasado desde una perspectiva renovada: Emilia Serrano y Vicente Blasco Ibáñez.

Incomparables, incongruentes y arrejuntados como extraña pareja podrían ofrecer, sin embargo, páramos muy atractivos por los que encauzar el estudio de épocas pretéritas, a partir de unas trayectorias que circunnavegan los universos de la ficción. Estas figuras inflaman con su novelería sus firmas, ensamblan pastiches de productos foráneos y tratan de probar fortuna en otros escenarios. Adulteran sus orígenes con la voluntad de que el mito reconfigure las señas del individuo y que una voluptuosa fama acabe actuando como la principal distinción de sí mismos.

La baronesa de Wilson, aquella identidad imaginada y reconfigurada tantas veces hasta caer en arriesgados bretes en lo cronológico y lo geográfico, actuó como una agente transnacional de primer orden entre los mundos atlánticos (Fernández, 2022). En calidad de empresaria editorial, sus ambiciones hubieron de mediar en París con un mundo tejido por el mutualismo de varones, que practican sujetos como Henri Alexandre Lefèvre y el Barón de Guillemot. Enfrentó esos escenarios adversos Emilia Serrano a través de una superposición de desacatos y la creación de un espacio propio, de una identidad a la medida de sus aspiraciones. Al impostar esa identidad ficticia, consigue performar una realidad alternativa que escapa a los márgenes de lo subalterno y le permite codearse con los resortes diplomáticos y gubernamentales del poder.

Décadas más tarde, Blasco Ibáñez lega todo tipo de hazañas en una biografía de sí mismo que encarga a Camille Pitollet y supervisa de forma inquisitiva, pues aspira a gestar un producto editorial verosímil con loables plácemes a su persona (Varela, 2015). Agitador reprendido y huido a París a finales del ochocientos, marino frustrado y colonizador de tierras y de lectores, viajero y hasta multimillonario, no le amilanan los potenciales efectos de una brutal autofagia, al poner en circulación un recado de esas características. Todo lo contrario, se crece ufano y así lo refleja en la correspondencia conservada. En cada impostura editorial ensaya nuevos retos para el hombre de mundo (Fourrel de Frettes, 2021). Deja entrever algo más que facundia y una desmedida imaginación. Son los pespuntes de ordenamientos sociales que sobrepasan a su persona y remiten a escenarios utópicos; también a otros cuajados de distopía, que han generado ciertas culturas políticas y que encauzan la articulación de la comunidad política imaginada (Anderson, 1993). Al seguir esos viajes y negocios de las dos figuras públicas alrededor de los confines de Occidente, se entreabren los mundos simbólicos de una Europa en la que se declinan los valores de la modernidad.

En su aplicación didáctica, estos sujetos se convierten en una suerte de *Cicerone* que facilitan interesantes dinámicas al aplicar juegos de rol (Santana y Serrat, 2002). Ello puede encauzarse, por ejemplo, hacia la escritura de artículos periodísticos, de crónicas y entrevistas según una atenta mirada a las coyunturas y contextos que los atraviesan. La articulación de estos productos de una epitextualidad experimental, que lleva hacia pasados alternativos de aquellos que sucedieron, ofrece el basamento de aprendizajes significativos para este nivel educativo. Por otro lado, el hacer de estos sujetos como productores y coproductores de imposturas lleva a considerar la veracidad de las fuentes desde una perspectiva renovada, en términos de la propia proyección personal y la puesta en circulación de diversos productos culturales.

4.2 *Educación, profesión y transferencia: espacio público*

Examinar las condiciones legales que facilitan o interfieren los accesos a lo educativo y los mundos profesionales abre un páramo de posibilidades, en relación a los enfoques de la llamada nueva historia cultural de la política (Serna y Pons, 2013). Las miradas retrospectivas legan una cartografía de pugnas por determinar los límites deseables que deben alcanzar las etapas básicas de la educación e, incluso, aquellos niveles medios y superiores en el transcurso del siglo xix al xx. Se trata de un debate bien arraigado en el continente europeo y que en España queda fraguado por la ley Moyano de 1857. La disposición de itinerarios sexuados vertebra desde la infancia las posibilidades futuras de niños y niñas. No se trata de una cuestión menor, sino que retiene los ordenamientos políticos de la sociedad y distingue roles diferenciados para los futuros ciudadanos y ciudadanas (Sirera, 2014). El Estado-nación blinda a partir de este y otros engranajes sus mecanismos de autoconservación en el mundo contemporáneo.

Las disidencias se exploran también a través de trayectorias vitales que desafiaron tales sistemas. Un buen ejemplo lo constituyen esas llegadas

excepcionales de mujeres a las facultades de medicina españolas, precedidas por estudios privados que se alejaban de los institutos. Las suyas no siempre fueron reivindicaciones formuladas en clave aglutinante, con respecto a situaciones comúnmente vividas por otras mujeres, sino que abanderan peticiones de acuerdo a los púlpitos que favorecen grupos sociales acomodados (Cerdá, 2020, 2020b). Al mirar esos accesos pioneros, la clase desbanca a una posible fraternidad femenina consustancial y homogénea, quizá más presente en las miradas teleológicas actuales, por el poso de las contribuciones discursivas de los feminismos. No obstante, mirar al pasado requiere de esas cautelas en lo metodológico (Lowenthal, 1998).

Al plantear el análisis guiado de fuentes primarias sobre las identidades profesionales propias de mundos asociados a la educación, la medicina y la acción política, se pretende ofrecer una amplia compilación de testimonios y textos. Navegar entre esas polifonías concede gran importancia a los documentos escritos, sin embargo, también es muy relevante el peso de las imágenes. Por otro lado, las representaciones de esas presencias concebidas desde el prisma de lo anómalo y a partir de las reacciones que se dieron en el espacio público contribuyen a ensanchar los horizontes de reflexión para el alumnado. Coexistían en eventos pedagógicos y en sus publicaciones derivadas el eco de voces críticas como la de Concepción Arenal, la de krausistas en la línea de Gumersindo de Azcárate, así como de fervientes opositores a una renovación de la educación española. En este sentido, los mecanismos reguladores, practicados desde la caricatura y el oprobio, permiten reconstruir los modelos honorables y las contraimágenes denostadas (Cerdá, 2022). Las querellas no solo eran vociferadas por el periodismo, sino que se gestaban en sus entrañas. La pluma afilada de Rosario Acuña y la agudeza de Carmen de Burgos quizá retienen otra suerte de solidaridades con mujeres que se baten en sus inicios educativos y profesionales (Villares, 2019; Peinado, 2024).

Este módulo favorece el desarrollo de sensibilidades y empatías entre los alumnos y alumnas, a la hora de reconstruir los contextos en los que se desarrollaron ciertas trayectorias profesionales, jalonadas por hitos relevantes que facilitaron los accesos, como la Real Orden de 1910. Por otro lado, son las voluntades de transferencia de esos sujetos y su preocupación por la llamada cuestión social un páramo de posibilidades. De nuevo, no se aspira a identificar precedentes con respecto a una democratización de la cultura, sino a identificar las vías informales de acceso que coexistieron con esos sistemas hegemónicos. La circulación de contenidos por mediación de bibliotecas populares, casinos y ateneos, comités pedagógicos de asociaciones y las iniciativas asistenciales dibujan unos ejes de transferencia a contemplar. El impacto de los influjos internacionales también obliga a su observancia.

La aplicación didáctica a través de mapeos y la confección de redes asienta en el terreno de la práctica las líneas maestras de trabajo. Se trata de propuestas que combinan las líneas temporales, bien jalonadas por casos de estudio, con posters y proyectos monográficos de larga duración. En el marco del trabajo cooperativo, la asignación de roles por parte del profesorado resulta decisiva a la hora de armonizar la convivencia y heterogeneidad de habilidades (Pujolás, 2012).

4.3 *Erigir la memoria en la ciudad*

Las coyunturas adversas que sembraron obstáculos y zozobras en la vida de esos sujetos que practican la disidencia transmutaron, en muchas ocasiones, en trampolines que auparon su visibilidad. En otros casos, el tiempo fue engullendo unos perfiles que diferían de los cánones establecidos, incluso acabó por deglutir a aquellos individuos que habían codiciado una existencia tan afamada como difícilmente rastreable. Ante estas eventualidades, la toponimia ha retenido algunos nombres, por su incontestable proyección o por las resignificaciones y apropiaciones de diversos grupos con los programas políticos en liza.

Los modos en que han ido calando en el nomenclátor callejero, en otros relativos a las instituciones y, específicamente, a los de los centros educativos permiten ensamblar una cartografía no exenta de miradas críticas. Los textos literarios, periodísticos y ensayísticos han contribuido a articular estos itinerarios en el tiempo (Bataller, 2011, 2014; Maldonado, 2010, 2021). En términos cuantitativos, se imponen algunas tendencias que obligan a reflexionar a propósito de los efectos de una invisibilidad en clave de género (Talavera y Rausell, 2018). Ello reabre el debate de cómo se articula la memoria en el espacio público, cómo imaginar la ciudad futura, qué grupos y colectivos poseen la legitimidad para implementar tales sistemas de significados y qué tipologías de respuestas opositoras se han producido en las últimas décadas (Lynch, 2015; Capel, 2016). De nuevo, los estudios de caso ligados a un criterio de proximidad ofrecen interesantes aplicaciones en la didáctica de la geografía y de la historia (López-Navajas, 2022). Finalmente, la dialéctica entre diferentes sujetos resignifica las prácticas de colectivos que emergen de entre las filas del profesorado y del alumnado (Souto, 2010).

La compostura de una cartografía cultural crítica ha revelado los aprendizajes sobre una construcción del espacio urbano desde arriba, es decir, lo relativo a la concepción del mismo en los proyectos de dar nombre a calles (Lefevbre, 2013). Estas prácticas conectan el pasado reciente con la actualidad y requieren de una reconsideración de sus aportes simbólicos a la memoria.

5. Conclusiones

Este estudio se ha cuestionado sobre la noción de disidencia en términos políticos, profesionales y creativos. Se ha aplicado al hacer de sujetos que encauzaron sus trayectorias por derroteros que llegaron a cuestionar posiciones hegemónicas. En ocasiones, estas alteridades se han advertido de acuerdo a la oposición y resistencia de ciertas culturas políticas. No obstante, también han perfilado vías alternativas que performaron otros modos de vida y proyección social en unos contextos muy dinámicos, pero profundamente estructurados por un binarismo sexual. Las encrucijadas metodológicas y conceptuales que estimulan la didáctica de las ciencias sociales se conciben como el escenario idóneo desde el que practicar renovados encuentros con las fuentes primarias. El diálogo con estos retazos del pasado, a partir de enfoques críticos guiados, persigue el propósito de consolidar

valores cívicos democráticos para el futuro. En este sentido, los estudios de caso y las dinámicas implementadas pretenden contextualizar problemáticas sociales relevantes en unos ejes temporales atentos a las medias y largas duraciones. Las reflexiones a propósito de la condición autoral y la circulación de productos culturales resulta un horizonte sugestivo que interpela al pasado, al presente y al futuro.

Referencias

Alins Rodamilans, A. J. (2008). El text literari com a hipertext: una aproximació dels fets històrics a través dels textos literaris. *Palestra Universitària*, 19, 317-341.

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Ashby, R., Lee, P (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History, en Portal, Ch. (ed.). *The History Curriculum for teachers*, Londres, Falmer, 62-88.

Aresti, N. (2001). *Médicos, donjuanes y mujeres modernas: los ideales de feminidad y masculinidad en el primer tercio del siglo xx*. Universidad del País Vasco.

Bataller, A. (2011). Geografies literàries. *Futura*, 22, 32-35.

Bataller, A. (2014). Per una didàctica de la llengua i la literatura vinculada al territorio. En A. Bataller, y H.H. Gassó (eds.). *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. Publicacions de la Universitat de València, 13-21.

Bernal, L., y Pérez, F.A. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, 11 (1), 85-113. https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044

Capel, H. (2002). El camino de Borges a la cosmópolis: Lo local y lo universal. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 6, 105-132.

Capel, H. (2016). Pensar en ciudades habitables para el futuro. *Finisterra: Revista Portuguesa de Geografia*, Vol. 51, 101, 25-43. https://doi.org/10.18055/Finis8876

Castrillo, J., Gillate, I., Odriozola, O., y Campos-Lopez, T. (2017). ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. *CLIO. History and History teaching*, 43. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019455440

Cerdá Aznar, B. (2026). Cartografías de la ciudad desaparecida: los espacios de la memoria en la didáctica de las ciencias sociales. *REIDICIS*, 18, pp. 155-180.

Cerdá Aznar, B. (2020). Entre l'excepcionalitat i l'anomalia: l'accés pioner de les dones a les universitats en les darreries del segle xix, *Revista Concret*, II, 2020, pp. 166-179.

Cerdá Aznar, B (2020b). Manuela Solís i Claras. En: Furió, A (ed.).: *Quinze dones valencianes*, Catarroja, Afers, pp. 243-274.

Cerdá Aznar, B. (2022). Mujeres y doctoras: el retrato de las primeras médicas españolas según la prensa generalista. En: Rodríguez Infiesta, V y Ruíz Viguera, R. (coords.). *Género y medios de comunicación: feminidades y masculinidades*, Binam/PILAR (Presse, Imprimés, Lecture dans l'Aire Romane), pp. 93-112.

Dube, S. (2001). *Sujetos subalternos: capítulos de una historia antropológica*, Colegio de México.

Fernández, P. (2022). *365 relojes: La baronesa de Wilson*, Taurus.

Fernández-Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico. Género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24. 10.7203/dces.18.2898

Fourrel de Frettes, C. (2021). Vicente Blasco Ibáñez entre imposturas: estrategias editoriales y cultura de contrabando. En J. Domínguez Arribas y C. Fourrel de Frettes (eds.). *Imposturas hispánicas: fraude y creación (siglos XVII-XXI)*, Iberoamericana-Vervuert.

Gómez-Carrasco, C. J., y Chapman, A. (2017). Historiographical approaches and social representations in textbooks. A comparative study, Spain-France-England**.** *Historia y Memoria de la Educación*, (6), 319-361. https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17132

González, N., Henríquez, R., Pagès, J., Santiesteban, A. (2010), "Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica", en Pagès, J., González, N. (coord.), *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 145-157.

Lefebre, Henri (2013). *La producción del espacio*, Capitán Swing.

De Lima, G. (2016). La censura literaria: desarrollo conceptual y teórico, los efectos de su acción y su funcionamiento. *Anuário de literatura: Publicaçao do Curso de Pós Graduaçao em Letras, Literatura Brasileira e Teoria Literária*, Vol. 21, 1, 124-141. https://doi.org/10.5007/2175-7917.2016v21n1p124

López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografia e Historia*, 74, 5-8.

López-Navajas, A. (2022). Women's Legacy: un proyecto para la restitución del legado cultural de las mujeres desde las aulas. *Verbeia. Monográfico Journal of English and Spanish studies*, (6), 98-120. https://doi.org/10.57087/Verbeia.2022.4507

Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Akal.

Lynch, K. (2015). *La imagen de la ciudad*. GG.

Mercado, A. y Hernández, A. (2009). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Revista Convergencia*, 53, 229-251. https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1150

Maestro, P. (1987). *Historia. Propuesta de proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza secundaria 12-16*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Maldonado Alemán, M. (2021). El espacio como relato. Estrategias cartográficas en Atlas eines ängstlichen Mannes, de Christoph Ransmayr. *Revista de Filología Alemana*, 29, 25-44. https://doi.org/10.5209/rfal.78400

Maldonado Alemán, M. (2010). Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica. *Revista de Filología alemana*, 3, 171-179. https://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/36595

Naranjo Ruíz, M. I. (ed. lit.) (2025). *Mémoria, género y educación: resistencias y nuevas miradas en la literatura y la didáctica*. Dykinson.

Nora, P. (dir.) (1997). *Les lieux de mémoire*. Gallimard.

Ortega Sánchez, D. y Pagès Blanch, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. En: M. J. Barroso Hortas; A. Dias D'Almeida y N. de Alba Fernández (coords.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 118-127). Ediciones Escola Superior de Educação.

Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3884

Parra Montserrat, D. (2017). Educación histórica e identidad nacional. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 89, 7-11. https://www.grao.cat/revistes/identidad-territorial-y-educacion-28337?contenido=280816

Paz, G. M. (2023). Curriculum e inteculturalidad: aportes de las teorías críticas y poscríticas a la reflexión sobre los contenidos de enseñanza. IXTLI - *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 10 (20), 221-238. http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/194/194

Peinado, M. (2024). La emergencia de las mujeres como sujetos históricos: deconstruyendo la historia contemporánea de España desde los libros de texto. *Historia de la Memoria y la Educación*, 20, 553-585. https://doi.org/10.5944/hme.20.2024.37092

Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30 (1), 89-112. https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22. https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/21871

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn.

Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias basadas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. https://doi.org/10.7203/DCES.27.2648

Sáiz Serrano, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de estudios sociales*, 52, 87-101. https://doi.org/10.7440/res52.2015.06

Santana, J., y Serrat, N. (2002). Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego. *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 37-45.

Serna, J. y Pons, A. (2013). *La historia cultural: autores, obras, lugares*. Akal.

Sirera, C. (2014). ¿Quién debe formar a los ciudadanos? El sistema educativo liberal ante los deseos de las culturas políticas. En: M. C. Romeo y M. Sierra, M. (coords.). *La España liberal 1833-1874*, Marcial Pons / Prensas de la Universidad de Zaragosa.

Souto, X.M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía?. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, 25-44. https://doi.org/10.7203/dces.24.2399

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.

Talavera Ortega, M. y Rausell Guillot, H. (2018): El espacio como lugar para la diversidad. Proyectos y materiales educativos para trabajar género y espacio. En: V. Peris de Sales, D. Parra Monserrat y X. M. Souto González (coords.), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 171-183). Nau Llibres.

Varela, J. (2015). *El último conquistador: Blasco Ibáñez (1867-1928)*. Tecnos.

Vebblen, T. (2014). *Teoría de la clase ociosa*. Alianza.

Vigotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.

Villares Esteve, A. (2019). El género periodístico trabajado por mujeres unidad didáctica sobre las periodistas del siglo xix y xx para 4.º de ESO. *Isidora: revista de estudios galdosianos*, 36, 142-257.

Williams, R. (2001). *Cultura y sociedad, 1780-1950: de Coleridge a Orwell*. Nueva Visión.

Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.

11

LA INTEGRACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL: AVANCES Y RETOS EN LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

Manuel Contreras-Llanes
Rocío Capelo-Álvarez
Alfonso Chaves-Montero
Rocío Belén Borrero-Ojuelos
Vanessa Santos-Sánchez
Universidad de Huelva (España)

El presente texto nace en el marco de un Proyecto de Innovación Docente e Investigación Educativa 2024/2025 de la Universidad de Huelva, «La transversalidad de la perspectiva de género en los Planes de Estudio del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Huelva: un análisis de situación».

1. Introducción

Hablar de género implica reconocer la diversidad de factores sociales, culturales, económicos y simbólicos que configuran las identidades de mujeres y hombres. En las sociedades contemporáneas, las relaciones de género, así como las dinámicas y conflictos asociados a posiciones de género y sexualidad, se manifiestan con creciente intensidad en distintos ámbitos de la vida social.

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, establece en su artículo 2 las funciones formativas, investigadoras y de generación y transmisión de conocimientos de las universidades, subrayando su responsabilidad en la transformación social hacia la igualdad de género. A nivel autonómico, la Ley 9/2018, de 8 de octubre, que modifica la Ley 12/2007 para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, refuerza esta orientación en los apartados 2 y 6 del artículo 20, al asignar a las instituciones universitarias un papel activo en la consecución de la igualdad real entre mujeres y hombres.

La Universidad de Huelva, a través de sus I y II Planes de Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, ha adoptado instrumentos específicos para avanzar en

esta dirección. En el Eje 2 «Docencia e Investigación» se prevé fomentar la perspectiva de género en los proyectos de investigación (Objetivo 2.1) e impulsar su incorporación en los planes de estudio de grado y posgrado (Objetivo 2.4).

Diversas investigaciones han analizado en los últimos años la transversalidad de la perspectiva de género en la educación universitaria. Algunos estudios se centran en titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas (Bas-Peña *et al.*, 2015; Menéndez-Baena, 2018; Ortega y Pagès, 2018; Rebollar, 2013), mientras que otros examinan planes de estudio a nivel institucional o autonómico (Diez *et al.*, 2020; Escrig y Sales 2020; Fernández *et al.*, 2014; Iniesta y Julián, 2013; Unidad de Igualdad, 2010; Verge y Cabruja, 2017).

Los hallazgos revelan que únicamente entre el 6 % y el 8 % de las asignaturas incluyen contenidos o competencias de género, y que apenas un 5 % de los cursos podrían incorporar esta perspectiva de manera viable. Entre las titulaciones con mayor presencia de género destacan Trabajo Social y, en términos relativos, las del área de Ciencias de la Salud.

El Trabajo Social, por su capacidad para identificar e intervenir en los determinantes sociales de las condiciones de vida de las mujeres, se sitúa como disciplina y profesión clave en la prevención, el estudio y el tratamiento de problemáticas de género, así como en la promoción de procesos de transformación social hacia la igualdad efectiva. En consecuencia, integrar la perspectiva de género de manera transversal en el currículo del Grado en Trabajo Social resulta esencial para formar profesionales capacitados en análisis e intervención con enfoque de género.

Este trabajo se propone diagnosticar el grado de incorporación y transversalidad de la perspectiva de género en las asignaturas del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Huelva. A partir de este diagnóstico, se formularán propuestas orientadas a integrar de forma efectiva dicha perspectiva en la enseñanza y en futuras intervenciones sociales.

2. Objetivos

La categoría de género habilita el análisis riguroso de la interacción de factores sociales, culturales, económicos y simbólicos que configuran las identidades femenina y masculina. En el contexto contemporáneo, las dinámicas y los conflictos derivados de las construcciones de género y de la sexualidad requieren un examen sistemático de sus procesos de transformación histórica y de su manifestación en contextos específicos. En consecuencia, la perspectiva de género se impone como un enfoque analítico fundamental y transversal en la investigación de la realidad social, resultando de especial relevancia para el alumnado del Grado en Trabajo Social.

De este modo, el objetivo de este estudio es realizar un diagnóstico de situación sobre la incorporación y transversalidad de la perspectiva de género en los Planes de Estudio de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Huelva.

El propósito es definir indicadores operativos de la inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de las asignaturas del grado de Trabajo Social.

Asimismo, el fin último de esta investigación es analizar si hay, o no, incorporación del enfoque de género, y su transversalidad, en los contenidos de los programas docentes del Grado de Trabajo Social.

3. Metodología

La metodología a emplear será de carácter cualitativo. Consistirá en el establecimiento de descriptores para estudiar las unidades de análisis, procediendo a continuación a la categorización y reducción de los datos y a su disposición cuantitativa y cualitativa. Un eje fundamental de este trabajo será determinar qué consideramos incorporar la perspectiva de género. Para ello nos basaremos en lo establecido en el documento II Plan de Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres de la Universidad de Huelva (2020-2024).

Instrumento de concreción y operatividad de obligado cumplimiento en materia de igualdad, que procura ahondar en el compromiso institucional que pretende reforzar la prevención de todo tipo de discriminación y el fomento permanente de los valores fundamentales, los derechos humanos y las responsabilidades que, como entidad promotora de conocimientos, capacitaciones y habilidades, tiene la necesidad de preservar y hacer cumplir.

Por lo tanto, un primer paso, será consensuar los descriptores para revisar las guías docentes de las asignaturas de la titulación del Grado de Trabajo Social, complementando el conocimiento previo del tema por parte de los miembros del equipo.

El presente trabajo ha seguido las siguientes etapas:

- **Fase previa: Recopilación de los datos a analizar**
  Este trabajo se centra en la revisión y análisis de los programas docentes de las asignaturas que conforman el Plan de Estudios del Grado en Trabajo Social impartido en la Universidad de Huelva, en el curso académico 2024/2025, ya que contienen la información más actualizada, y el mayor nivel de concreción, en relación a la docencia de cada asignatura.
- **1ª Fase: Filtrado y revisión de los datos**
  Se divide a su vez en dos subfases. La primera consistirá en la aplicación de los descriptores previamente establecidos como criterio de búsqueda dentro del rango de datos a analizar, a efectos de comprobar su aparición en los campos en los que se ha centrado nuestro estudio:
  Denominación: Nombre o título completo de la asignatura.
  Competencias: Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje. Las competencias pueden ser básicas, generales, transversales o específicas.

Contenidos: Conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.
En primer lugar, y basándonos en estudios ya realizados en el contexto universitario (Bas-Peña *et al.*, 2015; Diez *et al.*, 2020; Escrig y Sales 2020; Fernández *et al.*, 2014; Iniesta y Julián, 2013; Ortega y Pagès, 2018; Rebollar, 2013; Unidad de Igualdad, 2010; Verge y Cabruja, 2017), se elaborará la relación de descriptores cuya aparición en las unidades de análisis puede determinar la incorporación de la perspectiva de género en las mismas (Tabla 1).

Descriptor	**Términos**
× Género	Género
× Sex-.	Sexo, sexismo, sexista, sexual, sexualidad
× Fem-.	Feminismo, feminista, feminidad, femenino
× Masculin-.	Masculinidad, masculino
× Patriarc-.	Patriarcal, patriarcado
× Igualdad	Igualdad
× Mujer	Mujer
× Hombre	Hombre
× Discriminación	Discriminación
× Estereotipo	Estereotipo
× Rol	Rol
× Acción positiva	Acción positiva
× Conciliación	Conciliación
× Familia	Familia
× Machis-.	Machismo, machista
× Coeduca-.	Coeducación, coeducativo

Descriptor	Términos
× Equidad	Equidad
× Androcentrismo	Androcentrismo
× Empoderamiento	Empoderamiento

Tabla 1. Relación de descriptores y términos a los que hace referencia cuya aparición en las unidades de análisis puede determinar la incorporación de la perspectiva de género.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

La segunda subfase consistirá en la realización de una revisión detallada de los resultados obtenidos en la anterior, basándonos en el significado semántico de los descriptores. Para poder delimitar con mayor precisión la incorporación de la perspectiva de género en las asignaturas, se establecen dos niveles diferenciados de análisis (Tabla 2):
Nivel de análisis 1 (NA1): Corresponde a conceptos que por su especificidad determinan con mayor precisión la incorporación de la perspectiva de género. La aplicación de los descriptores correspondientes a este nivel, nos permitirá obtener lo que denominaremos «Asignaturas que incorporan la Perspectiva de Género».
Nivel de análisis 2 (NA2): Corresponde a conceptos de carácter más global, y que por tanto suponen un mayor grado de ambigüedad, por lo que, aun contemplando la posibilidad de que podrían incluir la perspectiva de género, no puede determinarse con tanta precisión como en el NA1. La aplicación de los descriptores correspondientes a este nivel, nos permitirá obtener lo que denominaremos «Asignaturas con dudas sobre si incorporan la Perspectiva de Género».
[Nota:] Este filtrado y revisión de los datos será realizado por pares ciegos entre los profesores participantes, comparándose los resultados obtenidos para en consecuentes revisiones consensuar los resultados.

Descriptor	Nivel de Análisis	Significado semántico de los descriptores
Género	NA1	Categoría que engloba roles, comportamientos y normas asignados culturalmente a identidades masculinas y femeninas, diferenciándose del sexo biológico
Sex-.	NA2	Categoría que agrupa los rasgos morfológicos, fisiológicos y cromosómicos que distinguen a machos y hembras, diferenciándose de «género» en su base estrictamente biológica

Descriptor	Nivel de Análisis	Significado semántico de los descriptores
Fem-.	NA1	Categoría que engloba los rasgos, roles y atributos culturalmente asociados a la mujer
Masculin-.	NA1	Categoría que engloba los rasgos, roles y atributos culturalmente asociados al hombre
Patriarc-.	NA1	Sistema de organización social que legitima el poder, la autoridad y los privilegios de los hombres, estableciendo la subordinación estructural de las mujeres
Igualdad	NA1	Categoría que expresa la equivalencia en derechos, oportunidades y trato entre individuos o grupos, sin discriminación
Mujer	NA1	Categoría que denota al ser humano adulto de sexo femenino e incorpora los atributos biológicos y las construcciones socioculturales asociadas a su identidad
Hombre	NA1	Categoría que denota al ser humano adulto de sexo masculino e integra tanto sus rasgos biológicos como las construcciones socioculturales asociadas a su identidad
Discriminación	NA2	Trato desigual que excluye y vulnera derechos por características personales. No tiene por qué ser solo por género. En trabajo social se tratan todo tipo de discriminaciones sociales
Estereotipo	NA2	Idea o imagen simplificada e inmutable, compartida socialmente, que asigna rasgos generales a un grupo, distorsiona la realidad y alimenta prejuicios. No tiene por qué ser solo por género. En trabajo social se tratan todo tipo de estereotipos sociales
Rol	NA2	Función que desempeña un participante en una acción o interacción, como agente, paciente o instrumento. No tiene por qué ser solo por género. En trabajo social se tratan todo tipo de roles
Acción positiva	NA2	Medidas temporales para corregir desigualdades y garantizar igualdad real a grupos discriminados. No tiene por qué ser solo por género
Conciliación	NA2	Proceso o acción orientada a lograr un acuerdo entre partes en conflicto, promoviendo armonía, entendimiento o equilibrio entre intereses divergentes. No tiene por qué ser solo por género
Familia	NA2	Grupo de personas unidas por vínculos de parentesco, afecto o convivencia, que comparten responsabilidades, cuidados y normas dentro de un entorno común
Machis-.	NA1	Creencia y conducta que afirman la superioridad del hombre y perpetúan la desigualdad de género
Coeduca-.	NA1	Modelo pedagógico que promueve la igualdad entre géneros mediante una enseñanza que visibiliza, valora y equilibra lo femenino y lo masculino

Descriptor	Nivel de Análisis	Significado semántico de los descriptores
Equidad	NA1	Principio de justicia que adapta derechos y oportunidades según necesidades para corregir desigualdades
Androcentrismo	NA1	Visión que coloca al hombre como centro y norma, invisibilizando lo femenino
Empoderamiento	NA1	Adquisición de poder y autonomía para superar desigualdades y ejercer derechos en igualdad

Tabla 2. Relación de descriptores y los niveles de análisis asignados en función del significado semántico de los descriptores.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

- **2ª Fase: Categorización y presentación de resultados**
  Para la reducción y presentación cuantitativa de los resultados se procederá a la categorización de la variable «Descriptores», obtenida como la suma de todos los descriptores que aparecen en cada una de las guías. Para ello, se calcularán los terciles del número total de descriptores por guía para cada uno de los niveles de análisis, obteniéndose así una variable categórica cuyo rango otorgado será de 0 a 3.
  Los resultados descriptivos se presentarán mediante la mediana y la desviación estándar en el caso de variables cuantitativas y mediante número y porcentaje en el caso de variables cualitativas.
- **3ª Fase: Contraste de los resultados**
  Finalmente, a efectos de contrastar los resultados obtenidos serán remitido a los coordinadores y coordinadoras de las asignaturas implicadas, solicitándoles la corroboración de la incorporación de la perspectiva de género en cada una de ellas, así como información acerca de otras asignaturas que pudieran incorporarla y que no hubiesen sido detectadas con el sistema analítico empleado.

4. Resultados

4.1 *Asignaturas específicas para la inclusión de la perspectiva de género en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Huelva*

En este primer subapartado, y de manera conjunta para todo el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Huelva, se presentan las asignaturas que mediante su título indican la inclusión de la perspectiva de género (incluyen términos que hacen referencia a la dimensión de género y/o la igualdad de mujeres y hombres en el nombre de la asignatura). Se han resaltado por cuanto pueden ser indicativas de estrategias específicas de inclusión de la perspectiva de género en un Grado.

Resulta interesante analizar los títulos de las asignaturas que conforman este Grado, ya que podemos encontrar asignaturas que específicamente y desde su título ya nos indican que se centran en contenidos relacionados con la promoción de la igualdad de género.

Del total de asignaturas analizadas (48), tan solo encontramos 1 (2%) cuyo título hace alusión directa a la igualdad de género, «Género e Igualdad en Trabajo Social» del 4º curso, en las que el 100% del contenido de esta asignatura trata cuestiones de género. Además, otras 2 asignaturas que incluyen en su título descriptores que incorporan la perspectiva de género (NA1), en concreto «Estructura, Desigualdad y Exclusión Social (2º Curso) y Salud y Desigualdad Social (3º Curso)». Finalmente, hemos detectado otras 3 asignaturas con dudas sobre si incorporan la respectiva de género (NA2), como son «Sociología de la Familia y de la Infancia», y «Riesgo y Protección del Desarrollo psicológico en la familia» del 3º Curso, así como, «Trabajo Social Individual y Familiar» del 2º Curso. Así, sabemos que la mitad (3) son optativas y las otras 3 son específicas. En concreto, estamos hablando de que únicamente el 6% de las asignaturas incorporan la perspectiva de género (NA1) en su título, así como, el 6% de las asignaturas tenemos dudas sobre si incorporan la perspectiva de género (NA2) en su título. El resto de asignaturas (42) no incorporan la perspectiva de género en su título, es decir, el 88%.

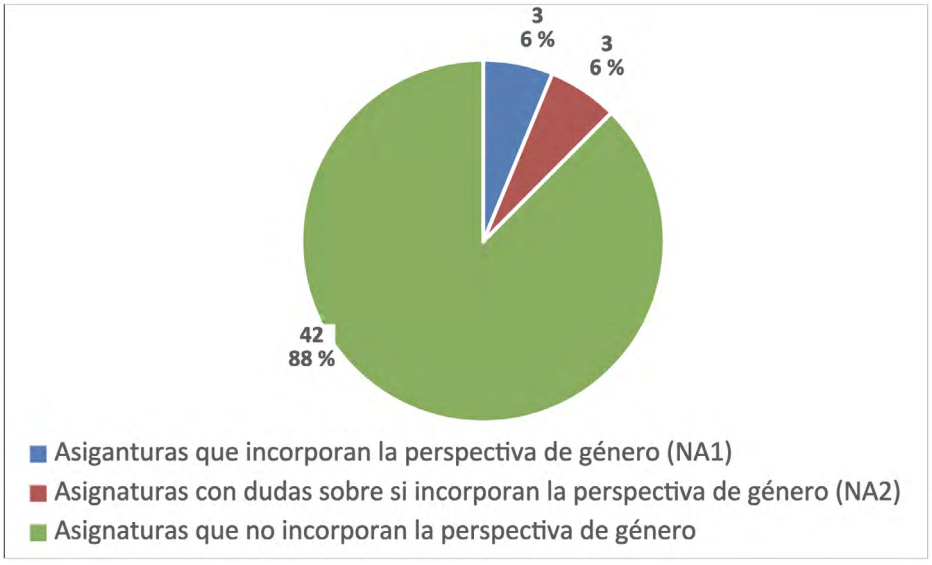


Figura 1. Representación gráfica de las asignaturas de Trabajo Social con incorporación de género en su título.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

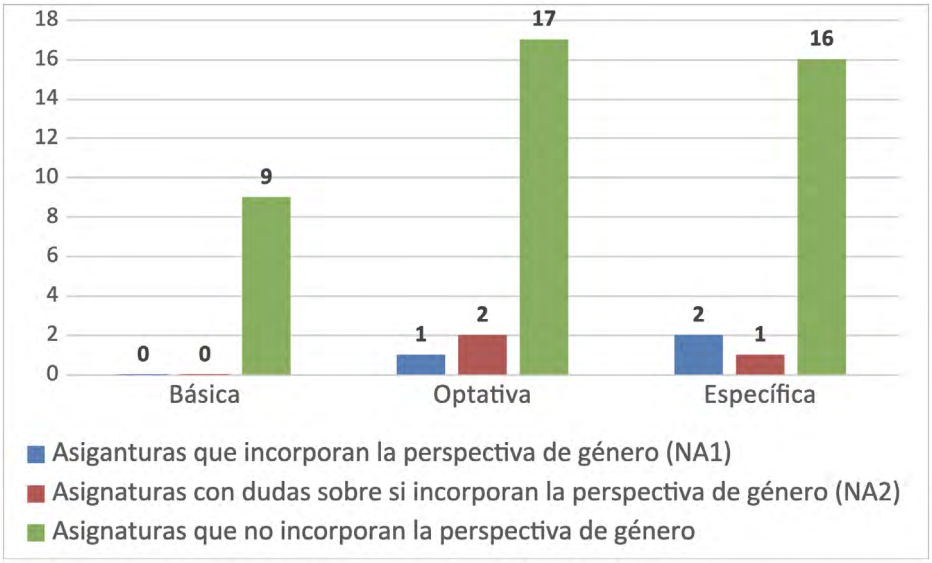


Figura 2. Representación gráfica de la incorporación de género en el título en los diferentes tipos de asignaturas (básica, optativa y específica) de Trabajo Social. Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.2 *Asignaturas que incluyen la perspectiva de género en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Huelva*

Del total de las 48 guías docentes referentes a las asignaturas impartidas en Plan de Estudio de Trabajo Social que han sido analizadas un 45,8% incluyen contenidos y/o competencias que incorporan la perspectiva de género (NA1), mientras que un 37,5% contiene sólo asignaturas con dudas sobre si incorporan la respectiva de género (NA2). Además, observamos que ocho de todas las asignaturas analizadas (48) no incorporan contenidos en género, es decir, el 16,7%.

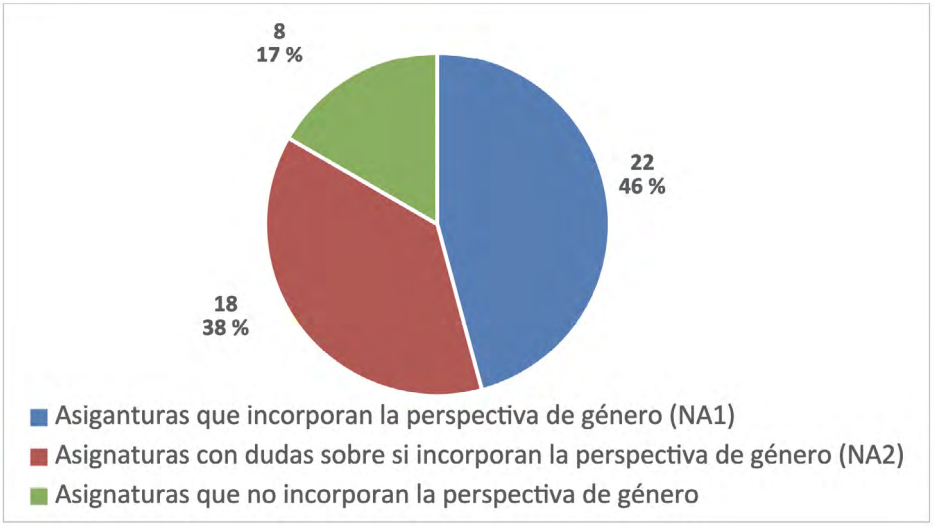


Figura 3. Representación gráfica de las asignaturas de Trabajo Social en función de la incorporación de género.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

De las 22 asignaturas que incorporan la perspectiva de género (NA1), observamos que 11 de ellas son asignaturas específicas. No obstante, cabe señalar que además 10 de ellas son de carácter optativo y únicamente aparece 1 básica. Del total de las asignaturas analizadas, 18 son Asignaturas con dudas sobre si incorporan la Perspectiva de Género (NA2), 6 de ellas fueron específicas, 7 optativas y 5 básicas. Finalmente, 3 asignaturas específicas, 2 optativas y 3 básicas forman parte de las asignaturas que no incorporan la perspectiva de género en los contenidos y/o competencias. Observamos una mayor tendencia de incorporar la perspectiva de género en las asignaturas optativas y las específicas, y en los dos últimos cursos de la titulación (36% en ambos), que es donde se ubican mayoritariamente dichas asignaturas.

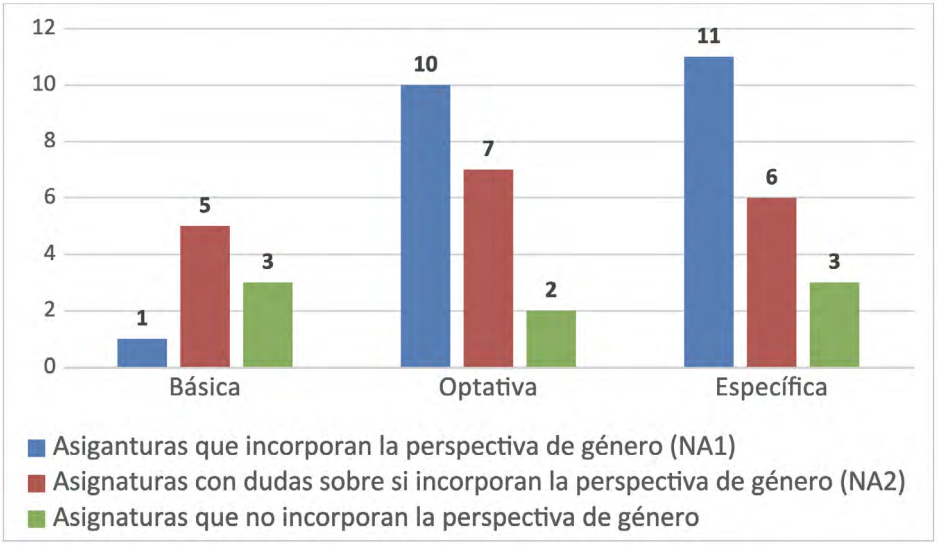


Figura 4. Representación gráfica de la incorporación de género en los diferentes tipos de asignaturas (básica, optativa y específica) de Trabajo Social.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

		Mediana	Desviación estándar
Descriptores		7,50	31,78
Curso	1º	2	6,72
	2º	4	22,59
	3º	9,50	23,06
	4º	9	49,10
Nivel	NA1	17,50	42,43
	NA2	3,50	5,95

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del número de descriptores según curso y nivel.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

		Curso			
		1	**2**	**3**	**4**
Nivel	NA1	2 (9,1%)	4 (18,2%)	8 (36,4%)	8 (36,4%)
	NA2	6 (33,3%)	3 (16,7%)	2 (11,1%)	7 (38,9%)
	Asignaturas que no incorporan perspectiva de género	2 (25%)	4 (50%)	2 (25%)	0
	Total	10 (20,8%)	11 (22,9%)	12 (25%)	15 (31,3%)

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del nivel según curso.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

		Categoría			
		0	**1**	**2**	**3**
Nivel	NA1	0	7 (31,8%)	8 (36,4%)	7 (31,8%)
	NA2	0	4 (22,2%)	8 (44.4%)	6 (33,3%)
	Asignaturas que no incorporan perspectiva de género	8 (100%)	0	0	0
	Total	8 (16,7%)	11 (22,9%)	16 (33,3%)	13 (27,1%)

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del nivel según categoría.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

5. Conclusiones

En definitiva, los resultados de este estudio ponen de manifiesto que la Universidad de Huelva ha conseguido avances notables en la incorporación de la perspectiva de género en el Grado en Trabajo Social, si bien aún subsisten desafíos para lograr una transversalidad plena. Concretamente, cerca del 50 % de las asignaturas del plan de estudios integran de forma explícita esta perspectiva, mientras que en el 20 % su inclusión sigue ausente. Con el fin de consolidar y profundizar esta innovación docente, se recomienda reforzar la capacitación del profesorado en materia de género, revisar y actualizar periódicamente los contenidos de las asignaturas y

fomentar un compromiso institucional más firme que sitúe la igualdad como eje vertebrador de la formación. Como línea futura de trabajo, resulta imprescindible evaluar el impacto de estas acciones tanto en la calidad de la enseñanza como en las competencias profesionales del alumnado egresado.

Referencias

Bas-Peña, E., Pérez-de Guzmán, V. y Maurandi, A. (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las Universidades Españolas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 67(3), 51- 66. https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67303

Diez, R., Dominguez, A., Gómez, I. M. y Ponsoda, S. (2020). *Informe Diagnóstico sobre la Inclusión de la Perspectiva de Género en los Títulos de Grado Implementados en la Universidad de Alicante,* Grupo de Investigación en Igualdad, Género y Educación (IGE) de la Universidad de Alicante. https://cdn.vives.org/var/www/html/vives.org/wp-content/blogs.dir/11/files/2024/07/17133543/pu3.pdf

Escrig, G., Ortí, M. J. y Sales A. (2020). *Guía para la integración de la perspectiva de género en las guías docents de las asignaturas de grado de la Universitat Jaume I*, Fundación Isonomía-Universitat Jaume I, Castellón. https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/MSYCHTL4VDJN7DQXVNO4TAU0PAHBLW0D

Fernández, B., Iturbide, R. y Olóriz, P. (2014). *Estudio de la transversalidad de género en los títulos de Grados implantados en la UPNA*. [Trabajo de fin de grado] Universidad Pública de Navarra. https://www.unavarra.es/digitalAssets/138/138343_1000001.ESTUDIO-TRANSVERSALIDAD-DE--GENERO-GRADOS-Upna-1.pdf

Iniesta, E. y Julián, A. M. (2013). *La perspectiva de género y los contenidos en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y no discriminación en las guías docentes de las asignaturas de los estudios de grado de la Universitat Jaume I*, Fundación Isonomía-Universitat Jaume I, Castellón. https://documents.uji.es/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/314c5e48-6ead-40ae-8f43-8d32f641ef75/guia-docent.pdf?guest=true

Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 247, de 18 de diciembre de 2007; núm. 38, de 13 de febrero de 2008. https://www.boe.es/eli/es-an/l/2007/11/26/12/con

Ley 9/2018, de 8 de octubre, por la que se modifica la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 269, de 7 de noviembre de 2018. https://www.boe.es/eli/es-an/l/2018/10/08/9

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, de 23 de marzo de 2023. https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con

Menéndez-Baena, A. B. (2018). *Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de grado de la Universidad de Cádiz* [Informe]. Universidad de Cádiz. https://igualdad.uca.es/wp-content/uploads/2018/09/An%C3%A1lisis-PG-UCA-2-copia.pdf

Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: Análisis de las guías docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos*, 21, 53-66. http://doi.org/10.18172/con.3315

Rebollar, E. M. (2013). *El género en los Planes de Estudios de los Grados de Educación en las Universidades Públicas Españolas* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/129102/emrs1de1.pdf?sequence=1

Unidad de Igualdad (2010). *Igualdad y perspectiva de género en los títulos de Grado implantados en la Universitat de Valencia*. https://www.uv.es/igualtat/microinformes/Igualtat_titols_grau.pdf

Verge, T. y Cabruja, T (2017). *La perspectiva de gènere en docència I recerca a les Universitats de la Xarxa Vives*. Castellón. https://urls.fr/BTmxzT

12

CULTURA DIGITAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN UNA UNIVERSIDAD DE AREQUIPA, PERÚ 2025

Rocío Marivel Díaz Zavala
Luis Ernesto Cuadros Paz
Janeth Amparo Esquivel Las Heras
Luis Dugasvili Cuadros Linares
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)

1. Introducción

El avance de la cultura digital ha generado transformaciones profundas en los procesos educativos, especialmente en el ámbito universitario. En este contexto, el presente estudio analiza la influencia de la cultura digital en la educación inclusiva en una universidad nacional de Arequipa durante 2025. Se abordan dos variables principales, la cultura digital y la educación inclusiva, entendidas como elementos fundamentales para fortalecer procesos educativos equitativos, accesibles y participativos. Con el fin de determinar la relación entre ambas variables, se adopta un enfoque cuantitativo correlacional y se trabaja con una muestra de 120 estudiantes de la Facultad de Ingeniería, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado, garantizando representatividad poblacional.

La recolección de información se efectuó mediante dos instrumentos validados: un cuestionario para evaluar la apropiación de la cultura digital, considerando uso de plataformas, habilidades tecnológicas y participación digital; y otro orientado a medir percepciones sobre educación inclusiva, valorando accesibilidad, participación y equidad en entornos virtuales. Los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada entre competencias digitales y percepción de educación inclusiva, indicando que mayores niveles de alfabetización digital se relacionan con una valoración más favorable de espacios educativos diversos y equitativos. El estudio concluye que la cultura digital, entendida más allá del simple acceso a dispositivos, constituye un factor decisivo en la consolidación de prácticas inclusivas. Se destaca la necesidad de que las instituciones implementen políticas orientadas al fortalecimiento de competencias digitales con enfoque

inclusivo, promoviendo así el derecho a una participación educativa equitativa. Los hallazgos subrayan la urgencia de integrar la cultura digital en las estrategias de inclusión en la educación superior.

En el ámbito universitario, la educación inclusiva se concibe como un principio que garantiza la participación plena y equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, trayectorias académicas o contextos socioculturales. Este enfoque va más allá de la integración física y requiere transformaciones en las prácticas institucionales, curriculares y pedagógicas para atender la diversidad estudiantil. Lindner y Schwab (2025) destacan que la inclusión demanda una reconfiguración profunda de la cultura organizacional universitaria. Maraver *et al.* (2024) subrayan la necesidad de identificar y superar barreras persistentes que obstaculizan la inclusión, cuya efectividad depende de procesos culturales sostenidos. Desde una perspectiva más amplia, Taddei (2024) señala que la equidad en educación superior está vinculada al acompañamiento institucional, al bienestar estudiantil y al empoderamiento de quienes presentan necesidades diversas, por lo que metodologías experienciales, modelos participativos y estructuras de apoyo adquieren un papel estratégico en la consolidación de comunidades académicas equitativas. Donath *et al.* (2023) enfatizan que las universidades deben desarrollar estrategias proactivas que garanticen accesibilidad, fomenten el aprendizaje colaborativo y permitan a los estudiantes construir sus proyectos de vida sin verse limitados por barreras sociales, culturales o metodológicas.

La expansión de la cultura digital ha transformado los entornos universitarios, modificando el acceso a la información, las dinámicas docente-estudiante y las formas de construcción colaborativa del conocimiento (Lorenzo *et al.*, 2024). Area y Pessoa (2022) destacan que estos cambios generan desafíos pedagógicos y culturales que exigen que las instituciones aseguren que el uso de tecnologías digitales contribuya a reducir las brechas de participación y aprendizaje. Sin embargo, diversos informes internacionales advierten que la digitalización educativa no garantiza equidad. La UNESCO (2023) indica que menos del 40 % de estudiantes con necesidades educativas especiales cuenta con entornos digitales accesibles, evidenciando la brecha entre disponibilidad tecnológica y su uso pedagógico. La pandemia de COVID-19 mostró que la rápida expansión tecnológica, aunque generó avances, también reveló limitaciones estructurales: solo el 55 % de docentes se considera preparado para implementar prácticas digitales inclusivas y menos del 45 % de estudiantes con discapacidad recibe adaptaciones pertinentes (OECD, 2023).

Persisten brechas significativas: la UNESCO (2024) indica que el 37 % de estudiantes universitarios latinoamericanos carece de acceso estable a internet y el 41 % de instituciones públicas carece de políticas de accesibilidad digital; el BID (2023) reporta una brecha de más del 25 % en competencias digitales entre docentes y estudiantes. Moreira y Jandrić (2023) plantean pasar de una «inclusión técnica» a una «inclusión cultural y cognitiva», y UNESCO IESALC (2025) evidencia que, aunque el 91 % de instituciones declara políticas de equidad, su

implementación es limitada por falta de formación docente, recursos y estrategias sostenibles (Pérez y Reeves, 2023; Hernández y Saldaña, 2023), situación crítica en Perú (Defensoría del Pueblo, 2021; INEI, 2022; Villanueva, 2023; Flores *et al.*, 2023). A estas limitaciones se suma la brecha en capital humano, con diferencias notables entre competencias digitales de docentes y estudiantes (BID, 2023) y deficiencias en formación docente y recursos adaptativos (CIES, 2024). Esto evidencia que la cultura digital, si no se gestiona con un enfoque inclusivo, puede reproducir desigualdades. Resulta imperativo analizar cómo influye en la construcción de prácticas inclusivas en universidades peruanas, especialmente en una universidad privada de Arequipa con diversidad sociocultural y tecnológica y apuesta por innovación educativa. La investigación busca proporcionar evidencia contextualizada sobre cómo prácticas, competencias y políticas digitales pueden incidir en la equidad educativa.

La relevancia del estudio radica en su potencial para orientar políticas que integren la cultura digital como eje estratégico de la educación inclusiva. Una universidad inclusiva no solo garantiza acceso a tecnologías, sino que promueve un uso ético, crítico y equitativo de recursos digitales (Díaz, 2021). El enfoque integrador de esta investigación permite comprender cómo la gestión participativa y equitativa de la tecnología puede democratizar el conocimiento, fortalecer el pensamiento crítico y consolidar una ciudadanía socialmente justa (Morín, 2021).

2. Cultura digital en contextos educativos

La cultura digital en educación superior surge de la convergencia entre TIC y nuevas formas de enseñanza, impulsando la creación y transformación colaborativa de contenidos (Ramírez y González, 2024; Useche *et al.*, 2022). Integrarla requiere más que acceso tecnológico: la competencia digital docente predice la calidad de las prácticas, pero sin entornos flexibles y críticos los resultados son limitados (Cabero *et al.*, 2023). En Latinoamérica y Perú, persisten brechas en infraestructura, políticas y formación, evidenciando la necesidad de intervenciones estructurales y éticas para garantizar inclusión (Núñez *et al.*, 2023).

3. Educación inclusiva en la era digital

La educación inclusiva universitaria en la era digital va más allá del acceso tecnológico, demandando repensar la enseñanza desde equidad y diversidad. La competencia digital docente es clave para adaptar y personalizar entornos educativos (Zarceño et al., 2024), mientras que el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) permite múltiples formas de acceso y participación (Álvarez y Huerta, 2024). Sin embargo, la falta de formación, políticas inclusivas y recursos adaptativos limita la implementación efectiva de prácticas inclusivas en Perú (Portilla y Egoavil, 2023; Flores et al., 2023; Discover Education, 2025).

4. Desafíos y oportunidades de la cultura digital para la inclusión

La cultura digital en la educación superior promueve la inclusión al ofrecer experiencias de aprendizaje personalizadas, colaborativas y accesibles. Tecnologías adaptativas, plataformas en línea y herramientas de colaboración global permiten trayectos ajustables a las necesidades individuales, ampliando la participación de estudiantes antes limitados por barreras geográficas o físicas (Pereira, 2023; Al-Hail, 2024). Además, transforma no solo el «qué» y el «cómo» del aprendizaje, sino también el «quién» participa.

Sin embargo, su adopción enfrenta desafíos que restringen su potencial inclusivo. La falta de formación docente, apoyo institucional insuficiente y ausencia de políticas de accesibilidad limitan el uso pedagógico inclusivo (OECD, 2023). Muchos docentes poseen competencias digitales básicas, pero carecen de habilidades críticas y pedagógicas para aplicarlas de manera inclusiva, lo que puede amplificar desigualdades (Dos Santos et al., 2023).

Para aprovechar la cultura digital, las universidades deben integrar infraestructura, liderazgo, políticas de formación docente, accesibilidad, alfabetización digital y evaluación adaptada, promoviendo autonomía, aprendizaje colaborativo y diversidad de formatos (Singun, 2025; Belenkova et al., 2022; Lomellini et al., 2025). Solo así se pueden construir entornos digitales equitativos que garanticen participación plena y diversa.

5. Objetivos

El propósito principal de esta investigación es analizar la relación entre la cultura digital y la educación inclusiva en estudiantes universitarios de una universidad privada de la ciudad de Arequipa durante el año 2025, con el fin de comprender cómo las competencias tecnológicas, el acceso equitativo a los recursos digitales y las prácticas pedagógicas influyen en el fortalecimiento de entornos de aprendizaje inclusivos y participativos.

- Un primer objetivo específico consiste en identificar el nivel de desarrollo de la cultura digital en los estudiantes universitarios, considerando las dimensiones de uso de plataformas, habilidades tecnológicas y participación digital, para determinar el grado de dominio y las brechas existentes en el acceso y aprovechamiento de los recursos educativos digitales.
- En segundo lugar, se busca evaluar el nivel de educación inclusiva percibida por los estudiantes, a partir de los indicadores de accesibilidad, participación y equidad en entornos virtuales, con el propósito de reconocer los avances y limitaciones de las políticas y prácticas institucionales orientadas a la inclusión.

6. Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, orientado a medir y analizar datos para identificar relaciones y patrones entre variables (Hernández-Sampieri *et al*., 2021). Se clasifica como correlacional y básica, pues busca determinar asociaciones significativas entre cultura digital y educación inclusiva en estudiantes universitarios, sin intervenir en los fenómenos, adoptando un diseño no experimental y transversal. La población estuvo constituida por 173 estudiantes de ingeniería de una universidad en Arequipa (2025), aplicándose un muestreo aleatorio probabilístico que seleccionó 120 participantes. La recolección se realizó mediante dos cuestionarios validados por expertos: cultura digital (20 ítems, dimensiones: uso de plataformas, habilidades tecnológicas y participación digital, $\alpha = 0{,}91$) y educación inclusiva (20 ítems, dimensiones: accesibilidad, participación y equidad, $\alpha = 0{,}88$). Los datos se analizaron con estadística descriptiva e inferencial. Se emplearon tablas, gráficos y medidas de tendencia central, y para contrastar hipótesis se utilizó la correlación Rho de Spearman, evaluando dirección e intensidad de la relación entre cultura digital y educación inclusiva, proporcionando evidencia empírica sobre su vínculo.

7. Resultados

Se presentan los resultados sobre cultura digital y educación inclusiva en 120 estudiantes universitarios de Arequipa (2025), mostrando niveles y la relación entre ambas variables. Los datos se organizan en tablas de frecuencia y porcentaje, acompañados de análisis detallado y contraste mediante el coeficiente Rho de Spearman (Okoye y Hosseini, 2024). Este estudio cuantitativo evidencia cómo las competencias digitales influyen en la percepción y experiencia de la educación inclusiva.

Nivel	**f**	**%**
Bajo	18	15,0%
Regular	52	43,3%
Alto	50	41,7%
Total	**120**	**100%**

Tabla 1. Distribución de niveles de la variable 1: Cultura digital.
Fuente: Elaboración propia.

Análisis porcentual de la variable 1: Cultura digital

Los hallazgos evidencian que el 41,7% de los estudiantes evidencian un nivel elevado de cultura digital, sugiriendo que dominan las tecnologías habilidades digitales y herramientas virtuales. Asimismo, el 43,3% se ubica en el nivel regular, indicando que su alfabetización digital es intermedia, posiblemente restringida por el uso académico limitado. Finalmente, un 15% se ubica en un nivel bajo reflejando los retos para el acceso de gestión y utilización de los recursos naturales.

Nivel	**f**	**%**
Bajo	14	11,7%
Regular	57	47,5%
Alto	49	40,8%
Total	**120**	**100%**

Tabla 2. Distribución de niveles de la variable 2: Educación inclusiva.
Fuente: Elaboración propia.

Análisis porcentual de la variable 2: Educación inclusiva

Con respecto a la educación inclusiva, se señala que el 40,8% de los estudiantes tiene una percepción alta. Por el contrario, un 47,5% señala tener un nivel regular. Esto da cuenta de algunos esfuerzos por parte de la institución en inclusión, aunque limitados en adaptación curricular, accesibilidad digital, o en participación activa. Solo un 11,7% tiene una percepción baja.

Según la hipótesis planteada H_1: Existe una relación significativa entre la cultura digital y la educación inclusiva en los estudiantes de una universidad nacional de Arequipa, 2025.

Rho de Spearman		Cultura digital	Educación inclusiva
Cultura digital	Coeficiente de correlación	1.000	,611
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	120	120

Educación inclusiva	Coeficiente de correlación	,611	1.000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	120	120

Tabla 3. Comprobación de hipótesis
Fuente: Elaboración propia.

Para probar la hipótesis, se utilizó la prueba no paramétrica Rho de Spearman, ya que ambas variables se consideraron ordinales y no se asumió normalidad en la distribución de los datos. Los resultados obtenidos fueron $\rho = 0.608$ y un nivel de significancia de $p = 0.000$. Esto indica que un mayor nivel de cultura digital que posean los educandos les permitirá tener una mejor percepción sobre el nivel de inclusión educativa en su institución.

8. Conclusiones

Primera. - Se evidencia una relación positiva y significativa entre cultura digital y educación inclusiva en estudiantes universitarios ($\rho = 0{,}608$; $p = 0{,}000$). Esto indica que el desarrollo de competencias digitales no solo mejora el uso de tecnologías, sino que también potencia el aprendizaje activo y fortalece prácticas inclusivas en el nivel superior.

Segunda. - Respecto a la cultura digital, el 41,7% de los estudiantes presenta un nivel alto, 43,3% regular y 15% bajo, reflejando brechas en el acceso crítico a recursos tecnológicos. Es necesario reforzar la alfabetización digital mediante estrategias que promuevan una cultura digital inclusiva y sostenible en el ámbito universitario.

Tercera. - En educación inclusiva, el 40,8% de los estudiantes se sitúa en nivel alto, 47,5% en moderado y 11,7% en bajo. Esto evidencia que las políticas y prácticas inclusivas aún enfrentan limitaciones operativas y estructurales, subrayando la necesidad de fortalecer la atención a la diversidad, especialmente en entornos virtuales.

Referencias

Al-Hail, M. (2024). Exploring digital learning opportunities and challenges in higher education. *Sustainability* 16 (15), 6413. https://doi.org/10.3390/su16156413

Álvarez-Icaza, I. y Huerta, O. (2024). Augmented intelligence for open education: bridging the digital gap with inclusive design methods. *Frontiers in Education*, 9, 1337932. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1337932

Area, M. y Pessoa, T. (2022). Cultura digital y transformación educativa en la universidad: retos para la inclusión. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22 (70), 1-16. https://doi.org/10.6018/red.506021.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2023). Brechas digitales en América Latina y el Caribe: Hacia una inclusión educativa sostenible. *BID Publishing*. https://publications.iadb.org.

Belenkova, L. Y., Skudnyakova, E. V. y Sazonova, S. A. (2022). Digitalization and Digital Culture in the Context of Inclusive Higher Education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14 (1), 372-379. https://elibrary.ru/item.asp?id=48268633

Bisquerra, R. (2021). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial Síntesis.

Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Barroso-Osuna, J. *et al.* (2023). Digital Teaching Competence According to the DigCompEdu Framework: A Comparative Study in Different Latin American Universities. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12, 276-291. https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1452

CIES - Consorcio de Investigación Económica y Social (2024). *Conectar para incluir: ¿Cuáles son las brechas de alfabetización digital en Perú?* Manuscrito de proyecto de investigación del XXVIII Concurso Anual CIES 2024. https://acortar.link/mNtu0Z

Defensoría del Pueblo (2021). *Vigésimo quinto informe anual de la Defensoría del Pueblo.* https://acortar.link/7sWqQy

Díaz Barriga, F. (2021). Inclusión educativa en la universidad: entre el discurso y la práctica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *26*(89), 311-332. https://doi.org/10.22201/comie.16075524e.2021.v26n89.1783

Discover Education (2025). Unveiling the barriers to digital transformation in higher education institutions: a systematic literature review. *Discover Education*, 4, 37. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00430-9

Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S. y Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35 (1), 30. https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09752-2.

Dos Santos, A. I. *et al.* (2023). The digital competence of academics in higher education – Is the glass half empty or half full? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-022-00376-0

Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo Lledó, G., Lledó, A. y Pérez-Vázquez, E. (2024). Inclusive education at university: a scientific mapping analysis. *Qual Quant* 58, 1603-1627. https://doi.org/10.1007/s11135-023-01712-w

Flores-Cueto, J. J., Garay-Argandoña, R., Hernández, R. M., Saavedra-López, M. A. y Ponce-Meza, J. C. (2023). Digital divide in Peruvian higher education: a post-pandemic review. *Relações Internacionais no Mundo Atual*, 2 (40), 1-13. http://purl.org/coar/resource_type/c_6501

Hernández, J. y Saldaña, M. (2023). Competencias digitales en estudiantes universitarios: implicancias para la educación inclusiva. *Revista Educación y Tecnología*, 32 (2), 85-104. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2639

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI. (2022). *Perú: Acceso y uso de tecnologías de información y comunicaciones en los hogares, 2022*. INEI. https://acortar.link/szooOr

Lindner, K. T. y Schwab, S. (2025). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International journal of inclusive education*, 29 (12), 2199-2219. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2020.1813450.

Lomellini, A., Lowenthal, P. R., Snelson, C., *et al*. (2025). Accessible and inclusive online learning in higher education: a review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 37, 1306-1329. https://doi.org/10.1007/s12528-024-09424-2

Lorenzo Lledó, A., Lorenzo Lledó, G., Lledó, A. y Pérez-Vázquez, E. (2024). Inclusive education at university: A scientific mapping analysis. *Quality y Quantity*, 58 (2), 1603-1627. https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-023-01712-w.

Maraver González, D. y Gómez-Hurtado, I. (2024). Una educación universitaria inclusiva: ¿mito o realidad? *Revista Argentina de Educación Superior: RAES,* 29, 77-104. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9830922

Moreira, A., y Jandrić, P. (2023). Inclusión digital en la educación superior: del acceso a la participación crítica. *British Journal of Educational Technology*, 54 (5), 1520-1537. https://doi.org/10.1111/bjet.13325

Morín, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://urls.fr/EONF3P

Núñez Pacheco, R., Barreda-Parra, A., Castro-Gutiérrez, E., Turpo-Gebera, O. y Aguaded, I. (2023). Professors' Perception of the Use of Digital Skills and Gamification in a Peruvian University. *Journal of Technology and Science Education*, 13 (2), 431-445. https://doi.org/10.3926/jotse.1737

OECD (2023). *Digital equity and inclusion in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c56b91ad-en.

Okoye, K. y Hosseini, S. (2024). Correlation tests in R: pearson cor, kendall's tau, and spearman's Rho. In *R programming: Statistical data analysis in research* (pp. 247-277). Singapore: Springer Nature Singapore. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-97-3385-9_12

Pereira, J. M. (2023). Digital culture in education: Opportunities and challenges. *Revista ARACÊ*, *6*(3), 4987-5000.

Pérez-Valles, C. y Reeves Huapaya, E. (2023). Educación inclusiva digital: una revisión bibliográfica actualizada. Las brechas digitales en la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23 (3), 1-24. https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54680.

Portilla Moroco, H. J. y Egoavil Vera, J. R. (2023). Competencias digitales en educación superior en tiempos de pandemia COVID-19: estudio comparativo Perú y España. *Revista Educación y Sociedad*, 4 (8), 56-66. https://doi.org/10.53940/reys.v4i8.161

Ramírez Martinell, A. y González Martínez, J. R. (2024). Digital transculturation: Reflection on a permanent change in higher education. *Emerging Trends in Education*, 7 (13), 89-102. https://doi.org/10.19136/etie.a7n13.6297

Salvatierra, F. J. y Kelly, V. (2023). Educational planning and digital technologies in Latin America. *International Institute for Educational Planning* / UNESCO.

Singun, A. J. (2025). Unveiling the barriers to digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Discover Education*, 4, Article 37. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00430-9.

Taddei, A., Capellini, S. A., Girotti, E., y Giaconi, C. (2024). The Inclusive University: Practices and reflections for student community well-being. *Education sciences and society*, 15 (1), 148-158. https://doi.org/10.3280/ess1-2024oa17632

UNESCO IESALC. (2025). *Políticas de equidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394342.locale=es

UNESCO. (2023). *Tecnología en la educación – Informe GEM 2023: ¿Una herramienta bajo qué condiciones*? UNESCO. https://digitallibrary.un.org/record/4020460

UNESCO (2024). *Informe sobre el estado de la educación 2024: Inclusión digital y equidad en la educación superior*. Publicaciones de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org

Useche, A. C., Galvis, Á. H., Díaz-Barriga Arceo, F., Patiño Rivera, A. E. y Muñoz-Reyes, C. (2022). Reflexive pedagogy at the heart of educational digital transformation in Latin American higher education institutions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, Article 62. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00365-3

Villanueva Pardavé, J. (2023). *Conectividad educativa y acceso a internet en instituciones educativas públicas del Perú* [Informe técnico]. Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). https://acortar.link/TRVZPR

Zarceño García de Soriano, A. J., Agreda Montoro, M., y Ortiz Colón, A. M. (2024). Digital teaching competence and educational inclusion in higher education: A systematic review. *Electronic Journal of e-Learning*, 22 (1), 1-16. https://doi.org/10.34190/ejel.22.1.3139

13

EL DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES MEDIANTE UN INSTRUMENTO CREADO EN EL CONTEXTO A PARTIR DE LA OBSERVACIÓN

Montserrat Dopico González
Universidad de Santiago de Compostela (España)

El presente texto nace en el marco del proyecto de I+D: COMPROP-PGC2018-094491-B-C31, de la Universidad de Santiago, que ha contado con financiación del Gobierno de España (Agencia Estatal de Investigación) y fondos FEDER de la Unión Europea.

1. Introducción

El desarrollo de las competencias interculturales del alumnado es uno de los principales retos que afronta la educación en las sociedades multiculturales contemporáneas. Las competencias interculturales han sido descritas como el conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desenvolverse en un medio social multicultural. Deardorff (2020) las circunscribe a la comunicación y comportamientos aptos para interactuar a través de la diferencia cultural.

Una de las dificultades que plantea la investigación en educación intercultural es la heterogeneidad de definiciones sobre competencias interculturales (Budzyńska, 2018). Existe, también, una gran variedad de modelos reconocidos internacionalmente para el desarrollo de estas (Arasaratnam, 2017). El presente trabajo nace de una investigación más amplia, consistente en el diseño, implementación y evaluación de un programa de desarrollo de competencias interculturales para alumnado de Educación Secundaria, que tomó como referencia el modelo de Byram (1997), que distingue conocimientos, destrezas y actitudes.

Para delimitar el contenido de las competencias interculturales, hemos optado por las dimensiones de la competencia propuestas por Hamilton *et al.* (1998), que ajustamos (Dopico, 2024) teniendo en cuenta el contexto sociocultural de realización de nuestra investigación: una sociedad, la gallega, menos multicultural y multirracial que las norteamericanas, de las que surgen los modelos más

conocidos. Lo mismo ocurrió con la búsqueda de instrumentos de toma de datos. Preferimos construir cuestionarios nuevos a partir de otros culturalmente más próximos (Matencio, 2017) en lugar de utilizar algunos de los más contrastados en la investigación internacional. Además, durante la implementación de nuestro programa surgieron una serie de cuestiones no previstas, relacionadas con los discursos de odio, que nos llevaron a redactar un nuevo instrumento.

2. Marco teórico

Estudios diversos han subrayado la prevalencia de una mayoría de dos tercios de opiniones favorable a la interculturalidad en la juventud española. En una de las investigaciones pioneras sobre el tema (Calvo, 2000), la gente joven se sitúa entre los segmentos más xenófobos y a la vez más hospitalarios de la población española, con opiniones como la de que en España hay ya suficientes trabajadores extranjeros y se debe impedir que vengan más, aunque no expulsar a los que ya estén (64.7% de los participantes). Un trabajo posterior, realizado a partir de datos tomados en cinco comunidades autónomas españolas (Defensor del Pueblo, 2003) cifró en un 36% la incidencia de las actitudes de rechazo a la inmigración por parte del alumnado de nacionalidad española.

Los estudios precursores en el contexto gallego han hallado resultados semejantes. Santos y Lorenzo (2003) realizan un diagnóstico de la situación en la escuela gallega en el que el 65% de participantes declaran estar de acuerdo o muy de acuerdo con el ítem: «Me gustan las personas de otras culturas por ser diferentes». Entre las investigaciones referentes en Galicia se encuentra también la de Goenechea (2004), que obtiene una mediana de respuestas sensibles a la interculturalidad que se sitúa en tres de cuatro puntos.

Junto a la mayoría de actitudes más proclives a la interculturalidad, la investigación educativa ha observado una incidencia de entre un tercio y un sexto de opiniones más desfavorables, en concreto, a la inmigración. Así, en un estudio realizado en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (Soriano, 2006), el alumnado de origen español se muestra de acuerdo con que los compañeros de otras nacionalidades vivan alejados de sus casas, considera que los «inmigrantes» no tienen el mismo derecho a los lugares públicos de ocio y encuentra injusta la discriminación positiva. En otro trabajo centrado también en educación secundaria (Molina, 2016), un 28,8% de los participantes se muestran de acuerdo con que los «inmigrantes» quitan trabajo a los nacidos en España; el 22,8% están de acuerdo con que los «inmigrantes» son una carga y se llevan las ayudas sociales y el 27,1% con que abusan de los servicios sanitarios y colapsan las urgencias. Un estudio más reciente (Freixa *et al,* 2024) confirma sin embargo los resultados de las principales investigaciones realizadas en España desde el cambio de siglo (Calvo, 2000; Defensor del Pueblo, 2003), pues la mayoría de los jóvenes consultados demuestra una actitud respetuosa y no discriminatoria frente a la diversidad cultural.

La investigación educativa ha explorado también el impacto en las competencias interculturales del alumnado de Secundaria de los discursos de odio contra

la inmigración. Izquierdo (2019) ha subrayado que este muestra dificultades para la realización de lecturas críticas con el objeto de construir contrarrelatos frente al odio transmitido por redes sociales y medios de comunicación. La literatura especializada destaca la urgencia, al respecto, de la alfabetización mediática de los estudiantes (Zorrilla *et al.*, 2021).

3. Objetivos

Este estudio pretende contribuir al diagnóstico de las competencias interculturales del alumnado de la segunda etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato mediante un instrumento creado en un contexto educativo de base, durante la implementación de un programa de desarrollo de competencias interculturales a través de las materias de Geografía e Historia de 4º de ESO y 1º de Bachillerato. Se trata de un cuestionario que fue construido en base a las reacciones de los participantes ante los contenidos del programa aplicado, focalizado en la inmigración en España.

4. Metodología

El programa de intervención del que surgió el cuestionario fue aplicado en cinco centros educativos de Galicia a través de un diseño de investigación cuasiexperimental con pruebas de pretest y de postest. Los centros, cinco Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), fueron seleccionados por medio de un muestreo polietápico por conglomerados que buscó, en primer lugar, institutos con un mínimo de 2% de alumnado extranjero y, en segundo lugar, escogió cinco en los que al menos un docente de Geografía e Historia de 4.º de ESO o de Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º de Bachillerato utilizase metodologías activas como el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje cooperativo, por ser estrategias didácticas destacadas como idóneas para la educación intercultural (Grupo Inter, 2006).

El cuestionario que presentamos en este trabajo, de tipo estructurado y de respuesta múltiple, explora las actitudes y conductas hacia la inmigración. Este instrumento sirvió, en el programa de intervención educativa en cuyo marco fue elaborado, de prueba complementaria de postest del otro cuestionario previsto inicialmente, centrado en actitudes y conocimientos interculturales y con preguntas de carácter más teórico, parte de ellas adaptación de ítems de la Encuesta de actitudes hacia la inmigración del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Más que testar opiniones en abstracto, como la encuesta del CIS, el cuestionario de actitudes y conductas que aquí damos a conocer expone situaciones hipotéticas concretas e indaga en las posibles respuestas del alumnado ante las mismas.

Una vez terminado, fue validado por medio del juicio de pares con guía de validación por un profesor de Metodología de las Ciencias Sociales, un profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales y tres profesores de Educación Intercultural

de las Universidades de Santiago, Murcia y Málaga que valoraron instrucciones, aspectos formales y contenidos. El cuestionario obtuvo un valor de 0,818 en la prueba de fiabilidad del Alfa de Cronbach. Tras ser validado, fue respondido en una prueba piloto por 188 alumnos y alumnas, N=188, que valoraron además la claridad, univocidad, extensión y dificultad de las preguntas y respuestas.

El cuestionario facilitó el análisis de las actitudes y conductas de los participantes relacionadas con las siguientes variables de la investigación: rechazo de la discriminación por motivos de color de la piel, cultura, etnia o nacionalidad (preguntas 1 , 2, 10 y 19); defensa de la igualdad de derechos para las personas migrantes (preguntas 3, 4, 5, 8, 9, 17, 19 y 21); desarrollo de mecanismos de respuesta frente a los estereotipos sobre la inmigración (preguntas 6 y 7); desarrollo de herramientas de análisis sobre las formas y consecuencias del racismo (ítems 11, 14, 15, 16, 18, 20) y valoración de diversidad cultural (ítems 12 y 13). El procedimiento para su elaboración se basó en la observación, apoyada en un registro de anécdotas (Pérez, 2014).

4.1 *Procedimiento*

En una de las actividades del programa, el alumnado investiga sobre las tasas y sectores de actividad laboral por nacionalidad en España y sobre los niveles formativos de la población activa extranjera. Ante la lectura de una entrevista periodística con una empleada de hogar extranjera sometida a condiciones de trabajo abusivas con motivo de su situación administrativa irregular, una alumna de uno de los grupos experimentales exclamó que «esta persona debía estar agradecida» porque, de no encontrar trabajo en España, «tendría que volver a su país». En otra actividad, la misma alumna comentó que la concesión de permiso de residencia a consecuencia de la adquisición de viviendas de cierto valor era «normal» ya que «si eres pobre, no vas a aportar nada».

Sus comentarios no suscitaron reacciones opuestas por parte del resto de la clase. En ninguno de los demás grupos experimentales (nueve en total) se registraron, en cambio, reacciones semejantes ante el mismo caso. En el mismo grupo de esta alumna, un compañero preguntó, «Pero ¿cómo va a trabajar un inmigrante en finanzas?». A partir de anécdotas como estas, se redactaron cuatro de las 21 preguntas del cuestionario de actitudes y conductas, sobre discriminación a personas migrantes.

En el grupo experimental que obtuvo mejores resultados globales, una alumna de nacionalidad española descendiente de marroquíes expresó varias veces, física y verbalmente, su incomodidad ante la desigualdad según origen geográfico respecto a derechos de obtención de permiso de residencia y trabajo en España. En su misma clase, otro compañero que solía mostrarse menos sensible a la interculturalidad reiteraba que España «ya no puede traer a más inmigrantes».

En el segundo grupo experimental que registró mejores desempeños interculturales, una alumna aseguró que los requisitos exigidos para legalizar la situación de las personas en situación administrativa irregular que trabajaban en España desde hacía años eran «imposibles».

De modo semejante, en el grupo más multicultural de todos los experimentales, con un 50% de alumnado de origen extranjero, varios alumnos tildaron de «injustas» las diferencias establecidas por la legislación española entre ciudadanía extranjera de la Unión Europea y de terceros países. En el resto de los grupos, menos multiculturales en su composición, la exposición, por ejemplo, de las diferencias establecidas por la ley entre los requisitos para obtener la nacionalidad española según el país de origen del solicitante no provocaron reacciones en contra.

Por otra parte, en las actividades acerca de legislación sobre derechos sociales de las personas extranjeras en España y sobre uso de la sanidad y los servicios sociales por parte de estas, un alumno defendió que el acceso a la sanidad debía restringirse solo a «los que trabajen en España». Parte del alumnado de los distintos grupos comentó además que los «inmigrantes», al igual que los «gitanos», recibían la mayor parte de las ayudas públicas o que incluso se les reconocía derecho a supuestas ayudas especiales como, afirmó una alumna, «una paga por enviar a los hijos a la escuela». A partir de anécdotas como estas se redactaron la mayoría de las preguntas del cuestionario, referidas a la defensa de la igualdad de derechos para las personas migrantes.

Otra de las actividades, centrada en el proceso de creación y consecuencias de los estereotipos, causó reacciones de indignación o distancia incrédula ante los clichés sobre la inmigración gallega en Argentina divulgados en los años 40 y 50 a través del cine y del teatro. Pero ello no impidió que parte de los participantes identificasen a otros colectivos con estereotipos (positivos y negativos) como los chinos «trabajadores» o los latinos «vagos». El cuestionario incluye, debido a esto, dos preguntas acerca de tópicos sobre el supuesto abuso de las ayudas públicas por parte de las personas migrantes.

Tocante al análisis sobre las consecuencias actuales del racismo o a la valoración de la diversidad cultural, los resultados de pretest del cuestionario de actitudes y conocimientos habían mostrado que no alcanzaba el 40% el porcentaje de participantes que entienden el racismo como problema estructural.

Además, el 20,9% preferiría no convivir con gran número de «inmigrantes». El programa de intervención aplicado contiene actividades sobre la diversidad cultural en Galicia y sobre los nuevos racismos como problema estructural y sistémico. A propósito de ellas, el cuestionario de actitudes y conductas introduce otras siete preguntas sobre racismo y diversidad cultural.

5. Resultados y discusión

En conjunto, el cuestionario fue bien valorado (Tabla 1) por los seis expertos consultados. El enfoque, contenidos y estructura fueron validados de modo casi unánime, excepto en dos aspectos que obtuvieron peores puntuaciones: la claridad de algunas preguntas y respuestas y la cantidad de preguntas. Tras la validación, se realizó una revisión de la redacción del cuestionario para tratar de simplificarla, además de suprimir una pregunta por considerarla de contenido reiterativo respecto a la pregunta inmediatamente anterior.

Dimensión	ÍTEMS	Media
Instrucciones	1. Claridad de las instrucciones para el alumnado	3.8
	2. Adecuación de la terminología empleada para los destinatarios	3,8
Aspectos formales	3. Claridad de las pautas dadas	3,8
	4. Tamaño de letra empleado	3,8
	5. Adecuación del vocabulario empleado a los destinatarios	3,8
	6. Claridad de las preguntas y opciones de respuesta del cuestionario	2,8
	7. Número de preguntas del cuestionario	3,0
	8. Organización de las preguntas del cuestionario	3,8
Contenidos	9. Adecuación de los contenidos a los objetivos propuestos	3,5
	10. Adecuación de los contenidos al nivel del alumnado	3,7

Tabla 1. Valoración del cuestionario de actitudes y conductas por juicio de pares (valoración de 1 a 4).
Fuente: Elaboración propia, 2025.

Los resultados de la valoración del cuestionario efectuada por los participantes (Tabla 2) son confluyentes con los de la validación realizada por los jueces expertos en cuanto a los aspectos formales. Las instrucciones y contenidos son en general bien valorados. De los aspectos formales, los ítems peor puntuados se refieren a la extensión, número y claridad de las preguntas y respuestas. Dado que los jueces habían señalado también la excesiva extensión y cantidad de las preguntas, se preparó una nueva versión del cuestionario, de cara a futuras investigaciones, con preguntas y respuestas más sencillas y escuetas, que puede verse en https://acortar.link/iBd9eh

Dimensión	ÍTEMS	Media
Instrucciones	1. Claridad de las instrucciones para responder las preguntas	3.8
	2. Claridad de la terminología empleada	3,7
Aspectos formales	3. Extensión de las preguntas y respuestas	3,0
	4. Univocidad de las preguntas y respuestas	3,8
	5. Facilidad de las respuestas	3,2
	6. Claridad de las preguntas y opciones de respuesta	3,3
	7. Número de preguntas	2,8
	8. Organización de las preguntas	3,8
Contenidos	9. Interés suscitado por los contenidos	3,6
	10. Adecuación de los contenidos al nivel del alumnado	3,7

Tabla 2. Valoración del cuestionario de actitudes y conductas por parte del alumnado (valoración de 1 a 4).
Fuente: Elaboración propia, 2025

Las respuestas a las preguntas del cuestionario (Tabla 3) indican que las competencias del alumnado son elevadas (7,36 de media).

Estadístico	Valor
Media	7,364
Desviación estándar	1,760
Varianza	3,099

Estadístico	Valor
Mínimo	0,800
Máximo	10,00
Percentil 25	6,400
Mediana	7,800
Percentil 75	8,800

Tabla 3. Resultados generales del cuestionario.
Fuente: Elaboración propia, 2025

A continuación, presentamos los resultados en detalle. En la primera pregunta, se plantea el caso de un profesor portugués que es rechazado en una entrevista de trabajo en Galicia por no ser español, pese a contar con la misma formación y experiencia que los candidatos españoles. La práctica totalidad del alumnado (91%) considera que es una forma de discriminación. El 8% eligen la respuesta que revela una competencia más baja, que es que los españoles deben ser contratados primero siempre. En la segunda pregunta, una enfermera española es peor retribuida en Alemania que sus compañeros alemanes. En este caso, el 83,5% de los participantes muestran un nivel alto de competencia al elegir la opción que considera el hecho discriminatorio y denunciable. Pero el 9% opina que debería estar agradecida y no protestar y el 8,5% que debería volver a su país para no quitar trabajo a los alemanes.

En la tercera pregunta, una española con estudios trabaja en Estados Unidos sin contrato porque su situación administrativa es irregular. Esta trabajadora se entera de que otras personas consiguen permisos de residencia por realizar inversiones en vivienda. En este caso, el 80,7% considera que los criterios para conceder permisos de residencia deberían ser independientes del nivel económico del solicitante. En la cuarta pregunta, una mujer extranjera denuncia ante la policía que acaba de ser víctima de una agresión sexual y, en el mismo momento, es amenazada con su deportación por encontrarse en situación administrativa irregular. El 67,7% de los participantes juzgan que la policía no debería hacer eso y el 6% estima adecuada la medida policial.

En la quinta pregunta, a un vendedor ambulante senegalés se le niega el permiso de trabajo y el de residencia en España por carecer de contrato laboral pese a su arraigo social en el país. Ante este caso, el 48% opinan que se debería regularizar la situación de los extranjeros que lleven tiempo viviendo en España, aunque no tengan trabajo, y el 35% se muestra partidario de regularizar la situación de todas las personas extranjeras que trabajen, con o sin contrato. En la sexta pregunta, un periódico digital publica que un gobierno autonómico concede una ayuda de 500 euros mensuales a «cualquier inmigrante sin papeles que viva

en la región». Ante esta noticia falsa, el 66% consideran que el titular manipula la realidad, pues en algunas comunidades las rentas mínimas de inserción social no excluyen, pero tampoco privilegian, a las personas migrantes en situación administrativa irregular y el 9% creen que es cierta porque las ayudas sociales se las llevan los «inmigrantes».

En la séptima pregunta se presenta otro caso de manipulación también ocurrido en España: una cadena de mensajes de *WhatsApp* sobre una grabación en la que un supuesto ciudadano marroquí animaba a otro, en español, a mudarse a España porque se podía vivir muy bien de las ayudas. Ante este audio, el 46,7% afirma que intentaría contrastar el mensaje buscando información de forma activa; el 40% desconfiaría sin adoptar una actitud proactiva y el 13,3%, que muestra la competencia más baja, le daría crédito y lo compartiría para difundir la información.

En la octava pregunta, varias familias de origen latinoamericano con pocos recursos son beneficiarias durante un año de la mayor parte de los recursos de los servicios sociales de un ayuntamiento. Ante este caso, el 79,6% de los participantes consideran que es justo, ya que las ayudas de emergencia social deberían ser iguales para españoles y extranjeros, pero el 20,4% apoyaría que se diese prioridad a las familias españolas. La pregunta nueve expone una situación en la que una persona inmigrante en situación administrativa irregular no es excluida de la atención sanitaria. En este caso, solo el 5,8% muestra competencias bajas al sostener que secundaría la exclusión de las personas que no hayan cotizado a la Seguridad Social.

En la décima pregunta, un instituto segrega al alumnado de familia inmigrante junto con el alumnado español de peor desempeño. En este caso, el 82,7% opinan que el alumnado de mejor y peor rendimiento académico debería estar mezclado con independencia de su procedencia; el 9,4% acepta que se separe en un aula distinta al alumnado de peores notas y el 7,9% muestra las peores competencias al aprobar la segregación del alumnado de familia migrante.

En la onceava pregunta, se plantea una situación en la que se hacen bromas y chistes racistas en una clase ante compañeros extranjeros. El 25,6% del alumnado participante entiende ese comportamiento como un modo de racismo; el 49,6 lo juzga como una falta de educación y el 24,8% no haría nada. En la pregunta número doce se indaga sobre el comportamiento lingüístico considerado más apropiado en una clase multicultural. El 19% atribuye al alumnado extranjero toda la responsabilidad de aprender la lengua o lenguas del país de acogida. El 74% se muestra proclive a realizar algún esfuerzo para favorecer la integración lingüística del alumnado de otros países. La pregunta número 13, también sobre diversidad lingüística, se ha suprimido por referirse a opiniones sobre el uso de lenguas cooficiales en España, con un enfoque reiterativo respecto del ítem anterior.

La pregunta número catorce se centra también en la diversidad cultural, en este caso asociada a la etnia. El 12,2% opina que las personas de etnia gitana «no quieren integrarse» y el 87,8% piensa o bien que desean integrarse, pero no renunciar a su cultura o que, si forman grupos separados de los payos es, al menos en parte, debido al racismo.

En la pregunta número 15 se exponen varias situaciones causadas por la islamofobia: en una ciudad, ni se alquilan viviendas ni se deja entrar en establecimientos públicos a marroquíes. La pregunta fue formulada a partir de la consulta a informes de la Organización No Gubernamental (ONG) SOS Racismo. En este caso, el 13% entiende que, si ocurre esto, es porque los marroquíes tienden a ser más «conflictivos»; el 17% cree que es únicamente porque son pobres y el 70% piensa que son ejemplos de discriminación derivados del racismo moderno.

En la pregunta número 16, una compañera de origen subsahariano se queja de que se dirigen a ella constantemente dando por supuesto que no es española debido a su color de piel. El 84,1% identifican este tipo de conductas como un modo de racismo. En la pregunta número 17 se pregunta por el consumo de ropa de bajo precio procedente de la explotación laboral en países pobres. El 16% piensa que estas personas deberían estar contentas de trabajar, pues viven en países atrasados; el 11% considera que es una etapa por la que deben pasar todos los países para desarrollarse y el 73% cree que es igual de inaceptable que si personas de nacionalidad española fuesen explotadas en otros países.

En la pregunta número 18 se examina la posible reacción de los participantes ante vídeos de agresiones racistas a inmigrantes magrebíes, latinoamericanos o subsaharianos. El 39,3% entienden que este tipo de agresiones se deben a un problema estructural de racismo; el 51,9% las atribuyen a la ignorancia y prejuicios de minorías racistas y el 8,9% piensan que son comportamientos de personas desequilibradas.

En la pregunta número 19 se pesquisa por la normalización de la posición subordinada en el mercado de trabajo de las personas que se encuentran en situación administrativa irregular. Ante un caso de una empleada de hogar latinoamericana que no puede ejercer en España su profesión cualificada porque no encuentra un trabajo distinto del doméstico, el 60,7% concuerda con que si la trabajadora fuese española, su situación nos parecería menos aceptable; el 26,7% opina que no encontrar un empleo acorde al nivel de estudios es un problema que afecta por igual a españoles y extranjeros y un 12,6% considera natural que los mejores puestos de trabajo sean para personas nacidas en el país.

En la pregunta número 20 se pregunta por la posible reacción ante vídeos en los que algunas personas realizan declaraciones islamófobas al mismo tiempo que niegan ser racistas. En este caso, el 16% muestra la competencia más baja al elegir la opción de respuesta que afirma que esto se debe al miedo al terrorismo o a otros conflictos generados por las personas musulmanas y el 70% atribuyen estas actitudes de rechazo no a la creencia en razas superiores e inferiores, sino a la concepción de que existen comunidades culturales intrínsecamente más atrasadas o menos modernas y civilizadas que otras. En la pregunta número 21 se examinan los criterios que, en la opinión de los participantes, deberían primar para conceder permisos de residencia en España. En este caso, se produce unanimidad en no considerar primordiales el color de la piel, en primer lugar, y la religión o la cultura en segundo lugar.

En resumen, nuestros resultados son confluyentes con los de la investigación anterior, que sitúa entre un tercio y un sexto del alumnado, dependiendo del

ítem, las actitudes menos proclives a la interculturalidad (Calvo, 2000; Goenechea, 2004; Freixa *et al*, 2024; Molina, 2016; Soriano, 2006). Los discursos de odio parecen haber influido en las opiniones del alumnado en aspectos concretos como la creencia en que los inmigrantes «quitan» ayudas a los españoles, pero nuestros datos no permiten afirmar que hayan conseguido que la mayoría del alumnado apoye su discriminación y menos su exclusión del derecho de acceso a la sanidad, educación o servicios sociales. Es probablemente la minoría que ya se mostraba menos sensible la más permeable a los discursos de odio contrarios a la inmigración. Y esa misma minoría fue la protagonista de los comentarios racistas apuntados en nuestro registro de anécdotas.

6. Conclusiones

Este estudio logra cumplir su objetivo de contribuir al diagnóstico de las competencias interculturales del alumnado de Secundaria mediante un instrumento creado en un contexto de enseñanza secundaria a partir de la observación. En futuras investigaciones, el cuestionario podría ser utilizado con muestras mayores, sobre todo en contextos culturales más próximos, ya que, y esta es su principal limitación, parte de los ítems pueden perder sentido en sociedades más multiculturales con Estados de Bienestar mucho más o mucho menos avanzados. Se constata, por otra parte, la conveniencia de combinar instrumentos concebidos para su contexto social con otros contrastados internacionalmente, ya que el racismo es un fenómeno sistémico que se expresa localmente de maneras que pueden no ser detectadas sin las preguntas adecuadas, y más bajo la influencia de discursos de odio que parecen normalizar la posición subordinada en la sociedad de las personas migrantes.

Referencias

Arasaratnam, L. A. (2017). Intercultural competence: An overview. En D. K. Deardorff y L. A. Arasaratnam-Smith (Eds.), *Intercultural competence in higher education. International approaches, assessment and application* (pp. 3-18). Routledge.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communication competence*. Multilingual Matters.

