



# EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL: INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

JUAN MIGUEL FERNÁNDEZ CAMPOY  
FRANCISCO FLORIDO ESTEBAN  
DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ  
LUCIA MARÍA PARODY GARCÍA



**Educación para el cambio social:  
investigación e innovación de las  
competencias docentes**

Juan Miguel Fernández Campoy

Francisco Florido Esteban

Daniel Álvarez Ferrándiz

Lucía María Parody García

*Dykinson, S.L.*



Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

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](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase [www.dykinson.com/quienessomos](http://www.dykinson.com/quienessomos)

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores del mismo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos y pertenece a la colección de Investigación e Innovación Educativa.

Cofinanciado con fondos públicos, mediante convocatoria en concurrencia competitiva del Centro de Estudios Andaluces (CENTRA) vinculado a informes de investigación y transferencia investigadora de distintos proyectos.

ISBN: 978-84-1070-199-1



**Junta de Andalucía**

Consejería de la Presidencia, Interior,  
Diálogo Social y Simplificación Administrativa

Centro de Estudios Andaluces



# INDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>2. EL USO DE LAS REDES SOCIALES CON FINES DE APRENDIZAJE: PERSPECTIVAS DE FUTUROS DOCENTES</b>	
José-Antonio Martínez-Domingo, Inmaculada Aznar-Díaz y José-María Romero-Rodríguez .....	13
<b>3. ¿CÓMO SE PERCIBE EL IMPACTO SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES? UN ANÁLISIS DE LA IMAGEN SOCIAL QUE TIENEN LA CIUDADANÍA Y LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS</b>	
Rubén Martín Gimeno y Eladia Illescas Estévez .....	27
<b>4. CONSIDERACIONES ACERCA DEL USO DE LAS REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	
Yosbanys Roque Herrera, Manuel Enrique Lorenzo Martín y Blanca Berral Ortiz .....	41
<b>5. ¿LA UNIVERSIDAD PREPARA PARA LAS PROFESIONES DEL FUTURO?</b>	
Eva Cataño-García, Dolores Suárez Ramírez y Raúl Lucena Martínez ....	49
<b>6. ELEMENTOS CLAVE PARA LLEVAR AL AULA LA LOMLOE (L.O. 3- 2020)</b>	
Manuel Enrique Lorenzo Martín, Nuria María Murcia Ballesta, Natalia Moreno Palma y Juan José Victoria Maldonado .....	61
<b>7. AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS</b>	
Ana Rocío Andreu Pérez y Tristán Pertíñez Blasco.....	69
<b>8. TRANSICIÓN EDUCATIVA ENTRE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: RETOS Y DESAFÍOS</b>	
José Fernández Cerero, Marta Montenegro Rueda, Pepa Haba García y Yosbanys Roque Herrera.....	87
<b>9. VALORACIÓN, SATISFACCIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ANDALUCES: UNA APROXIMACIÓN A LA BRECHA DE GÉNERO Y GENERACIONAL</b>	
Diego de Haro Gázquez.....	93

<b>10. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	
Nuria María Murcia Ballesta, Juan José Victoria Maldonado, Alejandro Martínez Menéndez y Carmen Rocío Fernández Fernández .....	105
<b>11. APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA ERA DIGITAL: LA PUERTA A LA INCLUSIÓN SOCIAL PARA MAYORES</b>	
Silvia Corral-Robles, José Luis Ortega-Martín y Gracia González-Gijón .	113
<b>12. ANSIEDAD MATEMÁTICA: ANÁLISIS DE CAUSAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN</b>	
Natalia Moreno Palma, Alejandro Martínez Menendez, José Antonio Martínez Domingo y Blanca Berral Ortiz.....	125
<b>13. Persona-mayor: DESBORDAMIENTO POÉTICO. dESDE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN</b>	
Francisco Javier Jiménez-Ríos .....	133
<b>14. SALUD SEXUAL Y BIENESTAR EN PERSONAS MAYORES DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA</b>	
Esther Santaella Rodríguez .....	141
<b>15. VIOLENCIA DE GÉNERO EN MUJERES MAYORES: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO</b>	
Marta Santaella-Rodríguez y Nazaret Martínez-Heredia .....	151
<b>16. dOCENTES COMPETENTES EN CONTEXTOS MULTICULTURALES</b>	
Antonio Campos Soto .....	159
<b>17. LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR DE LA GENERACIÓN Z: COMPETENCIAS CLAVE PARA EL FUTURO DE LA TRADUCCIÓN Especializada</b>	
Manuel Gómez Campos .....	169
<b>18. la Inteligencia emocional vista desde la orientación educativa</b>	
Patricia Romero Alcalá.....	179
<b>19. VIABILIDAD Y RETOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS CRÍTICO</b>	
Abdelrahem Sellam Mohamed.....	193
<b>20. EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO DIGITAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA</b>	
Arturo Fuentes Cabrera, Antonio Manuel Rodríguez García y Fernando Lara Lara.....	211

**21. ¿ENEMIGOS O ALIADOS?: LOS MÓVILES EN EL AULA Y LA BÚSQUEDA DE UN EQUILIBRIO**

Carmen Rocío Fernández Fernández, José Fernández Cerezo , Marta Montenegro Rueda y Pepa Haba García..... 225

**22. EMPRENDIMIENTO DIGITAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO EN WEB OF SCIENCE Y SCOPUS**

Antonio Manuel Rodríguez García, Arturo Fuentes Cabrera y Fernando Lara Lara..... 233



# INTRODUCCIÓN

En un mundo en constante cambio, donde los avances tecnológicos, los movimientos sociales y los desafíos globales moldean el tejido de nuestra sociedad, la educación emerge como un poderoso catalizador de transformación y progreso. En este contexto dinámico y desafiante, el libro "Educación para el cambio social: investigación e innovación de las competencias docentes" se erige como una guía indispensable para abordar los retos actuales y promover una educación que impulse el cambio social positivo.

Esta obra colectiva, fruto del esfuerzo conjunto de destacados expertos en educación provenientes de diversos rincones del mundo, se sumerge en la intersección vital entre la investigación, la innovación y las competencias docentes. A través de un análisis exhaustivo y multidimensional, se exploran estrategias, enfoques y prácticas innovadoras destinadas a capacitar a los educadores para enfrentar los complejos desafíos que plantea la sociedad contemporánea.

En primer lugar, el libro aborda la importancia fundamental de la equidad y la inclusión en el ámbito educativo. Se examinan enfoques pedagógicos inclusivos que tienen como objetivo garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, género, etnia o habilidades, tengan acceso a una educación de calidad y oportunidades equitativas para desarrollar su máximo potencial. Desde la adaptación de las metodologías de enseñanza hasta la creación de entornos de aprendizaje inclusivos, se exploran estrategias concretas para promover la igualdad de oportunidades y la diversidad en el aula.

Además, se profundiza en el papel esencial de la educación en la formación de ciudadanía activa y responsable. En un mundo cada vez más interconectado y globalizado, se analizan estrategias para fomentar el pensamiento crítico, la participación cívica y el compromiso social entre los estudiantes. Desde proyectos de aprendizaje servicio hasta programas de educación para la sostenibilidad, se exploran enfoques pedagógicos que buscan empoderar a los jóvenes para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades y en el mundo.

El libro también se sumerge en el impacto transformador de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. Se examinan enfoques innovadores de integración de la tecnología en el aula, así como el desarrollo de competencias digitales entre los docentes, para aprovechar al máximo el potencial de las herramientas digitales en la educación del siglo XXI. Desde el uso de plataformas de aprendizaje en línea hasta la implementación de herramientas de realidad aumentada en el currículo, se exploran las posibilidades y los desafíos de la educación digital en el siglo actual.

Asimismo, se destaca la importancia de la formación docente continua como un componente esencial para la mejora constante y la adaptación a un entorno educativo en evolución. Se describen programas de desarrollo profesional que ofrecen oportunidades valiosas para que los educadores se mantengan actualizados con las últimas investigaciones, prácticas innovadoras y tendencias emergentes en educación. Desde talleres de actualización pedagógica hasta cursos de liderazgo educativo, se exploran opciones de formación diseñadas para fortalecer las habilidades y competencias de los docentes en el contexto actual.

En resumen, "Educación para el cambio social: investigación e innovación de las competencias docentes" representa un llamado a la acción para todos aquellos comprometidos con el futuro de la educación y la sociedad. A través de la investigación rigurosa, la reflexión crítica y la innovación pedagógica, este libro busca inspirar y capacitar a los educadores para que se conviertan en agentes de cambio social, transformando así la realidad educativa y contribuyendo a la construcción de un mundo más justo, inclusivo y equitativo.

En el paisaje educativo contemporáneo, la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos sociales, culturales y económicos en constante evolución se vuelve cada vez más apremiante. En este contexto, la figura del docente emerge como un agente de cambio crucial, encargado de guiar y empoderar a las generaciones futuras para que se conviertan en ciudadanos comprometidos y activos en la construcción de un mundo más justo y equitativo.

El libro "Educación para el Cambio Social: Investigación e Innovación de las Competencias Docentes" se sumerge en el fascinante mundo de la formación docente, explorando cómo la investigación y la innovación pueden fortalecer las competencias de los educadores para abordar los desafíos del cambio social en el aula y más allá. Desde el análisis de enfoques pedagógicos transformadores hasta la evaluación de programas de desarrollo profesional docente, este libro examina cómo podemos preparar a los educadores para que sean agentes de cambio efectivos en sus comunidades y sociedades.

A través de una colección de ensayos y estudios de caso de destacados expertos en el campo, este libro ofrece una visión integral de las tendencias más recientes en investigación e innovación en la formación docente. Desde la promoción de la equidad y la inclusión hasta el fomento del pensamiento crítico y la resolución de problemas, cada capítulo presenta perspectivas únicas sobre cómo fortalecer las competencias de los docentes para promover el cambio social y la transformación educativa.

Este libro no solo destaca los desafíos y oportunidades que enfrentan los educadores en su búsqueda de la excelencia, sino que también ofrece reflexiones profundas sobre el papel fundamental que desempeñan en la construcción de un mundo más justo y sostenible. Al reconocer la importancia de una formación docente sólida y actualizada, este libro invita a los lectores a reflexionar sobre cómo podemos aprovechar el poder transformador de la educación para construir un futuro más brillante y esperanzador para todos.

Con una mirada crítica y propositiva hacia el futuro, "Educación para el Cambio Social: Investigación e Innovación de las Competencias Docentes" ofrece un valioso recurso para

educadores, investigadores, responsables políticos y todos aquellos comprometidos con la creación de un mundo más justo, inclusivo y sostenible a través de la educación.

Este libro se adentra en el corazón de la formación docente, explorando cómo podemos cultivar las habilidades y competencias necesarias para que los educadores se conviertan en agentes de cambio social efectivos. Desde el desarrollo de habilidades de liderazgo y trabajo en equipo hasta la promoción de la empatía y la conciencia cultural, cada capítulo ofrece ideas valiosas sobre cómo fortalecer la capacidad de los docentes para abordar los problemas sociales y promover la justicia y la equidad en sus prácticas educativas. Además, se destacan los enfoques innovadores en la formación docente, como el aprendizaje basado en proyectos, la colaboración entre pares y el uso de tecnologías emergentes, que pueden potenciar el impacto de los educadores en sus comunidades y sociedades.

Al abordar temas urgentes como la equidad educativa, la diversidad cultural y la justicia social, este libro ofrece una mirada perspicaz sobre el papel crucial de los docentes en la construcción de un mundo más inclusivo y compasivo. A través de la investigación y la innovación en la formación docente, podemos capacitar a los educadores para que sean agentes de cambio efectivos, capaces de inspirar, motivar y guiar a las generaciones futuras hacia un futuro más prometedor y esperanzador. En última instancia, este libro nos recuerda el poder transformador de la educación y el papel fundamental que desempeñan los docentes en la búsqueda de un cambio social positivo y duradero.



# EL USO DE LAS REDES SOCIALES CON FINES DE APRENDIZAJE: PERSPECTIVAS DE FUTUROS DOCENTES

José-Antonio Martínez-Domingo<sup>1</sup>

Inmaculada Aznar-Díaz<sup>1</sup>

José-María Romero-Rodríguez<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

En el mundo de la tecnología, las redes sociales son uno de los recursos más utilizados a diario, adquiriendo un papel principal en la comunicación y el intercambio de información (Aguilera-Mata & García-Martínez, 2021; Sivakumar et al., 2023). Así pues, el uso de las redes sociales se ha convertido en un tema omnipresente en todos los ámbitos de la vida, incluyendo lo privado, familiar, laboral y académico. La influencia de esta era en los contextos cotidianos ha experimentado un crecimiento exponencial, llegando incluso al punto de considerarse indispensable para llevar a cabo acciones interpersonales (Arana-Castañeda, 2020).

Las plataformas como Facebook, Instagram, Twitter (X), WhatsApp, YouTube y TikTok son altamente populares entre los estudiantes universitarios estando vinculadas al rendimiento académico (Carpenter et al., 2024; Hosen et al., 2021; Khaola et al., 2022).

En el contexto académico, las características ofrecidas por diversas redes sociales posibilitan la colaboración, difusión de información académica y científica tanto en tiempo real como diferido. Esto resalta la utilidad y relevancia que estas herramientas pueden tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al permitirnos reflexionar, aprender, adquirir conocimientos y compartirlos (González-Hernando et al., 2020).

Asimismo, las redes sociales han pasado a ser un canal de comunicación entre docentes y estudiantes en la actualidad. Esta tendencia se ha expandido al ámbito educativo, donde los medios sociales se han integrado tanto de manera formal como informal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La introducción de la tecnología permite una mayor flexibilidad en la entrega de contenido, facilitando así la creación de estrategias para que los docentes encuentren

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación

formas óptimas de involucrar a los estudiantes y ayudarles a construir conocimiento a partir de diversas formas de expresión de su aprendizaje (Pineda-Martínez & Puente-Torre, 2022).

En el contexto universitario, se presentan diversas ventajas, como la amplia disponibilidad de información y la variedad de métodos para expresar conocimientos por parte de los estudiantes. Se destaca especialmente su utilidad para la tutorización, ya que permite a los profesores supervisar las publicaciones en tiempo real (Wang et al., 2021).

Por tanto, los docentes pueden utilizar las redes sociales como plataforma para compartir recursos relevantes como artículos, vídeos y documentos, mientras que los estudiantes pueden acceder a una amplia variedad de materiales de estudio y referencias académicas. Esta disponibilidad de información enriquece la experiencia educativa y capacita a los estudiantes para explorar temas de forma autónoma, ampliando su comprensión más allá del aula convencional. Además, las redes sociales ofrecen un espacio para la expresión creativa y el intercambio de ideas, donde los estudiantes pueden publicar sus trabajos y recibir retroalimentación del resto del alumnado, así como de los profesores, promoviendo así un sentido de comunidad y fortaleciendo la autoexpresión. Sin embargo, a pesar de los beneficios, también existen desafíos como el riesgo de distracción y la preocupación por la calidad de la información compartida en las redes sociales. Es esencial abordar estos desafíos promoviendo la alfabetización digital y el pensamiento crítico para ayudar a los estudiantes a navegar de manera segura y efectiva en el mundo digital (González-Coronel et al., 2023).

También, los estudios sobre redes sociales haciendo uso de Instagram como herramienta de enseñanza, están teniendo mayor cabida en la enseñanza universitaria (Pineda-Martínez & Puente-Torre, 2022; Salazar-Martínez et al., 2022). Por tanto, la tendencia a emplear las redes sociales dentro de la enseñanza está presentando un auge, concretamente en la formación de los docentes (Aguilera-Mata et al., 2021). Partiendo de la actualidad de la temática en cuanto al empleo de las redes sociales con fines educativos, el presente trabajo tiene como objetivo general, conocer la opinión de los estudiantes acerca del empleo de las redes sociales con carácter educativo.

## **2. MÉTODO**

Se empleó un método cualitativo utilizando como instrumento de recogida de datos un cuestionario abierto elaborado en base a identificar la opinión de los estudiantes sobre las redes sociales y el uso de Instagram como herramienta de aprendizaje. Este instrumento cualitativo ha sido empleado por estudios recientes con el fin de acceder a una mayor muestra, también las preguntas abiertas facilitan la captura de explicaciones, argumentos y reflexiones detalladas al proporcionar una voz significativa a los docentes en formación, quienes son fundamentales en el proceso educativo (Neira-Piñeiro et al., 2020; Palomo et al., 2022; Romero-Rodríguez et al., 2023). Otra razón por la que se prefirió el uso de un cuestionario con preguntas abiertas en lugar de entrevistas semiestructuradas fue debido al anonimato que este método garantiza, siendo una

consideración relevante para mejorar la calidad de las respuestas en este estudio (Poveda et al., 2021). Así mismo, se llevó a cabo un análisis de las respuestas de los participantes determinando los principales resultados y se hizo uso de la nube de palabras a través de la plataforma WordItOut para indicar los aspectos más destacables.

## 2.1. Participantes

El estudio se realizó en la asignatura de Recursos Didácticos y Tecnológicos en el Grado de Educación Primaria, concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada, se llevó a cabo el uso de Instagram como herramienta tecnopedagógica con tres grupos de clase. De forma voluntaria se les solicitó a los docentes en formación que dieran respuesta a las preguntas abiertas. Así pues, la muestra final fue de 55 participantes, siendo 40 mujeres y 15 hombres, teniendo una edad comprendida entre los 18 y 25 años. Estos indican que de media comenzaron a usar las redes sociales a los 12,3 años, mientras que Instagram a los 13,3 años. Además, del total de la muestra, 34 participantes sí han empleado las redes sociales previamente con carácter educativo, mientras que 21 participantes no han hecho uso de estas con ese fin.

## 2.2. Instrumento

Se diseñó un cuestionario en línea con preguntas abiertas específicamente para este estudio, siguiendo los pasos recomendados por Allen (2017). Este cuestionario fue creado a través de la plataforma Google Forms y fue realizado por los docentes en formación durante el mes de diciembre de 2023. Previamente a la realización de este cuestionario abierto, a los participantes se les informó sobre el estudio y dieron su consentimiento. La estructura de este consta de un primer bloque destinado a datos sociodemográficos y otro bloque con preguntas sobre redes sociales en educación. Esta segunda parte contiene nueve preguntas que estarían divididas en dos categorías de análisis. Las cuatro primeras preguntas corresponden a la dimensión uno, denominada "uso de redes sociales", mientras que las cuestiones desde la quinta hasta la novena se refieren a la segunda dimensión designada como "experiencia adquirida".