Budzyńska, P. (2018). The view(s) on intercultural competence at a European and a national level: a case study. *Theoria et Historia Scientiarum*, 15, 67- 83. https://doi.org/10.12775/ths.2018.005

Calvo, T. (2000). *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo xxi*. Cauce Editorial.

Deardorff , D. K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies. Story Circles. UNESCO/Routledge Focus*. https://acortar.link/mlIjJe

Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Análisis descriptivo y estudio empírico*. bit.ly/3BQck1B

Dopico, M. (2024). Una propuesta de programa para el desarrollo de competencias interculturales a través de la materia de Historia. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García; A. Jaén-Martínez y H. M. Martín-Padilla (Coords.), *Innovación educativa y transformación social; propuestas para los actuales desafíos* (pp. 1774-1790). Dykinson. https://acortar.link/JQWYYS

Freixa, M., Quirós, C. y Vilà, R. (2024, 18 – 21 de junio). *Competencias interculturales e interreligiosas en los jóvenes: estudio de caso en un centro de educación secundaria de Barcelona* [ponencia]. XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa, IV Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/Noveles de AIDIPE. Universitat de Barcelona. https://acortar.link/QJJmVj

Goenechea, C. (2004). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante* [Tesis doctoral] Universidad de Santiago. MINERVA.

Grupo Inter. (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. CIDE

Hamilton, M. F., Richardson, B. J. y Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, *18*(1), 5-17. https://acortar.link/V1Pp7Q

Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio. Una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 42-55. https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42

Matencio, R. M. (2017). *La educación intercultural en Ciencias sociales, Geografía e Historia: Evaluación de un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis doctoral] Universidad de Murcia. http://hdl.handle.net/10201/53982

Molina, J. (2016). *La Educación para la Ciudadanía Democrática en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria: configuración de las ideas y actitudes sociopolíticas e interculturales del alumnado de Cataluña* [Tesis doctoral] Universidad de Valencia. https://hdl.handle.net/2445/106172

Pérez, R. (2014). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.

Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Xerais.

Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en Almería. *RIE, Revista de investigación educativa,* 24 (1), 119-146. http://hdl.handle.net/10201/45231

Zorrilla, J. L., García, C. R. y Hernando, A. (2023). Discurso de odio en la prensa digital: alfabetización mediática del alumnado de Secundaria. *Didácticas Específicas*, 25, 128-149. https://doi.org/10.15366/didacticas2021.25.007

14

hMLab. TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL *MACHINE LEARNING* MEDIANTE UN LABORATORIO HÍBRIDO INTERACTIVO

Pedro I. Dorado-Díaz
Emiliana Pizarro-Lucas
Universidad de Salamanca (España)

1. Introducción

La enseñanza del *Machine Learning* (ML) en el contexto universitario enfrenta desafíos significativos en su adaptación metodológica. Mientras la demanda de profesionales cualificados en inteligencia artificial y ciencia de datos ha generado una actualización curricular necesaria en múltiples titulaciones, esta transformación no siempre se ha acompañado de innovación pedagógica equivalente (Kasneci *et al*., 2023). Numerosos programas mantienen enfoques transmisivos que priorizan la exposición teórica y la memorización algorítmica sobre la experimentación aplicada y el desarrollo de competencias profesionales.

Esta brecha entre las competencias demandadas por el mercado laboral y las metodologías docentes empleadas genera experiencias de aprendizaje frecuentemente fragmentadas y desmotivadoras. El ML, por su naturaleza intrínsecamente práctica, requiere que los estudiantes no solo comprendan algoritmos, sino que sean capaces de implementar soluciones, evaluar críticamente resultados y comunicar hallazgos en contextos que reflejen la complejidad del mundo profesional (Sanusi *et al*., 2023).

Los retos específicos de la enseñanza del ML incluyen: la curva de aprendizaje pronunciada de herramientas profesionales (scikit-learn, PyTorch) que demandan competencias previas en programación y matemáticas; la necesidad de establecer flujos de trabajo reproducibles y documentados que fomenten las buenas prácticas desde el inicio; la complejidad de evaluar no solo resultados finales, sino procesos de razonamiento, decisiones metodológicas y consideraciones éticas; y la desconexión frecuente entre ejercicios académicos simplificados y los desafíos multidimensionales del sector.

Ante este panorama, emergen propuestas pedagógicas que integran el aprendizaje activo, la experimentación guiada, la evaluación auténtica y el

reconocimiento profesional. En este contexto se enmarca hMLab (hybrid Machine Learning Lab), un laboratorio híbrido interactivo desarrollado en la Universidad de Salamanca como respuesta innovadora a estos desafíos educativos.

El proyecto, implementado en el marco del Proyecto de Innovación Docente ID2024/229, transforma la asignatura «Técnicas Estadísticas en Minería de Datos» (Grado en Estadística y doble grado en Estadística e Ingeniería Informática) mediante un ecosistema de aprendizaje que articula: notebooks interactivos progresivos en Google Colab que facilitan la experimentación inmediata, desde fundamentos de Python hasta técnicas avanzadas como validación cruzada anidada y métodos de ensamblado; microcredenciales profesionales mediante DataCamp que funcionan simultáneamente como elementos de gamificación, reconocimiento externo y puente hacia competencias valoradas por la industria (Oliver, 2019); sistema de evaluación multidimensional basado en rúbricas que valoran tanto competencias técnicas como transversales; y metodología híbrida adaptativa que combina sesiones presenciales con espacios asíncronos para el trabajo autónomo.

2. Objetivos

El proyecto hMLab se propone transformar la docencia del *Machine Learning* mediante un enfoque híbrido, escalable y centrado en el estudiante. Esta transformación se articula en torno a un objetivo general y seis objetivos específicos medibles:

Objetivo General: impulsar una docencia innovadora en *Machine Learning* mediante un entorno híbrido y accesible que promueva la autonomía, la competencia técnica y la conexión con el mundo profesional.

Objetivos Específicos:

- OE1. Implementar un laboratorio virtual progresivo basado en notebooks interactivos que cubran desde programación básica en Python hasta técnicas avanzadas de ML (validación cruzada anidada, métodos de ensamblado), garantizando accesibilidad universal mediante Google Colab.
- OE2. Integrar microcredenciales profesionales (DataCamp) como mecanismo de gamificación y reconocimiento externo, fomentando la obtención voluntaria de certificaciones en áreas emergentes (IA generativa, IA explicable, *reinforcement learning*).
- OE3. Desarrollar un sistema de evaluación multidimensional mediante rúbricas competenciales que valoren el proceso analítico, la justificación de decisiones metodológicas y la calidad de la comunicación científica, además de los resultados técnicos.
- OE4. Fomentar el aprendizaje activo y autónomo mediante recursos disponibles 24/7, entregas estratégicas progresivas (EDA, comparación de modelos, proyecto integrador) y retroalimentación formativa continua.

- OE5. Promover el uso pedagógico de herramientas profesionales, incluyendo datasets reales, flujos de trabajo reproducibles e integración reflexiva de asistentes de IA generativa como apoyo al aprendizaje.
- OE6. Construir un modelo pedagógico transferible, documentado y validado, que demuestre su efectividad mediante indicadores de rendimiento académico, satisfacción estudiantil y percepción de mejora en empleabilidad.

3. Marco teórico

El diseño de hMLab se fundamenta en un marco pedagógico integrador que articula teorías consolidadas del aprendizaje con enfoques emergentes de la educación digital. Esta fundamentación teórica ha guiado cada decisión de diseño del laboratorio, desde la estructura de los módulos hasta el sistema de evaluación.

En su núcleo, hMLab adopta el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que conceptualiza el aprendizaje como un proceso cíclico de transformación de la experiencia en conocimiento. Este ciclo —experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa— se materializa en los notebooks interactivos donde los estudiantes experimentan directamente con código y datos, observan patrones y resultados, conectan hallazgos con teoría estadística y algorítmica, y aplican conocimientos en nuevos contextos.

Esta base experiencial se enriquece con el construccionismo de Papert (1991), enfatizando que el aprendizaje es especialmente efectivo cuando los estudiantes construyen artefactos externos y compartibles. En hMLab, estos artefactos son los notebooks documentados, los modelos entrenados y los análisis comunicados, que funcionan como «objetos para pensar con».

La incorporación de microcredenciales responde a principios de gamificación educativa fundamentados en la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), que identifica tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y conexión. Las certificaciones no funcionan como recompensas extrínsecas vacías, sino como indicadores de competencia que señalizan progreso visible, elementos de autonomía al permitir elección de rutas formativas, y conectores sociales al ser reconocidas profesionalmente.

El modelo híbrido se fundamenta en el Community of Inquiry Framework (Garrison *et al.,* 2000), que identifica tres presencias esenciales para el aprendizaje efectivo en entornos mixtos: presencia cognitiva facilitada por los notebooks, presencia social mantenida en sesiones presenciales, y presencia docente ejercida mediante diseño instruccional y retroalimentación. Esta hibridación responde a una ecología del aprendizaje donde diferentes espacios, tiempos y herramientas se orquestan sinérgicamente.

Finalmente, hMLab se alinea con marcos internacionales de competencias digitales, particularmente con el DigComp 2.2 (Vuorikari *et al.*, 2022) en sus dimensiones de alfabetización en datos; el DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017), en la integración pedagógica de tecnologías; y los ISTE Standards (International

Society for Technology in Education, 2016), en pensamiento computacional. Además, desarrolla específicamente el pensamiento computacional (Wing, 2006), entendido no solo como programación, sino como un conjunto de estrategias cognitivas para la resolución de problemas complejos.

4. Metodología

La implementación de hMLab durante el curso 2024-2025 involucró a 55 estudiantes del Grado en Estadística y del doble grado en Estadística e Ingeniería Informática. El diseño metodológico combina elementos pedagógicos, tecnológicos y evaluativos en un ecosistema coherente.

La arquitectura del laboratorio se organiza en seis módulos que siguen una secuencia progresiva estructurada (*scaffolding*) para facilitar el aprendizaje del alumno: (1) Fundamentos computacionales: Python básico, estructuras de datos, NumPy; (2) Manipulación y visualización: Pandas, Matplotlib, Seaborn; (3) Análisis exploratorio: EDA sistemático, identificación de patrones; (4) ML supervisado básico: Regresión, clasificación, métricas; (5) Validación avanzada: *Cross-validation*, *nested CV*, prevención de sobreajuste; (6) Optimización y ensamblado: *Grid search*, *random search*, *voting*, *stacking*.

Cada módulo incluye: notebooks teórico-prácticos con explicaciones detalladas, código ejecutable y ejercicios graduados; *datasets* profesionales (Heart Disease, NHANES) que presentan desafíos reales; checkpoints evaluativos que verifican la comprensión antes de avanzar; y recursos DataCamp complementarios para profundización opcional.

El sistema evaluativo se basa en principios de evaluación auténtica (centrada en la resolución de problemas reales) y se distribuye en tres componentes:

- Entregas estratégicas (70%) que simulan tareas profesionales reales: (a) EDA completo sobre dataset nuevo incluyendo análisis univariado y bivariado, visualizaciones, identificación de patrones y formulación de hipótesis; (b) Comparación rigurosa de modelos implementando al menos tres algoritmos de clasificación con *nested cross-validation* para ajuste de hiperparámetros y evaluación imparcial; (c) Proyecto final integrador donde el estudiante selecciona dataset y problema, aplicando el ciclo completo desde la definición hasta la comunicación de resultados.
- Microcredenciales DataCamp (10%): obtención mínima de una certificación en áreas emergentes (IA generativa, IA explicable o *reinforcement learning*), con valoración adicional por certificaciones extra.
- Tests adaptativos (20%): evaluación continua de conceptos clave con retroalimentación inmediata para el aprendizaje.

Las rúbricas multidimensionales evalúan: dimensión técnica (corrección, eficiencia, robustez del código); dimensión metodológica (justificación de decisiones, rigor en la validación, reproducibilidad); dimensión comunicativa (claridad en la

documentación, calidad de visualizaciones, estructura narrativa); y dimensión reflexiva (identificación de limitaciones, consideraciones éticas, propuestas de mejora).

La elección de Google Colab como plataforma responde a principios de diseño universal para el aprendizaje, eliminando barreras técnicas y económicas mientras mantiene funcionalidad profesional completa. Permite accesibilidad desde cualquier dispositivo, portabilidad y reproducibilidad sin configuración local, facilidad para compartir y revisar código, y trazabilidad completa del proceso de trabajo.

Para la evaluación del impacto se emplearon múltiples fuentes de datos: indicadores objetivos de rendimiento académico (tasas de éxito, calificaciones, calidad de entregas); registro de actividades formativas complementarias (certificaciones obtenidas, horas de formación en DataCamp); y cuestionario de percepción estudiantil (n=37 de 55, tasa de respuesta 67,3%) que evaluó competencias antes/después, utilidad de componentes, uso de IA generativa, desarrollo de autonomía y percepción de empleabilidad.

5. Resultados

La implementación de hMLab ha generado un conjunto robusto de evidencias sobre su efectividad, basadas en indicadores objetivos de rendimiento y percepciones estudiantiles. Los resultados se presentan organizados en seis dimensiones que reflejan la multidimensionalidad del impacto educativo.

4.1 *Transformación de competencias técnicas*

El análisis de la evolución competencial constituye uno de los hallazgos más significativos. Los estudiantes autoevaluaron su nivel en cinco competencias clave antes y después del curso (escala 1-5):

Competencia	Media Pre	Media Post	Incremento absoluto	Incremento relativo
Python	1,89	3,38	+1,49	+78,8%
Pandas/Matplotlib/Seaborn	1,19	3,16	+1,97	+165,5%
Análisis Exploratorio (EDA)	1,65	3,76	+2,11	+127,9%
Modelos Machine Learning	1,43	3,38	+1,95	+136,4%
Evaluación/Comparación modelos	1,24	3,32	+2,08	+167,7%
Media global	**1,48**	**3,40**	**+1,92**	**+129,7%**

Tabla 1. Evolución de competencias técnicas autoevaluadas
Fuente: Elaboración propia, 2025

Este incremento promedio del 129,7% en la percepción competencial se correlaciona significativamente con indicadores objetivos: tasa de éxito del 90,9% en primera convocatoria (50/55 estudiantes), nota media de 8,02/10, persistencia del 100% tras segunda convocatoria, y calidad media de 7,9/10 en trabajos prácticos.

Aunque la evaluación de modelos mostró el mayor incremento relativo (+167,7%), su nivel final (3,32) permanece por debajo de otras áreas como EDA (3,76). Este patrón sugiere que estas técnicas avanzadas requieren más tiempo para alcanzar niveles de dominio equivalentes, confirmando su complejidad inherente (Varma y Simon, 2006).

4.2 *Engagement y gamificación profesional*

La estrategia de microcredenciales generó niveles elevados de participación voluntaria:

- 132 certificaciones DataCamp obtenidas (2,4 por estudiante).
- 1.025 horas totales de formación adicional documentada.
- 13,45 horas promedio por estudiante en plataformas externas.
- 95% de participación (52/55 estudiantes con al menos una certificación).

La distribución temática revela preferencias alineadas con tendencias del sector: IA Generativa (45% estudiantes), IA Explicable (35%), Reinforcement Learning (20%), Python avanzado (14%) y Visualización de datos (10%).

4.3 *Valoración de componentes metodológicos*

Los estudiantes evaluaron la utilidad de cada elemento del ecosistema hMLab:

Componente	Media	DE	% ≥ 4
Trabajo con datasets reales	4,51	0,61	89,20%
Entregas estructuradas	4,32	0,74	83,80%
Notebooks interactivos	4,19	0,81	78,40%
Google Colab como entorno	4,14	0,82	75,70%
Certificación DataCamp	3,7	1,02	59,50%
Tests de conocimientos	3,49	0,95	48,60%

Tabla 2. Utilidad percibida de componentes (escala 1-5)
Fuente: Elaboración propia, 2025

La valoración superior de elementos prácticos sobre tradicionales refuerza la efectividad del enfoque experiencial.

4.4 *Integración de IA generativa*

Como era previsible, el uso de asistentes IA emergió como un fenómeno completamente aceptado:

- 100% utilizó algún asistente durante el curso.
- ChatGPT dominó con 97,3% de adopción.
- Patrón de uso estratégico: máxima utilidad para corrección de errores (3,95/5) y generación de código (3,78/5).

4.5 *Desarrollo de autonomía y empleabilidad*

Los indicadores muestran impactos sustanciales en preparación profesional:

- 76% se considera capaz de aplicar ML autónomamente.
- 92% ganó confianza para proyectos reales.
- 97,3% percibe mejora en empleabilidad (37,8% significativa, 59,5% moderada).

4.6 *Satisfacción global*

La experiencia fue valorada muy positivamente: satisfacción media 8,03/10, 94,6% recomendaría la metodología, 89,2% la considera más efectiva que los métodos tradicionales. Los aspectos mejor valorados incluyeron: entregas progresivas (70,3%), acceso 24/7 (67,6%) y flexibilidad para avanzar al propio ritmo (59,5%).

6. Discusión

Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre qué ha funcionado realmente en hMLab y por qué. Más allá de confirmar que los estudiantes mejoraron sus competencias, los datos revelan aspectos interesantes sobre cómo aprenden programación y ML en la actualidad.

El incremento del 129,7% en competencias técnicas muestra algo aparentemente contradictorio: los estudiantes ganaron más autonomía siguiendo una estructura muy guiada. Esto cuestiona la idea común de que estructura y libertad son opuestas. En realidad, los notebooks con instrucciones paso a paso no limitaron a los estudiantes, sino que les dieron la seguridad necesaria para explorar por su cuenta. Es como aprender a nadar: primero necesitas flotadores y ejercicios pautados; solo cuando dominas lo básico puedes desenvolverte libremente en el agua.

Los notebooks funcionaron como guías que van perdiendo protagonismo gradualmente, actuando como lo que Vygotsky (1978) denominó «zona de desarrollo próximo»: el espacio entre lo que el estudiante puede hacer solo y lo que puede lograr con apoyo. Al principio, el estudiante sigue las instrucciones al pie de la letra. Pero según avanza, cada módulo le enseña no solo contenidos sino también cómo aprender el siguiente tema con menos ayuda. Es un proceso similar a quitar los ruedines de una bicicleta: al final, el estudiante puede «pedalear solo».

El uso de ChatGPT y otras IA también fue revelador. Los estudiantes no lo usaron para que les hiciera todo el trabajo, sino principalmente para depurar errores (3,95/5) y generar código específico (3,78/5). Esto sugiere un uso maduro: la IA como asistente, no como sustituto del pensamiento propio. Es especialmente significativo que la usaran menos para explicaciones teóricas (3,64/5), lo que indica que prefieren entender por sí mismos antes que recibir respuestas prefabricadas.

Las 132 certificaciones DataCamp obtenidas voluntariamente merecen atención especial. No son simples «insignias digitales» sin valor. Los estudiantes las perciben como credenciales reales que pueden mostrar a empleadores, funcionando como lo que Bourdieu (1986) denomina «capital cultural»: símbolos de competencia reconocidos y valorados en el campo profesional. Pero además, estas certificaciones cumplen una función psicológica importante: dan sensación tangible de progreso y pertenencia a la comunidad profesional de data science. No es casualidad que el 97,3% perciba mejora en su empleabilidad.

La elección de Google Colab también resultó más significativa de lo previsto. No fue solo una decisión práctica para evitar problemas de instalación. Al usar una herramienta gratuita y accesible desde cualquier ordenador, eliminamos una barrera económica importante. Estudiantes sin portátiles potentes pudieron trabajar con las mismas herramientas que se usan en empresas tecnológicas. Sin embargo, esto también genera dependencia de servicios externos y puede hacer que los estudiantes no entiendan bien qué ocurre «bajo el capó» cuando ejecutan sus modelos.

Las limitaciones encontradas también aportan lecciones valiosas. No medimos adecuadamente habilidades como el pensamiento crítico o la comunicación, centrándonos demasiado en aspectos técnicos. El perfil específico de nuestros estudiantes (Estadística e Informática) hace difícil saber si el modelo funcionaría igual con alumnos de otras áreas. Y depender de DataCamp introduce un riesgo: ¿qué pasaría si cambian sus políticas o precios?

De esta experiencia emergen varios principios útiles para enseñar ML:

- Estructura progresiva: empezar con mucha guía e ir reduciendo el apoyo gradualmente funciona mejor que la libertad total desde el inicio.
- Práctica con propósito: trabajar con datos reales y problemas concretos motiva más que ejercicios abstractos.
- Tecnología como medio, no como fin: las herramientas (Colab, ChatGPT) deben facilitar el aprendizaje, no protagonizarlo.

- Reconocimiento externo: las certificaciones profesionales motivan cuando tienen valor real fuera del aula.
- Reflexión continua: tan importante como programar modelos es entender por qué funcionan (o no).

En definitiva, hMLab muestra que es posible enseñar ML de forma efectiva combinando estructura y flexibilidad, teoría y práctica, trabajo individual y reconocimiento externo. Los estudiantes no solo aprendieron a programar modelos, desarrollaron la confianza y autonomía para seguir aprendiendo por su cuenta, que es quizás el resultado más valioso en un campo que evoluciona tan rápidamente.

7. Conclusiones

El laboratorio hMLab ha demostrado que es posible transformar la enseñanza del *Machine Learning* en la universidad combinando tecnología accesible, metodología activa y evaluación práctica. Los resultados son claros y medibles: los estudiantes mejoraron sus competencias un 129,7%, el 90,9% aprobó en primera convocatoria, obtuvieron 132 certificaciones profesionales por iniciativa propia, y el 94,6% recomendaría este método.

Pero más allá de las cifras, hMLab ha validado varios principios importantes para la docencia técnica:

Primero, la estructura bien diseñada no limita la autonomía, la facilita. Los notebooks guiados dieron a los estudiantes la confianza necesaria para explorar por su cuenta, demostrando que se puede ser riguroso sin ser rígido.

Segundo, las herramientas gratuitas como Google Colab democratizan el acceso al ML. Estudiantes sin recursos para ordenadores potentes pudieron trabajar al mismo nivel que sus compañeros, usando las mismas herramientas que la industria.

Tercero, el reconocimiento externo importa. Las certificaciones DataCamp no fueron percibidas como «puntos extra» sino como credenciales valiosas para el CV, lo que explica la alta participación voluntaria.

Cuarto, la IA generativa puede integrarse de forma productiva cuando los estudiantes la usan como herramienta de apoyo, no como atajo. El patrón observado (máximo uso para debugging, mínimo para explicaciones) sugiere madurez en su adopción.

De cara al futuro, identificamos varias líneas de trabajo:

- Mejorar la medición de competencias transversales como pensamiento crítico y comunicación, que evaluamos de forma insuficiente.
- Explorar la IA como compañera de aprendizaje, diseñando actividades donde estudiantes y ChatGPT colaboren en resolver problemas complejos.

- Adaptar el modelo a otras disciplinas, probando si funciona igual de bien en contextos como «ML para Ciencias Sociales» o «*Data Science* para Biomedicina».
- Crear una red de docentes que compartan experiencias y materiales, evolucionando el modelo colaborativamente.
- Seguir a los egresados para verificar si las competencias desarrolladas realmente mejoran su inserción laboral.

hMLab ha mostrado que es posible crear experiencias educativas que sean a la vez exigentes y accesibles, estructuradas y flexibles, teóricas y prácticas. En un mundo donde el ML se vuelve cada vez más importante, no basta con enseñar a programar modelos, necesitamos formar personas capaces de entender sus implicaciones, limitaciones y posibilidades.

Los materiales del proyecto (notebooks, rúbricas, datos) están disponibles (bajo petición a los autores). No como receta a seguir al pie de la letra, sino como punto de partida para que otros docentes experimenten, adapten y mejoren. Porque si algo hemos aprendido es que la innovación educativa real no viene de fórmulas mágicas, sino del trabajo constante de observar qué funciona, qué no, y ajustar en consecuencia.

El objetivo final no es solo que los estudiantes aprendan ML, sino que desarrollen la autonomía y confianza para seguir aprendiendo cuando el curso termine. En ese sentido, el mejor indicador de éxito no son las notas ni las certificaciones, sino que el 76% se sienta capaz de aplicar ML por su cuenta. Esa autonomía, más que cualquier contenido específico, es lo que les permitirá adaptarse a un campo en constante evolución.

Referencias

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

International Society for Technology in Education (2016). ISTE standards for students. *International Society for Technology in Education*. https://www.iste.org/standards

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J. y Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good?

On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Oliver, B. (2019). *Making micro-credentials work for learners, employers and providers*. Deakin University. https://lc.cx/eCWBEt

Papert, S. (1991). Situating constructionism. En I. Harel y S. Papert (Eds.), *Constructionism* (pp. 1-11). Ablex Publishing.

Redecker, C. y Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (JRC Science for Policy Report). *Publications Office of the European Union*. https://doi.org/10.2760/159770

Sanusi, I. T., Oyelere, S. S., Vartiainen, H., Suhonen, J. y Tukiainen, M. (2023). A systematic review of teaching and learning machine learning in K12 education. *Education and Information Technologies, 28*, 5967-5997. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11416-7

Varma, S. y Simon, R. (2006). Bias in error estimation when using cross-validation for model selection. *BMC Bioinformatics*, 7 (1), 91. https://doi.org/10.1186/1471-2105-7-91

Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. *Publications Office of the European Union*. https://dx.doi.org/10.2760/115376

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49 (3), 33-35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

15

EL ESTUDIO DE CONTROVERSIAS, UNA HERRAMIENTA INNOVADORA EN LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERIA PARA VINCULAR TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

Ana González-Besteiro
Asociación Española de Humanidades Ambientales

Máximo Florín Beltrán
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

1. Tomar decisiones en un mundo incierto

En un momento en el que el mundo se ha convertido en un escenario social complejo, las relaciones entre la sociedad y la tecnociencia han pasado de ser creencias positivas, asociadas a la certidumbre y a la verdad en un contexto de progreso, a ser una elaboración del saber en construcción permanente y por tanto falible y discutible. Las opiniones opuestas se han generalizado en casi todas las áreas, amplificadas por las redes sociales. En cierto modo, es como si la sociedad se hubiera vuelto incrédula y dispuesta a discutir cualquier solución propuesta por los expertos.

La supuesta relación entre ciencia (saberes conceptuales), tecnología (prácticas materiales) y sociedad (valoración de las anteriores) resulta ya demasiado simple y lineal (Martín-Gordillo y Osorio, 2003) cuando la incertidumbre y la indeterminación van ganando protagonismo. Las fuentes principales de inquietud y miedo ya no son únicamente, como lo eran antaño, las fuerzas de la naturaleza, sino también los riesgos asociados a la propia modernidad tecnológica y sus efectos adversos (Beck, 2006; Giddens, 2008), lo que está afectando a la percepción que las sociedades tienen de los riesgos, según describe la teoría de la modernidad reflexiva (Bourdin, 2003). En efecto, muchos de los riesgos percibidos por los ciudadanos están ligados a la manera en que la tecnociencia trasforma la naturaleza.

Sin embargo, a pesar de la existencia de situaciones plagadas de incertidumbres creadas por la propia actividad tecnocientífica (Funtowicz y Ravetz, 2000; Callon *et al.*, 2014), tanto las prácticas profesionales como las de enseñanza siguen aferradas a un funcionamiento basado en las certezas

tradicionales que se adjudicaban a la tecnología en siglos pasados. A pesar de que la historia de la ciencia muestra que no existen respuestas ciertas y verdades absolutas, sino que en cada momento y circunstancia se producen las mejores respuestas a las posibilidades existentes, hay que señalar que tampoco los libros de texto preuniversitarios reflejan este hecho, sino que siguen mostrando al conocimiento científico como la verdad revelada y ocultan el modo en que los científicos alcanzan este conocimiento (Caldeira, 2005). El resultado es que este alumnado ingresa en las escuelas de ingeniería o facultades científicas con una visión del conocimiento tecnocientífico muy idealizada. Lo peor es que estos jóvenes, probablemente, no tendrán en todo su recorrido universitario la oportunidad de reflexionar sobre las verdades científicas y técnicas proclamadas como verdades incuestionables.

Según Callon (1998) esta situación puede incluso resultar cómoda para los científicos, que de esta manera pueden seguir trabajando «para el bien común de la sociedad» sin ser cuestionados y sin que esa sociedad beneficiaria forme parte de las decisiones. Este reconocimiento que la sociedad les otorga explica seguramente el escaso debate sobre los contenidos de las enseñanzas científicas y tecnológicas[1].

Se suele justificar el inmovilismo en la innovación pedagógica de las ciencias por la gran dificultad que supone analizar la naturaleza de las decisiones tecnológicas. Pero lo que sí se puede analizar es el contraste entre lo que la sociedad beneficiaria percibe y lo que parece objetivamente mensurable por la tecnociencia. Esta diferencia entre lo percibido y lo denominado «objetivo» puede ayudar a modificar la toma de decisiones sobre una acción, introduciendo la parte de incertidumbre que es inherente a todo hecho científico.

Como ya señalaba Schlierf (2010) el número de experiencias de innovación pedagógica que facilitan el acercamiento de los estudiantes de ingeniería a cuestiones propias de las ciencias sociales y humanidades está aumentando. Sin embargo, esta tendencia aún no se ha generalizado en la enseñanza de estudiantes-ingenieros, poco familiarizados, como corresponde a sus disciplinas, con el estudio de las personas y su vinculación con sus espacios vividos.

Este artículo tiene como objetivo describir y evaluar, a través de dos estudios de caso experimentales (llevados a cabo en la Escuela de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos de Ciudad Real, España) una herramienta innovadora en la enseñanza de la ingeniería: el análisis de controversias. Su empleo pretende aportar a los estudiantes una reflexión profunda sobre los vínculos entre tecnología y sociedad y definir así con más claridad el papel que tendrán que jugar como profesionales en un contexto social complejo teñido de incertidumbre.

Para ello, nos adentraremos primero en la definición de controversia socio-técnica, para trazar después la evolución de su estudio en el ámbito de la enseñanza universitaria. Después, abordaremos la metodología del estudio de controversias aplicada a dos estudios de caso que muestran cómo este enfoque puede llegar a

---

1 Ver por ejemplo el reportaje de Emilio Benito publicado en el periódico *El País* el 24-7-2012 «Ciencia: la fe del que no sabe». https://elpais.com/sociedad/2012/07/23/actualidad/1343072538_559229.html

convertirse en una herramienta innovadora en la enseñanza superior. Para terminar, aportaremos una reflexión sobre las sociedades frente a los artefactos sociotécnicos que les rodean y cómo el tipo de proceso didáctico que proponemos puede mejorar el desarrollo del pensamiento crítico de los futuros ingenieros/as.

2. Qué entendemos por controversia (socio-técnica)

Aunque definir una controversia no es algo sencillo (Lemieux, 2007), cabe destacar que una controversia posee siempre una estructura triangular: dos partes (generalmente *expertos*) entre las que existe un cierto número de diferencias que se «escenifican» frente a un público (que llamaremos *profano*) y que se sitúa en posición de juez o de testigo. Este público puede ser virtual, puede representar a las generaciones futuras o incluso a la Humanidad entera, da igual, lo que caracteriza verdaderamente a la controversia es que los dos adversarios expertos argumentan y muestran sus pruebas frente a un tercero, profano.

El asunto o cuestión particular que da lugar a estas discusiones, reacciones o debates puede referirse a temas diversos y variados como la construcción de embalses, carreteras o aeropuertos, la obsolescencia programada de aparatos electrodomésticos, los disruptores endocrinos, el cigarrillo electrónico, las nanopartículas en la alimentación, las antenas de telefonía móvil o la hipersensibilidad electromagnética, por citar solo algunos ejemplos.

El «público» que testimonia y juzga el enfrentamiento entre dos o más puntos de vista técnicos no es únicamente el ciudadano de a pie, sino que puede englobar un conjunto de actores sociales heterogéneos en un continuo que va desde la comunidad de pares tecnocientíficos hasta el público no especialista (Lemieux, 2007).

Entender las razones exógenas que mueven a unos y a otros a adoptar posiciones opuestas permite al analista de la controversia comprender cómo estos conocimientos se van gestando en un movimiento de tira y afloja hasta que se estabilizan, lo que marcará el final de la controversia. El análisis de este continuo, examinando las acciones y discursos de los participantes en la controversia permite adentrarse en las entrañas de la producción de conocimientos y su utilización para la posterior toma de decisiones. La cuestión principal que rodea a la controversia no es, como podría pensarse, la identificación de ganadores o perdedores en un juego en el que ambos empatan, sino de apostar por un nuevo reparto de cartas. Lo que importa según Latour (2008) es la capacidad de recomposición de los actores, su capacidad de iniciativa, los recursos que poseen para crear mundos que no podrían ni siquiera haber imaginado *a priori*, pero que desplazarán sus maneras de definir la tecnociencia y la sociedad.

La producción de conocimientos científicos y técnicos que pueden desembocar en una controversia es mucho más heterogénea actualmente que durante el siglo xx. Por un lado, se observa que la controversia ahora puede afectar a varios aspectos de manera transversal (salud, medio ambiente, urbanismo, orden público, etc.). Por otro lado, los actores son mucho más diversos, desde ingenieros,

científicos, profesionales, afectados, actores administrativos y políticos o grupos militantes. Para terminar, las discusiones en el espacio público también se han diversificado (medios, manifestaciones en la calle, enfrentamiento entre tertulianos en televisión y por supuesto, sin olvidar el peso de la redes sociales, casi hegemónico en el espacio público actual).

El mérito de la controversia es el haber hecho visible la incertidumbre y la existencia de «cajas negras» (Smadja, 2012) del saber sociotécnico y de las decisiones políticas que giran en torno a este conocimiento, que podrán ser objeto de discusión en un *foro híbrido*[2] (Callon *et al*., 2014) a través de la llamada *ingeniería participativa*[3] (Mazeaud *et al.*, 2016), donde no se trata de intercambiar opiniones para llegar a un acuerdo, ni de sumar conocimientos, sino de construir conocimientos nuevos (identificación de problemas, abanico de soluciones) para hacer surgir mundos comunes y/o posibles.

3. Evolución del estudio de las controversias

Frente a una acción tecnológica, el debate entre el riesgo percibido por la población y el riesgo real objetivado por los ingenieros y demás expertos apareció en el mundo occidental durante los años 1960, con el aumento de propuestas contra los riesgos industriales o nucleares. En aquel momento se enfrentaron por primera vez las dos posiciones: la percepción del riesgo «exagerada» según las opiniones de los expertos de aquella época, y sus propias evaluaciones tranquilizadoras con respecto al mismo fenómeno técnico.

Las ciencias sociales comenzaron a interesarse en estas controversias como fenómeno social (Bourdin, 2003; Rémy, 2001) en torno a los años 1970-80. En estos años se renovó el estudio y la historia de las ciencias dando un giro al estudio de las controversias (Pestre, 2007). Cuatro libros fundacionales sentaron los cimientos de estos nuevos enfoques en el mundo anglosajón: Bloor (1991), Collins (1985), Rudwick (1985) y Shapin y Shaffer (1985, 1993). El gran aporte de los estudios de controversias en aquel momento fue una nueva manera de definir y considerar la actividad científica, hasta entonces confinada en los laboratorios de investigación, lo que prueba un interés creciente por las actividades cotidianas de los científicos, sus debates y la revisión de las evidencias que rodean al hecho científico.

Así, el estudio de controversias o *Sciences & Technology Studies* (STS)[4] (De Bailly y Quet, 2017; Pestre, 2006) sacó a la luz, como objeto de estudio, la propia manera

---

2 *Foro:* plaza abierta, cualquiera que se interese por un tema podría participar en el debate. *Híbrido:* heterogéneo, formado por identidades múltiples, con mandato político o no, con conocimiento técnico o no, disciplinas diferentes…

3 Las derivas que pueden provocar la ingeniería participativa a la que estamos aludiendo se refiere al hecho de que las ofertas de participación pública son propuestas en general por el cuerpo técnico-científico sin que haya una verdadera demanda social y a la inversa, muchas demandas sociales de participación no son atendidas.

4 STS designa un campo de investigación formado por un cierto número de disciplinas en Ciencias Sociales (Sociología, Filosofía, Historia, Ciencias Políticas, etc.) cuyo objeto de estudio es la Ciencia y la Tecnología interesándose por temáticas tales como la comunicación científica, la innovación o la política científica

de «hacer» tecnociencia, eliminando la imagen simplista que hasta entonces se tenía y empezándose a introducir la noción de ambigüedad en la construcción de la ciencia (Pestre, 2007). Así, el análisis de controversias interroga a las certezas de la ciencia acerca de su modo de producción de conocimiento y sobre el supuesto carácter infalible de sus enunciados.

Hay que reconocer, que en los años 1970 el objetivo de los estudios de controversias en STS era fundamentalmente debilitar la autoridad que la ciencia tenía en el mundo social, desmontando las lecturas positivistas que explicaban la solidez del saber científico como el único que decía la verdad sobre el mundo.

Desde entonces, y sobre todo a partir de los años 1990, los objetivos han cambiado, y lo que los STS pretenden ahora es analizar cómo el cuerpo social entiende de diferentes maneras el hecho científico. Prueba de ello es que ahora el análisis de controversias trabaja a partir de una *cartografía simétrica*[5] *de actores*, es decir, que se consideran todos los discursos, ya sean de expertos o de profanos, al mismo nivel y se observan los argumentos de unos y otros para intentar explicar un mundo incompleto que tenemos tendencia a imaginar regular y estable (Callon *et al*., 2014). De esta manera, son los humanos, científicos, ingenieros, ciudadanos, políticos, etc., los que proponen diversas lecturas de la realidad, sugiriendo siempre una imagen deformada de la misma que obedece a su propio punto de vista, pero no por ello menos real para cada grupo. Por ello, es normal que surjan una pluralidad de proposiciones, todas ellas legítimas e interesantes.

La Escuela de Minas Paris-Paris Sciences et Lettres (Minas Paris-PSL)[6] es pionera en este tipo de herramientas proyectuales por haberlas introducido en la enseñanza politécnica ya hace casi 30 años. Los orígenes de esta herramienta didáctica los encontramos en los principios de la Sociología de la Traducción o Teoría del Actor-Red (ANT por sus siglas en inglés Actor-Network Theory), fundada en los años 1970-80 (Akrich *et al*., 2006; Latour, 2008), que trata de describir la acción conjunta de los seres humanos y la tecnología de una manera holística y organizada. La ANT propone una visión integrada en la que no se puede comprender la acción humana sin entender cómo ésta se modifica por la tecnología, que, a su vez, es cambiada por la misma acción de la sociedad en un flujo dialéctico continuo y circular (Sánchez-Criado, 2006).

En la experiencia educativa innovadora y multidisciplinar que propone Mines Paris-PSL la Ingeniería y las Ciencias Sociales y Humanidades están estrechamente ligadas. Otras instituciones de enseñanza superior en Europa y Estados Unidos han adoptado este tipo de propuestas pedagógicas como parte integrante de sus programas de estudio. Este es el caso, entre otras, del *Massachussetts Institute of Technology*, de *l'École Fédérale de Lausanne*, del *School of Geography and the Environment – Oxford University* o de *Sciences Politiques (Sciences Po)* de Paris.

---

5 El estudio de la controversia implica neutralidad de la parte del analista que estudiará todas las opciones que entran en la controversia al mismo nivel. El analista no debe entrar en el debate y dejarse convencer por el discurso del adversario-vencedor que como cualquier vencedor hará pasar por irracional al adversario-perdedor.

6 https://www.minesparis.psl.eu/

En España se ha experimentado este tipo de metodología en algunas escuelas de arquitectura, pero más para facilitar al estudiante la adquisición de competencias que podrá desarrollar en el desempeño de su profesión que para ofrecer una verdadera cultura en la que enmarcar el contexto sociológico en el que se desarrollará su actividad (Chinchilla y Muniesa, 2004).

4. Metodología del análisis de controversias

Emplear el análisis de controversias puede llegar a romper la idea preconcebida que supone que los actores sociales y técnicos actúan en esferas de conocimiento distintas. El estudio de una controversia sociotécnica intenta comprender cómo se estructura un espacio de expresión[7] en torno a una cuestión técnica, analizando discursos, opiniones, representaciones y prácticas de todos los actores implicados, ya sean expertos o profanos.

Para ello, el análisis se centra en comparar los diferentes grados de autocontrol y tensión de los adversarios en escenarios diferentes, por ejemplo, sus discursos frente a un auditorio público o en conversación privada con pocos testigos. El análisis de una controversia debe también observar cuáles son los factores que impiden que ésta se extienda plenamente a nivel argumentativo, es decir, entender cómo ciertas relaciones de poder limitan a ciertos actores en sus posibilidades de argumentar libre y racionalmente frente al público profano.

Una de las exigencias fundamentales del analista de una controversia es la de mantenerse fuera de la controversia que se está analizando y no tomar partido ni por uno ni por otro adversario. Para ello, puede ser de gran ayuda el análisis de las tensiones argumentales y no solamente de los dispositivos organizacionales y estratégicos de los diferentes participantes, ya que el analista no conoce mejor el mundo social que los actores (Latour y Weibel, 2005). La distancia analítica y la ausencia de implicación personal en las controversias es fundamental para la comprensión de su dinámica, ya que no se trata de seleccionar entre lo verdadero y lo falso o entre lo legítimo y lo ilegítimo, sino de comprender el proceso.

Tal y como se desarrolla la pedagogía del estudio de controversias en Minas Paris-PSL, los estudiantes en grupos pequeños, analizan una controversia actual durante un período de varios meses. Para ello, se les prepara con clases teóricas para realizar un trabajo de campo posterior, compuesto por encuestas cualitativas a actores sociales implicados en la controversia y búsqueda de información científica y no científica sobre la misma (informes, artículos de prensa, textos legales, publicaciones científicas, discusiones electrónicas, redes sociales, etc.), así como la interpretación y análisis de estos datos. En la segunda parte del módulo los alumnos restituyen su análisis de la controversia en forma de página web.

Lo que a primera vista pudiera parecer una formación básica en técnicas sociológicas de investigación cualitativa tiene un fundamento mucho más profundo,

7 Un espacio de expresión, entendido no como un espacio físico, sino como una estructura donde se genera conocimiento como puede ser un proyecto de infraestructuras, la prensa, las asociaciones locales, por ejemplo.

ya que a través de este ejercicio los estudiantes adquieren un punto de vista que les permitirá en lo sucesivo escapar de la separación habitual entre los aspectos científico-técnicos y los sociopolíticos de un problema concreto y ampliarán su horizonte mental y su pensamiento crítico. Por ello, no se les exige elaborar un informe de experto sobre la cuestión técnica de la controversia, sino entender las diferentes dimensiones de esta a través de un análisis simétrico de actores y argumentos. Al analizar el papel de los diferentes actores humanos y no humanos implicados en la controversia, también se analizan los mecanismos de creación y las justificaciones de las verdades aparentes sobre las que se basan las decisiones políticas. Todo ello permite el desarrollo de un aprendizaje que modificará la relación que los estudiantes han mantenido hasta entonces con los puntos de vistas expresados por expertos y profanos sobre un mismo asunto, provocando un enriquecimiento y reconocimiento mutuos.

5. Dos estudios de caso que ponen en evidencia el carácter innovador del análisis de controversias en ingeniería civil

Para ilustrar el interés del empleo del análisis de las controversias en la enseñanza de la ingeniería civil se describen a continuación dos estudios de caso desarrollados por los alumnos de la asignatura «Paisaje y Evaluación Ambiental» de 4º curso del Grado de Ingeniería Civil y Territorial de la Universidad de Castilla-La Mancha. De entre las experiencias innovadoras realizadas desde hace 10 años, se han seleccionado, por su ejemplaridad, las desarrolladas en los cursos 2018-19 y 2023-24. Se trata del análisis del Proyecto de minería de tierras raras en el Campo de Montiel (Florín y González-Besteiro, 2019) y del análisis del Proyecto de ampliación de la línea 11 de metro de Madrid (Florín y Florín, 2025).

5.1 *Proyecto de tierras raras en el Campo de Montiel*

Este proyecto busca extraer monacita gris para la producción de imanes permanentes utilizados en las energías renovables y vehículos eléctricos. El proyecto ha generado controversia debido a las preocupaciones ambientales y sociales y la oposición de los vecinos y organizaciones ecologistas.

Para analizar esta controversia, se dividió la clase en cuatro grupos con el fin de analizar los discursos en los medios de comunicación durante cada uno de los cuatro años que duró la controversia (de 2015 a 2018). Se pretendía encontrar en los discursos terminología significativa que identificara criterios socioambientales en el diseño del proyecto. Teniendo en cuenta que la utilización de CAQDAS (*Computer-Assited Qualitative Data Analysis Software*) sólo añaden rapidez a este tipo de análisis cualitativos, se optó por un enfoque «artesanal» para permitir a las y los estudiantes entender el fundamento del análisis.

La codificación de los discursos en categorías según el enfoque del método de la Teoría Fundamentada (Trinidad Requena *et al*., 2006) fue realizada al mismo tiempo que la cuantificación de palabras clave que fueron objeto posterior de análisis estadístico (con el programa Mystat).

Los resultados obtenidos permiten observar cómo en esta controversia el discurso varía en el tiempo, desde el empleo de palabras asociadas a aspectos técnicos y económicos de 2015 a otros más judiciales y normativos hacia el final de la controversia en 2018, sin que en todo este proceso las cuestiones de impacto ambiental o riesgo hayan sido predominantes.

5.2 *Proyecto de ampliación de la línea 11 de Metro de Madrid*

Este proyecto ha generado una fuerte controversia entre vecinos y organizaciones ecologistas debido a la tala de árboles y al impacto en el tráfico y la movilidad de la zona.

En este caso, los estudiantes realizaron 44 encuestas entre los vecinos de las zonas afectadas (diversas edades, géneros, nivel socio-profesional, residentes o visitantes). El cuestionario diseñado estaba compuesto de preguntas con respuesta cerradas y abiertas aludiendo a los espacios afectados por el proyecto. Con este análisis se pretendía comprender el fundamento del conflicto entre habitantes y la Comunidad de Madrid, promotora del proyecto y el papel de los factores ambientales en el mismo.

Para la mayoría de las personas encuestadas, el arbolado y las zonas verdes como servicio público es importante. Del análisis estadístico y de discurso de las encuestas se obtuvo que prácticamente la mitad de las personas consideraban que su entorno se había degradado tras la primera fase de las obras y la palabra que adjudicaban con mayor frecuencia a los cambios producidos fue «desastre».

5.3 *Lo que nos enseñan estas dos experiencias docentes*

Los objetivos de ambas prácticas eran que los estudiantes tomaran conciencia y adquirieran la capacidad de considerar la percepción de la población como criterio técnico de diseño de proyectos, más allá de los procesos convencionales de participación ciudadana y de planteamientos ideológicos, de manera que se cuestionaran nociones que hasta ese momento creían tener bien asentadas, tales como «verdad científica», «objetividad» o «neutralidad» de la ciencia y la tecnología.

Ambos ejercicios mejoraron significativamente la formación de los estudiantes sobre el proceso de información pública de un proyecto, al revelar no sólo los aspectos técnicos del mismo sino también los valores, intereses y formas de conocimiento que están en juego en el debate social. Pero también les permitió reflexionar sobre el momento adecuado para integrar el análisis sociológico en un proyecto técnico: en las prácticas realizadas se analizaron los conflictos *a posteriori*, es decir, una vez que los proyectos se pusieron en marcha, lo que había generado malestar entre la población. Los estudiantes comprendieron a lo largo del ejercicio que si se hubieran abordado las cuestiones sociológicas antes de ejecutar

el proyecto se hubieran podido identificar y abordar los obstáculos que fueron apareciendo, para así poder replantearlos convenientemente o desecharlos de manera temprana, evitando escenas y acciones de conflictividad y desencanto social hacia ingenieros y técnicos.

Para terminar, diremos que el proyecto de tierras raras no se ejecutó, tras recibir una Declaración de Impacto Ambiental negativa, mientras que el proyecto de ampliación de la línea 11 de metro sigue encadenando un retraso tras otro, al haber sufrido modificaciones sustanciales que afectan al trazado del túnel y a las técnicas de construcción de distintas estaciones, además de haberse reducido la tala de los 1.200 árboles maduros prevista inicialmente a unos 700.

6. Conclusión: paliar la ausencia de comprensión sociológica en los estudios de ingeniería

Hace ya años que el público profano ha invadido el espacio público para hacer preguntas pertinentes, que sacan a los científicos e ingenieros de su triunfalismo y de los límites de sus soluciones propuestas. Este público beneficiario de las decisiones técnico-científicas y políticas, exige cada vez más que se le muestren los argumentos en los que se basan las tomas de decisiones para poder pensar en el conjunto de los escenarios posibles. Ese público, no es una masa ignorante e irracional como se piensa en ocasiones en los ámbitos técnicos y científicos. Sus reacciones no responden sólo a creencias absurdas o intereses egoístas (Lascoumes, 2002). Tampoco se trata de una ausencia de pedagogía por parte de los grupos que toman las decisiones (Neveu, 2011). Al contrario, el público lanza alertas en situaciones de crisis en las que los especialistas pueden llegar a negar la realidad y la amplitud, al menos en un primer momento.

Desde el naufragio del Titanic en 1912, *expertos* y *profanos* son conscientes que la mejor tecnología del mundo no está al abrigo de fallos técnicos, humanos o catástrofes naturales. Sabemos que el riesgo cero no existe, pero la idea de que la gestión de esos riesgos esté reservada a científicos, ingenieros o políticos deja poco espacio para el público que hasta ahora delegaba en los *sabios-expertos* la producción de conocimientos y en los políticos la realización de los arbitrajes públicos.

No hay duda de que el estudio de controversias permite a los jóvenes estudiantes de ingeniería un doble aprendizaje sobre lo social y lo científico-técnico, ya que en él intervienen al mismo tiempo voces ciudadanas, técnicas, políticas, profesionales, etc. que deberá contrastar, por lo que se formarán en un escepticismo saludable y beneficioso (Burbules y Linn, 1991) y ganarán en reflexividad[8] y sentido crítico.

---

8 Hablamos aquí de reflexividad en el sentido enunciado por Pierre Bourdieu en 1992 (Bourdieu 2013) como el «mecanismo por el que un sujeto se toma a sí mismo como objeto de análisis y de conocimiento, es decir, somete a un análisis crítico no solamente su propia práctica científica (operaciones, herramientas, postulados) sino también las condiciones sociales y políticas de su producción intelectual».

Referencias

Akrich M., Callon, M., y Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Les Presses Sciences Sociales Paris Tech.

Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

Bloor, D. (1991). *Knowledge and social imagery*. Routledge.

Bourdin, A. (2003). La modernité du risque. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1 (114): 5-26. https://doi.org/10.3917/cis.114.0005

Bourdieu, P. (2013). *Science de la science et réflexivité*. Raisons d'agir.

Burbules, N.C. y Linn, M.C. (1991). Science, education and philosophy of science: congruence or contradiction? *International Journal of Science Education,* 13, 227-241. https://doi.org/10.1080/0950069910130302

Caldeira, H. (2005). Los libros de texto de ciencias: ¿son como deberían ser? *Tarbiya. Revista de Investigación e innovación educativa*, 36, 167-184. https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7240

Callon, M. (1998). Des différentes formes de démocratie technique. Annales des Mines, 9, 63-73. https://annales.org/re/1998/re01-98.html

Callon, M., Lascoumes, P. y Barthe, Y. (2014). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Points.

Collins, H.M. (1985). *Changing order: Replication and induction in scientific practice*. Sage.

Chinchilla, I. y Muniesa, F. (2004). *La controversia como herramienta proyectual*. http://habitat.aq.upm.es/boletin/n32/aichi01.html

De Bailly, R. y Quet M. (2017). Passer les Sciences & Technology Studies en revue-s. Une cartographie du champ par ses périodiques. *Zilsel*, 1 (1), 23-53. https://doi.org/10.3917/zil.001.0023

Florín, G. y Florín, M. (2025). De silentio arborum. *I Congreso Interdisciplinar del Jardín de Akademo "Violencia: del dolor de la Acción"*. Universidad Autónoma de Madrid. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.17425.07523

Florín, M. y González Besteiro, A. (2019). Análisis de discurso como criterio técnico de diseño de proyectos de ingeniería civil: aprendizaje pionero, en M. López, A. M. Sanz, C. Perez, (coord.) *Experiencias de Innovación Docente en Enseñanza Superior de Castilla-La Mancha*. Colección Atenea, nº 5, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. http://doi.org/10.18239/jor_21.2019.04

Funtowicz, S.O. y Ravetz, J.R. (2000). *La ciencia posnormal, ciencia con la gente.* Icaria.

Giddens, A. (2008). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza ed.

Lascoumes, P. (2002). De l'utilité des controverses socio-technique. *Journal International de Bioéthique,* 2 (13), 68-79. https://doi.org/10.3917/jib.132.0068

Latour, B. (2005). *La science en action*. La Découverte.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

Latour, B. y Weibel, P. (2005). *Making things public: Atmosphere of democracy*. The MIT Press.

Lemieux, C. (2007). A quoi sert l'analyse des controverses ? *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1 (25), 191-212. https://doi.org/10.3917/mnc.025.0191

Martín Gordillo, M. y Osorio, M.C. (2003). Educar para participar en ciencia y tecnología. Un proyecto para la difusión de la cultura científica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 165-210. https://doi.org/10.35362/rie320927

Mazeaud, A., Nonjon, M. y Parizet, R. (2016). Les circulations transnationales de l'ingénierie participative. *Participations*, 1 (14), 5-35. https://doi.org/10.3917/parti.014.0005

Neveu, E. (2011). *Sociologie des mouvements sociaux*. La Découverte.

Pestre, D. (2006). *Introduction aux Sciences Studies*. La Découverte.

Pestre, D. (2007). L'analyse de controverses dans l'étude des sciences depuis trente ans. Entre outil méthodologique, garantie de neutralité axiologique et politique. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intelectuelle*, 25, 29-43. https://doi.org/10.3917/mnc.025.0029

Rémy, E. (2001). Perception du public et analyses de controverses : quels enjeux pour la gestion des risques?. *Gérer et comprendre*, 66, 15-24. https://www.annales.org/gc/2001/gc12-2001/remy15-24.pdf

Rudwick, M.J.S. (1985). *The freat Devonian controversy*. The University of Chicago Press.

Sánchez-Criado, T. (2006). La Teoría del Actor-Red. http://www.aibr.org/socio/tomassanchezcriado/inv/ANT.pdf

Schlierf, K. (2010). La enseñanza Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) en el entorno universitario politécnico. La metodología de la descripción de controversias en la Escuela de Minas de Paris. *Revista Iberoamericana de Ciencias, Tecnologías y Sociedad*, 15 (5), 73-93. https://www.scielo.org.ar/scielo.php

Shapin, S. y Shaffer, C. (1993). *Léviathan et pompe à air*. La Découverte.

Smadja, D. (2012). La boîte noire de la controverse. *Raisons politiques*, 3 (47), 5-11. https://doi.org/10.3917/rai.047.0005

Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V. y Soriano Miras, R.M. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

16

EXPLORACIÓN DE LA LECTURA CIENTÍFICA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO Y PROFESIONAL

Marcia Gumiel
Docente Investigador, Universidad Privada Franz Tamayo (UNIFRANZ), sede La Paz (Bolivia)

Este estudio analiza cómo estudiantes y académicos de distintas disciplinas y niveles formativos interactúan con la literatura científica, con el fin de proponer un modelo progresivo para el desarrollo de habilidades lectoras en el ámbito académico y profesional.

La lectura de literatura científica es esencial para el desarrollo de competencias investigativas en la formación universitaria. Sin embargo, persiste una brecha entre el acceso a recursos digitales y su uso efectivo. Este estudio analizó las percepciones, estrategias y motivaciones hacia la lectura científica, así como el uso de plataformas institucionales (Research4Life y sistema de biblioteca) en estudiantes y docentes de distintas facultades de una universidad privada boliviana. Se aplicó un cuestionario con escalas Likert y preguntas abiertas, analizado mediante estadística descriptiva y no paramétrica (Kruskal-Wallis, Dunn), análisis de componentes principales policórico y K-means. Los resultados revelan que la etapa académica influye en la confianza y en la percepción de dificultad lectora, pero no en la frecuencia de lectura. Se identificaron cuatro perfiles lectores: intrínsecos, estratégicos, indiferentes y desmotivados, así como también un uso limitado de plataformas institucionales frente a buscadores abiertos. Estos hallazgos destacan la necesidad de integrar la alfabetización científica y la formación en estrategias de lectura crítica a lo largo del currículo universitario.

1. Introducción

La lectura científica constituye una competencia central en la formación académica, pues desarrolla pensamiento crítico, comprensión metodológica y

autonomía intelectual (Tarrés *et al.*, 2008; Carlino, 2013; Álvarez Muñoz *et al.*, 2023). En la práctica universitaria, sin embargo, esta habilidad suele abordarse de forma implícita, bajo la suposición de que mejora con la experiencia. Diversos estudios indican que las estrategias lectoras, la motivación y la percepción de dificultad varían según el nivel académico y la familiaridad con el texto (Hubbard *et al.*, 2022; Sevim, 2013). Los lectores expertos emplean esquemas previos que facilitan la interpretación crítica, mientras que los novatos dependen más de las afirmaciones de los autores y tienden a estrategias lineales.

En respuesta a esta brecha, las universidades han implementado plataformas de acceso a literatura científica (Research4Life, eLibro) y gestores bibliográficos (Zotero, Mendeley, EndNote) que fortalecen la alfabetización informacional (Roa Contreras *et al.*, 2021). No obstante, su aprovechamiento depende de factores motivacionales y de autopercepción, pues el acceso no garantiza un uso académico efectivo (Grupo Banco Mundial, 2024). En este contexto surge la pregunta: ¿Cómo influyen las percepciones, estrategias y actitudes emocionales de los estudiantes en el uso de literatura científica y plataformas institucionales?

El presente estudio aborda esta cuestión mediante un enfoque mixto que combina análisis cuantitativo y cualitativo para identificar patrones de lectura, motivaciones y perfiles lectores en estudiantes y docentes universitarios.

2. Objetivo

Analizar las percepciones, estrategias, motivaciones y actitudes hacia la lectura de literatura científica, así como el uso de plataformas académicas, en diferentes niveles académicos universitarios.

3. Marco teórico

3.1 *Lectura científica como competencia académica y profesional*

La lectura de textos científicos constituye un indicador clave del rendimiento académico y del desarrollo cognitivo en la universidad. Este tipo de lectura permite construir pensamiento crítico, capacidad argumentativa y autonomía intelectual (Apriliana & Anggrella, 2024). A diferencia de la lectura recreativa, la lectura científica requiere procesos metacognitivos complejos: formulación de hipótesis, análisis de resultados y evaluación de evidencias, que demandan instrucción explícita y acompañamiento docente (Carlino, 2013).

La evidencia empírica muestra que los estudiantes universitarios presentan dificultades persistentes en comprensión crítica y análisis de artículos académicos, especialmente en los primeros años de formación. Estas dificultades se relacionan con escasa práctica lectora previa, lenguaje técnico especializado y falta de estrategias activas de lectura (Sevim, 2013; Herrera & Dapelo, 2022). Desde esta

perspectiva, la lectura científica no solo se concibe como una herramienta de aprendizaje, sino como una competencia transversal que debe articularse a lo largo del currículo universitario para desarrollar pensamiento científico y actitudes investigativas (Álvarez Muñoz *et al.*, 2023; Ament *et al.*, 2025).

3.2 *Motivación, autopercepción y actitudes frente a la lectura científica*

La motivación es un factor determinante en la relación de los estudiantes con la literatura científica. Estudios recientes diferencian tres grandes orientaciones motivacionales:

- Motivación instrumental o extrínseca, asociada a la búsqueda de información para aprobar asignaturas o cumplir tareas académicas;
- Motivación exploratoria, vinculada al interés por comprender fenómenos o adquirir competencias profesionales;
- Motivación vocacional o intrínseca, relacionada con el disfrute y la curiosidad intelectual por la investigación (Hubbard *et al.*, 2022; Shanahan y Shanahan, 2008).

La autopercepción de competencia lectora y la autoeficacia influyen directamente en la persistencia y profundidad de la lectura. Los estudiantes que se perciben capaces tienden a usar estrategias más elaboradas, como la comparación de metodologías y la interpretación de resultados, mientras que quienes experimentan ansiedad lectora tienden a evitar la lectura o limitarse a los resúmenes. En el contexto latinoamericano, las investigaciones muestran que la lectura científica continúa siendo percibida como una exigencia externa más que como una práctica formativa, lo que reduce la motivación intrínseca (Loayza-Maturrano, 2022; Grupo Banco Mundial, 2024). Este fenómeno explica la prevalencia de perfiles como los lectores estratégicos (orientados a la utilidad) y los lectores indiferentes (baja motivación y ansiedad alta).

3.3 *Estrategias de búsqueda y uso de herramientas digitales*

El acceso a la información científica se ha transformado con la expansión de plataformas institucionales (Research4Life, eLibro, Scopus, ScienceDirect) y de gestores de referencias bibliográficas (Zotero, Mendeley, EndNote). Estos recursos no solo facilitan la gestión de la información, sino que también promueven competencias informacionales e investigativas relacionadas con la búsqueda, organización, evaluación y citación de fuentes (Ivey y Crum, 2018).

De acuerdo con Roa Contreras *et al.* (2021), los gestores bibliográficos constituyen una herramienta de apoyo esencial en la formación científica, al automatizar la organización de citas y permitir una interacción más efectiva con la literatura. Su dominio técnico y metodológico está vinculado al desarrollo de competencias de alfabetización informacional, que integran habilidades de búsqueda avanzada, pensamiento crítico y producción académica ética.

No obstante, estudios recientes advierten que la adopción de estas herramientas sigue siendo limitada, especialmente entre estudiantes de pregrado. Capdevila (2018) y Roa Contreras *et al*., (2021) señalan que menos del 20% de los universitarios emplean regularmente gestores de referencias, y que la mayoría desconoce su potencial para mejorar la investigación y la redacción científica.

Así, la alfabetización informacional digital debe entenderse como un componente del desarrollo lector científico. Su incorporación sistemática en el currículo permitiría reducir la brecha entre el acceso tecnológico y el uso crítico de la información.

4. Material y métodos

4.1. *Diseño del estudio*

El presente trabajo corresponde a un estudio descriptivo, transversal y mixto (cuantitativo y cualitativo), delineado para explorar las percepciones, estrategias de lectura y uso de plataformas institucionales de acceso a literatura científica en estudiantes de diferentes carreras de una universidad privada boliviana.

El muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia y se proporcionó un enlace al cuestionario digital en formulario de Google distribuido por los grupos de WhatsApp internos de la Universidad a los grupos de estudiantes y docentes. La participación fue voluntaria y las respuestas se obtuvieron únicamente de aquellos estudiantes y docentes que decidieron acceder al enlace y completar la encuesta.

4.2. *Muestra y contexto institucional*

La muestra estuvo compuesta por 504 estudiantes que cursaban entre el primer y último año de formación profesional, así como también 85 docentes/académicos que dictan clases en las diferentes facultades. La universidad cuenta con acceso institucional a plataformas académicas digitales como Research4Life (https://portal.research4life.org/) y un sistema de biblioteca centralizada que ofrece materiales impresos y digitales.

4.3. *Instrumento y recolección de datos*

El formulario de recolección de datos en Google forms se desarrolló en dos etapas para garantizar la validez y pertinencia; ambos formularios fueron enviados al inicio del segundo semestre de la gestión 2025.

En una primera etapa, se realizó un cuestionario piloto de preguntas abiertas a una muestra inicial de 101 participantes (estudiantes y docentes) con el fin de identificar las principales percepciones, vocabulario y categorías de respuesta. El análisis de estas respuestas permitió la definición y refinamiento de las dimensiones del cuestionario final y la creación de categorías de respuesta cerradas.

En una segunda etapa el instrumento final fue un cuestionario digital estructurado conteniendo un consentimiento informado como pregunta, en el que los participantes debían seleccionar sí para manifestar su consentimiento y proseguir con la encuesta, respetando principios éticos de confidencialidad y participación voluntaria. Las preguntas para cada sección: datos sociodemográficos, hábitos, frecuencias de lectura y búsqueda bibliográfica, actitudes, autopercepción y valoración, competencias y estrategias de comprensión, incluyeron escalas cerradas de tipo Likert, con opciones de respuesta que variaron entre 5 y 7 ítems, preguntas de múltiple elección, preguntas abiertas, ítems de frecuencia, actitudinales y evaluación de competencias específicas.

4.4. *Análisis estadístico y computacional*

Aunque se recopiló la información específica de facultades y carreras, para fines de análisis estadístico inferencial y dada la necesidad de asegurar un tamaño de muestra (n) adecuado por grupo, se decidió categorizar las 589 respuestas en cuatro niveles: nivel básico con estudiantes de semestres 1 a 3, nivel intermedio con estudiantes de semestres 4 a 6, nivel avanzado con estudiantes de semestres 7 a 10 y un nivel 4 de docentes con título de licenciatura o posgrado (sin separación por tipo de posgrado). Esta categorización permitió comparar la frecuencia y forma de acceso a plataformas institucionales, así como las percepciones asociadas a la lectura de literatura científica

El análisis estadístico fue desarrollado en el programa R versión 4.4.2. Se calcularon frecuencias, porcentajes, medianas para las variables de escala Likert. También se realizó un análisis inferencial (comparación de grupos) utilizando la prueba de Kruskal-Wallis para evaluar si existían diferencias estadísticamente significativas en la búsqueda bibliográfica por grupos, percepción de lectura, nivel de dificultad e importancia entre los cuatro niveles académicos. En caso de que el Kruskal-Wallis resultara significativo ($p < 0.05$), se utilizó la prueba *post hoc* de Dunn, con la corrección de Bonferroni, para identificar los pares de niveles específicos donde se tenían diferencias. Se mantuvo un nivel de significancia de *alpha* = 0.05 para todas las pruebas inferenciales. También se realizó un análisis de Componentes Principales policórico para identificar dimensiones latentes en los ítems ordinales de frecuencia, actitud y competencias de lectura científica. Como también un análisis de conglomerados K-Means sobre las puntuaciones factoriales para identificar perfiles de lectores según sus hábitos, actitudes y competencias en lectura científica.

Para las preguntas abiertas se analizaron las respuestas mediante análisis de co-ocurrencia de palabras para identificar patrones léxicos en las estrategias de lectura y percepciones sobre las plataformas. Los análisis se llevaron a cabo utilizando librerías especializadas de R para análisis estadístico y textual (readxl, dplyr, tidyr, stringr, forcats, psych, stats, ggplot2, scales, ggpubr).

5. Resultados y discusiones

5.1. *Caracterización de la muestra*

La muestra total incluyó 589 participantes, de los cuales 505 fueron estudiantes y 84 docentes. Los estudiantes se distribuyeron en tres niveles académicos: básico (n = 192; 32,6%), intermedio (n = 263; 44,6%) y avanzado (n = 49; 8,3%). La proporción de mujeres fue mayoritaria en todos los niveles (72%), mientras que la edad promedio general fue de 22,8 ± 4,7 años. Los docentes presentaron una edad media de 43,2 ± 9,1 años y un predominio de grado académico de maestría (68%), seguido de doctorado (21%) y diplomado (11%). Estas diferencias etarias y de formación resultaron estadísticamente significativas ($p < 0,001$, prueba Kruskal–Wallis).

5.2 *Hábitos, frecuencias de lectura y búsqueda bibliográfica*

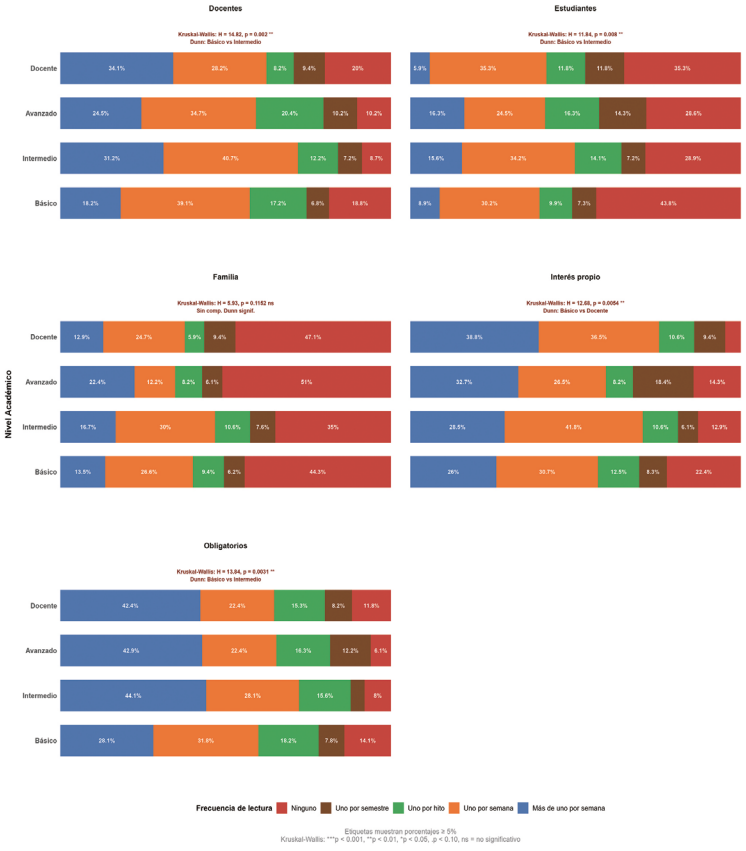


Figura 1. Se observa la frecuencia de lectura de artículos primarios que realizan los participantes en relación a la pregunta de número de artículos sugeridos por docentes, estudiantes, familia interés propio, obligatorios. Fuente: Elaboración propia.

El análisis evidenció una variación significativa en la frecuencia de lectura según el nivel académico ($H = 25.4$, $p < 0.001$). Los docentes y estudiantes avanzados reportaron lecturas semanales o superiores, mientras que los niveles básicos concentraron su lectura en actividades obligatorias (Figura 1).

Estos resultados confirman que la experiencia académica se asocia positivamente con la autonomía lectora, aunque no garantiza por sí sola una práctica sostenida. Investigaciones previas coinciden en que la exposición continuada a textos científicos favorece la familiaridad estructural, pero no siempre la comprensión profunda (Carlino, 2013; Álvarez Muñoz *et al.*, 2023).

5.2 *Estrategias de búsqueda y uso de plataformas institucionales*

El patrón de búsqueda mostró un predominio de buscadores abiertos (Google Scholar, Scielo, PubMed) frente a plataformas institucionales (Research4Life) (Figura 2). Menos del 25% de los encuestados declaró usar con frecuencia las bases institucionales, con una ligera mejora entre docentes. La correlación positiva moderada entre nivel académico y uso de plataformas ($r = 0.41$, $p < 0.01$) sugiere un avance parcial de alfabetización informacional, aún insuficiente para un cambio estructural. Estos resultados concuerdan con Roa Contreras *et al.* (2021), quienes destacan que, pese a la disponibilidad de gestores bibliográficos y bases institucionales, su adopción es baja y depende del acompañamiento docente. Igualmente, el informe del Grupo Banco Mundial (2024) reporta que el acceso tecnológico no se traduce automáticamente en uso académico.

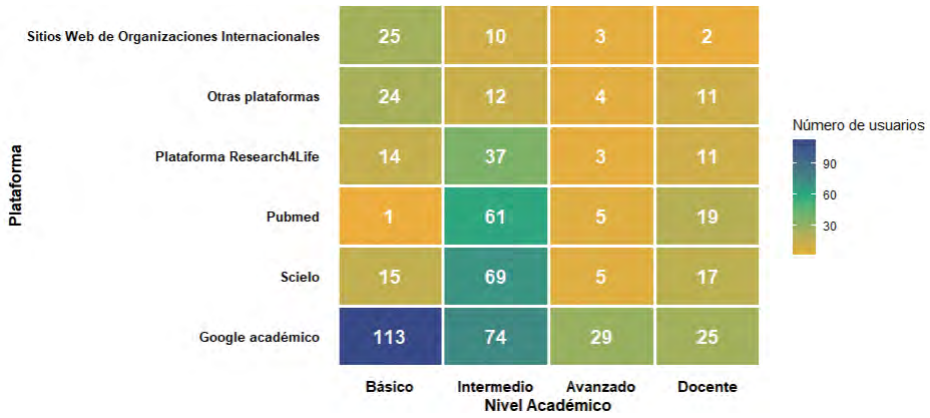


Figura 2. Mapa de calor mostrando la frecuencia de uso de plataformas por nivel académico. El análisis incluyó a los 589 participantes de acuerdo a nivel académico.
Fuente: Elaboración propia.

3. Percepciones, actitudes y autopercepción lectora

Las mayores dificultades de lectura se concentraron en las secciones Materiales y Métodos y Resultados, mientras que el Resumen y la Discusión fueron consideradas más accesibles (Figura 3). El promedio de dificultad general disminuyó progresivamente desde los niveles básicos hacia los docentes ($H = 18.7$, $p = 0.002$). La correlación negativa entre autoconfianza y dificultad percibida ($r = -0.46$, $p < 0.01$) confirma que la autoeficacia lectora actúa como mediador del aprendizaje autorregulado. Se identificaron tres orientaciones motivacionales: instrumental, exploratoria y vocacional, en progresión hacia la motivación intrínseca en niveles avanzados. Estos hallazgos coinciden con Shanahan y Shanahan (2008) y con Hubbard *et al.* (2022), quienes evidencian que la motivación intrínseca sostiene la lectura analítica y crítica de textos científicos.

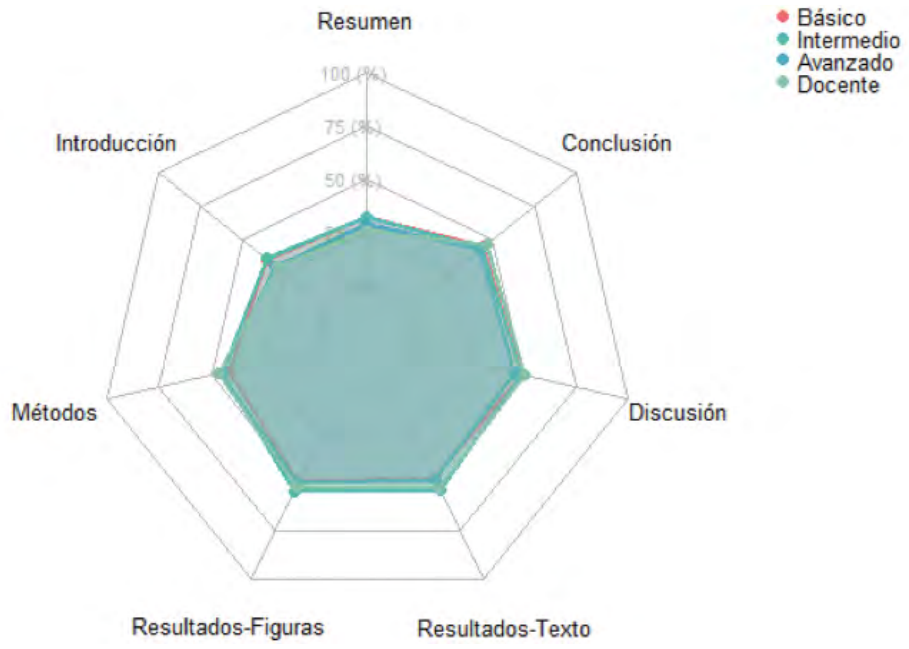


Figura 3. Dificultad percibida por sección del artículo científico.
Fuente: Elaboración propia.

5.4 *Perfiles lectores: análisis factorial y de clústeres*

El análisis de componentes principales (PCA policórico) identificó dos dimensiones subyacentes que explican el 71 % de la varianza total:

- Motivación intrínseca: disfrute, curiosidad y autonomía lectora.
- Motivación estratégica o extrínseca: utilidad académica y búsqueda práctica.
- Con base en ellas, se identificaron cuatro perfiles mediante análisis K-means:
- Motivados intrínsecos (azul): alta autonomía y curiosidad intelectual.
- Estratégicos prácticos (rojo): orientados a objetivos académicos y profesionales.
- Indiferentes (morado): escasa frecuencia lectora.
- Desmotivados (verde): ansiedad alta y evitación lectora.

Los perfiles difirieron significativamente en 6 de 7 ítems analizados ($p < 0.05$), excepto ansiedad. Estos resultados confirman que la lectura científica no evoluciona linealmente, sino que depende de factores afectivos y contextuales, coincidiendo con las trayectorias lectoras reportadas por Jarrar & Shawareb (2013) y Loayza-Maturrano (2022).

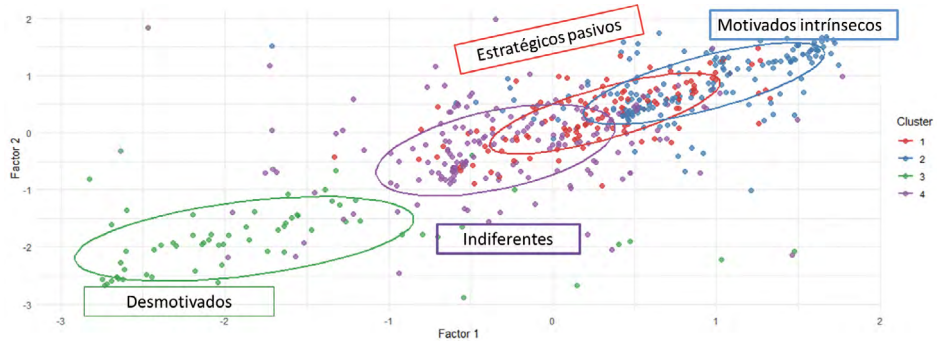


Figura 4. Clústeres en espacio factorial policórico, mostrando los perfiles diferenciados de lectores.
Fuente: Elaboración propia

5.5 *Análisis cualitativo: emociones y estrategias de lectura*

El análisis de co-ocurrencia de palabras reflejó un tono neutral a positivo, con términos como entender, aprender, buscar y practicar.

Las estrategias más mencionadas fueron:

- Leer primero el resumen y observar las figuras antes de entrar en detalle.
- Identificar la pregunta central y los objetivos del estudio.
- Tomar notas o subrayar conceptos clave.

Se identificaron tres tipos de estrategias: lectura secuencial, lectura crítica focalizada y lectura reflexiva con anotaciones. Estas prácticas muestran un aprendizaje estratégico más que memorístico, coherente con los perfiles motivados intrínsecos y estratégicos descritos (Hubbard y Dunbar, 2017).

6. Conclusiones

Los hallazgos de este estudio revelan que la lectura científica, aun siendo un componente central de la formación universitaria, continúa desarrollándose de forma desigual a lo largo del itinerario académico. La progresión observada desde estrategias iniciales centradas en la comprensión literal y el cumplimiento de tareas, hasta aproximaciones más analíticas, críticas y autónomas en los niveles avanzados y en los docentes pone de manifiesto que la competencia lectora científica no emerge de manera espontánea, sino que depende de experiencias de entrenamiento explícito y sostenido. La simple exposición a artículos no asegura mayor competencia: lo determinante es la calidad, intencionalidad y estructura de las experiencias pedagógicas que median dicha exposición

La identificación de patrones diferenciados entre niveles permitió visualizar núcleos de desempeño, pequeños conjuntos de habilidades, interpretación de figuras, análisis metodológico, evaluación crítica que tienen un peso desproporcionado en la capacidad global de lectura científica. El déficit en estos núcleos explica que incluso estudiantes con buena disposición afectiva hacia la lectura experimenten inseguridad o frustración al enfrentarse a textos especializados. A la vez, la maduración motivacional, desde un enfoque instrumental hacia uno vocacional, sugiere que el desarrollo de estas competencias está estrechamente asociado a la transición desde un aprendizaje superficial hacia un aprendizaje profundo y autorregulado.

Las implicaciones trascienden el campo de la salud: los estudiantes de requieren lectura crítica de evidencia científica para interpretar datos, evaluar validez clínica y fundamentar decisiones diagnósticas y terapéuticas. Las ingenierías exigen lectura técnica de rápida actualización; las ciencias sociales requieren interpretación metodológica y contextualización teórica; las humanidades dependen del análisis crítico de fuentes especializadas; y las ciencias económicas y administrativas se apoyan en literatura empírica y prospectiva que exige competencias avanzadas de síntesis. Así, la lectura científica se configura como una competencia transversal indispensable para navegar en la complejidad informacional de la educación superior contemporánea.

Por lo tanto, es importante incorporar programas formativos sistemáticos y longitudinales, no solamente talleres aislados orientados al desarrollo de habilidades nucleares de lectura científica. Una instrucción explícita, gradual y basada en la práctica guiada permitiría fortalecer estas competencias en todos los niveles, reduciendo brechas, reforzando la autonomía académica y preparando a los estudiantes para enfrentar de manera crítica y eficiente la producción científica de sus disciplinas.

Referencias

Álvarez Muñoz, J. S. Á., Sánchez-Romero, E. I. y Pradosa, Á. H. (2023). Lecturas científicas en la universidad: Análisis desde los materiales utilizados. *Estudios Pedagógicos*, 48 (3), 321-334. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300321

Ament, J. R., Tort-Cots, I. y Pladevall-Ballester, E. (2025). Implementing academic reading circles in higher education: Exploring perceptions, motivation and outcomes. *Journal of English for Academic Purposes*, 75. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2025.101489

Apriliana, N. A. y Anggrella, D. P. (2024). Science literacy and critical thinking skills of elementary school students: A correlation study. *Jenius: Journal of Education Policy and Elementary Education Issues,* 5 (2), 74-89. ISSN 2774-1333.

Capdevila Sánchez, L. (2018). Evaluación diagnóstica de las competencias informacionales de los directivos de la Universidad de La Habana. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), 93-110.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE* (vol. 18). https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf

Grupo Banco Mundial. (2024). *Tackling the Learning Crisis in Latin America and the Caribbean*. https://www.bancomundial.org/es/results/2024/03/22/tackling-the-learning-crisis-in-latin-america-and-the-caribbean

Herrera-Núñez, Y. y Dapelo, B. (2022). Trayectorias lectoras discontinuas: prácticas letradas durante la transición a la universidad. *Praxis & Saber*, 13 (32), 1-18. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12809

Hubbard, K. E. y Dunbar, S. D. (2017). Perceptions of scientific research literature and strategies for reading papers depend on academic career stage. *PLoS ONE*, 12 (12), 1-16. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189753

Hubbard, K. E., Dunbar, S. D., Peasland, E. L., Poon, J. y Solly, J. E. (2022). How do readers at different career stages approach reading a scientific research paper? A case study in the biological sciences. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement,* 12 (4), 328-344. https://doi.org/10.1080/21548455.2022.2078010

Ivey, C. y Crum, J. (2018). Choosing the right citation management tool: EndNote, Mendeley, RefWorks, or Zotero. *Journal of the Medical Library Association*, 106 (3), 399-403.

Jarrar, A. y Shawareb, A. (2013). Factors affecting teachers' excellence from the perspective of Queen Rania Award-Winning teachers: A Jordanian case. *Journal of Education and Practice*, 4 (8). https://www.researchgate.net/publication/377146057

Loayza-Maturrano, E. F. (2022). Preferencias y hábitos de lectura en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 7 (1), 36-50. https://doi.org/10.32654/concienciaepg.7-1.3

R Core Team. (2025). *R: A language and environment for statistical computing* (Versión 4.4.2) [Software de computadora]. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/

Roa Contreras, L. I., Díaz Bravo, T. y Estrada Durañona, L. (2021). Gestores de referencias bibliográficas y su impacto en las investigaciones. *E-Ciencias de La Información,* 12 (1), 1-17. https://doi.org/10.15517/eci.v12i1.47067

Sevim, S. (2013). Promoting conceptual change in science which is more effective: Conceptual change text or analogy? *Journal of Turkish Science Education,* 10 (3), 24-36. https://www.researchgate.net/publication/281749927

Shanahan, T. y Shanahan, C. N. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review,* 78 (1), 40-59. https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101

Tarrés, M. C., Montenegro, S. M. y D'Ottavio, A. E. (2008). Lectura crítica del artículo científico como estrategia para el aprendizaje del proceso de investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (5), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie4562025

17

PEDAGOGÍA AL PARQUE: CONFIGURACIONES DE LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS PARA LA PRIMERA INFANCIA

Erik Camilo Jiménez Lizarazo
Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)

El presente texto expone una experiencia pedagógica universitaria desarrollada con estudiantes de primer semestre en el curso de Pedagogía General de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia).

1. Introducción

La formación inicial de docentes para la primera infancia enfrenta hoy el desafío de preparar profesionales capaces de leer críticamente su contexto, establecer vínculos significativos y diseñar experiencias pedagógicas pertinentes más allá de los marcos escolares tradicionales. En un mundo atravesado por crisis sociales, culturales y ambientales, se vuelve urgente resignificar la formación docente como un proceso de conciencia, acción situada y compromiso ético.

En este marco, el proyecto *Pedagogía al Parque*, desarrollado en el curso de Pedagogía General de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), propone trasladar la reflexión pedagógica al espacio público. A través de intervenciones comunitarias en parques y entornos urbanos —centradas en temas como la gestión emocional, el uso de pantallas y la crianza respetuosa—, las estudiantes de primer semestre vivieron una experiencia de aprendizaje situada, colaborativa y afectiva. Más que intervenir sobre la comunidad, buscaron interrogar y transformar su propio papel docente desde la práctica.

Estudios recientes en América Latina (Cano Quintero y Ordóñez, 2021; Llenao-Saldarriaga y Chavarro-Barrera, 2017; Molina-Guenante *et al.*, 2022) han planteado la necesidad de repensar la formación docente desde perspectivas

críticas y territoriales, reconociendo la ciudad como espacio educativo. Sin embargo, la mayoría se centra en docentes en ejercicio o en experiencias institucionalizadas, dejando poco explorada la formación inicial en contextos comunitarios abiertos. *Pedagogía al Parque* busca aportar a este vacío al documentar una experiencia universitaria que articula formación docente, acción reflexiva y vínculo con la comunidad.

Inspirada en autores como Freire (2002), Nussbaum (2010), Biesta (2017), De la Herrán (2019) y Schön (1998), esta propuesta concibe la educación como un proceso ético, estético y político que forma sujetos capaces de habitar el mundo con sensibilidad crítica y responsabilidad social. A partir del análisis cualitativo de 19 diarios de campo, este estudio indaga: ¿Cómo se configura la función docente en la formación inicial de maestras para la primera infancia a través de una experiencia pedagógica comunitaria en el espacio público?

2. Objetivos

Este estudio busca comprender cómo se configura el papel del docente en la formación inicial de maestras para la primera infancia a partir del diseño y vivencia de una experiencia pedagógica comunitaria en el espacio público. Desde un enfoque cualitativo, basado en el análisis de 19 diarios de campo, se indaga por las comprensiones emergentes del oficio docente que surgen cuando las estudiantes intervienen en la comunidad y reflexionan críticamente sobre su práctica. El propósito es aportar al campo de la formación docente desde una mirada ética, estética y situada, que reconozca el espacio público como territorio pedagógico y promueva modelos de aprendizaje vinculados al contexto y al compromiso social.

3. Metodología

3.1 *Sistematización de una experiencia formativa situada*

Este estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, participativo y experiencial, fundamentado en la necesidad de comprender en profundidad las transformaciones subjetivas, pedagógicas y éticas que ocurren en maestras en formación cuando son convocadas a actuar en escenarios reales. Más que estudiar un fenómeno externo, la investigación busca interpretar críticamente una experiencia formativa vivida por las propias estudiantes, reconociendo el carácter situado, afectivo y reflexivo de su tránsito hacia el papel docente (Hernández *et al.*, 2014; McMillan y Schumacher, 2005).

En coherencia con este enfoque, se adoptó como estrategia metodológica la sistematización de experiencias, entendida como un proceso de reconstrucción reflexiva de lo vivido que permite generar aprendizajes transferibles y producir conocimiento pedagógico desde la práctica situada (Jara, 2018). Esta elección

responde al carácter ético-político del proyecto *Pedagogía al Parque*, el cual entiende que formar maestras implica también producir saberes desde y para el territorio.

3.2 *Diseño participativo y construcción colectiva*

La iniciativa fue construida desde el interés personal y colectivo de las estudiantes de primer semestre del curso *Pedagogía General* (Licenciatura en Educación Infantil-UNAB). Cada grupo, organizado de forma autónoma y de no más de 5 integrantes, formuló un proyecto de intervención comunitaria a partir de problemáticas emergentes en la educación infantil contemporánea: la gestión emocional, el uso excesivo de pantallas, el juego como actividad rectora, la crianza respetuosa y el bullying escolar. A través de un proceso de búsqueda bibliográfica, formulación de objetivos y trabajo colaborativo, las estudiantes respondieron a tres preguntas orientadoras: ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo? y ¿para qué hacerlo?

Durante varias semanas, el aula universitaria se convirtió en un laboratorio de diseño pedagógico colectivo, donde las propuestas eran discutidas, reformuladas y enriquecidas a través de la retroalimentación entre pares y del acompañamiento docente. Este ejercicio favoreció una planificación situada, sensible al contexto y ajustada a las realidades de las comunidades destinatarias.

3.3 *Escenarios, acciones e instrumentos*

Las intervenciones se realizaron en parques y entornos comunitarios de Bucaramanga, elegidos por su accesibilidad, circulación peatonal y cercanía a instituciones educativas. Las actividades incluyeron estaciones lúdico-creativas, dramatizaciones, kits pedagógicos, carteles críticos, materiales artísticos y códigos QR con acceso a información complementaria. Estas acciones articularon el juego, el arte y la conversación como estrategias pedagógicas para activar el vínculo con la infancia, la familia y el entorno.

La técnica principal de recolección fue la elaboración de diarios de campo colectivos, escritos por los comités investigadores después de cada jornada. En total se sistematizaron 19 diarios, los cuales incluían descripciones etnográficas, narración de lo vivido, análisis reflexivo, emociones sentidas y propuestas de mejora. Estos documentos fueron enriquecidos con registros fotográficos, frases recogidas en el terreno, material pedagógico diseñado y evidencias audiovisuales.

Finalmente, en cuanto a los alcances y límites del estudio, es importante reconocer algunas consideraciones metodológicas. Como toda investigación cualitativa basada en experiencias situadas, este estudio presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, los diarios de campo utilizados como principal fuente de información pueden implicar un sesgo de autorregistro, ya que las estudiantes relatan los hechos desde su propia vivencia y sensibilidad. Aunque este enfoque resulta coherente con los objetivos interpretativos del estudio, los resultados deben leerse como construcciones subjetivas y contextuales, más

que como descripciones objetivas de la realidad. En segundo lugar, al tratarse de una experiencia pedagógica localizada en un programa universitario y en parques de la ciudad de Bucaramanga, las conclusiones no son generalizables a otros entornos educativos. No obstante, la riqueza del análisis reside precisamente en su carácter situado, que permite comprender los procesos formativos desde la complejidad, la afectividad y la singularidad de la práctica docente en contexto.

3.4 *Estrategias de análisis y categorías emergentes*

Los diarios de campo fueron analizados mediante un proceso de codificación temática abierta y categorización inductiva, siguiendo las fases propuestas por Miles, Huberman y Saldaña (2014). A través de lecturas sucesivas, se identificaron unidades de sentido que expresaban comprensiones emergentes sobre la función docente, las cuales fueron agrupadas en núcleos temáticos y patrones recurrentes.

Este proceso dio lugar a la construcción de seis categorías analíticas que permiten interpretar cómo se configuró el papel docente en la experiencia:

- El espacio público como aula viva,
- La maestra como mediadora del vínculo,
- La comunicación pedagógica situada,
- La reflexividad pedagógica en acción,
- La creatividad didáctica y la capacidad de adaptación,
- La formación ética y afectiva del oficio docente.

Estas categorías serán desarrolladas en la siguiente sección de resultados, a través de un análisis interpretativo sustentado en fragmentos significativos de los diarios, articulado con los referentes conceptuales que acompañaron la experiencia.

4. Resultados

El análisis cualitativo de los 19 diarios de campo elaborados por las estudiantes participantes permitió identificar una serie de configuraciones emergentes del papel docente, construidas en la vivencia del proyecto *Pedagogía al Parque*. Estas configuraciones no responden a una clasificación a priori ni a categorías impuestas desde la teoría, sino que surgieron inductivamente de los relatos reflexivos, en diálogo con los marcos éticos, estéticos y pedagógicos que fundamentaron la propuesta.

La siguiente tabla sintetiza las categorías, los hallazgos principales, los autores en diálogo y algunos fragmentos de evidencia empírica que las sustentan.