El cuestionario abierto tenía la siguiente estructura (Tabla 1):

**Tabla 1**

*Cuestionario abierto sobre redes sociales y aprendizaje*

---

### **Preguntas sobre redes sociales en educación**

---

1. ¿Cuál es tu opinión acerca del uso de las redes sociales con fines educativos?
  2. ¿Qué te motiva a utilizar las redes sociales como herramienta de aprendizaje?
  3. ¿Qué obstáculos o desafíos has experimentado al utilizar las redes sociales con fines educativos?
-

- 
4. ¿Consideras que se necesita algún tipo de apoyo o recursos adicionales para utilizar de manera efectiva las redes sociales como recurso educativo? Desarrolla la respuesta.
  5. ¿Cuál es tu opinión acerca de la experiencia llevada a cabo con Instagram?
  6. ¿Cuáles son las principales ventajas y desventajas que has identificado al utilizar Instagram para el aprendizaje?
  7. ¿Cómo ha influido la formación recibida a través de Instagram en tu competencia digital?
  8. ¿Qué actividades específicas en Instagram crees que han contribuido al desarrollo de tus habilidades de comunicación y colaboración?
  9. ¿Cómo evalúas la influencia que ha tenido el uso de Instagram en tu rendimiento académico?
- 

### 3. RESULTADOS

Siguiendo las preguntas de redes sociales del cuestionario abierto para alcanzar el objetivo planteado, cabe señalar que en la dimensión uno, en la primera pregunta centrada en la opinión acerca del uso de las redes sociales con fines educativos, la respuesta general ha sido positiva. Se percibe que la mayoría de los participantes reconoce el potencial de las redes sociales como una herramienta útil para el aprendizaje, destacando su capacidad para motivar a los estudiantes, fomentar la colaboración entre ellos, acceder a información actualizada y diversa, así como para hacer que el proceso de enseñanza sea más dinámico e interesante.

A partir del análisis de las transcripciones de cada una de las cuestiones abordadas, se construyó una nube de palabras con los conceptos más nombrados, quedando recogidos en la Figura 1.

**Figura 1**

*Principales términos del uso de las redes sociales con fines educativos*



Sin embargo, también se observan algunas preocupaciones y consideraciones sobre los posibles riesgos asociados, como la distracción de los estudiantes, la adicción a las redes sociales y la necesidad de establecer límites claros para un uso seguro y responsable, especialmente en edades tempranas.

Una respuesta llamativa que destaca en este conjunto es:

*Estudiante 7: "en mi opinión, el uso de las redes sociales con fines educativos puede ser muy beneficioso siempre y cuando se realice de manera cuidadosa y supervisada. Por un lado, las redes sociales ofrecen una plataforma interactiva y familiar para los estudiantes, lo que puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo y relevante para ellos. Además, estas plataformas pueden facilitar la colaboración entre compañeros, el intercambio de ideas y la creación de comunidades de aprendizaje".*

Esta respuesta resalta la importancia de supervisar y guiar el uso de las redes sociales en el ámbito educativo, subrayando los beneficios que pueden aportar cuando se utilizan adecuadamente. De igual forma, muestra una comprensión equilibrada de los aspectos positivos y los posibles desafíos asociados con el uso de las redes sociales con fines educativos.

En cuanto a la segunda pregunta que hace referencia a qué motiva para emplear las redes sociales, se destaca la importancia de la interactividad, la diversión y la accesibilidad que ofrecen las redes sociales como herramientas de aprendizaje, lo cual puede aumentar la motivación y el compromiso de los docentes en formación en el proceso educativo. Cabe señalar las respuestas de tres participantes que resumen de forma concisa las ideas principales:

*Estudiante 4: "uno de los aspectos que me motivan para usar las redes sociales como herramienta de aprendizaje es que es una manera muy lúdica y entretenida de adquirir conocimientos nuevos a través de estas redes. Asimismo, considero que es una forma rápida de conocer nueva información y tener un aprendizaje más activo".*

*Estudiante 7: "como estudiante de educación primaria, la motivación para utilizar las redes sociales como herramienta de aprendizaje radica en la posibilidad de hacer el proceso educativo más interactivo, dinámico y atractivo. Las redes sociales ofrecen un entorno familiar y accesible, lo que puede hacer que el aprendizaje sea más relevante para mí".*

*Estudiante 41: "lo que me motiva de las redes sociales es que permiten una colaboración entre estudiantes y profesores. Las redes sociales proporcionan un acceso rápido y fácil a una amplia variedad de recursos educativos, como videos, presentaciones y muchas más cosas. Esto facilita a los estudiantes la búsqueda de información relevante para sus estudios. Por otra parte, esta herramienta como las redes sociales motiva porque fomentan el aprendizaje de los estudiantes y estar en un entorno diferente a como es en una clase normal".*

Seguidamente, la tercera pregunta se enfoca en los obstáculos y desafíos siendo los principales los problemas técnicos, distracciones, preocupaciones sobre la fiabilidad de la

información y la necesidad de desarrollar habilidades digitales. Así pues, en cuanto a desafíos técnicos y de adaptación destaca la respuesta:

*Estudiante 14: "el principal obstáculo que he encontrado al utilizar las redes sociales con estos fines y de lo que he sido consciente es que no tengo el conocimiento y habilidades tecnológicas que yo pensaba [...] crear actividades con encuestas, historias con esquemas mentales y reels me supusieron todo un desafío".*

Por otra parte, vinculado a la distracción y dificultad para mantener la atención, es relevante la siguiente respuesta:

*Estudiante 31: "al estar metido en una red social es muy fácil distraerte y esto puede afectar a la efectividad de la enseñanza y a la gestión del tiempo que destinas a ello".*

La cuarta pregunta se centra en la necesidad de algún tipo de apoyo o recursos adicionales para utilizar de manera efectiva las redes sociales, la mayoría de las respuestas coinciden en que se necesitan recursos adicionales y apoyo tales como:

1. Formación y capacitación para docentes y estudiantes sobre el uso seguro y responsable de las redes sociales.
2. Orientación sobre cómo integrar las redes sociales en el currículo de manera pedagógica.
3. Acceso equitativo a tecnología y conectividad para superar la brecha digital.
4. Políticas escolares claras sobre el uso educativo de las redes sociales.
5. Desarrollo de recursos educativos en línea adaptados a las necesidades de los estudiantes.
6. Supervisión continua del uso de las redes sociales en entornos educativos.
7. Colaboración con padres y expertos en tecnología educativa.
8. Concienciación sobre la salud mental y el uso saludable de la tecnología.
9. Creación de comunidades de aprendizaje en línea para facilitar la interacción y el intercambio de contenidos educativos.

Por otro lado, en relación con las preguntas de redes sociales de la dimensión dos, la quinta pregunta hace referencia a la experiencia llevada a cabo con Instagram, según las respuestas de los participantes ha sido mayoritariamente positiva. Por consiguiente, se ha generado una nube de las palabras más destacadas las cuales se desarrollan posteriormente (Figura 2).



variedad de herramientas para la creación de contenido, lo que puede enriquecer el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, también se señalan varias desventajas, como:

- Distracción y contenido no educativo: la naturaleza de Instagram como una plataforma social puede provocar distracciones y dificultar la concentración en el contenido educativo. Del mismo modo, la presencia de contenido no educativo puede desviar la atención de los estudiantes.
- Privacidad y seguridad: existen preocupaciones sobre la privacidad y seguridad de los estudiantes al utilizar Instagram, ya que la información compartida en la plataforma puede quedar expuesta a un público más amplio.
- Limitaciones de contenido y fiabilidad: Instagram puede tener limitaciones en cuanto a la profundidad y calidad del contenido educativo disponible. Igualmente, existe el riesgo de encontrar información no verificada o errónea en la plataforma.

Por su parte la séptima pregunta sobre el influjo de la formación a través de Instagram en la competencia digital, la respuesta general de los participantes al respecto es que ha tenido un impacto positivo. Muchos docentes en formación mencionan que esta formación les ha permitido desarrollar habilidades clave, como la creatividad, la edición de contenido, la navegación eficiente en entornos digitales y la gestión de la privacidad en línea. Del mismo modo, destacan que han aprendido a utilizar Instagram de manera más educativa y atractiva, lo que les ha ayudado a mejorar sus habilidades digitales y su capacidad para comunicar conceptos educativos de manera efectiva. Del mismo modo, mencionan haber adquirido nuevas habilidades, como la creación de *reels*, infografías y otros tipos de contenido multimedia. En resumen, la formación recibida en Instagram ha sido percibida como beneficiosa para mejorar la competencia digital de los docentes en formación.

Un ejemplo de respuesta es:

*Estudiante 7: "la formación recibida a través de plataformas como Instagram ha influenciado positivamente en mí. He desarrollado habilidades clave, como la navegación eficiente en entornos digitales, la creación y compartición efectiva de contenido, y la gestión de la privacidad en línea. Además, la participación constructiva en comunidades digitales, promoviendo la interacción con otros usuarios y la contribución a conversaciones relevantes. La evaluación crítica de contenido también es una habilidad que he podido mejorar a través de Instagram".*

Por otro lado, la octava pregunta está relacionada con las actividades específicas en Instagram que han contribuido al desarrollo de tus habilidades de comunicación y colaboración siendo estas:

1. Crear contenido educativo, como infografías, vídeos y *reels*.

2. Participar en actividades de gamificación, donde se requiere colaboración y comunicación para diseñar y ejecutar la experiencia.
3. Participar en debates y conversaciones a través de comentarios en publicaciones.
4. Trabajar en proyectos colaborativos, como la creación de una clase simulada en Instagram.
5. Realizar actividades de investigación y análisis, como la exploración de cuentas educativas en Instagram.
6. Comentar en las publicaciones de otros grupos y recibir comentarios para mejorar el propio trabajo.
7. Crear contenido multimedia, como videos, imágenes y encuestas.
8. Realizar actividades de reflexión y análisis sobre temas específicos, como el uso de la realidad virtual en la educación.

Por último, en la pregunta nueve sobre el efecto del uso de Instagram en el rendimiento académico, una vez analizadas las respuestas de los estudiantes, cabe indicar que la influencia del uso de Instagram en su rendimiento académico ha sido mayormente positiva y beneficiosa. Los estudiantes expresan que han encontrado en Instagram una herramienta útil para el aprendizaje, tanto en la adquisición de conocimientos como en el desarrollo de habilidades digitales y pedagógicas. Destacan que el uso de Instagram les ha permitido acceder a recursos educativos, mejorar la comunicación y colaboración entre estudiantes, así como aumentar su motivación y participación en las actividades académicas. Además, muchos de ellos consideran que esta experiencia los ha preparado para futuras prácticas docentes, donde podrán utilizar Instagram como una herramienta educativa efectiva. Aunque algunos mencionan la posible distracción y el riesgo de adicción como aspectos negativos, en general, los estudiantes valoran positivamente la experiencia y consideran que ha contribuido de manera significativa a su formación académica y profesional.

De igual manera, de los aspectos positivos mencionados, los estudiantes también señalan que el uso de Instagram les ha permitido ser más creativos en la presentación de contenidos, mejorar sus habilidades de comunicación visual y aprender a gestionar el tiempo de manera más efectiva. Algunos destacan la importancia de mantener un equilibrio entre el uso de las redes sociales con fines académicos y personales, para evitar distracciones y maximizar el rendimiento académico.

#### **4. DISCUSIÓN**

Partiendo de los resultados obtenidos, el uso de las redes sociales con fines educativos puede ser muy beneficioso siempre y cuando se realice de manera cuidadosa y supervisada. Por un lado, las redes sociales ofrecen una plataforma interactiva y familiar para los docentes en formación, lo que puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo y relevante para ellos. Del

mismo modo, estas plataformas facilitan la colaboración entre estudiantes, el intercambio de ideas y la creación de comunidades de aprendizaje (Aguilera-Mata & García-Martínez, 2021; Khaola et al., 2022; Sivakumar et al., 2023).

En cuanto a qué motiva para emplear las redes sociales, se destaca la importancia de la interactividad, la diversión y la accesibilidad que ofrecen las redes sociales como herramientas de aprendizaje, lo cual puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes en el proceso educativo. Este resultado sigue la línea de estudios en los que se determinó que la motivación de los usuarios de redes sociales es significativamente superior que las personas que no las usan (Hosen et al., 2021; Singh & Malik, 2021).

Los principales obstáculos y desafíos incluyen problemas técnicos, distracciones, preocupaciones sobre la fiabilidad de la información y la necesidad de desarrollar habilidades digitales. Estos resultados coinciden con pocos estudios que hablan de los aspectos distractores de las redes sociales en la enseñanza (Chen et al., 2022; Nema et al., 2023).

Para utilizar de manera efectiva las redes sociales, se requiere formación y capacitación para docentes y discentes sobre el uso seguro y responsable de las redes sociales, orientación sobre cómo integrarlas en el currículo de manera pedagógica, acceso equitativo a tecnología y conectividad, políticas escolares claras, desarrollo de recursos educativos en línea, supervisión continua y colaboración con padres y expertos en tecnología educativa. Por tanto, la formación en el uso de redes sociales es esencial para emplearlas como herramienta en la enseñanza de los docentes en formación (Aguilera-Mata & García-Martínez, 2021).

En cuanto al uso de Instagram en la experiencia de clase, se resalta el aprendizaje de nuevas habilidades tecnológicas, la motivación y participación de los estudiantes, la creatividad, la interacción y colaboración, y la perspectiva educativa. Las ventajas de usar Instagram incluyen su atractivo visual, la interacción social y colaboración, y la accesibilidad y familiaridad (Wang et al., 2021). Sin embargo, también se señalan desventajas como la distracción, problemas de privacidad y seguridad, y limitaciones de contenido (González-Coronel, 2023).

Además, la formación a través de Instagram ha influido positivamente en el desarrollo de habilidades digitales, como la navegación eficiente, la creación de contenido y la gestión de la privacidad en línea. Las actividades específicas en Instagram que han contribuido al desarrollo de habilidades incluyen crear contenido educativo, participar en actividades de gamificación, debates, proyectos colaborativos, investigación, creación de contenido multimedia y reflexión sobre temas específicos (Garcés-Fuenmayor et al., 2023).

Estos aspectos siguen la línea de estudios previos en los que los resultados revelaron una percepción positiva del alumnado hacia el uso de la red social Instagram, especialmente en términos de su actividad frecuente de publicación e interacción entre estudiantes. Asimismo, consideraron que estas plataformas eran apropiadas para compartir información educativa y promover el aprendizaje en diversas áreas. Sumado a esto, Instagram destaca por sus ventajas en el acceso a la información y la expresión del aprendizaje para los estudiantes universitarios. Por lo que, es esencial para los docentes en formación comprender ejemplos de uso efectivo de

la tecnología en la educación y reconocer sus limitaciones para aplicarla de manera efectiva en su práctica profesional (Pineda-Martínez & Puente-Torre, 2022; Salazar-Martínez et al., 2022).

En general, el uso de Instagram ha tenido un impacto mayormente positivo en el rendimiento académico, mejorando el aprendizaje, la motivación, el desarrollo de habilidades y la perspectiva futura de los docentes en formación.

## **5. CONCLUSIONES**

El objetivo general de la investigación ha sido abordado mediante un análisis exhaustivo de las respuestas proporcionadas por los docentes en formación en relación con el uso de las redes sociales con fines educativos. A través de preguntas específicas sobre la opinión de los estudiantes, se ha podido recopilar información relevante que permite comprender sus percepciones, actitudes y experiencias en este ámbito. Las respuestas han revelado una tendencia generalmente positiva hacia el empleo de las redes sociales con carácter educativo, destacando los beneficios percibidos como la motivación, la interactividad y la creatividad. Sin embargo, también se han identificado algunas preocupaciones y desafíos asociados, como la distracción, la adicción y la necesidad de formación y recursos adicionales.

El estudio muestra que el uso cuidadoso y supervisado de las redes sociales en el ámbito educativo puede ser beneficioso al proporcionar un entorno interactivo y familiar que motive a los docentes en formación, fomente la colaboración, y enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. La formación recibida a través de Instagram y otras plataformas ha demostrado impactar positivamente en el desarrollo de habilidades digitales, la creatividad y la motivación de los estudiantes. Además, se destaca la importancia de integrar estas herramientas de manera pedagógica y de proporcionar recursos adicionales y apoyo para un uso efectivo.

Entre las limitaciones identificadas se encuentran es que los hallazgos pueden no ser generalizables a todas las poblaciones estudiantiles, ya que la investigación podría haberse centrado en un contexto específico o en un grupo demográfico particular. A esto se añade que la fiabilidad y validez de las respuestas depende de la sinceridad y precisión de los participantes al proporcionar información, lo que podría verse afectado por factores como la influencia social o la falta de comprensión de las preguntas.

Por otro lado, con relación a las futuras líneas de investigación, se podría realizar investigación cualitativa adicional, como entrevistas en profundidad o grupos focales, para obtener una comprensión más rica y detallada de las experiencias y opiniones de los docentes en formación. Igualmente, se propone realizar estudios longitudinales para seguir el impacto del uso de las redes sociales con fines educativos en el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades a lo largo del tiempo, lo que proporcionaría una comprensión más completa.

Finalmente, el uso de las redes sociales, en particular plataformas como Instagram, tiene un potencial significativo para mejorar la experiencia educativa y el rendimiento académico de

los estudiantes. Sin embargo, es crucial abordar ciertas limitaciones y considerar perspectivas futuras para maximizar los beneficios y mitigar los riesgos asociados.

## 6. FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido financiado con fondos públicos y en concurrencia competitiva por el contrato del Sistema Andaluz del Conocimiento de la Junta de Andalucía (Referencia: PREDOC\_01759).

## 7. CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Conceptualización: JMRR; Metodología: JAMD, JMRR; Software: JAMD; Validación: JAMD; Análisis Formal: JAMD; Investigación: JAMD, JMRR; Recursos: IAD, JMRR; Curación de datos: JAMD; Escritura (borrador original): JAMD; Escritura (revisión y edición): IAD, JMRR; Visualización: JAMD; Supervisión: IAD, JMRR; Administración del proyecto: IAD, JMRR; Adquisición de fondos: IAD.

## 8. REFERENCIAS

- Aguilera-Mata, R., & García-Martínez, S. (2021). Las redes sociales como herramienta de formación docente: reflexiones y experiencias personales. *Revista Electrónica Transformar* 2(1). 30-40. <http://hdl.handle.net/10045/114059>
- Allen, M. (2017). *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483381411.n608>
- Arana-Castañeda, C. (2020). “El oriente de Cali no tiene ni Dios ni ley”: redes sociales digitales y violencia racializada a propósito de la COVID-19. *SUMMA*, 2(Especial), 217-243. <https://doi.org/10.47666/summa.2.esp.14>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Shelton, C. C., Clark, N., Patel, S., & Toma-Harrold, D. (2024). How and why educators use TikTok: Come for the fun, stay for the learning? *Teaching and Teacher Education*, 142, 104530. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104530>
- Chen, Y. A., Fan, T., Toma, C. L., & Scherr, S. (2022). International students’ psychosocial well-being and social media use at the onset of the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis. *Computers in Human Behavior*, 137, 107409. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107409>
- Garcés-Fuenmayor, J., García-Peña, E., Martínez-Garcés, J., & Escobar-Soto, R. (2023). Uso de redes sociales para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios durante el COVID-19. *Educación y Humanismo*, 25(44),17-34. <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.5763>

- González-Coronel, K. (2023). Uso de las redes sociales y su influencia en el desarrollo educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 579-593. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.6897](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6897)
- Gonzalez-Hernando, C., Valdivieso-León, L., & Velasco-García, V. (2020). Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 223-239. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24213>
- Hosen, M., Ogbeibu, S., Giridharan, B., Cham, T. H., Lim, W. M., & Paul, J. (2021). Individual motivation and social media influence on student knowledge sharing and learning performance: Evidence from an emerging economy. *Computers & Education*, 172, 104262. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104262>
- Khaola, P. P., Musiiwa, D., & Rambe, P. (2022). The influence of social media usage and student citizenship behaviour on academic performance. *The International Journal of Management Education*, 20(2), 100625. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100625>
- Neira-Piñeiro, M. R., & Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros docentes de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Nema, P., Srivastava, R., Bhalla, R., & Chakarboty, A. (2023). Impact of social media distraction on student evaluation of teacher effectiveness. *International Journal of Educational Management*, 37(2), 300-313. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2022-0389>
- Palomo, R., Simón, C., & Echeita, G. (2022). La orientación de infantil y primaria en el escenario de cierre de las escuelas por COVID 19. Un estudio cualitativo en el contexto de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 44-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33755>
- Pineda-Martínez, M., & Puente-Torre, P. (2022). Instagram, una herramienta de aprendizaje para el alumnado universitario. *REIDOCREA*, 11(60), 684-694. <https://doi.org/10.30827/Digibug.77654>
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez-Gómez, I., & López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense De Educación*, 32(1), 41-53. <https://doi.org/10.5209/rced.67953>
- Romero-Rodríguez, J.M., Pombo, L., & Martínez-Domingo, J.A. (2023). Implementación de los dispositivos móviles en educación superior: casos de buenas prácticas docentes. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 12(1), art.6. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v12i1.15184>
- Salazar-Martínez, E., Serrano-Brazo, M., Fernández-Ozcorta, E. J., Salado-Tarodo, J., Ramos-Véliz, R., Sixto, A. S., & Barbosa, F. Á. (2023). Implicaciones del uso de la red social

- Instagram como recurso docente en el alumnado universitario. *Campus Virtuales*, 12(2), 127-135. <http://dx.doi.org/10.54988/cv.2023.2.1226>
- Singh, V., & Malik, V. (2021). Impact of Social Media on Learning Motivation. *Current Trends in Information Technology*, 11(1) 20-25. <https://doi.org/10.37591/CTIT>
- Sivakumar, A., Jayasingh, S., & Shaik, S. (2023). Social media influence on students' knowledge sharing and learning: An empirical study. *Education Sciences*, 13(7), 745. <https://doi.org/10.3390/educsci13070745>
- Wang, C.X., Kale, N., Miskimin, C., & Mulcahey, M.K. (2021). Social media as a tool for engaging medical students interested in orthopaedic surgery. *Orthopedic Reviews*, 13(2). <https://doi.org/10.52965/001c.24443>

# ¿CÓMO SE PERCIBE EL IMPACTO SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES? UN ANÁLISIS DE LA IMAGEN SOCIAL QUE TIENEN LA CIUDADANÍA Y LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS

Rubén Martín Gimeno <sup>1</sup>  
Eladía Illescas Estévez<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La relación de las instituciones con la sociedad ha sido una cuestión central de estudio para muchas disciplinas de las Ciencias Sociales. Dentro de la Sociología, por ejemplo, un autor clásico como Merton ya señalaba que la relación entre las instituciones y su entorno podrían generar disfuncionalidades; si bien las instituciones sociales tienen entre sus funciones manifiestas aquellas que están dirigidas a contribuir al funcionamiento y estabilidad de la sociedad, también pueden experimentar disfunciones cuando ciertos aspectos imprevistos de su acción pueden generar efectos negativos en la sociedad (Merton, 2013, pp. 126-127).

Asimismo, dentro del ámbito de la Sociología de las Organizaciones, para entender la complejidad de la relación entre las organizaciones y su entorno, se ha ido avanzado hacia estudios complejos que analizan el entramado de redes de relaciones e interdependencias que surgen entre instituciones y también con el entorno cultural en el que se inscriben (Perrow, 1998, pp. 216-252).

Este tipo de acercamientos son fundamentales para estudiar la relación de una institución como la universidad con su entorno. Las universidades son instituciones desempeñan un papel fundamental en la sociedad a través de sus actividades de investigación, educación y otras

---

<sup>1</sup> Fundación Pública Centro de Estudios Andaluces. [ruben.martin@fundacioncentra.es](mailto:ruben.martin@fundacioncentra.es)

<sup>2</sup> Programa doctorado de Economía y Empresa de la Universidad de Málaga. [eladia.illescas@uma.es](mailto:eladia.illescas@uma.es)

formas de vinculación con la comunidad. Sin embargo, no hay un consenso claro en la forma en la que se deben incrustar las universidades con el resto del ecosistema social. En este sentido, podemos identificar dos polos entre los que se ha movido tradicionalmente la discusión. De un lado, aquellas visiones que apuestan porque la universidad mantenga su autonomía como la institución principal de generación y transmisión de conocimiento, sin dejarse influir por agentes externos que puedan desviarla del rigor y la objetividad científica; desde esta perspectiva, la colaboración de las universidades con otras instituciones se debe producir solo en situaciones estratégicas y bajo los parámetros de actuación académica de las propias universidades. En el otro polo estaría la visión de una Universidad en plena interdependencia con otras instituciones y organizaciones; bajo esta perspectiva la función principal de las universidades sería poner sus recursos y profesionales al servicio de las organizaciones que mayor incidencia tienen en el sistema económico y político: ayudar a las empresas en la búsqueda de sus objetivos de eficiencia y productividad y colaborar con las administraciones en la ejecución de las políticas públicas.

Entre estos extremos se identifican posiciones intermedias que buscan fórmulas y vías para que la universidad tenga una incrustación con el resto de las instituciones y organizaciones de la sociedad, pero también manteniendo su propia naturaleza como institución y sus dinámicas de funcionamiento.

Con este objetivo han ido surgiendo planteamientos y conceptos tales como el de *universidad emprendedora* (Gianiodis, Peter T & Meek, William R, 2020; Klofsten et al., 2019) u otras denominaciones más centradas en la colaboración con el ámbito público, como el de *universidades cívicas* (McIlrath, L., 2015) o *universidades competitivas globalmente y comprometidas localmente* (OCDE, 2007).

En esta misma línea, otro concepto especialmente relevante es el de *Responsabilidad Social Universitaria (RSU)*, que se refiere al compromiso de las universidades con el desarrollo sostenible y la contribución al bienestar social. Se ha destacado que las universidades, a través de la RSU, pueden generar impactos sociales significativos en el contexto de las organizaciones y la sociedad en general. Este tipo de análisis contribuye a una comprensión más profunda del papel de la universidad en la promoción del desarrollo sostenible y el bienestar comunitario, así como en la generación de conocimiento avanzado que contribuye al progreso social (Ruiz-Corbella & Bautista-cerro, 2016).

Desde otro enfoque, pero también con el objetivo de mejorar la vinculación de las universidades con el entorno, se encuentra el modelo de "la triple hélice". Este modelo explica la muy significativa cooperación entre universidades como agentes generadores de conocimiento y el aprovechamiento de este conocimiento por gobiernos y empresas (Jiménez y Dittmar, 2019); e incluso algunos autores hablan de *cuádruple hélice* implicando también a la ciudadanía en el ecosistema (McAdam y Debackere, 2018). Las universidades producen un conocimiento avanzado (Gibbons, 1994), que debe de caracterizarse por la reflexividad, la transdisciplinariedad y la heterogeneidad. Este modelo presenta desafíos metodológicos ya que

implica una mejor adaptación a la competitividad internacional producida por la globalización. Este nuevo modelo produce implicaciones sociales, desarrollando relaciones de cooperación entre la sociedad, las instituciones y las políticas científicas.

Por otro lado, también el impacto social de las universidades se manifiesta en la labor institucional dirigida a la consecución de la inclusión y la diversidad. Aunque las actuaciones sociales pueden variar entre universidades, la presencia de servicios y políticas destinadas a la inclusión y diversidad demuestra el compromiso de las universidades con el impacto social y la equidad en la sociedad. Daryl G. Smith (2014) aborda la creciente importancia de la diversidad y la equidad en la educación superior a nivel mundial, está impulsada en parte por cambios demográficos, inmigración, movimientos sociales, demandas de reparación de agravios históricos y la relación entre la identidad y el acceso al poder.

Estos planteamientos (universidad emprendedora, universidad cívica, Responsabilidad Social Universitaria, triple hélice, universidad diversa y equitativa, etc.) los podemos definir como *modelos integradores* que tienen como elemento común generar paradigmas conceptuales que permitan vincular de forma funcional a las universidades con el entorno social y económico.

Pero para saber si estos modelos integradores se dan de facto es necesario conocer cuál es el impacto de las universidades en su entorno. Para ello, se han generado numerosos indicadores objetivos que miden aspectos tales como nivel de financiación público y privado, la contratación privada de actividades de I+D, los retornos por explotación de resultados de investigación, la generación de artículos y tesis, la generación de producción tecnológica y patentes, etc.

Pero además de los análisis objetivos es también importante comprender y medir las percepciones subjetivas de aquellas personas que, de forma directa o indirecta, están implicadas en la producción y la enseñanza universitaria. Dicho de otro modo, los sistemas de indicadores objetivos tienen que acompañarse de otros que midan las subjetividades y que permitan identificar el sentir general de la propia comunidad universitaria y de la ciudadanía sobre el impacto de las universidades en su entorno.

Es esta cuestión la que se aborda en el presente texto. Utilizando a las universidades andaluzas como estudio de caso, el objetivo es conocer cómo se percibe el impacto de las universidades en el seno de la sociedad, analizando tanto la opinión de la ciudadanía como de los agentes implicados en la comunidad universitaria. Los resultados se inscriben dentro de una investigación realizada por la Fundación Centro de Estudios Andaluces encargada por el gobierno andaluz para diseñar un plan estratégico para que las universidades andaluzas se transformen de cara a los retos del futuro. Por tanto, el enfoque está dirigido a la búsqueda de reflexiones y claves que permitan activar estrategias y líneas de acción que ayuden a los decisores públicos del gobierno andaluz a tomar decisiones en conexión con los *modelos integradores* que hemos nombrado anteriormente.

## 2. MÉTODO

La investigación se ha realizado mediante una combinación de técnicas cualitativas (grupos focales) y cuantitativas (encuesta). En primer lugar, se realizaron 9 grupos focales a miembros de la comunidad universitaria y a sectores de la ciudadanía. De los primeros se realizaron dos a alumnado (de grado y máster), tres a distintas figuras del profesorado y otros tres a distintas figuras del personal administrativo y de gestión de las universidades. De la ciudadanía se hizo un grupo a empresarios de empresas privadas y gerentes del tercer sector, y otro a familiares con hijos en la universidad. Los grupos focales fueron claves para poder construir un ecosistema de percepciones comparadas y para el diseño del cuestionario

Respecto a la parte cuantitativa, se realizaron un total de 1200 encuestas online (CAWI) a la ciudadanía y 870 encuestas a la comunidad universitaria distribuidas de la siguiente forma: 200 encuestas a Alumnado, 347 encuestas a Personal Docente e Investigador y 323 encuestas a Personal de Administración y Gestión. Para el diseño de la muestra de los agentes de la comunidad universitaria, se contó con un marco de población por lo que se diseñó una muestra probabilística. Para obtener una representatividad de la población de profesionales y alumnado universitario a nivel andaluz se diseñó una muestra con un margen de error muestral  $\pm 2,5\%$  y un nivel de confianza del 95%. Las encuestas a la ciudadanía se realizaron entre mayo y junio de 2023 y las encuestas a la comunidad universitaria en octubre de 2023.

## 3. RESULTADOS

En consonancia con los conceptos que se han tratado anteriormente y que tienen como objetivo investigar cómo se percibe el impacto de las universidades en la sociedad, el análisis de resultados se va a articular en torno a cuatro dimensiones y cuestiones:

1. Equidad: ¿Es la universidad una institución abierta a cualquier ciudadano?
2. Transferencia: ¿Conoce la ciudadanía lo que se investiga en las universidades?
3. Conexión y vínculo: ¿Están orientadas las enseñanzas y las investigaciones universitarias a los intereses de la sociedad?
4. Utilidad y retorno: ¿Son útiles y generan retorno las investigaciones y enseñanzas de las universidades?

### 3.1. ¿Es la universidad una institución que promueve la equidad?

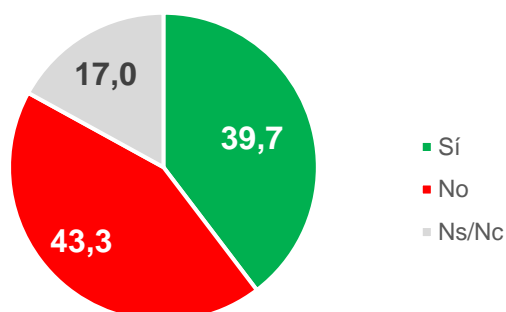
La primera cuestión que nos planteamos es saber si la ciudadanía percibe que las universidades andaluzas aseguran la equidad, especialmente en el acceso. Esta cuestión es central para entender a las universidades como instituciones que integradas en la sociedad. Por ejemplo, el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que se ha mencionado anteriormente, tiene entre sus prioridades el compromiso de las instituciones de educación superior para actuar en beneficio del bienestar social, promoviendo un acceso equitativo a la educación y fomentando el desarrollo integral de las comunidades.

La cuestión de la equidad de las universidades también es fundamental porque tiene efectos en otras cuestiones como la innovación social; los rasgos de la cultura y la estructura social condicionan los procesos de innovación que ocurren en una sociedad y sus instituciones (Fernández-Esquinas, 2020). Las universidades, como recurso social fundamental para el acceso a conocimiento y a redes que facilitan la capacidad de acción, es una institución clave para que la capacidad de generar innovación permee en todos los estratos sociales y llegue de esta forma, mediante capital humano, a la actividad que desarrollan empresas y administraciones.

Aunque con los datos de la encuesta no podemos conocer mediante indicadores objetivos si realmente las universidades andaluzas aseguran la equidad, sí podemos conocer cómo lo percibe la ciudadanía, indicador clave para, por ejemplo, entender las apuestas educativas de las familias con menos recursos. Según los datos de la encuesta un 43,3% de los entrevistados manifiesta que el acceso a la universidad en Andalucía está influenciado por el nivel económico de la familia. Este dato ya apunta a desafíos significativos en la implementación de políticas inclusivas, sugiriendo que la RSU aún tiene importantes barreras que superar para asegurar la igualdad de oportunidades.

#### Gráfico 1

*¿Cree que en la actualidad cualquier joven de Andalucía puede acceder a la universidad independientemente del nivel económico de su familia?*



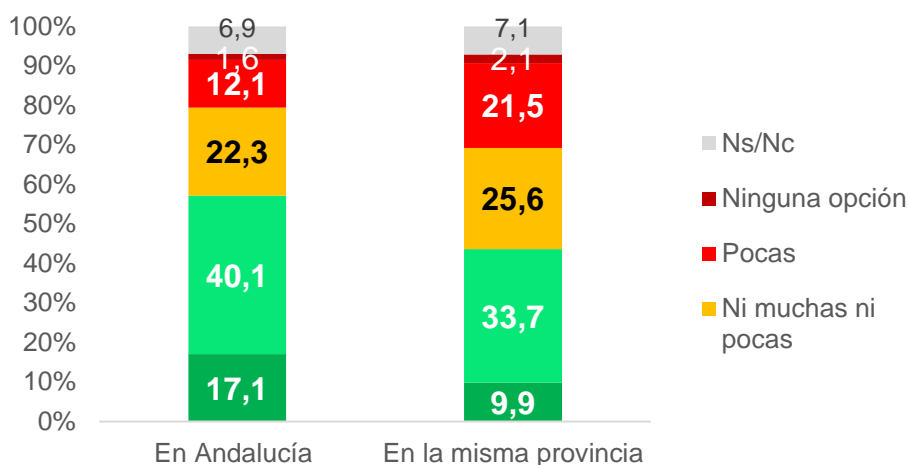
Fuente: CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

En términos de equidad territorial, se observa una mayor percepción de oportunidades en el ámbito regional (57,1%) que en el provincial (43,6%). Este contraste en la percepción del acceso a las oportunidades acceso universitario en Andalucía podría atribuirse a la variabilidad en la oferta de titulaciones entre las provincias. La concentración de ciertas titulaciones en universidades específicas puede conducir a una oferta más completa y diversificada en algunas áreas, mientras que otras pueden carecer de la misma gama de opciones. Esto no solo refleja

una disparidad en la disponibilidad de recursos y opciones educativas a nivel provincial, sino que también puede estar generando desequilibrios territoriales en el acceso a la educación universitaria.

## Gráfico 2

*Si un joven quiere realizar sus estudios universitarios en Andalucía, ¿qué opciones cree que hay de que pueda hacerlo? ¿Y en su misma provincia?*



Fuente: CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

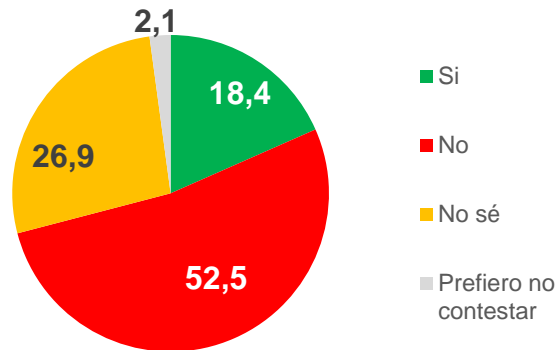
### 3.2. ¿Conoce la ciudadanía lo que se investiga en las universidades?