Categoría emergente	Hallazgos principales	Autores en diálogo	Evidencias (diarios de campo)
4.1. El espacio público como aula viva	El parque se reconoce como territorio pedagógico legítimo donde el aprendizaje ocurre de forma situada, participativa y comunitaria. La ciudad se convierte en agente educativo y mediadora de vínculos sociales.	Dussel (2020), Ospina (2012), Trilla (1993, 1997)	«Fue allí, en ese parque lleno de niños, papás, ruido y movimiento, donde por primera vez me sentí realmente maestra». (D8)
4.2. La maestra como mediadora del vínculo	El papel docente se comprende como una práctica relacional que integra la escucha, la empatía y la presencia. Educar implica sostener vínculos y generar confianza.	Freire (2002), Nussbaum (2010), Biesta (2017)	«Cuando logré mirar a los ojos a las familias y escucharlas sin prisa, sentí que educar era acompañar, no dirigir». (D7)
4.3. La comunicación pedagógica situada	La palabra se transforma en diálogo; enseñar implica escuchar, mirar y construir sentido con los otros desde la sensibilidad y el contexto.	Freire (1970), (Biesta (2017)	«Solo cuando empecé a contar una historia sencilla, la gente se acercó». (D9)
4.4. La reflexividad pedagógica en acción	Las maestras aprenden a pensar mientras actúan; la reflexión surge en la improvisación y la escritura colectiva se vuelve herramienta de comprensión y transformación.	Schön (1992), Jara (2018), Domingo (2021)	«Nos dimos cuenta de que lo planeado no funcionaba y tuvimos que improvisar». (D5)
4.5. La creatividad didáctica y la capacidad de adaptación	La planeación se asume como proceso flexible y sensible. La creación surge del contexto, del cuerpo y de las condiciones cambiantes del entorno.	Restrepo (2014), Eisner (2004), Zeichner (2010), Jara (2018)	«Creamos una obra teatral que no estaba en el plan, pero fue lo que más conectó con las familias». (D11)
4.6. La formación ética y afectiva del oficio docente	La docencia se entiende como un acto ético y de cuidado: educar es decidir responsablemente frente a la vulnerabilidad del otro, actuando con sensibilidad y compromiso.	Nussbaum (2010), Freire (2002), De la Herrán (2019)	«Cuando un niño se asustó, dejamos de seguir el plan y nos sentamos con él a dibujar». (D10)

Tabla 1. Categorías de análisis del proyecto *Pedagogía al parque.*
Fuente: Elaboración propia, 2025.

A partir de esta síntesis, las categorías se desarrollan en diálogo con la teoría y las voces de las participantes. Más que dimensiones aisladas, conforman un proceso formativo integral donde el espacio, el vínculo, la comunicación, la reflexión, la

creatividad y la ética se entrelazan para configurar la función docente. El análisis que sigue muestra cómo *Pedagogía al Parque* trasciende la práctica puntual para convertirse en una experiencia viva de aprendizaje, encuentro y transformación.

4.1 *El espacio público como aula viva*

Una de las comprensiones más reiteradas en los diarios fue el descubrimiento del espacio público como un territorio pedagógico legítimo. Las estudiantes reconocen que el parque no fue un simple lugar de paso, sino un escenario vivo, lleno de interacciones, sentidos y posibilidades formativas. «Fue allí, en ese parque lleno de niños, papás, ruido y movimiento, donde por primera vez me sentí realmente maestra. Ya no estaba simulando una clase; estaba educando, dialogando, sintiendo» (Diario de campo 8). Esta vivencia se profundiza con otros testimonios que relatan cómo el entorno urbano permitió experiencias reales de aprendizaje. Una estudiante escribió: «Lo más significativo fue experimentar cómo el espacio público puede convertirse en un aula viva, donde el aprendizaje ocurre de manera natural, participativa y contextualizada» (Diario de campo 12).

Estas observaciones coinciden con la propuesta de Dussel (2020), quien afirma que los espacios educativos «no son neutrales: producen subjetividades, relaciones y condiciones para el aprendizaje» (p. 6). La posibilidad de desarrollar actividades pedagógicas en parques y calles tensionó la idea de escuela como único lugar de saber, permitiendo que las estudiantes vivieran la docencia como práctica territorial. En esta línea, William Ospina (2012) sostiene que «el país entero es la escuela», invitando a pensar el acto educativo como una responsabilidad social que puede desplegarse más allá de los muros institucionales.

Desde una perspectiva complementaria, Jaume Trilla (1993) aporta una lectura que amplía esta comprensión al situar el parque como expresión concreta de las *otras educaciones* que acontecen en la ciudad. Para el autor, la educación no se restringe a los espacios formales, sino que se extiende a todos aquellos lugares donde las personas se encuentran, conviven y construyen cultura. En su concepto de *ciudad educativa*, Trilla plantea que el entorno urbano actúa simultáneamente como agente educativo, contenido educativo y entorno educativo, pues enseña a través de sus dinámicas, de lo que ofrece y de cómo se habita.

En este sentido, *Pedagogía al Parque* se configura como una experiencia de animación sociocultural, en tanto moviliza a la comunidad y reactiva el valor educativo del espacio público. Las maestras en formación no solo llevaron contenidos al parque, sino que generaron una atmósfera de aprendizaje compartido, en la que niños, familias y transeúntes participaron activamente en procesos de diálogo, reflexión y juego. El parque se transformó así en una *aula expandida*, donde la docencia se vivió como acto de encuentro y co-construcción, validando la tesis de Trilla (1997) sobre la necesidad de superar el hermetismo escolar y abrir la educación a la ciudad.

De este modo, las experiencias narradas en los diarios evidencian que el aprendizaje docente puede emerger en los espacios cotidianos, cuando la práctica pedagógica se entiende como acción situada, sensible al contexto y comprometida

con la comunidad. El parque, como territorio pedagógico, permitió que las futuras maestras experimentaran lo que Trilla denomina una educación *fuera de la escuela*, en la que el aprendizaje se produce «en y con la vida», integrando lo cultural, lo social y lo emocional en un mismo acto educativo.

4.2 *La maestra como mediadora del vínculo*

Ejercer la docencia fue vivido por las estudiantes como una práctica profundamente relacional. Más allá de transmitir saberes, descubrieron que ser maestra en la infancia implica habilitar espacios de encuentro afectivo, generar confianza y mediar con sensibilidad entre el saber y las personas. En palabras de una estudiante: «Ese día, una mamá se me acercó a agradecerme por hablar sobre el uso de pantallas. Me escuchó con atención. Me sentí útil, no como estudiante, sino como alguien que podía acompañar desde el saber y desde el cuidado» (Diario de campo 3). Este tipo de reconocimiento reconfigura la relación pedagógica, desplazando el foco desde el contenido hacia la presencia.

Otras estudiantes relataron cómo lograron conectar con madres, padres o cuidadores en momentos espontáneos: «Participar en esta actividad sobre gestión emocional y crianza respetuosa me permitió vivenciar estos principios en un entorno real. […] entendí que la pedagogía también se ejerce fuera del aula tradicional, cuando logramos conectar con las personas y sus realidades desde el respeto, la escucha y el compromiso» (Diario de campo 7) Estas vivencias dan cuenta de una comprensión emergente de la función docente como mediadora entre saberes y emociones, entre infancia y comunidad.

Freire (2002) definía esta forma de presencia pedagógica como una práctica amorosa, donde el acto de enseñar no puede separarse de la responsabilidad ética del encuentro. En sintonía, Agustín de la Herrán (2019) plantea que el educador del futuro no será solo un profesional instruido, sino un sujeto profundamente humano: «más consciente, más ético, más complejo en su manera de estar en el mundo» (p. 18). Así, en la práctica de *Pedagogía al Parque*, la figura docente emergió no como una autoridad que imparte, sino como una presencia que acompaña y se deja conmover.

4.3 *La comunicación pedagógica situada*

Uno de los aprendizajes más significativos que emergió en la experiencia fue la necesidad de transformar la manera de comunicar. En el espacio público, las estudiantes se enfrentaron a una diversidad de interlocutores que requerían otras formas de lenguaje: menos técnico, más cercano; menos prescriptivo, más empático. Esta reconfiguración de la palabra docente marcó un giro en la comprensión de la función: la comunicación ya no fue vista como transmisión de contenidos, sino como mediación situada, afectiva y contextual.

«Tuve que dejar de hablar como en un parcial. Las familias no necesitan definiciones, necesitan conexión» (Diario de campo 12), relata una estudiante. Este giro en la comunicación no fue anecdótico, sino revelador: hablar de educación

infantil en la calle, con madres, padres, cuidadores y niños observando, exigió a las estudiantes aprender a traducir lo académico a lo comprensible, sin banalizarlo. En esa traducción, reconocieron que la palabra docente también educa por su tono, su intencionalidad y su capacidad de vínculo.

Otro testimonio lo confirma: «Al inicio sentí que nadie me entendía. Usaba términos que había aprendido en clase, pero no lograba que la gente se quedara. Solo cuando empecé a contar una historia sencilla, la gente se acercó. Ahí entendí que no era solo lo que decía, sino cómo lo decía» (Diario de campo 9). Estas vivencias ponen en evidencia que la comunicación docente es también un acto de escucha, de sensibilidad y de presencia, no solo de habla.

A estas experiencias se suman otros relatos que revelan cómo la comunicación docente se tornó un acto corporal y afectivo. Una participante narró: «Cuando bajé la voz y me agaché para hablar con los niños a su altura, ellos comenzaron a mirarme diferente. Sentí que ahí empezó la conversación real» (Diario de campo 4). Otra estudiante señaló: «Descubrí que sonreír y mirar a los ojos era más efectivo que explicar. La gente se quedaba porque sentía cercanía» (Diario de campo 11).

Estas vivencias ponen en evidencia que la comunicación docente es también un acto de escucha, sensibilidad y presencia, no solo de habla. En el espacio público, donde los ruidos, las miradas y las dinámicas sociales demandan atención constante, comunicar se convierte en un ejercicio de diálogo con el entorno. Las estudiantes aprendieron a leer las reacciones de la comunidad, a adaptar el tono, el cuerpo y las palabras para generar confianza. La docencia se vivió, entonces, como una práctica comunicativa que integra la palabra, el gesto y la emoción.

Esta comprensión está en sintonía con lo planteado por Gert Biesta (2017), quien advierte que el acto educativo solo se concreta cuando el otro se reconoce como sujeto, y eso solo es posible a través de una palabra que no impone, sino que invita. El lenguaje pedagógico, entonces, no puede estar desconectado de la realidad del otro, sino que debe ser puente, no barrera. Las estudiantes aprendieron que no basta con saber: hay que saber decir, saber leer el momento, y también saber cuándo callar.

Así, esta categoría da cuenta de una transformación profunda: la función docente como comunicadora situada, que adapta su lenguaje no sólo por estrategia, sino también por ética; que transforma sus modos de decir porque reconoce la singularidad del otro como interlocutor válido del saber.

4.4 *La reflexibilidad pedagógica en acción*

La experiencia en el espacio público confrontó a las estudiantes con situaciones imprevistas, ambiguas o desafiantes, que les exigieron actuar, decidir y ajustar sus acciones pedagógicas sobre la marcha. Este ejercicio constante de toma de decisiones en tiempo real activó una reflexividad situada, es decir, una forma de pensar la práctica desde la práctica misma, en contexto. Así emergió una comprensión de la función docente como sujeto que observa, evalúa, reorienta y aprende mientras enseña.

Una estudiante escribió: «Nos dimos cuenta de que lo que habíamos planeado no funcionaba. Tuvimos que improvisar un nuevo juego, con los materiales que teníamos. Y funcionó mejor que lo planeado» (Diario 5). Esta vivencia ilustra con claridad lo que Donald Schön (1998) denominó *reflection-in-action*, es decir, la capacidad del profesional para reflexionar y aprender en medio de la acción, no solo después de ella. Esta reflexividad no es un contenido que se enseña, sino una competencia que se forma al habitar la incertidumbre.

Otro testimonio lo expresa así: «Aprendí que educar implica estar preparada para lo inesperado, saber leer el contexto y responder con empatía y creatividad. Fue un momento donde sentí que pensaba mientras actuaba» (Diario de campo 6). En este tipo de declaraciones se evidencia un tránsito clave en la formación docente: dejar de ver la función como ejecución de un plan y empezar a vivirla como un acto ético y situado, porque cada decisión implica responder frente al otro y al contexto. Lo ético se aprecia aquí no como cumplimiento de normas, sino como una disposición sensible para actuar con responsabilidad ante lo que acontece. La maestra en formación elige, interpreta y reorienta su acción no solo para alcanzar un objetivo pedagógico, sino para cuidar, escuchar y sostener a quienes participan de la experiencia. Así, la reflexividad se convierte en una práctica moral encarnada: pensar mientras se actúa, reconociendo que toda decisión pedagógica afecta vidas y relaciones reales.

Esta dimensión reflexiva se potenció, además, por el ejercicio de escritura colectiva de los diarios de campo. En palabras de otra estudiante: «Al escribir el diario nos dimos cuenta de cosas que no habíamos notado durante la actividad. Fue como revivir lo vivido, pero desde otra mirada» (Diario de campo 15). Este testimonio evidencia que la escritura no solo funcionó como un mecanismo de registro, sino como una práctica de reconstrucción crítica de la experiencia, donde pensar y narrar se volvieron actos inseparables.

En este sentido, la sistematización de experiencias se revela como la forma más profunda de reflexividad: no se limita a describir lo ocurrido, sino que busca comprender el sentido de la acción para transformarla. Tal como lo propone Jara (2018), sistematizar implica otorgar a la experiencia un estatuto epistemológico, convertirla en fuente legítima de conocimiento pedagógico y político. Por eso, en *Pedagogía al Parque*, cada diario fue más que un ejercicio de escritura: fue un espacio de elaboración colectiva del saber docente, un laboratorio de conciencia crítica donde las estudiantes aprendieron a leer su práctica como objeto de pensamiento y creación.

Este proceso de pensamiento crítico y reflexivo se alinea con lo planteado por Domingo (2021), quien afirma que «el pensamiento pedagógico reflexivo se convierte en un eje esencial para que el docente pueda actuar, interpretar y transformar su práctica desde la conciencia crítica, la incertidumbre y el compromiso con el contexto» (p. 13). En este marco, la reflexividad no se limita a evaluar lo hecho, sino que se constituye en una forma de habitar éticamente la docencia, desde la apertura, el cuidado y la responsabilidad ante los otros.

En conjunto, esta categoría muestra que el papel docente se configura también como práctica reflexiva: no se trata de repetir fórmulas, sino de construir

sensibilidad y capacidad para leer lo que ocurre en medio del acto pedagógico, tomar decisiones conscientes y resignificar lo vivido desde una postura crítica. En esa medida, reflexionar y sistematizar se vuelven gestos pedagógicos inseparables: ambos suponen mirar de nuevo lo vivido para hacerlo conocimiento, para hacerlo transformación.

4.5 *La creatividad didáctica como respuesta al entorno*

Lejos de entender la planificación pedagógica como una secuencia fija, las estudiantes vivieron el diseño de sus intervenciones como un ejercicio de invención permanente, sensible al contexto, a lo inesperado y a las necesidades de las personas con las que interactuaban. En este proceso emergió una comprensión de la función docente como sujeto creador, capaz de imaginar, adaptar y transformar sus recursos y estrategias didácticas en función del entorno y la comunidad.

Los diarios dan cuenta de múltiples situaciones en las que las estudiantes recurrieron a soluciones creativas para mediar con los públicos. Una participante escribió: «Creamos una obra teatral con carteles y voces que no estaba en el plan. Pero fue lo que más conectó con las familias» (Diario de campo 11). En el diseño original, el grupo había planeado realizar una serie de talleres breves sobre manejo emocional, con apoyo de carteles y tarjetas ilustradas. Sin embargo, al percibir la dispersión del público y la presencia espontánea de niños y adultos, decidieron improvisar una representación teatral que dramatizara distintas emociones. Esa decisión implicó reorganizar los materiales, asignar nuevas funciones y crear voces y gestos sobre la marcha. El resultado fue una interacción mucho más fluida y participativa, donde las familias se reconocieron en las escenas y se detuvieron a dialogar.

Este episodio muestra cómo la planeación pedagógica, lejos de ser un guion cerrado, se convirtió en un punto de partida para la reflexividad en acción: las maestras en formación aprendieron que la creatividad no surge del control, sino de la capacidad de leer el contexto y reinventar el sentido de lo planeado. Tal como Schön (1992) advierte, pensar mientras se actúa exige una actitud de apertura que transforma la incertidumbre en oportunidad pedagógica.

En otra intervención, las estudiantes utilizaron estrategias artísticas como el disfraz, el cuerpo en movimiento y la música para captar la atención del público y compartir su mensaje: «Las estudiantes que representaron distintas emociones generaron curiosidad e interés inmediato en los niños y familias presentes en el parque. Esta estrategia lúdica fue clave para captar la atención del público» (Diario de campo 3). En estas acciones se evidencia una pedagogía del cuerpo y del arte, que se apropia del espacio para transformarlo en experiencia estética y significativa.

Desde la perspectiva de la pedagogía del cuerpo, autores como Álvaro Restrepo han señalado que el cuerpo es el primer territorio de aprendizaje: un espacio donde se inscriben las memorias, las emociones y los lenguajes de la educación. Restrepo (s.f.) afirma que educar el cuerpo es educar la conciencia, recordando que el gesto, el movimiento y la presencia física son también

portadores de sentido pedagógico. En el contexto de *Pedagogía al Parque*, el cuerpo se convirtió en mediador entre la palabra y la acción: las estudiantes aprendieron que enseñar también implica habitar el espacio con el cuerpo, transmitir confianza y sensibilidad a través del movimiento.

Desde la pedagogía del cuerpo, Restrepo (s.f.) plantea que el cuerpo es el primer territorio de aprendizaje, lugar donde se inscriben las memorias y los lenguajes de la educación. En *Pedagogía al Parque*, el cuerpo se convirtió en mediador entre la palabra y la acción: enseñar también implicó habitar el espacio, transmitir confianza y sensibilidad desde el movimiento.

De igual modo, la pedagogía del arte permitió comprender la creación como experiencia formativa. Siguiendo a Eisner (2002), el arte abre formas de pensamiento que trascienden lo verbal y expanden la imaginación pedagógica. En el parque, la expresión artística hizo visibles las emociones y generó una participación empática, convirtiendo el aprendizaje en una vivencia estética compartida.

Esta comprensión del papel docente como sujeto creativo se alinea con lo planteado por Zeichner (2010), quien sostiene que el saber pedagógico no se limita a reproducir lo que otros hicieron, sino que debe permitir la invención contextual de la enseñanza. En la misma línea, Jara (2018) afirma que la experiencia sistematizada permite ver que «todo acto educativo auténtico contiene una dimensión de creación, de ruptura, de propuesta» (p. 45). La creatividad no fue aquí un lujo, sino una forma de estar en el mundo pedagógicamente.

Así, esta categoría revela una transformación clave: la maestra como diseñadora de experiencias, como autora de mediaciones estéticas, sensibles y adaptadas al entorno. La didáctica ya no es un recetario, sino un lenguaje en construcción, nacido de la escucha, el ensayo y el deseo de conectar.

4.6 *La dimensión ética y afectiva de la función docente*

Uno de los hallazgos más profundos y reiterativos de la sistematización fue el reconocimiento de la función docente como una práctica atravesada por la sensibilidad, la ética del cuidado y la dimensión afectiva. Las estudiantes no solo reflexionaron sobre lo que enseñaron, sino también —y sobre todo— sobre cómo estuvieron presentes, cómo sostuvieron, cómo se dejaron afectar por lo vivido. Esta experiencia consolidó una comprensión del ser maestra como una forma de estar en relación, de responder a la vulnerabilidad del otro con presencia y respeto.

Una estudiante escribió: «Al final me quedé sentada, viendo cómo una niña pintaba en silencio. No me preguntó nada. Solo me miraba. Y yo entendí que estar ahí ya era suficiente» (Diario de campo 14). En esta escena silenciosa, la estudiante reconoce que el acto educativo no siempre pasa por la instrucción, sino por el acompañamiento ético y afectivo, por la disponibilidad sensible hacia el otro. Esta capacidad de «estar para» es, como sostiene Martha Nussbaum (2010), una forma de justicia emocional: «la capacidad de conmoverse ante el dolor del otro es condición de posibilidad para una ciudadanía ética» (p. 91).

Otra estudiante afirmó: «Reafirmé que mi labor será acompañar procesos, promover la participación activa y construir, junto a las familias y la comunidad,

espacios educativos más humanos, inclusivos y significativos» (Diario de campo 2). Esta reflexión no proviene de un texto teórico, sino de una vivencia encarnada: es la pedagogía como ética de la presencia, como decisión de habitar el mundo con responsabilidad relacional, tal como lo plantea Freire (2002).

William Ospina (2012), en su *Carta a un maestro desconocido*, expresa esta idea con fuerza poética y política: «educar no es amaestrar, sino conmover». Las estudiantes, al narrar sus propias emociones, miedos, alegrías y asombros, reconocen que el acto educativo también las transforma a ellas. La maestra ya no es quien domina, sino quien se deja conmover, quien se compromete con el otro sin garantías, desde la incertidumbre y la ternura.

En este sentido, esta categoría permite afirmar que la formación docente no puede desligarse de la formación ética y emocional, y que la función docente se configura, en parte, por la capacidad de responder con sensibilidad a la complejidad de lo humano. La afectividad aquí no es debilidad, sino pedagogía profunda: motor, brújula y sentido de la acción educativa.

5. Conclusiones

La experiencia *Pedagogía al Parque* constituyó un dispositivo pedagógico y formativo que permitió a las estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Educación Infantil comprender y transformar su papel docente desde una práctica situada, reflexiva, comunitaria y profundamente ética. Lejos de ser una actividad puntual, se consolidó como un escenario de formación integral donde se entrelazaron el hacer, el pensar, el sentir y el narrar. A través del análisis cualitativo de los diarios de campo, fue posible identificar cinco configuraciones de la función docente: el espacio público como aula viva; la comunicación pedagógica situada; la reflexividad pedagógica en acción; la creatividad didáctica como respuesta al entorno; y la dimensión ética y afectiva del oficio.

Estas configuraciones evidencian que la docencia en la primera infancia no se reduce a la planificación y ejecución de actividades, sino que implica construir presencia, tejer vínculos, sostener emocionalmente, leer el entorno, tomar decisiones y crear desde el contexto. Las estudiantes no solo aprendieron a enseñar: aprendieron a estar con otros, a habitar el espacio desde la pedagogía y a reconocerse como sujetas pedagógicas en tránsito. El parque, como aula abierta, las llevó a activar competencias que no emergen en el aula universitaria: leer lo inesperado, improvisar con sentido, comunicarse desde la empatía, sostener afectos y decidir éticamente en tiempo real.

Al contrastar los hallazgos con los marcos teóricos contemporáneos, se ratifica que la función docente no se transmite como contenido, sino que se configura en el hacer situado, tal como lo plantean Zeichner (2010), De la Herrán (2019), Domingo (2021), Freire (2002) y Jara (2018). La sistematización de esta experiencia demuestra que la práctica no es solo aplicación de teoría, sino también producción de conocimiento: lo vivido, cuando se narra y se piensa críticamente, se convierte en saber pedagógico.

En consecuencia, los resultados ofrecen implicaciones concretas para la formación docente. A nivel curricular, evidencian la necesidad de incorporar experiencias comunitarias y de aprendizaje situado desde los primeros semestres, de modo que la pedagogía general se viva como experiencia y no solo como discurso. En el ámbito universitario, muestran el valor de la escritura reflexiva, la interdisciplinariedad y la apertura del aula hacia el espacio público como extensión pedagógica. Y en el plano social y político, invitan a reconocer el parque y la ciudad como territorios educativos que fortalecen el vínculo entre infancia, familia y comunidad, proyectando la docencia como una práctica ética y transformadora.

En síntesis, *Pedagogía al Parque* reafirma que formar maestras para la primera infancia no es solo enseñar contenidos, sino configurar subjetividades pedagógicas conscientes, creativas y críticas, capaces de leer el mundo, habitarlo con otros y transformarlo desde el hacer educativo. Una pedagogía que se piensa caminando, se diseña en colectivo, se vive en la calle y se reflexiona con el corazón abierto a la comunidad.

Referencias

Biesta, G. J. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.

Cano Quintero, M. C. y Ordóñez, E. J. (2021). *Formación del profesorado en Latinoamérica*. *Revista de Ciencias Sociales*, 27 (2), 284-295. Universidad del Zulia. www.redalyc.org/journal/280/28066593020/html/

De la Herrán, A. (2019). Para una pedagogía futura más compleja y consciente. *Apuntes de Pedagogía*, 284, 24-27. https://acortar.link/JKkYRL

Domingo, À. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima,* 34, 1-21. https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71

Dussel, I. (2020). *La formación docente y los desafíos de la pandemia*. FLACSO. https://acortar.link/eZ90fm

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós. https://acortar.link/g1HJUM

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Instituto de Educación Popular Alforja.

Llenao-Saldarriaga, L. y Chavarro-Barrera, M. (2017). *Pedagogía y ciudad: de las representaciones urbanas a la enseñanza de la ciudad*. *Revista Educación y Pedagogía*, 29 (73), 99-111. Universidad de Antioquia. https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/329385

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5.ª ed.). Pearson Educación.

Molina-Guenante, M., Ríos-Peters, R. y Santi-Vargas, A. (2022). *Pedagogía urbana como una herramienta de resistencia curricular: aprendizaje para trascender la pandemia*. *Revista*

Saberes Educativos, 8 (1), 46-68. Universidad de Chile. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.65847

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Ospina, W. (2012). Carta a un maestro desconocido. En *La lámpara maravillosa* (pp. 13-26). Grupo Editorial Norma.

Restrepo, Á. (s. f.). *Cuerpo, territorio, maestro*. El Colegio del Cuerpo. www.corporacioncolegiodelcuerpo.org/quienes-somos

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan en la acción los profesionales* (M. V. Suárez, Trad.). Paidós.

Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa.* Ariel.

Trilla, J. (1997). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social.* Ariel.

Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (3), 39-56. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276054.pdf

18

PEDAGOGÍA DESDE LOS APORTES DE LAS NEUROCIENCIAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE NIÑOS DE CINCO A SIETE AÑOS

Fernando Ledesma-Pérez
Juana Cruz-Montero
Universidad César Vallejo (Perú)

Aquila Priscila Montañez Huancaya
Universidad Nacional de Educación (Perú)

1. Introducción

La pedagogía desde el aporte de las neurociencias se entiende como la incorporación de los saberes provenientes de la psicología cognitiva, neuroimagen, bioquímica, biofísica, genética molecular, neurología, fisiología (Maureira, 2010) y demás disciplinas que estudian los procesos de aprendizaje (Montes-Rodríguez y Urteaga Urías, 2018); se orienta a la comprensión del ser humano, valora los procesos maduracionales, neuroanatómicos, neuroquímicos y neurofisiológicos (Cárdenas, 2003) e incorpora el ecosistema del aprendizaje (Haak, 2020). Las discapacidades requieren un enfoque multidimensional que lo proporcionan las neurociencias (Carrillo, 2012). Por lo tanto, la incorporación de las neurociencias a la pedagogía dota al docente de herramientas teóricas para una valoración científica de las capacidades, potencialidades y limitaciones de los estudiantes.

Los avances de las neurociencias han hecho valiosos aportes a la educación los que deben incorporarse en forma progresiva. Sin embargo, en el Perú, el 27,4 % de profesores de educación inicial carece de título pedagógico y el 20 % tiene un título diferente al nivel en el que labora (Ochoa, 2015) lo que evidencia la ausencia de formación en neurociencias. Los conocimientos docentes en neurociencias son insuficientes (Jimenez Pérez et al., 2019). La formación universitaria favorece la comprensión del desarrollo neurológico que permite explicar el aprendizaje (Francis, 2007). El docente con formación en neurociencias reconoce el valor de los ambientes enriquecidos (Casanova *et al*., 2018) para la facilitación del desarrollo

de competencias, en tanto que el docente que no recibió esta formación, considera que el niño aprende desde un buen discurso de su docente.

La pedagogía maximiza las interacciones sociales (Palacios, 2018). El trabajo en grupos ofrece mejores resultados como consecuencia de las interacciones (Fernández, 2020). La plasticidad neuronal permite que el cerebro responda a las condiciones del ambiente (Rotger, 2017; y Velásquez *et al.*, 2009) eso implica modificaciones de comportamiento, actitudes y cogniciones. La evidencia de laboratorio y los resultados en el logro de aprendizajes muestran que existe una relación directa entre el estado de nutrición y el logro de competencias (OCDE, 2009). La pedagogía requiere dominio de la especialidad y sólida formación teórico-práctica en ciencias que aportan evidencias para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta investigación se justifica porque la población alcanza mayores niveles de instrucción, goza de mayores comodidades, es más exigente y requiere explicaciones de los servicios que recibe; los estudiantes experimentan cambios en sus comportamientos y conductas tanto cuando viven con condiciones materiales suficientes como cuando carecen de ellas. Se ha determinado que no es suficiente el conocimiento de la especialidad para ser buen docente, sino que se requiere un conocimiento profundo de cómo aprende el cerebro y cómo utiliza esos saberes para resolver problemas de la cotidianeidad.

Las investigaciones previas consultadas sobre ambientes enriquecidos muestran que estos aportan a la transformación de saberes desde la memoria implícita a la explicita; investigaciones con ratones muestran influencia favorable de la exposición a ambientes enriquecidos (Jaap *et al.*, 2022: Sah *et al.*, 2022; Utsunomiya *et al.*, 2022: Y. Zhang *et al.*, 2022). Otras investigaciones en ratones con accidente cerebrovascular reportaron efectos favorables de los ambientes enriquecidos (Jia *et al.*, 2023; Q. Zhang *et al.,* 2022). Respecto a las interacciones sociales en autistas, depresivos y obsesivo compulsivos, se encontró efectos favorables luego de la intervención a través de programas de entrenamiento (Naples *et al.*, 2022; Van Overwalle *et al.*, 2022). La revisión de literatura sobre el aprendizaje a través de las interacciones sociales reporta que estas ayudan a la preservación de la salud mental (Bolis *et al.*, 2023; De Felice *et al.*, 2023).

Las investigaciones sobre la nutrición respaldan su importancia para el aprendizaje y contribuyen al desarrollo lingüístico de los niños (Bouchebti *et al.*, 2022; Zeidler *et al.*, 2022); la revisión de literatura respalda la influencia de la nutrición en el desarrollo del sistema nervioso (Papri *et al.*, 2022). Sin embargo, estos contenidos no se incluyen en los planes curriculares debido a que son influenciados por la publicidad y recomiendan productos envasados (Becker *et al.*, 2022; Prade *et al.*, 2022).

Respecto al ejercicio físico se encontraron efectos favorables en el aprendizaje (Burdack y Schöllhorn, 2023: Jankaukiene *et al.*, 2023); incluso en pacientes embarazadas y con cáncer; los resultados mostraron incremento en el volumen del hipocampo (Glazkova *et al.*, 2023; Koevoets *et al.* (2023). Un metaanálisis sobre

la influencia de la actividad física en el desarrollo de las habilidades lingüísticas halló beneficios significativos (Martin-Martínez *et al*., 2023).

En lo relacionado a la función de dormir (sueño) se encontró suficiente evidencia de su participación en la transferencia de aprendizaje para la generación de conocimientos; la privación del sueño interfiere el aprendizaje y empeora el desempeño general (Abdellahi *et al*., 2023; He *et al*., 2023; Ozathaley *et al*., 2023; Van Der Donckt *et al*., 2023)

En esta investigación se encontró una categoría emergente la cual está relacionada a los procesos de formación docente, la misma que cuenta con suficiente respaldo teórico y empírico (Dündar-Coecke, 2021; García-Valdecasas *et al*., 2020; Hamal *et al*., 2022; Jamil *et al*., 2021; Lin *et al*., 2022) .

La definición neurocientífica del aprendizaje vincula este proceso a un sustrato biológico; el aprendizaje es el resultado de la integración de toda la información percibida y procesada la cual asume la forma de modificaciones estructurales dentro del cerebro (OCDE, 2009). Las interacciones sociales catalizan el aprendizaje, sin ellas, un individuo no puede aprender ni desarrollarse adecuadamente (Blakemore *et al*., 2004; Fries *et al*., 2005; Wesnes *et al*., 2003); la nutrición tiene implicaciones directas para la salud física y al buen funcionamiento del cerebro; la actividad física conduce a un mejoramiento de la coordinación y del control motor, lo cual tiene implicaciones al abordar los problemas del aprendizaje y los desórdenes atencionales (Dahl y Puig-Antich, 1990; Horne, 2000: Moser, 2001; Nicolson *et al*., 1995; Poelstra, 1984; Ohayon *et al*., 1997; Reite, 1998: Rintala *et al*., 1998; Roth y Winter, 1994; Rudel, 1985; Ruoho, 1990). El sueño adecuado es necesario para que las personas permanezcan alerta y despiertas (OCDE, 2009).

2. Objetivos

Esta investigación pretende explicar y comprender la pedagogía desde los aportes de las neurociencias para la formación integral de niños de cinco a siete años.

3. Metodología

La investigación se desarrolló a través del método mixto: cualitativo de tipo fenomenológico y cuantitativo de tipo descriptivo inferencial. La parte cualitativa se desarrolló a través de entrevistas semiestructuradas y la parte cuantitativa a través de dos instrumentos para medir el logro de competencias. La pedagogía desde los aportes de las neurociencias incluyó: (a) interacciones sociales, (b) nutrición, (c) ejercio físico, y (d) sueño. La formación integral incluyó las áreas de: (a) personal social, (b) comunicación, (c) ciencia y tecnología, y (d) matemáticas. Ambas varias fueron operacionalizadas con rigor metodológico.

La población que participó estuvo conformada por 105 estudiantes de educación inicial y 44 de primaria (Cuantitativa); cinco docentes de educación

inicial y cuatro de primaria, cuatro catedráticos de neurociencias, cuatro psicólogos educativos en servicio en escuelas y cuatro madres de estudiantes. El muestreo cuantitativo fue no probabilístico intencional y los informantes para la parte cualitativa fueron profesionales con experiencia en el tema.

La investigación contó con la aprobación del proyecto por la Universidad, Dictamen favorable del comité de ética, autorización de las instituciones en las que laboran los docentes; los participantes firmaron el consentimiento informado y los padres de familia autorizaron por escrito la participación de sus hijos.

4. Resultados y discusión

Para determinar si todas las dimensiones de la aplicación de la pedagogía desde los aportes de las neurociencias influían en la variable formación integral, se empeló la regresión univariada y se encontró que la influencia de cada una de las dimensiones es significativa en la variable formación integral. Se hizo una evaluación de los niveles en los que se encontraban en la aplicación de la pedagogía desde el aporte de las neurociencias, y en el resultado general se encontró que el 58,1 % de docentes aplican los aportes de las neurociencias en el ejercicio de su carrera en un nivel alto y un 2,7 % en el nivel bajo.

Los principios de las neurociencias aplicados a la educación logran su concreción en la implementación de ambientes enriquecidos los que han mostrado efectos favorables en el aprendizaje; la transformación de saberes de memoria implícita a explicita; investigaciones con ratones con accidente cerebrovascular isquémico mostraron efectos favorables cuando permanecen en ambientes enriquecidos.

4.1 *Resultados para interacciones sociales*

Las interacciones son incluidas en la ejecución curricular en un nivel alto por el 57 % de docentes y el 31,5 % lo hace en nivel medio. Para la generación de interacciones sociales se incluyen actividades de socioconstrucción de saberes; se generan relaciones afectivas; se emplea la lúdica para facilitar los aprendizajes. El aprendizaje cooperativo se desarrolla en todas las áreas. Sin embargo, no se incorporan a las clases los saberes contextualizados.

Los resultados de las interacciones sociales utilizadas por los docentes confirman efectos favorables en el aprendizaje en estudiantes típicos y en quienes presentan discapacidades.

4.2 *Resultados para contenidos de nutrición*

Los docentes que incorporan en un nivel alto contenidos de nutrición en sus clases son el 61,5 % y en un nivel medio 36,5 %. En la escuela se ofrecen desayunos nutritivos para todos los estudiantes; la mayoría ingiere un desayuno nutritivo en su hogar; sin embargo, en algunas escuelas hasta una tercera parte de alumnos asisten sin desayuno.

La nutrición está relacionada con el aprendizaje, tal como muestran diversos hallazgos que confirman la influencia de la adecuada nutrición en el aprendizaje en general y en el desarrollo del sistema nervioso en particular; sin embargo, se encontró que en los planes curriculares el área de nutrición está pobremente reflejada.

4.3 *Resultados para el ejercicio físico*

El ejercicio físico es empleado en nivel alto por el 46,3 % de los docentes y en el nivel medio por el 36,9 %, desde el discurso de los informantes reporta que la actividad física en la escuela se realiza de manera transversal; se ejecutan actividades predeportivas; existen amplios y diversos ambientes para la actividad física.

La contribución del ejercicio físico al aprendizaje ha sido reportada por investigadores quienes encontraron que la alternancia de actividades físicas con académicas mejora los niveles de retención; las expectativas de los docentes tienen un peso alto en el desempeño de los estudiantes; además se encontró que en el ejercicio físico en mujeres embarazadas tiene efectos en el desarrollo neurológico del bebé.

4.4 *Resultados para el dormir (sueño)*

Los docentes persuaden a los padres de los estudiantes y a los propios estudiantes de la importancia de un sueño adecuado, el 47 % dijo emplearlo en nivel medio y el 14,8 % en nivel alto. Los estudiantes tienen sueño reparador, siempre están atentos y concentrados; sin embargo, en una escuela se indicó que existen dos o tres alumnos con alteraciones del sueño y bajo nivel en logro del aprendizaje, situación que puede atribuirse a las familias que carecen de rutinas para el sueño nocturno y la conectividad a internet sin control. Los estudiantes asisten a la escuela lúcidos y se muestran atentos durante la jornada escolar y no se reportan alteraciones de sueño.

4.5 *Resultados para el área curricular de personal social*

Los logros alcanzados en las competencias esperadas en el área de personal socia son altas en el 94 % de los estudiantes y medias en el 4 %. Para el logro de competencias en el área de personal social, se recurre a la práctica de danzas y música que desarrollan identidad nacional y a las artes plásticas para representar los valores promovidos por la escuela; se practican actividades de protección del medio ambiente; se instaura la convivencia democrática a través de la toma de decisiones compartida y elección de representantes por el voto directo; se construyen las bases identitatrias. Los procesos de formación universitaria proveen métodos para lograr las competencias de personal social. Las neurociencias aportan al logro de competencias de personal social. Los padres de los estudiantes reconocen que en la escuela se enseñan democracia, identidad, bien común.

4.6 *Resultados para el área de comunicación*

Para el logro de competencias en el área de comunicación los docentes aplican los principios neurocientíficos en un nivel alto el 66,4 % y en el nivel medio el 26,8 %. Es prioridad que los estudiantes hablen con frecuencia, son competentes para la comprensión de textos y escriben dentro del nivel esperado.

4.7 *Resultados para el área de ciencia y tecnología*

Para el área de ciencia y tecnología, el 39,6 % de docentes aplica principios neurocientíficos en un nivel alto y el 35,6 % en un nivel medio. Para el logro de competencias en el área de ciencia y tecnología se destaca que aprenden observación, exploración, indagación, en la escuela se cuenta con biohuerto y minigranja.

4.8 *Resultados para el área de matemáticas*

En el área de matemáticas el 49,7 % de docentes aplican los principios neurocientíficos en un nivel alto y el 38,3 % lo hacen en un nivel medio. Para el logro de competencias en el área de matemáticas, se precisa que estas las aprenden de forma constante con hechos cotidianos; desarrollan nociones de cálculo.

4.9 *Categoría emergente; proceso de formación universitaria*

Se encontró como categoría emergente el proceso de formación universitaria, desde donde se promueve y practica el aprendizaje vivencial, experiencial; se destaca que cada experiencia genera nuevas redes neuronales; aunque en la escuela, en ocasiones los espacios son muy reducidos, pero cumplen la norma. Se destaca la preparación de los estudiantes universitarios quienes aprovechan la plasticidad neuronal y sináptica de los alumnos para generar nuevos saberes.

La categoría emergente de esta investigación está relacionada a los procesos de formación docente, Dündar-Coecke (2021) determinó los escenarios del desarrollo del conocimiento y de su transmisión, cuando el que enseña y el que aprende son conocedores mejoran notablemente con la incorporación de las neurociencias y la inteligencia artificial. Jamil et al. (2021) consideran que la interfaz cerebro-computadora asociada al ambiente de aprendizaje y emociones puede aportar mejores resultados. Lin et al. (2022) encontraron que la síntesis de la proteína Novo, conforme informa la neurociencia, ayuda a que las experiencias aprendidas pasen a la memoria a largo plazo y se consoliden. Hamal et al. (2022) hicieron una revisión teórica sobre el uso de inteligencia artificial en educación, encontraron que el empleo de técnicas flexibles e inclusivas, fortalecidas con dispositivos inteligentes, bigdata, la nube, aprendizaje colaborativo, MOOC, realidad virtual y realidad aumentada hacen una importante contribución. García-Valdecasas et al. (2020) en una investigación bibliométrica de los conceptos de neurodidáctica y neurociencias mostraron que existen diferencias en los diversos estudios considerando que es

un campo en pleno desarrollo, concluyeron que en todos los casos se reportan hallazgos favorables al aprendizaje.

5. Conclusiones

Para la aplicación de la pedagogía desde los aportes de las neurociencias en la búsqueda de formación integral del estudiante, existen cinco asignaturas que tienen contenidos de actividades físicas; se requiere que el docente de neurociencias tenga experiencia en atención a estudiantes. Los alumnos de cinco a siete años de edad aprenden por observación, exploración e indagación; y son los docentes jóvenes quienes aplican principios neurocientíficos en la acción educativa.

La ley peruana no exige centros de aplicación a las carreras de educación, en ese sentido, los universitarios promueven exploración, indagación, descubrimiento, curiosidad en las aulas de práctica preprofesional; dado que conocen el valor de la nutrición para el aprendizaje persuaden a los padres sobre alimentación a sus hijos. En la escuela se incluyen actividades de socioconstrucción de saberes las que su vez generan relaciones afectivas, con énfasis en la apropiación de métodos y técnicas para el aprendizaje de matemática de manera progresiva. La actividad física se realiza de manera transversal, la docente hace bastante actividad física con los alumnos; los estudiantes están lúcidos y atentos.

El aprendizaje cooperativo se enseña en la universidad en todas las áreas y se consolida en las actividades de las escuelas. Se emplea la lúdica para facilitar los aprendizajes, los que se perciben en la mejora en la forma de expresarse, debiendo precisar que las maestras jóvenes son más dinámicas y preparadas y tienen fundamentos para la identificación del sustrato anatómico del lenguaje y priorizan la palabra. Sin embargo, pese a los esfuerzos de la mayoría de escuelas por implementar sus ambientes, no hay ambientes enriquecidos situación que se agrava porque no lo contempla le ley.

Con los alumnos de la escuela se ejecutan actividades predeportivas, se desarrollan nociones de cálculo, se practican danzas, música y artes plásticas; hay espacios para sembrar y para la cría de animales menores, comprenden parte de las tecnologías contextualizadas, los estudiantes hacen sus prácticas y presentan evidencias y hay un gimnasio pequeño muy bien aprovechado por la docente.

Referencias

Abdellahi, M. E. A., Koopman, A. C. M., Treder, M. S. y Lewis, P. A. (2023). Targeting targeted memory reactivation: Characteristics of cued reactivation in sleep. *NeuroImage*, 266, 119820. https://doi.org/ 10.1016/j.neuroimagen.2022.119820

Becker, G. E., Cashin, J., Nguyen, T. T. y Zambrano, P. (2022). Expanding Integrated Competency-Focused Health Worker Curricula for Maternal Infant and Young Child Nutrition. *Education Sciences*, 12 (8), 518. https://doi.org/10.3390/educsci12080518

Blakemore, S. J., Winston, J. y Frith, U. (2004). Social Neuroscience: Where Are We Heading? *TRENDS in Cognitive Sciences*, 8 (5), 216-222.

Bolis, D., Dumas, G. y Schilbach, L. (2023). Interpersonal attunement in social interactions: From collective psychophysiology to inter- personalized psychiatry and beyond. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 378 (1870), 20210365. https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0365

Bouchebti, S., Wright, G. A. y Shafir, S. (2022). Macronutrient balance has opposing effects on cognition and survival in honey bees. *Functional Ecology*, 36 (10), 2558-2568. https://doi.org/10.1111/1365-2435.14143

Burdack, J. y Schöllhorn, W. I. (2023). Cognitive Enhancement through Differential Rope Skipping after Math Lesson. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20 (1), 205. https://doi.org/10.3390/ijerph20010205

Cárdenas, F. (2003). Bases neurofisiológicas y principios generales del control motor. *Revista PsicologíaCientífica.com*. https://www.psicologiacientifica.com/control-motor-basesneurofisiologicas/

Carrillo, M. (2012). *Inteligencia, conducta adaptativa y calidad de vida. Interacciones explicativas de la discapacidad intelectual y la intervención optimizadora*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Casanova, A. M., Contreras, N. y Jiménez, B. (2018). Educating in an Enriched Environment: because we are all connected. *Rev. Chil. Neuropsicol*, 13 (1), 01-05. https://doi.org/10.5839/rcnp.2018.13.01.01

Dahl, R. E. y Puig-Antich, J. (1990). Sleep Disturbances in Child and Adolescent Psychiatric Disorders. *Pediatrician*, 17, 32-37.

De Felice, S., Hamilton, A. F. D. C., Ponari, M. y Vigliocco, G. (2023). Learning from others is good, with others is better: The role of social interaction in human acquisition of new knowledge. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 378 (1870), 20210357. https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0357

Dündar-Coecke, S. (2021). Future avenues for education and neuroenhancement. *New Ideas in Psychology*, 63, 100875. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2021.100875

Fernández, R. (2020). *Neuroaprendizaje: Educación tradicional versus neuroeducación*. Asociación de neuroaprendizaje cognitivo. https://learny.online/paginas-informativas/articulos-de-interes/escolaridad-tradicional-vs-neuroeducacion

Fries, A. B., Ziegler, T. E., Kurian, J. R., Jacoris, S. y Pollak, S. D. (2005). Early Experience in Humans is Associated with Changes in Neuropeptides Critical for Regulating Social Behaviour. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102 (47), 17237-17240.

García-Valdecasas, B. F., Sánchez, I. M., González, D. G. y Rodríguez, J. Á. (2022). Role of neurodidactics in teacher professionalization for online teaching in higher education. *Texto Livre*, 15, e4050. https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40505

Glazkova, G. B., Lubyshev, E. A., Mamonova, O. V. y Pukhovskaya, M. N. (2023). Students' attitude to physical activity under blended learninG. *Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury*, 1, 59-61.

Haak, L. S. (2020). *Creando ecosistemas de aprendizaje con el aula digital*. Fundación telefónica.

Hamal, O., El Faddouli, N. E., Alaoui Harouni, M. H. y Lu, J. (2022). Artificial Intelligent in Education. *Sustainability (Switzerland)*, 14 (5), 2862. https://doi.org/10.3390/su14052862

He, Z., Tang, M., Wang, P., Du, L., Chen, X., Cheng, G. y Fang, Z. (2023). Cross-scenario automatic sleep stage classification using transfer learning and single-channel EEG. *Biomedical Signal Processing and Control*, 81, 104501. https://doi.org/10.1016/j.bspc.2022.104501

Horne, J. A. (2000). REM Sleep-By Default? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24(8), 777-797. https://doi.org/10.1016/s0149-7634(00)00037-3

Jaap, C., Maack, M. C., Taesler, P., Steinicke, F. y Rose, M. (2022). Enriched environments enhance the development of explicit memory in an incidental learning task. *Scientific Reports*, 12 (1), 1-11. https://doi.org/10.1038/s41598-022-23226-5

Jamil, N., Belkacem, A. N., Ouhbi, S. y Guger, C. (2021). Cognitive and affective brain-computer interfaces for improving learning strategies and enhancing student capabilities: A systematic literature review. *IEEE Access* 9, 134122-134147. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3115263

Jia, P., Wang, J., Ren, X., He, J., Wang, S., Xing, Y., Chen, D., Zhang, X., Zhou, S., Liu, X., Yu, S., Li, Z., Jiang, C., Zang, W., Chen, X. y Wang, J. (2023). An enriched environment improves long-term functional outcomes in mice after intracerebral hemorrhage by mechanisms that involve the Nrf2/BDNF/glutaminase pathway. *Journal of Cerebral Blood Flow and Metabolism: Official Journal of the International Society of Cerebral Blood Flow and Metabolism*, 43 (5), 694-711. https://doi.org/10.1177/0271678X221135419

Jimenez Pérez, E. H., López Rodriguez del Rey, M, M. y Herrera Gonzáles, D. (2019). Neuroscience in the initial teacher training, Universidad de Cienfuegos. *Conrado*, 15 (67), 241-249. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200241

Koevoets, E. W., Geerlings, M. I., Monninkhof, E. M., Mandl, R., Witlox, L., van der Wall, E., Stuiver, M. M., Sonke, G. S., Velthuis, M. J., Jobsen, J. J., van der Palen, J., Bos, M. E. M. M., Göker, E., Menke-Pluijmers, M. B. E., Sommeijer, D. W., May, A. M., de Ruiter, M. B. y Schagen, S. B. (2023). Effect of physical exercise on the hippocampus and global grey matter volume in breast cancer patients: A randomized controlled trial (PAM study). *NeuroImage Clinical*, 37, 103292. https://doi.org/10.1016/j.nicl.2022.103292

Lin, H.-W., Chen, C.-C., Jhang, R.-Y., Chen, L., de Belle, J. S., Tully y T., Chiang, A.-S. (2022). CREBB repression of protein synthesis in mushroom body gates long-term memory formation in Drosophila. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 119 (50), e2211308119. https://doi.org/10.1073/pnas.2211308119

Martin-Martinez, C., Valenzuela, P. L., Martinez-Zamora, M. y Martinez-de-Quel, Ó. (2023). School-based physical activity interventions and language skills: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 26 (2), 140-148. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2022.12.007

Maureira, F. (2010). *La neurociencia cognitiva, ¿una ciencia base para la psicología?* Universidad de Santiago de Chile.

Montes-Rodriguez, C. J. y Urteaga Urias, E. (2018). Plasticidad sináptica como sustrato de la resiliencia. *REV NEUROL*; 67, 453-460. https://doi.org/10.33588/rn.6711.2018258

Moser, T. (2001). Sprechen ist Silber, Bewegen ist Gold? Zum Zusammenhang zwischen Sprache und Bewegung aus psychomotorischer und handlungstheoretischer Sicht. En J. R. Nitsch y H. Allmer (eds.), *Denken – Sprechen – Bewegen. Bericht über die 32. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie vom 1.-3. Juni 2000* (pp. 168-174). Deutsche Sportschule Köln.

Moser, T. (2004). The Significance of Physical Activity for the Psychosocial Domain: A Crash between Myths and Empirical Reality? En P. Jørgensen y N. Vogensen (eds.), *What's Going on in the Gym? Learning, Teaching and Research in Physical Education*, University of Southern Denmark, Odense, 50-71.

Naples, A. J., Foss-Feig, J. H., Wolf, J. M., Srihari, V. H. y McPartland, J.C. (2022). Predictability modulates neural response to eye contact in ASD. *Molecular Autism*, 13 (42), 1-12. https://doi.org/10.1186/s13229-022-00519-0

Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. y Dean, P. (1995). Time Estimation Deficits in Developmental Dyslexia: Evidence of Cerebellar Involvement. *Proceedings. Biological Sciences*, 259 (1354), 43-47.

OCDE (2009). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Ediciones UCSH. ISBN 978-956-7947-92-8

Ochoa, S. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: PERÚ*. OREAL/UNESCO Santiago. https://urls.fr/Dq__XR

Ohayon, M. M., Caulet, M., Philip, P., Guilleminault. C. y Priest, R. G. (1997). How Sleep and Mental Disorders Are Related to Complaints of Daytime Sleepiness. *Archives of Internal Medicine*, 157, 2645-2652.

Ozathaley, A., Kou, Z., Ma, Y., Luo, D., Chen, J., Liu, C. y Liu, Z. (2023). NLRP3 upregulation related to sleep deprivation-induced memory and emotional behavior changes in TRPV1-/- mice. *Behavioural Brain Research*, 440, 114255. https://doi.org/10.1016/j.bbr.2022.114255

Palacios, J. (2018). *Neurociencia social: nexo entre neurociencia y aprendizaje*. Educación y sociedad. https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/neurociencia-social/

Papri, D., Akanksha, V. y Richa, A. (2022). Nutrition influences nervous system development by regulating neural stem cell homeostasis. *Proceedings of the Indian National Science Academy*, 88 (3), 482-498. https://doi.org/10.1007/s43538-022-00107-z

Poelstra, P. A. (1984). Relationship between Physical, Psychological, Social, and Environmental Variables and Subjective Sleep Quality. *Sleep*, 7, 255-260.

Prade, L., Richter, M., Stangl, G. I., Hossfeld, U., Fink, A., Knöchelmann, A. (2022). The importance of health-conscious nutrition education in schools: Results of an analysis of selected German framework curricula. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 65 (7-8), 814-822. https://doi.org/10.1007/s00103-022-03544-9

Reite, M. (1998). Sleep Disorders Presenting as Psychiatric Disorders. *Psychiatric Clinics of North America*, 21, 591-607.

Rintala, P., Pienimäki, K., Ahonen, T., Cantell, M. & Kooistra, L. (1998). The Effects of Psychomotor Training Programme on Motor Skill Development in Children with Developmental Language Disorders. *Human Movement Science*, 17 (4-5), 721-737.

Rotger, M. (2017). *Neurociencias y Neuroaprendizajes: las emociones y el aprendizaje, nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro*. Editorial Brujas.

Roth, K. y Winter, R. (1994). Entwicklung Koordinativer Fähigkeiten. En J. Baur, K. Bös and R. Singer (eds.), *Motorische Entwicklung – Ein Handbuch*, Verlag Karl Hofmann, Schorndorf, 191-216.

Rudel, R. G. (1985). The Definition of Dyslexia: Language and Motor Deficits. En Frank H. Duffy (ed.), *Dyslexia: A Neuroscientific Approach to Clinical Evaluation*, Little Brown, Boston, 33-53.

Ruoho, K. (1990). *Zum Stellenwert der Verbosensomotorik im Konzept prophylaktischer Diagnostik der Lernfähigkeit bei finnischen Vorschulkindern im Alter von sechs Jahren*. University of Joensuu.

Sah, A., Rooney, S., Kharitonova, M., Sartori, S. B., Wolf, S. A. y Singewald, N. (2022). Enriched Environment Attenuates Enhanced Trait Anxiety in Association with Normalization of Aberrant Neuro-Inflammatory Events. I*nternational Journal of Molecular Sciences*, 23 (21), 13052. https://doi.org/10.3390/ijms232113052

Utsunomiya, R., Mikami, K., Doi, T., Choudhury, M. E., Jogamoto, T., Tokunaga, N., Ishii, E., Eguchi, M., Yano, H. y Tanaka, J. (2022). Rearing in an Enriched Environment Ameliorates the ADHD-like Behaviors of Lister Hooded Rats While Suppressing Neuronal Activities in the Medial Prefrontal Cortex. *Cells, (2073-4409)*, 11 (22), 3649. https://doi.org/10.3390/cells11223649

Van der Donckt, J., Van der Donckt, J., Deprost, E., Vandenbussche, N., Rademaker, M., Vandewiele, G. y Van Hoecke, S. (2023). Do not sleep on traditional machine learning: Simple and interpretable techniques are competitive to deep learning for sleep scoring. *Biomedical Signal Processing and Control*, 81, 104429. https://doi.org/10.1016/j.bspc.2022.104429

Van Overwalle, F., Baeken, C., Campanella, S., Crunelle, C. L., Heleven, E., Kornreich, C., Leggio, M., Noël, X., Vanderhasselt y M.-A., Baetens, K. (2022). The Role of the Posterior Cerebellum in Dysfunctional Social Sequencing. *Cerebellum*, 21 (6), 1123-1134. https://doi.org/10.1007/s12311-021-01330-y

Velásquez, B., Remolina N. y Calle, M. (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa*, 11, 329-347. http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n11/n11a14.pdf

Wesnes, K. A., Pincock, C., Richardson, D., Helm, G. & Hails, S. (2003). Breakfast Reduces Declines in Attention and Memory Over the Morning in Schoolchildren. *Appetite*, 41 (3), 329-331.

Zeidler, H., Farrow, C., Jarman, M., Koteng, G., Simatende, B., Matthews, D., Mooya, H., Shapiro, L. R., & Wadende, P. (2022). The Role of Mealtimes in Fostering Language Development and Aligning Home and School Learning: Protocol for a Multi-Method Study of Preschool Children in Rural Kenya and Zambia. *JMIR Research Protocols*, 11 (7), e36925. https://doi.org/10.2196/36925

Zhang, Q. Q., Luo, L., Liu, M. X., Wang, C. J., Wu, Y. & Yu, K. W. (2022). Enriched Environment-Induced Neuroprotection against Cerebral Ischemia-Reperfusion Injury Might Be Mediated via Enhancing Autophagy Flux and Mitophagy Flux. *Mediators of Inflammation*, 1, 1-14. https://doi.org/10.1155/2022/2396487

Zhang, Y., Cao, W., Feng, L., Wang, M., Geng, T., Zhou, J., & Gao, D. (2023). SHNN: A single-channel EEG sleep staging model based on semi-supervised learning. *Expert Systems with Applications*, 213, 119288. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2022.119288

Zhang, Y., Wei, Q., Wang, Y., Zeng, L., Sun, S., Wu, Y., Ren, C., Wang, F., Chen, G., & Cao, L. (2022). A postpartum enriched environment rescues impaired cognition and oxidative markers in aged mice with gestational inflammation. *Brain & Behavior*, 12 (12), 1-12. https://doi.org/10.1002/brb3.2817

19

RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP AND SELF-EFFICACY IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

Elisa Lopes de Figueiredo
Polytechnic Institute of Guarda (Portugal)

Cecília Fernandes Fonseca
Polytechnic Institute of Guarda (Portugal) and U. of Beira Interior (Portugal)

Teresa Dias de Paiva
Technological and Management School, CI&DEI, Polytechnic Institute of Guarda and Research Centre in Business Sciences, U. of Beira Interior (Portugal)

1. Introduction

In the context of global societal transformation and increasing demands on higher education institutions (HEIs), the development of transversal competencies such as leadership and self-efficacy has gained strategic relevance. As universities strive to equip students with the essential skills for personal, academic, and professional success, leadership and self-efficacy become increasingly critical dimensions. Leadership is not only a functional ability but also a developmental process shaped by self-perception, social interaction and self-efficacy as an enabler of the skills and knowledge needed to develop and maintain successful ventures in the future (Quinde-Lituma & Álava-Atiencie, 2024; Ross, 2014).

Leadership, broadly understood as the capacity to influence, guide, and motivate individuals or groups towards common objectives, has been extensively studied across organisational and educational domains. Among the various models, the Managerial Grid by Blake and Mouton (1964) provides a behavioural framework that evaluates leadership along two axes: concern for *People* and concern for *Tasks*.

Concurrently, self-efficacy, as conceptualised by Bandura (1977, 1986, 1997), refers to an individual's belief in their ability to execute tasks and manage prospective situations. In academic environments, both general self-efficacy (GSE) and social self-efficacy (SSE) (Sherer *et al.*, 1982; Sherer & Adams, 1983) have

been linked to positive outcomes, including academic performance, motivation, resilience, and engagement (Figueiredo *et al.,* 2024). Several studies suggest that individuals with higher self-efficacy tend to assume leadership roles more readily and perform these roles more effectively (Ali *et al.*, 2018).

Recent literature reinforces the reciprocal relationship between leadership and self-efficacy, particularly within the student population in HEIs (Berkovich & Eyal, 2020). Students who perceive themselves as capable leaders tend to develop stronger self-efficacy beliefs, while those with greater self-efficacy are more inclined to engage in leadership behaviours. This interplay is particularly significant in formative academic settings where leadership potential is still being shaped.

Despite the growing scholarly attention, there remains a need to deepen empirical understanding of how specific leadership styles relate to different types of self-efficacy among university students. Moreover, variables such as gender, age, and academic performance may intersect with these constructs in ways that are still insufficiently explored, particularly in European and Portuguese academic contexts.

In this framework, this study aims to address this gap by investigating the relationship between students' perceived leadership style and two forms of self-efficacy: general and social. It also examines potential correlations between leadership style, academic performance, gender, and age.

To this purpose, this chapter was structured in four sections. The first corresponds to the introduction and includes the sub-point on the literature review. The second regards the objectives, with Sections three and four describing, respectively, the methodology and results.

1.1 *Literature review*

From the literature review, a consensus emerges on the critical role that leadership, particularly leadership styles, plays in the effectiveness of organisations and the importance of HEIs in developing leadership skills in future leaders. Additionally, the literature highlights a correlation between leadership aptitude and self-efficacy among higher education students.

In line with these theoretical approaches and the nuclear objective of our study, we proceed to analyse in more detail the leadership and self-efficacy concepts, as well as the relationship between these two constructs, in the context of higher education.

1. Leadership and self-efficacy in higher education contexts

Leadership has long been recognised as a central construct in the functioning and development of organisations, including educational institutions. In higher education, leadership plays a dual role: as a mechanism for institutional governance and as a developmental competency among students. Increasingly, HEIs are expected not only to provide academic knowledge but also to promote leadership competencies as part of a broader framework of employability, civic engagement,

and personal development (Amadi *et al.*, 2025; Mtawa, Fongwa & Wilson-Strydom, 2021; Nortomaa & Grönlund, 2019; Rosch & Anthony, 2012).

Leadership theory has evolved significantly over the past century, transitioning from trait-based approaches to more dynamic, relational, and contextually informed models. Among behavioural approaches, the Blake and Mouton Managerial Grid (1964) remains particularly influential in educational and organisational research, distinguishing leadership styles based on concern for *People* and concern for *Tasks*, which resulted in five distinct styles: *Neutral*, *Authoritarian*, *Country Club*, *Middle-of-the-Road* and *Team Leader*. The *Team Leader* style, characterised by high concern for both dimensions, has consistently been associated with high engagement, satisfaction, and productivity (Al-Kasasbeh, 2024; Garg *et al.*, 2018; Popli & Rizvi, 2016).

Findings across organisational studies also confirm that leadership style can significantly influence self-efficacy among students and that leadership style may vary depending on contextual factors such as gender, culture, and socioeconomic background (Alvarez-Huerta & Larrea, 2022; Bozkurt *et al.*, 2021). Additionally, a positive relationship exists between SSE and grades, as well as self-efficacy. Notably, high SSE and leadership are important components in student achievement (Dunbar *et al.*, 2018; Gannouni & Ramboarison-Lalao, 2018).

Consequently, universities should develop leadership programmes that promote authentic leadership experiences capable of developing perseverance and self-efficacy (Versland, 2016).

2. Objectives

Considering the theoretical framework and the main purpose of this study, i.e., to understand the relationship between students' perceived leadership style and self-efficacy (general and social), the following operational objectives were defined:

(1) Identify the predominant leadership style among the participants using the Blake and Mouton Managerial Grid;
(2) Examine the associations between leadership styles and GSE and SSE;
(3) Determine whether there are significant differences in GSE and SSE across the different leadership styles;
(4) Analyse the relationship between leadership styles and academic performance, age and gender.

3. Methodology

In pursuit of the established objectives, research was conducted involving the student population of the 2021/2022 academic year at a public HEI in Portugal. A quantitative, descriptive, cross-sectional design was used. Data were collected

via a digital survey, self-administered between September and December through Google Forms to the target population (Figueiredo *et al.*, 2024). The tool used for data collection was a structured questionnaire with three distinct sections, in which the majority consisted of closed questions (multiple-choice and Likert-type scale formats), with only one open-ended question. The first section focused on demographics (age, gender, nationality) and academic characteristics (degree program, course, average grade). The other two sections were designed to include Self-Efficacy and Leadership Scales as follows.

The second section included the Self-Efficacy Scale (SES) developed by Sherer *et al.* (1982) and refined by Sherer and Adams (1983), which measures two dimensions of self-efficacy: GSE and SSE. The scale consists of 23 closed items rated on a seven-point Likert scale ranging from «one - strongly disagree» to «seven - strongly agree». Based on the validation studies, two subscales were established: GSE, comprising 17 items (11 of which are reverse-scored), and SSE, consisting of six items (three of which are reverse-scored).

The third section was dedicated to Blake and Mouton's Leadership Scale (Blake & Mouton, 1964), which serves as a framework for understanding leadership behaviours in organisational contexts. This framework has been adapted in various studies (Northouse, 2021; Blake & McCanse, 1991; Blake & Mouton, 1985). The scale consists of 18 closed items rated on a six-point Likert scale ranging from «zero - never» to «five - always». The model assesses leadership style based on two key dimensions: the vertical axis, which focuses on concern for *People* (nine items), and the horizontal axis, which focuses on concern for *Tasks* (nine items). The score for each dimension was calculated by summing the values of the nine items and then multiplying the total by a factor of 0.2, resulting in a final score ranging from zero to nine. The scores obtained from the scale dictate the classification of leadership styles, each representing distinct combinations of concern levels (Figure 1). These are typically organised in a matrix comprising four primary leadership styles: *Authoritarian, Country Club, Team Leader*, and *Neutral*, which reflect strong behavioural orientations. Additionally, a central style, *Middle-of-the-Road*, represents a balanced concern for both *People* and *Tasks*.

A total of 280 students from a public HEI in Portugal voluntarily participated in the study after providing informed consent, a non-probabilistic sample. Participation was contingent on the completion of all required documentation. The research adhered strictly to ethical guidelines, ensuring the confidentiality and anonymity of all participants. Prior to full-scale data collection, a pre-test was conducted to assess the clarity, reliability, and validity of the data collection instrument.

The internal consistency of the Self-Efficacy Scale (SES) within the current sample was assessed using Cronbach's alpha, as explained in Figueiredo *et al.* (2024). The Cronbach's alpha values for Blake and Mouton's Leadership Scale (LS), a version of the instrument with an 18-item format, obtained by Gag and Jain (2013) in an empirical study were 0.82, which indicates good internal consistency. In the present study, the leadership scale yielded a Cronbach's alpha of

0.873, indicating high internal reliability. This suggests that the two-dimensional model (People and Tasks) can be reliably measured using standardised instruments. According to psychometric guidelines, acceptable alpha values typically range between 0.70 and 0.95 (Nunnally, 1994; Tavakol & Dennick, 2011), although lower thresholds, such as 0.60, may be considered acceptable in exploratory research or for scales with a limited number of items (DeVellis, 2016).

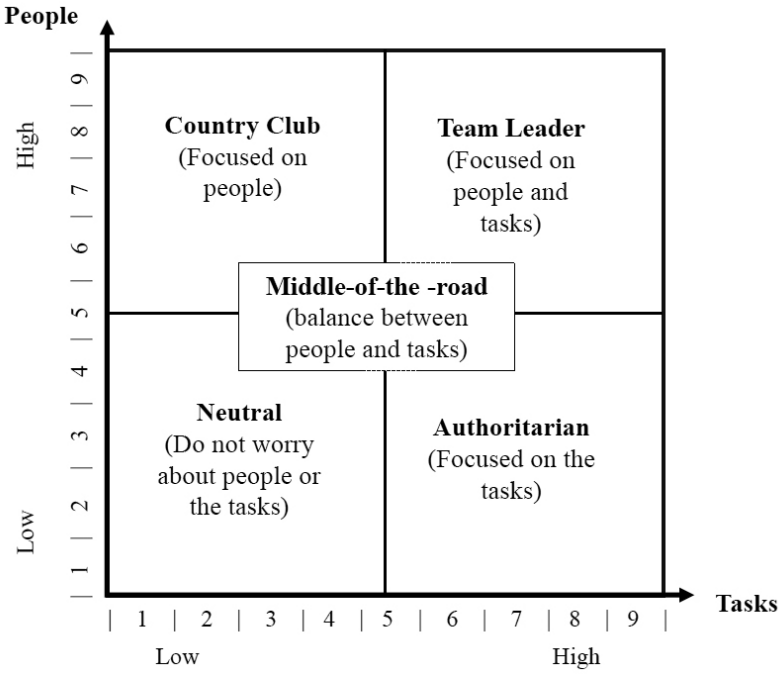


Figure 1. Representation of LS Score and leadership styles
Source: Adapted from Garg et al., 2018; Garg and Jain, 2013.

To characterise the sample in terms of sociodemographic and academic variables, as well as to analyse the GSE, SSE, and LS scores, a set of descriptive statistical procedures was employed (Mann, 2018). This included the computation of central tendency and dispersion indicators as mean, median, quartiles, and standard deviation (SD). The internal reliability of the SES and LS instruments was assessed using Cronbach's alpha coefficient within the study sample as used before.

Considering the type of variables and the study objectives, the following statistical methodologies were applied: 95% Confidence Intervals (CI), Spearman's rank-order correlation coefficient, Pearson's chi-squared test, Mann-Whitney test, one-way ANOVA or Kruskal-Walli's test (Norman, 2010; Corder & Foreman, 2014).

All statistical analyses were conducted at a 5% significance threshold, using IBM SPSS Statistics, version 29 (IBM Corp., Armonk, NY, USA).

4. Results

The data analysis section begins with a characterisation of the sample based on sociodemographic and academic attributes (Figueiredo *et al.*, 2024). Subsequently, the results concerning the self-efficacy (GSE and SSE) and leadership (LS) constructs will be presented, along with an investigation of their association. The section concludes with an analysis of the associations between leadership and selected variables, namely academic performance (average course grade), age, and gender.

4.1 *Sociodemographic and academic characteristics*

The main sociodemographic characteristics of the 280 students that participated in the study, stand out that the majority of the participants were female (164, 58.6%) and Portuguese (250, 89.3%), following by Community of Portuguese-speaking Countries (24, 8.5%), French and Spanish (1, 0.4), and four did not answer. The mean age was 20.9 years (SD = 3.5), with ages ranging from 17 to 50 years.

Regarding the characteristics of the participants' academic context, based on the results presented in Table 1, it is notable that most students were in Bachelor's degree programs, with notable representation in Management, Sports, and Nursing. Based on the self-reported average grade, given by the participants, the mean grade was 13.8 (SD = 1.7), within a range of 10 to 19 (0-20 scale).

Variable	Category	N	%
Cultura digital	Cookery and food production	15	5.4
	Sports	61	21.8
	Nursing	62	22.1
	Management	70	25.0
	Hotel management	32	11.4
	Human resources management	9	3.2
	Catering and Food Service	16	5.7
	Tourism and Leisure	15	5.4

Variable	Category	N	%
Cultura Degree	Bachelor's degree	265	94.6
	Higher Professional Technical	15	5.4

Table 1. Characteristics of the academic context.
Source: Author's elaboration, 2025.

4.2 *Leadership and self-efficacy*

As previously described, the SES was used to assess both GSE and SSE among the participants, which was analysed in detail in Figueiredo *et al.* (2024). Recalling that SES could range from one (strongly disagree) to seven (strongly agree), in which higher scores point out higher self-efficacy. To summarise, the data indicating moderately high self-efficacy levels for both dimensions, showed similar results for median (GSE: 5.5, 95% CI 5.3 - 5.5, SSE: 5.0, 95% CI 5.0 - 5.2), and point to a positive correlation, meaning that an increase in GSE is associated with an increase in SSE (see Figueiredo *et al.*, 2024).

In the following analysis, the LS presented in Section 3 is examined, with particular attention to the classification of leadership into five styles based on two dimensions: *People* and *Tasks*, each rated from zero to nine. The results indicate that most participants perceived themselves as fitting the *Team Leader* style, with no one falling into the *Middle-of-the-Road* category (Figure 2).

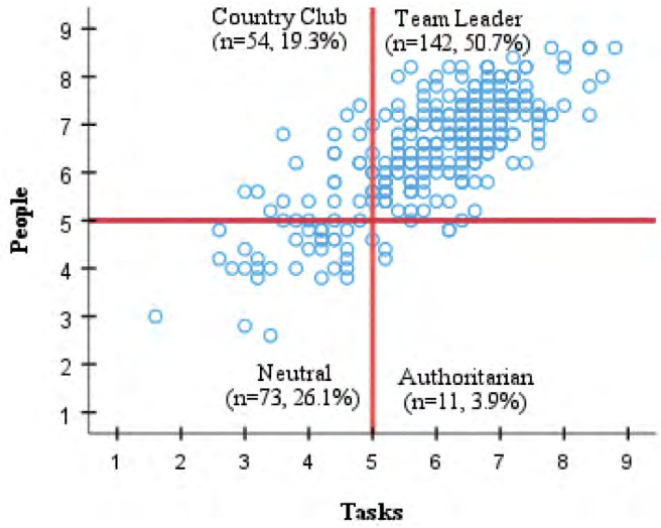


Figure 2. Participants' scores on the Leadership Scale. Source: Author's elaboration, 2025.

Regarding Social Self-Efficacy, the Team Leader leadership style yielded the highest median (5.2; 95% CI: 5.2–5.3), indicating a strong perception of social self-efficacy among the participants. In the domain of General Self-Efficacy, the *Authoritarian* style demonstrated the highest median (5.8; 95% CI: 5.7–6.2), suggesting an elevated perception of general self-efficacy (Table 3).

Based on the participants' perceptions of their leadership style, similar median values were obtained for two dimensions: *People* (6.6, 95% CI 6.6 - 6.8) and *Tasks* (6, 95% CI 5.8 – 6.4), both rated between zero and nine, and there was a strong positive correlation between both dimensions ($r = 0.726$, $p < 0.001$).

	Social Self-Efficacy		**General Self-Efficacy**	
Leadership Style	**Median**	**95% CI**	**Median**	**95% CI**
Neutral	4.5	4.3-4.8	5.0	4.9-5.3
Authoritarian	5.0	4.5-5.8	5.8	5.7-6.2
Country Club	4.8	4.5-5.2	5.2	5.0-5.6
Team Leader	5.2	5.2-5.3	5.6	5.6-5.8

Table 2. Participants' scores on the Self-Efficacy Scale regarding the main Leadership Styles.
Source: Author's elaboration, 2025.

Results indicated a positive correlation between both dimensions of leadership style and GSE (*People*: $r = 0.32$, $p < 0.001$; *Tasks*: $r = 0.443$, $p < 0.001$), suggesting that high levels of leadership are associated with greater general self-efficacy. Similar conclusions were obtained for the correlation between leadership style and SSE (*People*: $r = 0.258$, $p < 0.001$; *Tasks*: $r = 0.311$, $p < 0.001$). Additionally, the results indicated a weak, but statistically significant, positive correlation between the *Tasks* dimension of leadership style and performance ($r = 0.124$, $p = 0.038$).

The analysis showed differences in SSE ($H = 23.056$, $p < 0.001$) and GSE ($H = 44.563$, $p = 0.011$) levels across the four leadership styles (*Authoritarian*, *Country Club*, *Team Leader* and *Neutral*), which stood out and were mentioned above (Figure 2). For GSE, significant differences were found between the following pairs: *Neutral* vs. *Authoritarian*, *Authoritarian* vs. *Team Leader*, and *Country Club* vs. *Team Leader*. In all cases, the second leadership style in each pair showed higher levels of GSE, specifically, the *Authoritarian* and *Team Leader* styles. Similarly, for SSE, significant differences emerged between the *Neutral* and *Team Leader* styles, as well as between the *Country Club* and *Team Leader* styles, with the *Team Leader* group showing the highest levels of SSE.

4.3 *Leadership and sociodemographic/academic characteristics*

To comprehensively understand the distribution of leadership styles among students, we examined the four core profiles (*Authoritarian, Country Club, Team Leader, and Neutral*) in relation to three key variables: gender (Table 3), age (Table 4), and academic performance (Table 4). This analysis aims to investigate whether leadership preferences align with demographic characteristics and academic performance. From Table 3, it could be concluded that the *Team Leader* style was the most prevalent among both genders, which is in accordance with Figure 2.

	Leadership Scale (% within gender)								
	Neutral		Authoritarian		Country Club		Team Leader		
Gender	n	%	n	%	n	%	n	%	**Total (%)**
Female	46	28.1	5	3.0	33	20.1	80	48.8	164 (58.6)
Male	27	23.3	6	5.2	21	18.1	62	53.4	116 (41.4)

Table 3. Gender distribution by leadership styles.
Source: Author's elaboration, 2025.

Given the mean age of the study participants, the varied slightly across leadership styles (Table 4). The *Team Leader* group exhibited the highest mean age (21.5 years), ranging from 17 to 50 years, suggesting that this leadership style may be more prevalent among older or more experienced students.

	Age						
Leadership Style	Min	P25[a]	Mean	Median	P75[b]	SD	Max
Neutral	17.0	20.0	20.5	20.0	21.0	1.7	25.0
Authoritarian	18.0	18.0	20.8	21.0	23.0	2.7	26.0
Country Club	17.0	19.0	20.2	20.0	21.0	1.7	24.0
Team Leader	17.0	19.0	21.5	20.0	22.0	4.5	50.0

a Percentile 25, b Percentile 75

Table 4. Descriptive measures for age by leadership styles.
Source: Author's elaboration, 2025.

In terms of academic performance (Table 5), students classified under the *Authoritarian* style had the highest mean grade (15.8). However, differences in average grades across groups are modest.

Regarding gender, the statistical analysis revealed no dependence on the leadership style ($\chi 2 = 1.809$, $p = 0.613$), as well as no differences in LS scores by gender (*Tasks*: $Z = -0.94$, $p = 0.347$; *People*: $Z = -0.91$, $p = 0.368$).

	Course Grade						
Leadership Style	Min	P25[a]	Mean	Median	P75[b]	SD	Max
Neutral	10.0	13.0	14.3	13.6	15.0	2.8	21.0
Authoritarian	12.0	14.0	15.8	15.0	17.0	2.4	21.0
Country Club	10.0	12.7	14.4	13.8	16.0	2.9	21.0
Team Leader	10.0	13.0	14.2	14.0	15.0	2.2	21.0

a Percentile 25, b Percentile 75

Table 5. Descriptive measures for course grade by leadership styles.
Source: Author's elaboration, 2025.

Similar conclusions were found for age, with no differences between the LS styles ($H = 2.258$, $p = 0.521$), and their correlation is not statistically significant (*Tasks*: $r = 0.074$, $p = 0.217$; *People*: $r = -0.079$, $p = 0.188$). The correlation between LS scores and students' academic performance, represented by average course grades, was examined and a poor positive correlation was found for *Tasks* concern (*Tasks*: $r = 0.124$, $p = 0.038$; *People*: $r = 0.033$, $p = 0.588$), high grades associated with greater concern with tasks. However, statistical analysis does not reveal significant differences in course grades between the LS styles ($H = 6.393$, $p = 0.094$).

5. Conclusions

In conclusion, the results of our study suggest that greater aptitude for leadership is associated with higher levels of self-efficacy in higher education students (Amadi *et al.*, 2025; *Mtawa et al.*, 2021; Berkovich & Eyal, 2020). Also, the *Team Leader* style is associated with higher GSE and higher SSE (Garg *et al.*, 2018; Versland, 2016), highlighting the crucial role of HEIs in cultivating leadership and self-efficacy skills. However, the weak association with academic performance, contrary to the conclusions of other studies (Al-Kasasbeh, 2024; Dunbar *et al.*, 2018), underscores the need for further research into the interaction between leadership, self-efficacy, and learning outcomes.

Thus, our study contributes to the growing body of knowledge on leadership and self-efficacy development in higher education and highlights the role of HEIs in fostering not only academic knowledge but also critical personal and interpersonal competencies.

Limitations include the non-probabilistic sample from a single institution and the cross-sectional design of the study, which limits the generalizability of the results and the identification of causal relationships.

We can therefore point to a longitudinal study to assess this relationship in other populations and introduce the generational question as a future avenue for research. This is because understanding generational differences in leadership models is crucial for contextualising leadership development in higher education.

References

Ali, H. E., Schalk, R., Van Engen, M. & Van Assen, M. (2018). Leadership Self-Efficacy and Effectiveness: The Moderating Influence of Task Complexity. *Journal of Leadership Studies*, 11 (4). https://doi.org/10.1002/jls.21550

Al-Kasasbeh, O. (2024). Exploring the Nexus between Leadership Styles, Employee Engagement, and Organizational Performance: a Multidimensional Review. *HISTORICAL: Journal of History and Social Sciences*, 3 (2), 154-168. https://doi.org/10.58355/historical.v3i2.112

Alvarez-Huerta, P. & Larrea, I. (2022). Entrepreneurial self-efficacy among first-year undergraduates: Gender, creative self-efficacy, leadership self-efficacy, and field of study. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 10 (4), 73-89. https://doi.org/10.15678/EBER.2022.100405

Amadi, W. A., Du Plessis, M. & Balogun, T. V. (2025). A systematic review of the factors influencing the motivation to lead among students in higher education. In *Frontiers in Education*, 10, p. 1564445. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1564445

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373. https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/jscp.1986.4.3.359

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Berkovich, I. & Eyal, O. (2020). *A model of emotional leadership in schools: Effective leadership to support teachers' emotional wellness*. Routledge.

Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Gulf Publishing Company.

Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1985). *The Managerial Grid III: The Key to Leadership Excellence*. Gulf Publishing Company.

Blake, R. R. & McCanse, A. A. (1991). *The New Managerial Grid: Strategic Leadership for a Team-Based World*. Jossey-Bass.

Bozkurt, S., Çoban, Ö., Özdemir, M. & Özdemir, N. (2021). How leadership, school culture, collective efficacy, academic self-efficacy, and socioeconomic status affect student achievement. *Egitim ve Bilim*, 46 (207).

Cansoy, R. & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International journal of educational management*, 32 (4), 550-567. https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2017-0089

Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A practical approach.* John Wiley & Sons.

DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). Sage Publications.

Dunbar, R. L., Dingel, M. J., Dame, L. F., Winchip, J. & Petzold, A. M. (2018). Student social self-efficacy, leadership status, and academic performance in collaborative learning environments. *Studies in Higher Education*, 43 (9), 1507-1523. https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1265496

Figueiredo, E., Fonseca, C. & Paiva, T. (2024) Self-efficacy and academic performance in higher education: a case study. *European Public & Social Innovation Review* 9,1-16. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-960

Gannouni, K. & Ramboarison-Lalao, L. (2018). Leadership and students' academic success: Mediating effects of self-efficacy and self-determination. *International Journal of Leadership in Education*, 21 (1), 66-79. https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123300

Garg, K., Mishra, M. & Wadhawan, C. (2018). Assessing Leadership Styles of Higher Education Students through Blake and Mouton's Managerial Grid. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 9 (12), 1754-1758. https://doi.org/10.5958/0976-5506.2018.02244.1

Garg, S., & Jain, S. (2013). Mapping Leadership Styles of Public and Private Sector Leaders Using Blake and Mouton Leadership Model. *Drishtikon: A Management Journal*, 4(1), 48-64. https://urls.fr/Vmk8oh

Mann, P. S. (2018). *Introductory Statistics* (9th ed.). Wiley.

Mtawa, N., Fongwa, S. & Wilson-Strydom, M. (2021). Enhancing graduate employability attributes and capabilities formation: A service-learning approach. *Teaching in Higher Education*, 26 (5), 679-695. https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1672150

Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the «laws» of statistics. *Advances in health sciences education*, 15 (5), 625-632. https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222y

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and Practice*. Sage Publications.

Nortomaa, A. & Grönlund, H. (2019). Service learning, civic competencies and work-life skills. In *Embedding Service Learning in European Higher Education* (pp. 81-92). Routledge.

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Popli, S. & Rizvi, I. A. (2016). Drivers of employee engagement: The role of leadership style. *Global Business Review*, 17 (4), 965-979. https://doi.org/10.1177/0972150916645701

Quinde-Lituma, M. E., y Álava-Atiencie, N. G. (2024). Estilos de liderazgo y mediación de la autoeficacia en la intención emprendedora social de jóvenes universitarios. *Revista De Ciencias Sociales*, XXX, 1, 345-360. https://doi.org/10.31876/rcs.v30i1.41660

Rosch, D. M. & Anthony, M. D. (2012). Leadership pedagogy: Putting theory to practice. *New Directions for Student Services*, 140, 37-51. https://doi.org/10.1002/ss.20030

Ross, S. (2014). A conceptual model for understanding the process of self-leadership development and action-steps to promote personal leadership development. *Journal of Management Development*, 33 (4), 299-323. https://doi.org/10.1108/JMD-11-2012-0147

Sherer, M., Maddux, J., Mercadante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671. https://psycnet.apa.org/doi/10.2466/pr0.1982.51.2.663

Sherer, M. & Adams, C. (1983). Construct validation of the Self-Efficacy Scale. *Psychological Reports*, 53, 899-902. https://psycnet.apa.org/doi/10.2466/pr0.1983.53.3.899

Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd

Versland, T. M. (2016). Exploring self-efficacy in education leadership programs: What makes the difference? *Journal of Research on Leadership Education*, 11 (3), 298-320. https://doi.org/10.1177/1942775115618503

20

NEUROPSICOLOGÍA INFANTIL: UNA PROPUESTA PRÁCTICA PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

Carmen López Ramos
Marta del Pino de la Fuente
Centro Universitario María Inmaculada de Antequera, adscrito a la Universidad de Málaga (España)

1. Introducción

La neuropsicología estudia la relación entre el cerebro y el comportamiento humano, proporcionando herramientas fundamentales para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su aplicación en la educación permite diseñar estrategias pedagógicas basadas en el conocimiento del funcionamiento cerebral, lo que contribuye a optimizar el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

La neuroeducación surge como un campo interdisciplinario que integra principios de la neurociencia, la psicología y la pedagogía, con el objetivo de mejorar las metodologías de enseñanza y favorecer un aprendizaje más efectivo. En este trabajo se quiere estudiar la importancia de la neuropsicología en el aprendizaje destacando los beneficios de su aplicación en el ámbito educativo. A través del estudio de los procesos neuropsicológicos es posible comprender cómo los estudiantes adquieren y aplican la información, facilitando el diseño de estrategias adaptadas a las necesidades individuales.

2. Marco teórico

El objetivo de la neuropsicología infantil es, como señalan Paterno y Eusebio (2006), avanzar en la comprensión de los procesos cerebrales que sustentan el desarrollo cognitivo y conductual tanto en condiciones normales como anormales, lo que mejorará la capacidad para intervenir y tratar trastornos en la infancia.

En relación con la evaluación neuropsicológica en la edad infantil es importante considerar que, además de su rol diagnóstico, tiene como propósito una intervención educativa que permita adaptar las estrategias de aprendizaje en función del perfil neuropsicológico del niño. De esta forma, se facilita un enfoque personalizado para maximizar su rendimiento académico.

Es en este contexto donde cobra protagonismo la neuropsicología educativa o neuroeducación que, al integrar los conocimientos sobre cómo el cerebro procesa la información, se convierte en una herramienta esencial para ajustar los enfoques educativos a las necesidades específicas, promoviendo un aprendizaje más efectivo y adaptado. En este sentido, Béjar (2014) afirma que la neuroeducación surge como un campo interdisciplinario que busca vincular los avances en neurociencias con la educación, con el objetivo de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los principios fundamentales sobre los que se asienta la neuroeducación son, como señalan entre otros autores Bueno y Forés (2024), los siguientes: cada niño posee habilidades y desafíos particulares; las experiencias pueden influir en el desarrollo, pero no lo determinan completamente; factores como el estilo de vida de la madre influyen en el desarrollo cerebral desde antes del nacimiento; un entorno emocionalmente positivo y motivador facilita el aprendizaje; y el aprendizaje se potencia mediante interacciones sociales que fomentan habilidades cognitivas y emocionales. Estos principios subrayan que el aprendizaje depende tanto de factores biológicos como del entorno.

En la actualidad, la neuroeducación ha permitido la creación de estrategias pedagógicas fundamentadas en la evidencia y la práctica educativa (Campos, 2014). Por ejemplo, la incorporación de actividades que fomenten habilidades cognitivas, motoras y socioemocionales desde edades tempranas puede contribuir a un aprendizaje más efectivo y adaptado a las necesidades individuales de cada alumno.

En definitiva, la Neuroeducación conlleva la creación de entornos de aprendizaje enriquecidos, la utilización de metodologías activas y la atención a la diversidad, permitiendo a los estudiantes avanzar según sus propios ritmos y capacidades. Diversos autores han señalado la importancia de la neurociencia en la educación y su influencia en la innovación de las prácticas pedagógicas. Vaillant (2007) también enfatiza la relevancia de los descubrimientos sobre plasticidad cerebral y los períodos sensibles en el desarrollo infantil, elementos clave para diseñar estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Campos (2014) subraya la necesidad de cerrar la brecha entre las investigaciones en neurociencia y la práctica educativa, señalando que el conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro permite a los educadores diseñar estrategias de enseñanza alineadas con los procesos naturales de aprendizaje. Mora (2021) advierte que intentar educar sin comprender cómo funciona el cerebro constituye un error metodológico; y por su parte, Ortiz (2009) defiende la implementación de programas neuropedagógicos en el ámbito escolar.

A pesar de todo, el auge de la neuroeducación ha generado controversias. Dekker *et al*. (2012) y Ferrero (2017) advierten sobre la proliferación de neuromitos

en la educación y el riesgo de implementar programas sin respaldo científico. Ferrero, Garaizar y Vadillo (2016) critican la aplicación de metodologías sin evidencia empírica. Más allá de las perspectivas encontradas, la integración de los estudios sobre el cerebro en la pedagogía sigue siendo una meta fundamental. Campos (2014) enfatiza la importancia de un diálogo entre neurocientíficos, psicólogos y pedagogos para lograr una aplicación adecuada de la neurociencia en la educación. La relación entre la neurociencia y la educación se basa en la aplicación de hallazgos científicos para mejorar las prácticas pedagógicas.

A partir de todas las teorías investigadas y que corroboran los beneficios que reporta la neuroeducación se estima conveniente impulsar proyectos de intervención pedagógicos basados en el diseño de estrategias dirigidas a lograr un buen desarrollo cognitivo, social y emocional del alumnado en la edad infantil.

3. Objetivos

El objetivo principal de este proyecto de intervención educativa es fomentar la aplicación de metodologías basadas en la neuroeducación, con el fin de optimizar el proceso de enseñanza y mejorar el aprendizaje en la etapa de Educación Infantil.

Esta intervención educativa tiene los siguientes objetivos específicos: desarrollar la percepción sensorial y la exploración táctil favoreciendo la activación neuronal y el aprendizaje a través de la estimulación multisensorial; fomentar el desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado, así como la atención, la memoria y la creatividad; potenciar la conciencia corporal, la atención plena y la autorregulación emocional; y, promover el desarrollo de la coordinación visomotora, el pensamiento lógico y la autorregulación cognitiva a través del juego simbólico y la exploración activa.

4. Metodología

Para lograr estos objetivos se ha diseñado una propuesta de intervención educativa basada en los principios de la neuroeducación, dirigida a niños y niñas de la etapa de Educación Infantil, y que se desarrollará principalmente en el aula.

La intervención propuesta tendrá una duración de tres meses, desde enero hasta marzo; es decir, que se desarrollará en el segundo trimestre del curso, en el que se considera que ya ha tenido lugar el periodo de adaptación.

El aula en la que la intervención se desarrollará responderá a un diseño basado en los principios fundamentales de la neuroeducación para favorecer experiencias de aprendizaje destinadas a promover la atención, la memoria, la creatividad y la gestión emocional; además de estimular los sentidos para lograr la consolidación del aprendizaje. El aula se dividirá en cuatro rincones, cada uno de ellos dedicado a estimular el desarrollo de una de las partes del cerebro. Serán los siguientes: rincón para la exploración y la memoria en el que se trabajará desde el

hipocampo y en él se encontrarán materiales manipulativos y juegos de memoria; rincón para la atención, que se trabajará desde la corteza prefrontal, en él se situará un espacio para la calma con recursos sensoriales que estimulen la atención y la autorregulación; rincón para trabajar las emociones y las habilidades sociales desde el sistema límbico, en él se colocarán cuentos, marionetas y espejos para el reconocimiento facial; y, rincón dedicado al movimiento y al aprendizaje activo, trabajado desde el cerebelo y la corteza motora que incluirá circuitos motrices y actividades rítmicas.

En definitiva, se pretende crear un entorno que favorezca el aprendizaje activo y multisensorial que asegure una conexión emocional positiva con el conocimiento.

La propuesta consta de nueve actividades distribuidas en tres fases: inicial, de desarrollo y final; lo que permitirá la lógica consecución de los objetivos pedagógicos propuestos.

4.1 *Fase inicial: preparación de la intervención pedagógica*

Esta primera fase tendrá como finalidad proporcionar a las familias una visión clara y accesible acerca de la neuroeducación y la importancia de su aplicación en la infancia como instrumento para potenciar el aprendizaje. Además, en esta fase se prepararán los materiales, recursos y espacios.

4.1.1 Actividad 1. Explorando la Neuroeducación y su importancia en la Educación Infantil (90 min.)

En primer lugar, la sesión comenzará con una breve bienvenida en la que se expondrá el objetivo del encuentro y la importancia del papel de las familias en el desarrollo del aprendizaje infantil. Se explicarán aspectos fundamentales sobre el funcionamiento del cerebro en la infancia como son: la neuroplasticidad, la importancia de las emociones en la retención de información, la atención y la memoria.

En segundo lugar, se organizará una experiencia interactiva para que los padres experimenten cómo funciona la atención, la memoria y la emoción en el aprendizaje. La primera dinámica que se realizará será el reto de la historia inventada, en grupos, los padres recibirán una serie de imágenes aleatorias y tendrán que crear una historia conectando los elementos. Esto les ayudará a entender cómo el cerebro asocia información y fortalece la memoria mediante la narración y la creatividad. El camino de la atención es la segunda dinámica, colocando un circuito con diferentes pistas visuales, auditivas y kinestésicas. Los padres tendrán que seguir una serie de indicaciones para encontrar una «solución oculta» dentro del recorrido. Con esta actividad se demostrará cómo el cerebro procesa múltiples estímulos y la importancia de la concentración selectiva. Para trabajar las emociones, se realizará la tercera y última dinámica, se mostrarán pequeños textos o imágenes con distintos tonos emocionales. Los padres deberán asociarlos con experiencias personales y debatir cuáles recuerdan con mayor claridad. Esto servirá para reflexionar sobre el impacto emocional en la memoria y cómo potenciarlo en los niños.