Preguntarse por el conocimiento que tiene la ciudadanía de la producción de las universidades genera una reflexión desde una doble perspectiva. Por un lado, nos lleva a plantearnos si las universidades generan estrategias para dar a conocer sus investigaciones más allá del campo académico o científico. Por otro lado, nos habla también del “nivel de escucha” que tiene la sociedad para estar atenta a las innovaciones que surgen de las universidades, lo que es también un indicador de su nivel de atención a las innovaciones que surgen en los campos del conocimiento.

Los datos en este sentido nos muestran que son necesarios avances en ambos sentidos: solo el 18,4% de los ciudadanos afirma haber tenido alguna noticia de avances o investigaciones generadas por las universidades andaluzas.

### Gráfico 3

*¿Recuerda haber tenido noticia de alguna avance o investigación de alguna universidad andaluza en los últimos tres meses?*



Fuente: CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

Dentro de este desconocimiento mayoritario, hay campos de conocimiento e investigación que tienen un mayor impacto. Los datos del gráfico 4 muestran que los avances generados en industria, la innovación y la tecnología por las universidades andaluzas (26%), son los más útiles para la sociedad. Los ciudadanos, mediante sus percepciones, respaldarían los objetivos de generar una mayor vinculación entre la educación superior y los sectores productivos, tal como lo sostienen en su modelo de la triple hélice de relaciones universidad-industria-gobierno, en el cual se enfatiza la sinergia y la co-evolución entre estos sectores para impulsar el desarrollo económico y la innovación (González de la Fe, 2009; Etkowitz y Leydesdorf, 2000).

La encuesta también subraya la contribución de las universidades en el ámbito de la salud y el bienestar (22,1%). Dentro de esta triple hélice, la salud ostenta una situación privilegiada. Estos resultados ponen de manifiesto no solo la importancia percibida de las universidades en la respuesta a desafíos sociales complejos, sino también la expectativa de que su conocimiento generado debe traducirse en beneficios prácticos para la sociedad.

Por el contrario, el resto de las cuestiones, vinculadas especialmente con el conocimiento que se desarrolla en las Ciencias Sociales, tienen porcentajes mucho menores. Este aspecto es importante, ya que buena parte de la producción académica orientada a conocer y mejorar muchos de los retos sociales, se produce desde disciplinas de las Ciencias Sociales, y sin embargo, la ciudadanía no percibe su utilidad de la misma forma que la de otras áreas de conocimiento.

#### Gráfico 4

*¿En cuáles de los siguientes ámbitos percibe usted que las universidades generan un conocimiento más útil para ayudar a la sociedad andaluza?*



Fuente: CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

### 3.3. ¿Está orientada la producción y la enseñanza de las universidades a los intereses de la sociedad?

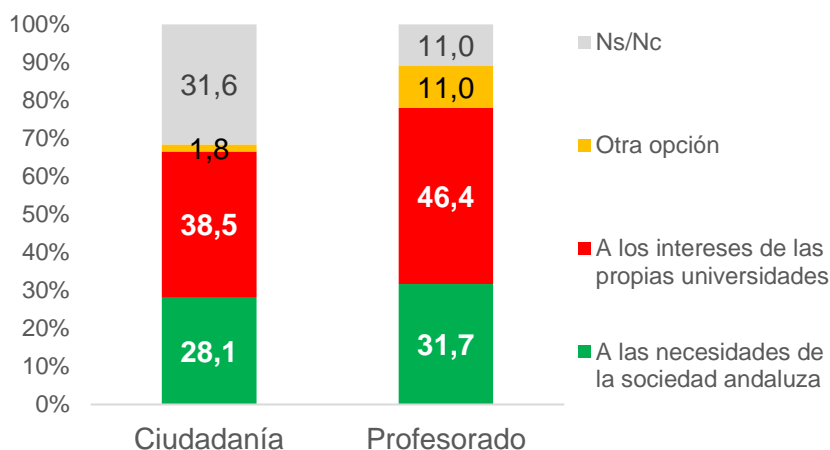
Otra cuestión clave es conocer si la sociedad y la comunidad universitaria consideran que hay una conexión entre la producción científica académica y los retos como sociedad, o si por el contrario, los ritmos y prioridades de las universidades se guían por parámetros endógenos, propios del mundo académico.

Los datos muestran que, tanto entre los ciudadanos como entre el profesorado, predomina una visión de la universidad como institución centrada en sí misma, en sus propias dinámicas y lógicas, sin estar atenta a las necesidades de la sociedad. Esta visión de la ciudadanía dibuja a un mundo académico desconectado de la realidad exterior, centrado en intereses teóricos o en la búsqueda de prestigio científico más que en el impacto práctico.

Es llamativo que esta perspectiva se da en mayor grado entre el profesorado universitario: el 46,5% opina que las investigaciones responden más a los propios intereses de las universidades, porcentaje que se sitúa en el 38,5% entre la ciudadanía.

### Gráfico 5

Y en su opinión, ¿cree que las investigaciones que se realizan desde las universidades están orientadas a las necesidades de la sociedad andaluza o a los intereses de las propias universidades?



Fuente: CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

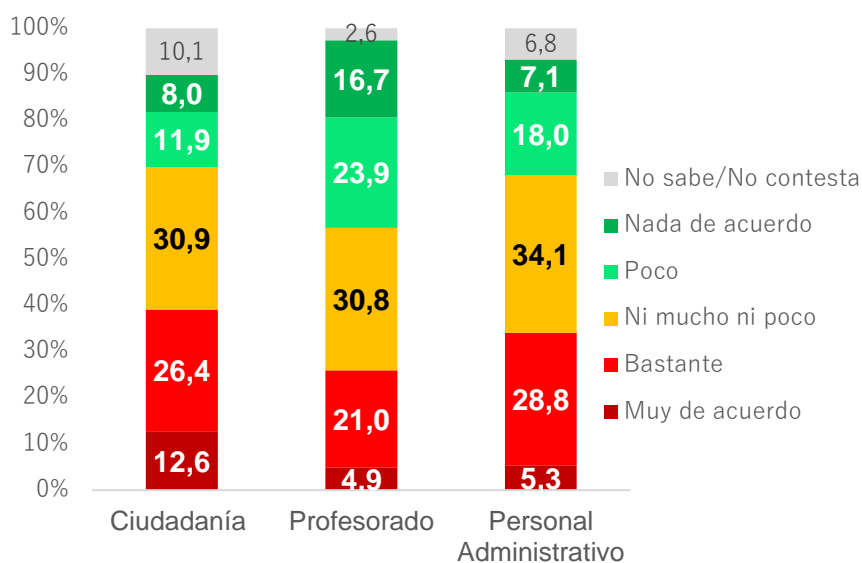
Esta percepción de desconexión se comprueba también cuando se pregunta si la enseñanza de las universidades está adaptada a lo que ocurre en su entorno. Frente a la afirmación "La Universidad ofrece una enseñanza poco adaptada a las necesidades reales y actuales de la sociedad", se observan cuestiones interesantes desde varias perspectivas.

Un 39.1% de los ciudadanos se mostraron muy o bastante de acuerdo, lo que sugiere una preocupación notable sobre la capacidad de las instituciones de educación superior para alinearse con las necesidades y desafíos del mundo actual. Esto sugiere que hay una percepción de que las universidades podrían necesitar actualizar o modificar sus programas y enseñanzas para satisfacer las necesidades actuales de la sociedad.

Esta percepción, aunque con porcentaje menores, coincide con la que tienen los profesionales de la comunidad universitaria; si bien es entre el profesorado, que son los encargados de diseñar e impartir los contenidos de las enseñanzas, donde se localiza mayor grado de resistencia a este punto de vista: solo el 25,9% percibe claramente la desconexión con las necesidades de la sociedad.

## Gráfico 6

Grado de acuerdo con la frase: “La Universidad ofrece una enseñanza poco adaptada a las necesidades reales y actuales de la sociedad”



Fuente: CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

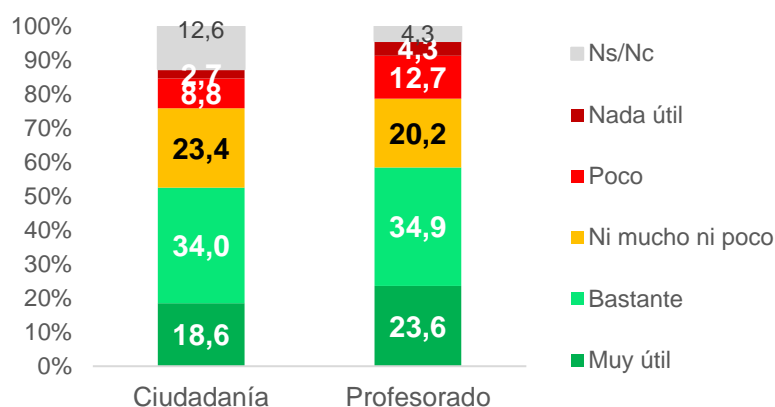
### 3.4. ¿Son útiles y generan retorno las investigaciones y enseñanzas de las universidades?

Más allá de si la universidad está más o menos conectada con su entorno, es interesante descender más al detalle qué se percibe de las investigaciones en términos más prácticos como la utilidad y el retorno. No situamos en este punto en un enfoque más instrumental que tiene que ver con la percepción de la ciudadanía como agente económico con cuyos impuestos se sostienen los servicios públicos y quieren que sean útiles y rentables en términos sociales.

A diferencia con los datos anteriores, sí se consideran útiles las investigaciones que se producen en la universidad, siendo los datos también muy similares en esta cuestión entre los profesionales de la universidad y la ciudadanía.

### Gráfico 7

¿Cree que las investigaciones que se realizan desde las universidades son muy útiles, bastante, poco o nada útiles para la sociedad andaluza?



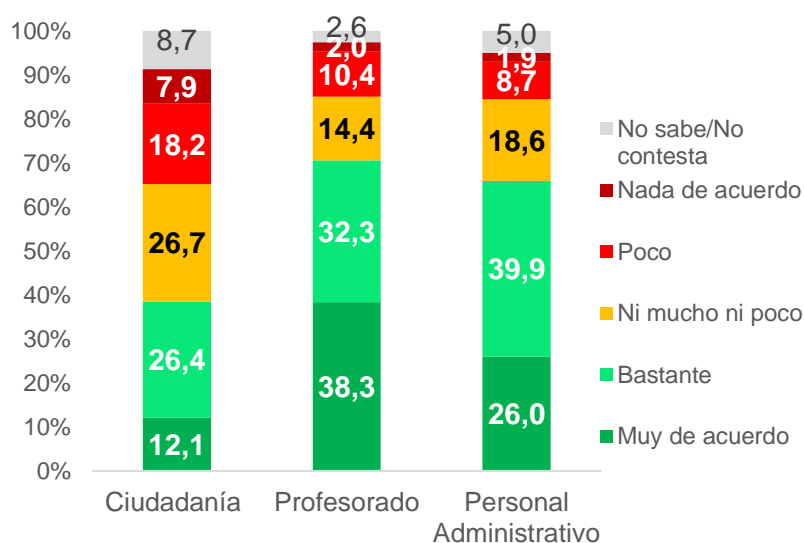
Fuente: CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

La tendencia es la misma cuando se plantea la pregunta desde el punto de vista del retorno de la inversión. En este contexto, remite a los beneficios tangibles e intangibles que la sociedad recibe de las universidades, que pueden incluir la generación de conocimiento, la preparación de una fuerza laboral educada, innovación tecnológica, y contribuciones culturales y sociales.

Pues bien, en relación con la afirmación "La universidad devuelve a la sociedad lo que se invierte en ella", tanto entre la comunidad universitaria como entre la ciudadanía es mayoritaria la opinión de quienes piensan que sí merece la pena la apuesta pública por las universidades, si bien en este caso hay diferencias significativas (Gráfico 8). Entre la ciudadanía el 38,5% está muy o bastante de acuerdo con esta perspectiva; los porcentajes alcanza el 70,6% entre el Profesorado y el 65,9% entre el Personal Administrativo. Por tanto, hay una brecha importante en este sentido entre el mundo universitario y la sociedad, en donde se observa una clara división en las percepciones acerca de la rentabilidad social que se obtiene de las universidades.

## Gráfico 8

Grado de acuerdo con la frase: “La universidad devuelve a la sociedad lo que se invierte en ella”



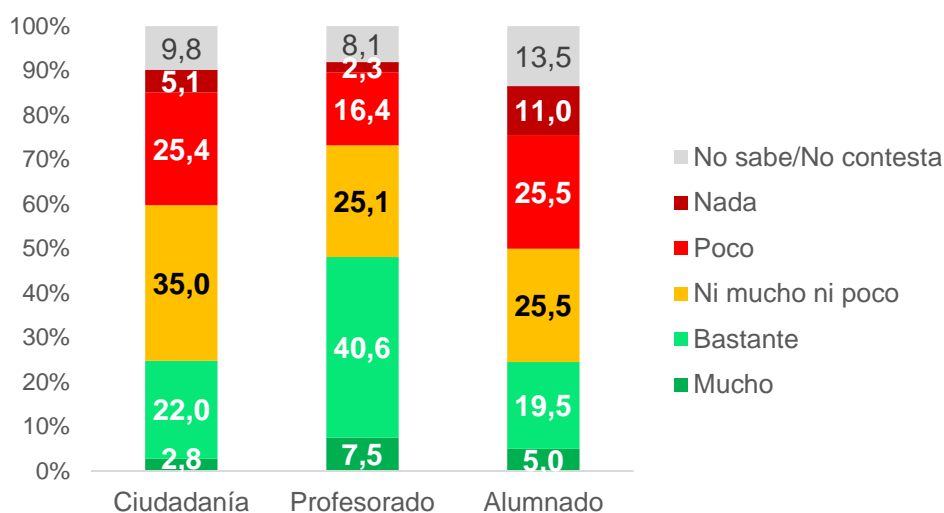
Fuente: CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

Otro elemento clave es conocer si se percibe que la universidad está bien vinculada con el mercado laboral y el empleo. Hay que tener presente que desde la perspectiva de la ciudadanía quizás esta sea la utilidad más tangible de la universidad: formar profesionales con buenas perspectivas en el mercado de trabajo. En este sentido, en el gráfico 9 se observa la perspectiva del profesorado es la más positiva: un 48,1% percibe que la oferta de las titulaciones se adapta mucho o bastante al mercado laboral. Este porcentaje se reduce significativamente en la ciudadanía (24,8%) y en el alumnado (24,5%).

Por tanto, la mayor parte de la ciudadanía y del alumnado perciben que las titulaciones no están suficientemente ajustadas para equipar a los graduados con las habilidades y conocimientos necesarios para navegar con éxito en el mercado laboral actual. Este punto de vista subraya la necesidad de una revisión y actualización continua de los currículos universitarios para cerrar cualquier brecha entre la educación y el empleo.

### Gráfico 9

*¿Considera que la oferta de titulaciones de las universidades públicas andaluzas se adapta mucho, bastante poco o nada a las demandas del mercado laboral en Andalucía?*



## 4. CONCLUSIONES

Los resultados permiten componer un cuadro general de cómo se percibe el impacto social de las universidades. En primer lugar, se ha identificado que la ciudadanía opina que no está resuelta la equidad en el acceso a la Universidad. A pesar de los avances que se han producido en la presencia de universitarios de distintos estratos sociales en los campus, todavía se perciben barreras socioeconómicas de acceso, especialmente cuando tienen que irse a estudiar lejos de sus hogares de origen porque no pueden estudiar en su provincia.

Por otro lado, se puede decir que la ciudadanía andaluza reconoce la utilidad social de sus universidades. Sin embargo, pocos tienen noticias de las investigaciones que se llevan a cabo, y lo que es más importante, no perciben que se materialicen en resultados que generen soluciones con impacto en su vida personal. En este sentido, es de vital importancia para las universidades difundir y transferir mejor su producción para que se perciba con nitidez la utilidad y el retorno de lo que producen.

En relación con esta cuestión, todavía son muchos los que perciben que las universidades están autocentradas, que no se relacionan de manera adecuada con el entorno y que sus investigaciones se realizan sin tener presentes las prioridades de la sociedad. Esta sensación se comparte entre la ciudadanía y los miembros de la comunidad universitaria, pero cabe desatacar que es precisamente entre el profesorado donde se localiza una percepción más alta de endogamia a la hora de generar conocimiento.

Por tanto, se percibe que las universidades, a pesar de su utilidad, tienen un amplio margen de mejora en el desarrollo de vínculos con su entorno, incluso para la propia comunidad universitaria. Esta cuestión pone de manifiesto la tensión ambivalente que se da en el seno de

las universidades: la necesidad de estar fuera y dentro a la vez; de tener autonomía para investigar, pero también integrarse en el conjunto de la matriz social.

Esta tensión ambivalente supone un obstáculo para las universidades si quieren avanzar en modelos integradores. Esta cuestión solo puede resolverse mediante encajes institucionales y creación de redes conjuntas con otras instituciones dentro de marcos en los que se reconozcan retos comunes, se genere confianza en la transferencia de resultados y se produzcan beneficios materiales y simbólicos para todas las partes.

## 5. REFERENCIAS

- Fernández-Esquinas, M. (2020). Innovación: Una perspectiva sociológica. *Revista Española de Sociología*, 29(3-Sup1), 5-37. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.55>
- Gianiodis, Peter T, & Meek, William R. (2020). Entrepreneurial education for the entrepreneurial university: A stakeholder perspective. *The Journal of Technology Transfer, Springer*, 45(4), 1167-1195.
- Gibbons, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE Publications.
- Klofsten, M., Fayolle, A., Guerrero, M., Mian, S., Urbano, D., & Wright, M. (2019). The entrepreneurial university as driver for economic growth and social change—Key strategic challenges. *Technological Forecasting and Social Change*, 141, 149-158. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.12.004>
- McAdam, M., & Debackere, K. (2018). Beyond 'triple helix' toward 'quadruple helix' models in regional innovation systems: Implications for theory and practice. *R&D Management*, 48(1), 3-6. <https://doi.org/10.1111/radm.12309>
- McIlrath, L. (2015, abril). La Universidad Cívica ¿Un vacío legal y político?. *Profesorado*, 19(1): 26-40 (2015). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 26-40.
- Merton, R. K. (2013). *Teoría y estructura sociales* (4<sup>®</sup> ed. 2<sup>®</sup> reimp). Fondo de Cultura Económica.
- OCDE. (2007). *La Educación Superior y las Regiones: Globalmente Competitivas, Localmente Comprometidas*. Organization for Economic Cooperation & Development.
- Perrow, C. N. (1998). *Sociología de las organizaciones* (3a. ed). McGraw-Hill.
- de Paredes, G. G. (2008). Responsabilidad social de las universidades de nuestra América. *Universidades*, (38), 3-8.
- Ruiz-Corbella, M., & Bautista-cerro Ruiz, M. J. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 159–188. <https://doi.org/10.14201/teoredu2016281159188>
- Smith, D.G. (Ed.). (2014). *Diversity and Inclusion in Higher Education: Emerging perspectives on institutional transformation* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315797885>

# CONSIDERACIONES ACERCA DEL USO DE LAS REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Yosbanys Roque Herrera<sup>1</sup>  
Manuel Enrique Lorenzo Martín<sup>2</sup>  
Blanca Berral Ortiz<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El crecimiento acelerado del uso de los diferentes servicios y productos de la Internet (aplicaciones móviles, redes sociales, páginas, etc.) genera interés en investigadores de diversas áreas y campos de la ciencia. Ante el amplio diapasón de reales y potenciales usos de estos recursos, la preocupación por el correcto, adecuado y responsable empleo por parte de los usuarios impulsa un conjunto de estudios en aras de desarrollar competencias al respecto (Castellanos, et al., 2017; Díaz Vicario et al., 2019).

Así, en las instituciones de educación superior constantemente se implementan programas y estrategias para el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes. Esas habilidades les permitirán desenvolverse en el entorno dinámico y de continuo aprendizaje del mundo contemporáneo, mediante un uso ético, eficaz y eficiente de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) (Rodríguez García, 2019; Vázquez Cano et al., 2017; Alcívar Alcívar, 2020).

Al respecto, Martínez Sala y Alemany Martínez (2022) establecen cuatro competencias digitales fundamentales:

- Comunicación y socialización en entornos virtuales.
- Manipulación de contenidos.
- Dominio de la tecnología y sistemas digitales.
- Ética en el manejo y uso de la información.

---

<sup>1</sup> Escuela Superior Politécnica de Chimborazo; Universidad Nacional de Chimborazo

<sup>2</sup> Universidad de Granada

Las redes sociales (RS) constituyen uno de los recursos de la Internet más visible y empleado por los cibernautas. El adecuado empleo de estas no escapa a la realidad mencionada acerca de la necesidad de adquisición de las competencias digitales requeridas. Las experiencias obtenidas a partir de la implementación exclusiva de la modalidad de enseñanza virtual en la educación superior durante la pandemia de Covid-19, permitieron apreciar un uso desmedido de las RS por los estudiantes universitarios, generándose disminución en la autorregulación académica y la postergación de actividades (Ramírez Gil et al., 2021).

El objetivo de la presente investigación fue realizar una revisión integrativa acerca de la adicción a las redes sociales en el contexto de la educación superior

## **2. MÉTODO**

Se realizó una revisión integrativa a través de la búsqueda, la crítica fundamentada y la síntesis de la evidencia científica recopilada en fuentes de información confiables sobre la adicción a las redes sociales. El proceso se desarrolló siguiendo el planteamiento metodológico establecido por Mendes et al. (2008).

Se partió de la pregunta de investigación: ¿qué características tiene el uso de las redes sociales en el contexto de la educación superior?

Implementación de criterios de selección de las fuentes estudios:

- Artículos cuyo objeto de estudio está centrado en las redes sociales.
- Documentos con fecha de publicación en el periodo comprendido entre 2015 y 2024.
- Publicaciones disponibles en bases de datos científicas reconocidas (Scielo, WOS, Scopus, PubMed, Redalyc, entre otras).
- Los términos empleados en la búsqueda fueron seleccionados entre los incluidos en el Tesoro de la UNESCO.

La búsqueda se enmarcó en fuentes publicadas en los idiomas inglés y español. Las variantes de combinaciones de términos se generaron mediante el empleo de operadores booleanos según la necesidad del caso.

Los metadatos correspondientes a las fuentes que aportaron información fueron recogidos y organizados en una base de datos empleando el gestor bibliográfico Zotero.

## **3. RESULTADOS**

Las RS se utilizan con disímiles fines: estudios, trabajo, negocios, ocio, relaciones filiales, intercambios de información, entre otras. Desde el comienzo del siglo XXI, la Internet se ha beneficiado de una aceleración de la disponibilidad tecnológica y capacidad de conexión en la población. En este contexto, las RS se presentan como una opción de comunicación en tiempo real sin importar la distancia entre los individuos; sin embargo, su uso malicioso, descontrolado,

inadecuado, excesivo e irresponsable acarrea otros riesgos y afecciones para los usuarios, los que pueden exacerbarse en el caso de jóvenes y adolescentes (Alarcón Allain y Salas Blas, 2022).

Con respecto a ese peligro, se plantea la posibilidad de adquirir una adicción a las RS, la que se define como la presencia de un impulso excesivo e incontrolado por hacer uso de estas, produciéndose aislamiento social y determinados trastornos a nivel cognitivo y emocional (Granados et al., 2020). Los individuos menos vulnerables a esta entidad son aquellos que habitan en entornos sociales sanos, poseen apoyo familiar constante y han desarrollado habilidades de afrontamiento; los que constituyen los principales factores de protección.

En la literatura, la alusión a la adicción a las RS se realiza mediante el empleo de términos referidos a su uso; tales como: excesivo, abusivo, problemático, patológico, entre otros. Todos estos están relacionados con el elemento temporal, su atractivo y reforzamiento positivo que ofrece a los individuos; sin embargo, estas características no son suficientes para definir una adicción si no se asocian con algunas afecciones en el rendimiento y/o a la salud, principalmente psicológica (Salas-Blas et al., 2020).

Resultados de diferentes estudios muestran la existencia de correlación entre el uso de las redes sociales y el estado de salud mental (Li et al., 2021). Martínez Libano et al. (2022) desarrollaron una revisión sistemática de evidencias de esa influencia en estudiantes universitarios, estableciendo factores de riesgo e impactos en la salud más frecuentes en estos (figura 1).

### Figura 1

*Esquema de factores de riesgo e impactos en la salud asociados al uso de las RS en estudiantes universitarios*

<b>Factores de riesgo</b>	<b>Impactos en la salud</b>
• Uso problemático de redes sociales	• Depresión
• Trastornos psiquiátricos	• Ansiedad
• Aislamiento social	• Estrés
• Edad más joven	• Adicción a Internet
• Uso problemático de los celulares	• Síndrome FOMO
• Baja actividad física	• Problemas del sueño
• Bajo rendimiento académico	• Síntomas de abstinencia
• Exceso de juegos en línea	• Aislamiento social
• Exceso utilización de redes sociales	• Sensibilidad al rechazo
• Bajas habilidades sociales	• Cogniciones desadaptativas
• Impulsividad	• Angustia psiquiátrica
• Utilización de teléfonos inteligentes	• Baja autoestima
• Estudiantes con acceso libre a internet	• Problemas de concentración
• Preferencias por la comunicación en línea	• Cambios de humor
• Exposición a los medios	• Impulsividad
• Deserción escolar	• Dificultades con la regulación de las emociones
• Número de seguidores	

Fuente: basado en Martínez Libano et al. (2022)

Tomando en consideración todo lo anterior, resulta pertinente establecer que el uso de las RS con fines académicos en la educación superior tiene innegables bondades y diversas posibles complicaciones, las que se enlistan a continuación.

Ventajas del uso de las RS en el ámbito universitario (Limas Suárez y Vargas Soracá, 2020):

- Facilitan el diálogo, la comunicación, la creación de vínculos entre pares, el intercambio y la transmisión de experiencias e información; lo que estimula la formación y desarrollo de competencias orientadas hacia el análisis de contenidos, el trabajo en equipo, el uso de las TIC, entre otras.
- Favorecen el vínculo docente-estudiante de forma dinámica, el acompañamiento académico y el monitoreo progresivo y permanente del proceso de formación del estudiante, estimulando el contacto y la proximidad entre estos dos componentes personológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fortalecen las vías y formas de colaboración entre estudiantes durante las actividades docentes, convirtiéndose en una herramienta motivadora y viabilizadora para compartir información de interés común, la que robustece el trabajo grupal para el cumplimiento de tareas académicas e investigativas.
- Potencian el aprendizaje de objetos y campos específicos, la localización y acceso de fuentes de información especializada, reforzando procesos de autoaprendizaje, autoconocimiento y retroalimentación.
- Permiten complementar las actividades en clases, mediante el trabajo grupal, el intercambio de información, la implementación de metodologías de participación y el debate acerca de contenidos curriculares.
- Fortalecen la camaradería mediante la posibilidad de compartir recursos y/o materiales de estudio con los pares (documentos, noticias, imágenes, videos, audios, enlaces Web, entre otros); así como, resultados del trabajo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que constituye la base de una sociedad del conocimiento.
- Posibilita el intercambio de ideas, experiencias y metodologías de investigación, generando capacidades, habilidades y destrezas conceptuales y procedimentales relacionadas con el pensamiento crítico y científico.
- Facilita la gestión del tiempo, pues el trabajo se puede adaptar a la disponibilidad que tiene los estudiantes por la alta posibilidad de acceso permanente a la Internet y sus recursos.
- Incremento de la autonomía de los estudiantes para construir su propio conocimiento, requiriendo la formación de competencias metacognitivas.

Desventajas de las RS como herramienta para implementar estrategias académicas en la formación profesional (Limas Suárez y Vargas Soracá, 2020):

- Posibilidad de crear dependencia por un uso descontrolado e inadecuado sin considerar responsabilidades académicas o personales, requiriéndose se realizar acciones encaminadas al fortalecimiento del autocontrol y la autorregulación.
- Generación de distracción enajenante y presencia de un exceso de información en la que se mezclan fuentes dudosas y confiables, dificultando la adecuada selección. Los estudiantes deben desarrollar competencias para valorar calidad e idoneidad de esta
- Reducción del contacto personal físico entre compañeros y con docentes que reducen las habilidades de socialización en el entorno académico, siendo recomendable que se equilibre la realización de actividades virtuales y presenciales.
- Disminución del control del profesor sobre el desarrollo de las actividades docentes en la modalidad virtual, lo que requiere detallar y reforzar la planificación microcurricular; así como la creación y preparación de materiales de apoyo.
- Insuficiente acceso a la Internet debido a dificultades de accesibilidad y/o económicas. En determinadas regiones geográficas no existen las infraestructuras que garanticen la conectividad necesaria. Aunque ha disminuido paulatinamente el costo la tecnología y servicios necesarios, muchos estudiantes no pueden permitirse adquirir estos.
- Necesidad de formación constante dirigida a la formación de competencias virtuales en profesores y estudiantes en general; así como en el uso responsable y correcto de las redes sociales en específico.
- Requerimiento de formación didáctica especial para el uso de estos recursos con fines académicos, precisando de cambios en los paradigmas pedagógicos por parte de profesores y estructuras institucionales educativas.

Las políticas educativas deben establecer normativas o guías metodológicas que permitan a docentes y estudiantes hacer un uso adecuado y eficiente de las RS en los contextos de formación profesional. Las instituciones de educación superior que adopten la modalidad de educación virtual deben garantizar los aseguramientos que se precisan: infraestructura tecnológica, capacitación, materiales de apoyo, entre otros.

#### **4. DISCUSIÓN**

Las RS están influyendo en la construcción de la identidad social y personal de jóvenes y adolescentes, inhibiendo el desarrollo de importantes habilidades blandas esenciales para entablar vínculos interpersonales; requiriéndose un refuerzo en el desarrollo del autocontrol y la autorregulación (Alarcón Allain y Salas Blas, 2022; Rivera Véliz y Araujo Robles, 2021).

Según varios estudios, las RS utilizadas con mayor frecuencia por los estudiantes universitarios son: Facebook, Whatsapp, YouTube y Twitter; lo que debe ser tenido en cuenta al momento de la planificación de actividades docentes que involucren su uso (Pérez Bonaventura et al., 2021).

Según Rivera Véliz y Araujo Robles (2021), las RS crean mayor oportunidad para expresar emociones e ideas, pero pueden generar disfuncionalidad cuando se utilizan para compensar insuficiencias producidas por dificultades en la comunicación familiar y la falta de amistades. Los procesos adictivos a estas indican falta de control y manifestaciones abstinencia (irritabilidad, ansiedad, depresión...), afectando las actividades de la vida diaria y el rendimiento laboral o académico, según sea el caso.

## 5. CONCLUSIONES

La adecuada integración de las RS en el ámbito académico universitario favorece el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, requiriendo de la formación de las correspondientes competencias digitales en docentes y estudiantes.

El uso descontrolado y desmedido de las RS puede generar adicción a estas, provocando afecciones a la salud de los individuos, su desempeño y compromiso con las actividades sociales de su responsabilidad.

Los estudiantes universitarios deben fortalecer el autocontrol, la autorregulación y las habilidades de afrontamiento; así como las llamadas habilidades blandas que incrementan su capacidad de socialización y resolución de problemas cotidianos en cualquier entorno.

## 6. REFERENCIAS

- Alarcón Allaín, G., y Salas Blas, E. S. (2022). Adicción a redes sociales e inteligencia emocional en estudiantes de educación superior técnica. *Health and Addictions/Salud Y Drogas*, 22(1), 152–166. <https://doi.org/10.21134/haaj.v22i1.640>
- Alcívar Alcívar, A. M. (2020). Usos educativos de las principales redes sociales: el estudiante que aprende mientras navega. *Revista Científica Ecociencia*, 7, 1–14. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.70.294>
- Castellanos, A., Sánchez, C., y Calderero, J. F. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>
- Díaz Vicario, A., Mercader, C., y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(7), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Granados, B., Quintana Orts, C., y Rey, L. (2020). Regulación emocional y uso problemático de las redes sociales en adolescentes: el papel de la sintomatología depresiva. *Healths and Addictions*, 20(1), 77-86. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.473>
- Li, L. Z., Bian, J. Y., y Wang, S. (2021). Moving beyond family: unequal burden across mental health patients' social networks. *Quality of life research: an international journal of quality of*

- life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 30(7), 1873–1879.  
<https://doi.org/10.1007/s11136-021-02782-9>
- Limas Suárez, S. J., y Vargas Soracá, G. (2020). Redes sociales como estrategia académica en la educación superior: ventajas y desventajas. *Educación y Educadores*, 23(4), 559-574.  
<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.1>
- Martínez Libano, J., González Campusano, N., y Pereira Castillo, J. I. (2022). Las Redes Sociales y su Influencia en la Salud Mental de los Estudiantes Universitarios: Una Revisión Sistemática. *REIDOCREA*, 11(4), 44-57. <https://doi.org/10.30827/Digibug.72270>
- Martínez Sala, A. M., y Alemany Martínez, D. (2022). Redes sociales educativas para la adquisición de competencias digitales en educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 209-234.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662022000100209&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100209&lng=es&tlng=es).
- Mendes, K. D., Silveira, R. C., y Galvão, C. M. (2008). Integrative literature review: a research method to incorporate evidence in health care and nursing. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 17(4), 758–764. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>
- Pérez Bonaventura, M., Tárrega, S., y Vilajosana, J. (2021). Anàlisi de l'ús de les xarxes socials de les institucions d'educació superior catalanes. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 14(1), 1–20. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.131558>
- Ramírez Gil, E., Cuaya Itzcoatl, I. G., Guzmán Pimentel, M., y Rojas Solís, J. L. (2021). Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en universitarios durante el confinamiento por COVID-19. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(SPE4).  
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2771>
- Rodríguez García, A. M., Raso Sánchez, F., y Ruiz Palmero, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 54(4), 65-81.  
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Salas-Blas, E., Copez Lonzoy, A., y Merino-Soto, C. (2020). ¿Realmente es demasiado corto?. Versión breve del cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS-&). *Health and Addictions*, 20(2), 105-118. <http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v20i2.536>
- Vázquez Cano, E., López Meneses, E., y Jaén Martínez, A. (2017). The group e-portfolio to improve Teaching-Learning process at University. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(2), 65-76. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/122>



# ¿LA UNIVERSIDAD PREPARA PARA LAS PROFESIONES DEL FUTURO?

Eva Cataño-García<sup>1</sup>  
Dolores Suárez Ramírez<sup>2</sup>  
Raúl Lucena Martínez<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación universitaria enfrenta hoy desafíos sin precedentes al preparar a los estudiantes para un mercado laboral en constante evolución. En España, hay una gran disparidad educativa en comparación con la Unión Europea, con una alta proporción de personas con estudios obligatorios como máximo (35,8% frente a 20,5%) y más titulados superiores (41,1% frente a 34,3%). Aunque los niveles educativos más altos están asociados con mejores tasas de actividad y empleo, los graduados superiores en España enfrentan condiciones laborales menos favorables que sus pares europeos. Sin embargo, en 2022 se observó una ligera mejoría en el empleo y el desempleo para estos graduados. En general, a medida que aumenta el nivel educativo, disminuyen los empleos a tiempo parcial, los contratos temporales y el desempleo de larga duración, mientras que los ingresos laborales aumentan (Berbegal Mirabent et al., 2023).

En este capítulo se aborda este complejo interrogante, cuestionando si la educación superior en Andalucía está formando adecuadamente a los alumnos para las demandas laborales cambiantes. A través de un análisis detallado, que incluye encuestas y grupos focales con estudiantes, profesores y la ciudadanía en general, se exploran las percepciones de estos actores. Si bien se identifican fortalezas en la preparación y nivel del profesorado o las infraestructuras universitarias, las debilidades en la formación para el mercado laboral son evidentes.

Desde principios del año 2000 se han ido realizando seguimientos de sistemáticos de la inserción en el mercado laboral de los jóvenes universitarios. Como resultado se ha encontrado con frecuencia a instituciones académicas que valoran positivamente la inserción laboral de sus egresados académicos. Sin embargo, el mercado laboral se encuentra en un cambio continuo

---

<sup>1</sup> Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces. [eva.catano@fundacioncentra.es](mailto:eva.catano@fundacioncentra.es)

<sup>2</sup> Universidad Pablo de Olavide. [dsuaram@alu.upo.es](mailto:dsuaram@alu.upo.es)

<sup>3</sup> Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad de Granada. [e.rucena@go.ugr.es](mailto:e.rucena@go.ugr.es)

que requiere de nuevas capacidades de los trabajadores y de universidades que formen a trabajadores flexibles, autónomos y emprendedores. Esta información debe proceder de una formación universitaria de calidad orientada a las necesidades sociales y a las características cambiantes del mercado laboral actual (Vivas, 2009).