Se abrirá un espacio para preguntas y reflexiones antes de finalizar la charla despidiendo a las familias y agradeciendo su participación.

4.2 *Fase de desarrollo: puesta en práctica de las actividades diseñadas*

En esta fase el objetivo es alcanzar los beneficios que aporta la neurociencia para la educación infantil mediante la realización de actividades concretas diseñadas en base a los principios fundamentales de esta disciplina.

4.2.1 Actividad 2. El baúl mágico (60 min.)

Objetivo específico: desarrollar la percepción sensorial y la exploración táctil favoreciendo la activación neuronal y el aprendizaje a través de la estimulación multisensorial.

Descripción de la actividad: en primer lugar, se preparará una caja o baúl decorado que contendrá diferentes objetos con varias texturas, temperaturas, formas y pesos. En segundo lugar, se contará una breve historia sobre la «Caja mágica de los sentidos» que guarda tesoros misteriosos que solo pueden ser descubiertos con el tacto. A continuación, se invitará al alumnado a meter la mano en la caja sin mirar e intentar describir lo que sienten al tocar cada objeto. Cada niño intentará adivinar qué objeto ha tocado. Tras esta experimentación, se irán sacando los objetos fuera de la caja, y los niños los agruparán según sus características. Para concluir la actividad la profesora los guiará para que se expresen mediante preguntas como: ¿qué sensación os ha gustado más?, ¿qué objeto os ha parecido más extraño?

4.2.2. Actividad 3. La Búsqueda del tesoro (90 min.)

Objetivo específico: estimular el desarrollo cognitivo, social y emocional fomentando la curiosidad, la creatividad y el trabajo en equipo.

Descripción de la actividad: para comenzar se esconderá un «tesoro». A continuación, se introducirá la actividad contando una historia sobre un mapa antiguo que se ha encontrado en la escuela que conduce a un tesoro oculto. Después se dará paso a la exploración y resolución de pistas. Cada vez que encuentren una pista, la clase entera deberá resolverla en equipo para poder avanzar a la siguiente. Las pruebas estarán pensadas para estimular diferentes áreas del desarrollo: memoria, lógica, motricidad y creatividad. Una vez superadas todas las pruebas, los niños recibirán una pista final que los llevará al cofre escondido. En el cofre encontrarán una sorpresa simbólica que reforzará la idea de que han trabajado en equipo y superado retos. No habrá un solo ganador, porque el objetivo es que todos colaboren, se escuchen y se apoyen para lograr un fin común. Para terminar, se hará una reflexión final guiada con preguntas como: ¿qué prueba te ha parecido más fácil?, ¿qué actividad te ha gustado más?...

4.2.3. Actividad 4. Viajamos por nuestro cerebro (40-60 min.)

Objetivo específico: fomentar la metacognición y el desarrollo de la atención, la memoria y la creatividad.

Descripción de la actividad: la actividad se desarrollará en un aula organizada en cuatro estaciones de trabajo; cada una representará una función del cerebro. Los niños se desplazarán por estas estaciones para experimentar y aprender, a través de juegos y retos multisensoriales, cómo trabaja su cerebro en diferentes áreas:

- Estación de la memoria (hipocampo): juego Memorama Sensorial, presentaremos unas tarjetas con texturas y otras con imágenes asociadas que los niños deberán emparejar.
- Estación de la atención (corteza prefrontal): botellas sensoriales, elaboraremos botellas con agua y purpurina con las que los niños observarán el movimiento de dichos elementos.
- Estación de la emoción y habilidades sociales (sistema límbico): espejo de las emociones, en este rincón los niños se miran en un espejo y reproducen distintas expresiones faciales que estén asociadas con las emociones básicas, como alegría, tristeza, enfado, sorpresa... A través de esta dinámica, los niños podrán identificar y señalar la emoción que están sintiendo en un momento determinado, otorgando así valor al contexto emocional. Esta rutina puede realizarse de forma diaria, favoreciendo la autorregulación emocional, la empatía y el autoconocimiento de manera libre.
- Estación del movimiento y el aprendizaje activo (amígdala): juego de coordinación, un niño realiza un movimiento y los demás deben imitarlo.

Los rincones se conservarán en al aula una vez terminada la actividad para que se pueda trabajar en ellos a lo largo del curso.

4.2.4. Actividad 5. Las superneuronas (60 min.)

Objetivo específico: promover las funciones ejecutivas (atención, memoria), la integración sensorial y el reconocimiento emocional, a través de una experiencia multisensorial y lúdica que permita al alumno aprender desde la emoción, el movimiento, la creatividad y la imaginación.

Descripción de la actividad: al llegar a clase, los niños encontrarán un gran portal decorado con luces y colores simulando los espacios de un cerebro. Los niños serán guiados caminando lentamente por el espacio, donde encontrarán texturas colgantes como papel burbuja, algodón, cintas de diferentes tipos de tela, fieltro suave… que podrán tocar de manera libre. Para sumergirles en este mundo que desconocen se dirá: «Estas paredes son pensamientos y emociones. Vamos a tocarlas con los ojos cerrados y escuchar qué nos quieren decir».

Después de tocarlas, se les ofrecerá oler frascos pequeños con esencias naturales como naranja, lavanda, romero o vainilla, y escucharemos distintos sonidos grabados: agua corriendo, hojas o pájaros. Cada niño verbalizará qué ha sentido

en esta activación sensorial y elegirá una tarjeta con la emoción que más le represente en ese momento. Con ayuda de la tarjeta harán una mímica o gesto que exprese esa emoción.

Para continuar, dejará de sonar la música calmada y sonará una campana. Apareciendo una voz mágica (audio grabado) que dirá: «¡Niños prestad mucha atención! porque para que el cerebro funcione con fuerza, debemos hacer movimientos mágicos. A ver escuchad bien». En ese momento se les indicará una secuencia de movimientos que tendrán que realizar. Después se irán proponiendo retos como, por ejemplo, que solo se puede hacer la secuencia cuando suene la campana; o que si suena otro sonido (tambor) deben quedarse quietos. De esta forma se trabajará la memoria, la atención y la concentración.

4.2.5. Actividad 6. El camino de los sentidos (40 min.)

Objetivo específico: potenciar la integración sensorial, la conciencia corporal, la atención plena y la autorregulación emocional.

Descripción de la actividad: la clase se transformará en un bosque mágico donde los niños deberán seguir un sendero de huellas sensoriales para encontrar el «corazón del bosque cerebral». Este circuito no es solo físico, es también un viaje interior, donde cada material evocará una emoción, un pensamiento o una pregunta que los conectará con su cuerpo y su mente.

Los alumnos se quitarán los zapatos y comenzarán a hacer el recorrido siguiendo las huellas que marcan el camino. Primero caminarán sobre algodón, favoreciendo la calma, la imaginación y la atención plena; después seguirán sobre una bandeja de arena fina que estimulará la memoria emocional y la conexión sensorial profunda; para continuar caminarán sobre arroz estimulando el tacto discriminativo y el pensamiento simbólico; le seguirá una alfombra suave con el fin de trabajar la regulación emocional y el equilibrio; y para terminar pisarán gel frío y húmedo o en su lugar paños que estén húmedos ayudando al reconocimiento emocional a través del cuerpo.

4.2.6. Actividad 7. Las botellas mágicas (40 min.)

Objetivo específico: iniciar la capacidad de clasificar y asociar elementos, promoviendo el desarrollo de la coordinación visomotora, el pensamiento lógico y la autorregulación cognitiva a través del juego simbólico y la exploración activa.

Descripción de la actividad: en una pared se fijarán botellas de plástico de colores a una altura accesible a los niños. Estas botellas tendrán una abertura superior y otra lateral. En primer lugar, la docente introducirá la actividad a través de una breve historia motivadora: las botellas son mágicas y les dirán que están tristes porque están vacías, y necesitan la ayuda de los niños para llenarse con bolas mágicas del mismo color. A continuación, se muestra a los participantes las bandejas con las bolas de diferentes tamaños y colores, así como las pinzas que deberán utilizar para manipularlas.

La dinámica consistirá en que los niños, de uno en uno o por turnos en pequeños grupos, seleccionarán una bola de la bandeja utilizando las pinzas, e identificarán su color y tamaño. Luego deberán buscar la botella del mismo color y colocar la bola correctamente: si es grande, deberá introducirse por la abertura superior; si es pequeña, por la abertura lateral. Esta acción implica un proceso de observación, análisis y toma de decisiones, acompañado en todo momento por el docente, quien guía con preguntas que estimulan el razonamiento y la metacognición: ¿por qué has elegido esa botella?, ¿qué pasaría si la colocas en otra?, o ¿dónde debería ir esta bola? Cuando todas las botellas hayan sido completadas, se dará paso a una asamblea para realizar un breve cierre grupal, donde los niños observarán el resultado y podrán verbalizar lo que han hecho, contándolo a sus compañeros y compartiendo libremente la experiencia de cómo se han sentido durante la actividad.

4.3. *Fase final: conclusión y evaluación de la intervención*

En esta fase se desarrollarán las actividades con las que finaliza el Proyecto de intervención que nos permitirán conocer la evolución y el resultado de la implementación de los beneficios de la neuroeducación.

4.3.1. Actividad 8. Minigenios en el laboratorio (45-60 min.)

Objetivo específico: favorecer el desarrollo del pensamiento creativo y la imaginación, promoviendo la expresión personal, la autonomía y la exploración de ideas

Descripción de la actividad: la actividad se iniciará con la ambientación del aula como un «laboratorio secreto de inventores, donde son ellos los minigenios». Se presenta al grupo la caja de los materiales llamada la caja de los materiales raros, que contendrá diversos objetos como tapones, tubos, telas, botones, luces pequeñas, cartones, papeles brillantes... A través de una narrativa que les motive, se planteará al grupo el reto de crear algo que no exista aún en el mundo: un objeto mágico, fantástico o simplemente curioso. El alumnado elegirá libremente los materiales que vaya a utilizar y construirá de manera individual sus creaciones. La intervención docente se centrará en acompañarlos haciendo preguntas que estimulen su propia reflexión y el pensamiento creativo como, por ejemplo: ¿para qué sirve eso?, ¿qué pasa si le pones algo que brille?, etc.

Una vez finalizadas las creaciones, se sentarán en la asamblea y cada alumno presentará su objeto a toda la clase, explicando qué es, cómo funciona, quién lo puede usar y por qué lo ha creado. Aquí solo se hará escucha, reconocimiento y refuerzo positivo de las creaciones que se presentan. Esta etapa es muy importante, ya que valida cada idea y consigue reforzar la confianza en el propio pensamiento. Como cierre, se creará un rincón en el aula con el nombre de «Museo de lo Imposible».

4.3.2. Actividad 9. Nos centramos en nuestra respiración (30-40 min.)

Objetivo específico: ayudar a los niños a relajarse y concentrarse en su respiración, para que puedan gestionar su bienestar emocional de forma autónoma.

Descripción de la actividad: para comenzar, se preparará el ambiente para que sea tranquilo y cómodo apagando las luces y poniendo música suave. A continuación, se les explicará a los niños que vamos a hacer un viaje tranquilo contándoles que durante este viaje aprenderán a respirar de una forma especial, como si fueran un globo. Se les animará a imaginar que son globos mientras realizan la actividad para que la respiración sea más profunda.

Después, se les pedirá a los niños que cierren los ojos o miren hacia abajo para que se concentren mejor. El ejercicio de respiración será guiado con frases como: «inhalamos por la nariz, sintiendo cómo nuestro cuerpo se infla, y exhalamos por la boca, sintiendo cómo nos desinflamos». Se deberá hablar lentamente para que los niños sigan el mismo ritmo en sus respiraciones; repitiendo este proceso varias veces para asegurarse de que los niños respiran de forma profunda y calmada.

Para continuar esta dinámica, se les guiará a través de una relajación corporal. Se les pedirá que se concentren en su propio cuerpo comenzando por los pies y terminando en la cabeza. Con esto les ayudamos a liberar cualquier tensión que puedan tener.

Para finalizar la actividad, se invitará a los niños a abrir los ojos poco a poco e incorporarse. Se preguntará si se sienten más tranquilos y si notan alguna diferencia entre cómo se sienten antes y después del ejercicio. Esta reflexión les ayudará a ser conscientes del ejercicio realizado y a comprender la importancia de la respiración para calmarse en momentos de estrés o ansiedad.

5. Resultados

Los resultados de esta propuesta de intervención educativa se concretan mediante una evaluación que permitirá identificar los objetivos alcanzados, las dificultades que se hayan presentado, así como ajustar y mejorar las futuras intervenciones que se realicen.

La evaluación se plantea desde tres enfoques: evaluación del alumnado, autoevaluación del docente y, evaluación por las familias.

La evaluación del alumnado se llevará a cabo principalmente mediante la observación activa y sistemática durante el desarrollo de las actividades y se instrumentalizará principalmente mediante rúbricas, que permitirán conocer detalladamente el nivel de consecución de los objetivos, y mediante listas de cotejo que, al ser instrumentos muy sencillos, permiten a los docentes evidenciar de manera muy rápida y clara los logros del alumnado. Con este tipo de evaluación continua se podrán identificar aspectos como el nivel de participación, la interacción social, la motivación y la colaboración, entre otros, durante el proceso de aprendizaje. Otro instrumento que se utilizará será un

registro anecdótico, donde serán recogidos momentos significativos, reflexiones espontáneas del alumnado, logros a nivel tanto grupal, como individual y posibles retos o dificultades que se les plantee durante las experiencias. Por otra parte, los resultados que se obtengan mediante la celebración de asambleas y de tutorías permitirán completar la información acerca de los intereses, emociones y motivaciones del alumnado.

Durante la realización de la intervención el docente realizará una autoevaluación continua y global que le permitirá reflexionar de forma crítica y subjetiva sobre los objetivos planteados, el impacto de las actividades y la eficacia de las estrategias que aplican en el aula. El instrumento empleado será el diario de clase, que permite realizar anotaciones de manera abierta respondiendo a la estructura que mejor se adecúe al proceso de enseñanza.

Para finalizar, las familias también evaluarán la intervención educativa por ser estas un agente fundamental en el proceso de aprendizaje de los niños. Cada familia responderá un cuestionario de satisfacción, con el fin de recoger su percepción sobre la experiencia vivida por sus hijos, así como su propio grado de participación y su opinión en relación con la intervención educativa desarrollada.

6. Conclusiones

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se llega después de la presentación de este diseño de intervención educativa.

En primer lugar, debe destacarse que los avances de la investigación en neuropsicología infantil son muy importantes para lograr una intervención temprana. La neuropsicología infantil se ha convertido en una herramienta fundamental para comprender el desarrollo de los niños desde una perspectiva integral, considerando los aspectos biológicos, emocionales, sociales y conductuales. Gracias a los estudios actuales, es posible detectar a tiempo alteraciones que pueden influir en el aprendizaje y en el desarrollo general del niño. Esto permite que los profesionales intervengan lo antes posible, favoreciendo una evolución que sea más positiva y saludable. En este sentido, resulta fundamental la colaboración entre profesionales de la salud y de la educación.

En segundo lugar, se comprueba que la neuroeducación es un instrumento fundamental para potenciar el desarrollo cerebral y el aprendizaje. La neuroeducación representa un enlace entre la enseñanza y la neurociencia ayudando a comprender cómo aprende el alumnado y cómo se deben adaptar las estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerar los beneficios de la neuroeducación significa un modo de innovar y de dejar atrás modelos educativos que no tienen en cuenta las diferencias individuales, ni el funcionamiento del cerebro.

En tercer lugar, se destaca que la neurociencia supone una revolución en el campo de la pedagogía, en la forma de entender la educación, que ha pasado de verse como simple transmisión de contenidos a considerar cómo el cerebro procesa y adquiere esos conocimientos, contribuyendo al bienestar emocional del alumno.

Por último, puede afirmarse la necesidad de realizar nuevos avances en la investigación relacionada con la neuroeducación para hacer posible el diseño de entornos que sean inclusivos, innovadores y eficaces. Apostar por la neuroeducación lleva a la construcción de aulas más humanas, más flexibles y personalizadas. En un contexto educativo que nos exige respuestas cada vez más eficaces, inclusivas y que estén adaptadas a la diversidad del alumnado, se vuelve urgente replantear los enfoques pedagógicos tradicionales.

En este sentido, este trabajo se ha propuesto tender un puente entre la neuropsicología y la práctica educativa, aportando una mirada integradora que permita comprender el aprendizaje desde una base cerebral, emocional y social.

Referencias

Béjar, M. (2014). Una mirada sobre la educación: La neuroeducación y su impacto en el aula. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers,* 355, 49-53. https://n9.cl/edg3e

Bueno, D. y Forés, A. (2024). *Los cinco principios de la neuroeducación*. Fundación Botín. https://n9.cl/w4kmj

Campos, A. L. (2010). Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación. *Cerebrum & OEA,* 2, 1-10. https://n9.cl/77wmm

Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P. y Jolles, J. (2012) Neuromitos en educación: Prevalencia y predictores de conceptos erróneos entre los docentes. *Frontiers in Psychology*, 3, 1-8. https://n9.cl/kgltv

Ferrero, M., Garaizar, P. y Vadillo, M. A. (2016). Neuromitos en la educación: prevalencia entre el profesorado de español y una exploración de la variación intercultural. *Frontiers in Human Neuroscience,* 10, 496. https://n9.cl/2zsbmk

Ferrero, M. (2017). Neuromitos en educación: el auge de la neurociencia y sus riesgos. *Ciencia Cognitiva,* 11 (1), 20-22. https://n9.cl/340gq

Mora, F. (2021). *Neuroeducación: Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial. https://n9.cl/4tf9y

Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación.* Alianza Editorial. https://n9.cl/b7yl3

Paterno, R. M. y Eusebio C. A., C., (2006). *Neuropsicología infantil: sus aportes al campo de la educación especial*. Fundación de Neuropsicología Clínica. https://n9.cl/rl479

Vaillant, D. (2007). Formación de Formadores. Mejorando la Formación y el Desarrollo Profesional Docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo,* 41 (2), 1-16. https://n9.cl/73x6j

21

HACIA UNA UNIVERSIDAD SOSTENIBLE: APLICACIÓN DEL MARCO EDS 2030 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Bárbara Marín-Cambronero
Isabel Martínez-Rodríguez
José Guillermo Rodríguez-Sánchez de la nieta
Fernando E. Callejas-Albiñana
Universidad de Castilla-La Mancha.
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Ciudad Real (España)

Agradecimientos a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Ciudad Real (Universidad de Castilla-La Mancha) por el soporte técnico y administrativo proporcionado, así como por la financiación de esta investigación.

1. Introducción

En el contexto global actual, caracterizado por múltiples crisis interrelacionadas; climática, económica, social y de gobernanza, las universidades emergen como actores estratégicos para alcanzar una sociedad más equitativa, resiliente y sostenible. La Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por Naciones Unidas en 2015, constituyen un marco universal que compromete a todas las instituciones sociales, incluyendo las Instituciones de Educación Superior (IES), a implicarse activamente en la consecución de estos objetivos globales (Sachs *et al.*, 2021; Shih *et al.*, 2025). Las universidades no solo tienen la responsabilidad de formar a futuros profesionales y ciudadanos, sino que además están llamadas a generar conocimiento transformador, liderar innovaciones sociales y servir como ejemplo mediante la gestión sostenible de sus campus y recursos (SDSN, 2017; Menon y Suresh, 2020).

En este contexto, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se configura como una herramienta clave para integrar la sostenibilidad de manera integral y sistemática en todos los niveles de la educación superior. Lejos de limitarse únicamente a la dimensión académica o curricular, la EDS propone una transformación profunda de las estructuras institucionales, las prácticas pedagógicas y la gobernanza universitaria, con el fin de empoderar a la comu-

nidad educativa como agente activo del cambio hacia un modelo social más justo y sostenible (UNESCO, 2020; Berchin *et al.*, 2021; Alcántara-Rubio *et al.*, 2022). Este enfoque integral demanda la implicación coordinada de estudiantes, profesorado, personal técnico y equipos de gobierno, fortaleciendo así una cultura institucional basada en valores como la equidad, la justicia social, la participación y el compromiso ético con las generaciones presentes y futuras (Pactwa *et al.*, 2024).

Esta investigación presenta un modelo práctico y estructurado para facilitar la implementación del marco EDS 2030 en las universidades, ofreciendo herramientas adaptables a distintos contextos institucionales. Su finalidad es acompañar a la comunidad universitaria en el paso del compromiso formal a una integración realista y efectiva de la sostenibilidad, orientada a la formación de profesionales críticos y socialmente responsables.

2. Objetivos

La presente investigación tiene como propósito central ofrecer a las universidades una propuesta metodológica integral que permita implementar el marco EDS 2030 en todas las dimensiones institucionales: docencia, investigación, gestión y vinculación con la comunidad. Esta propuesta está dirigida especialmente a los equipos de gobierno universitarios, comisiones de sostenibilidad, profesorado implicado en la innovación educativa y personal técnico-administrativo comprometido con la transición hacia una universidad sostenible. Se ofrece así una hoja de ruta práctica y contextualizable, que facilite el diagnóstico institucional, la planificación estratégica y la aplicación efectiva de iniciativas sostenibles alineadas con la Agenda 2030. Específicamente, se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar el papel estratégico de las universidades como agentes impulsores de la EDS, identificando el potencial transformador que poseen en relación con la Agenda 2030 y los ODS.
- Identificar y sistematizar buenas prácticas y estrategias pedagógicas que hayan demostrado efectividad en la promoción de la sostenibilidad dentro del contexto universitario, proporcionando ejemplos concretos y aplicables en diversas realidades institucionales.
- Proponer un modelo metodológico estructurado y práctico que facilite la institucionalización transversal y progresiva de la EDS, destacando su potencial interdisciplinar e implicando activamente a todos los colectivos de la comunidad universitaria.
- Contribuir a la reflexión crítica y al compromiso ético-social sobre el rol de las universidades en la construcción de sociedades sostenibles, enfatizando la responsabilidad institucional de formar profesionales críticos, conscientes y capaces de responder a los retos globales contemporáneos.

3. Marco teórico

3.1 *La Educación para el Desarrollo Sostenible como estrategia transformadora*

La EDS es un enfoque educativo integral que busca empoderar a las personas para actuar de manera responsable y consciente frente a los desafíos sociales, económicos y ambientales del presente y futuro. Desde sus inicios en el Programa Internacional de Educación Ambiental de la UNESCO (1975), la EDS ha evolucionado hacia un enfoque holístico que trasciende la educación ambiental tradicional y se articula en torno a principios de justicia social, equidad intergeneracional, paz y sostenibilidad ambiental (UNESCO, 2020; Berchin *et al.*, 2021).

Con la aprobación de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, la EDS se consolida como el mecanismo educativo clave para alcanzar especialmente el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que busca una educación inclusiva, equitativa y promotora de la sostenibilidad (Sachs *et al.,* 2021). Este marco educativo enfatiza la importancia del desarrollo de competencias críticas para la transformación social, tales como el pensamiento crítico y sistémico, la colaboración efectiva, la resolución creativa de problemas y la toma de decisiones éticas (Gardiner y Rieckmann, 2015).

La UNESCO estableció en 2020 el marco estratégico Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (EDS for 2030), el cual propone cinco ámbitos prioritarios de intervención educativa: políticas institucionales, entornos de aprendizaje, competencias individuales y colectivas, formación docente y empoderamiento comunitario (véase Figura 1). Estos ámbitos configuran un enfoque integral para guiar la transformación educativa e institucional hacia la sostenibilidad (UNESCO, 2020).

La aplicación efectiva de este marco en contextos universitarios requiere adaptar las estrategias educativas e institucionales a las realidades locales y regionales, asegurando procesos inclusivos y participativos que involucren activamente a toda la comunidad educativa en la reflexión crítica y la acción transformadora (Žalėnienė y Pereira, 2021).

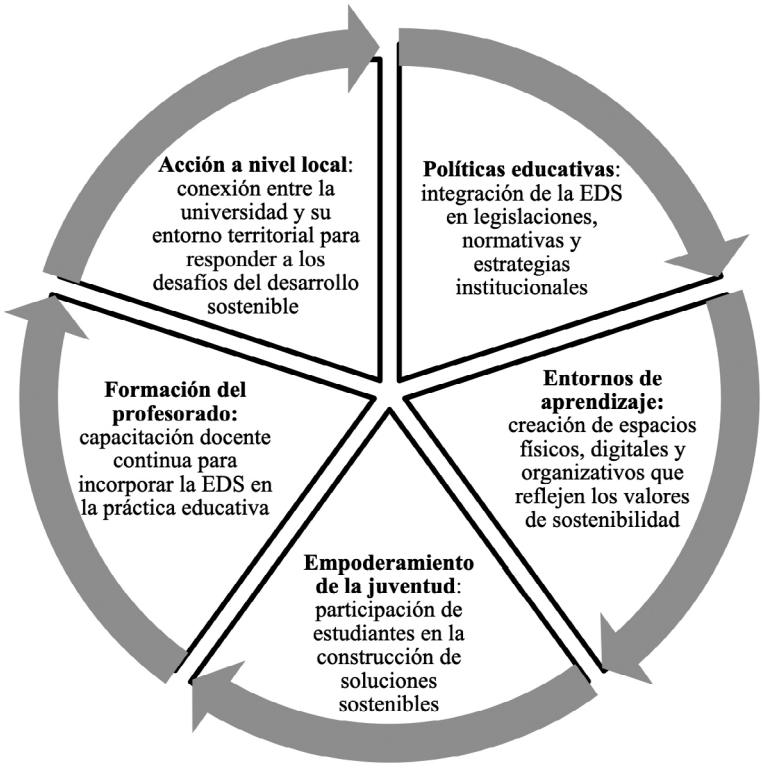


Figura 1. Ámbitos de actuación de la EDS.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

3.2 *El rol estratégico y transformador de la universidad*

Las instituciones de educación superior (IES) poseen un papel fundamental en la promoción del desarrollo sostenible debido a su triple función de formación, investigación y vinculación social (Menon y Suresh, 2020). En particular, las universidades tienen el potencial de formar profesionales y ciudadanos críticos, generar conocimiento con impacto social directo e implementar innovaciones educativas y organizacionales que faciliten transiciones hacia modelos sociales sostenibles. Así, la universidad se posiciona como un actor estratégico clave en la consecución de los ODS y en la transformación social propuesta por la Agenda 2030 (Menon y Suresh, 2020).

En este contexto, el enfoque conocido como Whole Institution Approach (WIA), impulsado por organismos como la UNESCO y la European University Association (EUA), propone que la sostenibilidad no se limite a la dimensión curricular, sino que impregne toda la estructura y cultura institucional, incluyendo políticas de gestión, procesos decisorios, desarrollo curricular, investigación y rela-

ciones con el entorno (Menon y Suresh, 2020; Berchin *et al.*, 2021). Este enfoque integral requiere procesos participativos y colaborativos en los que estudiantes, docentes, personal administrativo y directivos compartan responsabilidades, decisiones y acciones sostenibles en la gestión cotidiana universitaria (CRUE, 2025; Pactwa *et al.*, 2024).

Diversas iniciativas internacionales ofrecen referentes valiosos. Como la Universidad de Sídney (Australia) que ha desarrollado un marco integral de sostenibilidad institucional, el Campus Sustainability Framework, reconocido internacionalmente por articular políticas curriculares, ambientales y éticas (QS World University Rankings: Sustainability, 2025). En Alemania, el proyecto HOCH-N ha consolidado una red nacional de universidades comprometidas con la sostenibilidad, promoviendo herramientas comunes para la integración curricular y la gobernanza participativa (Bassen *et al.,* 2017). En los Países Bajos, el Green Office Movement, surgido en la Universidad de Maastricht, impulsa estructuras institucionales lideradas por estudiantes que fomentan la sostenibilidad mediante enfoques colaborativos e inclusivos (GO Movement, 2010). Por su parte, la alianza universitaria Una Europa ha lanzado el Joint Bachelor in Sustainability (BASUS), una titulación transnacional e interdisciplinaria centrada en competencias alineadas con los ODS (Una Europa, 2025).

4. Metodología

Esta investigación adopta un enfoque metodológico aplicado, cuyo objetivo es proporcionar una propuesta estructurada y replicable que guíe a las instituciones universitarias en la integración efectiva del marco EDS 2030. La metodología propuesta se desarrolla en cinco fases consecutivas: (1) diagnóstico institucional, (2) sensibilización y formación comunitaria, (3) planificación estratégica, (4) implementación progresiva y (5) evaluación y mejora continua.

Fase 1: Diagnóstico inicial. Tiene como objetivo realizar un análisis profundo y sistemático del grado de integración de la sostenibilidad en la universidad. La triangulación de los métodos propuestos permitirá obtener evidencias tanto cuantitativas como cualitativas, esenciales para fundamentar un plan estratégico institucional que sea riguroso, realista y participativo. Se plantean tres metodologías complementarias:

- Revisión documental sistemática: análisis de los planes estratégicos universitarios, planes específicos de sostenibilidad, normativas internas, programas de estudios y guías docentes. Se busca evaluar cómo y en qué medida la sostenibilidad está reflejada explícitamente en documentos institucionales (Cebrián *et al.*, 2020).
- Entrevistas y grupos focales: realización de entrevistas semiestructuradas con actores estratégicos (rectorado, equipos directivos, responsables de sostenibilidad, representantes estudiantiles). Los grupos focales complementarán las entrevistas con discusiones grupales, identificando

barreras, facilitadores y prioridades estratégicas (Creswell y Creswell, 2022).

- Cuestionario autodiagnóstico: aplicación de una encuesta estructurada (véase Tabla 1), dirigida a toda la comunidad universitaria. Esto permitirá conocer percepciones, actitudes y nivel de conocimiento respecto a la sostenibilidad y los ODS, identificando prioridades institucionales. Está estructurado en cinco bloques, correspondientes a los ámbitos del marco EDS 2030. Cada bloque contiene cinco ítems valorados en una escala Likert de 1 a 5. Además, se incluye una pregunta inicial para identificar el perfil del participante.

Perfil del participante: **¿Cuál es tu perfil en la universidad?** Estudiante de Grado Estudiante de Máster o Postgrado Personal Docente e Investigador a tiempo completo Personal Docente e Investigador a tiempo parcial Personal de Administración y Servicios – Gestión y administrativo Personal de Administración y Servicios – Técnico o de infraestructuras Otro (especificar)	
Tipo: Opción múltiple con respuesta única. Tipología: Descriptiva y categórica. Método de análisis: Análisis de frecuencias y distribución porcentual por categoría. Propuesta gráfica para los resultados: Gráfico de barras o gráfico circular (tarta). Indicadores de seguimiento para su evaluación: % de participación por colectivo; Representatividad de cada grupo respecto al total de la comunidad universitaria; Evolución de la participación en aplicaciones sucesivas del cuestionario.	
Bloque 1: Políticas educativas e institucionales	• Percibo un compromiso claro de la universidad con los ODS. • Considero que la sostenibilidad debería estar más presente en las estrategias y normativas del centro. • La misión y visión institucional de la universidad incluyen principios alineados con el desarrollo sostenible. • Me gustaría que la universidad integrase los ODS de forma más explícita en sus políticas generales. • Los valores de sostenibilidad se comunican de forma coherente en los canales institucionales.
Bloque 2: Entorno de aprendizaje y trabajo	• El entorno físico de la universidad promueve hábitos sostenibles (reciclaje, eficiencia energética, accesibilidad…) • Se fomenta el uso responsable de recursos materiales y digitales en mi día a día en la universidad. • El entorno universitario facilita un ambiente saludable y respetuoso con el medioambiente. • Creo que la universidad debería adoptar medidas más visibles para reducir su huella ecológica. • Me siento parte de un entorno que promueve la sostenibilidad de forma activa.

Bloque 3: Participación y empoderamiento	• Conozco los ODS y su aplicación en el contexto universitario. • He tenido oportunidades para participar en actividades relacionadas con sostenibilidad desde la universidad. • Me gustaría implicarme más en proyectos sostenibles impulsados por la universidad. • Considero que las ideas del estudiantado, del personal docente o del PAS se tienen en cuenta en temas de sostenibilidad. • Me siento motivado/a para contribuir a un cambio positivo desde mi rol en la universidad.
Bloque 4: Formación y sensibilización	• La universidad proporciona formación o información sobre sostenibilidad adecuada a mi perfil. • En mi experiencia (como estudiante, docente o PAS), he recibido orientación sobre cómo integrar los ODS en mis funciones. • Valoro positivamente que se promueva la sostenibilidad en la formación académica y profesional. • Considero importante que todo el personal reciba formación continua sobre desarrollo sostenible. • Me gustaría acceder a más recursos o formación sobre sostenibilidad en mi ámbito de trabajo o estudio.
Bloque 5: Compromiso con el entorno y acción local	• La universidad mantiene vínculos activos con entidades locales y participa en iniciativas sociales o ambientales. • Creo que la universidad debería implicarse más en la mejora del entorno territorial. • He conocido o participado en acciones impulsadas por la universidad con impacto social o ambiental local. • Considero que la sostenibilidad debe formar parte de la proyección pública e institucional del campus. • Me gustaría que la universidad liderara proyectos que conecten sostenibilidad, inclusión y desarrollo territorial.
Tipo: Escala Likert de 1 a 5 (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo) Tipología: Perceptiva (opinión subjetiva) Método de análisis: Análisis de media y desviación estándar; Distribución de frecuencias por categoría de respuesta; Comparación entre perfiles (estudiantes, profesorado, PAS) mediante pruebas t o ANOVA. Propuesta gráfica para los resultados: Diagrama de barras apiladas por nivel de acuerdo; Mapa de calor por colectivo (para respuestas cruzadas); Boxplot (diagrama de cajas) por colectivo. Indicadores de seguimiento para su evaluación: Media global de puntuación por ítem; % de respuestas positivas (niveles 4 y 5) por colectivo; Diferencia de medias por perfil (brechas perceptivas intercolectivas); % de ítems con consenso alto (desviación estándar ≤ 1); Variación temporal de los resultados en sucesivas aplicaciones del cuestionario (índice de evolución).	

Tabla 1. Modelo de cuestionario autodiagnóstico sobre EDS.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

Fase 2: Sensibilización y formación comunitaria. En esta fase se busca generar una cultura institucional favorable hacia la sostenibilidad. Se proponen tres acciones específicas:

- Talleres: organizados para docentes, personal administrativo y estudiantes, utilizando metodologías participativas como el World Café, el aprendizaje basado en problemas (ABP) o dinámicas cooperativas para facilitar el diálogo, la reflexión colectiva y la identificación conjunta de retos y soluciones (Casanovas *et al.,* 2021).
- Formación específica por perfiles: diseño e implementación de programas formativos cortos adaptados al profesorado (pedagogías sostenibles), personal técnico y administrativo (gestión e infraestructuras sostenibles) y estudiantado (competencias en sostenibilidad), permitiendo la adquisición efectiva de competencias clave del marco EDS (Gardiner y Rieckmann, 2015).
- Campañas institucionales de sensibilización: estrategia comunicativa interna para difundir mensajes clave, visibilizar acciones concretas en marcha y consolidar una narrativa institucional compartida en torno a la sostenibilidad y los ODS (González-Torre y Suárez-Serrano, 2022).

Fase 3: Planificación estratégica. La planificación estratégica implica concretar prioridades y acciones institucionales a medio plazo. Esta fase se estructura en tres pasos clave:

- Creación de una Comisión EDS transversal: compuesta por miembros del equipo de gobierno, profesorado, personal técnico y administrativo y representantes estudiantiles. Su función será la coordinación operativa, legitimación institucional y seguimiento del plan estratégico.
- Definición de prioridades institucionales: basadas en resultados del diagnóstico inicial y alineadas con los cinco ámbitos del marco EDS 2030. Esto implica identificar objetivos estratégicos concretos, realistas y medibles en cada ámbito.
- Elaboración del Plan de Acción EDS: documento operativo con objetivos específicos, indicadores claros de seguimiento, responsabilidades asignadas y calendario realista de implementación. Este plan servirá de guía institucional y facilitará el monitoreo y evaluación del progreso (Žalėnienė y Pereira, 2021).

Fase 4: Implementación progresiva. En esta fase se recomienda una implementación gradual, mediante:

- Proyectos piloto en áreas clave: iniciativas específicas en departamentos o asignaturas seleccionadas, sirviendo como experiencias demostrativas del impacto positivo y permitiendo realizar ajustes antes de la implementación institucional generalizada.

- Integración transversal curricular: incorporación progresiva de competencias EDS en asignaturas existentes o creación de asignaturas específicas relacionadas con sostenibilidad, ajustando los resultados de aprendizaje al marco EDS y los ODS (Filho *et al.*, 2020).
- Iniciativas de campus sostenible: implementación práctica de proyectos de eficiencia energética, movilidad sostenible, gestión de residuos, o infraestructuras verdes, así como establecimiento de alianzas estratégicas con entidades externas (administraciones públicas, empresas, ONG, otras universidades).

Fase 5: Evaluación y mejora continua. Finalmente, esta fase asegura la sostenibilidad del modelo mediante:

- Sistema institucional de seguimiento y evaluación: basado en indicadores cuantitativos y cualitativos claros, recogidos periódicamente, que permitan valorar el avance en la implementación efectiva del marco EDS (Filho *et al.,* 2020).
- Revisión periódica y adaptativa del plan de acción: actualizaciones anuales que permitan ajustar objetivos, redefinir prioridades estratégicas y responder a cambios contextuales, garantizando la mejora continua (Creswell y Creswell, 2022).
- Difusión institucional de resultados: mediante publicaciones periódicas, informes internos, jornadas de intercambio de buenas prácticas o participación en redes nacionales e internacionales que fomenten el aprendizaje organizacional y la legitimidad institucional del proceso.

5. Resultados y discusión

5.1 *Resultados esperados de la implementación del modelo EDS*

La aplicación del modelo metodológico propuesto permite anticipar resultados específicos en cada fase del proceso, facilitando la institucionalización efectiva de la sostenibilidad universitaria. Inicialmente, la fase de diagnóstico aportará una identificación precisa de fortalezas, debilidades y oportunidades mediante métodos cuantitativos y cualitativos, revelando patrones institucionales comunes, como carencias en la integración curricular y debilidades comunicativas internas (Filho *et al.,* 2020). Posteriormente, en la fase de sensibilización y formación, se prevé un aumento del compromiso activo y participación comunitaria en acciones sostenibles, generando cambios positivos en actitudes y percepción institucional (Casanovas *et al.,* 2021). En la fase de planificación estratégica, el principal resultado será la elaboración participativa de un Plan de Acción Institucional, detallado y alineado con el marco EDS 2030, que proporcionará objetivos claros e indicadores para una gestión efectiva y transparente (Filho *et al.,* 2020). La fase de implementación progresiva ofrecerá resultados concretos mediante experiencias

piloto replicables, junto con la integración efectiva de competencias sostenibles en la formación curricular (Menon y Suresh, 2020). Finalmente, la fase de evaluación y mejora continua garantizará la generación sistemática de información estratégica que permita ajustar continuamente las acciones implementadas, consolidando así una cultura institucional sostenible basada en el aprendizaje permanente.

5.2 *Discusión crítica sobre el modelo propuesto*

El modelo metodológico propuesto presenta ventajas significativas frente a otros enfoques existentes en la literatura reciente, destacando especialmente su carácter aplicado, participativo y escalable, lo que permite a cualquier universidad adaptarlo según su nivel de madurez institucional hacia la sostenibilidad (Žalėnienė y Pereira, 2021). No obstante, su implementación enfrenta desafíos como la resistencia al cambio por parte del personal docente y administrativo, quienes pueden percibir la integración de la sostenibilidad como una carga adicional, además de la posible escasez de recursos económicos y humanos en algunas instituciones (Filho *et al.,* 2020). Entre los factores facilitadores clave se encuentran el liderazgo institucional comprometido, la participación activa del estudiantado y la visibilidad institucional de las acciones sostenibles, aspectos esenciales para el éxito del proceso (González-Torre y Suárez-Serrano, 2022). En cuanto a su valor añadido, la propuesta destaca por su estructura clara en fases secuenciales, proporcionando herramientas prácticas concretas para guiar una transición institucional progresiva y realista hacia la sostenibilidad. Finalmente, aunque el modelo depende del compromiso institucional inicial, futuras investigaciones podrían explorar cómo fortalecer este aspecto, especialmente en universidades con menor tradición sostenible, así como evaluar longitudinalmente los resultados del modelo en contextos institucionales diversos, reforzando su validez y adaptabilidad.

6. Conclusiones

Esta investigación propone un modelo metodológico riguroso y adaptable para integrar el marco EDS 2030 en la educación superior, ofreciendo una hoja de ruta estructurada que guía a las universidades desde el diagnóstico institucional hasta la consolidación de una cultura organizativa sostenible. Su principal valor reside en la aplicabilidad práctica, la claridad de fases y la utilidad de los instrumentos planteados, lo que facilita su implementación en contextos universitarios diversos. Al implicar activamente a todos los actores de la comunidad universitaria y combinar herramientas cuantitativas y cualitativas, el modelo contribuye no solo a la transformación institucional, sino también a la formación de una ciudadanía crítica y comprometida. No obstante, su éxito requiere liderazgo institucional firme, comunicación interna coherente y compromiso colectivo sostenido. Este trabajo, además de aportar una propuesta operativa, abre nuevas líneas de análisis y aplicación que permitirán seguir avanzando hacia universidades más coherentes con los principios de la Agenda 2030 y con mayor capacidad de influencia social.

Referencias

Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Solís-Espallargas, C. y Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: a systematic review. *Environmental Education Research*, 28, 1585-1615. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2063798

Bassen, A., Schmitt, C. y Stecker, C. (2017). *Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN). uwf UmweltWirtschaftsForum,* 25, 139-146. https://doi.org/10.1007/s00550-017-0450-y

Berchin, I., Dutra, A. y Guerra, J. (2021). How do higher education institutions promote sustainable development? A literature review. *Sustainable Development, 29*(6), 1204-1222. https://doi.org/10.1002/sd.2219

Casanovas, M., Ruiz-Munzón, N. y Buil-Fabregá, M. (2021). Higher education: the best practices for fostering competences for sustainable development through the use of active learning methodologies. *International Journal of Sustainability in Higher Education,* 23 (3), 703-727. https://doi.org/10.1108/ijshe-03-2021-0082.

Cebrián, G., Junyent, M. y Mulà, I. (2020). Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging Teaching and Research Developments. *Sustainability,* 12 (2), 579. https://doi.org/10.3390/su12020579

Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.

CRUE (2025, 11 de junio). *Universidades españolas para la Agenda 2030*. https://www.crue.org/documentos-e-informes/

Filho, L., Eustachio, J., Caldana, A., Will, M., Salvia, A., Rampasso, I., Anholon, R., Platje, J. y Kovaleva, M. (2020). Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges. *Sustainability,* 12 (9), 3761. https://doi.org/10.3390/su12093761

Gardiner, S. y Rieckmann, M. (2015). Pedagogies of Preparedness: Use of Reflective Journals in the Operationalisation and Development of Anticipatory Competence. *Sustainability,* 7 (8), 10554-10575. https://doi.org/10.3390/SU70810554

González-Torre, P. y Suárez-Serrano, E. (2022). A framework for implementing and reporting United Nations sustainable development goals in Spanish higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education,* 23 (6), 1349-1365. https://doi.org/10.1108/ijshe-03-2021-0118

Green Office Movement. (2025, 5 de julio). https://www.greenofficemovement.org/

Menon, S. y Suresh, M. (2020). Synergizing education, research, campus operations, and community engagements towards sustainability in higher education: a literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education,* 21 (5), 1015-1051. https://doi.org/10.1108/ijshe-03-2020-0089

Pactwa, K., Woźniak, J., Jach, K. y Brdulak, A. (2024). Including the social responsibility of universities and sustainable development goals in the strategic plans of universities in Europe. *Sustainable Development,* 32 (5), 4593-4605. https://doi.org/10.1002/sd.2924.

QS World University Rankings: Sustainability (2025, 25 de junio). https://www.topuniversities.com/sustainability-rankings

Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G. y Fuller, G. (2021). *Sustainable Development Report 2020*. https://doi.org/10.1017/9781108992411.

SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. (Australia, New Zealand and Pacific Edition)*. Sustainable Development Solutions Network.

Shih, Y., Hsu, M. y Chang, C. (2025). Sustainability Transformations in Higher Education: Global Perspectives on The Challenges and Solutions. *International Journal of Education and Humanities*, 5 (1), 126-139. https://doi.org/10.58557/(ijeh).v5i1.290

Una Europa (2025, 1 de julio). *Una Europa Joint Bachelor in Sustainability (BASUS)*. https://basus.info/

UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. https://doi.org/10.54675/YFRE1448.

Žalėnienė, I. y Pereira, P. (2021). Higher Education for Sustainability: A Global Perspective. *Geography and Sustainability*, 3 (1), 44-45. https://doi.org/10.1016/J.GEOSUS.2021.05.001

22

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE AUTOCONCEPTO Y MOTIVACIÓN ESCOLAR EN ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Inés Martín Cruz
Javier Rodríguez Torres
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Laura Martín Martínez
Universidad Francisco de Vitoria (España)

1. Introducción

La inclusión educativa se ha consolidado como un principio clave que garantiza el derecho a una educación equitativa para todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias personales, sociales o culturales (Echeita Sarrionandia, 2022). La inclusión implica no solo la escolarización de todos los estudiantes en contextos ordinarios, sino también la transformación de las prácticas educativas para dar respuesta a la diversidad del alumnado y garantizar su participación activa (Pérez Márquez *et al.*, 2021). En este marco, se hace especial énfasis en atender de manera adecuada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, NEAE), reconociendo que algunos estudiantes requieren apoyos o programas específicos para superar las barreras que limitan su aprendizaje (Ainscow, 2024).

El concepto de NEAE, recogido en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) y actualizado por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), incluye a aquellos alumnos que, por presentar necesidades educativas especiales (NEE), dificultades específicas de aprendizaje (DEA), altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o escolares desfavorables, requieren una atención educativa diferente a la ordinaria. Más allá de los desafíos académicos que puedan presentar, estos alumnos enfrentan frecuentemente barreras en el ámbito socioafectivo, como baja autoestima, ansiedad, dificultades en la interacción social o sentimiento de exclusión (Feria Gómez *et al.*, 2021).

Uno de los aspectos más sensibles en este desarrollo es el autoconcepto, entendido como la representación que una persona tiene de sí misma, construida a partir de la experiencia personal y la interacción con los demás. El autoconcepto es una estructura multifactorial que incluye dimensiones como el autoconcepto académico, social, emocional, físico y familiar (Marcelo Pabago, 2021). En el ámbito escolar, el autoconcepto académico se ha relacionado con el nivel de confianza que el alumno tiene respecto a su competencia en tareas escolares y su expectativa de éxito (Moronta *et al.*, 2023). Esta variable adquiere una gran relevancia en este contexto, ya que influye de forma directa en la autopercepción de competencia, el esfuerzo y el rendimiento (Gedda Muñoz *et al.*, 2021). Algunos estudios han analizado si los alumnos con NEAE pueden tener un autoconcepto académico y social más bajo en comparación con sus compañeros sin estas necesidades, asociado a experiencias repetidas de fracaso, comparación negativa con sus iguales o experiencias de estigmatización (Suriá Martínez, 2023).

Un autoconcepto más bajo puede influir de forma directa en la motivación de este tipo de alumnado, entendida como el conjunto de procesos internos y externos que dirigen, activan y sostienen la conducta orientada a metas. En el contexto educativo, la motivación puede ser definida como el conjunto de razones que impulsan al estudiante a participar activamente en las tareas educativas, perseverar frente a las dificultades y orientar su comportamiento hacia el logro de metas académicas (Durán Fonseca y Acle Tomasini, 2022). Según la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), la motivación puede clasificarse en intrínseca, cuando el individuo realiza una actividad por el interés o satisfacción que le genera, y extrínseca, cuando la actividad se realiza para obtener una recompensa o evitar un castigo. En el ámbito educativo, la motivación es un factor decisivo para el compromiso, la perseverancia y el logro académico. Diversos estudios han señalado que el alumnado con NEAE muestra frecuentemente una menor motivación intrínseca, en parte debido a la percepción de falta de competencia, el bajo refuerzo positivo recibido y las escasas expectativas de éxito (Soriano-Sánchez *et al.*, 2023).

La relación entre autoconcepto y motivación ha sido ampliamente documentada en la literatura científica, encontrándose una correlación positiva entre ambos factores: los estudiantes con un autoconcepto positivo tienden a estar más motivados hacia el aprendizaje, y viceversa (Núñez *et al.*, 2024). Sin embargo, en el caso específico del alumnado con NEAE, esta relación adquiere matices particulares que merecen ser investigados. La baja percepción de competencia y el sentimiento de diferencia con respecto al grupo normativo pueden afectar tanto la imagen que el alumno construye de sí mismo como sus metas académicas y el grado de implicación en las actividades escolares (Sánchez Barco, 2024). En consecuencia, explorar cómo se relacionan el autoconcepto y la motivación escolar en este grupo de estudiantes no solo aporta un conocimiento más completo del impacto que tienen las variables socioemocionales en el aprendizaje, sino que también proporciona herramientas para diseñar intervenciones pedagógicas más eficaces, personalizadas y humanizadoras.

2. Objetivos

El presente estudio tiene por objetivo general analizar y comparar los niveles de autoconcepto y motivación escolar entre alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en Educación Primaria, examinando también la relación entre ambas variables y el papel de diversos factores personales y académicos. Se parte del interés por comprender en mayor profundidad el impacto que pueden tener las NEAE sobre el desarrollo socioemocional del alumnado, así como identificar diferencias significativas que permitan orientar futuras intervenciones inclusivas. A partir de este objetivo general, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Describir los niveles de autoconcepto y motivación escolar en una muestra de alumnos de Educación Primaria con y sin NEAE.
- Comparar los niveles de autoconcepto y motivación entre el alumnado con NEAE y sus compañeros sin NEAE.
- Analizar la relación estadística entre autoconcepto y motivación escolar en ambos grupos.
- Examinar las diferencias en autoconcepto y motivación en función de variables de segmentación como el género, el curso, el tipo de necesidad educativa y los resultados académicos.
- Identificar patrones cualitativos que ayuden a comprender las barreras y facilitadores emocionales que influyen en la motivación y el autoconcepto de este alumnado.

3. Metodología

El presente estudio se adscribe a un enfoque metodológico mixto, integrando tanto técnicas de recolección y análisis de datos cuantitativos como cualitativos. Esta estrategia responde a la necesidad de comprender en profundidad un fenómeno complejo como es la relación entre el autoconcepto y la motivación escolar en alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en Educación Primaria, considerando no solo su dimensión cuantificable, sino también las experiencias, percepciones y significados que los propios alumnos atribuyen a su vivencia escolar (Sánchez Escalante *et al.*, 2022).

Desde el enfoque cuantitativo, el estudio se inscribe en un diseño no experimental, comparativo y correlacional. El objetivo es describir los niveles de autoconcepto y motivación escolar en alumnos con y sin NEAE, y analizar la relación existente entre ambas. Por tanto, el análisis se estructuró en dos fases. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para caracterizar los niveles de autoconcepto y motivación, procediendo posteriormente al análisis inferencial para detectar diferencias significativas entre los dos subgrupos. De forma complementaria, se incluye un componente cualitativo mediante preguntas abiertas validadas a una selección representativa de alumnos con NEAE. El objetivo de estas entrevistas

es profundizar en las percepciones del alumnado sobre su autoconcepto y su motivación hacia el aprendizaje, explorar cómo viven su experiencia escolar y qué factores perciben como barreras. La técnica de análisis será el análisis de contenido temático, lo que permitirá identificar patrones recurrentes y categorías significativas en los discursos de los participantes.

La muestra del estudio está conformada por 30 alumnos y alumnas de Educación Primaria escolarizados en diferentes niveles (desde 1º hasta 6º curso) de un centro ordinario, con el fin de obtener una visión más amplia y representativa de las características del autoconcepto y la motivación escolar a lo largo de la trayectoria escolar. La muestra se seleccionó mediante muestreo intencional y no probabilístico, dividiendo el grupo participante en dos subgrupos: 15 alumnos con NEAE, entre los cuales se incluían perfiles diversos como dificultades de aprendizaje, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH), trastorno del espectro autista (TEA), discapacidad intelectual, desconocimiento del idioma y altas capacidades. Se extrajo una muestra representativa de 5 alumnos para la realización de las entrevistas semiestructuradas. Por otro lado, 15 alumnos sin NEAE, seleccionados en función de criterios de equivalencia (curso, edad, género y contexto escolar) con el grupo con NEAE, con el fin de facilitar comparaciones más controladas.

Para la recogida de datos, se ha utilizado la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (2002), un cuestionario psicométrico validado que evalúa el autoconcepto global y seis dimensiones específicas (conducta, estatus intelectual y escolar, aceptación social, apariencia física, ansiedad y felicidad/satisfacción) a través de 55 ítems con respuesta dicotómica. Este instrumento es apropiado para la población infantil y ha mostrado alta fiabilidad en contextos educativos. En segundo lugar, se aplicó el cuestionario de motivación escolar de Ávila de Encío (1995), diseñado específicamente para estudiantes de Educación Primaria, que permite evaluar la motivación escolar mediante 10 ítems con respuesta también dicotómica. Para complementar la información cuantitativa, se han realizado las preguntas abiertas recogidas en el cuestionario de motivación escolar (Ávila de Encío, 1995) a cinco alumnos con NEAE. La combinación de estos instrumentos permite triangular la información, aumentar la validez del estudio.

4. Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos seleccionados, se han dividido los datos respecto a las dos variables principales analizadas: autoconcepto y motivación. En primer lugar, respecto al autoconcepto en los alumnos sin NEAE, los resultados mostraron un nivel general de autoconcepto positivo (Tabla 1). Las puntuaciones directas oscilaron entre los 23 y los 51 puntos, con una media de 41,8 puntos. En cuanto a la puntuación tipificada, se observaron valores que iban desde 35 hasta 65, correspondientes a percentiles entre 40 y 94. La media de los percentiles fue de 75, lo cual refleja una valoración cualitativa media-alta.

Alumno	Curso	Puntuación	Puntuación T	Percentil	Valoración
A1	3º EP	29	35	51	Bajo
A2	3º EP	41	50	74	Medio
A3	3º EP	44	54	79	Medio
A4	3º EP	49	61	88	Alto
A5	3º EP	51	64	92	Alto
A6	4º EP	41	50	74	Medio
A7	4º EP	48	60	87	Alto
A8	4º EP	51	64	92	Alto
A9	4º EP	52	65	94	Alto
A10	5º EP	23	27	40	Muy bajo
A11	5º EP	31	37	55	Bajo
A12	5º EP	35	43	62	Muy bajo
A13	5º EP	41	50	74	Medio
A14	5º EP	43	53	77	Medio
A15	5º EP	49	61	88	Alto

Tabla 1. Puntuaciones directas en autoconcepto de los alumnos sin NEAE.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

Se observó que un 33% del alumnado sin NEAE (5 de 15) se ubicó en los rangos de percentil igual o superior a 88, correspondiente a una valoración de autoconcepto alto o muy alto. Por otro lado, un 53% (8 alumnos) se situó en un nivel promedio, es decir, entre los percentiles 60 y 77. Finalmente, solo un alumno se clasificó con un autoconcepto muy bajo (percentil 40), y otro en la categoría de bajo (Figura 1). Estos resultados apuntan a una autoimagen general positiva en este grupo, con una amplia mayoría en rangos medios y altos, lo cual es indicativo de un buen ajuste emocional y social en el contexto escolar.

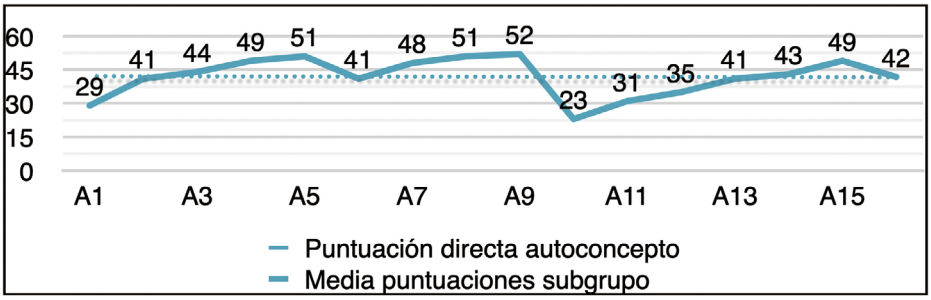


Figura 1. Puntuaciones directas en autoconcepto de los alumnos sin NEAE.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

En contraste, el grupo de alumnado con NEAE presentó una distribución diferente. Las puntuaciones directas oscilaron entre 16 y 53 puntos, con una media de 36,6 puntos, es decir, 5,2 puntos menos que el grupo sin NEAE. En cuanto a la puntuación tipificada, los valores variaron entre 30 y 62, con una media en torno a los 44 percentiles, significativamente inferior a la media del grupo anterior. El análisis cualitativo de estas puntuaciones revela que solo 2 alumnos (13%) con NEAE se ubicaron en el rango de autoconcepto alto, con percentiles iguales o superiores a 77. 6 alumnos (40%) se situaron en niveles de autoconcepto bajo o muy bajo (percentiles ≤ 40), lo cual refleja una percepción negativa de sí mismos. El 47% restante presentó puntuaciones promedio o promedio bajo, sin alcanzar niveles de excelencia en su autoevaluación (Tabla 2 y Figura 2). Estos resultados muestran una tendencia clara hacia una percepción más desfavorable del autoconcepto entre los alumnos con NEAE.

Alumno	NEAE	Curso	Puntuación	Puntuación T	Percentil	Valoración
B1	DEA	2º EP	39	48	70	Medio
B2	DEA	3º EP	33	40	59	Medio bajo
B3	DEA	3º EP	48	60	87	Alto
B4	D. Idioma	3º EP	43	53	77	Medio
B5	AACC	3º EP	50	62	90	Alto
B6	AACC	4º EP	44	54	79	Medio
B7	DEA	4º EP	16	17	27	Muy bajo

B8	D. Idioma	4º EP	30	36	53	Bajo
B9	DI	4º EP	35	43	62	Medio bajo
B10	TEA	4º EP	38	47	68	Medio
B11	DEA y D. Idioma	5º EP	27	32	48	Muy bajo
B12	DEA	5º EP	41	50	74	Promedio
B13	D. Idioma	5º EP	33	40	59	Medio bajo
B14	D. Idioma	5º EP	38	47	68	Promedio
B15	TDAH	5º EP	34	41	61	Medio bajo

Tabla 2. Puntuaciones directas en autoconcepto de los alumnos con NEAE.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

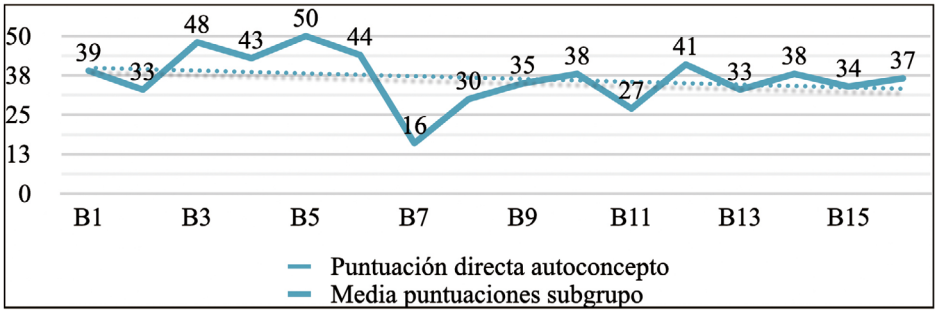


Figura 2. Puntuaciones directas en autoconcepto de los alumnos con NEAE.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

Para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, se realizó la prueba t de Student para muestras independientes. Los resultados obtenidos revelaron una diferencia significativa entre los grupos ($t(28) = 2.15$; $p < .05$), lo que permite concluir que el alumnado sin NEAE presenta un nivel de autoconcepto significativamente superior al del alumnado con NEAE. Además, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre la variable relativa al tipo de necesidad (NEAE o no NEAE) y la puntuación total de autoconcepto. Se obtuvo un valor de $r = -0.45$, lo cual indica una correlación negativa moderada: a mayor presencia de necesidades específicas, menor es la puntuación de autoconcepto.

Por otro lado, se han analizado los resultados relativos a la motivación escolar. En primer lugar, el análisis descriptivo muestra diferencias relevantes en cuanto a la distribución de los niveles de motivación en los dos grupos, presentando una media general de motivación del conjunto del alumnado de 6,46 puntos, valor a partir del cual se analizaron las desviaciones individuales para determinar niveles cualitativos de motivación. En el grupo de alumnado sin NEAE (Figura 3), las puntuaciones se distribuyeron de forma relativamente homogénea, con una tendencia positiva. Un 60% obtuvo puntuaciones superiores a la media general, mientras que seis alumnos se situaron en torno a la media o ligeramente por debajo, y solo un estudiante obtuvo una puntuación claramente baja (2 puntos), lo que representó una diferencia de -4,46 respecto a la media grupal. Estos datos reflejan un perfil motivacional positivo y sólido en este grupo con escasa variabilidad.

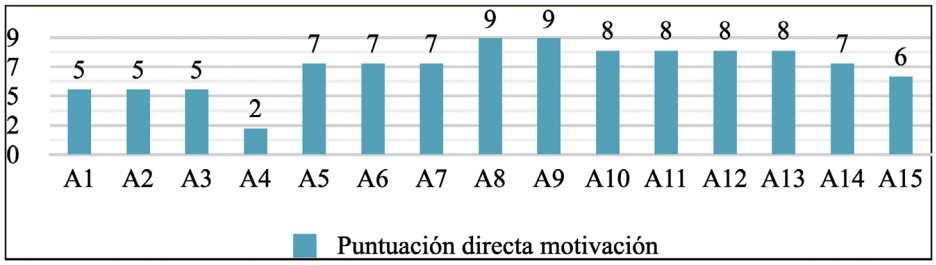


Figura 3. Puntuaciones directas motivación escolar alumnos sin NEAE.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

Por otro lado, en el grupo de alumnos con NEAE se observó una mayor dispersión en las puntuaciones (Figura 4), oscilando entre los 3 y los 10 puntos. Seis alumnos (40%) superaron la media general (=6,46) mostrando niveles altos, mientras que otros seis estudiantes se situaron en el rango medio (entre 5 y 6 puntos), y tres obtuvieron puntuaciones significativamente bajas (3 o 4 puntos). El alumnado con NEAE presentó un porcentaje inferior de casos con motivación alta y una mayor presencia de puntuaciones en los tramos medio y bajo, lo que sugiere una mayor vulnerabilidad motivacional asociada, posiblemente, a las barreras de acceso al aprendizaje.

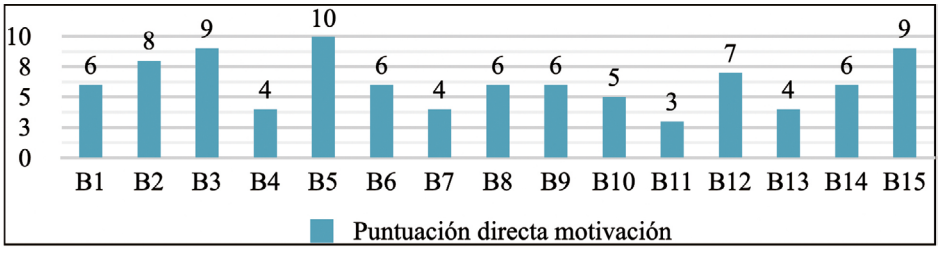


Figura 4. Puntuaciones directas motivación escolar alumnos sin NEAE.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

El análisis de la motivación atendiendo al tipo de NEAE aportó matices relevantes. Los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), grupo mayoritario dentro de la muestra, mostraron una gran variabilidad motivacional, desde puntuaciones bajas (4 puntos) hasta niveles muy elevados (9 puntos). En el caso de los alumnos con desconocimiento del idioma, la mayoría se ubicó en niveles medios o bajos, mientras que los estudiantes con altas capacidades intelectuales (AACC) obtuvieron resultados dispares: mientras uno de ellos alcanzó la puntuación más alta del grupo (10 puntos), otro obtuvo solo 4, lo que podría explicarse por la adecuación (o no) del entorno educativo a sus intereses y ritmos de aprendizaje. En conjunto (Figura 5), el análisis de los resultados permite concluir que el alumnado sin NEAE presenta, en general, niveles de autoconcepto y motivación más altos y homogéneos, mientras que el alumnado con NEAE muestra mayor dispersión y un número superior de casos con puntuaciones medias o bajas en ambas variables.

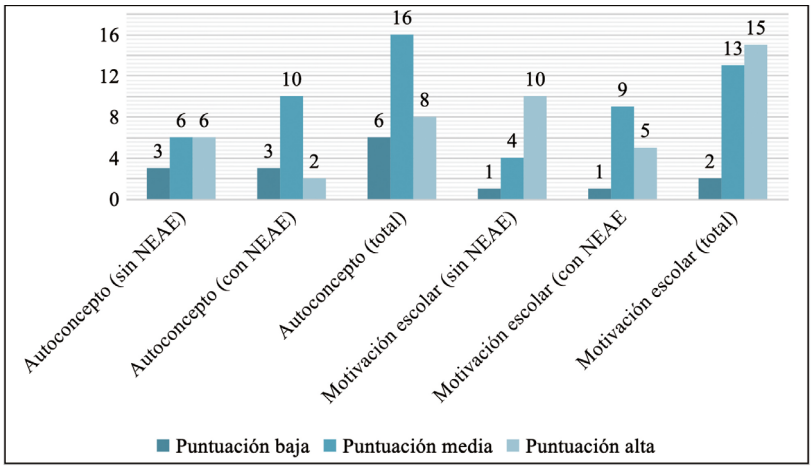


Figura 5. Puntuaciones directas totales de autoconcepto y motivación escolar alumnos con y sin NEAE.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

En el análisis correlacional, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes, obteniendo resultados que muestran como la media de motivación en el grupo de alumnos sin NEAE fue de 6,73, mientras que en el grupo con NEAE fue ligeramente inferior, situándose en 6,20 puntos sobre un máximo de 10. Aunque la diferencia numérica no es especialmente elevada (una diferencia de 0,53 puntos), este descenso en la media resulta relevante desde una perspectiva educativa, ya que puede estar reflejando una tendencia a una menor implicación, disfrute o sentido del aprendizaje en el grupo con NEAE. No obstante, los resultados del contraste estadístico no arrojaron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$), lo que implica que, desde un punto de vista estrictamente estadístico,

no se puede afirmar que los niveles de motivación difieran de manera significativa entre los dos grupos en esta muestra concreta.

Respecto a las preguntas cualitativas del cuestionario realizadas a una muestra representativa de cinco alumnos con NEAE, emergieron temas recurrentes como el desánimo ante la dificultad académica, la presión por las calificaciones académicas, y la escasa adaptación del ritmo o las metodologías a sus necesidades. La incomprensión de los contenidos, el miedo al error y la sobrecarga de tareas son elementos que, según relatan, minan su interés y confianza en el proceso de aprendizaje. Este tipo de experiencias son especialmente frecuentes en los alumnado con dificultades de aprendizaje encuestados. Del mismo modo, las respuestas reflejaron una demanda clara de mejoras en la estructura de las jornadas escolares, solicitando espacios más lúdicos, descansos, mayor dinamismo en las clases y un trato más comprensivo por parte de los adultos. Al mismo tiempo, se evidencia la importancia del entorno familiar como fuente de seguridad y apoyo en la realización de tareas escolares. En cuanto a las relaciones sociales, si bien la mayoría manifiesta contar con amistades que los apoyan y los animan, también emergen testimonios que reflejan un sentimiento de soledad o desconexión. Algunos alumnos comentan sentirse poco escuchados o no tenidos en cuenta por sus compañeros, mostrando dificultades para establecer o mantener amistades dentro del entorno escolar.

5. Conclusiones

El presente estudio ha permitido explorar el papel que desempeñan el autoconcepto y la motivación escolar en el alumnado de Educación Primaria, centrándose especialmente en las diferencias observadas entre alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Los resultados revelaron que el autoconcepto tiende a ser más bajo en el alumnado con NEAE, especialmente en dimensiones relacionadas con la competencia académica y la aceptación social. Este patrón confirma lo señalado por Nuñez *et al*. (2024), quienes afirman que las dificultades educativas sostenidas afectan negativamente a la imagen que el alumno construye de sí mismo, condicionando su desarrollo emocional y social. Asimismo, se ha observado que determinadas tipologías de NEAE, como las dificultades de aprendizaje o el desconocimiento del idioma están más vinculadas a niveles reducidos de autoconcepto.

En cuanto a la motivación escolar, aunque no se han hallado diferencias estadísticamente significativas, sí se han identificado variaciones notables en la media entre ambos grupos (6,73 en alumnado sin NEAE y 6,20 en alumnado con NEAE), así como en los patrones de respuesta cualitativa. Estas diferencias refuerzan la idea de que el alumnado con necesidades específicas puede sentirse menos implicado o estimulado por las tareas escolares. Estudios previos, como los de Soriano *et al.* (2023), han demostrado que la motivación intrínseca está íntimamente relacionada con el sentido de competencia y la autonomía en el aprendizaje, dos aspectos frecuentemente comprometidos en este tipo de alumnado.

Estos hallazgos refuerzan el argumento de que es necesario avanzar hacia prácticas educativas más sensibles a las dimensiones afectivas del aprendizaje, como ya indicaban Ainscow (2024). La educación inclusiva no puede reducirse a la mera integración física, sino que debe garantizar la participación, la autoestima académica y la motivación de todo el alumnado. Las diferencias identificadas en este estudio, tanto en el plano cuantitativo como cualitativo, reflejan cómo las barreras emocionales y sociales siguen siendo un reto pendiente en la construcción de entornos verdaderamente inclusivos.

No obstante, este estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser tenidas en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra (30 estudiantes, de los cuales 15 presentaban NEAE) es reducido y no permite generalizar los hallazgos a toda la población escolar. Asimismo, el tipo de análisis empleado (transversal y de autoinforme) no permite establecer relaciones causales ni captar la evolución de estas variables a lo largo del tiempo. A ello se suma la variabilidad diagnóstica del grupo con NEAE, lo cual podría haber influido en los resultados obtenidos.

Pese a estas limitaciones, la investigación ofrece importantes aportaciones tanto en el plano teórico como práctico. En este sentido, se propone como línea de investigación futura el desarrollo de estudios longitudinales que permitan analizar cómo evolucionan el autoconcepto y la motivación del alumnado con NEAE a lo largo de su trayectoria educativa. Asimismo, sería interesante ampliar la muestra y comparar los resultados entre distintos tipos de necesidades educativas, contextos escolares o metodologías de aula. En definitiva, este trabajo subraya la necesidad de considerar el desarrollo socioemocional como un eje central de la respuesta educativa a la diversidad.

Referencias

Ainscow, M. (2024). Inclusión y equidad en la educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora. En I. Calderón Almendros y M. T. Rascón Gómez (coords.), *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos: Dificultades, propuestas y desafíos*, 17-42. Octaedro.

Ávila de Encío, C. (1995). *Cuestionario para valorar la motivación del alumno/a de 8 a 12 años*. Universidad de La Rioja.

Cordero Arteaga, J. C. y Delgado La Rosa, R. (2025). *Experiencias vividas en la formación del autoconcepto y manifestación de la ansiedad en el área de la matemática en estudiantes de educación media* [Tesis Doctoral] Universidad de Caracas. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1810

Durán Fonseca, T. D. D. y Acle Tomasini, G. (2022). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de validez y confiabilidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48 (1), 343-365. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100343

Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad,* 10 (1), 207-218. https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09

Feria Gómez, I., Olivares García, M. Á. y García Cabrera, M. M. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva,* 14 (2), 27-40. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/583

Gedda Muñoz, R., Valdés Badilla, P. y del Picó, N. V. (2021). Asociación entre el autoconcepto académico con el rendimiento académico en estudiantes universitarios físicamente activos e inactivos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación,* 41, 1-8. https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82565

Gobierno de España (2020). *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, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Curso 2023-2024.* Gobierno de España. https://lc.cx/69oKQk

Moronta, I., Santana, M. Y. y de Oca, G. M. (2023). Variables psicológicas de autoconcepto académico y la motivación escolar en universitarios de País Vasco y República Dominicana: Un estudio correlacional. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria,* 20 (39), 111-120. https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.488

Núñez, J. C., Perálvarez-Estevez, M. D. C., Tuero, E. y Suárez, N. (2024). Autoconcepto, Motivación Académica, Actitud Hacia el Aprendizaje y Rendimiento Académico: un Estudio Centrado en la Persona. *Journal of Psychology & Education/ Revista de Psicología y Educación,* 19 (2). https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.255

Pérez Márquez, E. A., Ortega Neri, H. M., Ortega Neri, C. M., Gómez Burgarín, A. y Meléndrez Chávez, A. (2021). Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula. *Revista de Educación Inclusiva,* 14 (1), 168-186. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7998051

Piers, E. V. y Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale–Second Edition (Piers-Harris 2)*. Western Psychological Services.

Ryan, R. y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist,* 55 (1), 68-78.

Sánchez Barco, P. (2024). *Factores que Influyen en el rendimiento académico del alumnado con discapacidad: una revisión sistemática* [Trabajo Fin de Grado] Universidad de Cantabria. https://hdl.handle.net/10902/35798

Sánchez Escalante, M. Z., Mejías, M. y Olivety, M. (2022). Diseño de Metodologías Mixtas una revisión de las estrategias para combinar. *Human@ s-Enfermería en Red,* 1 (3), 10-13. http://hdl.handle.net/11336/232290

Soriano Sánchez, J. G., Jiménez-Vázquez, D. y Resola-Moral, J. M. (2023). ¿Cómo fomentar de la motivación e inclunovación en el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales? Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación,* 5 (4), 121-140. https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05v.007

Suriá Martínez, R. (2023). Autoconcepto y metas académicas en estudiantes universitarios/as con discapacidad. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* 34 (2), 110-125. https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38069

23

MUJERES ACADÉMICAS EN PUESTOS DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN LA UAM AZCAPOTZALCO

Nancy Fabiola Martínez Cervantes
Elvia Espinosa Infante
Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Azcapotzalco (México)

1. Introducción

El trabajo que a continuación se presenta busca visibilizar el caso de dos académicas interesadas en ocupar, cada una por separado, el cargo de una coordinación académica de posgrado en una universidad pública en México. El resultado de la auscultación[1] realizada por la persona responsable de la dirección académica fue, para ambas, no ser designadas. Ante tal decisión, las autoras del presente trabajo creemos necesario reflexionar y mostrar no sólo por qué ha ocurrido ello, sino también considerar que lo que ocurre atraviesa la jerarquía institucional considerando la gran influencia de la legislación universitaria. Existe una narrativa muy fuerte que busca romper las brechas de género para que, académicas y académicos estén en igualdad de oportunidades, sin embargo, la realidad que impera es otra. La normatividad de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es el marco perfecto para reproducir las diferencias y para mantener a ciertos grupos en los puestos de poder. Considerando cinco ejes argumentativos se constata que en la Universidad no se buscan subsanar las problemáticas estructurales, como lo es la desigualdad de género, sino más bien reproducirlas.

2. Objetivos

Los objetivos del trabajo buscan demostrar que la igualdad de género en las organizaciones universitarias sigue siendo un discurso bien aceptado, pero no llevado a la práctica; adicionalmente se busca visibilizar cómo los propios

1 El término de auscultación está asentado en la legislación universitaria, está referido a escuchar las distintas voces de la comunidad para de ahí derivar en una decisión para ocupar un cargo.

instrumentos normativos de la institución para la designación de estos cargos, son propicios para dejar fuera a las académicas.

3. Metodología

La metodología empleada responde a una investigación descriptiva, ubicando como objeto de estudio dos procesos institucionales para ocupar dos cargos de coordinaciones de posgrado en la División de Ciencias Sociales de la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana. Se hace esta elección porque, de manera continua y casi de forma inmediata desde el punto de vista temporal, se repite la misma decisión para ambos. Se recurre al análisis de documentos institucionales y del *curriculum vitae* de las personas candidatas para puntualizar los aspectos del caso objeto de estudio. Al ser una investigación descriptiva no se hace un análisis profundo del porqué en la universidad se llegan a tomar dichas decisiones ni tampoco el sentir de los involucrados, el nivel documental permite visibilizar los hechos.

4. Resultados

Los resultados del trabajo se han ordenado en cinco ejes argumentativos, considerando como primer eje el contexto nacional que priva para las Instituciones de Educación Superior (IES); el segundo eje pone de manifiesto los retos que debe enfrentar la UAM como IES pública, destacando el papel que juegan los instrumentos normativos en pro de la igualdad; el tercer eje se relaciona con la desigualdad entre los miembros del personal académico, haciendo hincapié en los puestos de gestión, posteriormente, como un cuarto eje se considera la estructura organizacional que soporta y reproduce la desigualdad, a decir, la burocracia universitaria; y, finalmente, el quinto eje describe el caso de dos académicas interesadas en ocupar una coordinación de estudios de posgrado, considerando que cuentan con el perfil y la experiencia requerida para los cargos. El análisis realizado en este apartado es de notoria importancia porque demuestra cómo desde la alta jerarquía se va reproduciendo la desigualdad en un espacio que busca subsanar las problemáticas sociales, a decir, la universidad.

4.1 *Las instituciones de educación superior en México*

Las IES son instituciones que a lo largo de los años han impulsado el crecimiento del país, buscando contrarrestar los problemas nacionales, así como atender los retos y desafíos del mundo globalizado.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se ha trazado una ruta de acciones dirigidas al 2030 con el fin de atender las prioridades que enfrentan las IES. Se han planteado

once ejes estratégicos[2] para construir una agenda gubernamental en concordancia con otros instrumentos de carácter nacional e internacional para que las IES sean pilares de una transformación social y política.

A nivel nacional, el respaldo jurídico que se tuvo que realizar fue la reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos donde, expresamente, la educación superior es obligatoria, universal, inclusiva, gratuita y laica. En cuanto a la Ley General de Educación Superior, se establecen los criterios, fines, políticas, tipos de educación superior, sistemas y subsistemas de educación superior, acciones para el ejercicio de la educación superior, competencias, coordinación, planeación y evaluación de la educación superior por citar algunas. (Ley General de Educación Superior, 2021)

Ahora bien, cuando México firmó la Agenda 2030 se comprometió a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales (Naciones Unidas, 2015). Se firmaron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas conexas de carácter integrado. En materia de educación son dos los objetivos que de esta Agenda se requieren considerar:

- Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas. (Naciones Unidas, 2015)

Si bien la puesta en marcha de estas iniciativas no es objeto de este trabajo, es necesario resaltar que lo innovador de estos cambios radicó en la propia legislación y no en la atención a combatir los rezagos y desafíos pendientes de atender, como el acceso igualitario e inclusivo para las mujeres.

4.2 *Acciones recién emprendidas por la Universidad Autónoma Metropolitana*

La UAM como universidad pública no ha sido ajena a las exigencias que enmarcan la educación superior en México. A finales de 2024, en la sesión 551 de Colegio Académico[3], la UAM presentó un documento denominado Agenda Estratégica de Gestión Institucional UAM 2025-2030, con el fin de «establecer una ruta de acción viable en el marco de los cambios institucionales, nacionales e internacionales de la última década, considerando los problemas centrales que

2 De los once ejes estratégicos destacamos el eje número 11: Cumplimiento de la Ley General de Educación Superior, en donde no se deja a la voluntad de las universidades su cumplimiento, sino es su obligación. (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2024)

3 El Colegio Académico es el máximo órgano colegiado de la Universidad Autónoma Metropolitana.

la universidad deberá enfrentar en los próximos seis años». (Agenda Estratégica de Gestión Institucional UAM 2025-2030, 2024, p. 5)

La Agenda Estratégica considera tres dimensiones en su estructura: la autonomía, las orientaciones de carácter transversal y estratégico y, finalmente, los mecanismos y herramientas de evaluación y seguimiento para valorar el cumplimiento de las orientaciones y las acciones que se implementen. (Agenda Estratégica de Gestión Institucional UAM 2025-2030, 2024). En cuanto a la autonomía, la UAM ha reiterado su profundo respeto por propiciar y hacer valer un gobierno universitario caracterizado por las competencias expresas para los órganos personales, órganos colegiados e instancias de apoyo, promoviendo el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad. Se menciona también que, para garantizar dicha autonomía, se debe actualizar el marco legal, así como la participación de la comunidad universitaria en los órganos de gobierno de la universidad involucrados en la toma de decisiones estratégicas y operativas. Este aspecto cobra notoria relevancia para el trabajo presentado porque es justamente en las funciones declaradas de los órganos personales donde se apremian decisiones discrecionales para la elección de puestos académico-administrativos, sin embargo, para ello no se ha promovido ningún cambio. Para las orientaciones de carácter transversal y estratégico se introduce el género, la diversidad e inclusión, así como la sostenibilidad y emergencia climática.

4.2.1 Instrumentos normativos universitarios en pro de la igualdad de género: una deuda pendiente

En la UAM actualmente existen cinco instrumentos normativos que buscan dar respuesta a los problemas que la universidad enfrenta en materia de desigualdad por razones de género, estos instrumentos son: 1. Las Políticas Transversales para Erradicar la Violencia por Razones de Género; 2. El Protocolo para Atender la Violencia por Razones de Género; 3. Las Políticas Transversales de Inclusión, Equidad, Accesibilidad y No Discriminación; 4. El Código de Ética y 5. El Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios. De estos instrumentos normativos destaca el Código de Ética, en donde de manera explícita se hace mención al reconocimiento por igual de hombres y mujeres a recibir el mismo trato y oportunidades en la ocupación de diversos cargos de gestión. A la letra el principio rector o valor de la *Igualdad* menciona:

> Reconocer y respetar la equivalencia humana para permitir que todas las personas sin discriminación ni distinciones que atenten contra su dignidad y diversidad reciban el mismo trato y oportunidades en el goce y ejercicio de los derechos humanos y universitarios. La Universidad procurará que en el desarrollo de sus funciones se atienda la equidad de género y se promueva la paridad de género en diversos cargos de representación, gestión y toma de decisiones. (Código de Ética de la Universidad Autónoma Metropolitana, 2022, p. 2)

Hay que mencionar que, como bien se menciona en la exposición de motivos de dicho documento, el Código de Ética es un referente deontológico necesario para guiar la conducta de quienes integran la comunidad universitaria y, aun

cuando no guarda una relación jerárquica con las normas del orden jurídico, nacional y universitario, no puede contener sanciones. De él se espera una contribución importante en la promoción de la cultura de paz en la Institución (Código de Ética de la Universidad Autónoma Metropolitana, 2022). El uso del verbo procurar denota que se buscará lograrlo, aunque muy probablemente no suceda. En la normativa universitaria se busca contribuir en la igualdad de género, pero solo de manera narrativa, es decir, mencionando su deber, pero sin considerarlo en las normas que definen los puestos de relevancia en la burocracia académica.

4.3 *Las desigualdades de género en la UAM*

La discriminación de género, adquirida en la cultura tradicional y en la vida cotidiana, se encuentra naturalizada en las IES, y aunque apenas comienzan a reconocerla, se resisten a tratarla en su complejidad (García Guevara, 2021). Aunado a ello, también se debe analizar la desigualdad en lo propios procesos que genera la cultura universitaria. Las desigualdades de género en la UAM pueden repensarse considerando los aspectos estructurales o bien dentro del orden objetivo, como lo establecen Berger y Luckmann (2003), partiendo de dos aspectos contundentes: existen programas universitarios que siguen reproduciendo el orden tradicional de dominación y, se sigue presentando una división sexual del trabajo en dónde es mayormente valorado el trabajo de los hombres sobre las mujeres.

En el caso de la cultura universitaria, en la UAM, las formas de convivencia particulares entre sus divisiones académicas, jefaturas de departamento, coordinaciones de licenciatura, coordinaciones de posgrado e instancias de apoyo muestran una variedad de percepciones sobre lo que debe ser la universidad, existen identidad(es), códigos de lenguaje, personalidades y manifestaciones que intervienen en la convivencia con los otros, influidas por aspectos materiales y simbólicos que involucran a toda la comunidad universitaria.

> Se parte de la idea de que la cultura es la primera referencia para comprender los hechos sociales, así como los actos de los seres humanos, pues ningún hombre o mujer puede desarrollarse dentro de un grupo sin antes haber sido adaptado y, por decirlo de algún modo, domesticado por las creencias, costumbres, leyes, valores y prácticas que distinguen al grupo en el que le tocó nacer. (Carrillo, 2015, p. 42)

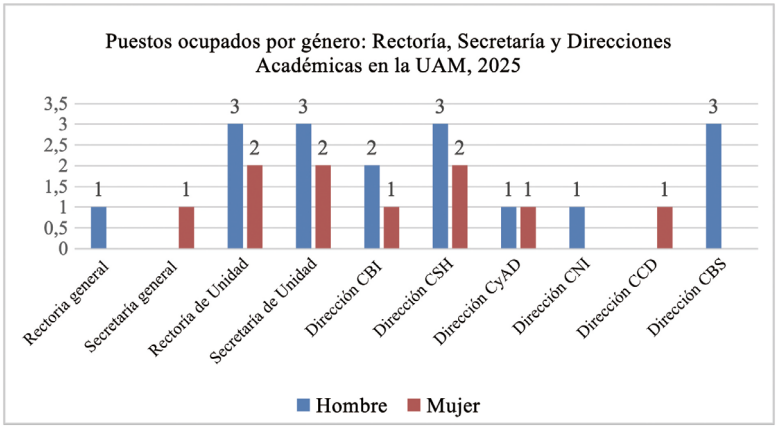
Siguiendo a Carrillo (2015), es necesario considerar que la cultura establece normas y formas de comportamiento dominante, no visibles, pero si presentes y conocidas por los miembros de la organización. En la universidad existen agentes sociales que compiten por preservar o desbancar la distribución de relaciones jerárquicas y de poder, lo que hace que la realidad objetiva y subjetiva se entremezcle para llegar a acuerdos o desacuerdos tácitos o explícitos. Con lo referido, para el caso de las mujeres académicas que buscan estar al frente de un cargo en la universidad, el ascenso se vuelve difícil porque debe ser partícipe social y política de los grupos en el poder, en palabras de Weber, se debe pertenecer al *ethos* burocrático, referido al sentido de las jerarquías y la obediencia. (Muñoz, 2019)

4.4 *La burocracia universitaria en la UAM*

De acuerdo con Wright Mills (2003, como se citó en Muñoz, 2019), en las universidades existen dos lógicas de acción a medida que la complejidad institucional en las mismas se incrementa: por un lado está la lógica de la docencia y la investigación, pilares de toda institución de estudios superiores y, por el otro lado, encontramos el trabajo del personal académico, el cual queda supeditado a las normas legitimadas por un grupo de personas que son miembros de la academia pero, que tienen funciones de gestión de forma «temporal».

> La burocratización de la academia se asocia a una relación de dependencia con la administración sobre la base de transferencias de recursos materiales y simbólicos, en virtud de lo cual los académicos mantienen una posición subordinada en el campus. En la universidad, la burocracia ejerce el poder, impone la forma y las formalidades a la esencia de la actividad, dispone de los instrumentos de dominación y hace política para reproducir el régimen en el que se asienta el gobierno universitario y su propia presencia. (Muñoz, 2019, p. 76)

En la UAM la burocracia universitaria es un elemento clave para entender las prácticas políticas y sociales con el profesorado, estudiantado, personal de base y de confianza de las cinco unidades académicas[4]. En la siguiente gráfica se muestran los puestos de mayor jerarquía ocupados por hombres y mujeres durante el primer semestre de 2025. Nótese que, de los 27 puestos, 17 son ocupados por hombres y 10 por mujeres.



Gráfica 1. Puestos ocupados por género: Rectoría, Secretaría y Direcciones Académicas en la UAM, 2025.
Fuente: Elaboración propia (2025), con base en la Información Curricular de Funcionarios y Personal Universitario. Obligaciones de Transparencia de la UAM, 2025.

4 Las cinco unidades que conforman la UAM son: Azcapotzalco, Iztapalapa, Xochimilco, Cuajimalpa y Lerma, ubicadas en el área metropolitana de la Ciudad de México.

La Unidad Académica objeto de estudio es Azcapotzalco, y concretamente enfocaremos el trabajo en la División de Ciencias Sociales y Humanidades. La Unidad Azcapotzalco está conformada por una Rectoría y Secretaría de Unidad, tres divisiones académicas y catorce jefaturas de departamento, estos puestos presentan la siguiente composición: 13 son ocupados por hombres y 6 por mujeres, mostrando que las mujeres están subrepresentadas, es decir, viven la discriminación en la vida política. Reiteradamente en diversos documentos universitarios se maneja que esta situación es una asignatura pendiente de la igualdad de género, sin embargo, para subsanar dicha asignatura se debe tener disposición para subsanarse.

En el reciente Informe de Actividades de la Universidad Autónoma Metropolitana (2024) se menciona que: «Uno de los principales desafíos es incrementar la representación de mujeres en posiciones de liderazgo académico, como rectorías, direcciones de división, coordinaciones de posgrado y cargos en órganos colegiados de toma de decisiones» (p.43).

Poner en números cuantitativos la disparidad da cuenta de la reproducción del fenómeno, desde los escaños más altos hasta los de menor nivel. Comprender cómo funciona este mecanismo burocrático permite acceder a un campo donde las relaciones de poder no se miran desde la superficie, es decir, el entramado político presume acciones, acuerdos, identidades y lealtades que favorecen a un grupo o grupos en particular (Muñoz, 2019).

4.5 *El caso de dos programas de posgrado en la DCSH de la UAM Azcapotzalco*

De acuerdo con el Reglamento Orgánico de la UAM, artículo 65, a las personas responsables de las direcciones divisionales de la Universidad les competen dieciocho funciones, de estas, destacaremos en este trabajo la fracción X que a la letra menciona:

> Nombrar y remover a las personas titulares de las coordinaciones, previa auscultación idónea al alumnado de la licenciatura o posgrado e, igualmente, al personal académico de los diferentes departamentos que participen en los planes y programas de estudio correspondientes, dando a conocer con anticipación la modalidad de la auscultación. (Reglamento Orgánico, 2022, p. 32)

De acuerdo con la legislación, las personas al frente de las direcciones divisionales tienen el ejercicio de un poder discrecional en sus manos, sin que se les pueda objetar nada, debido a que las normas se lo permiten. La auscultación es una figura de «aparente legitimidad» en el proceso porque no se les exige argumentar el porqué de dicha decisión. Con datos puntuales presentamos lo que, en fechas recientes, se presentó en la designación de dos coordinaciones de posgrado pertenecientes al Departamento de Administración de la UAM Azcapotzalco.

4.5.1 Dos procesos mismos resultados

De acuerdo con el Reglamento Orgánico de Universidad Autonoma Metropolitana (RO-UAM), las coordinaciones de estudio de posgrado son instancias de

apoyo nombradas por las personas que ocupan las direcciones de las divisiones académicas. Los requisitos que se solicitan para ser titular de una coordinación de estudios de posgrado están asentados en el artículo 84 del RO-UAM, que a la letra menciona:

> I Tener amplia experiencia académica en el campo de estudios que coordinará; II Formar parte del personal académico ordinario por tiempo indeterminado y dedicar tiempo completo a la Universidad; III Gozar de solvencia moral y ética, y IV Entregar un documento en donde manifieste por escrito y bajo protesta de decir verdad, que: a) No ha sido sancionada mediante resolución firme emitida por alguna autoridad jurisdiccional o administrativa, por actos u omisiones relacionadas con violencia por razones de género u otras violaciones graves a derechos humanos, o b) En caso de que haya sido sancionada por estos actos u omisiones, acreditar que cumplió con la reparación del daño o la reparación integral a las víctimas. (Reglamento Orgánico, 2022, p. 40)

En el mes de marzo de 2025 salió la convocatoria para participar en el Proceso de Auscultación para designar a la persona titular responsable del Posgrado Integral en Ciencias Administrativas[5] (PICA) en la Unidad Azcapotzalco. En esta convocatoria una académica tenía interés en participar, tiene experiencia a nivel licenciatura y posgrado en el ámbito de la administración, aunado a que pertenece al núcleo básico de profesores del PICA en UAM Azcapotzalco. En la Tabla 1 se muestra la composición del profesorado en el PICA de la UAM Azcapotzalco.

Posgrado Integral en Ciencias Administrativas UAM Azcapotzalco	Número de Académicas que pertenecen al Núcleo Básico del PICA	2
	Número de Académicos que pertenecen al Núcleo Básico del PICA	6
	Total	8

Tabla 1. Composición del profesorado del PICA de la UAM Azcapotzalco.
Fuente: Elaboración propia (2025), con base a los datos mostrados en la página web del Posgrado Integral en Ciencias Administrativas de la UAM Azcapotzalco. https://lc.cx/L6wisT

Los datos de la Tabla 1 vuelven a mostrar una composición desigual entre los académicos y académicas, toda vez que en el departamento de administración cuenta con 25 profesoras como parte del personal docente. Si comparamos el perfil de la profesora académica con interés en ocupar la coordinación del PICA y el perfil del profesor académico elegido, los datos muestran una diferencia notable.

5 El PICA es un programa de estudios que se imparte en tres unidades académicas; Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco.

	Profesora académica con interés en ocupar la coordinación del PICA	Profesor académico elegido para ocupar la coordinación del PICA
Formación	Administración	Sociología
Grado académico	Doctorado	Doctorado
Dedicación	Tiempo completo	Tiempo completo
Categoría	Profesora Asociada, Nivel D	Profesor Asociado, Nivel D
SNII	Nivel 1	Candidato
Cursos impartidos en el Posgrado	2	Ninguno
Tesis dirigidas en el Posgrado	1	Ninguna
Línea de investigación en el Posgrado	Dirección estratégica y gestión socioeconómica	Ninguna

Tabla 2. Comparación de perfiles en el PICA.
SNII: Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.
Fuente: Elaboración propia (2025), a partir de los datos disponibles de la Dirección de Análisis, Seguimiento y Apoyo Académico (DASAA) de la UAM. https://lc.cx/mLQVsh https://lc.cx/L6wisT

Los datos de la Tabla 2 muestran una clara diferenciación en cuanto al perfil público mostrado por ambos miembros del personal académico, llama la atención el hecho de que el académico elegido no tiene ninguna relación previa con el posgrado y no tiene ninguna experiencia en el ámbito de las ciencias administrativas y aun así fue elegido por la persona al frente de la dirección académica. Estas decisiones dejan claramente ver el poder total que puede ejercer un órgano de autoridad enmarcado en una legislación que da discrecionalidad en la toma de decisiones. La narrativa de la universidad de brindar espacios de participación a las mujeres se nulifica. Vamos ahora con el segundo caso, misma división académica y mismo departamento.

En el mes de mayo de 2025 salió la convocatoria para participar en el Proceso de Auscultación para designar a la persona titular responsable de la Coordinación del Doctorado en Intervención en las Organizaciones.

Con días anteriores a la publicación, una académica se reunió con el responsable de la dirección de división para poner en conocimiento su interés en ser la nueva responsable del posgrado. En la Tabla 3 se muestra la composición del

profesorado en el Doctorado en Intervención de las Organizaciones (DIO) de la UAM Azcapotzalco.

Doctorado en Intervención en las Organizaciones de la UAM Azcapotzalco	Número de Académicas que pertenecen al Núcleo Básico del DIO	4
	Número de Académicos que pertenecen al Núcleo Básico del DIO	12
	Total	16

Tabla 3. Composición del profesorado del DIO de la UAM Azcapotzalco.
Fuente: Elaboración propia (2025), con base a los datos mostrados
en la página web del posgrado https://lc.cx/BC6bUx

Nuevamente, la desigualdad entre académicos y académicas está presente y manifiesta. Si comparamos el perfil de la profesora académica con interés en ocupar la coordinación del DIO y el perfil del profesor académico elegido, encontramos lo siguiente: (véase tabla 4)

	Profesora académica con interés en ocupar la coordinación del DIO	Profesor académico elegido para ocupar la coordinación del DIO
Formación	Administración	Filosofía
Grado académico	Doctorado	Doctorado
Dedicación	Tiempo completo	Tiempo completo
Categoría	Profesora Titular C	Profesor Titular A
SNII	Nivel 1	Nivel II
Cursos impartidos en el Posgrado	11	2
Tesis dirigidas en el Posgrado	1	Ninguna
Línea de investigación en el Posgrado	Intervención para la Innovación de Procesos; Intervención para el Diseño de Organizaciones	Ninguna

Tabla 4. Comparación de perfiles en el DIO SNII: Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.
Fuente: Elaboración propia (2025), a partir de los datos disponibles de la Dirección de Análisis, Seguimiento y Apoyo Académico (DASAA) de la UAM. https://lc.cx/mLQVsh https://lc.cx/BC6bUx

Los casos que se acaban de ejemplificar tienen una peculiaridad compartida, ninguno de los coordinadores designados aparece como miembros del núcleo básico de profesores, entonces, ¿cómo fue posible su designación si no pertenecen al posgrado? No hay manera de saberlo porque la atribución de la persona titular de la división académica es «incuestionable». Para el caso del Coordinador del DIO, existe un vacío aún mayor debido a que, cuando se anuncia su designación solo se menciona que se hace «por sus conocimientos, experiencia y aportaciones». Estos aspectos de designación dan cuenta de cómo en la universidad las designaciones se vuelven cotos de poder para seguir reproduciendo las desigualdades, las lealtades y la continuación de las élites burocráticas universitarias.

5. Conclusiones

La realidad de las mujeres académicas en las universidades está permeada de desigualdades, aún cuanto en el plano profesional cuenten con los conocimientos y las habilidades requeridas. Ocupar un puesto de gestión en una universidad como la UAM requiere considerar que el ascenso está marcado por instrumentos de dominación que se deben aceptar sin cuestionar, ello reproduce la visión hegemónica de los grupos de la élite para seguir en los puestos de privilegio. La norma debe ser modificada para que, en lo formal, existan mecanismos legales para la igualdad.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2014). *Compromiso común por el futuro de la educación superior mexicana: trazando una ruta a 2030*. ANUIES.

Berger, P., L., y Luckmann T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.

Carrillo, M. R. (2015). *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Colección Abate Faria 22, Universidad Autónoma Metropolitana.

García, G. P. (2021). De la desigualdad a la inclusión universitaria: La agencia de género. *Revista de la Educación Superior,* 50 (200), 1-24. https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1887

Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación, 20 de abril de 2021 (pp. 1-48). https://lc.cx/BlZ3fy

Muñoz, H. (2019). La burocracia universitaria. *Revista de la Educación Superior,* 48 (189),73-96. https://lc.cx/JYPo6J

Naciones Unidas (2015). *Resolución 70/1: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. https://lc.cx/DxD9E1

Universidad Autónoma Metropolitana, Dirección de Análisis, Seguimiento y Apoyo Académico. (s. f.). https://lc.cx/mLQVsh

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (s. f.). *Plan de estudios del doctorado en intervención en las organizaciones.* http://dio.azc.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (s. f.). *Posgrado integral en ciencias administrativas*. https://lc.cx/L6wisT

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (s. f.). *Doctorado en intervención en las organizaciones.* https://lc.cx/BC6bUx

Universidad Autónoma Metropolitana (2022). *Código de ética de la Universidad Autónoma Metropolitana* (pp. 1-4). https://lc.cx/WpqYWn

Universidad Autónoma Metropolitana (2022). *Reglamento orgánico de la Universidad Autónoma Metropolitana* https://lc.cx/MPEUhcUniversidad Autónoma de Madrid. (2024). *Agenda estratégica de gestión institucional UAM 2025–2030* (pp. 1–50). https://lc.cx/MzCQee

Universidad Autónoma Metropolitana (2024). *Informe de actividades de la Universidad Autónoma Metropolitana.* https://www.uam.mx/informesrg/index.html

Universidad Autónoma Metropolitana (2025). *Obligaciones de transparencia: Información curricular de funcionarios y personal universitario* (1.er trimestre de 2025). https://lc.cx/uLsIGO

24

PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS: UN RETO EN EL SIGLO XXI

Remedios Martínez Verdú
Universidad de Alicante (España)

1. Introducción

La violencia de género representa uno de los principales retos sociales y educativos del siglo xxi. En un contexto marcado por la transformación digital y la expansión de la Inteligencia Artificial en los entornos educativos, la reflexión sobre cómo prevenir la violencia de género adquiere nuevas dimensiones.

En España, incluso con los avances legislativos y la implantación de políticas públicas orientadas a la igualdad, como la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre (2004), de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (2020), de modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), la violencia de género sigue presente y se manifiesta en diversas formas, explícitas y simbólicas, dentro de los espacios educativos (Ruido *et al.*, 2022).

Diversos informes nacionales e internacionales han alertado sobre la normalización de actitudes sexistas entre la juventud y la presencia de conductas de acoso, control o discriminación en el contexto escolar y universitario, evidenciando la necesidad de realizar una intervención urgente (Serrano, 2024). En este sentido, los centros educativos no son sólo espacios de aprendizaje cognitivo, sino también de socialización y de construcción de la identidad de género. Por eso, el papel de la escuela es fundamental para la prevención, detección y transformación de dinámicas de desigualdad (Serrano y Perondi, 2022).

No obstante, los modelos educativos tradicionales han mostrado limitaciones al abordar el fenómeno de violencia de género de manera estructural. Las metodologías centradas en la transmisión unidireccional del conocimiento y en la autoridad jerárquica del profesorado, junto a la escasa atención a las emociones y la diversidad, pueden contribuir a reproducir estereotipos y relaciones desiguales (León, 2021). Las Escuelas Alternativas emergen como propuestas transformadoras que buscan replantear la finalidad misma de la educación, buscando un enfoque más inclusivo y equitativo (Vidal *et al.*, 2020).

1.1 *Educación alternativa: una respuesta pedagógica innovadora*

Las Escuelas Alternativas, como los modelos Montessori, Waldorf y Reggio Emilia, abordados por Abad (2024) en su estudio, fundamentan el aprendizaje en la autonomía del alumnado, la participación, la creatividad y el respeto por la individualidad (Bajo, 2019). Estas metodologías, centradas en la autonomía y la creatividad, dialogan con los desafíos actuales de la era de la IA, donde la alfabetización digital crítica y la ética tecnológica se vuelven esenciales, proponiendo una educación integral que contemple no solo las dimensiones cognitivas, sino también las emocionales, sociales y éticas, fundamentales para el desarrollo de relaciones equitativas entre géneros (León, 2021).

En el contexto español, Reinaga y Arteaga-Alcívar (2024) plantean que el interés por las pedagogías alternativas ha crecido de más en la última década, promoviendo la búsqueda de modelos educativos más democráticos y centrados en el estudiante. Estas corrientes promueven una pedagogía no autoritaria, donde el docente actúa como guía o mediador, y en donde las relaciones dentro del aula se basan en la cooperación y el respeto mutuo (Mechler, 2021).

Desde una perspectiva de género, este enfoque es especialmente relevante, ya que promueve la igualdad relacional, la resolución pacífica de conflictos y la expresión de la identidad personal sin restricciones. Ireland *et al.* (2025) refieren que los valores de empatía, comunicación y diversidad que caracterizan a estas pedagogías coinciden con los principios que sostienen la educación para la igualdad y la prevención de la violencia de género. La literatura apoya que estos modelos tienen un gran potencial para crear climas escolares donde se respete la diversidad y se promueva la equidad de género (Prado, 2021).

1.2 *Justificación del estudio y relevancia social*

Este estudio responde a la necesidad de explorar cómo la irrupción de la IA en la vida cotidiana exige modelos educativos capaces de desarrollar pensamiento crítico, competencias socioemocionales y sensibilidad ética, elementos que también resultan clave para prevenir la violencia de género, particularmente en contextos educativos superiores donde, en general, el tema aún está insuficientemente abordado.

Según Abad (2024), pese a haber avanzado en políticas de igualdad en la educación obligatoria, en la universidad permanecen naturalizadas, aún, conductas sexistas y microviolencias, sumado a la carencia de estudios que vinculen principios pedagógicos alternativos con reducción de actitudes o comportamientos violentos por género (Vidaña, 2023).

La literatura académica reconoce el potencial de estos modelos para fomentar climas de respeto y colaboración. Ireland *et al.* (2025) aseguran que aún falta un análisis más profundo sobre el potencial preventivo de estos modelos desde una perspectiva cuantitativa. Esta investigación busca analizar el papel de la educación alternativa en la construcción de espacios educativos seguros, equitativos e inclusivos, en un contexto donde la violencia digital de género, el acoso sexual y la

desinformación sobre igualdad se expanden entre la población joven, reforzando la urgencia de intervenir desde la educación superior (Abad, 2024).

1.3 *Objetivos y preguntas de investigación*

El propósito principal del estudio es analizar el potencial de las Escuelas Alternativas como instrumentos de prevención de la violencia de género, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. Para ello se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la percepción y conocimiento de los universitarios sobre Escuelas Alternativas y sus metodologías pedagógicas.
2. Comparar la valoración del sistema educativo tradicional y la valoración del sistema alternativo.
3. Comprobar el grado de conocimiento, relevancia y comprensión del problema de la violencia producida contra las mujeres en entornos universitarios.
4. Identificar los factores que, desde la literatura y la necesidad de la opinión estudiantil, afectan a la personalidad del agresor o inciden en la persistencia de la violencia de género.

A partir de esos objetivos surgen las preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el nivel de conocimiento y valoración que los estudiantes universitarios poseen sobre las Escuelas Alternativas y sus metodologías?
- ¿Cuál es la diferencia entre el modelo educativo tradicional y el alternativo en relación a la igualdad y a la prevención del problema de la violencia de género?
- ¿Qué tipo de actos de violencia de género identifican los estudiantes dentro de los entornos universitarios?
- ¿En qué medida los valores y principios de la asistencia alternativa podrían ayudar a prevenir la violencia de género?

1.4 *Estructura del artículo*

El presente artículo se organiza en seis secciones. Tras esta introducción, el apartado 2, desarrolla el marco teórico, donde se revisan los principales modelos pedagógicos alternativos y se analizan los fundamentos conceptuales de la violencia de género en la educación, así como los aportes de la coeducación y la perspectiva de género. El apartado 3 describe la metodología empleada, que se centra en un enfoque cuantitativo basado en encuestas online y se complementa con una revisión bibliográfica sistemática.

El apartado 4 presenta los resultados derivados del análisis de la muestra universitaria y el apartado 5 ofrece la discusión, que contrasta los hallazgos con la literatura académica. Finalmente, en el apartado 6 de conclusiones, se exponen

las implicaciones educativas y sociales del estudio y se plantean recomendaciones para futuras investigaciones.

2. Marco teórico

2.1 *Modelos de enseñanza alternativa (Montessori, Waldorf, Reggio Emilia y otros)*

Las Escuelas Alternativas representan una crítica a los paradigmas tradicionales de enseñanza que buscan transformar el proceso educativo hacia enfoques más inclusivos, participativos y centrados en el estudiante; fundamentan su práctica en la premisa de que la educación debe ir más allá de la mera transmisión del conocimiento, proponiendo un desarrollo integral que resalte aspectos como la autonomía, la creatividad, y la responsabilidad social (Motos y González-Jover, 2024).

Investigaciones recientes describen cómo, en diversas regiones españolas, se han implantado estas metodologías, caso de la Región de Murcia, dónde se observa una notable diversidad en las propuestas pedagógicas tales como Montessori o Waldorf, o en otros tipos que privilegian la experiencia del ayuntamiento (Vallejo-Rosero *et al*., 2024).

Abad (2024) explica como el modelo Montessori, enfocado en el aprendizaje autónomo y el respeto por el ritmo de cada estudiante, junto con el de Waldorf, que enfatiza el desarrollo artístico y emocional, son fundamentales en la reconfiguración de las metodologías educativas.

Por otro lado, Edwards *et al*. (2012) exponen como el enfoque Reggio Emilia, que destaca la importancia del trabajo colaborativo y la participación activa de la comunidad, se ha identificado como un modelo potente para fomentar la ciudadanía democrática y el respeto por la diversidad. Además, Prieto *et al*. (2025) en su análisis del impacto de los valores en educación, refuerzan la importancia de estas metodologías activas, como alternativas viables frente a las limitaciones del sistema educativo convencional.

2.2 *Fundamentos teóricos de la violencia de género en la educación*

La violencia de género que se produce en entornos educativos es un fenómeno complejo que emana de relaciones desiguales de poder y de relaciones, marcos interpretativos o normas socioculturales que favorecen la dominación masculina ya sea de manera explícita o implícita (Bourdieu, 1998; Butler, 2004; Cobo, 2011).

La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental en la reproducción o la superación de estas dinámicas. Según la autora Lamas (2018), es necesario ver cómo los estereotipos y el currículum oculto perpetúan estas desigualdades (Ramos *et al*., 2021).

La incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo en España sigue siendo más urgente que nunca, como refuerza la LOMLOE (2020), que tiene como objetivo la inclusión de la educación afectivo-sexual y de

la igualdad de género de manera transdisciplinar. Sin embargo, su implantación es aún desigual, lo que plantea la necesidad de una mayor formación del profesorado en este ámbito.

3. Metodología

3.1 *Enfoque y diseño de investigación*

El estudio presenta un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo y comparativo, considerando la relación entre metodologías educativas alternativas y prevención de violencia de género en el ámbito universitario. Desde la comparación entre percepciones, conocimientos y actitudes de los participantes, el estudio busca encontrar diferencias significativas entre la valoración del modelo educativo tradicional y las Escuelas Alternativas o más participativas, así como el grado de conciencia sobre la violencia de género en entornos académicos.

El propósito central es si las metodologías más participativas y cooperativas (propias de las Escuelas Alternativas) pueden asociarse a actitudes más igualitarias, menor tolerancia a la violencia y mayor conciencia social, frente a los métodos tradicionales de enseñanza.

Se utilizaron dos encuestas online, diseñadas de manera complementaria, que recogen información sobre las percepciones educativas y las experiencias en relación a la violencia de género. El uso de encuestas online refleja cómo las tecnologías digitales, incluidas herramientas basadas en IA, se han convertido en aliadas para la investigación educativa contemporánea.

3.2 *Instrumentos de recolección de datos*

3.2.1 Encuesta A: percepción de los modelos educativos

La finalidad de la primera encuesta fue evaluar el conocimiento y la valoración que tienen los estudiantes universitarios sobre las Escuelas Alternativas y el sistema educativo tradicional. Fue diseñada con 15 ítems de respuesta tipo Likert (escala de 1 a 5) que medían:

- El nivel de conocimiento sobre las principales corrientes alternativas (Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, Summerhill, etc.).
- La percepción sobre aspectos como la autonomía, la participación, la proactividad, la creatividad o el respeto a la diversidad en dichos modelos.
- La valoración comparativa del sistema educativo tradicional en cuanto a participación, motivación de los alumnos, igualdad de género, gestión de la convivencia
- La opinión sobre el papel que ejercería el profesorado en los diferentes orígenes del enfoque educativo y la flexibilidad metodológica en los respectivos enfoques.

Se complementó con preguntas abiertas que permitían a los participantes expresar libremente sus impresiones sobre los posibles beneficios o limitaciones que les podían suponer las Escuelas Alternativas, proporcionando así un matiz cualitativo complementario al análisis estadístico.

3.2.2 Encuesta B: violencia de género en contextos universitarios

La segunda encuesta buscó indagar sobre la percepción, conocimiento y experiencia de los estudiantes acerca de la violencia de género en el entorno universitario. Se elaboró con 20 ítems que abordan:

- El conocimiento general sobre el concepto de violencia de género y sus distintas manifestaciones (psicológica, verbal, física, sexual o digital).
- La identificación de posibles situaciones de violencia o acoso en la universidad.
- Valoración acerca del grado de sensibilización institucional en relación con la violencia de género y sobre el papel de la educación como herramienta preventiva.
- Las actitudes personales frente a comportamientos sexistas o discriminatorios.

Ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación de contenido a través de la revisión de tres especialistas en educación y estudios de género, que revisaron aspectos como la coherencia conceptual, la claridad del lenguaje y la adecuación de los ítems al contexto de investigación. Luego, se realizó una prueba piloto con 25 estudiantes de distintas titulaciones.

3.3 *Población y muestra*

La población objetivo del estudio fue compuesta por estudiantes universitarios de diferentes titulaciones de diversas instituciones públicas y privadas del sistema universitario español. Esta elección de segmento se justificó porque el ámbito universitario es un espacio clave de socialización y donde se asientan valores, identidades y actitudes hacia la igualdad de género.

La muestra final estuvo compuesta por N = 520 estudiantes, divididos en función de las siguientes características:

- Sexo: 61% mujeres, 37% hombres, 2% otras identidades;
- Edad media: 22,4 años (rango entre 18 y 29);
- Áreas de estudio: 45% CC. Sociales y Humanidades, 32% CC. y Tecnología, 23% CC. de la Salud y Educación;
- Tipo de escolarización previa: 15% con experiencia por modelos alternativos (Montessori, Waldorf, Reggio Emilia u otros), 85% provenientes del sistema tradicional.

El proceso de recolección de datos fue llevado a cabo mediante auto cumplimiento en línea a través de la plataforma web Google Forms para garantizar el anonimato, la voluntariedad y la confidencialidad de las respuestas. La difusión del cuestionario se realizó a través de correos institucionales, redes estudiantiles y asociaciones universitarias buscando la representación equilibrada de distintas regiones del país.

3.4 *Procedimiento y recolección de datos*

La aplicación de los cuestionarios se realizó entre abril y junio de 2025, y tuvo una duración media de 10 a 12 minutos por participante. Antes de acceder a la encuesta, los estudiantes recibieron un consentimiento informado digital donde se exponían los objetivos del estudio, el uso académico de los datos y las garantías éticas de confidencialidad. Para minimizar sesgos, las preguntas se formularon con un lenguaje neutro y se incluyeron controles de la coherencia interna. Una vez concluido periodo de recolección, se depuraron los registros eliminando respuestas duplicadas o incompletas.

Además de la información cuantitativa, se complementó el análisis con una revisión bibliográfica sistemática de artículos científicos de alto impacto, indexados en Scopus, ERIC+ y Dialnet, centrados en temas de educación alternativa, coeducación, prevención de la violencia de género y metodologías inclusivas, lo que permitió contextualizar los resultados empíricos con los avances más recientes en investigación educativa.

3.5 *Análisis de los de datos recolectados*

Los datos obtenidos fueron procesados con el *software* SPSS versión 29, realizándose en primer lugar análisis descriptivos (frecuencias, medias y desviaciones típicas) para caracterizar el perfil de la muestra. Posteriormente, se aplicaron comparaciones bivariadas (pruebas t de Student y chi-cuadrado) para identificar diferencias significativas en el tipo de escolarización recibido (tradicional o alternativo).

El objetivo fue contrastar si los estudiantes con experiencia con modelos alternativos mostraban niveles superiores de sensibilización, menor tolerancia hacia la violencia y una valoración más positiva de la educación participativa y equitativa. Asimismo, se exploraron correlaciones entre variables educativas (la percepción de igualdad, participación y autonomía en el aula) y las actitudes tolerantes hacia la violencia de género, buscando determinar si hay una relación positiva entre las prácticas pedagógicas inclusivas y las actitudes igualitarias.

Finalmente, se elaboraron tablas comparativas y gráficos de barras que sintetizan los resultados y facilitan su interpretación, los cuales se presentarán en la siguiente sección del artículo.

3.6 *Consideraciones éticas*

El estudio se llevó a cabo siguiendo los principios éticos de la investigación educativas y social, en cumplimiento con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de

diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. (2018) y con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016 (2018). Se obtuvo autorización por parte del Comité de Ética de la Universidad de Alicante, asegurando que la participación fuera voluntaria, informada y anónima. No se recogió información personal identificable, y los resultados se presentaron de forma agregada.

3.7 *Resumen metodológico*

En síntesis, la metodología aplicada combina la recolección directa de percepciones mediante encuestas estructuradas y la contextualización teórica a través de lectura sistemática de bibliografía. El diseño cuantitativo permite medir de manera objetiva las diferencias entre los grupos, mientras la comparación entre educación tradicional y alternativa permite explorar el papel transformador de las metodologías participativas en la prevención de la violencia de género.

4. Resultados

4.1 *Percepción y conocimiento sobre las Escuelas Alternativas*

Los resultados de la Encuesta A muestran que el conocimiento general de la población universitaria sobre las Escuelas Alternativas es todavía limitado. De los 520 participantes, 352 (67,7%) afirmaron haber escuchado alguna vez sobre algún modelo de enseñanza alternativa, mientras que solo 165 (31,7%) dijeron que conocían los principios pedagógicos de estos modelos con cierto detalle. 78 estudiantes (15,0%) manifestaron haber cursado partes de su educación en alguna escuela de tipo alternativo (Montessori, Waldorf, Reggio Emilia o similar).

El modelo Montessori fue el más reconocido (61,5%), seguido por la escuela Waldorf (42,3%) y la Reggio Emilia (28,1%). Sin embargo, más de un tercio de los estudiantes (32,3%) indicó que no conocía ningún modelo de este tipo. La tabla 1 muestra los resultados en cuanto al nivel de conocimiento y experiencia con Escuelas Alternativas.

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Ha oído hablar de alguna escuela alternativa	352	67,7
Conoce sus principios pedagógicos básicos	165	31,7
Ha cursado en escuela alternativa (Montessori, Waldorf, etc.)	78	15,0
Conoce el modelo Montessori	320	61,5
Conoce el modelo Waldorf	220	42,3

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Conoce el modelo Reggio Emilia	146	28,1
No conoce ningún modelo alternativo	168	32,3

Tabla 1. Nivel de conocimiento y experiencia con Escuelas Alternativas (N = 520).
Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta realizada, 2025.

A pesar del conocimiento desigual, la percepción global hacia las Escuelas Alternativas fue positiva.

En escala de 1 a 5, los ítems con mejor valoración promedio fueron:

- Fomentan la creatividad (M = 4,43; DT = 0,72)
- Respetan la diversidad del alumnado (M = 4,32; DT = 0,75)
- Favorecen la autonomía personal (M = 4,27; DT = 0,79)

En cambio, el sistema tradicional obtuvo medias más bajas en ítems como motiva al estudiante (M = 2,86; DT = 0,94) y promueve la igualdad de género (M = 2,91; DT = 0,90). Esto muestra una brecha perceptiva clara entre ambos enfoques educativos.

4.2 *Valoración comparativa entre educación tradicional y alternativa*

Para analizar las diferencias entre grupos, se compararon las valoraciones medias de los estudiantes con experiencia en Escuelas Alternativas (n = 78) y con formación tradicional (n = 442). Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Variable (escala 1–5)	Tradicional (n=442) M (DT)	Alternativa (n=78) M (DT)	t	p
Fomento de la autonomía	3,05 (0,94)	**4,38 (0,61)**	9,21	< ,001
Creatividad y pensamiento crítico	3,22 (0,88)	**4,45 (0,58)**	9,64	< ,001
Respeto a la diversidad	3,41 (0,92)	**4,33 (0,66)**	7,03	< ,001
Igualdad de género en el aula	3,06 (0,95)	**4,18 (0,69)**	7,82	< ,001
Relaciones no autoritarias profesor–alumno	2,97 (0,99)	**4,25 (0,72)**	9,96	< ,001
Satisfacción general con la educación recibida	3,12 (0,90)	**4,32 (0,65)**	9,48	< ,001

Tabla 2. Comparación de percepciones según tipo de escolarización previa.
Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta realizada, 2025.

Se marcan diferencias amplias ($p < ,001$) en todos los indicadores. Los estudiantes con modelos alternativos valoran mejor la autonomía, la creatividad, el respeto por la diversidad y la igualdad de género.

El tamaño del efecto (d de Cohen = 0,90 en promedio) sugiere, sin embargo, una diferencia sustantiva y robusta. Adicionalmente, el 85% de quienes estudiaron en Escuelas Alternativas consideran que su educación favoreció el pensamiento crítico y la empatía, frente al 48% de los provenientes del sistema tradicional.

4.3 *Conocimiento y actitudes sobre violencia de género en el entorno universitario*

En la Encuesta B, se observa que la violencia de género está presente en los entornos universitarios y la forma en que la perciben y actúan los estudiantes depende de su experiencia educativa previa. Del total de los participantes, 414(79,6%) señalaron que alguna vez presenciaron algún comentario, broma o actitud sexista en su entorno universitario.

De igual forma, 127 (24,4%) señalaban haber sido víctimas directas de alguna forma de violencia simbólica, verbal o psicológica. Sin embargo, solo 58 estudiantes (11,2%) reconocieron haber denunciado o informado a alguna autoridad universitaria, lo cual evidencia la brecha existente entre lo que viven y su denuncia.

El análisis comparativo entre grupos (ver Tabla 3) muestra que los estudiantes que tienen formación alternativa tienen también mayor conocimiento del concepto de violencia de género, una menor tolerancia a las conductas machistas, así como una mayor disposición a intervenir ante situaciones de acoso o discriminación.

Indicador	Tradicional (n=442)	Alternativa (n=78)	Estadístico	p
Ha presenciado comportamientos sexistas (%)	82,4	**68,0**	$\chi^2 = 6,21$	,013
Ha sufrido violencia simbólica o verbal (%)	26,7	**18,0**	$\chi^2 = 2,87$	,090
Conoce el concepto de violencia de género correctamente (%)	71,5	**92,3**	$\chi^2 = 15,37$	< ,001
Considera que la universidad actúa eficazmente frente a casos (%)	39,1	**60,3**	$\chi^2 = 9,44$	,002
Índice de sensibilización (1–5)profesor–alumno	3,68 (0,76)	**4,41 (0,53)**	t = 7,02	< ,001
Índice de tolerancia sexista (1–5) *la educación recibida	2,74 (0,83)	**1,87 (0,68)**	t = –6,95	< ,001
Disposición a intervenir ante un caso (1–5)	3,42 (0,89)	**4,21 (0,62)**	t = 6,79	< ,001

Tabla 3. Indicadores sobre violencia de género según tipo de formación.
Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta realizada, 2025.
NOTA: Un valor menor indica menor aceptación o normalización de conductas machistas.

Los datos evidencian a simple vista la diferencia significativa de la sensibilización en todos los contextos ante la violencia de género. El Índice de Sensibilización fue más alto en los estudiantes procedentes de Escuelas Alternativas (M = 4,41; DT = 0,53) que en los del sistema tradicional (M = 3,68; DT = 0,76).

El Índice de Tolerancia Sexista fue inferior en el grupo alternativo (M = 1,87) respecto al grupo tradicional (M = 2,74), implicando una mayor sensibilidad hacia la desigualdad y el respeto mutuo. Gráficamente (Gráfico 1), los datos muestran que el grupo alternativo presenta un perfil más igualitario, con una disposición más activa para intervenir en situaciones de violencia (M = 4,21 frente a 3,42).

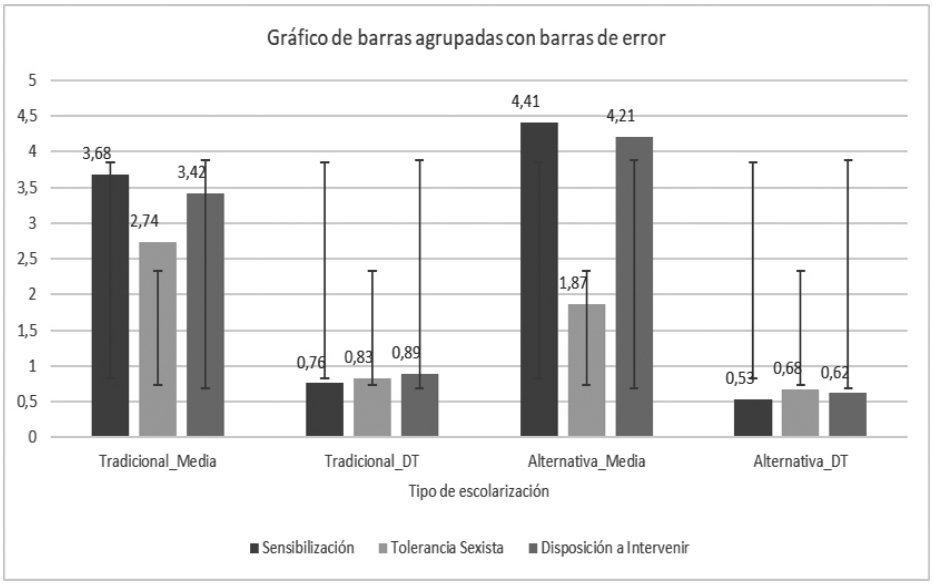


Figura 1. Gráfico comparativo de indicadores de sensibilización y actitudes frente a la violencia de género según tipo de escolarización. Fuente: Elaboración propia, 2025. NOTA: Valores más altos en sensibilización y disposición y valores más bajos en tolerancia sexista reflejan mayor igualdad

5. Conclusiones

El estudio demuestra que las Escuelas Alternativas, como Montessori, Waldorf y Reggio Emilia, constituyen un modelo pedagógico que favorece la igualdad y contribuye a prevenir la violencia de género. Los estudiantes formados en estas metodologías muestran mayor sensibilidad hacia la equidad, menor tolerancia a actitudes sexistas y una visión más positiva del papel transformador de la educación.

En un mundo donde la IA influye cada vez más en la comunicación, la educación y la vida social, la prevención de la violencia de género requiere una mirada que combine pedagogías humanistas con competencias digitales críticas. Las Escuelas Alternativas muestran que es posible formar ciudadanos capaces de convivir con tecnologías avanzadas sin renunciar a los valores de igualdad, empatía y justicia. Integrar la perspectiva de género en la era de la IA no es sólo una necesidad educativa, sino un compromiso ético con el futuro.

En contraste, quienes surgen del sistema tradicional presentan niveles menores de autonomía, creatividad, respeto a la diversidad e igualdad en el aula. Estas diferencias respaldan la idea de que la metodología educativa influye directamente en la formación de valores y actitudes sociales y que los enfoques participativos fortalecen competencias emocionales y éticas esenciales para la convivencia no violenta.

Asimismo, el análisis del contexto universitario revela que la violencia de género continúa presente pese a los avances normativos: la mayoría de los estudiantes afirma haber presenciado comportamientos sexistas, lo que evidencia la urgencia de reforzar la educación en igualdad y la responsabilidad institucional.

A partir de estos hallazgos, se propone integrar la perspectiva de género de manera transversal en todo el sistema educativo, adoptar metodologías cooperativas que fomenten la autonomía y la empatía, y fortalecer la formación docente en igualdad y coeducación. También se recomienda evaluar de forma continua el clima de convivencia, promover la participación estudiantil en iniciativas preventivas y consolidar en las universidades programas obligatorios de sensibilización, junto con protocolos eficaces para atender casos de acoso o discriminación. La aplicación de estas medidas permitiría que la educación se convierta en un agente real de cambio social, alineado con los valores de respeto, equidad y justicia.

Finalmente, la investigación subraya que la erradicación de la violencia de género no depende sólo de leyes o sanciones, sino de una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y de los valores que guían la enseñanza. Las Escuelas Alternativas muestran que es posible construir entornos educativos más humanos, democráticos y libres de violencia, siempre que exista un compromiso institucional sólido y una acción conjunta entre escuela, universidad y comunidad. Educar desde la igualdad previene la violencia y forma ciudadanos críticos, solidarios, capaces de sostener una cultura basada en respeto y justicia. En este sentido, las pedagogías alternativas no suponen un fin en sí mismas, sino un camino para humanizar la educación y demostrar que otro modelo, más justo y menos violento, es posible y necesario.

Referencias

Abad, D. G. (2024). Enfoque Montessori, Waldorf y Reggio Emilia: Aportes Y Limitaciones en Educación Inicial. *Revista de Investigación Científica*, 2, 101-110. https://doi.org/10.59282/remulci.2.1.1073

Bajo, P. D. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles*, 23, 247-281. https://doi.org/10.36576/summa.108394

Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina.* Anagrama. https://acortar.link/I43v8

Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. routledge. https://acortar.link/KO6GPI

Cobo, R. (2011). Hacia una nueva política sexual: Las mujeres ante la reacción patriarcal. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 2, 239-243. https://acortar.link/alcDFy

Edwards, C., Gandini, L. y Forman, G. (2012). *Las cien lenguas de los niños: La experiencia Reggio Emilia en transformación*. Bloomsbury Publishing. https://bit.ly/43sUf4j

Ireland, M., Cohn, E., Abel, S., Bourke, L. y Burton, L. J. (2025). From Marginalization to Inclusion: How Alternative Education Supports Sexuality and Gender Diverse Youth. *Psychology in the Schools*, 62 (11), 4382-4397. https://doi.org/10.1002/pits.70006

Lamas, M., editor. (2018). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (2a edición). Bonilla Artigas Editores. https://digital.casalini.it/9786078560578

León, J. J. P. (2021). Pedagogías libres y autorregulación emocional: apuntes antiautoritarios sobre educación. *Revista Innova Educación*, 3 (2), 401-423. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.008

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, Pub. L. No. 1/2004, 313 BOE-A-2004-21760 1 (2004). www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales., Pub. L. No. 3/2018, 294 BOE-A-2018-16673 119788 a 119857 (2018). www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, Pub. L. No. 3/2020, 17264 BOE-A-2020-17264 122868 a 122953 (2020). www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Mechler, H. M. (2021). *The Instructional Context of Critical Thinking Development in Early Childhood Education*. 892-906. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3022-1.ch046

Motos, R. M. y González-Jover, A. G. (2024). Creatividad y pensamiento crítico: Un antídoto contra la ceguera de género en el aula de traducción. Hikma, revista de traducción, 23 (2), 1-34. https://doi.org/10.21071/hikma.v23i2.16549

Prado, C. V. (2021). Educación y valores superiores del ordenamiento: igualdad y libertad. *Igualdades*, 4, 255-285. https://doi.org/10.18042/cepc/igdes.4.09

Prieto, D. Z., Da Costa Pimenta, C. C. y Primo, L. R. (2025). *Análisis del impacto de los valores en la educación mediante el uso de las metodologías activas. Manual sobre conceptos clave y propuestas didácticas para su implantación en el aula*. Dykinson. https://doi.org/10.14679/3970

Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, 119 DOUE-L-2016-80807 1 a 88 (88 págs.) (2018). https://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/spa

Reinaga, N. D. y Arteaga-Alcívar, Y. (2024). El papel de la educación en la promoción de la igualdad de oportunidades y la justicia social. *NRJ*, 3 (1), 15-29. https://doi.org/10.62943/nrj.v3i1.17

Ruido, P. A., Iglesias, N. S. y Losada, A. S. (2022). Trabajar la igualdad de género en la educación Infantil desde la formación docente. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 19 (38), 94-108. https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.465

Serrano, C. C. y Perondi, A. C. (2022). Presupuestos y legislación con perspectiva de género: educación 0 a 3, permisos por nacimiento, jornadas y condiciones laborales. *Papers Revista De Sociologia*, 107 (3), e3064. https://doi.org/10.5565/rev/papers.3064

Serrano, D. G. (2024). La Escuela Reggio Emilia aplicada a las clases de natación en Educación Física con niños y niñas de hasta dos años de Edad. *Retos*, 56, 200-207. https://doi.org/10.47197/retos.v56.102973

Vallejo-Rosero, C. A., Quesada-Paz, M. M., Londoño-Puentes, J. C. y Del Rosario López-Contreras, J. (2024). Factores que afectan el desempeño laboral en el personal de la salud en una IPS de primer nivel en el municipio de Candelaria Valle del Cauca: Un análisis para el primer semestre del 2023. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4 (2), 114-139.

Vázquez Ramos, A., López González, G. y Torres Sandoval, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 299-326. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.382

Vidal, E. I., González-Patiño, J., Lalueza, J. L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos De Pandemia: Por Una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible Y Comunitaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9 (3), 181-198. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010

Vidaña, D. M. (2023). Ausencia de varones en educación infantil: una cuestión de masculinidades. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 12 (3), 302-321. https://doi.org/10.17583/generos.12214

25

MICRO-CREDENTIALS FOR DISSERTATION READINESS: A COMPARATIVE LONGITUDINAL STUDY IN HIGHER EDUCATION

Marta Martín-Gilete
Universidad de Extremadura (España)

Cristina Blanco-García
Universidad de León (España)

1. Introduction

In response to the Council of the European Union's strategic vision for modernising higher education, micro-credentials are increasingly acknowledged as valuable tools for fostering lifelong learning and enhancing employability (Council of the European Union, 2022). Rather than replacing traditional degrees, these short, learner-centred programmes are designed to complement formal qualifications by equipping individuals with specific, practice-based competencies.

Micro-credentials typically take the form of short courses—often under 15 ECTS credits—that focus on clearly defined learning outcomes aligned with evolving societal and labour market needs (Ministerio de Universidades, 2024). Their flexible, modular structure allows them to function either as stand-alone learning experiences or as components of broader academic trajectories. In Spain, initiatives such as Plan Microcreds—launched by the Ministry of Universities and funded through the European Union's NextGenerationEU recovery funds as part of the Recovery, Transformation and Resilience Plan—reflect a growing commitment to integrating these credentials into national strategies aimed at increasing equity, upskilling the workforce, and broadening access to higher education.

1.1 *Broadening learning pathways through microlearning*

Also referred to as microlearning, micro-credential training offers a timely and focused response to the increasing demand for adaptable and continuous skill development. According to the Council of the European Union (2022), mi-

cro-credentials certify learning outcomes acquired through short, high-impact learning experiences assessed against transparent and clearly defined standards.

Their brevity is one of their main strengths: unlike traditional degree programmes, which may require years to complete, micro-credentials can be earned in weeks or months. This efficiency makes them particularly attractive to individuals seeking to reskill or upskill without disrupting their professional or personal commitments. Micro-credentials are also portable, shareable, and often stackable—allowing learners to progressively build more comprehensive qualifications aligned with their personal and professional goals.

Moreover, by lowering structural barriers such as time, cost, and geographical constraints, micro-credentials contribute to the democratisation of higher education. Their learner-centred nature supports autonomy and inclusion, offering personalised and flexible educational pathways that enhance both academic and employability prospects.

1.2 *Advancing lifelong learning at the UEx*

The Universidad de Extremadura (UEx) has embraced micro-credentials as part of its strategic commitment to inclusive, sustainable, and future-oriented education. As a founding member of the EU Green Alliance —a transnational consortium of nine European universities—UEx actively works to embed sustainability, digital innovation, and social responsibility into its academic mission (EU Green Alliance, 2019).

This institutional engagement not only supports regional development and equitable access to education, but also ensures that learners are equipped with relevant, forward-looking skills for a rapidly evolving world. Through its participation in national and European initiatives such as Plan Microcreds, UEx has developed a growing portfolio of mission-driven micro-credentials that respond to both local priorities and wider European goals (Delicado *et al*., 2024).

1.3 *Enhancing dissertation readiness through micro-credential training*

Within the undergraduate curriculum, one particularly demanding academic milestone is the final dissertation. This capstone project requires students to independently manage a complex blend of research, writing, and presentation tasks—skills that are often underdeveloped or insufficiently scaffolded in traditional degree programmes. Many students face challenges related not only to content and structure, but also to time management, emotional resilience, and motivation.

To address this gap, a pilot micro-credential course titled *Embarking on your BA dissertation: A roadmap for «Grado en Estudios Ingleses» students at the UEx* was introduced in 2024. This course was designed to offer targeted support in the early stages of dissertation work, focusing on time and emotional management, academic writing, research strategies, and oral presentation skills (Martín-Gilete & Blanco-García, 2024b).

Findings from the pilot study revealed a number of positive outcomes. Students reported improved preparedness, increased motivation, and greater

confidence. They adopted effective strategies such as the Pomodoro technique, citation and referencing tools, and structured planning methods. The course's holistic design, which addressed both academic and emotional challenges, was particularly appreciated for creating a supportive and collaborative learning environment (see Blanco-García & Martín-Gilete, 2024).

Nevertheless, the study acknowledged certain limitations, such as a limited sample size, a brief duration, and the absence of a control group. Reliance on self-reported data further limited the generalisability and robustness of the findings. Students expressed a need for more in-depth guidance on citation practices, writing clarity, and digital tools, as well as supplementary resources for stress management and the development of technical competencies.

Despite these limitations, the pilot study underscored the potential of micro-credentials to meaningfully support undergraduate dissertation preparation by filling critical pedagogical and emotional gaps (Martín-Gilete & Blanco-García, 2024a). These insights underscore the importance of refining and expanding the training model, assessing its long-term impact, and exploring its broader applicability across cohorts and academic contexts.

2. Objectives

The main objective of this follow-up study is to compare the outcomes of two successive editions of a micro-credential course in order to assess the added value of newly introduced pedagogical features —such as peer feedback, reflective practice, and the integration of digital tools— in supporting undergraduate dissertation readiness.

To achieve this, the study pursues the following sub-objectives:

- Analyse how students enrolled in the 2025 edition experienced the micro-credential training, including their self-perceived learning needs and expectations before beginning the course.
- Examine the short-term and long-term effects of the revised training on students' motivation, confidence, and use of practical academic strategies throughout the dissertation process.
- Identify recurrent challenges, perceived limitations, and potential areas for improvement in the design and implementation of micro-credential training aimed at supporting final degree projects.

3. Methodology

3.1 *Micro-credential training: course description and design*

As part of the Universidad de Extremadura's institutional commitment to lifelong learning and in alignment with European standards for micro-credential

development (Council of the European Union, 2022), a short, in-person micro-credential course was launched under the title Embarking on Your BA Dissertation: A Roadmap for 'Grado en Estudios Ingleses' Students at the UEx. This learner-centred initiative aimed to supplement the existing undergraduate curriculum by equipping students with practical tools and strategies for managing the early stages of their final degree projects.

The course, worth 3 ECTS credits, was delivered over two weeks during the second semester of the academic year. Its structure comprised three in-person modules—each with the same teaching load—focused on: (i) time and emotional management, (ii) research and study techniques, and (iii) academic writing and presentation skills. Assessment was based on participation, continuous feedback activities, and a final reflective report designed to consolidate learning and encourage long-term planning. Together, these modules provided an integrated framework to support students both academically and emotionally, fostering autonomy, confidence, and a sense of preparedness.

Following the initial success of the 2024 pilot edition, a revised version of the course was implemented in 2025, incorporating several pedagogical enhancements. These included:

- Enhanced opportunities for personalised feedback, both from instructors and peers;
- Greater integration of digital and organisational tools, such as reference managers, time-management platforms, and collaborative writing environments;
- A structured reflective final report, designed to consolidate learning and promote long-term planning and metacognitive engagement.

These enhancements were embedded within the course's three core modules, whose content and delivery are described in detail below.

3.1.1 Module 1: Time and emotional management

This opening module introduced students to the structure, expectations, and timeline of the BA dissertation, including institutional regulations and key developmental stages. It also focused on essential time and emotional management skills, helping students tackle common challenges such as procrastination and stress. The 2025 edition incorporated digital planning tools and guided exercises to support the development of personalised dissertation timelines.

3.1.2 Module 2: Research and study techniques

This module aimed to strengthen students' research literacy and study habits. Key areas included refining a research topic, locating and evaluating academic sources, using citation software, and maintaining academic integrity. In the revised edition, students also participated in a guided university library session and

engaged in structured peer exchanges to refine research questions and share bibliographic strategies.

3.1.3 Module 3: Academic writing and presentation skills

The third module provided hands-on support for writing and presenting the dissertation. It covered outlining, drafting, revising, and overcoming writing blocks, as well as techniques for presenting and defending academic work. In the 2025 edition, this module included peer-feedback workshops where students presented early project ideas and received constructive input from both peers and instructors.

3.1.4 Evaluation and reflective final report

At the conclusion of the course, students submitted a final project report serving both reflective and evaluative purposes. The report included a draft outline of their dissertation, an initial bibliography, and a personalised work plan. In the 2025 edition, a new reflective component was added, prompting students to articulate their anticipated challenges, planned strategies, and key takeaways from the course. This addition aimed to foster self-awareness and sustained engagement throughout the dissertation process.

Taken together, the micro-credential programme offered a holistic, scaffolded approach to dissertation preparation, tailored to the specific needs of fourth-year English Studies students. By addressing both academic and emotional dimensions, the course not only supported skill development but also fostered learner agency—empowering students to approach their final projects with greater autonomy, resilience, and confidence.

3.2 *Context and participants*

The second edition of the micro-credential course was implemented during the second semester of the 2024–2025 academic year and was open to all fourth-year students enrolled in the *Grado en Estudios Ingleses* at the University of Extremadura. Out of a total cohort of 51 students (12 male and 39 female), 9 students voluntarily enrolled in the course, representing 17.65% of the target population. All participants were female, with an average age of 22.

Table 1 summarises the demographic and academic profiles of the participants:

Participant	Sex	Age	BA dissertation area	BA Dissertation topic
ST01	Female	22	Linguistics	Requested
ST02	Female	22	Literature	Assigned

Participant	Sex	Age	BA dissertation area	BA Dissertation topic
ST03	Female	22	Linguistics	Assigned
ST04	Female	22	Literature	Requested
ST05	Female	22	Linguistics	Assigned
ST06	Female	22	Literature	Assigned
ST07	Female	22	Literature	Assigned
ST08	Female	22	Linguistics	Assigned
ST09	Female	22	Linguistics	Assigned

Table 1. Participant profile.
Source: Own elaboration, 2025.

Linguistics was the most frequently selected dissertation area (55.56%), followed by Literature (44.44%). The majority of students (77.78%) had their dissertation topics assigned, while only 22.22% selected them in consultation with their supervisors. These patterns suggest a need to strengthen student agency in academic decision-making—one of the key aims of the course, which sought to foster autonomy and preparedness through targeted micro-credential training.

3.3 *Data collection and instruments*

To evaluate the pedagogical impact of the revised micro-credential course, data were collected at three key stages using open-ended online surveys: prior to the course (pre-training), immediately after course completion (post-training), and three months later (delayed post-training). This longitudinal design enabled the study to trace changes in students' self-perceived motivation, confidence, and academic preparedness, while also identifying persistent challenges, perceived benefits, and areas for improvement. All nine participants completed the three surveys voluntarily and anonymously.

The use of online administration ensured consistent formatting, allowed flexible completion, and enhanced the quality of responses. All instruments were aligned with the study's objectives and adapted to enable cross-cohort comparison between the 2024 and 2025 editions, with a focus on assessing the added value of pedagogical features such as peer feedback, digital and organisational tools, and reflective practice.

The pre-training survey examined students' learning needs, expectations, and perceptions of curricular support. The post-training and delayed post-training surveys assessed short- and long-term outcomes related to satisfaction, skill application, academic strategy use, and personal growth. For full details on survey items, see Martín-Gilete and Blanco-García (2024a).

3.4 *Data analysis*

Survey responses were analysed using inductive thematic analysis. Recurring patterns related to students' motivation, confidence, perceived challenges, and application of course content were coded and grouped thematically. Comparative analysis across the three time points (pre-, post-, and delayed post-training) was conducted to track developmental changes and assess the longitudinal impact of the course. Cross-cohort comparisons were also carried out to evaluate the pedagogical enhancements introduced in the 2025 edition.

4. Results

This section presents the findings of the three-stage longitudinal study, structured in alignment with the study's objectives. Drawing on open-ended responses from nine participants in the 2025 edition, the analysis is organised thematically to reflect key patterns across the pre-training, post-training, and delayed post-training phases. Thematic analysis was applied, with emergent themes grouped around academic, emotional, and organisational challenges. Comparative insights with the 2024 edition are explored in Section 6.

4.1 *Students' initial perceptions and expectations*

Before the course, participants expressed strong motivation to begin their dissertations but also reported substantial uncertainty and anxiety. Key concerns included procrastination, difficulty structuring ideas, and limited confidence in academic writing. Several felt their undergraduate training had not sufficiently prepared them for independent research.

Perceived strengths included creativity (ST01), perseverance (ST04), and topic engagement (ST03, ST08). In contrast, common challenges involved time management (ST04, ST05), perfectionism and overthinking (ST02), and information overload (ST03). One participant (ST05) with ADHD viewed the micro-credential as an opportunity to impose structure on her work and manage motivational difficulties.

Overall, the training was widely anticipated as a practical scaffold—not only for managing the dissertation process but also for addressing broader academic demands. Students hoped it would offer structure, clarity, and greater confidence in approaching their final project.

4.2 *Short-term impact of the revised micro-credential training*

Immediately after the course, participants reported marked improvements in preparedness, confidence, and academic strategy use. Three interrelated themes emerged:

Increased preparedness and confidence: Students highlighted the usefulness of sessions on timeline planning, oral presentation strategies, and the analysis of previous dissertations. Emotional reassurance gained through peer interaction also played a crucial role.

Development of practical strategies: Participants implemented structured timelines, weekly goal setting, citation software, and emotional regulation techniques. Several reported incorporating these tools into their daily academic routines.

Sense of support and collaboration: Although dissertation work is typically solitary, students emphasised how peer collaboration reduced feelings of isolation and improved motivation. Peer feedback complemented supervisor input and helped normalise academic challenges.

4.3 *Long-term perceived benefits and persistent challenges*

Three months post-training, students reported continued use of planning tools and increased academic self-efficacy. Timelines and prioritisation strategies supported effective workload management and stress reduction, while reflective practice encouraged sustained topic engagement.

Participants described enhanced confidence in navigating complex academic tasks, citing improvements in writing fluency, reduced anxiety, and greater comfort with receiving feedback. Many continued to benefit from the sense of community formed during the course, maintaining informal peer support networks.

However, certain challenges persisted. Citation formatting, stylistic precision, and discipline-specific guidance remained areas of concern. Students called for more tailored instruction for different dissertation types (e.g., linguistic vs. literary), and suggested enhancements such as writing-focused workshops, peer editing groups, and analysis of common writing errors. One student (ST06) recommended including digital literacy components, including Word formatting and the effective use of AI tools.

5. Discussion

This section interprets the findings in relation to the study objectives and contrasts the 2025 and 2024 editions of the micro-credential course (Martín-Gilete & Blanco-García, 2024a). It focuses on three central dimensions: students' needs and expectations, the effectiveness of pedagogical refinements, and directions for future development.

5.1 *Responding to students' needs and expectations*

In both cohorts, students entered the training highly motivated yet burdened by anxiety and self-doubt. Organisational difficulties, perfectionism, and lack of confidence were recurrent themes. However, students in the 2025 edition demonstrated a more nuanced awareness of their emotional and cognitive challenges—an

outcome likely influenced by the course's inclusion of reflective practice and peer interaction.

While the 2024 cohort mainly viewed the course as a practical skills booster, 2025 participants increasingly saw it as a holistic support system. This shift suggests that embedding affective and metacognitive components strengthened students' ability to articulate and address their academic challenges more effectively.

5.2 *Enhanced outcomes through pedagogical refinement*

The 2025 edition introduced several key enhancements—peer feedback sessions, reflective journaling, and digital planning tools—that led to improved short- and long-term outcomes. Students reported stronger engagement with planning strategies, increased confidence, and greater emotional resilience. Peer collaboration was particularly influential, fostering motivation and normalising academic stress.

Compared to the 2024 group, students in 2025 reported a stronger sense of community and greater ownership over their dissertation process. These findings suggest that the revised course not only addressed prior limitations but also fostered a richer learning environment that extended beyond the course itself.

5.3 *Remaining challenges and future considerations*

Despite these gains, persistent issues remain. Both cohorts struggled with time constraints, perfectionism, and a lack of discipline-specific resources. Students in 2025 additionally called for differentiated learning pathways based on dissertation type and stage of development. Proposed improvements included modular content delivery, topic-based peer groups, and expanded writing support.

The interest in AI tools and digital platforms suggests growing expectations around technological fluency in academic work. Future editions of the course should consider embedding digital literacy training and providing resources to help students engage with emerging tools in responsible and pedagogically sound ways.

6. Conclusions

This longitudinal study assessed the development and impact of a micro-credential course designed to support undergraduate dissertation readiness. Comparative findings from the 2024 and 2025 editions show that incorporating peer learning, reflective practice, and digital tools led to significant improvements in students' academic autonomy, planning skills, and emotional resilience.

By addressing key limitations identified in the pilot edition, the revised course succeeded in offering a more holistic model of academic support. Nonetheless, recurring challenges—such as time pressures, perfectionism, and the need for discipline-specific guidance—highlight the importance of continued refinement.

Future iterations should prioritise flexible, modular formats; personalised feedback mechanisms; peer-led writing support; and digital literacy components. Enhancing emotional support—particularly through stress management strategies and collaborative learning—will also be crucial in addressing students' evolving needs.

Ultimately, this study affirms the potential of micro-credentials as scalable, learner-centred interventions for supporting complex academic transitions. As higher education shifts toward more personalised and skill-oriented learning environments, targeted initiatives like this one offer a promising framework for preparing students to undertake independent academic work with competence and confidence.

7. Acknowledgements

We extend our sincere thanks to the participants of the 2025 edition of the micro-credential training for their thoughtful engagement and willingness to share their experiences throughout the course and follow-up stages. Their insights have been essential in evaluating the effectiveness and impact of the revised training model.

We are grateful to the teaching staff from the *Department of English Studie*s and from other departments and faculties at the Universidad de Extremadura who contributed to the delivery and enrichment of the course. Their commitment to supporting undergraduate research has been vital to the success of this initiative.

We would also like to thank the *Vice-Rectorate for Academic Planning* and the administrative teams involved in the coordination and implementation of the course. Together with the *Central Library*, the *Servicio de Prácticas y Empleo*, and the *EU Green Alliance*, their collaboration added significant academic, practical, and strategic value to the training.

Finally, we acknowledge the ongoing support and constructive input of the *Comisión de Calidad* of the *Grado en Estudios Ingleses* and the Dean's Office of the Faculty of Philosophy and Arts. Their engagement has been instrumental in the continuous improvement of this programme.

References

Blanco-García, C. & Martín-Gilete, M. (2024). El *microlearning* en la educación superior: El trabajo de Fin de Grado. En I. Granados Chiguer, V. Jiménez Jiménez, J. A. Carretero Bruña & J. Álvarez García (eds.), *Innovación en el aula: Nuevas estrategias didácticas en humanidades* (pp. 1195-1210). Dykinson S. L.

Council of the European Union. (2022). *European Education Area. A European approach to microcredentials*. https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials

Delicado, G., Parejo, M., Real, L. & Peligros, S. (2024). EU Green Alliance: A world of opportunities in its first year. *Revista Viceversa*, 127. https://revistaviceversa.com/viceversa-127-version-ingles

EU Green Alliance. (2019). *EU Green Alliance*. https://eugreenalliance.eu/

Martín-Gilete, M. & Blanco-García, C. (2024a). Assessing the impact of micro-credential training in higher education: A pilot study supporting BA dissertations. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1-20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-980

Martín-Gilete, M. & Blanco-García, C. (2024b). Integrating micro-credential training in higher education: A proposal for BA dissertation support. En M. Valero Redondo, C. Méndez Domínguez & M. Díaz Rodríguez (eds.), *Nuevos avances en educación: Metodologías didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras y educación física* (pp. 529-544). Dykinson.

Ministerio de Universidades (2024). *Introducción – Formación a lo largo de la vida para un cambio de época. Plan de acción para el desarrollo de microcredenciales universitarias españolas.* https://www.universidades.gob.es/plan-microcreds/

26

BINOMIO TURISMO & OCIO. UNA APRECIACIÓN DESDE EL ENFOQUE SISTÉMICO, COMPLEJO Y TRANSDISCIPLINARIO

Victor Fernando Medina Martínez
Instituto Politécnico Nacional (México)

El presente trabajo de investigación nace en el marco del proceso doctoral del que suscribe, habiendo identificado un área de oportunidad en la transversalidad disciplinaria de las áreas del saber pertinentes al turismo, el urbanismo y la arquitectura. Se agradece a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), por el apoyo económico brindado mediante el programa de becas nacionales de posgrado. De igual manera se agradece al Instituto Politécnico Nacional como institución académica medular de la cual orgullosamente formo parte.

1. Introducción

Pensar si quiera en la palabra turismo, al menos en las últimas cinco décadas, traslada inmediatamente a la mayoría de las personas a una configuración mental idealizada relacionada con descanso o actividades recreativas a realizar en paisajes paradisiacos con abundantes componentes complementarios como transporte, hospedaje, alimentos, bebidas o excursiones guiadas cuya principal intención es *extraer* de su realidad, o al menos de su cotidianeidad, al sujeto que es comúnmente denominado como turista.

La visión recién mencionada no se trata de una concepción equívoca aislada del intrincado entorno que la coexistencia humana en pleno siglo xxi representa, siendo el contexto globalizado, capitalista y tendenciosamente positivista el mayor responsable de que gran parte de la sociedad contemporánea vincule una sola palabra a una amplia gama de posibilidades de disfrute y asueto.

El presente trabajo no pretende ahondar profundamente en el análisis de la óptica fenomenológica con la cual se observa el turismo actualmente, sin embargo, si pretende nutrir la crítica latente con respecto al limitado principio causal sobre el cual este concepto es apreciado hoy en día, ignorando por completo sus raíces etimológicas, históricas e incluso filosóficas al reducir su concepción y práctica a

una apreciación reduccionista, simplista e íntimamente ligada a la banalidad y superfluidad por la que esta era tecnológica es caracterizada.

Basta con plantear un primer análisis causal o de origen para evidenciar que los conceptos de turismo y ocio han coexistido paralela y sinérgicamente desde los inicios del tiempo en el cual ambos aspectos comenzaron a tener sentido ante la percepción del ser humano. Este momento, en cierto modo y dependiendo la perspectiva de diversos autores, es en sí mismo también un punto de inflexión en la definición del turismo como actividad económica, como fenómeno social o como campo de estudio con antecedentes epistemológicos propios.

Por las limitaciones literarias y contextuales a las cuales se enfrenta la presente publicación, no realizaremos un amplio recorrido por el transcurrir histórico de ambos conceptos, sin embargo, será parte fundamental del marco teórico la recopilación de instantes clave que habrán de justificar la estrecha relación que posee el binomio propuesto. De igual manera será en este apartado en el que se exponga una concepción elemental de lo que la teoría de sistemas ha representado para el fortalecimiento teórico y metodológico del turismo y su actual representación en cuanto a la forma en la que todos sus posibles componentes coadyuvantes conviven para lograr satisfacer las expectativas de quienes por medio del viaje pretenden cubrir sus necesidades en alguna de las dimensiones en la cual este solo concepto es capaz de lograr ingerir, encontrando alternativas de índole económica, cultural, social, política e incluso educativa y pedagógica.

Para el apartado metodológico, se expone brevemente la naturaleza de la investigación, caracterizando la tipología y el paradigma sobre el cual se ha construido la proposición; así mismo se desarrolla la visión circunscripta al enfoque complejo y transdisciplinario como el vehículo idóneo para la interpretación del turismo en el contexto multidimensional, multifactorial, multiescalar y multinivel con el que se desenvuelve la sociedad contemporánea.

Como parte de los resultados se procede a exponer los hallazgos de mayor relevancia realizados en torno a la revisión literaria específica; siendo este apartado complementado por la caracterización sistémica, compleja y transdisciplinaria que el binomio turismo y ocio construye de forma recursiva como un bucle sinfín cuya apreciación es nombrada con base en las posibilidades futuras.

Para la discusión, a partir del enfoque hermenéutico profundo y analógico, se expresa la interpretación realizada con base en los resultados obtenidos, prestando especial atención en las futuras implicaciones que la relación turismo y ocio es capaz de significar en los distintos ámbitos en los cuales este binomio es susceptible de incidir.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se realizan las reflexiones finales de la investigación, enfatizando en la necesidad de estudios de frontera que promuevan una creciente tendencia hacia la crítica fundamentada y justificada ante el desarrollo positivista con el cual es comúnmente asociado el turismo, fomentando una visión más allá de la acumulación de capitales y la nimiedad con la que, por diversos componentes del contexto moderno, se observa el viaje, siendo este alejado de la concepción humanista y filosófica sobre la cual fue erigida originalmente dicha noción.

2. Objetivos

Con base en el contexto esbozado en el apartado anterior, se plantean los siguientes objetivos en su papel de directrices sobre las cuales ha de ser construida la propuesta que aquí se expone:

1. Fortalecer el campo teórico de una posible *turismología*, al establecer concretamente la relación existente entre los conceptos de turismo y ocio con todas las implicaciones que la multidimensionalidad de ambas nociones representa.
2. Plantear el enfoque complejo y transdisciplinario como una alternativa metodológica para la aproximación del turismo al contexto científico contemporáneo.
3. Interpretar la relación turismo y ocio como un posible bucle recursivo cuyas consecuencias inciden directamente en la apreciación sistémica sobre la cual se ha edificado la teoría formal del turismo en los últimos años.

3. Marco teórico

Desde los inicios de la historia humana documentada, la concepción del conocimiento ha tenido un lugar privilegiado con respecto a la jerarquización de labores que son desempeñadas como parte de la colectividad en la cual se desenvuelve la cotidianeidad hoy conocida como sociedad. De acuerdo con Panosso (2008), la producción del conocimiento, particularmente de aquel que puede ser etiquetado como *científico* posee una estrecha relación con el espectro filosófico, sin embargo, por el acelerado transcurrir de la modernidad, esta acepción ha sido relegada a un segundo término al privilegiarse la tecnificación de los saberes. En este contexto, surge el turismo como una disciplina en expansión, cuyas fronteras naturales y genéticas son delgadas y borrosas, haciendo así que su estudio e interpretación se torne complejo, no disciplinario y con un amplio margen de discusión.

El acto de viajar por su propia formulación teórica, filosófica y positiva posee un importante rasgo característico: la relatividad, comprendiendo esta desde el sentido filosófico kuhniano, el cual según Guillaumin (2009, p. 141) hace referencia al "sistema o doctrina que sostiene que todos los puntos de vista sobre una misma cuestión son igualmente válidos y correctos (o igualmente inválidos e incorrectos)", por lo que en este tenor la acción de trasladarse fuera del lugar de residencia habitual posee un sinfín de posibilidades causales, siendo entonces el ocio una alternativa interpretable como asequiblemente originaria; pensamiento raíz del cual emerge la propuesta de construcción del binomio objeto del presente trabajo.

Con la intención de profundizar en la comprensión de esta conexión a continuación se abordan tres importantes elementos teóricos que brindan coherencia a esta dilucidación: el ocio, el turismo y la teoría de sistemas.

4. El ocio

De acuerdo con lo suscrito por Lazcano y Madariaga (2016), el ocio ha estado presente en la vida del ser humano desde los inicios de su historia documentada, siendo este interpretado como un fenómeno cuyo significado, relevancia y modo de vivencia ha ido evolucionando y variando en cada momento histórico.

Previo a realizar un brevísimo recorrido por el andar temporal del término, resulta prudente esclarecer que ocio no es sinónimo de recreación o tiempo libre, a pesar de existir autores que tienden a utilizar los tres términos de forma igualitaria. Cabe destacar que este tipo de *malas prácticas* son las que denotan y restan credibilidad al fortalecimiento del campo formal del saber y quehacer turístico.

Con base en el postulado de Zanabria (2022), los tres conceptos previamente citados hacen referencia a una relación complementaria e impregnada de correspondencias causales y consecuentes que forman parte del espacio y tiempo no laboral, académico o con algún tipo de obligatoriedad que pueda ser ejercido por el ser humano.

De acuerdo con Argyle (1996), la recreación considera globalmente todas las actividades que las personas realizan por elección propia, pudiendo existir motivaciones varias que se encuentran alejadas del interés por la obtención de un beneficio o ganancia material; por lo tanto en la mayor parte de las ocasiones, el viaje y el resto de sus acciones conexas pueden ser interpretadas como una actividad recreativa con la salvedad de las traslaciones originadas por una obligación laboral. Sin embargo, es necesario aclarar que incluso en este último supuesto, también sería posible llevar a cabo actividades recreativas dentro del mismo marco espacial y temporal, ya que al concluir las responsabilidades que dieron origen a la travesía, también se presentaría la oportunidad de realizar actividades no remuneradas oficialmente.

Este tipo de actividades son en su mayoría practicadas durante el tiempo libre de las personas. Pero entonces, ¿qué es el tiempo libre? La respuesta a esta pregunta podría ser simplistamente reducida a la concepción del tiempo residual que existe al haber contemplado el tiempo laboral y el tiempo mínimo requerido para satisfacer las necesidades básicas del ser humano, sin embargo, al tratar de fomentar una aproximación de trasfondo filosófico, reflexivo y holístico, se retoma el pensamiento de Weber (2019), para quien el tiempo libre más allá de su naturaleza transitoria, puede ser interpretado como el espacio en el cual se despliega la libertad individual y se define la propia existencia. Es el espacio en el cual el ser humano se libera de las determinaciones extrínsecas y realiza actividades voluntarias que promueven el desarrollo personal, otorgando de esta manera un sentido y valor, incluso simbólico, a la propia razón de ser del individuo.

Para De Grazia (1966, p. 19) "El ocio y el tiempo libre viven en dos mundos diferentes… el ocio es una forma de ser, una condición del hombre, que pocos desean y menos alcanzan". Una concepción integral del ocio no puede ser subyugada a la disponibilidad de tiempo libre y mucho menos al desarrollo de actividades recreativas; dicha acepción debe de ser reconocida como una fuente del desarrollo humano y social con características multidimensionales,

multiescalares, multifactoriales y multinivel. Siendo por ello entonces que este concepto ha prevalecido a lo largo del tiempo como se caracteriza a continuación:

Según Mauri (2018), el antecedente documentado más remoto del ocio se remonta al *skholé,* siendo este el término griego interpretado por la escuela aristotélica como una condición de la excelencia humana que acreditaba a quien la experimentaba como una persona poseedora de un placer intrínseco cuyo vínculo con el conocimiento y la felicidad era capaz de trasladar al ser en cuestión hacia la plenitud.

Por su parte para los antiguos romanos, el concepto del *otium* surge como una institución social, opuesta al *occupatio,* basada en el tiempo no obligado de los ciudadanos, que interactuaba con estructuras de diversas índoles, como la política, la económica y la religiosa. En este tenor Korstanje (2008) destaca que la sola posibilidad de poseer o practicar el *otium,* construía un sentido de identidad y diferenciación con respecto a la estratificación de las clases sociales, ya que por obvias razones los mecanismos de ocio no eran los mismo para la realeza, que para el pueblo y mucho menos para los esclavos.

Para la edad media se consolidaría esta idea inspirada en el ánimo clasista, sin embargo, también sería esta etapa histórica donde se acentuaría el sentido lúdico del término, ya que, con cierta influencia religiosa promovida por figuras como santo Tomás de Aquino, se interpretaría el ocio como la oportunidad idónea para salir de las convenciones, las leyes y las reglas; entonces el ocio era visto como una práctica social de tregua y descanso para el espíritu, aunque también mostraba una interesante dualidad entre el entretenimiento, el desarrollo de la destreza mental, física y el peligro de los vicios y las pasiones (Universidad Complutense de Madrid, 2024).

Durante el renacimiento el ocio experimentó una evolución significativa, ya que comenzó a ser apreciado como una actividad valorada por sí misma, manteniendo la tendencia clasista como una característica ineludible, ya que su práctica se relacionó de mayor manera con aspectos como la riqueza, el poder y la distinción social. En esta época los viajes y la posibilidad de exploración eran observados como una práctica *quasi* obligatoria para la nobleza, siendo interpretado entonces el ocio como una experiencia formativa en distintos alcances de la vida cotidiana (Muñóz, 2010).

En cuanto a la Revolución Industrial, este suceso histórico como en muchos otros campos, marcó un antes y un después para la concepción del ocio, ya que es este el momento donde suceden importantes acontecimientos como el surgimiento de la clase media, la modificación de las jornadas laborales y la influencia cultural y urbana como medios de desarrollo para el espacio, la sociabilidad y la mejora productiva (Contente, 2024). Coherentemente, es este el momento en el cual también el turismo da un salto de relevancia histórica al tornarse plausible su masificación.

Hoy en día, como la presente propuesta lo trata de evidenciar, el ocio es un fenómeno con múltiples implicaciones y con amplias posibilidades de relación. Entre las características que destacan se encuentra la consideración del ocio como un derecho básico del ser humano tan importante como la salud y la educación

mismas; complementariamente es este un componente fundamental para la concepción y medición de la calidad de vida, encontrando en esta dimensión aspectos de vital importancia como el descanso, la diversión y el desarrollo intrapersonal. Sin embargo, por el actual contexto sociopolítico y económico, el ocio también es observado desde las tendencias positivistas, otorgándole un profundo sentido mercantilizado al alcance de cualquier persona y cuyo ejercicio puede fácilmente encontrarse guiado por la banalidad, superfluidad y tecnologización por las cuales el siglo xxi se caracteriza.

5. El turismo

Como ya fue mencionado con anterioridad, el papel que juega el turismo en el devenir de la sociedad contemporánea es diverso y con implicaciones por demás polifacéticas. A forma de breviario y sobre la misma línea concerniente al relativismo filosófico sobre el cual se construye el conocimiento, se recupera la definición de Medina-Martínez (2023), la cual caracteriza al turismo como un fenómeno social industrializado de carácter científico, el cual por sus rasgos dinámicos es capaz de adaptarse al entorno, evolucionar y coadyuvar en el desarrollo de otros campos del saber que toman los principios del viaje y la hospitalidad como objeto de estudio compatible con sus respectivas áreas de especialización.

A la par de esta propuesta epistemológica conceptual, se conjuga la intencionalidad por evidenciar la naturaleza sobre la cual es desarrollada la actividad turística hoy en día; esta ideología se encuentra fundamentada en la alternancia existente en el discurso correspondiente a la forma y la intención con las que el ser humano practica el turismo desde sus distintas formas de apreciación dependiendo el papel que desempeñan como actores clave de dicha actividad.

En primera instancia se observa la naturaleza de índole positivista o industrializada, la cual se acoge al contexto capitalista globalizado y antepone la generación de recursos, primordialmente económicos, ante cualquier otra posible dimensión de desarrollo. En contraste se encuentra la naturaleza de índole antipositivista o humanista, la cual contempla desde una perspectiva crítica el desempeño turístico, haciendo más conscientes a todas las partes interesadas con respecto a los impactos que se generan como consecuencia de la cotidianeidad, siendo este precepto aplicable a las dimensiones cultural, social, política y ambiental por mencionar algunas. En ambos casos resulta necesario reflexionar acerca del devenir histórico del turismo como acción humana con la intención de visualizar de mejor manera el vínculo que ostenta con el ocio.

Por motivos de extensión y pertinencia no se profundiza particularmente en cada una de las etapas cruciales del turismo, sin embargo, basta con retomar la temporalidad propuesta por Christou (2022) para analogar lo expresado en párrafos anteriores en cuanto al ocio y la relación clarificada que se construye de forma recursiva y sistemática.

Para este autor el andar cronológico del turismo se divide en cinco grandes etapas, partiendo de la historia ancestral el turismo (9000 AC. - 650 DC.),

transitando por el periodo post clásico (500-1500), el periodo de la modernidad temprana (1500-1750), el periodo de la modernidad tardía (1750-1945) y el periodo contemporáneo (1945-2020s). En cada uno de estos bloques temporales se observa la evolución de la práctica concerniente al traslado fuera del lugar de residencia habitual a causa de distintas motivaciones, siendo evidente la influencia que aspectos como la religiosidad, la movilidad, la diferenciación social y el contexto socio político han ejercido sobre las decisiones de viaje que la humanidad ha debido tomar como parte de las distintas aristas de su crecimiento y desarrollo.

6. La teoría general de los sistemas en el turismo

Otorgando coherencia a los argumentos hasta aquí expuestos es prudente retomar el pensamiento de Panosso y Lohmann (2015), concerniente a la imperativa necesidad por concientizar a la comunidad turística con respecto a la carencia de estudios académicos formales que permitan ampliar la propia epistemología del turismo, siendo ejercicios como este el vehículo idóneo para la comisión de dicha finalidad. En este ánimo, este par de autores han evidenciado la oportunidad existente respecto a la concreción del turismo como una disciplina de carácter potencialmente científico, para lo cual no basta con homologar y llevar a un punto de equilibrio las naturalezas de la actividad discernidas en subapartados previos.

Para este momento es menester entonces caracterizar el andar del turismo no desde su perspectiva cronológica y temporal clásica, sino por la transcurrencia metodológica apreciativa sobre la cual se ha esbozado su estudio. Para ello se retoma la propuesta de Kuhn en cuanto a los paradigmas y su posibilidad de ruptura, por lo que el turismo ha sido interpretado desde las fases pre paradigmática, paradigmática y de nuevos abordajes, existiendo como elemento común de estos tres momentos, la sistematización de las partes involucradas.

Para poder comprender de mejor forma la visión sistémica del turismo, es necesario explicar brevemente el principio del cual surge, siendo entonces la *Teoría general de los sistemas* (1976) de Ludwig Von Bertalanffy el origen de esta proposición, en la cual el aspecto medular a contemplar es el *sistema*, el cual puede ser interpretado como el conjunto o el todo organizado que se integra con el objeto de lograr un fin determinado, pudiendo este fin ser describir, explicar o dirigir el funcionamiento del mismo todo. Esta organización del todo es más que la suma individualizada de sus partes.

En su momento esta posible forma de apreciación del turismo representó un importante salto en los campos teórico y metodológico de las ciencias sociales, pues se había logrado derribar el reduccionismo científico del siglo xx que trataba de explicar el mundo limitadamente a fórmulas matemáticas, físicas y químicas, sin mencionar la marcada tendencia por dividir el objeto de estudio en diversas partes con el afán de facilitar su indagatoria, contexto que naturalmente eliminaba la apreciación holística por la que los fenómenos sociales se diferencian.

Este importante avance en la ciencia incentivó a personajes como Krippendorf (2000), Boullón (2001), Beni (2001), Jafari (2005) y Molina (2006) para tratar

de explicar y comprender a profundidad el turismo en sus distintas dimensiones como un conjunto interrelacionado de componentes, los cuales por su propia naturaleza son indisociables y de esencia compleja, destacando en la mayoría de los modelos propuestos, conceptos como el ocio, la recreación y el tiempo libre en su papel de mecanismos genéticos para la propia concepción de la actividad turística.

7. Metodología

La propuesta que aquí se discierne respecto a la concreción del binomio turismo y ocio mediante la apreciación de un enfoque no convencional y no reduccionista, atiende a una valoración de problemática de corte cualitativo al pretender comprender las causales y las razones de fondo por las cuales estos dos conceptos se conectan en un potencial espacio epistemológico denominado como sistema turístico. Así mismo esta posibilidad cognitiva se inserta en el paradigma interpretativo antipositivista del turismo, utilizando como principal enfoque la hermenéutica profunda y analógica de autores como John B. Thompson y Mauricio Beuchot respectivamente.

Con base en lo expresado con anterioridad, de forma complementaria, se construye argumentativamente la posibilidad de dotar a este binomio perteneciente al propio sistema turístico de un sentido de complejidad y apreciación no disciplinaria, para lo cual se ha revisado literatura aproximada a pensadores y filósofos de la talla de Edgar Morin y Basarab Nicolescu como pioneros de sus respectivos campos de especialización.

8. Resultados

Derivado de la revisión literaria llevada a cabo como parte del proceso investigativo y del cual se trató de extraer la esencia de mayor relevancia para ser expuesta como parte del marco teórico del trabajo que aquí se expone, se lograron obtener hallazgos representativos con respecto a la relación dual que posee el turismo con el ocio desde un enfoque sistémico, complejo y transdisciplinario. Con la intención de facilitar la lectura, a continuación, se presenta a manera de lista la interpretación otorgada a los aspectos más significativos:

1. La apreciación que es otorgada al turismo como una posibilidad sistémica amplia las fronteras epistemológicas de la disciplina, sin embargo se observa un importante sesgo hacia su naturaleza positivista, predominando en gran medida propuestas que mercantilizan el concepto, enfatizando aspectos como la infraestructura y la superestructura en su papel de benefactores o reguladores, omitiendo casi por completo los conceptos genéticos del viaje, la hospitalidad, el ocio, el tiempo libre y la recreación.

2. El modelo vinculatorio con ideología, al menos, multidisciplinaria que propone Jafar Jafari debe de ser reconocido como un importante avance hacia la transdisciplinariedad mediante la cual se deben de abordar fenómenos de alta relevancia como es el caso de la actividad turística. La consideración regionalizada del saber habrá de fomentar la incorporación de saberes desde otras disciplinas en búsqueda del fortalecimiento teórico y metodológico del turismo.
3. Desde los albores de la humanidad el ocio ha formado parte de su cotidianeidad, tomando distintos papeles, incluso cayendo en abstracciones simplistas como las que son tendenciosamente negativas; hoy en día este principio es considerado como un derecho básico, el cual de forma paritaria con el turismo, en la mayoría de las ocasiones es *cosificado*, guiando su práctica hacia la mercantilización, evidenciando así la aún latente separación social de clases, tomando como base las actividades ociosas que cada estrato de la población se encuentra en posibilidades de realizar.
4. El ocio y el turismo se han forjado y evolucionado en el seno de la humanidad como fenómenos de corte social complementarios e incluso en ocasiones erróneamente interpretados como semejantes, su existencia se torna compleja con todos los supuestos y características que dicho enlace simboliza.

9. Discusión

La principal aportación y reflexión que se pretende plantear en el presente trabajo radica medularmente en la interpretación que le es otorgada a los antecedentes y hallazgos realizados como parte del proceso investigativo. La concepción del turismo y el ocio como un subsistema del sistema turístico se bosqueja como un componente básico en todas las propuestas previamente proyectadas. Este vínculo se observa como la génesis de las múltiples motivaciones que pueden llevar a cualquier individuo a pensar en desplazarse temporalmente fuera de su lugar de residencia habitual. Sobre el principio de la recursividad de Morín, se plantea que en sí mismos ambos conceptos se tornan la causa y consecuencia del otro por si solos. Es decir, al existir un esbozo de ocio, la posibilidad de realizar actividades de índole turística se encuentra latente y palpable, para posteriormente una vez que se encuentra en pleno desarrollo la actividad del viaje o desplazamiento, el ocio nuevamente ha de surgir como una causa que retorna al turista o viajero al imaginario del turismo. Por lo tanto, se plantea como un bucle recursivo en el cual uno produce al otro de manera significativa e indeterminada.

Esta relación ha de permear con el resto de los elementos del sistema turístico, estableciendo así una posibilidad de *círculo virtuoso* al integrar aspectos positivistas, no positivistas y neutros al pleno desarrollo de la actividad turística. Esta aseveración, dentro el enfoque analógico hermenéutico, no pretende ser unívoca o equívoca radicalmente, sino por el contrario se plantea pensar en un punto

intermedio que al haber considerado profundamente el contexto socio histórico de la disciplina y de ambos conceptos permita observar al turismo como un campo del saber con amplias posibilidades de desarrollo en el futuro a corto, mediano y largo plazo, debiendo tomar en consideración los desafíos que el contexto social inmediato ostentan.

10. Conclusiones

La proposición aquí vertida surge como una reflexión encaminada al enriquecimiento del campo epistemológico del turismo. El conocimiento que aquí se ha pretendido desarrollar no se plantea como una verdad absoluta, ya que como fue mencionado con anterioridad una ventaja o desventaja que posee el viaje y el comportamiento humano mismo, es la relatividad interpretativa que se vislumbra en su construcción.

Por la naturaleza de lo aquí expuesto, lo que sí es cierto, es que se ha pretendido ser lo más objetivo posible, evitando divagar en supuestos filosóficos ambiguos que podrían promover más una confusión que un apoyo que otorgue validez a lo esbozado.

La construcción del binomio turismo y ocio pudiera parecer simple y dada por hecho, sin embargo, desde la trinchera académica de la construcción y socialización del conocimiento es necesario meditar la profundidad de los saberes que son impartidos en catedra a los futuros profesionales del turismo; sobre todo tomando en consideración la prevalencia que el enfoque positivista de la actividad posee hoy en día.

La realización de ejercicios de esta índole que promuevan la configuración de un pensamiento más crítico, con acepciones de complejidad y de relación no disciplinaria habrán de fortalecer los estudios de frontera que pudieran coadyuvar a sanear los vacíos generados por el *rebasamiento cognoscitivo* del cual diversos campos del saber adolecen, siendo principalmente los más jóvenes en materia social los más afectados.

A manera de epílogo quisiera dejar sobre la mesa algunas posibles alternativas de desarrollo colateral, siendo la necesidad de una propuesta conciliadora entre las naturalezas del turismo la más relevante, debiendo ser ésta pensada y expresada desde un enfoque neutro, fuera del interés socio político y económico, que se encuentre fuera del ámbito demagógico y realmente permee en la cotidianeidad de la actividad turística con todas las implicaciones multidimensionales, multiescalares, multifactoriales y multinivel que esta posible consideración simbolice para con todas las partes involucradas.

Referencias

Argyle, M. (1996). *Social Psychology of Leisure.* Penguin Uk.

ARISTEGUI, I. y Silvestre, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor,* 188 (754), 283-291. https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2002

Beni, M. (2001). *Análise estrutural do turismo.* SENAC.

Beuchot, M. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica.* UNAM-Fondo de Cultura Económica.

Boullón, R. (2001). *Planificación del espacio turístico.* Trillas.

Christou, P. (2022). *The History and Evolution of Tourism.* CABI.

Contente, C. (2024). *La Vanguardia*. Obtenido de Cómo el ocio mejoró la productividad y transformó las sociedades: https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20240501/9606962/como-ocio-mejoro-productividad-transformo-sociedades.html

De Grazia, S. (1966). *Tiempo, trabajo y ocio.* Tecnos.

Gomes, C. (2014). El ocio y la recreación en las sociedades latinoamericanas actuales. *Polis (Santiago),* 13 (37), 363-384. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000100020

Guillaumin, G. (2009). El relativismo epistemológico a través de la teoría del cambio científico de Thomas Kuhn. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad,* 30 (120), 139-164. https://doi.org/10.24901/rehs.v30i120

Jafari, J. (2005). *Tourism Research: revamping old challenges for integrative paradigms.* Anales del VII Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Turística.

Korstanje, M. (2008). El ocio como elemento de construcción identitaria y uniculturalismo en el Imperio Romano. *Culturales,* IV (7), 101-150. https://www.redalyc.org/pdf/694/69440705.pdf

Krippendorf, J. (2000). *Sociologia do turismo-Para uma nova compreensão do lazer e das viagens.* Aleph.

Lazcano, I. y Madariaga, A. (2016). El valor del ocio en la sociedad actual. En M.-A. Berthet, I. Lazcano, L. Lombi, A. Madariaga, A. Ramos, E. Rodríguez, . . . S. János, *La marcha nocturna ¿Un rito exclusivamente español?* (págs. 15-33). Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). http://doi.org/10.5281/zenodo.3663628

Mauri, M. (2018). La skholé aristotélica como condición de la excelencia humana. *Pensamiento: revista de investigación e Información filosófica, 74*(282), 883-897. https://doi.org/10.14422/pen.v74.i282.y2018.006

Medina-Martínez, V. F. (2023). Hacia una reinterpretación epistémica del turismo desde un enfoque complejo-transdisciplinario. En B. M. Gallegos-Navarrete, & G. E. Ferreiro Giardina, *Sistemas complejos en la investigación social y humanística* (págs. 209-228). Alfaomega.

Molina, S. (2006). *El posturismo.* Trillas.

Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa.

Muñoz, F. (Mayo de 2010). *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Obtenido de Cortes y cortesanos en la época del renacimiento (La clase ociosa y sus actividades): https://www.eumed.net/rev/cccss/08/fme.htm

Panosso Netto, A. (2008). *Filosofía del turismo.* Trillas.

Panosso Netto, A., & Lohmann, G. (2015). *Teoría del turismo. Conceptos, modelos y sistemas.* Trillas.

Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas.* UAM-X.

Universidad Complutense de Madrid. (2024). *Tiempos de ocio en la Edad Media*. Obtenido de https://www.ucm.es/arteyculturacientifica/ocio

Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas.* Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (2019). *La Etica Protestante Y El Espiritu Del Capitalismo.* Fondo de Cultura Económica.

Zanabria, L. (2022). La recreación, el tiempo libre y el ocio como componentes del bienestar de niños y niñas del Perú. *Colección científica Uni-Com,* 10 (25), 1-13.

27

CAPITAL INTELECTUAL Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO INSTITUCIONAL UNIVERSITARIO

Madalyne Motta Flores
Aurora Molina Napurí
Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)

1. Introducción

En el siglo xx, las sociedades contemporáneas experimentaron una transformación profunda con la transición hacia las industrias basadas en el conocimiento, caracterizadas por su fuerte presencia institucional, alta dependencia del conocimiento, digitalización y redes globales. El conocimiento se convierte en el principal motor de crecimiento, productividad e innovación, desplazando a los recursos físicos, siendo ahora un recurso estratégico (David y Foray, 2002).

En este sentido, el capital intelectual, definido como un activo intangible que engloba conocimientos, competencias, relaciones y estructuras organizativas generadoras de valor, contribuye directamente al rendimiento, la innovación y la ventaja competitiva (Stewart & Ruckdeschel, 1998). Desde una perspectiva institucionalista, el capital intelectual genera valor económico en un entorno institucional adecuado, donde las normas fomentan la innovación y el aprendizaje.

Instituciones, entendidas como reglas formales e informales que estructuran las interacciones humanas, son esenciales para reducir incertidumbre, facilitar intercambios y promover desarrollo económico. Su efectividad depende de la capacidad de las organizaciones para adaptarse, innovar y aprender (North, 1991).

En el caso de las universidades, como organizaciones basadas en conocimiento que transforman activos intangibles en producción científica socialmente útil, su desempeño institucional se ve influido por la interacción con el entorno normativo y cultural que regula e impulsa el uso del conocimiento (Valbuena Antolínez y Pico Bonilla, 2024, p. 2).

2. Objetivos e hipótesis

En el contexto de la educación universitaria se enfrentan desafíos de elevar su desempeño institucional no solo en aspectos de eficiencia operativa, sino también en su capacidad para generar conocimiento, innovar y contribuir al desarrollo social. En este escenario, el capital intelectual (CI) representa ser un activo estratégico y ha demostrado ser un determinante significativo del rendimiento institucional y buscan consolidarse como centros de innovación y transferencia de conocimiento (Inkinen, 2015). Asimismo, el desempeño institucional puede valorarse mediante indicadores de calidad educativa, productividad científica, ranking académico y vinculación con el entorno.

De este modo, el objetivo central de la investigación es demostrar cómo los activos intangibles contribuyen a la eficiencia, innovación y calidad organizacional en las universidades dentro de un contexto de la economía institucional. El propósito de este estudio es comprender cómo el CI actúa como un factor determinante del DI universitario, en un entorno donde las instituciones regulan el uso eficiente de los recursos intangibles.

Así la investigación se centró en evaluar la hipótesis general: «El Capital Intelectual (CI) tiene un efecto significativo sobre el Desempeño Institucional (DI)». Además, se consideraron tres hipótesis específicas:

- H1: El CI tiene un efecto directo sobre el Capital Humano (CH).
- H2: El CI tiene un efecto directo sobre el Capital Estructural (CE).
- H3: El CI tiene un efecto directo sobre el Capital Relacional (CR).

3. Marco teórico

En el contexto de la economía del conocimiento, el capital intelectual (CI) surge como un constructo clave para explicar el valor intangible que poseen las organizaciones, especialmente en el ámbito universitario. El CI comprende componentes como el capital humano, estructural y relacional, los cuales permiten a las instituciones de educación superior (IES) generar, organizar y transferir conocimiento de manera eficiente (Choong, 2008; Sánchez & Elena, 2007). En esta línea, la gestión del CI debe orientarse no solo hacia el rendimiento académico, sino también hacia el impacto social y el bienestar de la comunidad universitaria. Esto implica un enfoque integral del CI que considere la motivación intrínseca, la cultura organizacional y el contexto digital como mediadores clave (Aguirre y Avolio Alecchi, 2023).

Asimismo, se reconoce que las universidades deben enfrentar el desafío de hacer visible su CI para efectos de gobernanza, evaluación y mejora continua. Proponen modelos de gestión y reporte del CI para mejorar la transparencia y la toma de decisiones estratégicas dentro de las universidades. Estos modelos se vinculan con la necesidad de articular políticas que promuevan la rendición de cuentas y la eficiencia en el uso de fondos públicos (Leitner, 2004; Brusca *et al.*, 2019).

Un estudio empírico reciente realizado en instituciones universitarias de Uganda (Sempijja, Nabukeera y Matovu, 2024) analizó cómo las dimensiones del CI, humano, estructural y relacional, se correlacionan con el rendimiento del personal académico. Los hallazgos revelan que el capital estructural ($\beta = 0{,}437$; $p < 0{,}0001$) y el capital humano ($\beta = 0{,}348$; $p < 0{,}001$) ejercen un efecto positivo y significativo sobre el desempeño del personal, mientras que el capital relacional no mostró un impacto estadísticamente significativo ($\beta = -0{,}038$; $p > 0{,}05$), a pesar de presentar una correlación moderada ($r = 0{,}374$). Se evidencia la influencia significativa del capital intelectual sobre el desempeño institucional en el contexto de la educación superior.

En las instituciones de educación superior (IES), el capital intelectual ha sido identificado como un factor estratégico clave para el desarrollo organizacional y la generación de ventajas competitivas sostenibles. Un estudio empírico realizado confirma que existe una relación positiva entre el CI y el desempeño organizacional, aunque no necesariamente lineal (Gómez Llano, 2022). Se resalta que la evolución del estudio del CI ha transitado desde enfoques centrados en la gestión de recursos hasta perspectivas ecosistémicas que incorporan procesos de innovación, emprendimiento y vinculación social.

Por tanto, el CI se consolida como el eje estratégico fundamental para el DI en las organizaciones de educación superior. La gestión eficaz del conocimiento permite transformar los saberes tácitos en activos organizacionales, generando ventaja competitiva, innovación y eficiencia operativa (Bautzer, 2010). Esta evolución, basada en procesos de socialización, interiorización y aplicación del conocimiento, fortalece la cultura organizacional y optimiza la toma de decisiones. Siendo, el CI no sólo potencia la capacidad adaptativa institucional, sino representa el verdadero motor del desarrollo organizacional sostenible.