Existen muchas ventajas que se podrían dar de una relación positiva entre universidad y empresa y que no se están llevando a término en España mientras que existen otros países como Estados Unidos donde estas relaciones están más generalizadas. Por ejemplo, una comprensión más profunda de las necesidades del sector empresarial podría facilitar la adaptación de los programas académicos universitarios para satisfacer las demandas del mercado laboral. Esto resultaría en una mayor tasa de empleabilidad para los graduados, así como en una mejora en la percepción y reputación pública de la universidad (Marzo et al., 2008).

La colaboración entre universidades y empresas ha sido crucial para modernizar la universidad europea. Ello se puede evidenciar en la integración de prácticas curriculares en los programas de Grado y Postgrado, con el objetivo de mejorar la empleabilidad, fomentar el espíritu empresarial y la innovación, y contribuir a la transformación económica de la sociedad. Estas prácticas se reconocen como herramientas formativas que permiten a los estudiantes interactuar en entornos laborales reales, proporcionando una base teórica sólida y desarrollando competencias tanto instrumentales como interpersonales. El binomio universidad-empresa debe trabajar en conjunto con el fin de alinear objetivos, valores y estrategias, promoviendo la investigación y la innovación universitaria para impulsar la transferencia del conocimiento, con la finalidad última de aumentar la empleabilidad de los graduados (Ruiz-Corbella & Alonso Ruiz, 2019).

En este contexto, el capítulo destaca la urgencia de cerrar la brecha entre la educación universitaria y las necesidades del mercado laboral, buscando catalizar un cambio positivo en la preparación de los estudiantes para su futuro profesional.

## **2. MÉTODO**

Esta investigación se basa en los datos obtenidos del estudio realizado por la Fundación CENTRA (Centro de Estudios Andaluces) por encargo de la Secretaría General de Universidades de la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía. El objetivo principal de esta investigación es comprender la opinión sobre el sistema universitario en Andalucía en todos sus ámbitos; por un lado la opinión de la ciudadanía andaluza en general y, por otro, la opinión de la comunidad universitaria, integrada esta por el alumnado, el personal docente e investigador (PDI) y el personal de administración y servicios (PTGAS) por lo que esta investigación ofrece una visión integral de la percepción sobre la Universidad que existe, a día de hoy, en la comunidad andaluza.

El diseño de investigación planteado combina métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión completa de la situación del sistema universitario en la región. Se

abordan diversas áreas temáticas, como el acceso a los estudios universitarios, la internacionalización, la investigación y la transferencia de conocimientos, las prácticas, el futuro de las universidades en Andalucía, las políticas de inclusión y las políticas públicas relacionadas con la educación superior.

Además, se busca profundizar en las necesidades de la comunidad universitaria, incluyendo la percepción de la propia universidad, la participación en los órganos de representación universitaria, los ecosistemas en el aula y los departamentos, así como las expectativas profesionales de los estudiantes y profesores.

Otro aspecto clave de la investigación es comprender la opinión sobre el sistema de contratación, promoción y estabilización del personal universitario, así como el grado de satisfacción y motivación en sus roles. También se analiza la conexión de las profesiones universitarias con la sociedad.

Un enfoque particular se dirige hacia la situación actual del alumnado, explorando su opinión sobre la enseñanza, la empleabilidad, el emprendimiento y las prácticas. Se investiga cómo se están preparando para el mercado laboral y cómo perciben la conexión entre su titulación y la sociedad en general. Este último bloque de investigación es el foco principal del presente capítulo.

En cuanto a la metodología cualitativa, se llevaron a cabo 9 grupos focales en el período comprendido entre el 15 y el 30 de marzo de 2023. Estos grupos focales abarcaron una diversidad de participantes, incluyendo representantes de la población civil, como familiares, miembros del tercer sector y del sector empresarial, así como del Personal Docente e Investigador (PDI), Personal de Administración y Servicios (PTGAS) y alumnado universitario.

Por otro lado, en el ámbito de la metodología cuantitativa, se implementaron un total de 2.400 entrevistas mediante un muestreo aleatorio y a través de un cuestionario en línea autoadministrado entre el 25 de mayo y el 14 de junio de 2023. Estas 2.400 entrevistas abarcaron las distintas categorías planteadas en el diseño de la investigación y se distribuyen cuantitativamente de la siguiente manera:

**Tabla 1**

*Muestra del estudio cuantitativo*

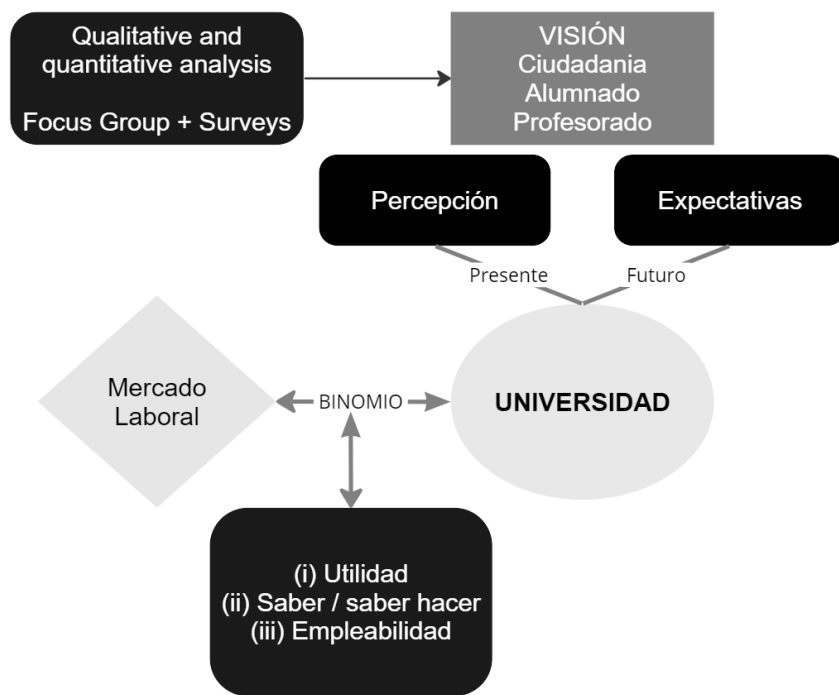
<b>Grupo</b>	<b>Muestra</b>
Ciudadanía andaluza	1.218
Personal docente e investigador	347
Personal de Administración y Servicios	323
Alumnado	200
Total	n=2.400

*Fuente:* Elaboración propia

### 3. RESULTADOS

Figura 1

Mapa conceptual Investigación



Fuente: Elaboración propia

#### 3.1. ¿Está la universidad conectada con la sociedad?

El análisis de la percepción sobre la conexión entre la universidad y la sociedad en Andalucía revela una diversidad de opiniones y percepciones entre la ciudadanía, el profesorado y el alumnado.

Por un lado, se observa un porcentaje significativo de ciudadanos que perciben que la universidad cumple con su función social al devolver a la sociedad lo invertido en ella (38,50%) y al contribuir al mercado laboral mediante la formación de trabajadores cualificados (68,8%). Sin embargo, esta percepción positiva se ve contrarrestada por un considerable segmento de la población (39,08%) que considera que la enseñanza universitaria no se adapta adecuadamente a las necesidades actuales de la sociedad.

Por otro lado, el profesorado universitario (PDI) muestra una satisfacción general con su profesión, con casi el 75% expresando estar bastante o muy satisfechos. Sin embargo, aunque la mayoría percibe como útiles las investigaciones realizadas en las universidades (58,5%), existe una divergencia en cuanto a la percepción de la situación general de las universidades




andaluzas. Mientras que un porcentaje significativo lo considera favorable (39,5%), otro porcentaje importante lo percibe como desfavorable (15,1%).

**Figura 2**

*Percepción de la Utilidad de la Universidad para el mercado de trabajo*

**¿Las universidades forman a su alumnado en las siguientes cuestiones...?**

**% de las personas que contestaron que lo hacen Mucho o Bastante**

	Encontrar empleo	Adquirir habilidades para el mercado laboral	Fomentar el emprendimiento
 <b>CIUDADANÍA</b>	17,9%	25,7%	19,3%
 <b>PDI</b>	26,2%	42,7%	26,5%
 <b>ALUMNADO</b>	14,5%	14,0%	16,5%

*Fuente:* CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

En cuanto al alumnado, se destaca que un porcentaje considerable de estudiantes recomendaría tanto su grado (42,5%) como su universidad (38,5%) a familiares o amigos, lo que sugiere un nivel de satisfacción en términos generales. Sin embargo, existe una preocupación respecto a la preparación para el mundo laboral, dado que solo el 24,5% de los alumnos cree que la universidad cumple con este objetivo efectivamente y un aún menor porcentaje (14,5%) considera que ayuda a encontrar empleo. Además, más de la mitad de los estudiantes estaría de acuerdo en vincular la financiación de las universidades a resultados de calidad e investigación (55,5%).

En relación a la percepción general de la situación de las universidades andaluzas, mientras que un porcentaje considerable (46,5%) la considera muy buena o buena, también hay un segmento significativo (13%) que la evalúa como mala o muy mala. Esto indica una diversidad de opiniones y percepciones entre los estudiantes respecto a la calidad y efectividad de la educación superior en la región.

Los datos revelan tanto puntos de convergencia como discrepancias en varias áreas clave. En primer lugar, existe un acuerdo generalizado entre la ciudadanía, el profesorado y el alumnado sobre la importancia de la universidad en la sociedad, ya sea como proveedora de trabajadores cualificados, generadora de conocimiento a través de investigaciones, o entidad que devuelve a la sociedad lo invertido en ella. Además, tanto el profesorado como el alumnado muestran un grado de satisfacción general con su profesión y experiencia universitaria, así como un reconocimiento de la necesidad de adaptar la universidad a las demandas del mercado laboral y social, como lo demuestra el apoyo a vincular la financiación universitaria a resultados de calidad e investigación.

Sin embargo, también se observan discrepancias significativas. Por un lado, mientras una parte de la ciudadanía percibe que la universidad se adapta adecuadamente a las necesidades sociales, otra parte considera que la enseñanza universitaria está insuficientemente adaptada. Asimismo, aunque la mayoría del profesorado valora como útiles las investigaciones universitarias, una parte considerable de la ciudadanía cree que estas investigaciones responden más a los intereses institucionales que a las necesidades sociales. Por último, mientras una parte de la ciudadanía percibe que las universidades preparan adecuadamente para el mundo laboral, una minoría de estudiantes comparte esta opinión.

Estas diferencias subrayan la importancia de abordar las preocupaciones y expectativas de todos los actores involucrados para mejorar la relevancia y efectividad de la educación superior. Es crucial encontrar un equilibrio entre las necesidades sociales y los intereses institucionales, así como entre la formación académica y la preparación para el mundo laboral, para garantizar que la universidad esté verdaderamente conectada con la sociedad y cumpla con su función en la formación de profesionales cualificados y ciudadanos comprometidos.

### 3.2. ¿Existe una brecha entre el saber y el saber hacer?

Este estudio resalta la existencia de una brecha entre el conocimiento teórico y el saber práctico en la educación universitaria, en el que se ha subrayado la saturación de contenidos del primero y las carencias existentes del segundo. Por ello, para equilibrar ambos aspectos, es esencial repensar el conocimiento práctico actual, integrando el diálogo y la reflexión como elementos clave en la formación docente (Clarà & Mauri, 2010). A su vez, la teoría debe vincularse directamente con la práctica educativa, utilizando el conocimiento teórico como una herramienta complementaria para generar un saber práctico. Es necesario incluir experiencias prácticas en la docencia universitaria que contextualicen los contenidos teóricos impartidos (Iglesias Martínez et al., 2019).

#### Figura 3

*Percepción del Alumnado y Profesorado sobre las habilidades profesionales que prepara la universidad*

*Habilidades profesionales en las que el alumnado de las universidades públicas recibe mejor preparación. (Máximo tres opciones% de respuestas)*



*Fuente:* CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

Desde la perspectiva del profesorado, se observa que el 82,4% considera que los estudiantes han deteriorado su expresión escrita, mientras que se destaca la importancia de formar profesionales capaces de integrarse en empresas y la sociedad, en lugar de enfocarse exclusivamente en la investigación académica.

Por otro lado, los estudiantes identifican debilidades en competencias comunicativas, como hablar en público, aunque reconocen fortalezas en cooperación y trabajo en equipo. Existe un consenso generalizado sobre la excesiva carga de los temarios, donde el 26,5% considera que son poco aplicados en el ámbito laboral (49%) y el 35,5% señala su escasa actualización.

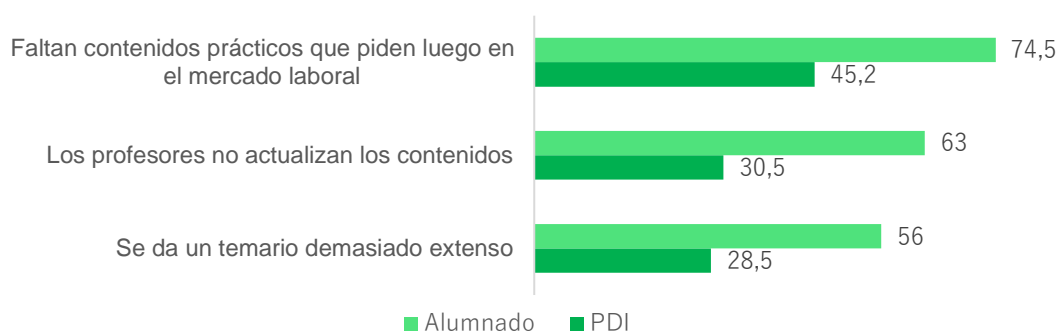
Además, el alumnado percibe como principales debilidades de la universidad andaluza la metodología de enseñanza, señalada por el 30,5% de los estudiantes, y la falta de preparación para el mercado laboral, mencionada por el 22,5%. En este sentido, sugieren una mayor orientación hacia lo práctico y una mayor utilidad de los conocimientos adquiridos en el mercado laboral, reduciendo así el énfasis en la teoría.

«Muchas veces a la hora de la docencia se imparte mucho contenido teórico y no se focalizan tanto en la parte de la metodología, que yo creo que sería lo más beneficioso en el sentido de más práctico a la hora del mercado laboral, que es lo que se podría más demandar (...) que se quiere va digamos en lo práctico, la utilidad de lo que estás aprendiendo, lo que es posible de cara al mercado laboral». (Grupo Alumnado)

#### **Figura 4**

*Percepción del Alumnado y Profesorado sobre los contenidos que se imparten en la universidad*

*Percepciones de alumnado y profesorado sobre contenidos de las clases (% de personas Muy/Bastante de acuerdo con estas afirmaciones)*



*Fuente:* CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

“Yo creo (...) que ni la carrera, por lo menos ni el máster te preparan directamente para el mercado laboral. Te dan mucho contenido teórico, eso sí es verdad, te sales con mucho conocimiento teórico, te has leído muchísimos manuales y has hecho muchísimos exámenes que te has tenido que

aprender de memoria, pero luego a la hora de enfrentarte pues bueno a una base de datos o a codificar un documento o lo que sea, no se te dan esas herramientas que es lo que te piden luego en el mercado laboral y que tienes que ir un poco aprendiendo sobre la marcha en base a ese contenido teórico que tienes...” (Grupo Alumnado de Master).

### 3.3. ¿La universidad atiende las demandas del mercado laboral?

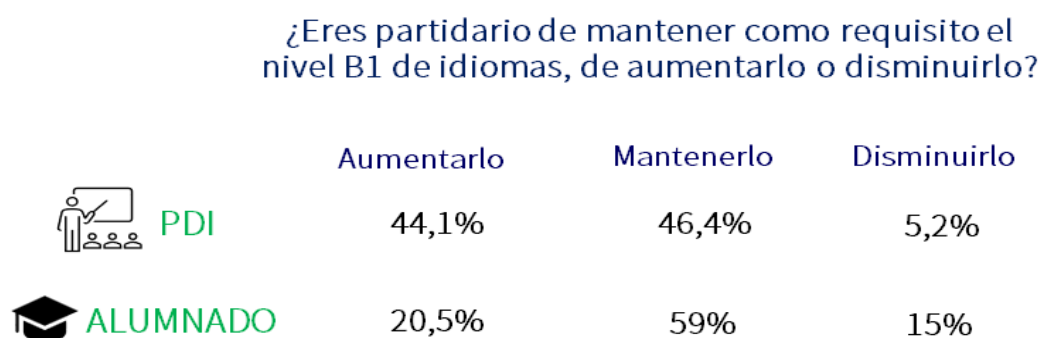
El análisis de la empleabilidad horizontal, abordado por Rodríguez-Esteban et al. (2019), constituye un aspecto concluyente en la evaluación del sistema universitario actual. Esta investigación se centra en la correspondencia entre la formación académica recibida y la inserción laboral posterior de los estudiantes universitarios. Se observa que ciertas disciplinas, como ingeniería o arquitectura, presentan una mayor afinidad con el mercado laboral, ofreciendo a sus egresados una mayor probabilidad de trabajar dentro de su campo de estudio. En contraste, áreas como ciencias sociales o humanidades enfrentan tasas de desempleo más elevadas, sugiriendo un desajuste entre la oferta formativa y las demandas del mercado.

El dominio de idiomas emerge como un factor determinante en la empleabilidad, siendo considerado un requisito esencial para la inserción laboral exitosa (Rodríguez Esteban et al., 2019).

La percepción sobre el nivel de idiomas exigido en las titulaciones universitarias refleja una divergencia de opiniones tanto entre estudiantes como entre el profesorado. Si bien una parte significativa de ambos grupos aboga por mantener el nivel actual, existen posturas a favor y en contra de aumentar o disminuir este requisito, evidenciando la complejidad de la cuestión y la necesidad de un debate más profundo al respecto.

**Figura 5**

*Percepción del Alumnado y Profesorado sobre el nivel de idiomas exigido en la universidad*



*Fuente:* CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

Este análisis muestra que tanto el profesorado como el alumnado están divididos en cuanto a mantener o aumentar el requisito del nivel B1 de idiomas. Sin embargo, una proporción significativa de ambos grupos prefiere mantener el nivel actual en lugar de disminuirlo.