Además, una gestión eficaz del capital humano, estructural y relacional permite mejorar la calidad, fortalecer los procesos de planificación y evaluación, y fomentar una cultura organizacional basada en el aprendizaje, la innovación y la mejora continua (López, 2012). También, Shehzad *et al.* (2014) demuestra que el capital intelectual, tiene una influencia positiva y significativa en el desempeño institucional de las universidades en Pakistán. Se confirma que el capital humano es el componente con mayor impacto en la eficiencia universitaria, le sigue el capital estructural y, en menor medida, el capital relacional.

Por tanto, una adecuada gestión de estos activos intangibles es clave para mejorar la calidad educativa, fortalecer la competitividad institucional y fomentar el desarrollo económico basado en el conocimiento. Es decir, el CI mediante una adecuada gestión del conocimiento, del talento humano y de las redes académicas puede fortalecer indicadores como la calidad docente, innovación, vinculación y mejora continua. Siendo una fuente clave para generar ventajas competitivas sostenibles y acceso a recursos extraordinarios (Cervantes Rosas *et al.*, 2020).

En otra investigación realizada mediante el modelado de ecuaciones estructurales, en una muestra de 815 empleados de universidades públicas y privadas en Ecuador, se encontró que el capital intelectual (humano, estructural y relacional) tiene un impacto positivo directo en el desempeño institucional. Además, se encontró que la motivación intrínseca actúa como mediadora

parcial, fortaleciendo esta relación. No se hallaron diferencias significativas entre universidades públicas y privadas. El modelo se apoya en las teorías del conocimiento (KBV) y de la autodeterminación (SDT), ofreciendo una perspectiva innovadora sobre la gestión del capital intelectual en el contexto universitario (Uriguen Aguirre y Avolio Alecchi, 2023).

Bajo este mismo análisis, en un estudio realizado por la universidad pública de Malasia sobre capital intelectual y el desempeño institucional, se aplicaron encuestas al equipo directivo de 10 universidades públicas. Los resultados revelan que el CI influye especialmente en las perspectivas de aprendizaje y crecimiento, procesos internos y rendimiento financiero, pero no muestra una relación significativa con la perspectiva de clientes o partes interesadas. El estudio subraya la necesidad de desarrollar modelos de medición del capital intelectual que orienten decisiones estratégicas y aseguren servicios universitarios de calidad, en línea con los objetivos nacionales de innovación y desarrollo en economías basadas en el conocimiento (Hassan *et al.*, 2022).

Finalmente, el modelo innovador del informe Wissensbilanz, centrado en el capital humano, estructural y relacional, no solo promueve la transparencia y la gestión estratégica en universidades públicas austriacas, sino que también fortalece la comunicación entre estas instituciones y el Estado. Si bien su implementación demanda adaptabilidad y compromiso organizativo, su potencial para impulsar el desarrollo institucional y la toma de decisiones en ámbitos intangibles lo posiciona como una herramienta clave bajo el paradigma de la 'empresa transparente' (Leitner, 2004).

3. Metodología

El presente estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y explicativo, con un diseño no experimental y de corte transversal.

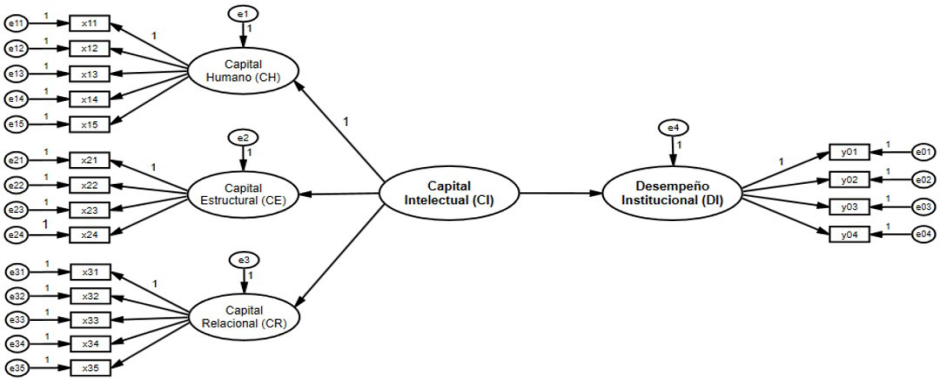


Figura 1. Planteamiento inicial, Capital Intelectual sobre Desempeño Institucional.
Fuente: Elaboración propia, graficado mediante AMOS v.30.

Para abordar las hipótesis planteadas, se estimaron tanto el modelo de medida, utilizando un enfoque confirmatorio (CB-SEM con lavaan) como el modelo estructural mediante un enfoque de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM con seminr) (Hair, 2010), tras considerar las limitaciones de identificación y convergencia en lavaan para el modelo estructural final.

El tamaño final de la muestra fue de 226 registros, obtenidos a través de encuestas aplicadas a docentes universitarios, seleccionados siguiendo criterios de representatividad y aleatoriedad para garantizar la generalización de los resultados. Las variables latentes fueron medidas mediante indicadores observables como se muestra en la Figura 1 y se detalla en la Tabla 1.

Para facilitar la visualización de los diagramas de senderos se utilizó la herramienta AMOS v.30 (IBM SPSS), mientras que RStudio (v.4.4.3) con el paquete lavaan (v.0.6-19) y seminr (v.2.3.4) fueron empleado para realizar los análisis estadísticos. Además, la inteligencia artificial desempeñó un papel crucial como apoyo para generar correctamente los scripts necesarios, lo que permitió evaluar tanto la bondad de ajuste del modelo global como su estructura jerárquica y adecuación, así como las relaciones específicas entre las variables involucradas.

Variable Latente	**Indicadores Observables**
Capital Humano (CH)	doctores (x11), sociedades científicas (x12), docentes investigadores (x13), proyectos de investigación (x14), citas y índice h (x15)
Capital Estructural (CE)	centros de investigación (x21), bases de datos (x22), programas de maestría (x23), internacionalización (x24)
Capital Relacional (CR)	empresas y organizaciones (x31), convenios (x32), contratos (x33), redes de investigación (x34), publicaciones (x35)
Desempeño Institucional (DI)	egresados (y01), desarrollo curricular (y02), productividad investigativa (y03), clasificación de investigación (y04)

Tabla 1. Variables Latentes y sus Indicadores Observables en el estudio.
Fuente: Elaboración propia.

Esta combinación de herramientas y enfoques metodológicos garantizó un análisis riguroso y robusto, asegurando la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

4. Resultados y discusión

El análisis de los datos se estructuró en cuatro etapas metodológicas orientadas a garantizar la validez del modelo y la solidez de los resultados.

En primer lugar, se llevó a cabo una depuración rigurosa del conjunto de datos, lo que incluyó la detección y tratamiento de valores atípicos y la verificación de supuestos básicos como normalidad, linealidad y ausencia de datos faltantes, se evaluó la consistencia interna mediante los coeficientes de Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) y Omega de McDonald (McDonald, 2013); también se analizó la unidimensionalidad de cada constructo a través de análisis factoriales exploratorios (AFE) y confirmatorios (AFC) por separado, siguiendo los lineamientos propuestos por Kline (2011).

En la segunda etapa, se procedió a la estimación del modelo estructural propuesto mediante el paquete lavaan, utilizando el estimador DWLS (Weighted Least Squares con ponderación diagonal), adecuado para datos ordinales o con desviaciones de normalidad revelando debilidades en la especificación inicial.

En una tercera etapa, se elaboró y evaluó un modelo de medida reespecificado, conservando únicamente los ítems con cargas estandarizadas satisfactorias ($\lambda \geq 0{,}60$) y cumpliendo con los criterios de fiabilidad compuesta (CR > 0,70) (Molina Napurí y Cambillo Moyano, 2021), y validez convergente mediante la varianza media extraída (AVE > 0,50), siguiendo las recomendaciones de Fornell y Larcker (1981).

Finalmente, en la cuarta etapa, se estimó el modelo estructural definitivo utilizando el enfoque de PLS-SEM implementado en el paquete seminr. Esta metodología fue elegida por su capacidad de estimar modelos con estructuras formativas y reflexivas sin requerir condiciones estrictas de distribución ni gran tamaño muestral, siendo adecuada en etapas exploratorias o en contextos de complejidad estructural elevada.

4.1 *Análisis preliminares*

Analizando la naturaleza de los datos (variables ordinales, medidas en escalas tipo Likert de 5 puntos), se aplicó el test de Mardia para evaluar la normalidad multivariada Hair *et al.* (2010), un supuesto fundamental en muchos métodos estadísticos. Los resultados indicaron desviaciones significativas respecto a la distribución normal multivariada (skewness = 1991263,02; $p < 0{,}001$ y kurtosis = 7237,13; $p < 0{,}001$), siendo necesario emplear estimadores robustos adecuados al tipo de dato, como el método DWLS, que no asume normalidad multivariada continua, lo cual lo hace más robusto en contextos de datos no normales y categóricos (Li, 2016).

Con el fin de identificar posibles *outliers* multivariados, se utilizó la distancia de Mahalanobis con un umbral de significancia del 1%, considerando como grados de libertad el número de variables observadas (Filzmoser *et al.*, 2005). Se detectaron y excluyeron 13 casos atípicos que podrían distorsionar los parámetros del modelo estructural. Tras esta remoción, el tamaño de la muestra se redujo a 226 registros, considerado suficiente para realizar un análisis estadístico robusto y alcanzar los objetivos propuestos del estudio.

4.2 *Evaluación del modelo propuesto*

Con la data ajustada, el modelo propuesto inicialmente presenta un enfoque tipo confirmatorio para validar la incidencia del constructo latente CI sobre el constructo DI. En el análisis se empleó el paquete lavaan (Rosseel, 2012) con el estimador DWLS.

Los indicadores sobre el modelo de medida inicialmente planteado mostraron un ajuste inicial inadecuado (CFI=0,926; TLI=0,909; RMSEA=0,249 ≥ 0,10 [IC 90%: 0,239-0,262]; SRMR=0,193), lo que indicó que el modelo en su forma inicial requería modificaciones (MacCallum *et al.*, 1996), detectándose también altas correlaciones entre las dimensiones CH y CE (0,779), las cuales podrían estar generando colinialidad. Así mismo, se mostró cargas estandarizadas bajas como en x21=0,558 y x35=0,301 (Byrne, 2013), incluso, algunas varianzas residuales (1 - R^2) se mostraron altas, particularmente para x35 (0,909), x23, x24, x21, x22 (> 0,65), siendo candidatas a su eliminación (Furr, 2022; Brown, 2015; Kline, 2015). Ante estos hallazgos se realizó una validación individual de cada uno de los factores mediante modelado de medida separados y se decidió, tanto estadísticamente como conceptualmente, conservar solo los ítems que presentaron cargas > 0,60.

4.3 *Evaluación del modelo de medida final*

Dadas las dificultades presentadas en el modelo de medida inicial, se decide reespecificarlo, manteniendo en CH: x11, x12, x13, en CE x23, x24 y CR: x31 a x34. Con la nueva estructura (Figura 2), el modelo de medida presenta buen ajuste global, comparativo y absoluto, el RMSEA 0,074 (IC 90%: 0,048-0,101) y SRMR (0,064) encontrándose dentro de rangos aceptables, ambos menores a 0,08 (Maydeu-Olivares *et al.*, 2018).

En base al nuevo modelo se procedió a verificar la confiabilidad interna de los constructos latentes CR, la proporción de varianza capturada por cada constructo respecto de la varianza total, medida mediante AVE y la validez discriminante HTMT (Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations) propuesto por Henseler, Ringle y Sarstedt (2015). Los resultados (Tabla 2) del modelo de medida sobre CI, en todos los casos, presentaron una Buena confiabilidad interna (CR>0,7), una fuerte validez convergente (AVE>0,5) y una clara validez discriminante (HTMT< 0,85) (Fornell & Larcker, 1981).

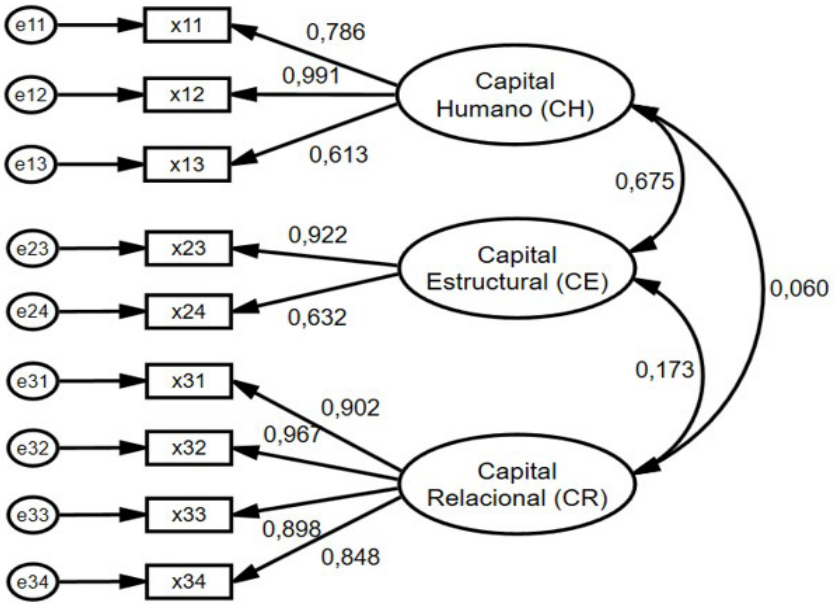


Figura 2. Modelo de medida reespecificado.
Fuente: Elaboración propia, graficado mediante AMOS v.30.

Constructo	**CR**	**AVE**	**HTMT**		
			CH	CE	CR
CH	0,848	0,659	- -	0,449	0,057
CE	0,763	0,625	0,449	- -	0,134
CR	0,947	0,818	0,057	0,134	- -

Tabla 2. Análisis de validez.
Fuente: Elaboración propia.

4.4 *Evaluación* DEL MODELO FINAL

Después de validar el modelo de medida, se construyó el modelo estructural (Molina Napurí & Cambillo Moyano, 2021) reflejando la relación directa del CI sobre DI. El modelo fue estimado en seminr (basado en Partial Least Squares - Structural Equation Modeling, PLS-SEM) considerando varias razones

metodológicas y prácticas, en especial la naturaleza del estudio, el enfoque en la relación predictiva entre constructos (Hair *et al.*, 2010) y su estructura de segundo orden CI, construido mediante el método *two-stage* y trabajado mediante *Bootstrap* para evaluar la estabilidad de los coeficientes.

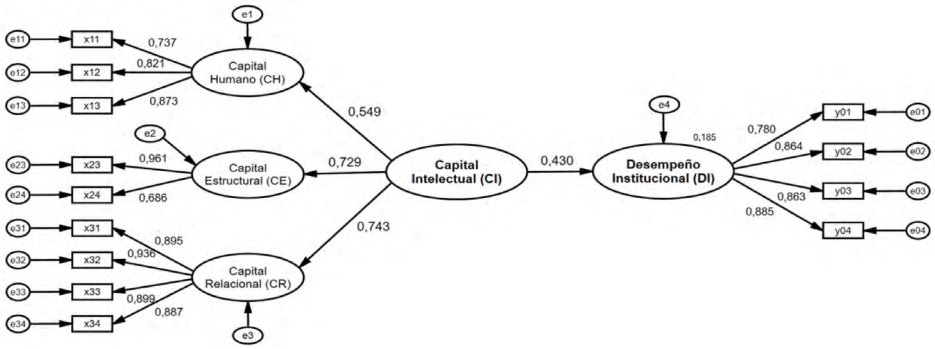


Figura 3. Modelo final: Capital Intelectual sobre Desempeño Institucional.
Fuente: Elaboración propia, graficado mediante AMOS v.30.

Los resultados (Figura 2) arrojaron que la relación estructural principal es estadísticamente significativa (T > 1,96, IC no incluye cero), lo que indica que el constructo de segundo orden CI formado por CH, CE y CR, explica una cantidad significativa de la varianza en DI.

Por su lado, las cargas (reflexivas) del primer orden, son en general altas (>0,7), estables y con intervalos de confianza sólidos. Esto asegura la validez convergente y la confiabilidad del modelo.

En cuanto al constructo de segundo orden (reflexivo-formativo), compuesto por las tres dimensiones (hipótesis específicas 1, 2 y 3) contribuye significativamente a DI, se evaluó la magnitud del efecto directo del CI sobre DI mediante Bootstrap, donde su coeficiente estandarizado (0,430) indica la magnitud de su efecto, con un intervalo de confianza al 95% [0,353 ; 0,550] que no incluye el cero, lo que indica que este efecto es estadísticamente significativo y un t-stat (8,43) que respalda esta conclusión, ya que supera ampliamente el umbral crítico de ±1,96 para un nivel de significancia de 5%. Finalmente, el constructo de segundo orden CI explica de manera sustancial la varianza en DI (R^2=0,185).

En otros estudios se muestra la importancia del CI en las universidades, consolidándose como el eje estratégico principal sobre el DI, donde una gestión eficaz podría generar ventaja competitiva, innovación y eficiencia operativa (Bautzer, 2010).

Asimismo, las instituciones contribuyen a disminuir la incertidumbre y promover relaciones efectivas. En las universidades, un marco institucional adecuado facilita la gestión de recursos intangibles, impulsando la innovación y el conocimiento, (North, 1991).

5. Conclusiones

En el presente estudio se ha determinado la incidencia del capital intelectual (CI) sobre el desempeño institucional (DI) en seis facultades de una universidad peruana. Los resultados obtenidos demuestran que los componentes del CI, como el capital humano (CH), el capital estructural (CE) y el capital relacional (CR), tienen un impacto significativo en la eficiencia, innovación y calidad organizacional de las universidades.

Además, refuerza la importancia del entorno institucional en la regulación eficiente de recursos intangibles, destacando su relevancia para las universidades públicas que buscan consolidarse como centros de innovación y transferencia de conocimiento.

Sin embargo, diseñar estrategias de gestión basadas en evidencias, orientadas a potenciar la innovación, calidad académica y sostenibilidad organizacional en contextos específicos como el peruano, no solo contribuye al avance teórico sobre el papel del CI, sino que también ofrece *insights* prácticos para la mejora del desempeño institucional.

Aunque el estudio presenta ciertas limitaciones, especialmente su diseño transversal, que solo captura una instantánea de las relaciones entre las variables, los resultados obtenidos confirman la importancia del CI como factor clave en el DI de las universidades, ofreciendo una base sólida para implementar estrategias adaptadas al contexto peruano. Se destacan tres hallazgos principales: primero, el CI mostró un efecto estadísticamente significativo y moderado sobre el DI ($\beta = 0{,}430$, $p < 0{,}001$), respaldando la hipótesis principal; segundo, el coeficiente de determinación ($R^2 = 0{,}185$) indica que el 18,5% de la varianza en DI es explicada por CI, valor considerado aceptable en ciencias sociales, aunque señala que otros factores adicionales podrían estar influyendo en DI, los cuales deberían explorarse en investigaciones futuras. Finalmente, el constructo CR demostró un desempeño psicométrico sobresaliente con altos índices de ajuste y fiabilidad interna, consolidándose como la dimensión más robusta del modelo.

Futuros trabajos podrían adoptar un enfoque longitudinal para explorar dinámicas causales y diversificar el contexto institucional analizado.

Referencias

Aguirre, P. A. y Avolio Alecchi, B. E. (2023). Impact of intellectual capital on organizational performance through intrinsic motivation in higher education institutions. *Cogent Business & Management*, *10*(1). https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2189772

Bautzer, D. (2010). La gestión del capital intelectual y su impacto en las organizaciones de educación superior. *Innovación Educativa*, 10 (51), 15-21. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421038002

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd ed.). The Guilford Press. https://doi.org/10.1080/10705511.2012.659427

Brusca, I., Cohen, S., Manes-Rossi, F. y Nicolò, G. (2019). Intellectual capital disclosure and academic rankings in European universities. *Meditari Accountancy Research*, 28 (1), 51-71. https://doi.org/10.1108/medar-01-2019-0432

Byrne, B. M. (2013). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (2nd ed.). Routledge.

Cervantes Rosas, M. A., Carranza Ortegón, G. y López Noriega, M. D. (2020). Capital intelectual y desempeño en instituciones de educación superior. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*, 8. https://www.eumed.net/rev/rilcoDS/08/capital-intelectual-instituciones.html

Choong, K. K. (2008). Intellectual capital: Definitions, categorization and reporting models. *Journal of Intellectual Capital*, 9 (4), 609-638. https://doi.org/10.1108/14691930810913186

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334. https://doi:10.1007/BF02310555

David, P. A. y Foray, D. (2002). An introduction to the economy of the knowledge society. *International Social Science Journal*, 54 (171), 9-23. https://doi.org/10.1111/1468-2451.00355

Filzmoser, P., Maronna, R. y Werner, M. (2005). Outlier identification in high dimensions. *Computational Statistics & Data Analysis,* 52 (3), 1694-1711. https://doi.org/10.1016/j.csda.2007.05.018

Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39-50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104

Furr, R. M. (2022). *Psychometrics: An Introduction* (3rd ed.). SAGE Publications. https://doi.org/10.1080/15366367.2021.1976089

Llano, E. L. (2022). El capital intelectual en las instituciones de educación superior y el desempeño organizacional: Una revisión teórica desde 2018 al 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6 (6), 2159-2183. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3672

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson Education.

Hassan, H., Kamaluddin, A., Saad, S., Haron, N. Q. 'Aini, Hamzah, N. y Kusumaningtias, R. (2022). Intellectual capital performance in higher education institutions: Evidence from public universities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12 (11), 2176-2191. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i11/15305

Henseler, J., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *J. of the Acad. Mark. Sci.* 43, 115-135. https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8

Inkinen, H. (2015). Review of empirical research on intellectual capital and firm performance. *Journal of Intellectual Capital*, 16 (3), 518-565. https://doi.org/10.1108/JIC-01-2015-0002

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed). Guilford Press.

Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior research methods*, 48, 936-949. http://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7

Leitner, K.-H. (2004). Intellectual capital reporting for universities: Conceptual background and application for Austrian universities. *Research Evaluation*, 13 (2), 129-140. https://doi.org/10.3152/147154404781776464

López, M. (2012). Gerencia: capital intelectual y sus competencias en instituciones educativas. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 5 (9), 109-127. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219022812006

MacCallum, R. C., Browne, M. W. y Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1 (2), 130-149. https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130

Maydeu-Olivares, A., Shi, D. y Rosseel, Y. (2018). Assessing fit in structural equation models: A Monte-Carlo evaluation of RMSEA versus SRMR confidence intervals and tests of close fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25 (3), 389-402. https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1389611

McDonald, R. P. (2013). *Test theory: A unified treatment*. psychology press.

North, D. C. (1991). Institutions. *Journal of Economic Perspectives*, 5 (1), 97-112. https://doi.org/10.1257/jep.5.1.97

Molina Napurí, A. y Cambillo Moyano, E. (2021). Validación del Módulo WHOQOL-OLD en personas atendidas en Organizaciones para el Adulto Mayor. *Pesquimat*, 24 (1), 9-22. https://doi.org/10.15381/pesquimat.v24i1.19478

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48 (2), 1-36. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Sánchez, M. P. y Elena, S. (2007). New management in higher education institutions: Introducing intellectual capital approaches. *Journal of Intellectual Capital*, 7 (4), 529-548. https://doi.org/10.1108/14691930610709158

Shehzad, U., Fareed, Z., Zulfiqar, B., Shahzad, F. y Latif, H. S. (2014). The impact of intellectual capital on the performance of universities. *European Journal of Contemporary Education*, 10 (4), 273-280. https://doi.org/10.13187/ejced.2014.10.273

Sempijja, E., Nabukeera, M. y Matovu, M. (2024). Intellectual capital and performance of staff at selected institutions of higher learning in Uganda. *Journal of Education and Practice*, 8 (4), 54-71. https://doi.org/10.47941/jep.2029

Stewart, T. y Ruckdeschel, C. (1998). Intellectual capital: The new wealth of organizations. *Performance Improvement*, 37 (7), 56-59. https://doi.org/10.1002/pfi.4140370713

Uriguen Aguirre, P. A. y Avolio Alecchi, B. E. (2023). Impact of intellectual capital on organizational performance through intrinsic motivation in higher education institutions. *Cogent Business & Management*, 10 (1), 2189772. https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2189772

Valbuena Antolínez, S. y Pico Bonilla, C. M. (2024). Capital intelectual como generador de productividad y competitividad en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista CEA*, 10 (24), e2916. https://doi.org/10.22430/24223182.2916

28

CUENTOS POPULARES ESPAÑOLES Y ESCRITURA COOPERATIVA CREATIVA EN CLASE DE ELE CON ALUMNADO EN PORTUGAL

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego, Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)

El presente texto nace en el marco de una tesis en el ámbito del Programa de Doctorado "Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura", llevado a cabo en el Departamento de Lengua Española de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca (España).

1. Introducción

En el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE) en Portugal, uno de los principales retos es el desarrollo de la competencia escrita, afectada por errores lingüísticos y la influencia del *portuñol*, resultado de la proximidad entre el español y el portugués, lo que dificulta una comunicación precisa y fluida.

A pesar de la creciente importancia del español a nivel internacional —por su papel cultural, económico y político, y por ser lengua oficial en 21 países— en Portugal sigue siendo una asignatura optativa y con escasa continuidad, lo que refuerza la percepción de que su aprendizaje no requiere un estudio formal.

Tanto el documento *Aprendizagens Essenciais 10.º ano* (2018) como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002) promueven un enfoque funcional, comunicativo e intercultural centrado en el uso real del idioma y en la formación de ciudadanos activos. En este contexto, la escritura se concibe como una herramienta fundamental para expresar ideas, construir conocimiento y participar en la sociedad, al tiempo que motiva al alumnado, refuerza su competencia comunicativa y favorece el desarrollo de una voz propia y significativa.

Este estudio analiza el impacto de estrategias didácticas orientadas a mejorar la producción escrita en español de estudiantes portugueses, estructurándose en torno a la fundamentación teórica, la metodología, los resultados, su análisis e implicaciones pedagógicas.

2. Marco teórico

Este marco teórico contextualiza una investigación pedagógica en Portugal sobre la producción escrita en ELE, enfocada en reducir el portuñol, a través de cuatro ejes interdependientes que guían el estudio.

2.1 *Metodologías activas y aprendizaje cooperativo*

Las metodologías activas, sustentadas en las concepciones de Dewey (1938, 1979), Piaget (1952), Vygotsky (1978), Freire (1970) y Rogers (1969), proponen un aprendizaje experiencial, constructivo, social y emocionalmente positivo. Ya Berbel (2011) sostiene que estas metodologías estimulan la curiosidad y el pensamiento crítico mediante tareas contextualizadas. El aula se transforma así en un espacio de creación, reflexión y adquisición de competencias transversales.

En este marco, el aprendizaje cooperativo se destaca por su capacidad transformadora. Johnson y Johnson (1999) definen sus pilares en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción directa, las habilidades sociales y la evaluación conjunta.

Para Freitas y Freitas (2002), se trata de "una metodología [...] centrada en el aprendizaje basado en la contribución de todos" (p. 7), y Pujolàs (2001) subraya su adecuación a la diversidad y el aprendizaje individualizado en grupo.

Desde una perspectiva socioconstructivista, Fontes y Freixo (2004) enfatizan el valor de la interacción para el desarrollo de la competencia escrita. Cabo (2023) concluye que estas metodologías mejoran la calidad de los textos y refuerzan el compromiso y la autonomía de los estudiantes, indicando que "las autoevaluaciones de los estudiantes son más positivas y los estudiantes emiten coevaluaciones más críticas. La heteroevaluación de la profesora es más objetiva y realista" (p. 375).

2.2 *Materiales auténticos – cuentos populares españoles – y escritura creativa*

El empleo de materiales auténticos en ELE potencia contextos comunicativos reales, desarrollando la competencia lingüística e intercultural. Morgado et al. (2011) los definen como textos tomados de la vida cotidiana con valor pedagógico, y el MCER (2002) refuerza su utilidad para promover competencias generales.

En la investigación de Cabo (2023), se utilizaron cuentos populares como "La infantita que fue convertida en almendro", integrando cultura, valores y narrativa accesible. A través de técnicas creativas como los "cuentos al revés", inspiradas en Rodari (2006), se estimula la reescritura transformadora.

D'Alva (2009) destaca que "la creatividad es esencial en el proceso de desarrollo global del ser humano" (p. 39), mientras Norton (2001) lamenta su escasa presencia escolar. Damas (2006) aboga por espacios que generen historias e ideas (p. 2). Por otra parte, el modelo de Cassany (1999), centrado en planificación, redacción y revisión, guía esta propuesta, donde el docente actúa como mediador y el alumnado como autor, lector y editor.

Asimismo, Braumann (2009) observa que escribir en grupo incrementa el atractivo gracias a la imaginación compartida. La evaluación, basada en códigos de corrección, autoevaluación y coevaluación, se fundamentó en los criterios de Caetano (2010) y Lubart (2007): coherencia, corrección, fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad.

2.3 *Evaluación pedagógica y enfoques participativos de evaluación; y tecnologías digitales y beneficios en el aprendizaje del alumnado*

La evaluación pedagógica en ELE permite evidenciar aprendizajes, ajustar la enseñanza y fomentar la autorregulación. Según Fernandes (2006), debe centrarse en los procesos y ofrecer retroalimentación formativa. Imbernón (2000) destaca la necesidad de una visión crítica y Estaire (2000) el valor de rúbricas y códigos para la conciencia lingüística.

En este enfoque participativo, la autoevaluación promueve autonomía; la coevaluación, el juicio crítico; y la heteroevaluación, realizada por la profesora, se basa en criterios objetivos y claros, mejorando la calidad textual y la actitud reflexiva del alumnado.

Cabo (2023) resalta el impacto positivo de las tecnologías digitales en la motivación, la participación y el aprendizaje autónomo. Se emplearon herramientas como *Padlet, Wheel Decide y Stopwatch Online. Padlet* permitió compartir textos y crear murales plurilingües (español, portugués e inglés), alineándose con los objetivos del MCER (2002).

2.4 *Tecnologías digitales y beneficios en el aprendizaje del alumnado*

El uso de tecnologías digitales en ELE es clave para fomentar la motivación, el compromiso y el aprendizaje colaborativo. Según Cabo (2023), estas herramientas mejoran tanto las competencias lingüísticas como digitales. Durante la intervención, fueron usados los móviles del estudiantado, *Padlet* para publicar textos y elaborar murales digitales plurilingües, *Wheel Decide* para formar equipos y asignar roles equitativamente y *Stopwatch Online* para apoyar la planificación y gestión del tiempo.

A partir de este estudio nació un trabajo interdisciplinar mediado por el *Padlet*, lo cual implicó el trabajo entre docentes de ELE, portugués e inglés, originó la grabación de lecturas en las tres lenguas, favoreciendo, de este modo, la transferencia lingüística y la competencia intercultural.

Este enfoque, conocido como modelo *BYOD (Bring Your Own Device)*, promueve el uso educativo de dispositivos móviles personales como herramientas accesibles para el aprendizaje. Está respaldado por Shuler et al. (2013) y Carvalho (2016), quien subraya que "el hecho de tener siempre a mano un smartphone o una tableta nos permite aprender en cualquier lugar y en cualquier momento".

Integradas desde una perspectiva humanista, las tecnologías fortalecen la pedagogía de la autonomía (Vieira, 2009) y promueven la ciudadanía digital. La

creación de cuentos cooperativos digitales contribuye a una educación inclusiva, motivadora y transformadora.

3. Objetivos

Este estudio analiza cómo el uso de metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías digitales mejora la producción escrita en ELE en alumnado portugués de 8.º curso. A través de una intervención con tareas cooperativas de escritura creativa, se busca fortalecer la competencia escrita, la motivación y la autonomía, aportando orientaciones didácticas contextualizadas para la enseñanza de ELE en contextos lusófonos.

4. Metodología

Este estudio adopta un paradigma mixto (Coutinho, 2011), integrando dimensiones cualitativas, cuantitativas e interpretativas. Desde la vertiente cualitativa, se diseñó un estudio de caso de carácter naturalista y humanista, sustentado en la investigación-acción, lo cual permitió comprender fenómenos pedagógicos situados y mejorar la práctica docente mediante reflexión crítica (Máximo-Esteves, 2008; Coutinho, 2011). Este enfoque se justifica por su idoneidad para abordar problemas concretos en la enseñanza de la producción escrita en ELE, mediante estrategias que combinan metodologías activas, evaluación pedagógica y tecnologías digitales, en línea con los ciclos de acción-reflexión propuestos por Kemmis (1988).

La muestra, de tipo intencional, estuvo compuesta por 49 estudiantes portugueses de 8.º curso (13-14 años) organizados en tres grupos, con un nivel básico de español y escasa experiencia en escritura creativa. Se utilizaron instrumentos diversos según Latorre (2003): observación directa, cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo, análisis textual y aplicaciones digitales.

El estudio se desarrolló en tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación. La intervención se basó en tareas cooperativas de escritura creativa inspiradas en el cuento popular español *La infantita que fue convertida en almendro*, integrando herramientas digitales y estrategias evaluativas como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Este recurso narrativo audiovisual favoreció la comprensión lectora, la intertextualidad y la producción escrita, así como la interdisciplinariedad con lengua materna e inglés mediante la creación de murales digitales plurilingües en *Padlet*.

El análisis de datos combinó técnicas cuantitativas (frecuencias, gráficos) y cualitativas (categorización temática), procesadas con MAXQDA Analytics Pro-2022. La triangulación metodológica garantizó la fiabilidad y validez interna del estudio (Cohen *et al.*, 2008; Stake, 2007; Yin, 2010).

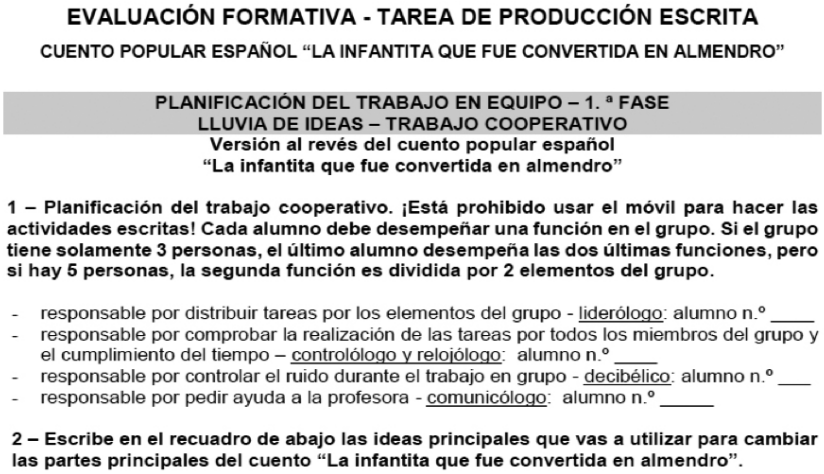
4.1 *Pasos metodológicos de la experiencia pedagógica*

Este trabajo se desarrolla como continuación de la primera etapa de la intervención —la evaluación diagnóstica—, cuyos resultados evidenciaron que la mitad del alumnado mostraba actitudes poco favorables hacia el proceso de aprendizaje. En concreto, muchos estudiantes no demostraban rigor en la realización de las tareas de producción escrita, ni eran capaces de reconocer con claridad su nivel de competencia lingüística ni sus actitudes frente al aprendizaje del español. Esta falta de conciencia y compromiso repercute negativamente en su rendimiento académico, especialmente en el ámbito de ELE.

En esta investigación se presenta la segunda fase de la intervención, centrada en la evaluación formativa, se emplearon dos rúbricas elaboradas por la profesora-investigadora: una para evaluar la competencia escrita y otra para valorar la creatividad del texto.

El trabajo se organizó en equipos formados aleatoriamente con la herramienta digital *Wheel Decide*, que también asignó líderes. A los estudiantes se les presentó la tarea de escritura cooperativa basada en el cuento *La infantita que fue convertida en almendro*, y se les repartieron fichas de planificación (Figura 1), redacción, autoevaluación, coevaluación y autorregulación.

Los equipos realizaron una primera versión manuscrita del texto, la revisaron y la pasaron a limpio. Las tareas de autoevaluación y coevaluación se centraron tanto en el contenido creativo como en las actitudes de colaboración. Posteriormente, los textos se intercambiaron entre equipos para recibir retroalimentación mediante códigos de corrección (Figura 2) y comentarios, y se devolvieron para su revisión.



EVALUACIÓN FORMATIVA - TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA

CUENTO POPULAR ESPAÑOL "LA INFANTITA QUE FUE CONVERTIDA EN ALMENDRO"

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO – 1.ª FASE
LLUVIA DE IDEAS – TRABAJO COOPERATIVO
Versión al revés del cuento popular español
"La infantita que fue convertida en almendro"

1 – Planificación del trabajo cooperativo. ¡Está prohibido usar el móvil para hacer las actividades escritas! Cada alumno debe desempeñar una función en el grupo. Si el grupo tiene solamente 3 personas, el último alumno desempeña las dos últimas funciones, pero si hay 5 personas, la segunda función es dividida por 2 elementos del grupo.

- responsable por distribuir tareas por los elementos del grupo - liderólogo: alumno n.º ____
- responsable por comprobar la realización de las tareas por todos los miembros del grupo y el cumplimiento del tiempo – controlólogo y relojólogo: alumno n.º ____
- responsable por controlar el ruido durante el trabajo en grupo - decibélico: alumno n.º ___
- responsable por pedir ayuda a la profesora - comunicólogo: alumno n.º _____

2 – Escribe en el recuadro de abajo las ideas principales que vas a utilizar para cambiar las partes principales del cuento "La infantita que fue convertida en almendro".

Figura 1. Tarea de producción escrita de la evaluación formativa.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

CÓDIGO DE CORRECCIÓN EN ESPAÑOL

Símbolos mágicos	Significado de los símbolos mágicos para tu labor de autocorrección
△	Escribe con letra mayúscula o minúscula
/	Separa las palabras
*	Coloca/retira la tilde
√	Falta una letra o palabra
⬭	Cambia la letra o palabra por otra
‿	Une las letras o palabras
✚	La letra está demás/sobra
□	Coloca un signo ortográfico (. , ; ¿? ¡!)
X	Idea, palabra o expresión repetida
~~	Falta de coherencia textual (sentido)
( )	Falta de cohesión (es necesario usar un conector discursivo)
LÉX.	Palabra inventada (mezcla entre idiomas)
FV	Forma verbal incorrecta (tiempo o persona)
CONC.	Concordancia lexical (masculino/femenino o singular/plural)
ORT.	Ortografía ilegible o poco clara
COP	Cambia el orden de la letra o palabra
DE	Difícil de entender

Figura 1. Tarea de producción escrita de la evaluación formativa.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

La profesora aplicó una guía de observación para evaluar la dinámica de los equipos, y el alumnado trabajó con rúbricas para debatir las evaluaciones emitidas por ellos mismos y por la docente. También se utilizó la herramienta *Stopwatch Online* para controlar tiempos y favorecer la responsabilidad y el ritmo de trabajo.

La etapa concluyó con un debate conjunto sobre los resultados de las actividades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, promoviendo la reflexión crítica y la mejora del proceso de escritura.

5. Resultados

Se considera como principales limitaciones de este estudio la restricción del uso de móviles durante parte de la intervención y la baja conciencia lingüística del alumnado al autoevaluar sus producciones.

Se presentan los datos más relevantes de la segunda fase da intervención referente a la evaluación formativa de la producción escrita:

1 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica del texto creativo usada en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación referente a la evaluación formativa de la producción escrita (Figura 3, Figura 4 y Figura 5) referente a 12 equipos.

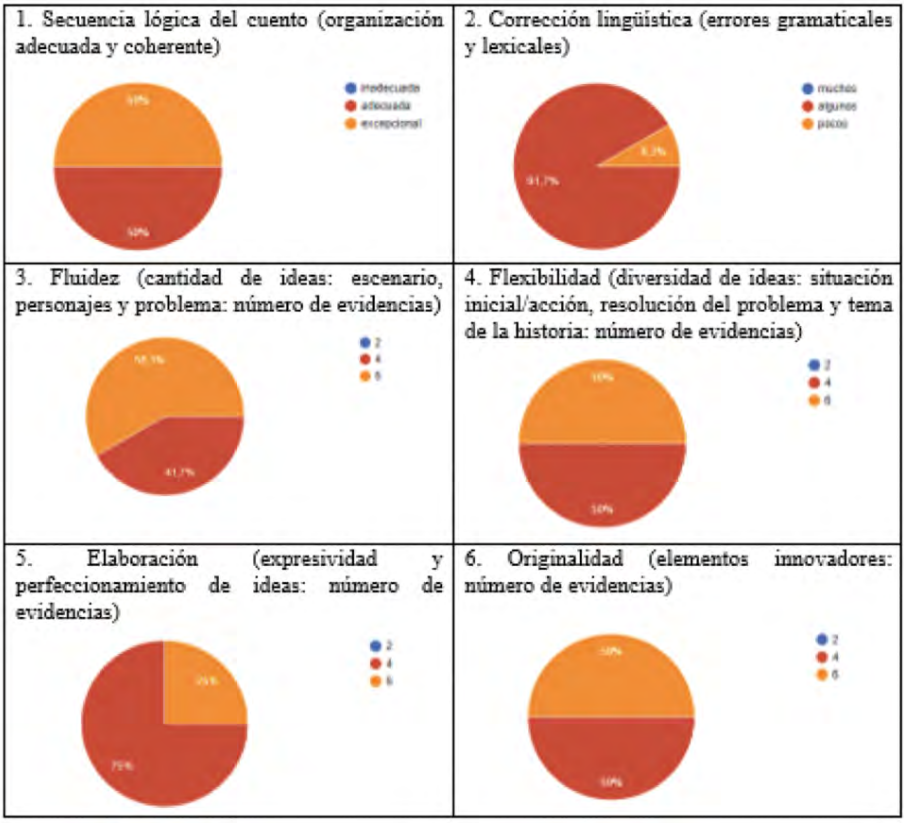


Figura 3. Autoevaluación del texto creativo de la evaluación formativa.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

Según los datos de la Figura 3, los estudiantes valoran positivamente su trabajo: todos afirman que su cuento tiene una secuencia lógica, la mayoría admite algunos errores gramaticales y léxicos, y aproximadamente la mitad considera que su texto presenta flexibilidad, elaboración y originalidad a un nivel intermedio, y fluidez a un nivel alto.

En comparación, las respuestas de la coevaluación (Figura 4) revelan que los alumnos identifican en los textos de sus compañeros problemas en tres criterios clave: corrección lingüística (errores gramaticales y léxicos), fluidez (cantidad de ideas desarrolladas) y elaboración (expresividad y desarrollo de ideas).

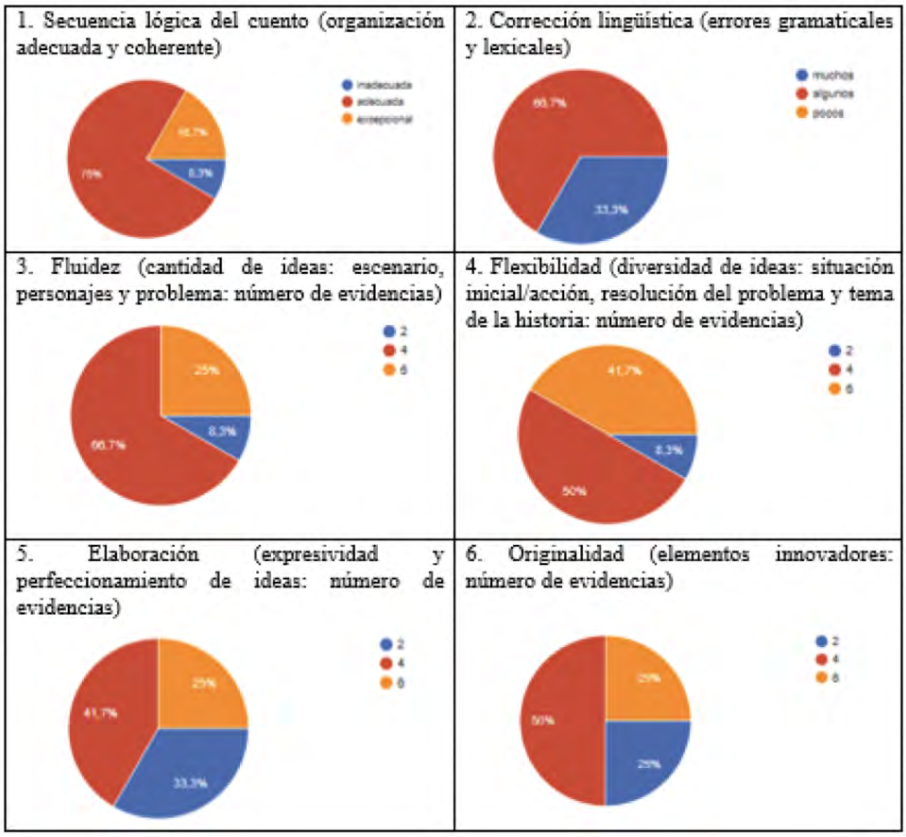


Figura 4. Coevaluación del texto creativo de la evaluación formativa.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

Los datos de la profesora-investigadora (Figura 5) son ligeramente inferiores a los del alumnado, aunque coinciden en señalar mayores dificultades en los criterios de corrección lingüística y elaboración.

Criterios de evaluación (12 equipos)	Aspectos que observar en el ámbito de la producción escrita		
	Criterios de evaluación del texto creativo		
	N1	N2	N3
1. Secuencia lógica del cuento	3	6	3
2. Corrección lingüística	4	5	3
3. Fluidez	2	4	6
4. Flexibilidad	2	4	6
5. Elaboración	2	6	4
6. Originalidad	2	4	6

Figura 5. Heteroevaluación del texto creativo de la evaluación formativa.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

2 – Resultados de la escala de evaluación de la rúbrica holística usada en la auto, coevaluación y heteroevaluación referente a la evaluación formativa de la producción escrita (Figura 6, Figura 7 y Figura 8).



Figura 6. Autoevaluación de la evaluación formativa.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

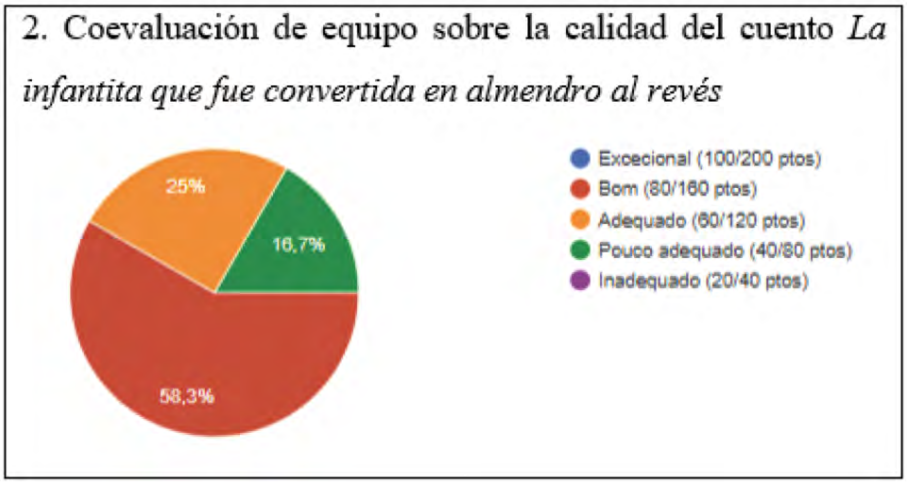


Figura 7. Coevaluación de la evaluación formativa.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

Aspectos que observar en el ámbito de la producción escrita				
Rúbrica de evaluación da producción escrita (12 equipos)				
N1 – Inadecuado	N2 – Poco adecuado	N3 – Adecuado	N4 - Bueno	N5 – Excepcional
1	2	5	4	

Figura 8. Heteroevaluación del texto creativo de la evaluación formativa.
Fuente: Elaboración propia, 2024.

Los datos recogidos por la profesora-investigadora (Tabla 2) son ligeramente inferiores a los obtenidos en la auto y coevaluación del alumnado (Figuras 5 y 6). La coevaluación confirma que los estudiantes son capaces de identificar los principales problemas en los textos de sus compañeros, a diferencia de la autoevaluación, donde tienden a sobrevalorar su propio desempeño. Esto último refuerza la autoimagen positiva que tienen como estudiantes de ELE.

Se observó una alta presencia de interferencias del portugués, e incluso algunos textos estaban casi completamente redactados en esa lengua. Sin embargo, el alumnado demostró habilidad para identificar errores en los textos de otros equipos, aplicando correctamente los códigos de corrección. También destacó su buena fluidez, aportando numerosas ideas sobre el escenario, los personajes y el conflicto del nuevo cuento. No obstante, los resultados muestran que aún carecen de conciencia lingüística en las tareas de producción escrita.

La evaluación formativa revela que los estudiantes tienden a sobrevalorar su desempeño en la autoevaluación, mientras que en la coevaluación son más críticos y cercanos al juicio de la profesora.

Aunque valoran positivamente el trabajo en equipo, se detectan debilidades en hábitos de estudio, uso de recursos y actitudes. Los cuestionarios de autorregulación confirman una baja conciencia sobre su propio aprendizaje, pero mayor objetividad al evaluar a sus compañeros. La estrategia aplicada tuvo un impacto positivo en su proceso formativo.

Para concluir, cabe destacar que en esta fase no se permitió el uso del teléfono móvil como recurso pedagógico, lo que impidió al alumnado acceder a diccionarios o traductores en línea. Esta restricción contrasta con la tercera etapa —la evaluación sumativa— donde sí se autorizó su uso, configurando así un nuevo escenario de análisis para futuros estudios.

6. Conclusiones

Los resultados de esta investigación destacan la necesidad de replantear la didáctica de la escritura en ELE en Portugal, incorporando prácticas que combatan el portuñol y refuercen la competencia comunicativa. Estrategias como la enseñanza explícita de diferencias lingüísticas, la retroalimentación continua y el uso de materiales auténticos mejoraron la precisión, fluidez y confianza del alumnado.

La evaluación formativa, centrada en la participación activa a través de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, promovió la reflexión y la toma de conciencia, con rúbricas como herramienta clave.

En conjunto, las estrategias aplicadas fortalecieron la escritura y fomentaron inclusión, colaboración y autonomía, aportando a una enseñanza del español más significativa, innovadora y acorde con los retos del siglo xxi.

Para futuras investigaciones se propone profundizar en la conciencia lingüística, ampliar el uso de tecnologías móviles, explorar distintos niveles educativos y analizar el impacto de la formación docente, abriendo así nuevas vías para una enseñanza más inclusiva e innovadora.

Lejos de cerrar el debate, esta investigación busca ampliarlo, abriendo nuevas posibilidades para una enseñanza del español más inclusiva, significativa y transformadora.

Referencias

Agustín Llach, M. P. (2006). *El vocabulario en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.* Didáctica (Lengua y Literatura), 18, 161-180.

Álvarez-Martínez, M. y Cáceres-Lorenzo, M. (2010). *El uso del cine como recurso didáctico en la enseñanza de ELE*. Porta Linguarum, 13, 111-123.

Berbel, N. A. (2011). *Metodologías activas y para el aprendizaje significativo en la formación universitaria*. Revista de Educación, 358, 25-43.

Braumann, J. (2009). *A leitura e a escrita na escola: Questões e práticas*. Artmed.

Cabo, I. de L. P. do. (2023). *Metodologías activas con evaluación pedagógica y tecnologías digitales: Capacitar a alumnos y profesores de ELE en Portugal* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].

Caetano, A. P. (2010). *Avaliação da criatividade: fundamentos e instrumento*s. Universidade de Lisboa.

Carvalho, A. A. (2016). *Tablets na educação: Usos e possibilidades pedagógicas*. Educa.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2008). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (M. L. Fernández, Trad.). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.

D'Alva, M. (2009). *La creatividad y el desarrollo del pensamiento divergente*. Editorial Graó.

Damas, L. (2006). *A escrita criativa na escola: Ensino e aprendizagem da produção textual*. Porto Editora.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Dewey, J. (1979). *El niño y el currículo / La escuela y la sociedad* (trad. H. Finkel). Losada.

Estaire, S. (2000). *Hacia un modelo de programación de unidades didácticas para alumnos adultos de niveles avanzados*. MarcoELE, 1(1), 1-21.

Fernandes, D. (2006). *A avaliação como oportunidade de aprender*. Porto Editora.

Fontes, A. y Freixo, M. J. (2004). *Educação para a cidadania e aprendizagem cooperativa*. Porto Editora.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freitas, M. H., & Freitas, A. (2002). *Aprendizagem cooperativa: Uma metodologia de ensino*. Instituto Piaget.

Imbernón, F. (2000). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lubart, T. (2007). Psicologia da criatividade. En: Wechsler, S. M. (org.), *Criatividade: Descobertas e investigações* (pp. 31-42). Vozes.

MÁXIMO-ESTEVES, M. L. (2008). A investigação sobre os professores: Entre o conhecimento e a mudança da prática. In C. Costa & J. A. Silva (Eds.), *Investigar e formar em educação* (pp. 71–84). Porto Editora.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – Espanhol – 10.º ano*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/

MORGADO, J., ALVES, D. y CRAVEIRO, C. (2011). *Os materiais reais e a aprendizagem significativa*. Centro de Formação de Professores.

NORTON, B. (2001). *Teaching creativity in the classroom*. Multilingual Matters.

PIAGET, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press.

PUJOLÀS, P. (2001). *Aprender juntos, alumnos diferentes: Los grupos cooperativos en el aula*. Graó.

RODARI, G. (2006). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Planeta.

ROGERS, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles Merrill.

RONDA, D. (2005). *Didáctica del español como lengua extranjera: Recursos para la clase*. SGEL.

SHULER, C., WINTERS, N. y WEST, M. (2013). *The future of mobile learning: Implications for policy makers and planners*. UNESCO.

STAKE, R. E. (2007). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.

VIEIRA, F. (2009). Educação e cidadania: O papel da pedagogia da autonomia. In F. Vieira (Ed.), *Educação linguística para a cidadania* (pp. 7–18). MinervaCoimbra.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

YIN, R. K. (2010). *Estudos de caso: Planejamento e métodos* (3.ª ed.). Bookman.

29

DIGITAL YOUTH DISCOURSE IN VIRTUAL ECOLOGIES: A FOUR-DIMENSIONAL FRAMEWORK FOR CRITICAL EDUCATION AND DIGITAL CITIZENSHIP

María Puertas
Universidad Autónoma de Madrid (España)

1. Introduction

Adolescence represents a pivotal stage in the development of personal and social identity. During this period, language becomes a crucial tool for self-affirmation, belonging, and exploration of the self in relation to others (Bruner, 1991). Today, digital platforms such as WhatsApp, TikTok, Instagram, and Discord have become central spaces of adolescent socialization, profoundly transforming their communicative practices, social bonds, and discursive repertoires (Androutsopoulos, 2014; Tagg, 2015; Ebert *et al.*, 2023; Sulistiyarini & Prasetyo, 2024; Mikel Peña *et al.*, 2025).

These new communicative ecologies, marked by immediacy, multimodality, and hyperconnectivity, create rich opportunities for expression and social connection, but also raise significant risks. The pursuit of social validation, experiences of cyberbullying, symbolic exclusion, and exposure to misinformation are increasingly common in these spaces, with considerable effects on adolescents' emotional wellbeing, self-esteem, and school coexistence (Metherell, Ghai, McCormick, Ford & Orben, 2022; Díaz-Aguado *et al.*, 2023; Ziegel, Sjöland, Zuo, Fine & Ekström, 2025).

In this context, discourse analysis (DA) offers a particularly relevant framework for understanding how meanings are constructed, negotiated, and reproduced in adolescent digital interactions. Beyond what is said, DA enables an exploration of how it is said, from which positions, with what intentions, and with what social effects (Fairclough, 1995; van Dijk, 2008; Wodak & Meyer, 2015).

This chapter forms part of a broader research initiative titled *Emotional Intelligence in Digital Communication: Developing a Guide for Educator Training in Instant Messaging Contexts*, which addresses the pressing need to foster emotional awareness and ethical engagement in adolescent digital interaction. The study seeks to identify the main characteristics, communicative functions, and emotional tensions that shape youth discourse in instant messaging platforms during secondary education

(Shamim & Riaz, 2023). Its main aim is to establish an interpretive framework that combines emotional education, discourse analysis, and critical digital literacy to inform the design of targeted training initiatives for tutors, adolescents, and families. In alignment with this goal, the present chapter examines how identity, symbolic exclusion, and peer dynamics are constructed and negotiated in digital spaces, laying the groundwork for pedagogical interventions grounded in emotional intelligence and inclusive communication. To that end, it examines major approaches to DA, identifies key contributions to the study of digital discourse, and offers a proposal that weaves together textual, contextual, ideological, and emotional dimensions (Blommaert, 2005; Gee, 2014; Fillies *et al.*, 2023; Sulistiyarino & Prasetyo, 2024; Yoon *et al.*, 2025).

In an increasingly mediatized society, where digital language has become a central site for the construction of subjectivities and relationships, equipping adolescents and their educators with critical discourse literacy is both an urgent and transformative educational task.

2. Method

The review presented in this chapter draws on a broad and rigorously compiled selection of academic sources that offer a representative overview of the main approaches in discourse analysis relevant to adolescent digital communication. Serving as the theoretical foundation for the broader study on emotional intelligence in digital communication, this review informs the construction of an interpretive model intended to support educators in addressing the emotional and discursive dimensions of adolescent messaging practices.

To ensure a comprehensive foundation, we consulted internationally recognized databases, including Scopus, Web of Science, ERIC, SAGE Journals, and Google Scholar, as well as national repositories such as Dialnet and Redalyc. The corpus comprises scholarly articles, theoretical monographs, empirical studies, institutional reports, and grey literature such as doctoral dissertations, within the educational and sociolinguistic domains.

The inclusion criteria for the selected sources were guided by four key principles: theoretical relevance to the field of discourse analysis and its social applications; a specific focus on youth and/or adolescent digital communication; recency, with publications ranging from 2000 to 2025 and a particular emphasis on the past decade; and a balanced representation of national and international perspectives to ensure both contextual specificity and global applicability.

The review includes both foundational authors (Schiffrin, 1994; Fairclough, 1995; Wodak, 2001; Blommaert, 2005; van Dijk, 2008; Gee, 2014) and recent empirical studies that explore adolescents' communicative behaviors on platforms such as TikTok, Instagram, Discord, and WhatsApp. Notable among these are Sulistiyarini and Prasetyo (2024), who examine linguistic variation on TikTok; Ebert *et al.* (2023), who analyze adolescents' privacy strategies; Fillies *et al.* (2023), who investigate hate speech on Discord; Yoon et al. (2025), who

document youth agency in self-governed online communities; and Mikel Peña et al. (2025), who explore everyday communication practices among adolescents in the Basque Country using Instagram and WhatsApp. This blend of classical and contemporary perspectives enables the articulation of a theoretical framework grounded in DA while remaining sensitive to the specificity of today's digital landscape.

The selected texts reflect the major traditions within the AD field, including conversation analysis (Sacks et al., 1974), linguistic pragmatics (Levinson, 1983), politeness theory (Brown & Levinson, 1987), critical discourse analysis (Fairclough, 1995; van Dijk, 2008; Wodak & Meyer, 2015), and systemic functional linguistics (Halliday, 1978). In addition, recent studies on digital discourse (Tagg, 2015; Jones et al., 2015; Bouvier & Machin, 2018) offer updated, multimodal perspectives on language use in social media and digital messaging.

This diversity of sources provides a rigorous foundation for developing an integrative model capable of engaging with the complexity of adolescent digital discourse from an educational standpoint.

The methodological approach adopted in this chapter is qualitative in nature and follows the logic of a systematic theoretical review. Rather than aiming for an exhaustive or purely descriptive review, this approach is both selective and argumentative, designed to identify key conceptual categories and analytical frameworks relevant to the study of adolescent digital discourse.

Unlike systematic reviews that follow strict protocols for the collection, analysis, and synthesis of empirical evidence, this theoretical-critical approach allows for greater interpretive flexibility. It is particularly suited to the dynamic nature of digital communication, which demands integrative and context-sensitive perspectives. Digital technologies not only reshape communicative practices but also transform learning processes, interaction patterns, and socialization modes, echoing the transformations described in eLearning environments (García-Peñalvo & Seoane Pardo, 2015).

The review draws on thematic analysis combined with an abductive approach, understood as an interpretive strategy that enables the formulation of explanatory hypotheses based on observed patterns, rather than pre-established theoretical models (Blommaert, 2005; Gee, 2014). In this case, abduction facilitates connections between established discourse analysis theories and emergent communicative practices observed on platforms such as TikTok and WhatsApp. Gee (2014) highlights its usefulness in analyzing rapidly evolving discourse contexts, while Blommaert (2005) emphasizes its capacity to capture situated and diverse meanings within critical frameworks.

In addition, this chapter traces the development of discourse analysis from its structuralist origins to its critical, interactional, and multimodal extensions. This comprehensive lens is particularly suitable for the topic at hand, which involves the intersection of linguistic, social, cultural, affective, and technological elements.

The selection, analysis, and synthesis of the literature were guided by the following orienting questions:

- Which theoretical frameworks within DA are most relevant for analyzing adolescent digital communication?
- What key concepts emerge in recent studies on youth digital discourse?
- What are the main educational challenges and opportunities associated with these discursive practices?

Throughout the review process, special attention has been paid to the intersection between theory and educational practice, considering the applicability of discourse models to the design of pedagogical strategies for critical digital literacy. In this regard, the development and assessment of educators' digital competence are also central concerns. García-Ruiz *et al.* (2023), for instance, emphasize the need for instruments and evaluation frameworks that support these processes from a formative and reflective standpoint.

Finally, the analysis of the selected sources was organized around four thematic axes: identity construction, communicative conflict, symbolic exclusion, and discursive agency. These dimensions structure the interpretive framework presented in the following sections. Taken together, the methodological choices outlined in this chapter lay the foundation for an applied educational intervention aligned with the core aims of the broader research project: to foster emotional intelligence, mitigate symbolic exclusion, and promote inclusive digital coexistence in secondary education.

3. Results

The results of this theoretical review directly address the guiding questions outlined in the Methods section, focusing on the most pertinent discourse analysis frameworks, emerging key concepts in the recent literature, and the educational implications of adolescent digital discourse. Based on this, a four-dimensional interpretive framework is proposed: identity, conflict, symbolic exclusion, and discursive agency, to serve as analytical tools for examining these communicative practices. Each axis is grounded in established DA traditions and contextualized within the dynamics of contemporary digital platforms. Together, they offer a deeper understanding of youth discourse online and lay the groundwork for educational strategies that are more critical, inclusive, and empathetic. In this sense, media literacy must be understood not merely as an instrumental skill, but as part of a new form of critical humanism rooted in active participation and intercultural dialogue (Pérez Tornero & Varis, 2010; Dwivedi, 2023; Espejel, Concheiro & Pujolà, 2023). Digital communication landscapes on language learning telecollaboration: A cyberpragmatic analysis of the multimodal elements of WhatsApp interactions.

4.1 *Discursive identity in online spaces*

Identity construction is one of the most visible and complex processes within adolescent digital environments. In these spaces, the self is continuously narrated,

represented, and negotiated through images, text, emojis, and even silences (Gumperz, 1982; Bruner, 1991; Minich, Kerr, & Moreno, 2025). A sociopragmatic approach is particularly useful in understanding how linguistic and paralinguistic choices contribute to the construction of public image and group belonging (Levinson, 1983).

Digital identity is not a static reflection of the self, but rather a dynamic representation, constantly shaped by external gaze and the logic of visibility (Androutsopoulos, 2014). Sulistiyarini and Prasetyo (2024) illustrate how TikTok content shapes emotional identity and gender stereotypes among adolescents. These findings point to the performative and affective dimensions of identity in online interactions, where discourse becomes a site of both conformity and creativity.

4.2 *Communicative conflict and pragmatic tensions*

Digital platforms are not only arenas for expression and socialization but also for conflict. Politeness theory, conversation analysis, and linguistic pragmatics offer key tools for analyzing misunderstandings, disqualifications, irony, and conflictive speech acts (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Brown & Levinson, 1987).

Asynchronous interaction, lack of prosody, and fragmented context increase the risks of communicative breakdowns in digital exchanges (Schiffrin, 1994). Digital communication may amplify latent social tensions and foster exclusion or retaliatory behavior, particularly among vulnerable groups.

Mikel Peña *et al.* (2025) demonstrate that adolescents prefer face-to-face communication for emotionally sensitive topics, despite being hyperconnected, which suggests discomfort with digital mediation in certain contexts. Similarly, Torrecillas-Lacave *et al.* (2022) document real experiences of cyberbullying and their impact on adolescents' internet use patterns, highlighting emotional distress, a sense of vulnerability, and communicative withdrawal.

These studies underscore that digital platforms can exacerbate not only pragmatic conflict but also structural inequalities and peer power dynamics, especially when educational or familial structures fail to provide support or containment.

4.3 *Symbolic exclusions and discourses of power*

Symbolic exclusion on social media does not always take the form of overt aggression. It can be enacted through silence, omission, unfollowing, or discursive invisibility. From a critical discourse analysis perspective, such acts are understood as forms of symbolic power that perpetuate social inequalities (Fairclough, 1995; van Dijk, 2008).

Social networks enable subtle exclusionary practices that negatively impact adolescents' self-esteem and sense of belonging (Díaz-Aguado et al., 2023). Addressing this dimension in discourse analysis reveals how language itself operates as a tool of symbolic violence and ideological control (Bourdieu, 1977; 1990, as cited in Wodak & Meyer, 2015). This calls for a critical pedagogy that helps adolescents become aware of exclusionary discursive patterns and their social implications.

This type of symbolic exclusion, observed in several digital interactions analyzed in the study, highlights the emotional and social stakes of adolescent messaging practices (Ju & Zhao, 2024). Insights such as these are directly informing the structure and content of the guide under development for educators.

4.4 *Communicative agency and resistance*

In response to these dynamics, adolescents also develop forms of discursive agency, resistance, and re-semantization. The notion of communicative agency underscores how young people exercise power through their discursive and linguistic choices. As Gee (2014, p. 125) notes, "agency is not just doing things, but being socially and discursively recognized for doing them in a particular context." Likewise, Blommaert (2005, p. 68) emphasizes that "discursive agency involves access to semiotic resources and the ability to mobilize them strategically in situated communicative practices."

Whether through creative language use, the reappropriation of labels, or the formation of supportive communities, adolescents challenge hegemonic norms, deconstruct stereotypes, and generate counter-discourses with collective impact.

Within this context, re-semantization refers to the process by which adolescents transform or re-signify the original meaning of words, symbols, or pre-existing discourses. By doing so, they reinterpret digital content considering their lived realities, needs, and aspirations, infusing them with new meanings. This semiotic capacity allows hashtags, memes, viral expressions, or even derogatory terms to be repurposed for resistance, critical humor, or identity affirmation.

As Pennycook (2007, p. 6) rightly states, "language not only reflects the world, it reshapes it through socially situated processes of re-signification." On platforms like TikTok, this is evident in the ironic use of trends and the subversion of dominant narratives, making re-semantization a powerful tool for youth agency in the digital sphere.

This four-dimensional theoretical framework enables a deeper understanding of adolescent digital discursive practices and lays the groundwork for educational interventions that are critical, reflective, and empathetic. The broader research project on which this chapter is based aims to translate these findings into actionable strategies for schools. As part of this effort, a practical guide for tutors and educational counselors is being developed, offering resources to help students recognize emotional cues, manage digital conflict, and engage in respectful, emotionally intelligent communication online.

5. Conclusion

The theoretical review presented in this chapter highlights the urgent need to address adolescent digital communication through a discourse-analytic lens that acknowledges its complexity, its formative potential, and its inherent risks. Far from being a superficial or ephemeral phenomenon, digital discourse constitutes

a fundamental space for identity formation, power negotiation, emotional expression, and social participation.

By drawing on major traditions within discourse analysis, this chapter has proposed an interpretive framework structured around four core dimensions: identity construction, communicative conflict, symbolic exclusion, and discursive agency**.** These analytical axes help illuminate the depth and ambivalence of youth communicative practices in digital environments, and advance conceptual tools for their critical analysis (Blommaert, 2005; Gee, 2014; Yoon *et al.*, 2025).

Incorporating recent studies (Ebert *et al.*, 2023; Fillies *et al.*, 2023; Sulistiyarini & Prasetyo, 2024; Mikel Peña *et al.*, 2025) has allowed for an updated and contextualized framework that reveals how adolescents negotiate identity, exercise agency, manage conflict, and respond to inclusion/exclusion dynamics through their discursive practices on platforms such as TikTok, Instagram, WhatsApp, and Discord.

This chapter forms part of a broader ongoing study titled *Emotional Intelligence in Digital Communication: Developing a Guide for Educator Training in Instant Messaging Contexts*. Grounded in discourse analysis and emotional education, the project seeks to identify the main characteristics, communicative functions, and emotional tensions embedded in adolescent digital discourse during secondary education. Its central aim is to develop an interpretive framework that integrates a critical, inclusive, and pedagogically grounded perspective to inform the design of tailored training initiatives for tutors, adolescents, and families. The conceptual framework proposed in this chapter contributes directly to this goal, laying the foundation for practical tools that promote emotionally intelligent and ethically engaged digital communication in schools.

Aligned with the methodological approach adopted here, the chapter has relied on a strategic and argumentative theoretical review, chosen for its interpretive flexibility in engaging with the complexity of digital discourse through the lens of discourse analysis. This approach is especially suitable for developing educational strategies that are sensitive to emerging discursive contexts and aligned with the contemporary challenges of digital citizenship.

Beyond mere description, this work seeks to highlight the transformative potential of digital discourse. Social media platforms, though often spaces of exclusion or conflict, also host acts of resistance, mutual support, and self-expression. Many adolescents use these environments to build solidarity networks, share meaningful experiences, denounce injustices, and affirm their identities (DiGiovanni *et al.*, 2021; Díaz-Aguado, 2022). Recognizing this discursive ambivalence is essential to developing educational interventions based not on fear or prohibition, but on dialogue, active listening, and the co-construction of meaning with adolescents themselves.

From an educational standpoint, this framework encourages us to move beyond both normative discourses, which impose adult-centered expectations on adolescent digital behavior, and technophobic discourses that frame technology as inherently harmful or corrupting. Such perspectives tend to overlook the agency and complexity of adolescents' engagement with digital media, reducing their

interactions to either passive consumption or risky behavior. Instead, this study advocates for the development of critical digital literacy, which acknowledges young people's capacity to reflect on, resist, and reshape their communicative environments. As Livingstone and Sefton-Green (2016) argue, adolescents are not merely victims or consumers of technology but active participants in meaning-making processes shaped by their social and cultural contexts. Similarly, Boyd (2014) challenges the moral panic surrounding teens' online lives, revealing how they use networked media to negotiate identity, build relationships, and assert control over their social worlds. By recognizing these capacities, educators can shift the focus from surveillance and restriction toward empowerment, dialogue, and ethical digital engagement. Such a vision calls for teacher training that combines critical digital literacy with emotional education, grounded in a pedagogy of coexistence that places language at the heart of the educational experience. It is not simply about teaching students to use technology correctly, but about forming citizens who can communicate ethically, empathetically, and reflectively in a society increasingly shaped by digital mediation.

In the context of ever-deepening digitalization, discourse analysis emerges as a key tool for a situated, inclusive, and emancipatory pedagogy. The main limitation of this study lies in the absence of a systematic empirical review. Therefore, as a future line of inquiry, we propose applying the framework developed here to case studies focused on specific youth communities, emerging platforms, or concrete discursive phenomena such as irony, meme culture, or resistance practices. This will contribute to the development of a pluralistic and democratic digital citizenship, where the classroom and the secondary school, in this case, are envisioned as discursive spaces for negotiating meanings, challenging norms, and collectively constructing models of coexistence and inclusion.

References

Androutsopoulos, J. (2014). Languaging when contexts collapse: Audience design in social networking. *Discourse, Context & Media,* 4-5, 62-73. https://doi.org/10.1016/j.dcm.2014.08.006

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.

Blas Arroyo, J. L. (2000). *Sociolingüística del español*. Ariel.

Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.

Bouvier, G. y Machin, D. (2018). Critical discourse analysis and the challenges and opportunities of social media. *Review of Communication,* 18 (3), 178-192. https://doi.org/10.1080/15358593.2018.1479881

Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry,* 18 (1), 1-21.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L. y Alvariño, M. (2023). *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Universidad Complutense de Madrid.

Díaz-Aguado, M. J. (2022). Adolescencia, sexismo y violencia contra las mujeres en España. Situación actual y evolución durante una década. *Revista de Estudios de Juventud*, 125*,* 11-32.

DiGiovanni, A. M., Vannucci, A., Ohannessian, C. M. y Bolger, N. (2021). Modeling heterogeneity in the simultaneous emotional costs and social benefits of co-rumination. *Emotion,* 21 (7), 1470-1482. https://doi.org/10.1037/emo0001028

Dwivedi, S. K. (2023). Social media memes: A study of its impact on intercultural communications. *International Journal of Development*, 12 (2), 45-56.

Ebert, N., Geppert, T., Strycharz, J., Knieps, M., Hönig, M., & Brucker-Kley, E. (2023). Creative beyond TikToks: Investigating adolescents' social privacy management on TikTok. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.11600

Espejel, O., Concheiro, P., y Pujolà, J. T. (2023). Digital communication landscapes on language learning telecollaboration: A cyberpragmatic analysis of the multimodal elements of WhatsApp interactions. En J. T. Pujolà y P. Concheiro (eds.), *Telecollaboration applications in foreign language classrooms* (pp. 46-68). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5876-1.ch003

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

Fillies, J., Peikert, S. y Paschke, A. (2023). Hateful messages: A conversational dataset of hate speech produced by adolescents on Discord. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.01413

García-Peñalvo, F. J. y Seoane Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning: Décimo aniversario. *Education in the Knowledge Society (EKS),* 16 (1), 119-144. https://doi.org/10.14201/eks2015161119144

García-Ruiz, R., Buenestado-Fernández, M., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Evaluación de la competencia digital docente: Instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura. *Educación XX1,* 26 (1), 273-301. https://doi.org/10.5944/educxx1.33520

Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (4th ed.). Routledge.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

Jones, R. H., Chik, A. y Hafner, C. A. (2015). *Discourse and digital practices: Doing discourse analysis in the digital age*. Routledge.

Ju, G., y Zhao, R. (2024). How do emoticons affect youth social interaction? The impact of emoticon use on youths' online interpersonal interactions. *Frontiers in Communication*, 9, 1452633. https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1452633

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.

Livingstone, S. y Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. NYU Press.

Metherell, T. E., Ghai, S., McCormick, E. M., Ford, T. J. y Orben, A. (2022). Digital access constraints predict worse mental health among adolescents during COVID-19. *Scientific Reports*, 12, 19088. https://doi.org/10.1038/s41598-022-23129-4

Mikel Peña, M., Elexpuru-Albizuri, I. y Eizaguirre, S. (2025). Prácticas comunicativas digitales de adolescentes en el País Vasco: Entre Instagram, WhatsApp y la escuela. *Revista VISUAL*, 13 (2), 25-44.

Minich, M., Kerr, B. y Moreno, M. (2025). Adolescent emoji use in text-based messaging: Focus group study. *JMIR Formative Research*, 9, e59640. https://doi.org/10.2196/59640

Pérez Tornero, J. M. y Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language,* 50 (4), 696-735.

Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Blackwell.

Shamim, F., y Riaz, M. N. (2023). Impact of multimodal digital media communication on Generation Z's language use and literacy practices. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 3 (4), 398-409.

Sulistiyarini, D. y Prasetyo, E. (2024). Language variations of adolescents on TikTok social media. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding,* 11 (3), 101-114.

Tagg, C. (2015). *Exploring digital discourse: Language in action*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315727165

Torrecillas-Lacave, T., Vázquez-Barrio, T. y Suárez-Álvarez, R. (2022). Experiencias de ciberacoso en adolescentes y sus efectos en el uso de internet. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes, 20*(1). https://doi.org/10.7195/ri14.v20i1.1624

van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. Palgrave Macmillan. Wodak, R. y Meyer, M. (eds.). (2015). *Methods of critical discourse studies* (3rd ed.). SAGE Publications.

Wodak, R. y Meyer, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis* (Vol. 1). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9780857028020

Yoon, J., Zhang, H. y Seering, J. (2025). "It's great because it's ran by us": Empowering teen volunteer Discord moderators to design healthy and engaging youth-led online communities. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 9 (2). Article No.: CSCW121, 1-30 https://doi.org/10.1145/3711114

Ziegel, L., Sjöland, C. F., Zuo, X., Fine, S. L. y Ekström, A. M. (2025). Adolescent mental health and digital communication: Perspectives from 11 countries. *Journal of Adolescent Health*, 77 (3), 405-412. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2025.05.010

30

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL COMO HERRAMIENTA PARA EDUCAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Lina Paola Pulido Avella
Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia)

1. Introducción

Las relaciones de género y, específicamente, la violencia de género es un asunto que concierne a diferentes disciplinas, que permitan abarcarlo desde su dimensión estructural y transversal a las dinámicas sociales. En respuesta a esto, el enfoque feminista plantea que es urgente considerar el género como un elemento constitutivo de las relaciones de poder y como una representación cultural que refleja ideas, creencias y valores de una sociedad que, pese a los avances, continua siendo hegemónicamente patriarcal (Trujillo-Cristoffanini y Contreras-Hernández, 2021). En ese sentido, es necesario plantear preguntas en el campo de la educación que abran el debate sobre «las jerarquías y formas de dominación implícita y explícitamente reproducidas en las aulas y los planes de estudio» (Estrada Castro, 2024, p. 163)

Desde la perspectiva democrática, la escuela es un espacio inclusivo, integral, equitativo y justo (Collantes, *et al.*, 2024; Del Pino Tortonda, *et al.*, 2019; Millán Scheiding y Saneleuterio, 2024), que debe ajustarse a las trasformaciones del mundo (Alonso y Valli, 2022) y asumir con responsabilidad su rol en la formación de seres humanos respetuosos de la diferencia (Millán Scheiding y Saneleuterio, 2024). Sin embargo, Sánchez Torrejón (2021a) plantea que la escuela, inserta en un contexto social, refleja prácticas desigualitarias que se perpetúan tanto en el currículum explícito como en el «currículum oculto» (i.e. aquellas practicas sexistas, prejuiciosas o estereotipadas que se dan en el contexto escolar, sin que hagan parte del currículo oficial) (Sánchez Torrejón, 2024; Broch Martin y Sanahuja Ribés, 2019).

El concepto de Coeducación se ha propuesto como un mecanismo para garantizar espacios educativos más equitativos en materia de género. Este concepto va más allá de que hombres y mujeres compartan aula, sino que supone brindar las garantías para que todos y todas puedan desarrollar sus capacidades en una

educación libre de estereotipos o ideas preconcebidas en torno al género (Broch Martin y Sanahuja Ribés, 2019). Este concepto busca reformular las políticas públicas para posibilitar la transmisión de conocimientos basados en la equidad como principio rector (Marrero Peniche, 2019), y generar cambios culturales que contribuyan a borrar prejuicios, estereotipos y desigualdades, además de posibilitar el surgimiento de nuevas identidades (Rodríguez Olay, 2022a).

En este contexto cobra vital importancia la lectura y la educación literaria, como instrumentos para la formación de individuos autónomos y críticos (Berdel Vega, et al., 2022). Michélle Petit (2009) planteó que la lectura contribuye al descubrimiento de uno mismo, favoreciendo la comprensión de situaciones y comportamientos humanos en toda su diversidad. La literatura supone un campo de interpretación de ideas y concepciones propias, que crea realidades y universos de referencia, en los que la experiencia de lectura posibilita la reflexión y la transformación situada en el yo del lector (Del Pino Tortonda *et al.*, 2019; Sánchez-Lara, 2022). En este sentido, el lector es un constructor de narrativas y el libro se convierte en mediador, amigo y maestro que invita al reconocimiento de las diversas realidades del mundo (Franco Acevedo y Gómez, 2021).

Sin embargo, la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) también puede constituir un medio que reproduce y transmite patrones de conducta, identidades y representaciones (Urzelai-Vicente y Villagrán Arrastoa, 2024), por lo cual es necesario entenderla desde una perspectiva cultural, como producto y práctica social, situado en un marco histórico y en permanente construcción (Sánchez Lara, 2019), analizando como el canon literario escolar refleja la estructura social imperante (Alvarado y Fernández, 2021).

2. Objetivos

Esta revisión narrativa constituye un esfuerzo por analizar los aportes que investigaciones y reflexiones académicas, en el campo de la educación literaria y la perspectiva de género, han realizado en los últimos años. De esta forma, busca constituir una herramienta útil que integre diversas propuestas y estrategias que pueden ser implementadas en el aula. Esto beneficia a educadores, investigadores y diseñadores de políticas educativas, proporcionando un marco para promover la equidad de género a través de la literatura.

3. Metodología

Este capítulo siguió la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), efectuando una revisión de literatura de publicaciones en bases de datos académicas y utilizando términos clave en inglés («read AND gender perspective», «literacy AND gender perspective», «reading promotion AND gender perspective») y en español («Perspectiva de género AND literatura», «Perspectiva de género AND lectura», «Feminismo AND literatura», «género

AND Educación»). De los registros inicialmente identificados, se evaluaron títulos y resúmenes para seleccionar estudios que abordaran la LIJ desde una perspectiva de género en contextos educativos, o la literatura como espacio de diálogo social.

Se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: tipo de documento (i.e. Artículos académicos, libros, capítulos y reseñas publicadas en revistas arbitradas), idioma (i.e. Español, inglés), fecha de publicación (i.e. entre 2019 y 2025), enfoque temático (i.e. Estudios que analicen la LIJ desde una perspectiva de género; Investigaciones sobre coeducación, estereotipos de género y representaciones en textos literarios; Propuestas didácticas para abordar la LIJ con enfoque de género en contextos escolares), contexto (i.e. Investigaciones aplicadas en entornos educativos formales o informales), y accesibilidad (i.e. Documentos disponibles en texto completo). Así mismo, se aplicaron los siguientes criterios de exclusión: fuentes no académicas (i.e. Noticias, blogs, tesis no publicadas o documentos sin revisión por pares), o documentos con metodología insuficiente o sin marco teórico claro.

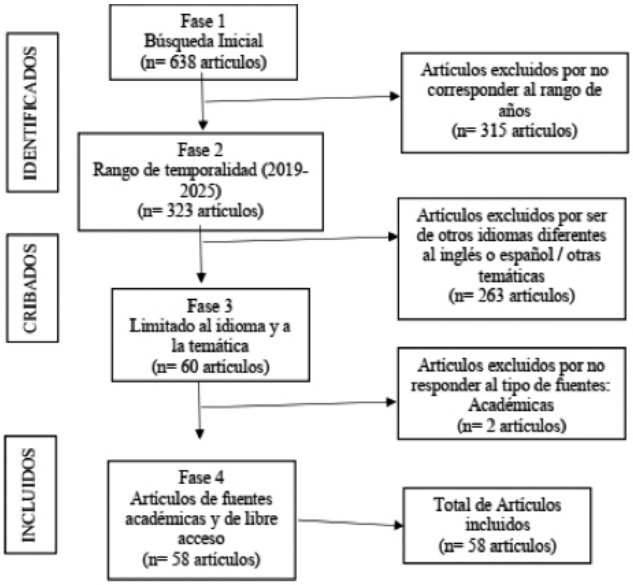


Figura 1. Diagrama PRISMA de la selección de documentos.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

4. Resultados

Con los 58 documentos seleccionados, se realizó una revisión tomando en cuenta las siguientes categorías: 1) La literatura como espacio de dialogo con perspectiva de género; 2) Iniciativas para fomentar la lectura en la infancia y la juventud, desde una perspectiva de género.

Cada uno de estas categorías será descrita y discutida en los siguientes apartados.

4.1 *La literatura como espacio de diálogo con perspectiva de género*

El género es una construcción social y cultural que define roles, comportamientos, actividades y atributos que se consideran apropiados para hombres, mujeres y otras identidades, significando esto que se trata de una categoría dinámica y que varía según los contextos históricos, culturales y sociales (OMS, 2023). Esto quiere decir que el género no es innato, sino que se aprende e internaliza a través de la socialización (Butler, 1990; 2007, citada en Ahmed, 2021). Siguiendo esta definición, los estereotipos de género se definen como el «conjunto de comportamientos, funciones, actitudes, valores y atributos simbólicos, sociales, políticos, económicos, jurídicos y culturales asignados a las personas de acuerdo con su sexo, en cada cultura y momento histórico» (De-Barbieri, 1992, citado en Fernández--Artigas *et al.*, 2019, p. 64). Estos estereotipos generan ideas y creencias que, por procesos de refuerzo y repetición, se conciben como verdades absolutas, y contribuyen a la construcción de la identidad de las personas (Rodríguez Olay, 2022a).

Las ideas sobre el género y los estereotipos se transmiten de forma muy temprana a niños y niñas, a través de mecanismos culturales como la literatura, la televisión o el cine. Autores como Banse *et al.* (2010, citado en Rodríguez Olay, 2022b) muestran que, a partir de los 3 años, los niños y niñas adquieren ideas relacionadas con los estereotipos de género y estas ideas se fortalecen a partir de los 7 años. Otros resultados muestran que a los 4 años de edad ya se presentan creencias y percepciones en relación al género (Broch Martin y Sanahuja Ribés (2019).

En la actualidad, las preguntas relacionadas con el género y la sexualidad han venido ocupando un papel cada vez más importante en los campos relacionados con la educación (Gelpi, 2021), permitiendo analizar y comprender las características, posibilidades, semejanzas y diferencias entre mujeres, hombres y personas no binarias (Asensio Pastor, 2024). Estos análisis han permitido identificar las formas en que los discursos marcan las existencias de las personas, legitimando comportamientos y actitudes frente a estas, y sometiendo a aquellos que se apartan de los cánones establecidos, a prácticas estigmatizantes y moralizadoras (Saiz Pantoja y Sánchez Arjona, 2022).

Gran parte de la sociedad y los individuos reclaman, actualmente, la transformación de concepciones en torno al género, y la LIJ puede contribuir a que los niños y jóvenes construyan su propio imaginario y concepción frente al tema (Rodríguez Olay, 2021; Rodríguez Olay, 2022a; Rodríguez Olay, 2022b). Por esto, es necesario analizar el papel que está jugando la LIJ en los contextos escolares, particularmente, en la promoción de la equidad de género. En este capítulo se entenderá la LIJ como el conjunto de «producciones literarias a las que se tiene acceso en tempranas etapas de formación lingüística y cultural» (Mendoza-Fillola, 1999, citado en Franco Acevedo y Gómez, 2021, p. 5). Estas producciones reflejan cómo una sociedad desea verse a sí misma y cuál es el mensaje que los adultos quieren transmitir a la infancia (Colomer, 1999, citado en Ortiz Ballesteros y Gómez Rubio, 2023; Fernández-Artigas et al., 2019; Ramos Cambero y Saneleuterio, 2021; León Ciliotta *et al.*, 2024).

Algunos autores han señalado que la LIJ puede suponer, antes que un aliado para la igualdad, una forma de exposición de niños y jóvenes a los roles de género, ejerciendo una función socializadora que normaliza tabúes y prejuicios sociales (Olay y Masegosa, 2024; Urzelai-Vicente y Villagrán Arrastoa, 2024; Marrero Peniche, 2019; Fernández-Artigas, 2019; Conde Miguélez *et al.*, 2022). En este mismo sentido, autores como Sánchez Torrejón (2021b) han afirmado que el cuento infantil tradicional reproduce patrones de discriminación de género, perpetuando arquetipos de personajes femeninos y masculinos, que ilustran y reproducen la desigualdad social entre mujeres y hombres. Respecto a la LIJ más contemporánea, autoras como Rodríguez Olay (2022a) afirman que, aunque esta muestra avances con respecto a la aparición de estereotipos de género, aún falta mucho para considerarla como promotora de una imagen de igualdad, pues un aumento en la existencia de mujeres como protagonistas de los relatos, no garantiza equidad ni transmisión de nuevos referentes para los niños y niñas (Fernández-Artigas *et al.*, 2019; Rodríguez Olay, 2022a).

Esto justifica, en primer lugar, la necesidad de analizar si el canon literario escolar responde a los cambios sociales y a la presencia, equitativa e igualitaria, de las mujeres y las personas no binarias en los textos (Servén, 2008, citado en Asensio Pastor, 2024), pues, cuando los niños y niñas se acercan a textos con planteamientos más igualitarios, disminuyen sus actitudes estereotipadas frente a este tema (León Ciliotta *et al.*, 2024). En segundo lugar, abre la puerta a propuestas de coeducación literaria, que buscan cambios en el canon literario escolar para posibilitar una mayor valoración de los personajes femeninos y de los aportes de las mujeres en la literatura. Así mismo, busca suscitar reflexiones y debates en torno a ser mujer, hombre o persona no binaria en un mundo sin discriminación por razón de género (Millán Scheiding y Saneleuterio, 2024).

La coeducación literaria también considera que es necesaria la revisión de la forma cómo se orientan las asignaturas que tienen relación con la literatura en el contexto escolar (Marcoleta Hardessen, 2019). Esta iniciativa es respaldada por investigaciones como la de Del Pino Tortonda *et al.* (2019) cuyos resultados muestran que la forma de conversar sobre los textos literarios en las clases de lengua y literatura, puede dar paso a la visualización de mujeres poderosas y capaces de valerse por sí mismas, y a una concepción más positiva de ser mujer.

Frente a este primer apartado es posible concluir que la LIJ es de gran importancia al ir más allá de su función estética, para convertirse en un espacio de diálogo crítico sobre las construcciones de género. Como revela esta revisión, los textos literarios pueden, además de reflejar normas sociales, cuestionarlas y ofrecer oportunidades para deconstruir estereotipos y promover identidades diversas. Sin embargo, para que esto sea posible, se requiere que este diálogo tenga un enfoque activo. Por esta razón, se analizarán las estrategias y formas de mediación que pueden desarrollarse en los contextos escolares para que, efectivamente, la LIJ constituya una herramienta para la construcción de espacios de equidad y respeto en materia de género.

4.2 *Iniciativas para fomentar la lectura en la infancia y la juventud desde una perspectiva de género*

4.2.1 El abordaje de la literatura escrita por mujeres

Una de las estrategias que se proponen, desde la coeducación literaria, consiste en abordar textos escritos por mujeres que, por diversas razones, se han quedado por fuera del canon literario. En efecto, la mediación y el fomento de la lectura y la literatura con perspectiva de género implica el (re)descubrimiento de textos escritos por mujeres desconocidas, poniendo en evidencia las desigualdades y devolviendo un lugar de importancia al papel de las escritoras en la historia de la literatura (Collantes *et al*., 2024; Millán Scheiding y Saneleuterio, 2024).

A pesar de los cambios sociales y educativos en materia de igualdad, los libros de texto y el currículum escolar continúan mostrando poca presencia de autoras y referencias de mujeres. Urzelai-Vicente y Villagrán Arrastoa (2024) han evidenciado que las principales voces que han sido visibles en la literatura y su historia, parten de un punto de vista masculino y heterosexual, que presenta a las mujeres y sus cuerpos como objetos pasivos de deseo. Estos autores destacan la importancia de que las mujeres comiencen a escribir y poner voz a su propia historia, incorporado nuevas imágenes, representaciones y concepciones de mundo en la literatura. Balogová (2020) enfatiza en la responsabilidad del canon literario en la construcción de discursos que invisibilizan las voces de escritoras o de identidades alternativas al orden heteropatriarcal. Así mismo, Conde Miguélez, et al. (2022) afirman que, aunque la literatura y la trasmisión oral estuvo tradicionalmente en manos de las mujeres, la producción de literatura escrita ha estado bajo supervisión de los hombres, lo que se reflejaba en las características y roles sociales de los personajes.

Pese a esto, en los últimos años, se ha revalorizado el papel de las mujeres en la historia de la literatura, a través de experiencias pedagógicas, investigativas y editoriales (Guzmán Mora y Sevilla-Vallejo, 2024). En la literatura hispanoamericana, el corpus de textos abordados en contextos educativos empieza a incluir géneros discursivos como cartas, diarios o autobiografías de mujeres (Alvarado y Fernández, 2021). Además, investigaciones como la de Soler Campo (2024) enfatizan en el lugar de las mujeres en la literatura y el arte, mostrando que es posible, mediante experiencias pedagógicas, una valoración positiva por parte de los participantes.

Frente a las temáticas que la literatura escrita por mujeres puede visibilizar, Saiz Pantoja y Sánchez Arjona (2022) mostraron que la literatura escrita por mujeres permitió a los participantes pensar temas como la violencia de género, la prostitución, la ausencia de libertad, la supervivencia, los mitos del amor romántico, la lucha feminista y los estereotipos de géneros (Saiz Pantoja y Sánchez Arjona, 2022).

Finalmente, existen propuestas pedagógicas como la de Guzmán Mora y Sevilla-Vallejo (2024) que muestran que es posible trabajar textos de mujeres en el aula, por ejemplo, de las narradoras de la posguerra civil española. Estos autores evidencian que el conocimiento de estos textos, sus temáticas y la vida de

sus autoras permite acercarse a la realidad histórica del franquismo y reflexionar acerca de las relaciones de pareja, el reparto de las tareas del hogar y el papel de la mujer en los conflictos armados (Guzmán Mora y Sevilla-Vallejo, 2024).

De esta forma, se refuerza la necesidad de que la educación literaria cuestione el canon literario establecido, los currículos ocultos y las prácticas docentes, que invisibilizan a las mujeres que han aportado a la historia de la literatura. Así mismo, es necesario analizar cómo se ha dado la construcción del universo femenino en los libros. De esta forma, la manera en que se aborda el estudio y la apreciación de los textos literarios puede comenzar a ser más coherente con las transformaciones que reclama el mundo a los sistemas educativos (Alvarado y Fernández, 2021; Marrero Peniche, 2019).

4.2.2 Ir a los textos literarios desde una mirada con perspectiva de género

Los textos de la LIJ tienen gran importancia social porque son transmisores de normas y valores sociales (Sánchez Torrejón, 2024), y pueden ser oportunidades para la reflexión en torno a las relaciones entre los seres humanos. El abordaje en el aula de obras literarias con perspectiva de género facilita a los niños y niñas identificarse con los personajes, sus acciones y sentimientos, y con ello aprender a enfrentar su propia vida de manera más cualificada (Frabotta, 2024).

Sánchez Torrejón (2021b) afirma que los cuentos infantiles son muy relevantes en la interiorización del conocimiento y en la construcción de la cosmovisión de la realidad, siendo un medio de transmisión de valores no sexistas, en la etapa de educación infantil. Siguiendo esta línea, Urzelai-Vicente y Villagrán Arrastoa (2024) proponen tres ejes para el análisis de los textos literarios con perspectiva de género: 1) identificar roles de género y estereotipos, masculinidades y feminidades, hegemonías y rupturas, presentes en los textos; 2) analizar la relación entre género y cuerpo, y la importancia de este en la (in)definición de las identidades; 3) considerar las (re)configuraciones familiares que se presentan.

Diversos autores han planteado que es posible analizar e, incluso, rediseñar los cuentos tradicionales, de forma que puedan ser empleados como un material coeducativo. Un ejemplo de esto lo aporta la investigación de Garrido Carrasco (2020), quien analizó cuentos de Perrault para revisar el modelo de masculinidad que presentan y constatar si corresponden con las necesidades del mundo actual. En este análisis encontró que los personajes masculinos transmiten ideas que relacionan la masculinidad con el poder económico, social, político y cultural, caracterizados por la «fuerza, la inteligencia, la valentía, el conocimiento, la violencia, el poder, la autoridad, el dominio, la agresividad o la necesidad sexual» (Garrido Carrasco, 2020, p. 258). Sin embargo, no se trata de dejar de lado los cuentos clásicos, sino de trabajarlos y utilizarlos como herramienta de reflexión, identificando los estereotipos de género que transmiten y construyendo con los estudiantes una mirada crítica a propósito de ellos, que les permita abordar este tipo de materiales desde otra perspectiva (Martin y Sanahuja Ribés, 2019; Garrido Carrasco, 2020).

Sánchez Torrejón (2024) analizó cuentos coeducativos con futuros docentes y concluyó que existen obras literarias con presencia de personajes femeninos que rompen con los roles y estereotipos sociales establecidos anteriormente en la LIJ y que ofrecen nuevos modelos femeninos. Son personajes femeninos valientes, revolucionarios y empoderados. Para la autora, el abordaje de este tipo de historias debe formar parte de los itinerarios de lectura propuestos en contextos escolares, pues a la transformación en pro de modelos culturales igualitarios y respetuosos.

A partir de lo anterior, se evidencia que la LIJ puede trasmitir ideas y valores, relacionados con la equidad de género y el respeto por la diversidad desde la infancia (Broch Martin y Sanahuja Ribés, 2019).

4.2.3 Abordaje de la LIJ con perspectiva de género, a través de estrategias dialógicas

Para la inclusión de la perspectiva de género en el abordaje de la literatura en el contexto escolar también es posible emplear enfoques dialógicos, a través, por ejemplo, de tertulias literarias, asambleas o clubes de lectura. Estas estrategias promueven el diálogo y el debate argumentado en la construcción de conocimiento (Sánchez Torrejón, 2024; Broch Martin y Sanahuja Ribés, 2019; Sánchez-Lara, 2022) y posibilitan el acercamiento al otro, fortaleciendo el reconocimiento de las diferencias (Franco Acevedo y Gómez, 2021). Además, estas estrategias potencian el desarrollo de la comprensión lectora (Berdel Vega *et al.*, 2022) y el placer por la lectura de obras literarias (Guzmán Mora y Sevilla-Vallejo, 2024). Así mismo, presentan la ventaja de adecuarse a distintos niveles educativos, tipos de textos, edades y contextos escolares (León Ciliotta *et al.*, 2024).

En la implementación de este tipo de estrategias es fundamental la mediación que realizan los docentes y promotores de lectura, ya que esta determina la inclusión, la creatividad, la profundidad y la dirección de las conversaciones y los aprendizajes literarios (Sánchez-Lara, 2022). Por esto, para la implementación de este enfoque, Ferreira-Boo (2024) sugiere diseñar actividades previas a la lectura, que contextualicen y generen preguntas orientadoras y, después de la lectura, realizar tertulias dialógicas en torno a identificar personajes femeninos y masculinos, valores, características físicas, psicológicas y sociales, actividades que realizan, actitudes, entre otros aspectos.

El enfoque dialógico en la LIJ no solo fomentan el pensamiento crítico y el reconocimiento de la diversidad, sino que transforma la lectura en un acto colectivo de construcción de significados más igualitarios. Su potencial depende de una mediación docente consciente que guíe las discusiones hacia reflexiones profundas sobre género, roles e identidades. Cuando se implementan con intencionalidad pedagógica, estas prácticas permiten que la literatura trascienda su función estética para convertirse en un espacio vivo de transformación social y personal.

5. Conclusiones

La revisión realizada evidencia que la LIJ constituye un instrumento pedagógico fundamental para promover la equidad de género en los contextos educativos. Como señalan Collantes et al. (2024) y Millán Scheiding y Saneleuterio (2024), la escuela, en su rol democratizador, debe fomentar prácticas coeducativas que permitan cuestionar los estereotipos de género arraigados en el imaginario colectivo. La coeducación literaria emerge como una estrategia clave para transformar los cánones tradicionales, integrando autoras históricamente invisibilizadas y fomentando la lectura crítica de textos clásicos desde una perspectiva de género (Garrido Carrasco, 2020; Saiz Pantoja y Sánchez Arjona, 2022). Estudios como los de Broch Martin y Sanahuja Ribés (2019) y León Ciliotta *et al.* (2024) demuestran que el trabajo pedagógico con cuentos revisados o contemporáneos puede reducir actitudes estereotipadas en niños y niñas, especialmente cuando se combina con metodologías dialógicas (clubes de lectura, tertulias, asambleas) que promueven la reflexión colectiva (Berdeal Vega *et al.*, 2022; Franco Acevedo y Gómez, 2021).

A pesar de este potencial, la implementación de la LIJ con perspectiva de género se enfrenta a notables limitaciones. La persistencia de un currículum oculto y de prácticas docentes arraigadas en modelos tradicionales actúa como una barrera significativa. Asimismo, la disponibilidad y accesibilidad de un corpus literario diverso e inclusivo no siempre está garantizada, y la falta de una formación docente específica y sensible a estas problemáticas puede dificultar una mediación lectora efectiva.

Mirando al futuro, las perspectivas se orientan a superar estos obstáculos mediante la investigación y la acción continuas. Es imperativo desarrollar y socializar propuestas didácticas concretas y recursos prácticos que los educadores puedan aplicar directamente en sus contextos específicos. Resulta fundamental profundizar en la formación del profesorado, dotándolo de las herramientas teóricas y metodológicas para ejercer una mediación consciente que guíe las interpretaciones hacia una lectura crítica de género (Sánchez-Lara, 2022; Martínez León, 2024). Futuras investigaciones podrían evaluar de manera longitudinal el impacto real de estos programas en la deconstrucción de estereotipos y en la formación de actitudes más equitativas en los estudiantes. Además, se hace necesario ampliar el foco de estudio para incluir de manera más explícita y profunda las representaciones de identidades no binarias y diversas, que aún son escasas en el corpus analizado (Rodríguez Olay, 2022ª; Urzelai-Vicente y Villagrán Arrastoa, 2024). La consolidación de la LIJ como una verdadera herramienta para la equidad dependerá, en última instancia, de un compromiso sostenido que una la investigación académica, la voluntad política, la innovación pedagógica y la acción decidida en las aulas.

Referencias

Ahmed, S. (2021). Queer phenomenology and the non-performativity of gender. *Signs: Journal of Women in Culture and Society,* 46 (3), 645-668. https://doi.org/10.1086/712789

Álvarez Ramos, E. y Mateos Blanco, B. (2024). Coeducación literaria desde una perspectiva de género: Ámbito universitario y proyectos de innovación docente. En C. Millán Scheiding & E. Saneleuterio. (ed.), *Miradas feministas en el aula de literatura. Experiencias, propuestas y relecturas* (pp. 123-131). Universitat de València.

Alonso, M. F. y Valli, V. (2022). La docencia y el archivero de arte: Sobre estrategias de relecturas con perspectiva de género. *Arte e Investigación,* 21, e085. https://doi.org/10.24215/24691488e085

Alvarado, S. y Fernández, C. (2021). Canon literario escolar desde una perspectiva de género: Revisión del diseño curricular dominicano y de las propuestas editoriales para el nivel secundario. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales,* 8 (1), 47-71. https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol8num1.2021.2955

Asensio Pastor, M. (2024). El teatro como herramienta didáctica para la igualdad en el aula. En C. Millán Scheiding y E. Saneleuterio. (eds.), *Miradas feministas en el aula de literatura. Experiencias, propuestas y relecturas* (pp. 85-100). Universitat de València.

Balogová, E. (2020). Literary education: New references to work on equality from a gender perspective. *Educational proposals. Lenguaje y Textos,* 51, 95-106. https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11555

Berdel Vega, I. B., Ramos Reyes, A. T. y Gutiérrez de la Cruz, I. (2022). La lectura dialógica: Alternativa de intervención para la formación de una cultura de igualdad de género y la no violencia. *Revista Conrado,* 18 (85), 142-150. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2271

Broch Martin, D. y Sanahuja Ribés, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de «La Cenicienta» desde un proceso de investigación-acción. *Tendencias Pedagógicas,* 34, 169-182. https://doi.org/10.15366/tp2019.34.013

Collantes, M. P., Blanco, B. M. y Ramos, E. Á. (2024). Educación literaria y perspectiva de género: Taller #MenosMusas de lectura y creatividad literaria. *Cuadernos CEDES,* 44 (122), 121-133. https://doi.org/10.1590/CC271189

Conde Miguélez, J., García Marín, J., Pacheco García, L. y García Vinuesa, A. (2022). Cuentos clásicos vs. cuentos actuales. Una comparativa de literatura infantil desde una perspectiva de género. *Perfiles Educativos*, 44 (178), 95-111. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60494

Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) (2021). *Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares* (Documento CONPES 4068). https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4068.pdf

Del Pino Tortonda, A., Barriga Galeano, E. y González Correa, R. de la A. (2019). Hacia una escuela inclusiva: Perspectiva de género y literatura. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva,* 3 (1), 66-76. https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/44

Estrada Castro, L. J. (2024). Política de los afectos y Pedagogía: hacia una educación post-género. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria,* 36 (1), 157-181. https://doi.org/10.14201/teri.31426

Fernández-Artigas, E., Etxaniz, X. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vasca contemporánea. *Ocnos,* 18 (1), 63-72. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1902

Ferreira-Boo, C. (2024). Los personajes femeninos en la narrativa infantil de Ledicia Costas. Aprovechamiento didáctico para la coeducación. En C. Millán Scheiding y E. Saneleuterio (eds.), *Miradas feministas en el aula de literatura. Experiencias, propuestas y relecturas* (pp. 191-203). Universitat de València.

Frabotta, S. (2024). ¿Quién hace qué? Estereotipos de género en las imágenes de los manuales de italiano como lengua extranjera. En C. Millán Scheiding y E. Saneleuterio (eds.), *Miradas feministas en el aula de literatura. Experiencias, propuestas y relecturas* (pp. 165-177). Universitat de València.

Franco Acevedo, J. y Gómez, G. D. (2021). Literatura e inclusión: Influencias de la formación lectora y literaria en la educación inclusiva en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología,* 44 (2), 1-14. https://doi.org/10.17533/udea.rib.v44n2e335710

Garrido Carrasco, V. (2020). Los arquetipos masculinos de los cuentos de Perrault: Modelos de masculinidad que aprender o desaprender desde la infancia. *Feminismo/s,* 35, 235-262. https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.09

Gelpi, G. I. (2021). Confrontación generacional y cuestiones de género: Una lucha activa dentro y fuera de las escuelas uruguayas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa,* 11 (21). https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.654

Guzmán Mora, J. y Sevilla-Vallejo, S. (2024). La identidad de género durante la dictadura en las narradoras del medio siglo. Propuesta de intervención didáctica en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. En C. Millán Scheiding & E. Saneleuterio (eds.), *Miradas feministas en el aula de literatura. Experiencias, propuestas y relecturas* (pp. 73-84). Universitat de València.

León Ciliotta, R., Acosta Valentín, L. y Hernández Arroyo, S. (2024). Club de Lectura Escolar con Perspectiva de Género para la Transformación Social. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación,* 2 (33), 55-72. https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v2.03

Marcoleta Hardessen, J. P. (2019). ¡No más princesas! Reflexión de algunas teorías en la enseñanza del amor romántico de la literatura en la vida de los jóvenes actuales desde una perspectiva de género. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada,* 5, 138-145. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.201953487

Marrero Peniche, G. (2019). La perspectiva de género: Una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación,* 43 (2), 1-27. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32426

Martínez León, P. (2024). Perspectiva de género en la formación de maestras de educación infantil. Estado de la cuestión. En C. Millán Scheiding y E. Saneleuterio. (Ed.), *Miradas feministas en el aula de literatura. Experiencias, propuestas y relecturas* (pp. 103-121). Universitat de València.

Millán Scheiding, C. y Saneleuterio, E. (2024). Experiencias, propuestas y relecturas feministas en el aula de literatura. En C. Millán Scheiding y E. Saneleuterio (eds.), *Miradas feministas en el aula de literatura. Experiencias, propuestas y relecturas* (pp. 9-20). Universitat de València.

Olay, L. R. y Masegosa, A. N. (2024). School, literature and sexual stereotypes. A didactic analysis. *Revista Estudos Feministas,* 32 (2). https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n289518

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* https://acortar.link/137s

Organización Mundial de la Salud (2023). *Género y salud*. https://www.who.int/es/health-topics/gender

Ortiz Ballesteros, A. M. y Gómez Rubio, G. (2023). Reescrituras del Cancionero popular infantil desde la perspectiva de género: Contribución de Once damas atrevidas y Teresa la princesa a la educación literaria. *Didacticae,* 13, 68-86. https://doi.org/10.1344/did.2023.13.68-86

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.

Ramos Cambero, M. del M. y Saneleuterio, E. (2021). Análisis de cuatro novelas juveniles para la coeducación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 25 (1), 1-21. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.14068

Rodríguez Olay, L. (2022a). ¿Influye la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de estereotipos de género? Análisis de respuestas de alumnado de 5º y 6º de primaria. *Aula Abierta,* 51 (3), 255-264. https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.255-264

Rodríguez Olay, L. (2022b). Estereotipos de género y literatura: Diseño de un cuestionario para alumnado y profesorado de primaria. *Revista de Investigaciones Feministas,* 13 (1), 359-374. https://doi.org/10.5209/infe.76369

Rodríguez Olay, L., García-Sampedro Fernández-Canteli, M. y Miranda Morais, M. (2021). La Literatura Infantil y Juvenil desde una perspectiva de género: Proyecto de innovación para la formación del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 25 (1), 87-107. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13623

Saiz Pantoja, R. y Sánchez Arjona, E. (2022). Reseña. #MenosMusasGaditanas: Taller de creatividad para una educación literaria desde una perspectiva de género. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria,* 27, 1301. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8766320

Sánchez-Lara, R. (2022). Inclusión y justicia simbólica en experiencias lectoliterarias escolares. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación,* 15, 1-20. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.ijse

Sánchez Torrejón, B. (2021a). Coeducación en la formación del profesorado: Herramienta para la prevención de la violencia de género. *Aula de Encuentro,* 22 (2), 127-147. https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5310

Sánchez Torrejón, B. (2021b). Los príncipes azules destiñen: Masculinidades igualitarias a través de cuentos coeducativos. *Aula de Encuentro,* 23 (2), 70-93. https://doi.org/10.17561/ae.v23n2.5694

Sánchez Torrejón, B. (2024). Cuentos que enamoran. Formación inicial del profesorado y (de)construcción del amor romántico. En C. Millán Scheiding y E. Saneleuterio (eds.), *Miradas feministas en el aula de literatura. Experiencias, propuestas y relecturas* (pp. 133-148). Universitat de València.

Soler Campo, S. (2024). Ethel Smyth y sus convergencias con Virginia Woolf. Dos imprescindibles para trabajar la coeducación. En C. Millán Scheiding y E. Saneleuterio (eds.), *Miradas feministas en el aula de literatura. Experiencias, propuestas y relecturas* (pp. 47-58). Universitat de València.

Trujillo-Cristoffanini, M. y Contreras-Hernández, P. (2021). Questioning sexist imaginary through transformative pedagogical practices. *Izquierdas,* 50, 1-15. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492021000100215

Urzelai-Vicente, A. y Villagran Arrastoa, A. (2024). Educación literaria desde una perspectiva de género. Aproximación a la realidad de las aulas de 3.º de la ESO. En C. Millán Scheiding y E. Saneleuterio (eds.), *Miradas feministas en el aula de literatura. Experiencias, propuestas y relecturas* (pp. 59-72). Universitat de València.

31

DISEÑO DE UN PROTOTIPO DE JUEGO FORMAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN MÉDICA

Sandra Milena Quiroga-Castañeda
Universidad Industrial de Santander. Facultad de Salud. Escuela de Medicina. Departamento de Pediatría (Colombia)

El presente texto nace en el marco de un proyecto de la convocatoria con financiación interna, «Apoyo a docentes de reciente vinculación 2024» de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, de la Universidad Industrial de Santander, denominado «Desarrollo de un prototipo de juego de mesa como herramienta pedagógica formal en educación médica en el área de pediatría - código 4265». Agradecimientos al grupo de investigación PAIDÓS y los auxiliares de investigación: Adriana Lucia Vergara Moreno (estudiante de Medicina, Universidad Industrial de Santander), Luis Esteban Castiblanco Castiblanco (estudiante de Diseño Industrial, Universidad Industrial de Santander), Diego Andrés Vásquez Caballero (estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Industrial de Santander).

1. Introducción

Los currículos de educación médica deben irse ajustando a los avances tecnocientíficos y a los cambios generacionales, dentro de las herramientas pedagógicas innovadoras se plantean aquellas que integren elementos del juego, con el propósito de mantener el interés del estudiante y educar en aspectos disciplinares a la par de aspectos no disciplinares (Edwards *et al.*, 2025).

El juego es un lenguaje universal y permite a través de un ambiente controlado y ameno, mejorar el desempeño de estudiantes y profesionales del área de la salud, al facilitar la adquisición de nuevos conocimientos y el entrenamiento en actitudes y aptitudes (Akl *et al.*, 2013).

El aprendizaje basado en juegos es un campo que se ha explorado desde hace muchos años y en el área médica ha ganado terreno en las últimas décadas, sin embargo, actualmente son pocas las estrategias pedagógicas del tipo juego formal complejo existentes, que sean aplicables a la educación en salud (Lickiewicz *et al.*, 2020).

Debido a esta brecha del conocimiento, se propuso en el presente estudio, diseñar un prototipo de juego de mesa, aplicable a la educación en salud en el área de la pediatría que permitiera estar a la vanguardia de la evolución en pedagogía en salud, así como también tener una herramienta para enseñar aspectos disciplinares de la pediatría en un escenario simulado controlado y reforzar el entrenamiento en habilidades blandas.

2. Objetivos

El objetivo principal de este estudio fue desarrollar un prototipo de juego formal, del tipo juego de mesa, correspondiente a una estrategia pedagógica aplicable a la educación médica, en prácticas de simulación, en el área temática de urgencias de pediatría.

Para el alcance del propósito principal se tuvieron en cuenta como objetivos específicos, el categorizar los aspectos disciplinares y no disciplinares a enseñar con la herramienta pedagógica, el diseñar el material didáctico y la realización de la validación interna del prototipo.

3. Marco teórico

Las teorías del aprendizaje son el conjunto de constructos explicativos relacionados con la comprensión del proceso de aprendizaje del ser humano (Moreno *et al.*, n.d.).

El aprendizaje basado en juegos es un método pedagógico que utiliza diversas estrategias del juego para permitir a los estudiantes y profesores una participación más activa en el proceso de difusión del conocimiento, la toma de decisiones basada en preconceptos y el reforzamiento de habilidades, promoviendo una dinámica didáctica para el desarrollo cognitivo (Vega *et al.*, 2019).

Dentro de este abordaje pedagógico, se encuentran como grandes categorías, la gamificación, que consiste en un método de diseño instruccional, que incorpora elementos del juego (por ejemplo: niveles de juego, ganancia de puntos, competencia con otros jugadores, desactivar etapas de juego) en un contexto no relacionado primariamente con el entretenimiento y puede ser usada como una plataforma para transferir conocimiento, así como también permite que procesos de la vida real sean más lúdicos.

La segunda categoría son los juegos formales, estos comprenden aquellos juegos que han sido creados con un propósito distinto al sólo entretenimiento, con el objeto de entregar un nuevo conocimiento o perfeccionar habilidades. Los juegos de mesa son un ejemplo de juego formal, y una de sus principales ventajas comparado con otros recursos es la interacción social, además de cumplir con el propósito educativo primario (Sanmugam *et al.*, 2014).

Los juegos relacionados con tópicos médicos se pueden clasificar atendiendo al mecanismo del juego o al concepto de aprendizaje subyacente (Bochennek *et al.*, 2007).

Según el mecanismo del juego, en juegos de:

1. Dados y suerte.
2. Inversiones.
3. Pensamiento.
4. Preguntas y respuestas.
5. Rol y simulaciones.
6. Destreza.

Según el concepto de aprendizaje subyacente los juegos pueden clasificarse como:

1. De una etapa: Se limita a experiencias repetidas.
2. De dos etapas: Incluye reflexión y revisión de la experiencia.
3. De tres etapas: Incluye la planificación activa.
4. De cuatro etapas: Los jugadores son guiados por el mecanismo del juego hacia los procesos de planificación, experiencial, reflexión y revisión.

4. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, el estudio siguió un diseño cualitativo, de innovación pedagógica, del tipo investigación acción, bajo la perspectiva técnico-científica (Hernández *et al.*, 2014).

El estudio se llevó a cabo en 5 fases, adaptando las etapas propuestas por la UNESCO para el proceso de innovación educativa y ajustándose en términos de los recursos disponibles, principalmente el relacionado con temporalidad, llegando hasta la etapa de desarrollo del prototipo y evaluación interna (Lima - UNESCO, 2016).

Las fases del estudio se denominaron: 1) preparación, 2) diseño, 3) iteración, 4) evaluación y 5) prototipado. Ver figura 1.

La fase de validez externa, entendida como la evaluación de desempeño de la herramienta desarrollada y percepción por parte de usuarios se encuentra fuera de los alcances del presente estudio y se propone como materia de futuras investigaciones.



Figura 1. Fases de desarrollo metodológico del estudio.
Fuente: Elaboración propia 2025.

En la primera fase, denominada de preparación se realizó observación, recolección de información, contextualización, síntesis de la evidencia disponible y construcción de un bosquejo de la herramienta pedagógica. Se categorizaron los aspectos relevantes a enseñar a través de la herramienta pedagógica incluyendo los componentes disciplinares (atención en salud de usuarios de un servicio de emergencias de pediatría que presentan politraumatismo) y no disciplinares (habilidades blandas) con el propósito de hacer de la estrategia didáctica, una estrategia integral, equitativa y representativa.

En la fase 2, denominada fase de diseño, se definieron los elementos conceptuales y físicos del juego de mesa. Se estableció la naturaleza del juego, en términos de la narrativa, experiencia, estrategia, mecánica y reglas del juego. Se diseñaron modelos con potencial funcional y estético cercano al producto final y se materializaron bocetos para hacer pruebas internas de calidad de contenido y jugabilidad. Se utilizaron las herramientas *Adobe Illustrator y Dextrous* para la ilustración y el diseño de los componentes del juego de mesa.

En la tercera fase, con miembros del equipo de investigación, se realizaron pruebas de jugabilidad, con el propósito de revisar y refinar contenido, evaluar funcionalidad e interpretación del material.

En la fase 4 o de evaluación, se realizó al interior del equipo de investigación una evaluación a manera de validación interna del prototipo del juego de mesa desarrollado. Se evaluó la calidad de contenido y de jugabilidad, con una escala de Likert aplicada a integrantes del grupo de investigación que previamente no tuvieron contacto con el proyecto en sus otras fases (Jebb *et al.*, 2021). La escala estuvo compuesta por 8 parámetros: mecánica, interacción entre jugadores, diversidad de estrategias, balance, duración y ritmo, temática y ambientación, rejugabilidad y satisfacción (Calvillo *et al.*, 2010).

Se contempló como aprobatorio para la fase de evaluación de diseño, la obtención de al menos un 80% de respuestas en la condición de acuerdo o totalmente de acuerdo en todos los parámetros.

La última fase, denominada prototipado, estuvo encaminada a materializar los componentes físicos que integran el prototipo del juego de mesa (tableros, cartas, manual de instrucciones, caja).

5. Resultados

En la primera fase de desarrollo del estudio, se realizó una revisión de la literatura disponible, siguiendo un abordaje de revisión de alcance, con el propósito de mapear la magnitud de la evidencia relacionada con el uso de juegos de mesa como herramienta pedagógica formal en la educación médica y las percepciones de los estudiantes al compararla con métodos de enseñanza tradicionales.

Se encontró que los juegos formales se consideran una modalidad pedagógica en educación en salud innovadora, con interés en aumento por parte de la comunidad académica mundial y tendencia al incremento en el material publicado a través de los años, sin embargo, los estudios son aún muy heterogéneos y algunos presentan limitaciones metodológicas. No obstante, los resultados son esperanzadores, con favorabilidad en cuanto a la percepción de disfrute y a la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes.

En la fase uno también se realizó la categorización de los aspectos a enseñar a través de la herramienta pedagógica tipo juego de mesa como se lista en la tabla 1. Durante el proceso de bosquejo y las fases posteriores de pruebas de juego, iteración y evaluación interna, se tuvo en cuenta el cumplimiento de la representación de dichos aspectos disciplinares y no disciplinares a través del juego propuesto, los cuales fueron considerados desde el principio como objetivos clave en los resultados de aprendizaje y competencias a desarrollar en los estudiantes.

Categoría	**Tema**	**Resultado de aprendizaje**
Disciplinar	Anamnesis	Realizar historia clínica pediátrica completa orientada a un contexto de atención de emergencia.
	Juicio clínico	Analizar los síntomas y signos que presenta el niño(a) para realizar diagnóstico acertado y decidir el manejo que requiere.
	Evaluación y estabilización de niño(a) con politraumatismo	Poner en práctica guías de manejo de evaluación y estabilización del niño(a) con politraumatismo.

Categoría	Tema	Resultado de aprendizaje
No disciplinar	Planeación	Planificar el buen uso de los recursos para obtener un resultado de forma eficiente y segura.
	Manejo de recursos	
	Comunicación	Hacer uso de la lengua materna y extranjera para entablar conversaciones respetuosas y comprensibles.
	Manejo de segunda lengua	
	Trabajo individual y en equipo	Participar de forma efectiva como líder o miembro de un equipo de trabajo.

Tabla 1. Planeación experiencial de la herramienta pedagógica juego de mesa en educación médica.
Fuente: Elaboración propia 2025.

La temática principal a la que pertenece el juego de mesa desde el punto de vista de los ejes curriculares del programa de medicina es la pediatría, en el escenario de urgencias pediátricas, área de simulación clínica, y subtema: abordaje inicial de valoración y estabilización del niño(a) con politraumatismo en el servicio de emergencias.

En la fase dos, se estableció *P.E.D.Wisdom,* como el nombre del juego de mesa, este nombre hace alusión a aspectos relacionados con el área temática (pediatría), pero también destaca a manera de sigla el proceso de frónesis en el departamento de emergencias (P.E.D. ***P****hronesis in the* ***E****mergency* ***D****epartment*), orientado al deseo de transmitir, poner en práctica y reentrenar las habilidades necesarias que un profesional del área de la salud requiere para poder discernir en medio de diferentes contextos, cuál es la mejor decisión a tomar de forma individualizada para cada sujeto que se le presente en su práctica clínica, no sólo teniendo en cuenta el conocimiento teórico, sino la aplicación de la mejor evidencia disponible, orientada a la situación de un sujeto en particular, lo cual corresponde al significado de la palabra frónesis y también está relacionado con el significado de la palabra sabiduría (*wisdom*).

El estudio resultó en la generación de un prototipo de juego formal, del tipo juego de mesa, subtipo juego de pensamiento, de cuatro etapas en el que los jugadores son guiados por el mecanismo del juego hacia los procesos de planificación, experiencial, reflexión y revisión.

El juego discurre como juego de cartas, en un escenario simulado de un servicio de emergencias pediátricas, donde cada jugador va a representar a un profesional del área de la salud que atiende a un niño o niña que presentó politraumatismo.

Los componentes del juego incluyen:

- Cartas de personaje, cada una de ellas con un personaje y habilidad diferente.
- Cartas de conocimiento: con tres niveles. Conocimiento básico, intermedio y avanzado.
- Cartas de recursos: que llevan por nombre especialidades médicas o recursos de pruebas diagnósticas o estudios complementarios, que le permitirán al jugador ir adquiriendo recursos mejorados, e ir armando un mejor mazo de cartas para posteriormente adquirir cartas de puntos de victoria. La figura 2 muestra algunos ejemplos de este tipo de cartas.
- Cartas de puntos de victoria de tratamiento: que tienen 5 categorías, correspondientes a las letras ABCDE siguiendo el abordaje de evaluación y estabilización del individuo con politraumatismo teniendo en cuenta los aspectos relacionados con vía aérea, ventilación, circulación, discapacidad neurológica y exposición (*ABCDE: **A**ir, **B**reathing, **C**irculation, **D**isability, **E**xposure)*.
- Tablero de juego, que tiene subsecciones, correspondientes a las diferentes fases de la memoria (corto, mediano y largo plazo) más un área de archivo, lo que hace alusión a la temática del pensamiento y la frónesis incluida intencionalmente en el contexto del juego.
- Cartas de casos clínicos: los cuales presentan un caso hipotético de politraumatismo, al cual se le deberán equipar las cartas de puntos de victoria de tratamiento.
- Tableros para disponer los grupos de cartas: 1 para cartas de conocimiento, 1 para cartas de recursos, 1 para cartas de puntos de victoria de tratamiento.



Figura 2. Ejemplos de cartas de recursos del juego de mesa PED Wisdom.
Fuente: Elaboración propia 2025.

Se determinó que el juego va dirigido a un subgrupo de entre 2 a 4 jugadores, e incluye dos etapas.

Una primera etapa de naturaleza colaborativa, donde los jugadores participan en el trabajo en equipo con el objetivo de desarrollar un escenario clínico simulado hipotético (el grupo propone un caso clínico hipotético relacionado con un sujeto que presentó politraumatismo, proponen los síntomas y signos relacionados y el abordaje de estabilización que requiere en términos de la propuesta de manejo del trauma siguiendo el esquema ABCDE. Este ejercicio inicial en equipo permite integrar conceptos de semiología y de pediatría de urgencias en el área temática de interés.

La primera etapa del juego tiene el propósito de permitirle a cada uno de los jugadores romper el hielo para enfrentarse a una dinámica inusual en el ámbito de la educación en salud, sumergirse en el proceso lúdico a través de una estrategia guiada, familiarizarse con los demás jugadores participantes y con las reglas del juego, así como también enfrentarse a una comunicación con otros miembros de la comunidad académica en español y en inglés, ya que la dinámica del juego invita a realizar este tipo de interacción.

En una segunda etapa de juego, se incluye el componente competitivo, donde se realiza un juego de forma individual. Cada jugador parte de tener una carta de personaje de su elección, una carta de objetivo que corresponde al caso clínico hipotético a resolver y un mazo compuesto por 10 cartas de recursos básicos, que, para efectos del juego, se denominaron conocimiento básico y contienen información relacionada con signos de semiología útiles para realizar la exploración física en el contexto de un politraumatismo.

Posteriormente, siguiendo una dinámica de turnos, cada jugador va haciendo uso de dichos recursos para adquirir nuevos recursos mejorados, que le permitan finalmente acceder a las cartas para resolver el caso clínico hipotético inicialmente planteado.

El juego termina cuando al menos 1 jugador haya adquirido las 5 cartas de tratamiento para resolver el caso clínico hipotético (ABCDE) o se hayan acabado 3 pilas de cartas (bien sea de conocimiento, recursos o de tratamiento).

Gana el juego, el que adquiera más puntos de victoria de tratamiento y/o el que más se divierta. En ese orden de ideas todos pueden sentirse ganadores.

El tiempo de juego para la primera etapa es variable, depende de múltiples factores que están relacionados con el deseo de los jugadores, con el nivel de conocimiento de estos y con el momento histórico en su proceso de formación médica.

El juego base propone 9 escenarios clínicos que pueden reemplazar el desarrollo de esta primera etapa. El tiempo de juego estimado para la segunda etapa es de entre 15 a 45 minutos.

En la fase 3 y 4 de desarrollo del estudio, se realizaron de forma iterada pruebas de juego, evaluación y mejoras, hasta lograr al menos un 80% de aceptabilidad total en los niveles de validez interna. Los cuales comprendieron: reglas claras y comprensibles, mecánica del juego coherente y que se integra bien con el tema del juego, interacción entre los jugadores, estrategias de colaboración y competencia, oferta por parte del juego de varias formas de ganar, posibilidad de utilizar

diferentes estrategias para alcanzar objetivos y llegar a la meta, juego equilibrado en términos de estrategias y personajes, posibilidad de ganancia independiente del nivel de habilidad de cada jugador, duración del juego adecuada, ritmo del juego que mantiene el interés de los jugadores a lo largo de todo el proceso, temática atractiva y que se refleja en la jugabilidad, componentes materiales (tablero, cartas, fichas) que contribuyen a la inmersión en el juego, reusabilidad, sensación de experiencias diferentes en partidas sucesivas, sensación de diversión, aprendizaje y satisfacción al final del juego y sensación de logro o progreso.

En la fase 5 del estudio se materializaron los componentes físicos del prototipo de juego de mesa *P.E.D. Wisdom*.

5. Discusión

El presente estudio permitió el diseño, desarrollo y validación interna de un prototipo de juego formal aplicable a la enseñanza de la pediatría dirigido a médicos en formación.

Esta herramienta, corresponde a un juego de mesa, del tipo juego de pensamiento, de cuatro etapas, que plantea escenarios pedagógicos innovadores para profesores y estudiantes y favorece la adquisición de nuevos conocimientos en el área médica, el reforzamiento e integración de preconceptos de niveles de educación previos y el entrenamiento continuo de habilidades blandas.

PED Wisdom, promete un escenario favorecedor durante el proceso de formación médica y también entregar herramientas que potencialmente se pueden trasladar a escenarios futuros en el ejercicio profesional y la vida cotidiana.

Se requiere de futuros estudios para poner a prueba el prototipo de juego de mesa creado y explorar en los estudiantes sus percepciones al usar la herramienta y compararla con técnicas de enseñanza tradicionales.

El aprendizaje basado en juegos es un campo amplio por explorar. Se necesitan futuros estudios metodológicamente robustos que permitan documentar la magnitud del efecto de su uso y su significancia en términos de los resultados contemplados en escalas de medición estandarizadas y validadas.

6. Conclusiones

El estudio desarrolló una herramienta pedagógica que atiende al enfoque de aprendizaje basado en juegos, del tipo juego de mesa, que permite integrar la enseñanza de conceptos disciplinares en educación médica, así como también el entrenamiento de habilidades blandas.

La inclusión de los juegos formales en la educación médica permite que los procesos de enseñanza - aprendizaje se ajusten a las nuevas generaciones y logren un balance efectivo y dinámico en la articulación del proceso educativo con la atención en salud, los intereses de la población estudiantil, su forma de percibir el mundo y el mantenimiento de la excelencia académica.

Referencias

Akl, E. A., Sackett, K. M., Erdley, W. S., Mustafa, R. A., Fiander, M., Gabriel, C. y Schünemann, H. (2013). Educational games for health professionals. En E. A. Akl (ed.), *Cochrane Database of Systematic Reviews*. John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/14651858.CD006411.pub3

Bochennek, K., Wittekindt, B., Zimmermann, S.-Y. y Klingebiel, T. (2007). More than mere games: a review of card and board games for medical education. *Medical Teacher*, 29 (9-10), 941-948. https://doi.org/10.1080/01421590701749813

Calvillo-Gámez, E. H., Cairns, P. y Cox, A. L. (2010). Assessing the Core Elements of the Gaming Experience (pp. 47-71). En: R. Bernhaupt (Eds.) *Evaluating User Experience in Games. Human-Computer Interaction Series*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84882-963-3_4

Edwards, S. L., Zarandi, A., Cosimini, M., Chan, T. M., Abudukebier, M. y Stiver, M. L. (2025). Analog Serious Games for Medical Education: A Scoping Review. *Academic Medicine,* 100 (3), 375-387. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000005911

Hernandez Sampieri, R., Fernández C. y Baptista M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6th ed. Rocha Martínez M.

Jebb, A. T., Ng, V. y Tay, L. (2021). A Review of Key Likert Scale Development Advances: 1995-2019. *Frontiers in Psychology,* 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637547

Lickiewicz, J., Hughes, P. y Makara-Studzińska, M. (2020). The use of board games in healthcare teaching. *Problemy Pielegniarstwa, 28*(2), 71-74. https://doi.org/10.5114/ppiel.2020.98766

Lima, U. Office. (2016). *Innovación educativa, texto 1*. UNESCO.

Moreno Martín, G., Martínez Martínez, R., Moreno Martín, M., Nieto, F., & Núñez, G. (n.d.). Acercamiento a las Teorías del aprendizaje en la Educación Superior. *UNIANDES EPISTEME: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 4 (1), 48-60.

Sanmugam, M., Mohammed, H., Abdullah, Z., Mohd. Zaid, N. y Aris, B. (2014, noviembre). *Gamification and serious games: The enigma and the use in education.* ISQAE 2014: 3rd International Seminar on Quality and Affordable Education.

Vega, N., Flores-Jiménez, R., Flores-Jiménez, I., Hurtado-Vega, B. y Rodríguez-Martínez, J. S. (2019). Teorías del aprendizaje. *XIKUA Boletín Científico de La Escuela Superior de Tlahuelilpan,* 7 (14), 51-53. https://doi.org/10.29057/xikua.v7i14.4359

32

DESAFIOS E POSSIBILIDADES À INCLUSÃO DAS CRIANÇAS SAN NO SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO: A VOZ DOS ESPECIALISTAS

Hélder Rodrigues Maiunga
Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (Angola)

Maria Luísa Branco
Universidade da Beira Interior (UBI)/CIEP-UE: UID/04312/2025,
e DOI https://doi.org/10.54499/UID/04312/2025 (Portugal)

1. Introdução

Angola é um territorio multicultural constituído por inúmeros grupos que possuem especificidades culturais e linguísticas próprias, entre os quais os Bantu[1] e não Bantu. Entre os não bantu está a minoria étnica San, falantes da língua *Khun*, uma língua com fonologia própria, baseada em cliques. Dedicam-se primordialmente à caça e recoleção, usando pequenos arcos e flechas envenenadas para a caça. São os habitantes mais antigos do território, antes da chegada dos Bantu, no século XIII, altura em que foram empurrados para zonas mais inóspitas do país pelos Bantu. Na actualidade, habitam as províncias do Namibe, Huíla, Cunene, Cuando e Cubango.

Os San vivem em pequenos grupos, no geral, com características seminómadas, apresentando uma estatura pequena. Hoje representam menos de 10% dos grupos linguísticos do país. É uma minoria que é objeto de discriminação e exclusão social pelos Bantu em várias esferas. Discriminação e exclusão que atingem a esfera educativa, pois verifica-se uma fraca implementação de políticas educativas orientadas à inclusão escolar. O grau de escolaridade dentro da comunidade San é muito baixo, sendo a maioria analfabeta, variando o nível de escolaridade, naqueles que frequentaram a escola, entre a 4ª e 8ª classes.

A situação descrita demonstra que o direito à educação plasmado na *Constituição da República de Angola* (CRA) e na *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino* (LBSEE) continua aquém da realidade educativa das crianças da minoria San.

---

1 Do ponto de vista linguístico, os Bantu dividem-se em vários grupos, que formam distintas variantes, com numerosos subgrupos. Encontram-se distribuídos por todo o territorio angolano.

Estas são alvo de discriminação por razões etnolinguísticas e de aparência e, consequentemente, privadas do direito à plena inclusão escolar.

A política educativa angolana implementada desde a 1ª República (1975) até aos dias atuais, no intuito de garantir o direito à educação, tem sido marcada pela criação de conceções educativas, aprovações e aplicações de legislação diversa, que visam, segundo a Universidade Católica de Angola [UCAN] (2016), responder à criação de um quadro favorável à restruturação e mudança operacional do sistema de educação e à melhoria da qualidade de ensino. Neste quadro, destacam-se três grandes linhas de orientação: 1) realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar; 2) erradicar o analfabetismo; e 3) aumentar a eficácia do sistema educativo, de modo a colocá-lo em linha com as necessidades do país em termos de recursos humanos.

De acordo com o *Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022*, o Ensino Primário enfrenta vários desafios a que procura dar resposta, nomeadamente a insuficiência de salas de aulas e de professores, a existência de um número elevado de professores sem formação pedagógica adequada, a existência de infraestruturas precárias e a insuficiência de manuais e material didático. Neste nível de ensino, registam-se, também, elevadas taxas de abandono. Pelo que o presente plano visa aumentar a taxa de escolarização do Ensino Primário, melhorar a rede de escolas e a qualidade do ensino ministrado, combatendo também o insucesso escolar e atendendo às crianças com necessidades especiais.

É necessário que esta melhoria da qualidade do ensino seja vista, também, no panorama das diferentes heranças culturais, sem discriminação étnica. Pois, segundo Roldão (1999), a política educativa deve ser concebida de modo a não se tornar um fator suplementar de exclusão social; para isso tem de ser diversificada e deve valorizar o envolvimento dos alunos na vida da escola, de modo a identificá-los com o espaço escolar, ao invés de os afastar ou excluir da aprendizagem.

Já Paxe (2017) enfatiza que o mérito das políticas públicas em educação deve ser avaliado tendo em conta a natureza da resposta que elas proporcionam ao desafio de consumar a educação como um direito fundamental. Para o efeito, o papel do Estado, segundo Pereira (2004), deve ser o de criar condições para que as diferentes heranças culturais tenham o seu espaço no programa educativo, favorável à concretização do direito de todos à educação. Como sustentado por Leite, Monteiro e Sampaio (2023), o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades de sucesso escolar reclama das escolas práticas que promovam a aprendizagem de todos, em linha com princípios de justiça social.

Em Angola, do ponto de vista político, a visão da educação monocultural persiste, certamente por razões que se prendem com a política da promoção da unidade nacional, herdada da política educativa angolana implementada desde a 1.ª República (1975), como sustentado por Ngaba (2017). Sendo um país constituído por povos de culturas, línguas e histórias diferentes, e que no período pós-independência vivia o risco do desaparecimento da "unidade nacional", a aplicação de uma política educativa "coerente" em todo o território nacional, a adoção de um currículo de formação idêntico para todos os cidadãos, bem como a transmissão de um patrimônio comum e valores considerados como

fundamentais da identidade cultural e moral de Angola, constituem sinais de que o sistema nacional de ensino na 1ª República foi um instrumento de manutenção da unidade nacional, com o lema "de Cabinda ao Cunene um só povo uma só nação[2]" frequentemente proclamado nas paradas escolares.

No contexto multicultural angolano, a promoção de práticas de educação intercultural e o sucesso educativo dos alunos pertencentes às minorias étnicas estarão comprometidas se, nos níveis de decisão e planificação do sistema educativo, não forem tomadas iniciativas adequadas e realistas que visem facilitar a inclusão dos mesmos no sistema de educação e ensino, através de leis e práticas claras de educação para a igualdade (Cardoso, 2005; Zau, 2012). Em Angola, a legislação fundamental, como a CRA e a LBSEE, nos seus princípios, não faz qualquer referência explícita e orientada à inclusão dos San, o que se reflete na falta de iniciativas e/ou insuficiência na elaboração e desenvolvimento de ações de carácter nacional e local, referentes à educação intercultural.

A exclusão e o insucesso escolas das crianças San deve-se, em parte, à falta de políticas educativas interculturais orientadas para o contexto, capazes de combater os índices de discriminação, causadores da exclusão. Pois entende-se que a implementação da educação intercultural é um instrumento de promoção da igualdade de oportunidades e de favorecimento da justiça social em sociedades multiétnicas. A implementação de projetos de educação intercultural, segundo Miranda (2004), pressupõe um conjunto de medidas de políticas educativas de discriminação positiva, destinados a populações socioculturalmente carenciadas, tendo em vista a redução da sua desvantagem no sistema. Adicionalmente, a inclusão escolar dos San em Angola exige uma mudança de todo o *ethos* da escola, que pode ser sintetizada na transição de uma pedagogia monocultural para uma pedagogia intercultural, baseada na promoção do diálogo e do intercâmbio entre diferentes perspectivas culturais em situação multicultural.

2. Objetivos

Tendo em conta o contexto e a problemática apresentadas, propomo-nos, na presente investigação, identificar os principais desafios e posibilidades à inclusão das crianças San no ensino primário angolano. A perspectiva assumida é, como já referido, a de uma educação intercultural.

3. Metodologia

Para corresponder aos objetivos do estudo, quisemos conhecer a perspetiva dos especialistas, num processo de interligação entre o investigador e os inquiridos, optando por um estudo de cariz qualitativo. A investigação qualitativa visa, a nível

2 No contexto geográfico angolano, a província de Cabinda situa-se mais a Norte e Cunene mais a Sul do país.

conceptual, "investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo" (Coutinho, 2016, p. 28).

3.1 *Participantes*

A seleção dos participantes foi feita de forma intencional, tendo em conta a sua experiência de vida, responsabilidade social, ligação e proximidade com os problemas vividos em contexto de estudo. Foram escolhidos cinco (05) especialistas angolanos, docentes universitários, (sendo, um em História, dois em Antropologia e dois em Educação).

3.2 *Técnicas de recolha de dados*

O estudo foi conduzido mediante a realização de entrevistas semiestruturadas. A opção por esta técnica prendeu-se com a tentativa de aprofundar a perspetiva dos participantes sobre a problemática em estudo (Nunes, Nascimento & Alencar, 2016).

3.3 *Análise de dados*

Os planos qualitativos, pelo seu caráter aberto e flexível, produzem uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida de forma a possibilitar a compreensão e interpretação do fenómeno em estudo (Coutinho, 2016). Para o efeito, procedemos ao tratamento dos dados segundo a técnica de análise de conteúdo que visa "sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegar a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados" (Lima, 2013, p. 7). As categorias alcançadas resultam de um processo misto de categorização que, segundo Amado, Costa e Crusoé (2014), acontece quando o investigador combina um sistema de categorias prévias (procedimento fechado), neste caso resultantes da revisão da literatura, tópicos do guião da entrevista e questões de investigação, com categorias criadas indutivamente a partir dos dados (procedimento aberto).

Da análise das entrevistas, resultaram as categorias e subcategorias apresentadas no quadro 1 abaixo:

Categoria 1. Obstáculos à inclusão escolar das crianças San
Subcategorias: 1. Ambiente relacional discriminatório e hostil 2. Falta de gestão da diversidade cultural na escola 3. Falta de formação intercultural dos docentes 4. Ausência de políticas interculturais

Categoria 2. Medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão escolar dos San
Subcategorias: 2.1. Conhecimento da cultura e da realidade 2.2. Promoção do diálogo e respeito interétnico 2.3. Educação bilingue 2.4. Gestão multicultural do currículo 2.5. Formação de docentes no âmbito da educação intercultural

Quadro 1: Categorias e subcategorias resultantes da análise das entrevistas
Fonte: Elaboração própria, 2020

4. Apresentação dos resultados e discussão

Categoria 1. Obstáculos à inclusão escolar das crianças San

A existência de um *ambiente relacional discriminatório e hostil,* por parte dos Bantu em relação aos San, é vista pelos Especialistas (E) como um dos obstáculos à inclusão escolar das crianças San. Para o E4, (...) existe uma certa discriminação dos San, o que cria dificuldades de inclusão. (...), há uma ideia de impureza e inferioridade (...), se os adultos não conseguem integrar-se, imagine as crianças. Têm características físicas próprias (altura baixa e esguios), os olhos rasgados, a pele amarelada, o cabelo crespo. Estas características superficiais fazem com que eles sejam discriminados". A segregação vivida no meio escolar, segundo o E1 é quase natural, tudo fruto do clima discriminatório. "Na convivência que tenho com os San, percebe-se que existe uma quase seleção natural entre este grupo, quando estão próximos aos outros grupos (...), quer uma espécie de autoexclusão fruto da maneira como são tratados pelos Bantu". Já na visão do E3: "existe (...) um processo de discriminação sobre o qual são tecidas várias palavras que do ponto de vista da moral e da ética, ferem e faz com que eles não se sintam à vontade dentro da escola (...) muitas das vezes estas crianças são influenciadas pelos mais-velhos, aquilo que as crianças vêm ouvindo desde a tenra idade até hoje, vai fazendo com que a mensagem passe de geração a geração e (...) as crianças sentem-se discriminadas". Os testemunhos dos especialistas corroboram que a perpetuação dos estereótipos e da discriminação em contexto escolar tem influenciado a exclusão escolar dos San.

É neste sentido que vai outro obstáculo identificado pelos especialistas: a *falta de gestão da diversidade cultural na escola*. Para a maioria dos especialistas, as escolas em contexto pouco têm apostado na gestão da diversidade cultural: "a escola deve tornar mais próxima a relação com os San, o que melhoraria a adesão das crianças às escolas" (E3). Na visão do E2, o Estado é chamado a zelar pela gestão da diversidade cultural na escola: "(...) o Estado precisa manter uma posição firme em relação a isto. Não vamos criar uma lei discriminatória, mas uma lei

protetora para aqueles grupos que comprovadamente se reconhece neles alguma dificuldade de adaptação (...). Olhar para as outras realidades análogas, o Brasil trabalha muito bem nisto nas comunidades indígenas, sobre a questão da proteção destas minorias nas escolas (...)". A gestão local é imperiosa, na visão do E5: "(...), é preciso que quem trabalha em políticas, (...) que olhem para a gestão da diversidade contextuais (...), é preciso projetos para cada uma destas comunidades San (...)". Também E1 refere: Não se verifica uma gestão intercultural do currículo. Não há cuidado em ajustar o currículo às necessidades do contexto escolar"

A partir das perspetivas expressas, constata-se que a falta de autonomia e flexibilização curricular retira à escola a capacidade de gestão da diversidade cultural. A este respeito, Morgado e Martins (2008) realçam que as mudanças educativas devem consubstanciar-se na construção de uma escola democrática e inclusiva, capaz de estimular a criatividade, respeitar a diversidade e compensar as diferenças culturais dos alunos. Tais propósitos têm de repousar na reconstrução do currículo proposto a nível nacional, no sentido da valorização da autonomia curricular das escolas, em função do contexto em que cada uma se insere, sem o qual a escola continuará a perpetuar algumas rotinas e a atirar muitos alunos para o insucesso e o abandono.

A *falta de formação intercultural dos docentes* é, também, identificada como um obstáculo à melhoria da idiossincrasia inclusiva, segundo a maioria dos entrevistados, pois, segundo o E3: "A qualificação intercultural é uma medida favorável à concretização do processo de inclusão desta minoria, pois, se quisermos uma educação intercultural, a primeira coisa que devemos fazer é investir no professor". Na visão do E5: "(...) os nossos professores da primária não estão é preparados. As ferramentas que são dadas para poderem trabalhar, do ponto de vista pedagógico e do conhecimento contextual é desfavorável (...), estamos a falar da visão intercultural (...). O agente da educação deve estar preparado para o feito, e isso não acontece. Formamos professores, mais não falamos dos San, não damos as ferramentas necessárias (...). O Professor vai para lá sem sequer nunca ter visto ou ouvido falar dos San, quando chega lá é o primeiro a discriminar, como é que a criança não faz, se o professor não sabe trabalhar com ele, diz que ele é diferente". Na visão do E2, quando falamos de Angola das suas múltiplas culturas "Devemos incluir nas escolas, disciplinas que desenvolvam no professor capacidade de perceber as diferenças culturais (...). Sugerimos que haja uma educação virada para a percepção da cultura contextual dos alunos".

A este propósito, a perspectiva de uma escola que reflita sobre a realidade contextual é aqui chamada pelo E4: "(...) com as lacunas que temos nos currículos, o que podemos fazer é sentar as escolas de formação de professores no sentido de equacionarmos formas mais assertivas de formar profesores capazes de intervir junto destas comunidades (...), tentarmos fazer algumas experiências relativamente ao melhor modelo que se adequaria à nossa realidade, isto é fundamental, porque as nossas abordagens são muito genéricas, e no papel parece ser tudo muito interessante, mais quando vamos à prática acabamos por estranhar

estas realidades, então, tudo passa por um formação contextualizada para uma educação mais ajustada (...)".

A formação intercultural constitui uma medida favorável à eliminação do "daltonismo cultural" do professor. Quanto a isto, Leite (2003) afirma que a formação intercultural garante competências ao professor para recorrer a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem e favorecer a capacidade de aquisição de conhecimentos socioculturais gerais sobre as crianças, e a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características socioculturais têm no desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança. A formação intercultural do professor é apresentada como condição *sine qua non* para a inclusão e sucesso escolar em contexto multicultural. Tal como realçado por Miranda (2004), hoje é exigido ao professor um saber que favoreça o ensino numa abordagem diferenciada para a intervenção em contexto multicultural com presença das minorias étnicas.

A ausência de políticas interculturais é mencionada por todos como outro obstáculo à inclusão. Para o E1: "Faltam políticas interculturais para poder lidar com eles. Nota-se que em nenhuma política de convivência os San aparecem! E se aparecem é só nas questões eleitorais, quando precisamos de massificação, fora disto não incluímos os San, são minorias que precisam de políticas de inclusão escolar". Realidade reiterada pelo E3: "Hoje pensa-se muito em políticas educativas, mas as tais políticas quase não existem, o que faz com que o suposto processo de inclusão seja difícil, por falta de políticas interculturais". O E2 considera que a ausência de políticas interculturais está relacionada com a falta de vontade política de proteção das minorias: "Falta um pouco de vontade política de proteção das minorias. O Estado deveria definir claramente uma política de proteção das minorias, portanto é preciso que se trabalhe neste sentido, porque a discriminação dos San também está nas instituições, então, os pais para protegerem as crianças preferem as manter em casa do que as mandar para a escola". Perspetiva reiterada pelo E3: "O Estado não incluir dentro das suas prioridades a inclusão dos San. Não se tem isto como uma política pública, o que dificulta a inclusão".

Em suma, as opiniões recolhidas vão ao encontro daquilo que é preconizado pela intitulada *Declaração de Dakar* quando recomenda que a educação não deve excluir nem discriminar, a fim de atrair e reter crianças provenientes de grupos marginalizados e excluídos. Neste sentido, deve responder de maneira flexível às necessidades educativas das crianças pertencentes às minorias, ministrando conteúdos relevantes, acessíveis e atraentes, respondendo, assim, de maneira adequada às circunstâncias e às necessidades de todos os educandos (UNESCO, 2000), através de medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão escolar.

Categoria 2. Medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão escolar dos San.

A realidade multicultural das escolas, com presença dos San, é caracterizada, por conflitos socioculturais que resultam em atitudes discriminatórias

relativamente aos mesmos. Para o efeito, é preciso a promoção de medidas interculturalmente orientadas, que permitam constituir uma cultura de escola favorável ao reconhecimento, respeito e gestão da igualdade na diferença. Para a inclusão escolar dos San, alguns especialistas destacam como medida favorável, o *conhecimento da cultura e da realidade*, tal como ressalta o E2: "O professor precisa conhecer culturalmente este povo, para que ele possa proteger primeiramente esta cultura e depois fazer que os outros grupos aceitem a criança tal como ela é, e fazer vincar a inclusão". Posição reiterada pelo E4: "É necessário conhecer para ensinar. Devemos conhecer a criança para poder educá-la. Nós temos de aprender a lidar e percebê-los, porque com preconceitos não vamos incluí-los". Para E3: "(...) o desafio ao nível da direção da Escola, (...) passaria na construção de um guia de convivência e de intervenção junto destas comunidades, intervenção que passaria por conhecer com profundidade os seus *modus vivendi"*. As perspetivas expressas pelos participantes vão de encontro ao defendido por Matsuura (2002), quando refere a importância de criar uma educação cujos conteúdos, métodos e estratégias estejam ajustados à realidade social, herança linguística e cultural das populações a que se destinam, no sentido de conseguir a sua adesão.

A *promoção do diálogo e respeito interétnico* é vista pela maioria dos especialistas como uma medida a implementar. Para E1: "na escola convivem multietnicidade, se a escola não criar mecanismos da aceitação da diferença, poderemos resvalar para atitudes que desencorajam o diálogo, o respeito e as diferenças. Então, o que pode ser feito é criar mecanismos para que as famílias percebam que faz sentido participar na vida da escola, é necessário que isto se faça através do diálogo, da escuta e do respeito para que o diferente se sinta incluído". Já o E3 considera que: "Criar mais diálogo, olhar para os aspetos coletivos para o progresso da própria comunidade. Neste processo de desconstrução da ideia do etnocentrismo um diálogo permanente é fundamental. Para que tal aconteça, o professor deve ser aquele que mostra capacidade para negociar entre elementos diferentes que tem na escola. Ajudar não só as crianças a lidarem, mas também os pais, terem a escola como propriedade de todos, tratarem em conjunto todos os problemas que têm a ver com comunidade escolar". Na visão do E2: "(…) valorizar a dimensão humana, criar mais diálogo é preciso, (...), deveríamos tentar fomentar no seio de toda comunidade escolar que todos unidos valemos mais que divididos (...), e isto pode ser introduzido ao nível de vários programas de fomento à vivência na diferença. Na promoção do diálogo e respeito interétnico, é fundamental implementar processos de mediação intercultural, dado que na escola convivem multiplicidades étnicas e, se a escola não criar mecanismos de promoção da aceitação da diferença, resvala-se para atitudes que desencorajam ao diálogo, o respeito pelas minorias e as diferenças existentes. É necessário que o diferente se sinta incluído. Nesta linha, Cunha e Monteiro (2018), defendem que uma cultura de mediação na escola acarreta a formação para a cidadania, a educação para a paz e a prevenção da violência e a construção de um ambiente tranquilo que promova uma boa convivência escolar.

À luz da educação intercultural, o *recurso à educação bilíngue* é visto como outra medida favorável pela maioria dos entrevistados. Como afirma E2: "Seria bom que se implementasse o *Khun* como língua de ensino, muitos deles estão habituados à sua língua materna e querem sentir o ensino na sua língua". Para o E5 ensinar as crianças San: "(...) é difícil, devido a questão da comunicação. Eles precisam de alguém que também saiba falar o *Khun*, para que se sintam valorizados". Neste contexto, reconhece-se que as políticas deveriam passar pela elaboração e implementação de programas de educação bilíngue, para melhor se responder aos propósitos da inclusão escolar. Para o E1: "O ensino deveria ser bilíngue, em que ter-se-á combinado aspetos da língua San com o Português. Pois, quando o ensino é feito na nossa língua materna, nós nos sentimos mais identificados e por vezes o grau de participação e os resultados podem ser melhores". Para o E4: "Nós temos um ensino monolíngue, se por acaso pudessem aprender na sua língua, elevaria muito a autoestima". Na visão do PE5: "Para o sucesso escolar, o ensino deveria começar nas línguas próprias". O reconhecimento do valor da educação bilíngue é comum entre os especialistas. No mesmo diapasão, o *Relatório Mundial da UNESCO* de 2009 considera que os programas de educação bilíngue são pertinentes na maioria dos contextos de aprendizagem e podem revelar-se úteis na melhoria da qualidade do ensino, ampliando as chances educacionais dos grupos marginalizados ou insuficientemente contemplados, como determinadas populações minoritárias. Em contexto multilíngue, como é o caso de Angola, a introdução da língua materna na aprendizagem constituiria uma medida metodológica relevante, já que respeitaria o *ethos* cultural da sociedade e procuraria ultrapassar as dificuldades de diálogo pedagógico, motivadas pela ausência de competências linguísticas da língua oficial e de escolaridade (Zau, 2012).

A *gestão multicultural do currículo* é outra medida considerada indispensável, mas para o efeito é necessário romper com os obstáculos da estandardização curricular, tal como afirma o E3: "O nosso currículo não é flexível, se fosse, seria mais fácil a educação intercultural. As escolas não têm autonomia de mexer nos currículos, é todo centralizado, o que dificulta o implementar da educação intercultural, ou uma gestão multicultural". Um currículo maleável às adaptações contextuais é o caminho ideal para a implementação de dispositivos interculturais, tal como pensa o E1: "Eu penso na gestão multicultural do currículo, um currículo flexibilizado para responder à especificidade concreta". Para tal é necessário, segundo o E2: "(...) propor que se trabalhe num currículo que atenda à necessidade da criança San. O Estado deve ouvir as sensibilidades, deve descer até à base, auscultar e perceber como ensinar esta comunidade". E5 reitera a importância da gestão multicultural do currículo, referindo: "Na minha opinião, os currículos deveriam ser ajustados atendendo à realidade".

A gestão multicultural do currículo é defendida pelos participantes pois considera-se que as decisões curriculares devem ser tomadas no sentido de criar espaços para que as escolas possam gerir, de forma flexível, o currículo nacional. Segundo Zau (2012), as necessidades educativas das crianças angolanas, em processo de alfabetização, só poderão ser satisfeitas se o modelo de sistema

educativo for suficientemente flexível para reconhecer a existência de outras culturas e outras línguas maternas. Caso contrário, as escolas, fechadas num programa de carácter nacional e de cumprimento obrigatório, não conseguem cumprir o papel social para o qual foram criadas. Para Leite (2003), a gestão flexível implica que se conceba e se transforme o currículo prescrito, a nível nacional, num projeto contextualizado e reconstruído localmente.

A *formação de docentes no âmbito da educação intercultural* é outra medida sugerida por alguns dos participantes. Segundo o E2: "Nós temos um tipo de formação muito generalizada e, às vezes, não olhamos para as particularidades, dada a multiculturalidade da região. O Estado deve definir políticas direcionadas para atender esta particularidade. Introduzir na formação disciplinas que desenvolvam no professor capacidade de perceber a diferença entre as culturas". Para o E5: "O professor deveria ser preparado tendo em conta os aspetos académicos e a situação etnolinguística da região". Já na visão do E1 é: "(...) necessário a introdução de disciplinas que capacitem o professor para trabalhar com estas crianças". Os especialistas entrevistados salientam fragilidades no que tange às competências referentes à pedagogia intercultural, defendendo a implementação de uma formação interculturalmente orientada. Stoer e Cortesão (1999) concordam ao considerar que o desenvolvimento de uma atitude intercultural entre os professores representa um passo fundamental para a construção de uma escola que defenda e promova os direitos sociais e culturais dos indivíduos, capacitando-os para tirarem partido da heterogeneidade social e cultural no processo de ensino. Também Ferreira (2003) enfatiza que um dos aspetos fundamentais para a implementação de práticas de educação intercultural nas escolas é uma adequada formação de professores.

5. Conclusões

Este estudo analisa os desafios e possibilidades à inclusão das crianças San no ensino primário, na perspectiva de uma educação intercultural. Os resultados obtidos apontam para que, entre as razões da exclusão escolar das crianças San, estão a falta de medidas educativas interculturais, a ausência de um currículo intercultural e a inexistência de formação de professores na área da educação intercultural. Os maiores desafios à realidade escolar multicultural angolana, que inclui a presença da minoria étnica San são, pois, a promoção de medidas de educação intercultural capazes de promover a coexistência na diferença e a inclusão escolar de todos sem estereótipos, pois a educação intercultural favorece a criação de uma escola interculturalmente orientada e representativa, onde a multietnicidade é valorizada e celebrada. Entre estas medidas, capazes de promover a efetivação do direito à educação das crianças San, destacam-se i) a formação dos professores na cultura e realidade dos San; ii) uma mediação intercultural promotora do respeito e do diálogo entre culturas; iii) uma educação bilíngue e iv) uma gestão flexível do currículo que incorpore as diferenças culturais.

As conclusões sinalizam a necessidade da elaboração e implementação de legislação e outros documentos oficiais que promovam uma educação intercultural orientada à inclusão dos San. Estes documentos deverão fundamentar práticas que possibilitem uma efetiva concretização do processo de inclusão e sucesso escolar das crianças San no sistema de educação e ensino angolano.

Referências

Amado, J.; Costa, A. P., & Crusoé, N. A. (2014). Técnica de Análise de Conteúdo. In: Amado, J. (ed.),*Manual de investigação qualitativa* (2. ed.). (pp. 301-350). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Angola. (2010). *Constituição da República da Angola*. Luanda: Imprensa Nacional.

Angola. Assembleia Nacional. (2016). *Lei de bases do sistema de educação e ensino*. Lei n. º 17/16, de 7 de outubro de 2016. Diário da República. N. º 170, I Série.

Cardoso C. M. (2005). *Educação multicultural: Percursos para práticas reflexivas*. Textos Editores.

Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teorias e práticas* (2.ª ed.). Almedina.

Cunha, P., & Monteiro, P. A. (2018*). Gestão de conflitos na escola*. Lis Pactor

Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Caderno de Pesquisa*, 115, 139-154.

Ferreira, M. M. (2003). *Educação intercultural*. Universidade Aberta.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. ASA

Leite, C., Monteiro, A. & Sampaio, M. (2023). Inclusão e justiça. social nas escolas portuguesas: Discursos políticos e de avaliação. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12 (2), 95-114.

Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 7-29. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1647-8614_47-1_1/1143/5301

Matsuura, K. (2002). *A Unesco e os desafios do novo século*. UNESCO

Miranda, B. F. (2004). *Educação intercultural e formação de professores*. Porto Editora.

Morgado, J. C. & Martins, F.B (2008). Projecto curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida?, *Revista de Estudos Curriculares* 6 (1) ,003-019.

Ngaba, A. V. (2017). *Políticas educativas em Angola (1975-2005)*. SEDIECA.

Nunes, G. C., Nascimento, M. C. D., & Alencar, M. A. C. de. (2016). Pesquisa científica: conceitos básicos. *ID on line. Revista de Psicologia*, 10 (29), 144-151. https://doi.org/10.14295/idonline.v10i1.390

Paxe, I. (2017). *Políticas educativas em Angola: Um desafio do direito à educação*. Casa das Ideias.

Pereira, A. (2004). *Educação multicultural: Teorias e práticas*. ASA.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. DEB.

Stoer, S. R. & Cortesão, L. (1999). *«Levantando a Pedra» da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Afrontamento.

UNESCO (2000). *Educação para todos: compromisso de Dakar*. Dakar- Senegal

UNESCO (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Relatório Mundial da UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por

Universidade Católica de Angola (UCAN), (2016). *Relatório Social de Angola 2015*. Centro de Estudos e Investigação Científica.

Zau, F. (2012). *Do acto educativo ao exercício da cidadania*. Mayamba.

33

DESAFÍOS EN LOS ENTORNOS MIXTOS DE APRENDIZAJE: DIGITALIZACIÓN Y GÉNERO

Nuria Rodríguez-López
ECOBAS, Universidade de Vigo (España)

1. Introducción

El desarrollo tecnológico ha favorecido la incorporación de tecnología digital en el sector educativo, siendo especialmente relevante su impacto en el ámbito de la educación superior (Aditya *et al.*, 2019). Esta tendencia se vio impulsada por la situación epidémica, que extendió el uso del aprendizaje electrónico, sentando así las bases para la popularización de los entornos mixtos de aprendizaje como una nueva normalidad educativa (Deng *et al.*, 2022).

Los entornos mixtos de aprendizaje se caracterizan por el uso combinado de metodologías presenciales tradicionales junto con herramientas y tecnologías mediadas por ordenador, que se desarrollan, fundamentalmente, en línea (AlAli y Wardat, 2024).

El aprendizaje mixto se ha convertido en una solución para dar cabida a las cambiantes demandas del mercado, caracterizadas por sus crecientes exigencias de calidad (AlAli y Wardat, 2024; Alsalhi *et al.*, 2021). Sus principales beneficios hacen referencia a la mayor flexibilidad en tiempo y lugar, a una mayor eficiencia y comprensión de los contenidos, la reducción de costes y la personalización del aprendizaje (Alsalhi *et al.*, 2021; Boelens *et al.*, 2018). Entre sus ventajas, Boelens *et al.* (2018) destacan la accesibilidad y la adaptabilidad. La accesibilidad hace referencia a la posibilidad para revisar los materiales de aprendizaje cuando y donde se quiera, aumentando así las oportunidades para avanzar en el proceso de aprendizaje (Boelens *et al.*, 2018). Las condiciones más flexibles y dinámicas mejoran la eficacia del aprendizaje de los estudiantes (Deng *et al.*, 2022) y sus resultados de aprendizaje (Contaoi, 2024), pero, al mismo tiempo exigen una mayor responsabilidad y compromiso con la instrucción (Alsalhi *et al.*, 2021). El aprendizaje mixto se desarrolla sobre una filosofía constructivista en la que el estudiante construye su propio aprendizaje a través de su interacción con los demás y con el mundo, por ello, depende en gran medida de su capacidad para comprometerse con la acción educativa (Alsalhi *et al.*, 2021).

Por su parte, la adaptabilidad hacer referencia a la posibilidad de atender necesidades individuales de los estudiantes a través de la definición de trayectorias de aprendizaje personalizadas (Boelens *et al.*, 2018). La posibilidad de personalizar el aprendizaje, además de ser una fortaleza del aprendizaje mixto, también es uno de sus mayores desafíos ya que está condicionada por las características individuales de los estudiantes. Una de esas características es el género, que desempeña un relevante papel al influir en las actitudes e intenciones de los estudiantes hacia la tecnología (Aditya *et al.*, 2019), así como en las estrategias de aprendizaje predominantes.

Desde la perspectiva de los docentes, el aprendizaje mixto ofrece una mayor cantidad de alternativas para el diseño de actividades formativas. Las nuevas tecnologías han enriquecido significativamente los métodos de enseñanza en línea (Deng *et al.*, 2022). Este cambio lleva consigo que, en estos entornos, adquiera relevancia la tarea de equilibrar componentes físicos y virtuales, de modo que se cree un entorno mixto impulsor del aprendizaje (Contaoi, 2024). Si bien, las mayores posibilidades del entorno suponen también un gran reto ante la escasez de estudios sobre la creación e implementación de prácticas educativas adecuadas para dichos entornos (Contaoi, 2024).

Los beneficios de los entornos mixtos no sólo proceden del uso de la tecnología de aprendizaje, sino también del modo en el que ésta es implementada y utilizada tanto por parte de los estudiantes como por parte de los docentes (Aditya *et al.*, 2019). Por ello, el aumento del aprendizaje mixto requiere de un mayor entendimiento de su esencia, configuración e implementación (AlAli y Wardat, 2024). Los docentes deben planificar cuidadosamente las actividades, y seleccionar los recursos y medios de aprendizaje más apropiados (Deng *et al.*, 2022). Sin embargo, la investigación en este campo es limitada.

En concreto, respecto a las características individuales de los estudiantes, no existe una evidencia unánime sobre la existencia de diferencias entre géneros. Así, mientras trabajos como los realizados por Guo *et al.* (2023) o Peláez-Sánchez *et al.* (2023) muestran que los hombres son mejores que las mujeres, en otros como los de Makura (2022) y Madi *et al.* (2024), los resultados son los opuestos. También hay estudios como los de Alharthi *et al.* (2023), Qaddumi *et al.* (2023) y Ayoub *et al.* (Ayoub *et al.*, 2024) en los que no se encuentran diferencias asociadas al género. Por tanto, se hace necesario profundizar en esta temática para entender los factores subyacentes y el modo en el que se pueden gestionar los entornos mixtos para que ayuden a mejorar los resultados tanto de hombres como de mujeres.

2. Objetivos

En línea con las necesidades identificadas, este estudio pretende proporcionar una mayor comprensión del impacto de los entornos mixtos de aprendizaje sobre los resultados obtenidos, valorando el papel del género como variable influyente en dicho efecto.

Este trabajo se centra en estudiar si existen diferencias entre hombres y mujeres ante la incorporación de entornos mixtos de aprendizaje. El objetivo es identificar los elementos que caracterizan sus experiencias de aprendizaje con la finalidad de que puedan servir de orientación para la definición de elementos de diseño que se ajusten a las necesidades personalizadas de cada colectivo de modo que favorezcan la efectividad y la mejora de los resultados de todos los estudiantes.

3. Metodología

Para alcanzar el objetivo planteado se ha llevado a cabo un análisis de contenido de los principales trabajos que abordan género y entornos mixtos de aprendizaje. La búsqueda se ha realizado en la base de datos Scopus y se ha utilizado la siguiente cadena de búsqueda: (gender AND (b-learning OR "blended learning") AND "higher education"). La base de datos ofreció resultados desde 2004 hasta mayo de 2025.

Tras eliminar cuatro registros no válidos, la base de datos quedó formada por 79 registros. A continuación, se revisaron los resúmenes de estos documentos, descartando 45 por no estar centrados en la temática analizada y 4 por corresponder a diversas versiones del mismo trabajo. En los 30 trabajos restantes se analizó el texto completo con la finalidad de identificar si el efecto de los entornos mixtos de aprendizaje difería entre hombres y mujeres y, en caso de ser así, cuáles eran los principales elementos diferenciadores que se deberían tener en cuenta en el diseño de las acciones formativas. Asimismo, se incorporaron al análisis otros trabajos citados por los analizados cuyas aportaciones, al estar relacionadas con el objetivo de este estudio, ayudaron a dar soporte a las características y recomendaciones propuestas.

4. Resultados

El análisis de los registros obtenidos durante el período analizado muestra un incremento sustancial de los trabajos que abordan la temática de género en entornos mixtos de aprendizaje (Figura 1). Destaca especialmente el incremento que se produjo a partir del año 2015, coincidente con un impulso en los planes de digitalización a nivel institucional (López Rupérez *et al.*, 2016), y el que se produjo a partir del año 2021, derivado de las exigencias de un mayor uso de herramientas en línea ante la situación pandémica vivida. En los últimos años, la cantidad de trabajos parece estabilizarse en torno a los valores medios del período 2016-2020. También es oportuno mencionar que la cantidad de estudios que abordan como temática principal analizar las diferencias entre géneros se ha mantenido estable alrededor de dos trabajos por año desde 2015 (a excepción del año postpandémico 2022).

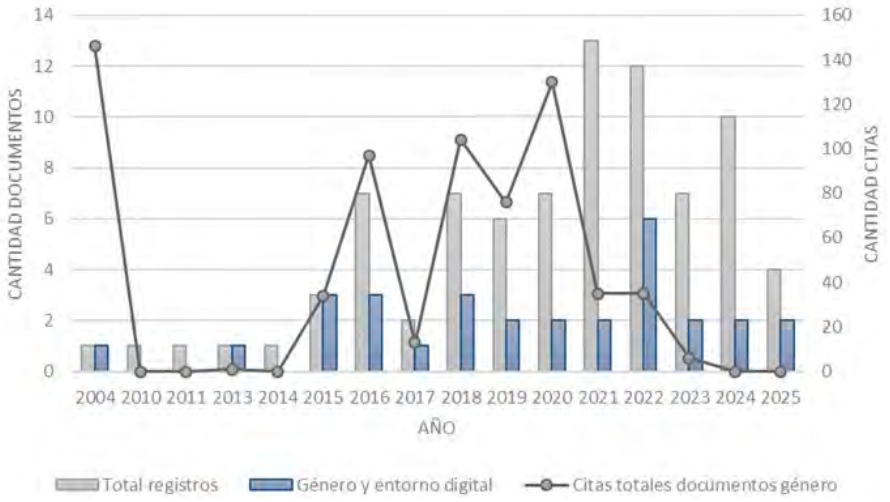


Figura 1. Cantidad de trabajos. Base de datos Scopus. Período 2004-2025.
Fuente: Elaboración propia a partir de los registros de la base de datos Scopus, 2025.

Dentro de la diversidad de resultados y factores que se han tratado en estos estudios, es posible diferenciar cuatro grupos de trabajos según hagan referencia a las ventajas que aporta la digitalización a las mujeres, sus inconvenientes, la ausencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres, o los desafíos que conlleva el diseño de entornos mixtos derivados de la existencia de diversos modos de implicación de hombres y mujeres en las acciones instruccionales. En la tabla 1 se muestra la relación de trabajos en cada grupo identificados por autores, año de publicación y enlace de acceso.

Resultado	Documento
El entorno de aprendizaje mixto favorece más a las mujeres.	Badea, 2013, https://doi.org/10.5593/SGEM2013/BE5.V2/S22.009 Zhang *et al.*, 2018, https://aisel.aisnet.org/pacis2018/1 Alsalhi *et al.*, 2021, https://doi.org/10.34190/ejel.19.1.1992 Brereton y Young, 2022, https://doi.org/10.3390/su14095472 Makura, 2022, https://doi.org/10.46303/jcve.2022.3 Madi *et al.*, 2024, https://doi.org/10.3390/dj12120393
El entorno de aprendizaje mixto favorece más a los hombres.	Alharthi *et al.*, 2022, https://doi.org/10.21833/ijaas.2022.08.002 Yukselturk y Bulut, 2009, https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.3.12 Senapati *et al.*, 2022, http://hdl.handle.net/11599/4191 Guo *et al.*, 2023, https://doi.org/10.1007/s12144-021-02120-9 Peláez-Sánchez *et al.*, 2023, https://doi.org/10.1002/fer3.16

Ante entornos mixtos de aprendizaje, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres.	Lee y Hung, 2015, https://doi.org/10.1186/s13673-015-0024-3 Lee *et al.*, 2015, https://acortar.link/aeQbVv Basol y Balgalmis, 2016, https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.010 Ekawati et al., 2017, https://doi.org/10.1109/ICIMTech.2017.8273530 Savara y Parahoo, 2018, https://doi.org/10.1108/IJQRM-11-2017-0233 Daungcharone, 2019, https://doi.org/10.34190/EEL.19.070 Keržič *et al.*, 2019, https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223767 Al-Husban y Shorman, 2020, https://doi.org/10.3991/ijet.v15i01.11431 Albuquerque *et al.*, 2022, https://doi.org/10.3389/feduc.2022.871036 Huang y Lee, 2022, https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2022-0024 Sanusi, 2022, https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2145813 Alharthi *et al.*, 2023, https://doi.org/10.21833/ijaas.2023.06.005 Qaddumi *et al.*, 2023, https://doi.org/10.24815/siele.v10i3.30031 Ayoub *et al.*, 2024, https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2365109
En entornos mixtos de aprendizaje, las diferencias entre géneros se reflejan en sus diferentes estrategias de aprendizaje y uso de las herramientas digitales.	Ausburn, 2004, https://doi.org/10.1080/0952398042000314820 Torrisi-Steele, 2015, https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8246-7.ch005 Dang *et al.*, 2016, https://core.ac.uk/download/pdf/301383309.pdf Tena *et al.*, 2016, https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096418.pdf Adams *et al.*, 2018, https://acortar.link/Fjpvar Zhang *et al.*, 2022, https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1723113 Sáiz-Manzanares *et al.*, 2021, https://doi.org/10.3390/su13031166 Li *et al.*, 2025, https://doi.org/10.3390/educsci15020147 Wu, 2025, https://doi.org/10.1007/s10639-024-13202-z

Tabla 1. Relación de documentos que abordan las diferencias de género en entornos mixtos en el período 2004-2025.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

El primer grupo de trabajos contiene estudios en los que se pone de relieve la existencia de roles sociales y estereotipos que se siguen manteniendo en multitud de sociedades y entornos, y que limitan a las mujeres el acceso a la educación (Peláez-Sánchez *et al.*, 2023; Senapati *et al.*, 2022). Las mujeres son las que habitualmente asumen el cuidado de la casa y de la familia, viendo así reducido el tiempo y, en ocasiones, los recursos económicos disponibles para su formación. En estas situaciones, las nuevas tecnologías permiten un mayor acceso a las acciones formativas, facilitando así la igualdad (Alsalhi *et al.*, 2021; Badea, 2013; Deng *et al.*, 2022).

El segundo grupo está formado por investigaciones que resaltan los efectos negativos de los entornos digitales sobre las estudiantes femeninas por falta de capacidades computacionales o en áreas de conocimiento concretas. La digitalización de los entornos educativos exige un mayor uso de medios electrónicos y capacidades adecuadas para ello. Sin embargo, las mujeres tienen un menor acceso a las tecnologías y a la educación relacionada con ellas (Senapati *et al.*, 2022) y hacen, en general, un menor uso de las tecnologías (Feng *et al.*, 2023; Palomares-Ruiz *et al.*, 2020; Peláez-Sánchez *et al.*, 2023), adquiriendo un nivel más bajo en sus

capacidades digitales. Esta situación las lleva a una mayor ansiedad ante las nuevas demandas en el uso de medios electrónicos (Guo *et al.*, 2023; Yukselturk y Bulut, 2009) y a una infravaloración de sus propias capacidades (Palomé-Vega, 2021).

No obstante, respecto a las diferencias en las capacidades, es conveniente destacar que los estudios más recientes muestran que se han reducido significativamente, resultando prácticamente inexistentes en la mayor parte de los casos (Yawson y Yamoah, 2021). Sin embargo, sigue habiendo algunos estudios en los que se obtienen resultados diferenciados, centrados en contextos geográficos en vías de desarrollo o con escasos recursos económicos en los que el acceso a las tecnologías es limitado (Acilar y Sæbø, 2023; Kerras *et al.*, 2022; Vimalkumar *et al.*, 2021).

En este mismo sentido, aunque autores como Guo *et al.* (2023) y Korlat *et al.* (2021) encontraron una superioridad masculina en capacidades relacionadas con ámbitos matemáticos y tecnológicos, frente a un desarrollo superior de las mujeres en áreas relacionadas con el lenguaje y la interacción, autores recientes como Zhao *et al.* (2023) no han encontrado diferencias significativas en áreas de conocimiento, sino en las estrategias de aprendizaje usadas por ambos grupos.

En el tercer conjunto de trabajos se han incluido aquellos que no reconocen diferencias significativas en los resultados obtenidos por hombres y mujeres ante entornos mixtos de aprendizaje, derivadas de sus diferentes capacidades. Estos trabajos tampoco identifican diferencias significativas en las experiencias de aprendizaje de ambos colectivos.

Finalmente, en el cuarto conjunto se sitúan aquellos trabajos que pretenden reconciliar las diferencias en los resultados obtenidos en los anteriores grupos. Estos trabajos profundizan en las diferencias existentes, atribuyéndolas a características individuales asociadas al modo en el que se afronta la experiencia de aprendizaje por parte de hombres y mujeres.

De este modo, indican que las mujeres presentan un enfoque más centrado en los objetivos de aprendizaje (Palomé-Vega, 2021), dándole más importancia a la utilidad de la tarea, y valorando más la utilidad de lo aprendido y los conocimientos adquiridos (Ramírez *et al.*, 2022). También dan más importancia a la calidad y la presentación visual (Palomé-Vega, 2021), y usan más estrategias de organización y menos pensamiento crítico (Guo *et al.*, 2023; Ramírez *et al.*, 2022).

Asimismo, se preocupan más por los aspectos sociales, presentando una orientación mayor hacia la colaboración, la interacción (Deng *et al.*, 2022), el comportamiento social, y la posibilidad de dar y recibir apoyo, y retroalimentación (Feng *et al.*, 2023). La tutorización y el apoyo por parte del instructor resaltan como factores esenciales (Yawson y Yamoah, 2021).

En cuanto al uso de las tecnologías, las mujeres tienden a usarlas como herramientas de productividad, asociadas a temas de interés o a posibilidades de aprendizaje (Yu y Deng, 2022), lo que suele ir asociado a un menor uso y efectos negativos a nivel educativo, económico y social (Peláez-Sánchez *et al.*, 2023).

Los hombres, por su parte, tienden a enfocarse más en el resultado (Zhao *et al.*, 2023) y adoptan una actitud más práctica en la búsqueda, evaluación y selección de la información, lo que les proporciona una mayor eficiencia en la

obtención de resultados académicos (Palomé-Vega, 2021). Tienden a centrarse en mejorar su *status* social (Yu y Deng, 2022), su liderazgo (Feng *et al.*, 2023) y el control sobre la eficacia de sus acciones (Li, 2022). La competitividad adquiere relevancia frente a la colaboración (Yu y Deng, 2022). Estas diferencias afectan al funcionamiento de los grupos de trabajo, obteniendo mejores resultados aquellos que estás compuestos sólo por mujeres o, en su defecto, por hombres y mujeres (Feng *et al.*, 2023; Yawson y Yamoah, 2021).

En lo que se refiere al tipo de uso de las tecnologías, los hombres las asocian a la diversión y al entretenimiento, adquiriendo así más capacidades digitales y más habilidades de comunicación (Tena *et al.*, 2016), de búsqueda y selección de información (Palomé-Vega, 2021), lo que, en último término, los sitúa en una mejor posición de partida ante los entornos mixtos de aprendizaje.

En la Tabla 2 se recogen las principales diferencias encontradas entre hombres y mujeres respecto a su forma de enfrentarse a la experiencia de aprendizaje.

Mujeres	**Hombres**
Enfoque en la utilidad de la tarea y en las posibilidades de aprendizaje.	Enfoque en el objetivo y los resultados deseados en la tarea.
Prioridad al propósito cognitivo y de aprendizaje.	Búsqueda y evaluación de información orientada a resultados.
Relevancia de la calidad y presentación visual.	Relevancia de diversión y entretenimiento.
Necesidad de organización e información clara.	Necesidad de información clara.
Orientación hacia la colaboración, la interacción y el apoyo mutuo.	Tendencia hacia el liderazgo y la competitividad.
Mejores resultados en grupos homogéneos.	Mejores resultados en grupos mixtos.
Capacidad de autorregulación. Relevancia de flexibilidad y personalización.	Capacidad de autorregulación. Relevancia de flexibilidad y personalización.

Tabla 2. Principales características asociadas al género en entornos mixtos de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia, 2025.

5. Conclusiones

Tras la revisión de los principales trabajos sobre el impacto del género en entornos mixtos, se han identificado cuatro grupos de estudios, según se centren en las mayores posibilidades de acceso a formación por parte de las mujeres, en

las diferencias de las capacidades entre géneros, en la ausencia de desigualdades significativas, o en las diferentes experiencias de aprendizaje dentro del entorno educativo. En este último conjunto de trabajos están los más recientes y permiten profundizar en los factores determinantes de las diferencias entre hombres y mujeres, ayudando así a reconciliar los resultados de los otros grupos de trabajos y a orientar a los docentes en la definición de diseños instruccionales adecuados para los entornos mixtos de aprendizaje.

En este sentido, se muestra que es importante un diseño cuidadoso de la acción formativa, con la finalidad de que potencie los comportamientos positivos de todos los estudiantes. La organización, la claridad, la calidad de la información suministrada, la variedad de recursos y actividades, y la oferta de alternativas para autorregular el proceso de aprendizaje, favorecerá a todos los colectivos y, especialmente a las mujeres por su enfoque más funcional y centrado en el aprendizaje (Ramírez *et al.*, 2022; Liu *et al.*, 2021; Refika, 2023).

Referencias

Acilar, A. y Sæbø, Ø. (2023). Towards understanding the gender digital divide: A systematic literature review. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 72 (3), 233-249. https://doi.org/10.1108/GKMC-09-2021-0147

Aditya, B. R., Permadi, A., Nurhas, I. y Pawlowski, J. M. (2019). Design Features for Gender-specific Differences in Blended Learning within Higher Education in Indonesia. *2019 IEEE International Conference on Engineering, Technology and Education (TALE)*, 1-5. https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9225952/

Alali, R. y Wardat, Y. (2024). The Essence of Blended Learning: What It Really Means? *International Journal of Religion*, 5 (9), 1081-1088. http://dx.doi.org/10.61707/try09m33

Alharthi, A. D., Almotairi, K. H. y Elsigini, W. T. (2023). Evaluating student satisfaction with blended learning styles in the postCOVID-19 era at Umm Alqura University. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 10 (6), 36-47. https://doi.org/10.21833/ijaas.2023.06.005

Alsalhi, N. R., Eltahir, M., Dawi, E., Abdelkader, A. y Zyoud, S. (2021). The Effect of Blended Learning on the Achievement in a Physics Course of Students of a Dentistry College: A Case Study at Ajman University. *Electronic Journal of e-Learning*, 19 (1). https://doi.org/10.34190/ejel.19.1.1992

Ayoub, A. E. A., Alsabbagh, M. M., Abido, M. S., Abdulla Alabbasi, A. M., Daghustani, W. H., Al-Ajab, A.-A. M., Al Khazali, T. M., Al Mahamid, S. M., Shahat, M. A. y Dahmani Fath Allah, M. (2024). The emergency remote teaching experience during the COVID-19 pandemic: The case of Arabian Gulf University. *Cogent Education*, 11 (1), 2365109. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2365109

Badea, A.-C. (2013, junio 20). *Equal opportunities as a priority in university environment - Case study: Gender non-discriminatory access to blended-learning geodetic education in Romania*. 13th

SGEM GeoConference on Ecology, Economics, Education and Legislation. https://doi.org/10.5593/SGEM2013/BE5.V2/S22.009

Boelens, R., Voet, M. y de Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers & Education*, 120, 197-212. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.009

Contaoi, S. R. (2024). Reading Engagement Strategies in Blended Learning Context. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6 (3), 1-13. https://doi.org/10.36948/ijfmr.IJFMR240319771

Deng, C., Peng, J. y Li, S. (2022). Research on the state of blended learning among college students–A mixed-method approach. *Frontiers in Psychology*, 13, 1054137. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1054137

Feng, Q., Luo, H., Li, W., Chen, T. y Song, N. (2023). Effects of gender diversity on college students' collaborative learning: From individual gender to gender pairing. *Heliyon*, 9 (6), e16237. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16237

Guo, W., Lau, K. L., Wei, J. y Bai, B. (2023). Academic subject and gender differences in high school students' self-regulated learning of language and mathematics. *Current Psychology*, 42 (10), 7965-7980. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02120-9

Kerras, H., Bautista, S., Piñeros Perea, D. S. y de Miguel Gómez, M. D. (2022). Closing the digital gender gap among foreign university students: The challenges ahead. *Sustainability*, 14 (19), 12230. https://doi.org/10.3390/su141912230

Korlat, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B. y Spiel, C. (2021). Gender differences in digital learning during COVID-19: Competence beliefs, intrinsic value, learning engagement, and perceived teacher support. *Frontiers in psychology*, 12, 637776. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776

Li, X. (2022). A study on self-efficacy of undergraduates in blended learning in Chengdu, China—The moderating effects of gender, disciplines and social influences. *Applied & Educational Psychology*, 3 (5), 1-18. https://doi.org/10.23977/appep.2022.030501

Liu, X., He, W., Zhao, L. y Hong, J.-C. (2021). Gender differences in self-regulated online learning during the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12, 752131. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752131

López Rupérez, F., de Miguel Casas, Á., García García, I., Villar Fuentes, J. R., Arriero Villacorta, C., Collado Martín, M. A., Frías del Val, A. S., Jiménez Benedit, M. S. y del Rio Alcalde, M. J. (2016). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2014-2015*. Consejo Escolar del Estado. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://lc.cx/XXVwHE

Madi, M., Gaffar, B., Farooqi, F. A., Zakaria, O., Sadaf, S., Alhareky, M. y AlHumaid, J. (2024). Virtual versus traditional learning: A comparison of dental students' perception and satisfaction. *Dentistry Journal*, 12 (12), 393. https://doi.org/10.3390/dj12120393

Makura, A. H. (2022). South African female academics' work from home experiences during the COVID-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Culture and Values in Education*, 5 (1), 13-22. https://doi.org/10.46303/jcve.2022.3

Palomares-Ruiz, A., Cebrián, A., López-Pina, J. A., Palomares-Ruiz, A., Cebrián, A. y López-Pina, J. A. (2020). E-igualdad de género y rendimiento académico en entornos virtuales de aprendizaje: Un estudio inter-sujetos. *Formación Universitaria*, 13 (5), 137-146. https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500137

Palomé-Vega, G. (2021). Efectos del uso del b-learning en estudiantes de enfermería: Un análisis desde el enfoque de género. *Transdigital*, *2*. https://doi.org/10.56162/transdigital62

Peláez-Sánchez, I. C., George Reyes, C. E. y Glasserman-Morales, L. D. (2023). Gender digital divide in education 4.0: A systematic literature review of factors and strategies for inclusion. *Future in Educational Research*, 1 (2), 129-146. https://doi.org/10.1002/fer3.16

Qaddumi, H. A., Smith, M., Alawneh, Y., Shawamreh, N., Bakeer, A. y Itemizeh, M. (2023). Palestinian undergraduate learners' foreign language classroom anxiety in online environments. *Studies in English Language and Education*, 10 (3), 1358-1378. https://doi.org/10.24815/siele.v10i3.30031

Ramírez, O. C., Larruzea-Urkixo, N. y Garay, P. B. (2022). Adaptation to the Spanish university context and psychometric properties of the MSLQ: Contributions to the measurement and analysis of gender differences of self-regulated learning. *Anales De Psicología/annals of Psychology*, 38 (2), 295-306. https://doi.org/10.6018/analesps.438651

Refika, C. (2023). Differences in self-regulated learning among students in terms of gender. *In Trend: International Journal of Trends in Global Psychological Science and Education*, 1 (1), 28-33. https://doi.org/10.62260/intrend.v1i1.88

Senapati, C., Sarma, N. N. y Choudhury, S. (2022). *Is there Gender Divide in Online Learning? Interpretations from Under Graduate Level Management Education*. http://hdl.handle.net/11599/4191

Tena, R. R., Almenara, J. C. y Osuna, J. B. (2016). E-Learning of Andalusian university's lecturers gender. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, *15*(2), 25-37.