En cuanto a la visión futura de la internacionalización, el profesorado percibe de manera optimista el futuro de la Universidad. Sin embargo, sienten que la universidad no ha logrado adaptarse adecuadamente a un entorno cambiante y cada vez más internacionalizado.

«Otro tema también que quería comentar de la internacionalización... Bueno, a mí lo que me ha venido a la mente, en primer lugar, aparte de que sí que creo que es importante, también relacionarla con la necesidad de más apoyo burocrático. Quizás también hace falta más apoyo en la gestión del personal que trabaja en internacionalización». (Grupo PDI Asociados-PSI).

Por último, las experiencias de movilidad como por ejemplo los ERASMUS son ampliamente valoradas por el alumnado debido a su contribución a la internacionalización y al enriquecimiento personal. Sin embargo, se señala el desafío que supone el complejo proceso de convalidación de asignaturas en las universidades de origen, lo que puede limitar el impacto positivo de estas experiencias en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.

«Respecto a lo que decís de la internacionalización, de la posibilidad de erasmus o lo que sea, (...) todo el mundo que yo conozco que se ha ido de Erasmus ha tenido ese ese problema que luego te tienes que pelear con el tutor que tengas aquí para que te convalidan las cosas» (Grupo Alumnado Máster).

La exigencia del nivel de idiomas y la internacionalización son indicadores cruciales para la empleabilidad de estudiantes universitarios debido a su relevancia en un entorno laboral cada vez más globalizado. El dominio de idiomas extranjeros facilita la comunicación efectiva en contextos internacionales y amplía las oportunidades laborales al permitir a los individuos interactuar con diversas culturas y mercados. Además, la experiencia internacional no solo desarrolla habilidades lingüísticas, sino también competencias como adaptabilidad, resolución de problemas y pensamiento crítico, todas ellas altamente valoradas por los empleadores. En un mercado laboral altamente competitivo, los estudiantes con experiencia internacional y competencia lingüística tienen una ventaja distintiva que les permite diferenciarse y acceder a oportunidades laborales más prometedoras.

En general, la visión del alumnado expresa la necesidad de una preparación universitaria más alineada con las demandas del mercado laboral. Si bien se reconoce el esfuerzo de algunas instituciones en promover el emprendimiento y la empleabilidad, persisten preocupaciones sobre la falta de enseñanza de habilidades prácticas clave y la desconexión entre la teoría académica y la realidad laboral.

Para abordar estas inquietudes, se requiere una mayor actualización de los programas de estudio, una integración más estrecha entre la enseñanza y la práctica, así como un mayor apoyo y seguimiento en las experiencias de prácticas en empresas.

Estas opiniones subrayan la importancia de adaptar la educación superior para satisfacer las necesidades cambiantes del mercado laboral y preparar a los estudiantes de manera más efectiva para su inserción profesional.

## 4. DISCUSIÓN

El análisis de la conexión entre la universidad y la sociedad en Andalucía revela una serie de opiniones diversas entre la ciudadanía, el profesorado y el alumnado. Por un lado, se destaca una percepción positiva entre una parte de la población, que considera que la universidad cumple con su función social al formar trabajadores cualificados y contribuir al mercado laboral. Sin embargo, existe un sector significativo que opina lo contrario, señalando que la enseñanza universitaria no se adapta adecuadamente a las necesidades actuales de la sociedad y que las investigaciones están más orientadas a los intereses institucionales que a los de la sociedad en general. En este contexto, tanto el profesorado como el alumnado expresan una satisfacción general con su profesión y experiencia universitaria, aunque hay discrepancias en la percepción de la situación general de las universidades andaluzas. Mientras algunos las consideran favorables, otros las perciben desfavorablemente.

Por otro lado, el análisis de la brecha entre el saber teórico y práctico en la educación universitaria resalta la necesidad de repensar el conocimiento práctico actual y su integración con la teoría. Tanto el profesorado, como el alumnado, identifican debilidades en competencias comunicativas y sugieren una mayor orientación hacia lo práctico y la utilidad de los conocimientos adquiridos en el mercado laboral. En este sentido, se reconoce la importancia de adaptar la educación superior para satisfacer las demandas cambiantes del mercado laboral y preparar a los estudiantes de manera más efectiva para su inserción profesional (Caballero Fernández et al., 2014).

Es de alto valor presentar acciones y vías concretas propuestas por el alumnado para abordar las brechas identificadas y fortalecer una colaboración más estrecha de las universidades con los empleadores privados y sector público, con la finalidad de mejorar la conexión entre la universidad y la sociedad:

- Algunos destacan el interés de las universidades y entidades locales en eventos sobre emprendimiento y empleabilidad.
- Otros señalan la falta de enseñanza sobre habilidades prácticas como redacción de CVs y la necesidad de jornadas más intensas al respecto.
- Algunos alumnos valoran el apoyo de sus universidades en la creación de empresas y emprendimientos, especialmente en áreas menos tradicionales.
- Se menciona la falta de actualización en los programas y software utilizados en la enseñanza, pidiendo una mayor relevancia y conexión con el mercado laboral.
- Se plantea la necesidad de extender las prácticas y mejorar los convenios con empresas para garantizar una experiencia más significativa y un seguimiento más exhaustivo.
- Demanda de revisión y orientación de los programas de estudio y sugieren una mayor conexión con el mundo laboral y las necesidades reales de empleabilidad.

## 5. CONCLUSIÓN

La universidad persigue contribuir al desarrollo económico y social, siendo por esa razón una de las prioridades estratégicas mejorar la empleabilidad. La visión generalizada coincide en expresar la necesidad de una preparación universitaria más alineada con las demandas del mercado laboral. Si bien se reconoce el esfuerzo de la universidad en promover el emprendimiento y la empleabilidad, persisten preocupaciones sobre la falta de enseñanza de habilidades prácticas clave y la desconexión entre la teoría académica y la realidad laboral.

Para abordar estas inquietudes, se requiere una mayor actualización de los programas de estudio, una integración más estrecha entre la enseñanza y la práctica, así como un mayor apoyo y seguimiento en las experiencias de prácticas en empresas.

Por último, se destaca la importancia de la colaboración internacional y el intercambio de conocimientos y buenas prácticas entre universidades de diferentes países. La cooperación global en el ámbito académico no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también contribuye al avance del conocimiento y al desarrollo de soluciones innovadoras para los desafíos globales. En este sentido, las alianzas estratégicas y los programas de movilidad estudiantil y docente desempeñan un papel fundamental en la construcción de un sistema educativo superior más inclusivo, dinámico y orientado hacia el futuro.

Además, es esencial fomentar la participación y colaboración activa de todos los actores involucrados, incluyendo a estudiantes, profesorado, instituciones educativas, empleadores y la sociedad en general. Solo mediante un enfoque holístico y colaborativo podremos abordar de manera efectiva los desafíos y aprovechar las oportunidades en el ámbito de la educación superior, asegurando así que los graduados estén adecuadamente preparados para contribuir al desarrollo social y económico en un mundo cada vez más complejo y globalizado.

## 6. REFERENCIAS

- Berbegal Mirabent, J., Jiménez, M. T., & Mediavilla Pineda, Á. (2023). *Informe CYD 2023*. [Barcelona]: Fundación CYD, 2023. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/258283>
- Caballero Fernández, G., López-Miguens, M. J., & Lampón, J. F. (2014). La universidad y su implicación con la empleabilidad de sus graduados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 23-46. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.23>
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). A discussion about practical knowledge and its relationship to theoretical knowledge and practice. *Journal for the Study of Education and Development*, 33(2), 199-207. <https://doi.org/10.1174/021037010791114643>
- Iglesias Martínez, M. J., Moncho Miralles, M., & Lozano Cabezas, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del Prácticum: Experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, Article 23. <https://doi.org/10.18172/con.3557>

- Marzo, M., Iglesias, M., & Rivera, P. (2008). Un modelo de relaciones empresa-universidad. *Revista europea de dirección y economía de la empresa.*, 17, 39-56.
- Rodríguez Esteban, A., Vidal, J., & Vieira, M.-J. (2019). Un análisis de la empleabilidad de los universitarios en España a través del ajuste horizontal. *Revista de Educacion*, 384, 229-254. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-41>
- Ruiz-Corbella, M., & Alonso Ruiz, R. A. (2019). El vínculo universidad-empresa en las prácticas curriculares. Investigación e innovación. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, 7-9. <https://doi.org/10.18172/con.3742>
- Vivas, A. J. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), Article 1. <https://doi.org/10.35362/rie5011850>

# ELEMENTOS CLAVE PARA LLEVAR AL AULA LA LOMLOE (L.O. 3-2020)

Manuel Enrique Lorenzo Martín <sup>1</sup>

Nuria María Murcia Ballesta <sup>2</sup>

Natalia Moreno Palma <sup>3</sup>

Juan José Victoria Maldonado <sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación es un pilar fundamental en el desarrollo de las sociedades. En este contexto, los profesionales de la educación desempeñan un papel crucial en la formación de las generaciones futuras. Sin embargo, el ámbito educativo está en constante evolución (Estaban y Gil, 2022), y es necesario que los docentes estén al tanto de los cambios legislativos que impactan su práctica diaria. En este sentido, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), emerge como un hito significativo en el panorama educativo español.

El objetivo primordial de esta ley es adaptar el sistema educativo a las demandas y necesidades de la sociedad actual, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes. La LOMLOE introduce una serie de novedades que tienen un impacto directo en la labor docente y en la forma en que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, este estudio+ se propone analizar en detalle la LOMLOE, con el fin de discernir las principales novedades que los profesionales de la educación deben conocer para desempeñar su labor de manera segura y profesional. Para ello, se llevará a cabo un análisis exhaustivo de los aspectos más relevantes de la ley, desde su enfoque inclusivo hasta las modificaciones en el currículo escolar y en la evaluación del alumnado.

En última instancia, este estudio tiene como objetivo proporcionar a los profesionales de la educación una guía clara y concisa sobre las novedades introducidas por la LOMLOE, con el fin de fortalecer su desempeño profesional y contribuir al éxito educativo de todos los estudiantes.

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

<sup>2</sup> Universidad de Granada

<sup>3</sup> Universidad de Granada

<sup>4</sup> Universidad de Granada

## 2. MÉTODO

Para llevar a cabo el análisis de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y discernir las novedades relevantes para los profesionales de la educación, se utilizará una metodología estructurada que permita una comprensión exhaustiva de los cambios legislativos. Este enfoque metodológico se basará en los siguientes pasos:

- Revisión documental: Se realizará una revisión exhaustiva de la LOMLOE en su totalidad. Esto permitirá comprender el contexto en el que se enmarca la ley, así como identificar los principales aspectos que han sido modificados o actualizados.
- Identificación de las principales novedades que afectan de forma directa y práctica a los profesionales docentes.
- Análisis crítico y descriptivo de dichas novedades.
- Síntesis y elaboración de conclusiones: Se sintetizarán los hallazgos obtenidos a partir del análisis documental, la clasificación temática, el análisis comparativo y las consultas a expertos.

## 3. LAS NOVEDADES LOMLOE QUE TODO DOCENTE DEBE CONOCER

### 3.1. Situaciones de aprendizaje (SdA)

Tras el exhaustivo análisis de la L.O. 3/2020, quizás lo primero que debemos abordar en este estudio es comprender el concepto que subyace a la principal novedad que ésta incluye: las Situaciones de Aprendizaje (SdA). Aunque son objeto de diferentes percepciones, desde el temor hasta la admiración o la indiferencia, ¿realmente entendemos su naturaleza?

El Ministerio de Educación y Formación Profesional las define como propuestas pedagógicas que, partiendo de los intereses individuales de los alumnos, les permiten construir conocimiento de manera autónoma, iniciativa y creativa, basándose en sus propias experiencias de aprendizaje. Son instancias diseñadas por los docentes para que los estudiantes interactúen con su entorno y construyan su propio conocimiento. Estas experiencias pueden variar desde la resolución de problemas hasta el trabajo en equipo, la ejecución de proyectos o la investigación.

En la actualidad, se reconoce ampliamente el valor de las SdA como elemento fundamental del currículo, siendo esenciales para la motivación de los estudiantes y como facilitadoras de la interdisciplinariedad. Estas situaciones sitúan el aprendizaje en un contexto real y concreto, representando la materialización más efectiva del concepto de "aprendizaje contextualizado" que ha sido promovido durante años en el ámbito educativo.

Anteriormente, el aprendizaje contextualizado se limitaba a la incorporación de referencias geográficas locales a los problemas tradicionales, o a la realización de actividades complementarias fuera del aula, como entrevistas o observaciones en el entorno cercano. Con las Sda se va más allá, llevando todo el proceso enseñanza-aprendizaje a un nivel más práctico y significativo para los estudiantes (García Costela et al. 2023).

En este contexto, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales, aplicando los conocimientos adquiridos en situaciones auténticas y significativas.

### **3.2. Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)**

En la recién implementada LOMLOE, se destaca la importancia del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Este enfoque se fundamenta en el cumplimiento de los derechos de la infancia, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del DUA, que abogan por proporcionar a los estudiantes una variedad de medios para representar, actuar, expresarse y participar en la información presentada.

Por consiguiente, se espera que todos los docentes incorporen el DUA en su práctica diaria en el aula. Pero, ¿qué significa esto en la realidad educativa tanto para el docente como para el alumno?

El DUA sirve como un marco para la creación de situaciones de aprendizaje y guía la enseñanza diaria en el aula. Su objetivo es ofrecer múltiples vías para alcanzar los objetivos de aprendizaje, permitiendo que la elección del camino sea guiada por el docente y considerando las necesidades individuales de cada estudiante.

Para lograr esto, se utilizan los tres principios del DUA: representación, acción y expresión, y compromiso. Estos principios se explorarán con mayor profundidad en el segundo módulo de este curso.

Además, el DUA plantea la tarea adicional para los docentes de adaptar las actividades, tareas y desafíos de manera multinivel, asegurando que aborden los diversos niveles de la taxonomía de Bloom en cada situación de aprendizaje.

Siguiendo a Elizondo (2020), podemos destacar que el DUA busca una educación para todas las personas y con todas ellas; una educación que no segregue, que no deje a nadie en los márgenes; una educación de calidad, una educación transformadora, una educación humanista, holística. Con DUA se profundiza en el derecho a una educación inclusiva y de calidad que ofrezca igualdad de oportunidades.

### **3.3. Evaluación LOMLOE**

La principal novedad de la evaluación en LOMLOE es que es exclusiva y claramente competencial. Relega el concepto de contenidos y memorización, para basar la evaluación en el proceso y el nivel de desempeño en el alcance del nivel competencial que se requiera. Para ello establece la existencia de una serie de elementos que vamos a analizar en los próximos apartados y que deben establecerse siguiendo siempre las siguientes premisas sobre la evaluación, que es:

- Continua: la evaluación no es una fotografía final (photo finish), evaluamos todo el proceso.
- Formativa: la evaluación debe retroalimentar el proceso para que el alumnado opte a conseguir el mejor nivel de desempeño posible.

- Integradora: no debe segregar, debe ser motivadora y todo el alumnado participará del mismo proceso de evalúa.

### **3.4. Saberes básicos**

Según Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo: “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área o ámbito y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.” Abarcan tanto los aspectos teóricos como las destrezas y actitudes que los estudiantes deben adquirir durante su proceso educativo para su desarrollo integral. Estos constituyen los pilares de cada área de estudio y son indispensables para alcanzar las competencias específicas requeridas.

Es crucial subrayar que los saberes básicos no se limitan únicamente a los aspectos teóricos, sino que también incluyen habilidades interdisciplinarias como el pensamiento crítico, la colaboración en equipo, la resolución de problemas y la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes. El legislador los considera esenciales para el pleno desarrollo de los estudiantes en la sociedad actual y para afrontar los desafíos futuros.

No son idénticos a los contenidos previamente establecidos por leyes anteriores. Estos conocimientos se consideran como elementos de apoyo y no son de carácter obligatorio. En otras palabras, no se puede sancionar a un estudiante por no dominar un conocimiento básico, y los docentes tienen la flexibilidad de optar por no abordar ciertos aspectos si no consideran que sean adecuados para sus estudiantes. En resumen, aunque los conocimientos esenciales no se imponen como obligatorios para los docentes según la LOMLOE, la responsabilidad de estos profesionales radica en garantizar que los estudiantes adquieran y desarrollen estos conocimientos a lo largo de su educación. Por lo tanto, los docentes tienen la responsabilidad de diseñar e implementar estrategias y actividades pedagógicas pertinentes para lograr este objetivo.

### **3.5. Competencias específicas**

Según Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo: “desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el perfil de salida del alumnado, y, por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación.”

Las competencias específicas se refieren a las capacidades y destrezas particulares que los estudiantes deben desarrollar en cada área del conocimiento. Según la LOMLOE, el plan de estudios de cada etapa educativa debe integrar las competencias específicas correspondientes a cada área o asignatura. Por ejemplo, en Geografía e Historia, tendríamos competencias específicas vinculadas a los conocimientos básicos mencionados anteriormente.

Estas competencias están diseñadas para que los estudiantes puedan aplicar de manera efectiva los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en contextos reales y significativos. Buscan fomentar la capacidad de pensar críticamente, resolver problemas, comunicarse de

forma eficaz, trabajar en equipo y utilizar tecnologías de la información y comunicación, entre otras destrezas específicas de cada área.

Cada área del conocimiento define sus propias competencias específicas, que se encuentran detalladas en el plan de estudios y sirven como referencia para los docentes en cuanto a las habilidades que deben promover en los estudiantes. Estas competencias pueden abarcar aspectos como la comprensión y expresión oral y escrita, el razonamiento lógico-matemático, la investigación científica, el análisis histórico y la creatividad artística, entre otros.

### **3.6. Criterios de evaluación**

Los criterios de evaluación están estrechamente ligados al desarrollo de las competencias específicas, ya que se encuentran asociados a estas últimas. Según lo estipulado en la LOMLOE, el plan de estudios de cada etapa educativa debe incorporar los criterios de evaluación correspondientes a cada área o materia. Estos criterios se emplean para evaluar el nivel de dominio de conocimientos, habilidades y competencias por parte de los estudiantes, proporcionando una orientación fundamental para los docentes al momento de diseñar y ejecutar actividades de evaluación.

Constituyen un marco de referencia esencial para determinar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan de estudios, permitiendo valorar el avance y el nivel de competencia logrado por los estudiantes en relación con los estándares definidos. Además, es crucial que estos criterios sean coherentes con los principios pedagógicos de la LOMLOE, favoreciendo una evaluación formativa y variada que considere el desarrollo integral de los estudiantes. Se busca evaluar no solo los conocimientos teóricos, sino también las destrezas prácticas, el pensamiento crítico, la capacidad para trabajar en equipo y otros aspectos relevantes para el aprendizaje.