Vimalkumar, M., Singh, J. B. y Gouda, S. K. (2021). Contextualizing the relationship between Gender and Computer Self-efficacy: An Empirical study from India. *Information & Management*, 58 (4), 103464. https://doi.org/10.1016/j.im.2021.103464

Yawson, D. E. y Yamoah, F. A. (2021). Gender variability in E-learning utility essentials: Evidence from a multi-generational higher education cohort. *Computers in Human Behavior*, 114, 106558. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106558

Yu, Z. y Deng, X. (2022). A meta-analysis of gender differences in e-learners' self-efficacy, satisfaction, motivation, attitude, and performance across the world. *Frontiers in Psychology*, 13, 897327. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897327

Yukselturk, E. y Bulut, S. (2009). Gender differences in self-regulated online learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 12 (3), 12-22.

Zhao, X., Narasuman, S. e Ismail, I. S. (2023). Influences of gender, major and age differences on student engagement in blended learning environment. *2023 4th International Conference on Education, Knowledge and Information Management (ICEKIM 2023)*, 1186-1194. https://lc.cx/DFVN4y

34

DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE CRISIS EN EL SIGLO XXI: INCERTIDUMBRES Y TRANSFORMACIONES SOCIOECOLÓGICAS Y CLIMÁTICAS

Jorge Rojas Hernández
Universidad de Concepción (Chile)

1. Introducción

En tiempos de crisis, incertidumbres y transformaciones globales y locales que afectan y conmueven a la sociedad moderna y al planeta en el siglo xxi, la universidad enfrenta nuevos problemas y desafíos. Los problemas son de diversa naturaleza, niveles y profundidad: crisis económica, pandemias, desastres socioambientales, crisis ambiental, cambio climático global, conflictos regionales y grandes avances científicos y tecnológicos; procesos avanzados y acelerados de digitalización e Inteligencia Artificial, que representan al mismo tiempo amenazas y oportunidades.

Estas multicrisis y transformaciones globales y regionales impactan e influyen en el quehacer universitario. En el fondo, cuestionan y desafían el modo de ser tradicional de la Universidad. Complejiza su gestión institucional, cuestiona la manera tradicional de impartir docencia y de formar profesionales en el marco de los cambios que experimenta el mundo del trabajo. La Universidad se enfrenta también a nuevas culturas y subjetividades juveniles que buscan modalidades más independientes y desjerarquizadas de inserción en el mercado del trabajo, en la adquisición de medios de vida y en la realización personal. La Universidad se enfrenta también a nuevos requerimientos de la sociedad moderna y sus comunidades locales que, suelen sentirse relegadas del progreso. La producción y transmisión de conocimientos se ha vuelto cada vez más compleja, diversa y competitiva y ello exige nuevas respuestas de la comunidad universitaria, para mantener y mejorar con pertinencia e inteligencia su posición histórica, calidad y proyección futura.

1.1 *Realidad compleja y conocimientos*

Los enciclopedistas modernos nos enseñaron a simplificar la realidad para comprenderla mejor. Según Edgar Morin (2003), el paradigma de la simplicidad

reduce la realidad a elementos aislados y separados, fragmentando el conocimiento, impidiendo ver las interdependencias que conforman la compleja realidad. Por su parte, la teoría de la complejidad busca comprender la realidad como un todo, como un sistema interconectado, dinámico y en cambio permanente. Los fenómenos no pueden ser comprendidos en su totalidad si se analizan en forma aislada: deben considerarse las múltiples dimensiones e interrelaciones que los conforman. El paradigma de la complejidad busca superar la visión fragmentada de la realidad, optando por una comprensión holista y multidimensional de la realidad. Sin embargo, el quehacer universitario sigue atrapado en paradigmas del pasado, que le impide comprender los nuevos problemas y desafíos que enfrentan las nuevas generaciones.

En todo caso, en el debate actual universitario se valoran los diferentes abordajes de la realidad; considerando complementarios y de mutuo enriquecimiento los enfoques disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios. La complejidad de los problemas que afectan a la sociedad moderna y al globo, exigen del abordaje colaborativo de varias disciplinas científicas para su comprensión y búsqueda de estrategias de superación. Es el caso de los problemas globales, ambientales, hídricos, socio-territoriales, climáticos y, por cierto, también los universitarios. Queda aún largo camino que recorrer para que las pesadas estructuras institucionales y socioculturales sean superadas y transformadas.

1.2 *Reflexiones sobre la sociedad del futuro*

En el actual mundo resulta difícil entregar certezas sobre lo que podría ser o llegar a ser una sociedad del futuro. Lo más probable es que surjan diferentes modelos de sociedad. La globalización buscaba la estandarización de los sistemas sociales, económicos y culturales, mediante la regulación forzada del mercado colonizador. Pero la globalización ha sido frenada por las pandemias, conflictos, guerras y crisis energéticas. Además, las multicrisis tienden a favorecer soluciones de posdesarrollo, marcadas por las realidades regionales y locales, territoriales, que buscan revalorarse a partir de lo propio, de sus prácticas y saberes; que convocan centros productivos, universitarios e instituciones locales a apoyarlos con aportes innovativos.

Una alternativa de sociedad futura podría consistir en avanzar hacia modelos de transición socioecológica que priorice la relocalización, la economía circular descarbonizada, el respeto y protección de los bienes comunes. Lo que podría ser una nueva versión del desarrollo sustentable, por cierto nada fácil de lograr. Su factibilidad dependería que se progrese en la implementación de una matriz energética renovable, complementada con sistemas de educación, salud y previsión social de carácter públicos, con democracia participativa, una ciudadanía informada y empoderada; con gobernanza regional/local descentralizada; con respeto y reconociendo de los pueblos originarios; con buenas relaciones e igualdad de género; con respeto a los derechos humanos y de la naturaleza y la colaboración interespecies. Respetuosa de los derechos soberanos de los pueblos. Una nueva utopía que, solo podría avanzar de manera progresiva y tensiones conflictivas con

estrategias ultraconservadoras desplazadas en el mundo que buscan lo contario. Otra alternativa, bastante probable es que se mantengan los modelos actuales de capitalismo avanzado, de impronta socialcristiana, experimentando retrocesos, avances y consolidaciones inestables. Ello significa que la multicrisis no sería aún superada.

En este contexto complejo, contradictorio e incierto, se plantea precisamente la pregunta por la educación futura, válida también para las políticas universitarias del presente y del futuro.

1.3 *Pensar la educación en tiempos de incertidumbres, globalización y transformaciones*

Las transformaciones globales impactan a la sociedad moderna, a la producción de conocimientos, las epistemologías y paradigmas imperantes en los procesos formativos. La universidad debe prepararse para enfrentar estos cambios profundos, cuyos desenlaces no son claros ni únicos. La Universidad es históricamente el lugar por excelencia de la reflexión y la creatividad en los ámbitos de las ciencias, la investigación, el Arte y las Humanidades y la formación profesional. Es el espacio de la curiosidad, de las preguntas por lo que viene y la innovación. Algunas universidades ya se ocupan en alguna medida de estos nuevos problemas y desafíos. Al respecto, reflexiona Edgar Morin:

«Se podrían formar nuevas generaciones de educadores que recuperasen para su profesión el sentido de misión cívica y ética, de manera que cada alumno y estudiante podría afrontar los problemas de su vida personal, su vida ciudadana, el devenir de su sociedad, de su civilización y de la humanidad» (E. Morin, 2011: 153).

Morin destaca la importancia de enseñar métodos que permitan entender las interrelaciones y complejidad de los nuevos problemas y desafíos. Por ejemplo, al estudio del cambio climático, al cual, al presentarse en forma de eventos extremos, requiere una mirada reflexiva e interdisciplinaria. Los desastres socionaturales cada vez más frecuentes, intensos y regionalizados, obligan a practicar una epistemología autorreflexiva y conectada a saberes locales, revelan la dolorosa realidad a sus víctimas, que requieren prepararse con resiliencia.

La educación del futuro, según Morin, debería para superar su actual fragmentación, ocuparse de un conjunto de materias y saberes fundamentales. La reforma comportaría una introducción a los problemas vitales, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria. Así lo sostiene Morin en «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro»:

- Las cegueras del conocimiento, el error y la ilusión. El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana.
- Los principios de un conocimiento pertinente: Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus

informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

- Enseñar la condición humana: El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser «humano».
- Enseñar la identidad terrenal: El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI, y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos, debe convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.
- Enfrentar las incertidumbres: Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.
- Enseñar la comprensión: Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión.
- La ética del género humano: La educación debe conducir a una «antropo-ética», considerando el carácter ternario de la condición humana, que es el de individuo <-> sociedad <-> especie. De allí, se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal (Morin, E. UNESCO. 1999: 1-3).

Morin profundiza en La Vía Para el futuro de la Humanidad: el conocimiento del conocimiento, el conocimiento de lo humano, de la era planetaria, la comprensión humana; la realidad humana como trinidad individuo/sociedad/especie; la era planetaria; la comprensión del otro: entre personas, entre pueblos, entre etnias; el enfrentamiento con las incertidumbres, que son individuales, sociales e históricas; la trinidad ética, que comporta una ética de la persona, para su propio honor y para la ayuda al prójimo, una ética cívica y una ética del género humano (E. Morin, 2011: 147-152).

2. Objetivos

El objetivo es estudiar los problemas y desafíos que se le presentan en la actualidad al quehacer universitario en tiempos de multicrisis y transformaciones globales. Reflexionar críticamente sobre la educación en tiempos de incertidumbres y cambios globales y regionales. Analizar la interrelación de la universidad con la sociedad y describir experiencias epistemológicas innovativas: saberes y prácticas locales.

3. Metodología

Se basará en estudios de revisión bibliográfica de autores especializados en tema de políticas universitarias y estudios de la realidad global en proceso de transformaciones. Se basará también en experiencias académicas internacionales universitarias y de acreditación institucional, realizadas en diferentes países latinoamericanos y europeos.

4. Resultados

4.1. *Desafíos: interrelaciones profesor/a-alumno/alumna. Estudiantes reflexivos*

El biólogo Humberto Maturana, se pregunta: ¿Qué es educar?

«Educar es crear, realizar y validar en la convivencia un modo particular de convivir. Esto siempre se realiza en una red de conversaciones que coordina el hacer y el emocionar de los participantes. En un país, la tarea de cualquier actividad educativa es cumplir este quehacer en la formación de sus ciudadanos. En un país de intención democrática, esto significa entregar a cada ciudadano elementos para un quehacer autónomo, social y ecológicamente responsable» (H. Maturana, 2021: 165).

Maturana, al referirse a la acción docente, respecto de los estudiantes:

«a) Ampliar la mirada de él o la estudiante en la medida en que las distintas materias se consideren en la amplitud de sus relaciones e interconexiones con otros temas, y se considere a tales relaciones e interconexiones como fundamentales para su conocimiento.

b) Ampliar la capacidad de reflexión de él o la estudiante en la medida que se admita y se requiera, como parte del estudio de la materia, la pregunta sobre la fundamentación o los criterios que le dan validez a las nociones aceptadas en ella. Esto significa que todas las preguntas son siempre válidas, y deben ser respondidas en toda su legitimidad.

c) Ampliar la capacidad de acción de él o la estudiante en la medida en que cada materia se estudie desde las acciones que la construyen, acciones en las que él o la estudiante deberá adquirir pleno dominio, al mismo tiempo que adquiere dominio en las reflexiones que las justifican» (H. Maturana, 2021: 166).

¿Cuál es la tarea del profesor o profesora?, se pregunta Maturana:

«El profesor o profesora debe ser dueño de un ámbito de conocimientos más amplio que el que enseña…

«La del profesor es doble. Por una parte, debe ayudar a que el alumno o alumna adquiera habilidad operacional en el tema que enseña, y por otra, debe guiar el emocionar de ellos hacia una libertad reflexiva total, tanto en el tema como fuera de él. La enseñanza es una tarea de co-inspiración entre profesor/a y alumno/a, y que los primeros deben guiar al moverse desde la aceptación del alumno o alumna en su dignidad individual».

«El educador o la educadora tiene que espontáneamente ser capaz de vivir la ampliación del espacio de convivencia con otro como un legítimo otro, o debe aprender a vivirlo…» (H. Maturana, 2021: 168-170).

Las profesoras hispanas Lourdes Bazarra y Olga Casanova de las Escuelas Inteligentes, opinan sobre el perfil y habilidades que exige el futuro en la educación, y ofrecen recomendaciones para enfrentar los problemas y desafíos educativos futuros. Ellas denominan las transformaciones como «nómadas de aprendizaje», en el sentido de tendencia al cambio. Proporcionan elementos que caracterizan a profesores/as y centros educacionales que han asumido el cambio en «El futuro ya está aquí». ¿Qué ideas les definen como profesores?:

«Yo no doy clases, comparto mi vida con los alumnos».

«Soy artista cuando doy mis clases porque aspiro, como el arte, a hacer crecer a mis alumnos». El mejor profesor es el que más mundo descubre.

Hay que emocionar y hacer sentir. Lo importante es que el alumno se haga preguntas. Disfrutar pensando. Hacer de la escuela un lugar divertido, eficaz y creativo. Que los alumnos compartan lo aprendido, resuelvan dudas e interaccionen conmigo y entre ellos. Ofrecer un conocimiento de calidad. Capacidad para comunicar. Tener como herramienta aliada la tecnología. Acercar el currículo a los alumnos de manera dinámica, reflexiva, participativa y creativa. Conocer y compartir experiencias con otros profesores innovadores. Que los que aprendemos nos permita vivir mejor, enfrentarnos a retos y resolverlos (Lourdes Bazarra y Olga Casanova, Directivos de Escuelas Inteligentes, 2016: 232).

El desafío actual consiste en mejorar la relación entre el docente y el estudiante, superando las distancias y modalidades verticalistas de enseñanza aún imperantes en las aulas. A jóvenes provistos de nuevas subjetividades e individualidades, el proceso de enseñanza-aprendizaje debería ofrecerles nuevas posibilidades de desarrollarse personalmente, con capacidades propias de reflexionar sobre la realidad en la que les corresponde vivir, proyectándose hacia el futuro.

«La civilización necesita ciudadanos capaces de abrirse a nuevas posibilidades e investigar. Por tanto, estos deberían ser los sellos de la educación superior. A medida que nos adentramos en el siglo XXI, cada vez necesitamos más agilidad mental, más creatividad a la hora de formular preguntas y buscar soluciones, más habilidad para volver a los primeros principios, en vez de recurrir a la mnemotecnia y a la sabiduría popular. La gente está juzgando mal cómo será el trabajo

en el futuro, y se está especializando antes y con mayor concreción. La educación superior es el lugar natural desde el que contrarrestar esa tendencia y trabajar para que los alumnos sean más polifacéticos, maticen y estén más integrados. Los alumnos que estudian actualmente en la universidad siguiendo el método tradicional no son capaces de predecir cómo será su trabajo cuando cumplan setenta, cincuenta o treinta años. La facultad es donde habría que inculcar el polifacetismo» (Heying, H. y Weinstein, B. 2022: 246-7).

4.2 *La universidad del siglo XXI: cooperación, interdisciplina e interconocimiento de saberes tradicionales con científicos*

A fines del siglo XX y comienzos del XXI se ha producido un giro profundo en el debate sobre el quehacer universitario a nivel internacional. Este debate ha sido influenciado por el proceso de globalización que internacionaliza la actividad universitaria; la pandemia que interrumpió la docencia presencial y aceleró el proceso de digitalización y la formación a distancia; la crisis ambiental y climática que obligó a repensar las mallas curriculares, a ambientalizarlas y crear nuevas carreras profesionales y programas de posgrado e investigación. Este curso fue también acompañado por avances científicos y tecnológicos. Estos complejos procesos han impactado también a las universidades latinoamericanas.

En este contexto recobra importancia el rol de las universidades como productoras de nuevos conocimientos e impulsoras de desarrollo innovador y sustentable. Construir conocimientos ya no será lo mismo que en la era industrial, profesionalizante y superespecializado. El paradigma taylorista-fordista se torna obsoleto y, empieza a ser reemplazado por visiones multi, inter y transdisciplinarias, vinculados a conocimientos y saberes locales tradicionales:

«Por eso, la enseñanza que parte de disciplinas separadas en lugar de alimentarse de ellas para tratar los grandes problemas mata la curiosidad natural de todas las conciencias juveniles que se están abriendo y se preguntan ¿qué es el conocimiento pertinente?, ¿qué es el hombre?, ¿la vida?, ¿la sociedad?, ¿el mundo?»

«Deberíamos sustituir el sistema actual por un nuevo sistema educativo basado en la relación entre las cosas, radicalmente diferente, así, del actual. Dicho sistema permitiría fomentar la capacidad de la mente para pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad. Nos haría sensibles a la ambigüedad, a las ambivalencias, y enseñaría a asociar términos antagónicos para captar la complejidad» (Edgar Morin, 2011: 148).

La cooperación – subvalorada por la privatización del conocimiento -, resulta ahora clave para resolver los enigmas, incertidumbres y desafíos de la globalización tecno-económica en marcha.

La *cooperación* no es algo nuevo. Ha estado siempre presente en la historia de la Humanidad. En realidad, *el ser humano es esencialmente cooperación*, interrelación e intercomunicación social. El sociólogo Richard Sennett, estudió a través de la historia la importancia de la cooperación como un «principio fundamental» del ser humano. La cooperación la define como un «intercambio que beneficia a todas las partes participantes» (Richard Sennett, 2012: 17).

La *universidad es el lugar de cooperación por excelencia*, su proyección histórica se basa en la continuidad y evolución del conocimiento adquirido y la innovación con perspectiva futura. Junto a los conocimientos científicos coexisten los saberes de las sociedades tradicionales (comunidades indígenas, rurales) que, cada día encuentran mayores espacios de validación y legitimación en cooperación con el conocimiento científico. Estas culturas tienen una rica presencia histórica en América Latina, en Europa y diversos territorios del Planeta, especialmente en las comunidades indígenas. Requieren de un mayor reconocimiento y visibilidad pública. Junto a la necesidad de la ínter y transdisciplinariedad se agrega hoy también la necesidad de considerar el *interconocimiento* como expresión entre culturas interdependientes.

Actualmente existen a nivel internacional experiencias interesantes y prometedoras de colaboración entre conocimientos y saberes locales e instituciones universitarias y centros de investigación que se orientan hacia el saber abierto y la investigación aplicada. Estas experiencias de colaboración son muy pertinentes como respuesta a las multicrisis y a las demandas de comunidades locales que se sienten abandonadas por la política pública y el Estado. Y que sienten a las universidades como instituciones lejanas de sus intereses y necesidades cotidianas.

4.3. *Misión de la universidad: creación de bienes públicos*

UNESCO se ha hecho cargo del concepto moderno de educación superior, al sostener que no depende de la propiedad de la institución, sino de su vocación proveedora de bienes públicos:

«La Educación Superior como un bien público y una estrategia imperativa para todos los niveles de educación y fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad debe ser un tema de responsabilidad y apoyo económico para todos los gobiernos. De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos «La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos» (Artículo 26, Parágrafo 1º) (Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, UNESCO, Paris, Julio 2009).

La UNESCO define como misión de la educación superior: «contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad… *el apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental (*para asegurar que las misiones educativas y sociales se lleven a cabo de manera equilibrada…«El Estado conserva una función esencial en esa financiación».

Público es el espacio, los bienes culturales y políticas que contribuyen a la construcción armoniosa y equitativa de la sociedad, con cohesión, inclusión, igualdad, diversidad étnica, de género y derechos humanos.

En este sentido, *el conocimiento debería ser reconocido como un bien público*, en el sentido de pertenecer a la sociedad. En una época en que el conocimiento puede agregar valor a las personas, a los niños, jóvenes, mujeres, adultos mayores, a las comunidades indígenas, a las instituciones, a la naturaleza y al planeta, debería ser considerado como un derecho social y un bien público. El conocimiento es un

bien producido socialmente, acumulado y trasmitido de generación en generación a lo largo de la historia de la Humanidad.

La creación de Bienes Públicos sigue siendo una función central de la Universidad, producido colectiva e históricamente por diferentes generaciones y recursos del conjunto de la sociedad.

4.4. *Formación de calidad*

La calidad es un *concepto integral*. Jacques Delors, en 1996, definió la calidad relacionada con cuatro aprendizajes fundamentales: a) Aprender a Conocer; b) Aprender a Hacer; c) Aprender a Vivir Juntos; d) Aprender a Ser (J. Delors, 1996). A estos pilares se le agregó posteriormente un quinto: *Aprender a transformarse uno mismo y la sociedad*.

No resulta fácil transitar de un paradigma memorista a un modelo en el que el alumno/a se sitúa en el centro y el perfil profesional de egreso debe ajustarse a los requerimientos del mundo del trabajo y la sociedad cambiante. La centralidad del alumno/a como sujeto de aprendizaje nos remonta al pilar *aprender a ser*. Se trata de facilitar el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, de manera que se transforme en sujeto de aprendizajes relevantes.

La UNESCO subraya dos elementos claves de la calidad:

i) Garantizar el desarrollo cognitivo de los educandos; ii) Estimular el desarrollo creativo y afectivo para que puedan adquirir valores y actitudes que les permitan ser ciudadanos responsables. La educación de calidad parte del sujeto mismo de aprendizaje: de potenciar el desarrollo integral del educando como sujeto de aprendizaje y de ciudadanía.

La calidad constituye un proceso de actualización innovativa y pertinente de hacer, ser, conocer, convivir y transformarse asimismo y a la sociedad.

4.5 *Investigación aplicada al desarrollo*

La investigación es otra de las actividades centrales de la Universidad. La investigación debe también contribuir a mejorar las condiciones de vida de la sociedad, sus instituciones y a la preservación de los ecosistemas que sustentan la vida natural y humana. Para ello debería contribuir a la *formación de jóvenes investigadores, hombres y mujeres*.

La universidad contribuye al desarrollo de una región y de un país, formando profesionales de excelencia. Para cumplir con esta misión, es importante que la formación se renueve con nuevos conocimientos provenientes de los resultados de proyectos de investigación e innovación. Los hallazgos de la investigación son portadores de nuevas visiones que influyen en la orientación de la sociedad en su conjunto. Así, por ejemplo, si la universidad impulsa visiones ambientalistas en la formación, sus egresados se orientarán a la sustentabilidad.

Con relación a los resultados de la investigación se ha debatido en América latina sobre la tendencia a medir exclusivamente la productividad científica por la publicación en revistas indexadas, sin considerar sus impactos en la resolución

de problemas locales o nacionales. Se trata de una modalidad neoextractivista, de importación de conocimientos. Surgen tendencias interesantes que priorizan la ciencia abierta y aplicada.

4.6 *Nuevos desafíos para la universidad: la revolución tecnológica: innovación, des/construcción de empleos, economía del conocimiento, inteligencia artificial*

El desarrollo de la información, del conocimiento y las tecnologías representan avances, amenazas y conflictos. Representar conflictos relacionados con la destrucción de empleos, deterioro de la vida social e intelectual y nuevas modalidades de ejercer el poder y dominar la vida humana. Ello ocurre especialmente cuando por ejemplo la tecnología se desarrolla al margen del desarrollo de la sociedad y de las personas. Así por ejemplo la *cuarta revolución tecnológica* – la robótica, la inteligencia artificial, el internet de las cosas y, en general, la revolución digital en marcha generará destrucción de empleos si se aplique de manera radical.

La revolución tecnológica impactará también los procesos de enseñanza aprendizaje. Con frecuencia los avances científicos y tecnológicos se adelantan a los procesos sociales y a las concepciones formativas predominantes en la escuela y en las universidades.

La universidad no está siempre situada en el centro de la transformación, pero cuenta con una enorme capacidad renovadora y creadora de conocimientos que pueden conmocionar a la sociedad y, contribuir a cambiar al rumbo de la historia en un sentido más humano y sustentable.

Jean Tirole sostiene que «la economía del siglo XXI es, como se dice, la del conocimiento; y, evidentemente, la de una mutación tecnológica de gran magnitud» (Jean Tirole, 2017: 459).

«En el próximo siglo, el planeta Tierra se pondrá una piel electrónica. Usará internet como la estructura que le permitirá mantener y transmitir sus sensaciones. Y esa piel ya se está tejiendo. Está formada por millones de medidores electrónicos conectados: termostatos, manómetros, detectores de contaminación, cámaras, micrófonos, sensores de glucosa, electrocardiogramas. Estos aparatos monitorizarán nuestras ciudades y las especies en peligro, la atmósfera, nuestros barcos, autopistas y flotas de camiones, nuestras conversaciones, nuestros cuerpos…, incluso nuestros sueños» (Neil Gross. En: Diamandis, P. y Kotler, S.; 2021: 72).

Lucía Velasco investigó el impacto de la digitalización en el futuro del trabajo en España: «Cada vez se usan más las tecnologías digitales. Hablamos de la nube, de algoritmos, automatización, robótica, o dataficación, pero sobre todo de la adopción de la inteligencia artificial.

La inteligencia artificial es una de las tecnologías basadas en datos más populares y de mayor crecimiento que se utilizan en todo el mundo. Según la consultora Gartner, el número de empresas que aplican inteligencia artificial creció el 270% en los últimos cuatro años. El mercado es muy apetecible porque promete grandes beneficios. Por hacernos una idea, en 2019 su tamaño era de veintisiete mil millones de dólares. Se prevé que alcance los doscientos setenta mil millones en 2027, lo que supone un aumento de casi diez veces en solo ocho años. Como

hay una batalla por personalizarlo todo para ganar clientes, las empresas están incorporando masivamente estos sistemas y así ser más competitivas. No es algo del futuro, la inteligencia artificial ya está presente en nuestras vidas» (Velasco, L. 2021: 21-22).

Efectivamente la digitalización y la inteligencia artificial avanzan rápidamente. La carencia de regulación puede acelerar la destrucción de empleos y desigualdades digitales, generando nuevos problemas sociales, con sus consabidas consecuencias negativas para la convivencia humana. Además, los tipos de inteligencia artificial pueden transformarse en nuevos sistemas de dominación de la mente y de la vida humana. Por lo mismo, que es fundamental su regulación y control sociopolítico.

Este tema debe preocupar a la educación en general y también a las universidades, en la formación de profesionales, la investigación y la creación de conocimientos. Probablemente este constituye el desafío más relevante para las universidades.

4.7 *Vinculación de la universidad con la sociedad*

La vinculación de la Universidad con la sociedad y sus instituciones es considerada hoy un factor estructurante de sus actividades:

«La extensión ya no puede concebirse unidireccionalmente de forma aislada como una actividad rutinaria o una mera prestación de servicios. Si la docencia, la investigación y la extensión se encuentran atravesadas por una fuerte interconexión, todo el beneficio de retroalimentación constante entre universidad y sociedad concreta todas sus posibilidades en el aula, entendía ahora como posición permanente de salida y entrada» (Joaquín Esteban Ortega. Universidades Reflexivas, 2005: 181).

«La universidad del futuro deberá surgir como una comunidad de aprendizaje continuo en la que la docencia y la investigación se convierta en proyección concreta y responsable ante la localidad, comunidad y región…» Ello implica la necesidad de transitar «de una universidad intemporal a otra inmersa en su tiempo; de la especialización científico-teórica a la interacción científico-profesional; de la gestión vertical tradicional a una nueva gestión horizontal. Ahora bien, en sí misma la idea de la reflexividad incluye el momento del distanciamiento; esa mirada crítica que permite que la universidad no se aleja de la sociedad y que a la vez no sea totalmente absorbida por sus demandas. Es esa mira la que introduce el componente ético imprescindible que atraviesa cualquier tarea educativa del orden que sea» (Ortega, J., 2005: 182).

En la actualidad se suele definir a la universidad con *funciones tridimensionales*: formación de profesionales, investigación y vinculación con la sociedad. La vinculación se entiende como superación de la tradicional función de extensión que, sin duda, seguirá existiendo. Vinculación apela a un nuevo paradigma de sentido y significado del ser de la universidad. Implica ubicar el quehacer de la Universidad en el centro de la sociedad, de las personas, sus organizaciones e instituciones. Consideraciones sobre Vinculación:

- La pertinencia de la educación superior: las instituciones de educación superior deben adecuarse a las expectativas y necesidades del entorno, razón por la cual deben existir mecanismos sistemáticos de vinculación que permitan un diálogo permanente con la comunidad.
- El servicio a la comunidad: las instituciones de educación superior deben servir a la comunidad, a través de iniciativas que permitan diagnosticar situaciones de importancia a nivel local/regional/nacional, así como también dar respuestas a problemáticas existentes.
- Las instituciones universitarias deben crear conocimiento acerca de problemáticas sociales, desde miradas inter y transdisciplinarias, para lo cual deben incentivar el trabajo colaborativo interno y, de éstas con el medio externo. (Rojas Hernández, J. 2017).

Vinculación se le define bajo el concepto de **bidireccionalidad**: significa que la acción universitaria tiene un doble sentido: lo que sale de la universidad hacia las comunidades, las regiones o las instituciones, vuelve nuevamente a la Universidad influyendo en su quehacer.

5. Conclusiones

En los tiempos que vivimos, impregnados de incertidumbres sobre el futuro, problemas complejos que dificultan su comprensión y superación; transformaciones múltiples que expresan crisis y al mismo tiempo abren caminos de transición hacia una nueva época, desconocida. En este complejo contexto, probablemente la misión central de la educación, especialmente la universitaria, será enseñar a pensar en forma crítica, ambiental, a colaborar, interconectar naturaleza-sociedad, a unir conocimiento científico y tecnología con prácticas y saberes locales para comprender y resolver problemas; a considerar a los jóvenes como sujetos de su propio proceso formativo, a innovar y aprender a convivir más humanamente.

En la era industrial la educación universitaria fomentaba la cultura del aprendizaje memorista y monodisciplinar. Aprender repitiendo conocimientos, técnicas y habilidades. Este modelo se encuentra actualmente en crisis, unida a la emergencia del Individuo y fraccionamiento de la sociedad moderna. La nueva revolución tecnológica puede tener consecuencias negativas para el empleo. Producirá nuevas brechas de conocimiento, pobreza digital y nuevas modalidades de poder y sometimiento tecnológico. Pero esta realidad puede ser cambiada, como por lo demás ya ha ocurrido en la Historia de la Humanidad.

La Universidad puede contribuir, con sus conocimientos y sus buenas prácticas históricas de convivencia, innovación, investigación y compromiso con el desarrollo y las regiones, a co-producir en comunidad un futuro mejor para todos y todas.

Referencias

Bazarra, L. y Casanova, O. (2016). *Directivos de escuelas inteligentes: ¿Qué perfil y habilidades exige el futuro?* Ediciones SM.

Carreras García, J., Sevilla Alonso, C., & Urbán Crespo, M. (2006). *Mito y realidad del proceso de Bolonia*. Icaria.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo xxi*. UNESCO.

Diamandis, P. H. y Kotler, S. (2021). *El futuro va más rápido de lo que crees.* Planeta.

González Férriz, R. (2018). *1968: El nacimiento de un mundo nuevo*. Debate.

Heying, H. & Weinstein, B. (2022). *Guía del cazador-recolector para el siglo xxi: ¿Cómo adaptarnos a la vida moderna?*. Planeta.

Maturana, H. (2021). *Transformación en la convivencia*. Paidós.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E. (2011). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Paidós.

Nieto, A. (1972). *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos.* Ariel.

Ortega, J. E. (2005). *Universidades reflexivas: Una perspectiva filosófica.* Laertes.

Rojas Hernández, J. (2017). *Valoración del trabajo de vinculación de los académicos y académicas* [Documento institucional]. Universidad de Concepción.

Sennett, R. (2012). *Zusammenarbeit: Was unsere Gesellschaft zusammenhält.* Hanser.

Tirole, J. (2017). *La economía del bien común.* Taurus.

Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba (1918-2008).* CLACSO.

Velasco, L. (2021). *¿Te va a sustituir un algoritmo? El futuro del trabajo en España.* Turner.

UNESCO (2009). *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo xxi.* UNESCO.

35

LIVED EXPERIENCES AND ETHNOMATHEMATICS IN INDIGENOUS COMMUNITIES

Angel Salvatierra Melgar
National University of San Marcos (Perú)

The study was funded by the National University of San Marcos – RR No. 008671-2024-R/UNMSM with Project code E24060941- PCONFIGI_2024.

1. Introduction

Indigenous communities face challenges that impact their cultural identity and traditional knowledge, particularly their conceptual cultural traits (Guerrero & Chávez, 2022). The lack of recognition and valuation of their ancestral knowledge can lead to cultural loss and the displacement of traditional practices (UNESCO, 2017). Globalization and the exploitation of natural resources within their territories also threaten their livelihoods and knowledge systems (Cadena *et al.*, 2023). Bilingual intercultural education (EIB) is key to preserving this knowledge, although it faces barriers such as a shortage of trained teachers and contextualized teaching materials (MINEDU, 2018). Cultural practices, integrated into biocultural knowledge and expressed through rituals and art, strengthen social cohesion and transmit the intergenerational legacy (Malagón *et al.*, 2025). Moreover, illegal mining and deforestation affect indigenous territories, jeopardizing their cultural and physical survival (Peirano *et al.*, 2022). Thus, inclusive and respectful educational policies are essential for the protection and continuity of their knowledge systems.

1.1 *Cultural theoretical foundation*

Convivencias, understood as an interdisciplinary process, explore the empirical knowledge and everyday cultural practices of communities through sociocultural, cognitive, and community education theories (D'Ambrosio, 2013). This approach integrates both formal and emerging knowledge, such as ways of

counting, measuring, designing, and explaining phenomena that are culturally contextualized. Huaiquimil *et al.* (2019) demonstrate that training in indigenous language and culture significantly improves mathematical learning, although intercultural communicative competence remains insufficient. Knobloch (2025) emphasizes the didactic use of unconventional ancestral measurement patterns, such as units based on the human body or natural elements, recognizing their relevance for contextualized and culturally pertinent teaching.

In the study by Mariamah *et al.* (2021), two-dimensional and three-dimensional geometric shapes found in structures such as squares, isosceles triangles, trapezoids, and rectangular prisms are identified for use as educational resources in contextualized mathematics learning, revealing that these constructions contain a rich variety of geometrical forms with cultural heritage value. Likewise, Hjelm *et al.* (2025) argue the role of the citizen as a social and cultural agent within the community, highlighting the teacher as a fundamental agent of change.

1.2 *Sociocultural support of the study*

From social, cultural, and political perspectives, Baena (2017) indicates that individuals acquire and develop primary knowledge through their cultural experiences, emphasizing the importance of understanding cultures that evolve with their social context. According to Espasandín-Lopes & Jaramillo (2017), who address creative insubordination, routine established processes are questioned, fostering an environment where students feel free and autonomous to express their ideas and explore their knowledge.

During various activities undertaken by the inhabitants, informal education linked to agriculture, craft production, and architecture is promoted, thereby strengthening the transmission of knowledge and traditions. In this regard, according to Piaget (1958), social concepts emerge from the reflective abstraction of actions on objects, following an evolutionary process structured in stages. For Brousseau (2007), learning is the modification of knowledge that the student must produce independently, and which the teacher should only instigate. From a social standpoint, in daily practices, community members exhibit cultural signs unique to each community (D'Ambrosio, 2013).

1.3 *Thematic fields*

Everyday life relies on empirical evidence that bridges abstract and concrete knowledge, aiding information organization, problem-solving, and understanding of nature (Martínez, 2022). This intersection includes crafts expressing cultural heritage (Knobloch, 2025), ancestral knowledge blending art, beliefs, and geometric models that foster intergenerational dialogue (D'Ambrosio, 2013), and mathematics as cultural practices linked to daily life, combining technical and practical knowledge (Barrios et al., 2022). In indigenous communities, education

should integrate formal and informal learning, avoiding the imposition of academics alone and complementing it with traditional wisdom (Alva & Jacobo, 2021). The Asháninca worldview connects three realms—the earthly, celestial, and subterranean populated by powerful beings and distinguishing good from evil spirits, emphasizing the healer's merit and shamanic roles (Santos-Granero & Barclay, 1994). This study seeks to identify and preserve the mathematical concepts embedded in the community's cultural experiences through their traditional practices and reasoning.

2. Materials and methods

The study, characterized as basic according to Baena (2017), aims to identify the cultural manifestations in an Asháninka indigenous community located in the riverside area of the Central Jungle, Junín region. Employing a qualitative approach with an ethnographic design and a descriptive-exploratory level (Pérez, 2005), data was collected through semi-structured interviews with various community members such as the chief, healers, artisans, teachers, and parents. Recording devices, field notes, and photography were used for documentation, allowing a detailed description of cultural experiences. The research focused on exploring ethnomathematics in the community through five fundamental dimensions: historical, educational, cognitive, epistemological, and political.

In the historical dimension, organizational traits, ancestral customs, and the use of traditional instruments were investigated through interviews with elders and the chief. The educational dimension concentrated on agricultural practices and house construction, highlighting the use of measurement units and associated rituals. In the cognitive dimension, the shaman and a native teacher explained how concepts of counting, measurement, and spatial location are integrated into daily activities and games within the Asháninka worldview. The epistemological dimension considered beliefs and ancestral knowledge underpinning cultural understanding, while the political dimension addressed social organization and its role in the generation and transmission of knowledge, with contributions from authorities and teachers. Each dimension is supported by material, symbolic, and discursive elements, revealing ethnomathematics deeply rooted in Asháninka culture and worldview.

3. Results

Below are the results related to Asháninka cultural coexistence.

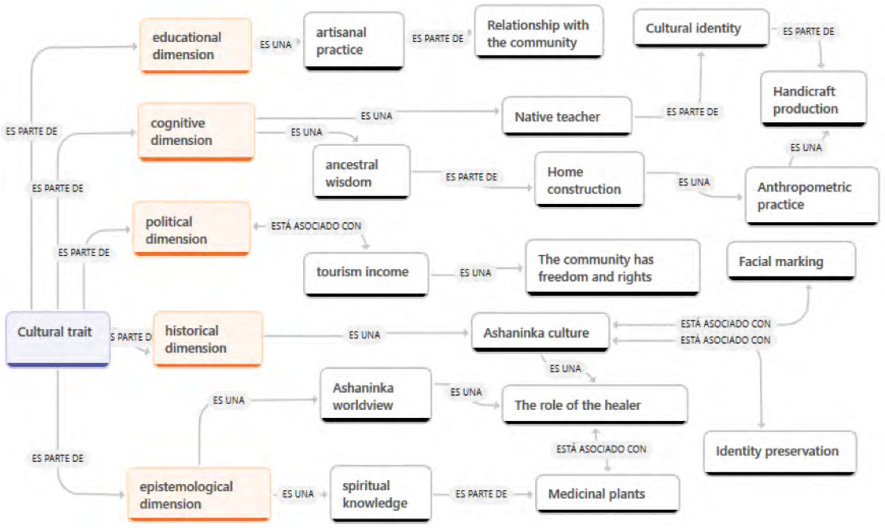


Figure 1. Cultural experiences in indigenous communities.
Source: Figure generated by the author using Atlas.ti software.

In the cognitive dimension of the Asháninka community, knowledge is expressed through their worldview and is present in everyday practices such as crafts, agriculture, fishing, and tourism. According to Bishop (1988), this dimension encompasses activities like counting, measuring, locating, designing, playing, and explaining. Learning to count is based on the manipulation of natural elements, such as seeds and sticks, which allow children to understand abstract concepts and establish a deep connection with their environment.

This interaction with natural objects promotes the understanding of arithmetic operations and reflects ecological knowledge grounded in ancestral observation. In agricultural and construction activities, empirical measurements are used to define geometric shapes like rectangles and triangles, while anthropometric measurement is applied in the making of garments and adornments, using the body as a reference. These knowledges incorporate concepts of proportionality, distance, symmetry, color combination, and geometric forms, integrating patterns that express their worldview and enrich their traditional knowledge.

Through these activities. Through games like Kantirito, children develop essential skills such as measurement, estimation, and logical thinking, which are fundamental in their daily and cultural lives. This game, which involves throwing a ball while calculating its trajectory and speed, applies principles of geometry and the concepts of parabolic motion. Additionally, it includes implicit statistical concepts by recording hits and misses, promoting reflection on success and failure. These games encourage abstract thinking, pattern recognition, and problem-solving, integrating sequences, timing, and causal relationships, thereby enriching their reasoning and creativity.

Geometric Designs. The designs that adorn their attire, ranging from horizontal to vertical lines, are not mere decorations but symbolic representations of the nature and animals that surround them. Each meticulously crafted geometric shape holds a profound meaning, conveying power, strength, agility, and protection.

 Fig. (m)	 Fig. (n)	 Fig. (p)
In figure (m), cosmic concepts are depicted in the crowns, such as parallel lines and L-shaped stair patterns. Figure (n) shows parallel oblique lines and color gradations. In figure (p), a structure illustrating weight distribution and balance is observed.		

Table 1. Geometric representations in their handicrafts and dwellings.
Source: Salvatierra, A. (2024). Craftsmanship by an Asháninka community member.

The making of necklaces and bracelets demonstrates their mastery of anthropometric measurement; each seed is placed precisely, following geometric patterns that reflect the harmony of the human body and nature.

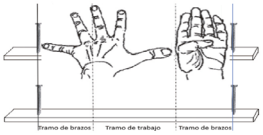
 Fig. (a)	 Fig. (b)	 Fig. (c)
 Fig. (d)	 Fig. (e)	 Fig. (f)
The figures depict Asháninka handicraft production: anthropometric measurement, symmetrical segment, preparation with materials, finished products, and a bracelet symbolizing cosmic knowledge, reflecting the integration of technical and spiritual dimensions in craftsmanship		

Table 2. Process of handicraft production. Salvatierra, A. (2024).
Source: Craftsmanship by an Asháninka community member [Photograph].



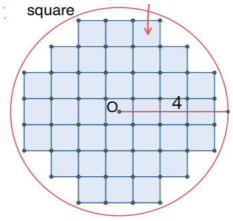
Fig. (g)



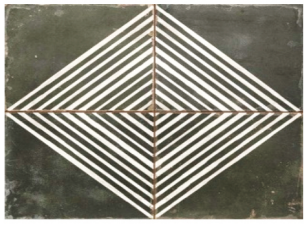
Fig. (h)



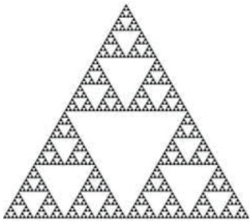
Fig. (i)



Ring. Daniel Hardisky
Fig. (j)



Stoneware floors. Francisco Segarra. Fig. (k)



Sierpinski Triangle
Fig. (l)

Asháninka handicraft figures, like colored seed bands, represent mathematical concepts such as quadrants, right triangles, quadrilaterals, and seriations. These designs connect traditional art with geometry and sequences, reflecting indigenous mathematical knowledge.

Table 3. Geometric figures are associated with mathematical patterns.
Source: Salvatierra, A. (2024). Geometric figures detected in constructions.

The Asháninka worldview centers on spirituality, with healers bridging visible and invisible realms using plants and rituals. Their pedagogy integrates mind, heart, and hands—problem-solving, emotional ancestral connection, and practical skills. Cultural life follows natural and astronomical cycles, guiding traditions, crafts, agriculture, and maintaining harmony with the universe.

The Asháninka community practices democracy through elections every four years, ensuring inclusive participation and legitimate representation. Education blends non-formal learning based on rituals and harmony with nature with formal instruction by native and settler teachers. Contextualized materials, like seeds used for seriation, reinforce cultural identity and ancestral knowledge in subjects such as mathematics. While youth perceive formal education as a personal choice, informal learning preserves the ancestral worldview. Traditional medicine and shamanism embody vital survival knowledge. Collaboration among educators promotes bilingual and multicultural education, equipping youth for diverse sociocultural environments and sustaining cultural heritage.



Note: The markings on their faces assign a discrete numerical code: 1 stripe, single; 2 stripes, married; 3 stripes, virility/respect. This coding reflects a cultural arithmetic where the number is associated with a local universal characteristic.

Figure 2. Asháninka Inhabitant. Pampa Michi – 2024.
Source: Salvatierra, A. (2024). Asháninka inhabitant in traditional attire.

The teachers incorporate pedagogical resources from MINEDU (2018), such as concrete materials and bilingual worksheets, to promote reading and writing skills. Although predominantly in Spanish, these supports foster intercultural bilingual education, balancing traditional Asháninka knowledge with modern academic and social demands.

4. Conclusions

The inhabitants of the native community integrate ethnomathematical cultural experiences into their daily activities, preserving their ancestral customs despite colonization and Western influence. Their traditional practices combine principles of sustainability and innovation through anthropometric methods and natural observations, resulting in functional and harmonious designs in crafts that respect the environment. The use of their units of measurement and an intuitive understanding of time reflects ancestral knowledge adapted to practical and ecological needs, contributing to the conservation of cultural and environmental heritage. Community governance, which equitably distributes tourism income, strengthens economic and social sustainability. Future research could further explore how

incorporating this knowledge into modern sustainable development models can enhance cultural and environmental conservation, promote responsible and equitable tourism management, and ensure the continuity of the community's legacy.

Referencias

Alva, J. & Jacobo, E. (2021). Historia de la comunidad asháninka el milagro y escuela: historia oral y memoria. *Amazonía Peruana*, 34, 175-202. https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi34.272

Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. PATRIA.

Barrios Suárez, M. F., Pedroso Camejo, D. F. & Gibert Benítez, D. C. (2022). Enfoque interdisciplinario de la Didáctica de la Matemática en la formación inicial del profesor de Matemática. *VARONA*, 4, 1-12.

Bishop, A. (1988). Mathematical Enculturation: A Cultural Perspective on Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics,* 115 (1), 9-11 https://doi.org/10.1007/s10649-024-10302-y

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Zorzal.

Cadena, J., Machado, J. & Muso, M. (2023). Inclusión como diálogo de saberes ancestrales (andino-occidentales). *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 3 (2). https://doi.org/10.54541/reviem.v3i2.80

D´Ambrosio, U. (2013). *Etnomatemáticas*. Ediciones Díaz de Santos.

Espasandin-Lopes, C. & Jaramillo, D. (2017). *Escenas de la Insubordinación Creativa en las investigaciones en educación Matemática.* Autoeditado

Guerrero, A. & Chávez, G. (2022). Propiedad intelectual y desarrollo sostenible en comunidades indígenas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6 (6), 6159-6172. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3866

Hjelm, L., Francis, C. & Bareng-Antolin, N. (2025). An evaluation of a 9th and 10th grade Native American virtual pilot: Utilizing a culturally responsive and Inclusive Science model. *Evaluation and Program Planning*, 110. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2025.102563

Huaiquimil, A., Mellado, M. & Cubo, S. (2019). Competencia comunicativa intercultural y aprendizaje de la lengua y la cultura indígena. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 35 (89-2).

Knobloch, P. (2025). Indigenous and Decolonial Education: Perspectives for Comparative Education. *Revista Espanola de Educacion Comparada*, 46, 248-268. https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41959

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Malagón, C., Valencia, G., Vázquez, P. & Ríos, A. (2025). Critical Interculturality in Latin American Education: Challenges and Advances. *International Journal of Learner Diversity and Identities*, 32 (1), 121-143. https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v32i01/121-143

Mariamah, M., Amrullah, P., & Badu, K. (2021). Geometry from Lambitu tribe Etnomatematics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1778 (1), 1-8. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1778/1/012015

Martínez, M. (2022). Decolonizing the School: Education for Justice in Indigenous Communities of Southeastern Mexico. *Revista Internacional de educación Para La Justicia Social*, 11 (1), 101-117. https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006

MINEDU. (2018). *Educación matemática y Etnomatemática en contextos de diversidad cultural y lingüística*. https://hdl.handle.net/20.500.12799/6260

Peirano, G., De la Flor, E. & Vilchez, J. (2022). *Análisis de la deforestación y pérdida de vegetación a nivel nacional y el impacto a nivel regional*. www.ceplan.gob.pe

Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros,* 8 (22), 1-7. https://www.edumargen.org/docs/2018/curso36/unid03/apunte02_03.pdf

Piaget, J. (1958). *Desarrollo cognitivo*. Paidos.

Santos-Granero, F. & Barclay, F. (1994). *Guía etnográfica de la alta Amazonia*. FLACSO e IFEA.

Steward, J. (2014). *Teoría del cambio cultural*. clásicos y contemporáneos en Antropología, CIESAS-UAM-UIA.

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. http://creativecommons.

36

VALIDACIÓN DEL GUION PARA GRUPOS FOCALES SOBRE COMPETENCIA MEDIÁTICA EN JÓVENES ADULTOS DEL PARAGUAY

Laura Verena Schaefer Czeraniuk
Yamila Machado Atienza
Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) (Paraguay)

El presente estudio describe el proceso de validación del contenido de un guion de entrevista para grupos focales en el marco del proyecto INIC01-405 de la UNAE cofinanciado por CONACYT, «ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DE LOS ADULTOS JÓVENES DEL PARAGUAY PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA Y EL EMPODERAMIENTO SOCIAL».

1. Introducción

La alfabetización mediática se concibe como un conjunto de competencias individuales que permiten a las personas utilizar los medios de forma efectiva, desarrollar una comprensión crítica de los contenidos, evaluar la información con criterio y participar activamente mediante la creación y comunicación de mensajes (Pérez-Tornero y Varis, 2012). En una sociedad caracterizada por una circulación constante de información mediática y digital, estas competencias resultan imprescindibles para garantizar una participación ciudadana informada, consciente y responsable.

Para lograr un uso reflexivo de los múltiples lenguajes audiovisuales y digitales, es necesario acompañar el crecimiento tecnológico con una formación sistemática que favorezca el desarrollo de habilidades críticas. Tal como lo plantea Aguaded (2012), «convertir la imagen en una oportunidad para la reflexión crítica implica desarrollar la capacidad de tomar distancia respecto a los propios sentimientos, identificar los motivos de su magia y comprender tanto el sentido explícito como el implícito de la información» (p. 8). Esta perspectiva resalta la necesidad de que los procesos educativos trasciendan el plano técnico para incorporar dimensiones interpretativas, éticas y participativas.

En consonancia con esta visión, Gutiérrez y Tyner (2012) advierten que la alfabetización mediática debe ser entendida como una competencia integral, que articula el acceso, análisis, evaluación y producción de mensajes en diversos formatos y entornos. Lejos de limitarse a la adquisición de destrezas digitales, esta competencia implica la comprensión crítica de los medios como constructores de realidad, con una incidencia directa en las prácticas sociales y en la consolidación de una ciudadanía activa.

En Paraguay, al igual que en otros países latinoamericanos, existen aún escasas investigaciones empíricas que diagnostiquen el nivel de alfabetización mediática de los jóvenes adultos (Rojas-Estrada, 2023). Esta población, mayoritaria en el país, representa un sector estratégico para la construcción de ciudadanía crítica y la participación social informada. Las competencias mediáticas son fundamentales no solo para interpretar el entorno político y social, sino también para ejercer el derecho a una comunicación democrática y ética (Caballero, 2018).

En este contexto se desarrolla el proyecto de investigación inicial INIC01-405, ejecutado por la Universidad Autónoma de Encarnación y cofinanciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Paraguay. Bajo el título *Alfabetización mediática de los adultos jóvenes del Paraguay para la formación de una ciudadanía crítica y el empoderamiento social*, esta investigación tiene por objetivo conocer el nivel de alfabetización mediática de la juventud adulta —grupo demográfico mayoritario del país— y proporcionar datos empíricos que permitan identificar necesidades y trazar estrategias de intervención pertinentes.

Asimismo, se propone explorar la relación entre competencia mediática y empoderamiento en las esferas personal y social, así como las implicancias educativas y comunicacionales asociadas al fortalecimiento de una ciudadanía crítica con capacidad de incidir en los procesos de gobernanza.

El presente artículo se centra en una etapa preliminar del proyecto: la validación de contenido de un guion de entrevista para grupos focales, diseñado para explorar los niveles y dimensiones de la competencia mediática. A través del juicio de expertos y de una prueba piloto con jóvenes universitarios, se buscó garantizar la calidad metodológica del instrumento y su adecuación al contexto sociocultural paraguayo.

2. Objetivos

Validar un guion de entrevista para grupos focales sobre competencia mediática en jóvenes universitarios paraguayos, mediante juicio de expertos y análisis del índice de validez de contenido.

3. Metodología

Se diseñó un guion preliminar compuesto por nueve preguntas orientadas a explorar prácticas de consumo informativo, producción y circulación de

contenidos, criterios de confiabilidad, y percepciones sobre el impacto social de los medios digitales. La construcción del instrumento se fundamentó en criterios de pertinencia temática y adecuación contextual, con base en los objetivos del estudio.

Con el fin de garantizar la validez de contenido del guion de preguntas elaborado para los grupos focales, se aplicó el método propuesto por Lawshe (1975). Este enfoque cuantitativo permite estimar el grado de acuerdo entre jueces expertos respecto a la relevancia de cada ítem, a partir de una escala dicotómica que clasifica los elementos como «esenciales» o «no esenciales» para los fines del estudio. La elección de este procedimiento responde a la necesidad de fundamentar la calidad del instrumento a través de criterios empíricos y teóricamente sostenibles.

La evaluación fue llevada a cabo por un panel conformado por cinco expertos en investigación cualitativa, comunicación digital y educación superior. A cada uno se le solicitó que indicara su valoración para cada pregunta del guion en función de su esencialidad. Con base en estas valoraciones, se procedió al cálculo del Índice de Validez de Contenido por ítem (CVR), que permite cuantificar el nivel de consenso entre los jueces. Este coeficiente se obtiene mediante la fórmula: $CVR = (n_e - (N/2)) / (N/2)$ donde n_e representa el número de expertos que calificaron el ítem como esencial, y N es el número total de jueces. Según la tabla crítica de Lawshe, el valor mínimo aceptable de CVR para una muestra de cinco expertos es 0,99.

Asimismo, se calculó el Índice de Validez de Contenido global (CVI) como el promedio de los valores individuales de CVR correspondientes a los ítems del guion. Este procedimiento permitió identificar con precisión aquellos elementos que requerían revisión o reformulación antes de la implementación del instrumento definitivo.

La importancia de aplicar procesos rigurosos de validación en el diseño de instrumentos de evaluación sobre competencias mediáticas ha sido ampliamente documentada. En particular, Dornaleteche-Ruiz (2015) destaca la necesidad de integrar procedimientos sistemáticos de categorización, selección de ítems y análisis cuantitativo, a fin de garantizar la fiabilidad y coherencia de las herramientas utilizadas en investigaciones sobre alfabetización digital y mediática.

Una vez concluida la etapa de validación por juicio de expertos, se procedió a la realización de una prueba piloto con un grupo focal compuesto por ocho jóvenes universitarios, cuyas edades oscilaron entre los 19 y los 23 años. Los participantes pertenecían a carreras diversas, lo que permitió garantizar la heterogeneidad del discurso. La sesión fue grabada, transcrita y analizada por el equipo aplicador, quienes identificaron aspectos vinculados a la claridad y comprensión de ciertos ítems. Estas observaciones permitieron afinar la redacción del guion y ajustar las formulaciones semánticas de cara a su aplicación definitiva en la muestra principal.

4. Resultados

La aplicación del método de validación de contenido propuesto por Lawshe (1975) permitió cuantificar el grado de consenso entre los expertos en relación

con la pertinencia de cada ítem del guion de entrevista diseñado para los grupos focales. De las nueve preguntas evaluadas, cinco alcanzaron un índice de validez de contenido por ítem (CVR) igual a 1,00, lo que indica un acuerdo unánime entre los cinco jueces respecto a su carácter esencial. Las otras cuatro preguntas obtuvieron un CVR de 0,60, valor que representa un consenso parcial, pero inferior al umbral mínimo de 0,99 recomendado para paneles del mismo tamaño.

La Tabla 1 detalla los resultados obtenidos por cada pregunta, clasificando cuáles superaron el criterio mínimo establecido.

Pregunta	**CVR**	**¿Cumple criterio mínimo (≥ 0,99)?**
¿Prefieres informarte a través de redes sociales o medios tradicionales? ¿Por qué?	1,00	Sí
¿Qué les motiva a utilizar una red social en particular sobre otra?	1,00	Sí
¿Utilizan las redes sociales para actividades académicas?	0,60	No
¿Has creado o producido contenido en redes sociales o medios digitales? ¿Qué tipo de contenido?	1,00	Sí
¿Qué factores influyen en tu decisión de compartir contenido?	0,60	No
¿Consideras que compartir contenido en redes puede generar impacto en la sociedad? ¿Por qué?	1,00	Sí
¿Qué tipo de contenido consumes con mayor frecuencia en redes sociales o medios digitales?	1,00	Sí
¿Cómo identificas si una noticia o información en redes sociales es confiable o manipulada?	1,00	Sí
¿Cómo decides si un contenido es relevante o útil antes de compartirlo?	0,60	No

Tabla 1 Índices de validez de contenido (CVR) por ítem del guion para grupos focales
Fuente: elaboración propia

A partir de esos valores, se calculó el Índice de Validez de Contenido global (CVI), que promedió 0,87. Este resultado sugiere una alta validez de contenido para el instrumento en su conjunto, lo cual avala su adecuación preliminar para los objetivos de esta investigación.

Frente a los ítems que no superaron el umbral mínimo, se implementaron ajustes cualitativos para optimizar su redacción. Las modificaciones incluyeron la simplificación semántica de enunciados complejos, la incorporación de ejemplos contextualizados (como nombres de plataformas o prácticas habituales) y la reorganización secuencial del guion, iniciando con preguntas de índole cotidiana que sirvieran como apertura natural para facilitar la participación y luego progresando hacia cuestiones de mayor densidad crítica, vinculadas con la fiabilidad informativa y el impacto social.

Estas acciones permitieron consolidar una versión final del guion metodológicamente robusta y culturalmente contextualizada, alineada con los objetivos del proyecto INIC01-405. En consonancia con Yaakop et al. (2023), en estudios cualitativos basados en grupos focales, resulta indispensable asegurar que las preguntas sean comprensibles, pertinentes y coherentes con el universo simbólico del grupo objetivo, especialmente cuando se abordan fenómenos complejos como la competencia mediática.

La combinación de un enfoque cuantitativo para la validación y un ajuste cualitativo posterior refuerza la rigurosidad del diseño del instrumento. Esta lógica responde a lo señalado por Hernández et al. (2010), quienes proponen una integración estratégica de técnicas cuantitativas y cualitativas para mejorar la validez interna de los estudios sociales. En este sentido, el CVI de 0,87 respalda empíricamente la fiabilidad general del guion.

Si bien cuatro ítems no alcanzaron el valor crítico de CVR de 0,99, fueron considerados recuperables tras su reformulación, tal como lo sugiere la literatura sobre diseño y adaptación de guiones para investigación cualitativa (Gamboa & Vélez, 2012). Además, la prueba piloto aplicada a un grupo heterogéneo de jóvenes universitarios fue clave para confirmar la legibilidad, claridad y adecuación del lenguaje empleado. Como destacan los mismos autores, trabajar con grupos piloto no solo permite validar técnicamente los ítems, sino también anticipar patrones discursivos y ajustar el rol del moderador.

En términos conceptuales, la incorporación de categorías como consumo informativo, creación de contenido y evaluación de la confiabilidad de las fuentes permitió una articulación coherente con las dimensiones propuestas por Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) en su modelo de competencia mediática. Este vínculo teórico-metodológico potencia la solidez estructural del instrumento.

Finalmente, cabe destacar que este diseño busca no solo diagnosticar niveles de alfabetización mediática, sino también captar el grado de conciencia crítica sobre el uso de medios digitales. En este marco, resulta fundamental considerar la dimensión prosumidora de los jóvenes, entendida como la capacidad para participar activamente en la producción y circulación de mensajes digitales con criterio ético y transformador. Tal como plantea García-Ruiz (2014), promover una ciudadanía mediática exige no solo interpretar críticamente los mensajes, sino también participar en su construcción desde una lógica participativa, inclusiva y responsable.

5. Conclusiones

La validación de contenido del guion de entrevista diseñado para explorar la competencia mediática en jóvenes universitarios constituye una etapa esencial en la arquitectura metodológica del proyecto INIC01-405. La aplicación del modelo propuesto por Lawshe permitió establecer, mediante juicio experto, el grado de pertinencia y coherencia de los ítems incluidos en el instrumento cualitativo. La obtención de un CVI de 0,87 respalda empíricamente la solidez global del guion y confirma su adecuación inicial para los fines investigativos planteados.

Si bien cuatro ítems no alcanzaron el umbral mínimo de aceptación (CVR ≥ 0,99), su revisión lingüística, la incorporación de ejemplos contextualizados y el reordenamiento estratégico del guion permitieron fortalecer la claridad, accesibilidad y progresión lógica del instrumento. Esta combinación de criterios cuantitativos y ajustes cualitativos —avalada por estudios como los de Gamboa y Vélez (2012)— asegura una mayor sintonía entre el guion y las características discursivas del grupo destinatario.

Asimismo, la prueba piloto confirmó la funcionalidad comunicativa del guion y su capacidad para generar conversaciones significativas en torno a las dimensiones clave de la competencia mediática: consumo informativo, creación de contenido, confiabilidad de las fuentes y percepción del impacto social de los medios digitales. Estos ejes temáticos, alineados con modelos teóricos ampliamente validados (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012; Ferrés y Piscitelli, 2012), fortalecen la validez teórica y contextual del instrumento.

Finalmente, este proceso de validación no solo contribuye a la mejora técnica de un recurso metodológico específico, sino que también promueve una aproximación rigurosa e integral a la medición cualitativa de fenómenos complejos en el campo de la alfabetización mediática. En este sentido, el guion validado se configura como una herramienta útil para futuras investigaciones que busquen diagnosticar, comprender y transformar las prácticas mediáticas de los jóvenes en contextos educativos, sociales y culturales en evolución.

Referencias

Aguaded, J., Ferrés, J., Cruz, M., Pérez, M., Sánchez, J. y Delgado, Á. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Grupo Comunicar Ediciones / Grupo de Investigación Ágora, Universidad de Huelva.

Caballero, C. (2018). *Percepción pública de la ciencia, indicadores y percepción de la ciencia en Paraguay*. CONACYT.

Dornaleteche-Ruiz, J. (2015). Categorization, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, 22 (44), 177-185. https://doi.org/10.3916/C44-2015-19

Gamboa, M. C. y Vélez, A. C. (2012). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: una experiencia con jóvenes escolarizados. *Educación y Pedagogía*, 24 (62), 113-124.

García-Ruiz, R. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 22 (43), 15-23. https://doi.org/10.3916/C43-2014-01

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20 (38), 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19 (38), 31-39. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28 (4), 563-575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

PérezRodríguez, M. A., & DelgadoPonce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02

Pérez Tornero, J. M. y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Editorial UOC

Rojas-Estrada E. G., García-Ruiz R. y Aguaded I. (2023). Media competence in the curriculum from Latin American countries: a systematic review. *Медиаобразование, 1*, 154-170. https://cyberleninka.ru/article/n/media-competence-in-the-curriculum-from-latin-american-countries-a-systematic-review

Yaakop, N., Koh, D. y Yasin, R. M. (2023). A content validation of focus group discussions based on need analysis in a physical education training module for primary school teachers. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 50, 1115-1122. https://doi.org/10.47197/retos.v50.100191

37

EL PROFESOR FILGUEIRA VALVERDE Y LA PSICOTECNIA ESCOLAR, UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA (1946-1976)

Germán-Manuel Torres-de-Aboal
Universidade de Vigo (España)

El presente texto nace en el marco de la tesis doctoral JOSÉ FILGUEIRA VALVERDE, UNA TRAYECTORIA COMO EDUCADOR (1939-1996), dirigida por el Dr. Xosé Manuel Cid Fernández y defendida en la Universidade de Vigo el 14 de mayo de 2024.

1. Introducción

Este estudio pretende compartir con la comunidad científica y educativa la utilización de tests y de la psicotecnia en el Instituto de Pontevedra gestionado y dirigido por el profesor José Filgueira Valverde (1906-1996), durante el período histórico que se extiende desde el año 1946 al año 1976, en el cual JFV ejerció sus funciones directivas en el instituto pontevedrés.

Se procurará estudiar el bagaje pedagógico y educativo del profesor JFV y la importancia e influencia que llegó a tener en él su pertenencia y pase por el Seminario de Estudos Galegos (1923-1936), institución gallega de carácter científico, educativo y cultural que en sus apenas 13 años de existencia desarrolló un trabajo científico de tipo inter y multidisciplinar, todavía no superado hoy en Galicia. Con estas iniciativas se pretendía potenciar la Psicología y su utilización en el ámbito educativo.

Dentro de los protocolos educativos y en los procedimientos de tratamiento de casos, utilizados hoy en día en los Departamentos de Orientación de los centros educativos de los distintos niveles del sistema de enseñanza, está el empleo de diversas baterías de test y de pruebas psicopedagógicas para la observación, el estudio y toma de decisiones para atender a la diversidad del alumnado y de sus variadas y múltiples necesidades educativas y para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y circunstancias propias del alumnado. Además para proceder a un mejor conocimiento de la personalidad del alumno/a y de sus circunstancias sociales con el fin de prestar un mejor servicio educativo

y formativo a las personas, orientando al alumnado, a las familias y al profesorado. Pretendiendo el bienestar personal, social y académico de las comunidades educativas.

Esto que es hoy lo habitual y lo esperado, no siempre fue así, ya que el sistema educativo estaba descuidado, los niveles de inversión y de financiación eran mínimos y los centros educativos vivían cuasi en el abandono y la precariedad. Aunque todavía el nivel de inversión en educación respecto al Producto Interior Bruto (PIB) tiene mucho que mejorar y aumentar, no cabe duda, que en nuestro país se han producido avances notables, ya constatables intencionalmente en la llamada Ley Villar Palasí (1970) y en las diversas leyes educativas del recuperado sistema democrático (lamentablemente demasiadas y no demasiado buenas), pero sí se han ido creando y generalizando los llamados Departamentos de Orientación, incorporando a especialistas muy necesarios para la educación y para atender debidamente a las necesidades educativas del alumnado y a las demandas de una sociedad más avanzada, como son psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, terapeutas, auxiliares cuidadores educativos, etc. Pero, la orientación educativa en los centros y la creación y generalización de los departamentos de orientación son un tema y una conquista nuevos en nuestro país, es un avance conseguido hace muy poco. Hoy se considera que el derecho a la orientación educativa la tienen todo el alumnado, las familias y el profesorado. Es un tema nuevo, de reciente incorporación a la vida ordinaria y cotidiana de los centros educativos. Si exceptuamos las iniciativas pioneras y avanzadas objeto de esta investigación.

Pero, en el período histórico que consideramos (1946-1976), hubo un instituto pionero en estas cuestiones en Galicia y en España, el Instituto de Pontevedra, dirigido y gestionado por el profesor José Filgueira Valverde (1906-1996), al que dedicamos nuestro trabajo de la tesis doctoral defendida y ya mencionada. El director Filgueira fue el artífice de que en su centro se utilizase la psicotecnia escolar, se fundase un gabinete médico, y el experimento de crear la primera clínica de conducta en España y se realizase con los resultados de las distintas pruebas psicométricas efectuadas sobre el alumnado, una orientación educativa y especializada al propio alumnado, a las familias y al profesorado. Siendo, realmente; considerada en aquel contexto histórico, una iniciativa y una realidad pionera y modélica en nuestro país.

Palabras clave: José Filgueira Valverde; Instituto de Pontevedra; orientación educativa; psicotecnia; Seminario de Estudos Galegos.

2. Objetivos

Dilucidar la importancia que el profesor Filgueira Valverde le otorgaba a la psicología y a la psicotecnia en su práctica docente y como gestor educativo.

Vincular la práctica docente del profesor Filgueira Valverde con el valor que el Seminario de Estudios Galegos (SEG) concedía a la pedagogía y a la psicotecnia

escolar por medio de la creación en su seno de su sección de pedagogía (1933) y con la puesta en marcha de su Laboratorio de Psicotecnia (1934).

Corroborar que sus conocimientos y su formación, muy influenciados por la labor del SEG (1923-1936), contribuyeron a que José Filgueira Valverde iniciara prácticas innovadoras y pioneras que llevaron al Instituto de Pontevedra (1939-1976) a la excelencia académica y a que fuese declarado instituto modelo en 1957.

Conocer y demostrar la importancia que tuvieron para el Instituto de Pontevedra la puesta en práctica de la psicotecnia escolar y de la aplicación de distintas pruebas psicológicas y pedagógicas de carácter pionero y de la experiencia en primicia de la creación de lo que sería una de los primeros intentos de la puesta en práctica en nuestro país de una «clínica de conducta» en el ámbito de la enseñanza secundaria.

Reconocer como paradigmáticas las prácticas docentes puestas en funcionamiento en el Instituto de Pontevedra, en la época del profesor y director Filgueira Valverde, momento en que dicho instituto puede tomarse como modélico.

3. Metodología

Utilizamos una metodología de carácter cualitativo, en una investigación básica, mediante la indagación archivística, documental y bibliográfica, en un estudio de carácter histórico.

Se realizaron numerosas consultas en el rico y bien catalogado archivo del Instituto «Sánchez Cantón» de Pontevedra y sus memorias de curso y el manejo y estudio del legado de José Filgueira Valverde, depositado y custodiado en el Archivo Documental y Gráfico del Museo de Pontevedra.

También, dentro de una metodología válida en la Historia de la Educación, se utilizó el recurso de las fuentes orales (FO) para conseguir testimonios e información valiosa sobre Filgueira Valverde y el Instituto de Pontevedra.

4. Resultados

El profesor Filgueira Valverde fue miembro fundador y unos de los principales valedores del Seminario de Estudios Gallegos (SEG), instituido el 12 de octubre de 1923, fue una importantísima entidad privada de carácter cultural, científico y educativo en el ámbito de Galicia (Fernández, 1974; Torres, 2019), una institución fundamental del siglo xx y de gran impacto que proponía un trabajo científico, intelectual y erudito de carácter multidisciplinar. Fue una institución ejemplar y paradigmática, que desempeñó una labor insuperable en sus escasos 13 años de vida, ya que fue vilmente perseguida y eliminada en el fatídico año de 1936 (Fernández, 1974), un año de inflexión e involución en nuestro país, «ya nada volvería a ser igual».

Dentro de las importantes iniciativas pioneras en Galicia promovidas por el SEG, se encuentra la creación de un gabinete para promover el estudio, el

empleo y el desarrollo de la psicotecnia en los centros educativos de Galicia. La primera vez que se introducen en las escuelas de la comunidad gallega el empleo de diversas baterías de test y de pruebas psicométricas. El responsable de esta sección del Seminario fue el seminarista, maestro e intelectual polígrafo Antonio Iglesias Vilarelle (1891-1971), gran y familiar amigo del profesor Filgueira. Esta iniciativa de la aplicación de la psicotecnia en Galicia iba a englobarse en un proyecto más ambicioso al crearse una sección de Pedagogía en el seno del Seminario, una sección a cargo del inspector-jefe de enseñanza primaria Manuel Díaz Rozas (1894-1984), una sección truncada y de poco recorrido por el estallido de la Guerra Civil (1934-1936) y posterior cruel y arbitraria dictadura (1939-1978). Esta sección de Pedagogía tenía planteadas la puesta en marcha y la promoción de múltiples y variadas actividades dirigidas al profesorado y al estudiantado de Galicia, como por ejemplo la celebración en agosto de 1935 en la ciudad de Pontevedra de un interesante Curso de Extensión Escolar (Filgueira, 1996; Porto, 1986), con ánimo de continuidad, la promoción de la enseñanza en lengua gallega y la promoción de la cultura gallega, como el proyecto de la creación de manuales escolares en lengua gallega, como por ejemplo, el Método de Lectura en idioma gallego (1932) de la maestra y seminarista Josefa Iglesias Vilarelle (1883-1966), que trata, en este pionero manual en Galicia, una enseñanza significativa para la infancia gallega, partiendo de lo próximo y conocido y valorando la propia historia y la propia cultura, tan vituperadas e ignoradas (Torres, 2023).

Todas estas valiosas ideas y proyectos concretadas en una breve, mas fructífera experiencia y gran labor pedagógica del SEG, lamentable y penosamente frustrada y truncada en 1936, es un claro antecedente y valioso bagaje del director Filgueira Valverde, que le dieron pie y motivación para crear en el Instituto de Pontevedra en la década de los 40 del pasado siglo un gabinete psicotécnico y un departamento médico para atender al alumnado y así orientar y adecuar la educación de los jóvenes estudiantes, sus familias y al profesorado. Mediante el pase de todo tipo de pruebas al alumnado, elaborándose fichas personalizadas con los resultados y las orientaciones.

Incluso, por primera vez en España, se intentó la creación de la primera clínica de conducta en el Instituto de Pontevedra, que llegó a declararse modelo por parte del Ministerio de Educación. El propio profesor y director Filgueira Valverde desarrolló un curso de caracteriología en su instituto.

El profesor Filgueira era un docente conocedor y poseedor de las bases y fundamentos de la educación, poseía amplios conocimientos de filosofía, psicología, pedagogía, además de importantes conocimientos históricos y de derecho; habiendo homologado y obtenido la acreditación como diplomado en Psicología. Y estaba al día en cuestiones psicológicas y pedagógicas, manejaba importante y variada bibliografía. Es considerado como un polígrafo en Humanidades por sus vastos conocimientos y por ser un docente de amplia cultura, muchos lo reconocen como un sabio de Galicia y en esto sale beneficiada su actuación docente, su gestión educativa; todo redundaba en beneficio del Instituto de Pontevedra, prestigioso instituto de España en su época.

El profesor Filgueira mantuvo contactos con la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) y con la Institución Libre de Enseñanza (ILE), el mismo había solicitado una bolsa de estudios de la JAE, que no pudo materializarse por la situación inestable y prebélica en nuestro país. Todo este bagaje formativo repercutió favorablemente en el instituto pontevedrés, llegando a tener la calificación de modelo en 1957.

5. Discusión

Los antecedentes de la introducción de la psicotecnia en el Instituto de Pontevedra se encuentran en el trabajo científico y educativo del Seminario de Estudios Gallegos (Porto, 1986, 2005), del que el profesor Filgueira Valverde fue miembro fundador y uno de los mayores impulsores y publicista de esta importante entidad gallega del siglo xx, en el año 1933 se crea la sección de Pedagogía y el Laboratorio de Psicotecnia en el período 1934-1936, la primera estaba dirigida por el inspector de enseñanza primaria Manuel Díaz Rozas (1894-1984) y el segundo fue dirigido por el maestro y polígrafo Antonio Iglesias Vilarelle (1891-1971), (Mato, 2001, 90. 100-101), ambas iniciativas educativas de efímera existencia por el estallido de la Guerra Civil en 1936 y por la persecución e implacable eliminación del SEG. Filgueira Valverde conocedor de primera mano de las iniciativas y trabajos del SEG y amigo personal y admirador de Rozas e Iglesias, no dudó en cuanto le fue posible poner en práctica en su instituto dichas ideas.

En la memoria escolar del Instituto de Pontevedra del curso 1947/1948, ejerciendo ya como director de dicho centro el profesor Filgueira Valverde se menciona la sección de psicotecnia y se reflejan «los estudios psicotécnicos que este Instituto sistemáticamente realiza con sus alumnos, que fueron sometidos a distintas pruebas los de los primeros cursos». Debido a la preocupación por la salud y el bienestar del alumnado, en el curso 1948/1949, tal como se refleja en la correspondiente memoria escolar y en colaboración con la Jefatura Provincial de Sanidad «se estableció la ficha médica de todos los alumnos», considerándose esta ficha «de extraordinaria importancia» porque aporta datos relevantes para la atención sanitaria y educativa del alumnado. Este interesante servicio sanitario tendría continuidad en los siguientes cursos con una labor preventiva (vacunaciones) y otras de carácter asistencial (revisiones).

En la memoria escolar del Instituto de Pontevedra del curso 1953/1954 se menciona el apartado de psicotecnia y destaca como curiosas las «pruebas realizadas con los alumnos de primer año» y por la siguiente razón: «el gran número de alumnos con altos coeficientes».

En el siguiente curso 1954/1955 se indica que se siguen realizando las pruebas a los alumnos de primer año, «que revelan la misma tendencia ascendente en el cociente intelectual iniciada en años anteriores», además también se menciona en la memoria de dicho curso que «se implantó una prueba complementaria de ingreso que sirvió para la selección de alumnos que aspiraban a realizar sus estudios por Enseñanza Oficial».

Dentro de las pruebas que se aplicaban se recoge «el test colectivo Ballard». Y se refleja que también se utilizó con excelentes resultados en los alumnos de ingreso «la prueba de lectura silenciosa». Y se relaciona que en casos de necesidad de una investigación más detenida se utilizó la prueba de Terman, «también en algún caso concreto se realizó la psico-diagnosis o se apeló a la orientación médica a fin de individualizar en lo posible las enseñanzas». Se hace mención a que se realizaron una serie de encuestas, por ejemplo a los alumnos de nuevo ingreso y a sus familias «para conocer en lo posible su carácter, sus preferencias, sus adversiones, sus cualidades y sus hábitos».

Es una cuestión interesante y pionera el uso, en aquellos tiempos de finales de los 40 y mediados de los 50 del pasado siglo xx, de las encuestas escolares para obtener información relevante del alumnado y de sus familias. En una de las encuestas para pulsar la opinión sobre la Educación Física y los deportes fue de gran utilidad «para poner de resalte el abandono en que grandes zonas de la provincia se tiene hoy (por aquellos tiempos) a los deportes y en general a la Educación Física».

También se utilizaron unos cuestionarios para analizar el tránsito de la educación primaria a la educación secundaria y se constató la importancia del «tránsito entre la primaria y la secundaria, que constituye un período decisivo en la formación». Llegando a matizarse que en «esto han de marchar unidos padres y maestros».

El director Filgueira Valverde utilizó los «resultados de algunas de estas investigaciones» en «reuniones de catedráticos celebradas en Santander», ya que el gestor pontevedrés actuaba como «miembro de la comisión encargada de orientar la reforma del método en la enseñanza de la Lengua Española».

Colaboran en todas estas cuestiones de la psicotecnia escolar y de las investigaciones para orientar al alumnado, a sus familias y al profesorado Antonio Iglesias Vilarelle, coordinador del Laboratorio de Psicotecnia del SEG (1923-1936) y Manuel Filgueira González, psicólogo que «hasta orientaron hacia la especialidad a un grupo de alumnos del curso Preuniversitario».

En el curso 1955-1956, se menciona que en cuanto al Servicio Psicotécnico del Instituto su contribución «al tratar de individualizar, en lo posible, la enseñanza, al dar primacía a lo formativo sobre lo meramente informativo» y para todo eso «se hace necesario conocer íntimamente al alumno». Y se informa que dicho servicio «realiza, no sólo pruebas de capacidad intelectual y de instrucción sino caracteriológicas y, en los casos necesarios psicodiagnósticas». Se hace referencia a las llamadas «Hojas de Ingreso» en las que se recogen los datos más sobresalientes para conocer la personalidad del alumno, sus preferencias, sus hábitos, el ambiente en que vive…». En el informe individualizado de cada alumno se incluyen los resultados en «una prueba colectiva tipo Ballard, la de Goodenought, otra de lectura silenciosa, la de 'rapidez de cálculo' de Claparède y, en ocasiones, el 'test de generalización de Vermeylen». Y además se precisa que «siempre que existe notoria disparidad entre los resultados de las pruebas del Laboratorio y las calificaciones, se aplica el Terman-Merril. Este año se ensayó el Otis». Se reconoce que «el material acumulado en un cuarto de siglo por el Laboratorio es muy importante y dio base para investigaciones de tipo social, pedagógico y de caracteriología».

También se informa en la memoria de este curso que el Servicio Médico «fue implantado en el año 1951».

En la memoria del curso 1956-1957 se informa como una novedad que en el apartado del servicio médico y psicotécnico se considera como una de las «novedades importantes» el establecimiento «del Seguro Médico estipulado» dirigido «para la totalidad de alumnos y profesores». También se indica que «el tratamiento de las dificultades escolares por el médico especialista en enfermedades nerviosas, Dr. Mato Calderón, «subrayando 'la mejora de todos los alumnos consultados'» y lo que demuestra «la eficacia de un detenido estudio psicológico de las causas del atraso escolar».

En la memoria del curso 1957-1958, de finales de los años 50, y en el subapartado de dificultades y atrasos escolares, se reconoce el trabajo del Dr. Mato Calderón que en colaboración con el Gabinete de Psicotecnia atendió «a todos los casos de atraso escolar y dificultades por trastornos constitucionales, de elaboración intelectual, etc.». Subrayando de que se trata del primer ensayo de «'Clínica Escolar de Conducta' realizado en España».

En dicha memoria hay un espacio dedicado a la labor del Laboratorio de Psicotecnia y entre sus actividades destacan:

- «Pruebas colectivas de admisión»
- Pruebas individuales «requeridas para tratar dificultades o discernir aptitudes»
- «Ensayo de nuevas pruebas globales y caracteriológicas»
- «Con ayuda de alumnos colaboradores, se montó un fichero general de coeficientes intelectuales y percentiles de todos los escolares del Instituto»

Siguiendo con nuestro recorrido sobre el tratamiento y uso de la psicotecnia en el Instituto de Pontevedra, en la memoria del curso 1958-1959 y en el apartado dedicado al Laboratorio de Psicotecnia, se constata la mejora de sus servicios ya que a iniciativa de la Diputación Provincial de Pontevedra se formó un Centro de Selección y Orientación, «dotándolo de magnífico instrumental». Y se menciona que los «encargados, respectivamente, de la Clínica de Conducta y del Laboratorio de nuestro Centro son el Dr. Mato Calderón y el profesor Filgueira González que pudieron así perfeccionar y extender la tarea que venían realizando».

En la Clínica de Conducta se indica que se atendieron periódicamente y con «notorio éxito a todos los casos de atraso escolar, irregularidades en el comportamiento social, deficiencias de atención, etc.».

En el Laboratorio se realizaron las siguientes pruebas: 337 – Ballard; 110-Othis; 40-Terman; 1.400-Goodenough; 25-Rorschard; 45-Raven.

Se reconoce como «valiosísima la cooperación del Laboratorio de Psicotecnia con los Seminarios en la preparación de pruebas para la selección de ingreso» y «la preparación y valoración de nuestras pruebas objetivas S.I.1 y S.I.2 para los exámenes de Ingreso». Ensayándose este año por primera vez «la implantación del sistema de selección». Tal vez hoy, la palabra «selección» sea un tanto extraña y no muy apreciada, prefiriéndose la palabra «orientación», concepto que también se llega a usar en ese instituto y en aquellos ya lejanos tiempos.

Refiriéndose a la implantación de la psicotecnia escolar y la clínica de conducta del Instituto de Pontevedra se recoge una reflexión, a modo de significativa anécdota producida «en la reunión de Directores del Distrito»: «Lo que en otros ambientes se convierte en un consejo de disciplina, en el Instituto de Pontevedra se previene en la Clínica».

También se recoge en la memoria una información sobre un cursillo en el Programa del Curso de Pre-Universitario de 20 lecciones impartido por el profesor-director Filgueira Valverde con un título muy significativo: «Carácter, personalidad de base y forma de vida».

En la memoria correspondiente al curso 1959-1960 se indica que el Servicio Psicotécnico y médico funcionó como en años anteriores; dirigiendo el Laboratorio de Psicotecnia el psicólogo y profesor Manuel Filgueira y la Clínica de Conducta el Dr. Mato Calderón.

En la memoria escolar del Instituto de Pontevedra del curso 1960-1961, se manifiesta que «durante este curso se hizo cargo de la dirección del Servicio, una vez diplomado en Psicología y Psicotecnia, el Catedrático de Filosofía del Instituto». Se añade que se realizaron test de inteligencia y variadas pruebas a distintos grupos del instituto. Los alumnos de 5º y 6º colaboraron «en los trabajos del Servicio». También se precisa que con los alumnos de 6º y dentro de la clase de Psicología, se llevaron a cabo diversas prácticas, entre las que destacan aplicación de cuestionarios, sociogramas, etc.».

«A los alumnos de Primer Curso se les aplicó a todos ellos un test de inteligencia que se les reflejó en la ficha psicopedagógica correspondiente». A los alumnos de 4º de Bachillerato Elemental se les aplicaron una serie de pruebas «para una orientación vocacional ciencias-letras». También a los alumnos de ingreso de las convocatorias de junio y septiembre se les aplicó «un test de inteligencia y una prueba objetiva», cuyos «resultados fueron entregados a los Tribunales examinadores para su posible aprovechamiento». Se manifiesta que «este servicio se hizo cargo, así mismo, de la aplicación de la Prueba de Selección de Becarios».

En esta sección se prepararon para el próximo curso dos proyectos: «confeccionar el fichero psicopedagógico de todos los alumnos oficiales y aplicar, por lo menos, dos pruebas a cada uno de los cursos».

Sigue el Dr. Mato Calderón al frente de la denominada clínica de conducta.

Durante los cursos 61-62; 62-63; 63-64 se siguen haciendo menciones en las respectivas Memorias escolares de curso a las actividades de psicotecnia y de la clínica de conducta. Desde mediados de los 60, desaparecen o son mínimas las referencias sobre estas cuestiones de psicología y de orientación escolar, desconocemos el motivo, quizá fueran disminuyendo las actividades o por ser ya muy habituales y ordinarias no se mencionan.

En el curso 1971-1972 se destaca una información la «novedad en el orden docente fue la implantación del Curso de Orientación Universitaria, con su variada gama de opciones y funcionamiento de Servicios de Orientación».

En el curso 1972-1973, hay una muy breve referencia a la especialidad de psicotecnia se indica que se aplicaron «distintas baterías de test».

En Fortes (1997, 234), refiriéndose al Instituto de Pontevedra, menciona «la puesta en funcionamiento de un gabinete de psicología, a cargo del doctor Mato Calderón, primer ensayo en España de una 'clínica escolar de conducta».

José Fernando Filgueira Iglesias, hijo del Dr. Filgueira Valverde, nos comentaba el 3 de diciembre de 1999, que un tema en el que fueron adelantados en el Instituto dirigido por su padre y que suponía un gran avance para la época, fue que «había una cierta orientación, una orientación paterna también», al contarse en el Instituto en aquel tiempo histórico con una consulta psicológica y psiquiátrica, «tenían un médico que colaboraba mucho en este tema».

Se constata, pues, el empleo de los recursos de la psicología, de la psicotecnia en el Instituto de Pontevedra gestionado por el profesor Filgueira Valverde, se trata de un claro antecedente de lo que hoy son los Departamentos de Orientación al servicio de los centros educativos. Algo que fue un ensayo pionero en el Instituto de Pontevedra (década de los 40 a los 70 del pasado siglo xx).

6. Conclusiones

El Instituto de Pontevedra en el período histórico que se extiende de 1939 a 1976 fue pionero en la introducción de la psicotecnia escolar (Fortes, 1997) y de la introducción en la práctica docente de diversas pruebas y técnicas psicológicas y pedagógicas, estando a la vanguardia en cuanto a innovaciones en el quehacer diario de un centro educativo de nivel secundario en nuestro país, lo que llevó a que se reconociese su excelencia académica y fuese declarado instituto modelo en 1957 (Valle, 2007). El funcionamiento del laboratorio de psicotecnia y la llamada «clínica de conducta» en el Instituto de Pontevedra en esa época fueron un claro antecedente, de lo que mucho tiempo después, serían los departamentos de orientación, algo cotidiano y extendido en nuestros centros educativos de hoy en día.

El profesor Filgueira Valverde, «el viejo profesor» (también diplomado en Psicología), contaba con la experiencia y el bagaje de su paso por el Seminario de Estudos Galegos (1923-1936), está importantísima entidad cultural y científica de Galicia crea en 1933 su sección de Pedagogía, dirigida por el inspector de primera enseñanza Díaz Rozas y dentro de esta sección empieza a funcionar desde el año 1934 el Laboratorio de Psicotecnia, bajo la responsabilidad del intelectual polígrafo Antonio Iglesias Vilarelle, quien llegaría a ser un importante colaborador del Instituto de Pontevedra en la etapa de Filgueira Valverde como director, éste pues recibe la benéfica influencia del SEG (Filgueira, 1989), entidad introductora del empleo de los test y de pruebas psicológicas y pedagógicas en Galicia, de ahí que Filgueira Valverde como director fuera favorable y promotor del empleo de la psicotecnia en su centro escolar, primer departamento, o antecedente, de orientación en un centro educativo de Galicia, creación de un gabinete médico con carácter preventivo (mediante el recurso de vacunaciones periódicas) y curativo con los cuidados médicos: cuidado de los traumatismos, bajo los servicios de Traumatología del Sanatorio pontevedrés del Dr. Domínguez. Se siguieron las directrices del SEG, en la Galicia de los años 30 del siglo xx.

Referencias

Fernández Cerviño, M. X. (1974). Seminario de Estudos Galegos, en *Gran Enciclopedia Gallega*, vol. 28. Silverio Cañada, 115-118.

Filgueira Valverde, X. (1989). V Adral. *Do Castro*, 288-290; 357-358.

Filgueira Valverde, X. (1996). IX Adral. *Do Castro*, 181-183.

Fortes, X. (Coord.). (1997). *O Instituto de Pontevedra. Século e medio de historia, 1845-1995*. Deputación de Pontevedra, 234-235.

Instituto de Enseñanza Media de Pontevedra (1946-1976). Memorias de Curso. Archivo IES «Sánchez Cantón», unidades de instalación: 999-1007.

Mato, A. (2001). O Seminario de Estudos Galegos. *Do Castro*, 90. 100-101.

Mato, A. (2004). A desfeita no Seminario de Estudos Galegos. *Grial*, 163. Galaxia, 34-37. https://www.jstor.org/stable/29752304

Porto Ucha, A.S. (1986). La Institución Libre de Enseñanza en Galicia. Do Castro, 386-387. 541-542.

Porto Ucha, A.S. (2005). *La Institución Libre de Enseñanza y la Renovación Educativa en Galicia*. Do Castro. 315.

Torres de Aboal, G.M. (2019). O Seminario de Estudos Galegos (1923-1936), o labor científico pola construción dunha identidade galega. En X. M. Cid Fernández et M. V. Carrera Fernández (orgs.), *XX Coloquio Historia Educación, Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación (siglos xix y xx)*. Sociedad Española de Historia de la Educación, 185-190.

Torres de Aboal, G.M. (30 de enero de 2023). Xosefa Iglesias Vilarelle. https://www.pontevedraviva.com/opinion/8071/xosefa-iglesias-vilarelle-xerman-torres-seminario-estudos-galegos/ (Consulta: 09/06/2024).

Xosé Carlos Valle Pérez, X.C. (ed.) (2007). *Xosé Filgueira Valverde, 1906-1996 un século de Galicia*. Museo de Pontevedra: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 54.

innovación
y formación

Los nuevos tiempos obligan a la Universidad a convertirse en puntero campo de pruebas de los fulgurantes cambios a los que la sociedad se ve arrastrada por el binomio que forman la ciencia y la tecnología. Ello obliga, como la nobleza, a combinar las modernas teorías y las nuevas prácticas con los saberes antiguos de los que emanan, pero de los que toman distancia con una velocidad nunca antes vista.

La colección *Innovación y Formación* es la ventana por la que los investigadores, y la sociedad por ende, se asoman a este mundo basado en la aplicación del método científico a las nuevas opciones ofrecidas por la tecnología.

El presente libro está formado por 37 capítulos que pretenden ubicar al lector en una atalaya del saber desde donde poder contemplar y comprender los avances que marcarán su día a día desde el momento mismo en que torne estas tapas.

Todos los títulos que conforman la presente colección *Innovación y Formación* han superado una doble revisión por pares ciegos (*peer review*) por parte del Comité Editorial, cuyos miembros encabezan las presentes páginas, compuesto por más de doscientos doctores pertenecientes a más de cuarenta universidades internacionales, expertos en los variados campos tratados en estas investigaciones, lo que asegura que estos capítulos que aquí presentamos alcanzan el nivel de excelencia académica exigible a toda labor científica.

El presente libro está auspiciado por el *Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas* (Fórum XXI), la *Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana* (SEECI), la Asociación cultural *Historia de los Sistemas Informativos* y el Grupo Complutense (n.º 931.791) de Investigación en Comunicación *Concilium*.

ISBN: 978-84-7133-980-5