### **3.7. Descriptores operativos**

Otra de las grandes novedades que trae la LOMLOE. Son básicamente los instrumentos que usamos para vincular el nivel de desempeño de las competencias específicas con las competencias clave. Cada nivel de logro de un descriptor, se especifica mediante descriptores concretos que detallan las características y competencias que los estudiantes deben mostrar para alcanzar ese nivel.

Los descriptores fomentan una evaluación formativa, ya que permiten identificar las fortalezas y áreas de mejora de los estudiantes y orientar la retroalimentación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **3.8. Competencias clave**

Según Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo: *“desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Las competencias clave*

*aparecen recogidas en el perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.”*

La LOMLOE establece que las competencias clave son un elemento central del currículo, y su desarrollo debe estar presente en todas las etapas y áreas de conocimiento. Estas competencias no se circunscriben a una sola materia, sino que trascienden las asignaturas y se relacionan con la vida cotidiana, el ámbito personal, social y laboral.

### **3.9. Resto de elementos novedosos a tener en cuenta**

#### **3.9.1. Perfil de salida**

El perfil de salida define las competencias clave que los estudiantes deben haber adquirido y tiene como objetivo orientar la planificación y el desarrollo del currículo, así como guiar la práctica docente. Es común a todo el territorio nacional.

Tiene en cuenta la necesidad de preparar a los estudiantes para su continuación en etapas educativas posteriores, así como para su inserción en la sociedad y en el mundo laboral. Por lo tanto, se busca que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, adaptarse a los cambios y enfrentar los desafíos que puedan surgir.

#### **3.9.2. Objetivos**

Parafraseando la ley, serían los “logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave.”

¿Pero y en qué se diferencia eso del perfil de salida? Los objetivos se refieren a los logros específicos y detallados que los estudiantes deben alcanzar al finalizar un ciclo educativo o una etapa específica, mientras que el perfil de salida describe de manera más amplia y general las competencias, habilidades, conocimientos y valores que se espera que los estudiantes adquieran al concluir una etapa educativa completa.

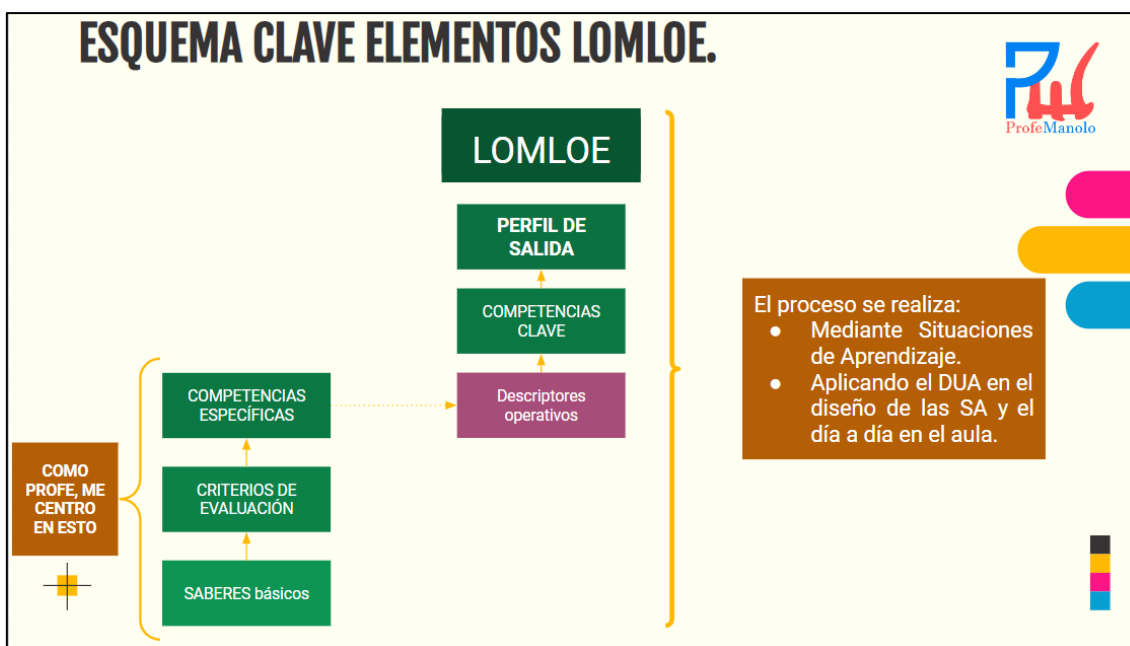
## **4. CONCLUSIONES**

- En nuestras aulas, trabajaremos con situaciones de aprendizaje bajo los principios del DUA.
- Esas SdA trabajarán unos saberes básicos que ayudan al alumnado a alcanzar unos conocimientos concretos. No es obligatorio trabajarlos todos, pero es nuestra responsabilidad utilizarlos.
- Cada área y etapa tienen unos criterios de evaluación que nos dicen si el alumnado ha alcanzado los objetivos establecidos. Esos criterios de evaluación, están vinculados a los saberes básicos y a las competencias específicas.

- Cada criterio puede graduarse gracias a unos descriptores que ayudan a “escalar” el grado de consecución de los criterios de evaluación a la luz de las competencias clave.
- Tenemos 8 competencias clave que todo el alumnado debería alcanzar al terminar las diferentes etapas del sistema educativo para...
- Alcanzar los objetivos y el perfil de salida, que es garantía de que el alumno-a podrá continuar con su formación o integrarse como elemento útil de la sociedad.

**Figura 1**

*Esquema resumen de los elementos clave LOMLOE. Elaboración propia.*



## 5. REFERENCIAS

- Elizondo, C (2020). *Hacia La inclusión educativa en La Universidad. Diseño Universal para El Aprendizaje y La Educación De Calidad*. Editorial Octaedro.
- Esteban Bara, F. y Gil Cantero, F. (2022) Las finalidades de la educación y la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (Vol. 82, No. 287), 13-30. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).
- García Costela, M.N., Conejo García, M.D. y Fernández Gálvez, J. (2023). La creación de situaciones para el aprendizaje sostenible a través del compromiso escuela-familia-comunidad. En Moya, J. y Luengo, F. (Coords.). *Desarrollo curricular LOMLOE. Teoría y Práctica*. Pp. 169-187. Grupo Anaya.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE núm. 340, del 30 de diciembre de 2020.

ONU. (2015). *Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

Portal del Sistema Educativo Español (2023). Ley de Educación. Educagob.

<https://educagob.educacionyfp.gob.es/lomloe/ley.html>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022.

# AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS

Ana Rocío Andreu Pérez<sup>1</sup>  
Tristán Pertíñez Blasco<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años está aumentando el interés por la influencia de las emociones en los diferentes colectivos universitarios, especialmente cuando se enfrentan a situaciones desafiantes en el contexto académico y en la interacción entre iguales u otros colectivos universitarios.

Las habilidades para comprender y gestionar las emociones se conocen como Inteligencia Emocional, formado por los elementos que comprenden esta habilidad como el autoconocimiento y autorregulación emocional, que estén especialmente relacionado con el bienestar psicológico, este estado permite reducir el estrés, evitar la ansiedad anticipatoria, promover la resiliencia y mejorar las relaciones en el contexto académico, familiar y social.

En este estudio, se presentan las emociones y sensaciones que los profesionales que forman parte del Personal Docente investigador (PDI) y Personal Técnico, de Gestión y de Administración y Servicios (PTGAS) manifiestan en el contexto laboral y los factores sociodemográficos, laborales y contextuales que están relacionados, de modo que encontremos un vínculo directo entre bienestar emocional y bienestar laboral que generen efectos positivos en el alumnado en el ámbito del aprendizaje, apoyo académico y el soporte en la gestión administrativa y servicios para la comunidad universitaria. Es decir, que el bienestar psicológico de los colectivos profesionales del contexto universitario se vea reflejado en un buen sistema de enseñanza y de servicios que promueva la satisfacción del alumnado universitario.

---

<sup>1</sup> Fundación Centro de Estudios Andaluces.

<sup>2</sup> Fundación Centro de Estudios Andaluces.

### 1.1. Marco teórico

Hay una preocupación creciente por el malestar psicológico y los problemas de salud mental en las universidades. Los efectos de la soledad involuntaria y el aislamiento social han desencadenado graves problemas y esto ha estado muy presente durante la pandemia por la COVID-19 (Palos et al., 2021).

Esta investigación trata sobre el abordaje de la salud mental y la satisfacción laboral en los profesionales de la comunidad universitaria. Hay numerosos estudios que apoyan la necesidad de intervenir y reforzar el equilibrio emocional y el bienestar psicológico en el alumnado (Cruz Xenes et al., 2020), especialmente tras la pandemia por COVID-19 (Narváez et al., 2021; Wang et al., 2024), incluyendo figuras profesionales de apoyo para el alumnado universitario, autores como Rokach & Boulazreg (2020) abordan la importancia de las figuras de tutores para los estudiantes de Psicología. Pero también es necesario apoyar al resto de colectivos como el profesorado o personal docente investigador (PDI), pues el fomento de la gestión emocional y el bienestar psicológico aumenta la calidad de la enseñanza y permite que se vean más capacitados para apoyar al alumnado en su crecimiento personal y rendimiento académico (Asis et al., 2020; Téllez-Martínez et al., 2021).

Los resultados de Lucas-Mangas et al. (2022) apoyan que el entusiasmo por el trabajo docente está relacionado con el bienestar psicológico, especialmente el dominio del entorno y el crecimiento personal. El análisis permitió establecer un modelo predictivo de bienestar, mostrando que el bienestar psicológico es el principal predictor de ajuste y/o desajuste en el trabajo del profesorado, a través de una adecuada regulación de las relaciones positivas, dominio de su entorno y tener un propósito en la vida.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se ve influenciado por el estado emocional y psicológico, esto se ve reflejado en algunos estudios, Dorskach et al., (2022) esboza las peculiaridades de la influencia de los profesores universitarios en la formación de la madurez personal de los estudiantes. Este último se activa debido a la disposición de los profesores a crear las condiciones para el apoyo psicológico y pedagógico y la organización eficaz del proceso educativo. Martini et al. (2019) resaltan los resultados de su investigación sobre el agotamiento emocional de los docentes asociados significativamente con la carga de trabajo, los conflictos con los compañeros y las solicitudes de los estudiantes, también se asoció negativamente con el significado del trabajo académico, mientras que el compromiso laboral se asoció positivamente con el significado del trabajo y el apoyo social al estudiante. Otra investigación destaca la preocupación por la presión y el estrés al que está sometido el colectivo docente (Caichug Rivera et al., 2022), así como la docencia virtual, cuando el desempeño docente no es el adecuado la percepción y el manejo emocional es deficiente (Neyra & Marcos, 2022).

Además, otras investigaciones tratan de buscar la relación entre el bienestar psicológico con otros aspectos sobre los valores y la percepción de la salud en los colectivos profesionales de la universidad (Ureña Bonilla et al., 2014) o los factores de riesgo psicológico en tiempos de pandemia (Peredo-Videa et al., 2022).

Por otro lado, el colectivo universitario menos estudiado, el personal administrativo (PTGAS), es fundamental en la gestión documental, y en diversos procesos administrativos de la universidad y mantenimiento de servicios en las infraestructuras y vida universitaria (Guidetti et al., 2022; Ramos-Narváez et al., 2020), que permiten que otros aspectos del sistema universitario como la enseñanza, la internacionalización, las actividades universitarias, la transformación digital, transferencia del conocimiento, captación del talento, etc. puedan avanzar, por lo que su papel constituye parte del engranaje del sistema de educación superior. Para ello, queremos caracterizar el bienestar emocional en este colectivo, conociendo todos los aspectos relevantes para mantener la satisfacción en el trabajo.

También hay que destacar la conciencia que tiene la comunidad universitaria sobre sus emociones y la gestión de estas para favorecer el bienestar psicológico en el ámbito académico (Kupczynszyn & Bastacini, 2020; Peredo-Videa et al., 2022).

En este estudio se tendrá en cuenta un objetivo general:

- Evaluar la capacidad de autoconocimiento emocional del PDI y PTGAS, y determinar si este factor está asociado con el bienestar psicológico según la satisfacción laboral, y de ser así los diferentes aspectos sociodemográficos y del ámbito académico que guarden relación con las emociones.

Los objetivos específicos:

- Conocer el grado de relación entre variables de satisfacción, sociodemográficas y otras circunstanciales como el ámbito en el que desarrollan su profesión.
- Determinar si hay una relación inversa con emociones opuestas, ya que las escalas siempre exponen una variable emocional y su contraria.

Hipótesis 1: El grado de autoconocimiento emocional está asociado significativamente con el grado de satisfacción en el PDI y PTGAS.

Hipótesis 2: El autoconocimiento emocional guarda relación con las características sociodemográficas (género y edad) y tipo de docencia o funciones que desarrolla en la Universidad.

## **2. MÉTODO**

Esta investigación estuvo centrada en la fase cuantitativa del estudio sobre universidades andaluzas, el diseño en este caso fue transversal. Se realizaron 347 encuestas a PDI y 323 encuestas a PTGAS de 11 universidades andaluzas.

El instrumento para la recolección de la información fue un cuestionario ad-hoc “Las Percepciones de las Universidades Andaluzas”, en esta ocasión nos centraremos en presentar las preguntas que evalúan el autoconocimiento emocional con aspectos bipolares de las emociones basados en las escalas de Kessler (K-10) y escala de bipolaridad de Corduneanu

et al. (2019), así como el nivel de satisfacción de diferentes aspectos del trabajo y de satisfacción general. El instrumento fue creado y validado por Warr et al. (1979)

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio, en el que se realizaron varias encuestas en función del colectivo al que iba dirigido, en el caso del cuestionario online para PDI fueron 51 preguntas con varios bloques relacionados con la situación y funcionamiento de la universidad, situación laboral y carrera profesional, docencia y percepción del alumnado, relación o impacto en la sociedad y financiación, y características sociodemográficas; el cuestionario de PTGAS estaba compuesto por 45 preguntas que trataban temáticas como la situación y funcionamiento de la universidad, situación laboral y carrera profesional, relación o impacto en la sociedad y financiación, y características sociodemográfica. En el apartado de preguntas relacionadas con la situación laboral y carrera profesional, se incluyeron preguntas relacionadas con la percepción de emociones y sentimientos que percibieron en el último mes y en el caso de PTGAS se añadió una cuestión sobre satisfacción en el trabajo referente a diferentes aspectos laborales.

En esta comunicación se van a mostrar los resultados obtenidos en las preguntas relacionadas con emociones y sensaciones y con satisfacción laboral, para ello se realizó un análisis bivariado que incluyó un análisis Chi-Cuadrado para conocer la relación entre las variables relacionadas con sentimientos y satisfacción y variables sociodemográficas como el sexo, edad, y otras variables relacionadas con su profesión como tipo de docencia, funciones que desarrolla en la universidad, etc.

## **2.1. Participantes**

La población objeto de este estudio fueron PDI que impartían docencia en universidades andaluzas y PTGAS de universidades andaluzas, para ello se trabajó con una muestra de 870 entrevistas, se realizó un muestreo estratificado con edades comprendidas entre 25 y 65 años o más años. Los participantes pertenecían a 11 universidades andaluzas públicas y privadas. El estudio se realizó durante el curso académico 2023/2024, los profesionales recibieron el cuestionario por correo electrónico y pudieron cumplimentarlo a través de un enlace, este cuestionario fue dirigido a profesionales que estuvieran activos, no se definió un año mínimo ni máximo de ejercicio profesional, pero si se tuvo en cuenta que hubiera representatividad por sexo, edad y universidad.

## **3. RESULTADOS**

Los resultados de esta investigación estuvieron centrados en la relación de variables de emociones, satisfacción laboral y variables sociodemográficas como el sexo, edad, y otras variables relacionadas con su profesión como tipo de docencia, funciones que desarrolla en la universidad, etc.

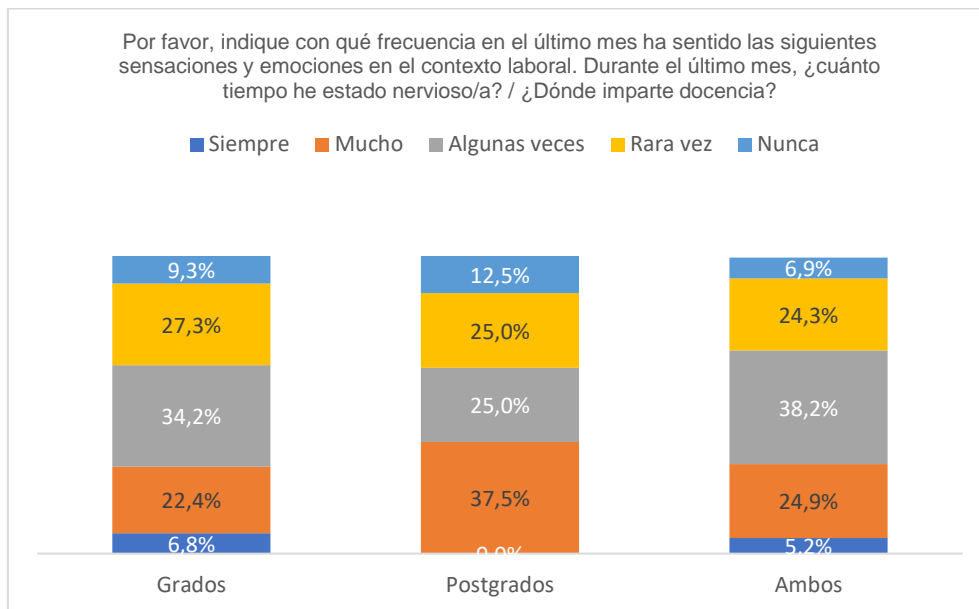
### 3.1. Análisis bivariado de PDI

Respecto a la relación entre el autoconocimiento emocional y donde imparte docencia el PDI de las universidades, el análisis de los resultados indica que hay una relación donde se imparte esta docencia (grado, posgrado y en ambos) en la universidad y las emociones y sensaciones que sintieron en el último mes.

Respecto a la percepción en el último mes de sentirse nervioso/a y donde se imparte docencia, el PDI que impartía en Posgrado manifestaron que en el último mes el nivel había sido “mucho” con un 37,5% mientras que en el PDI que impartió docencia en Grado el mayor nivel de nerviosismo “siempre” o “mucho” había sido menor (Gráfico 1).

**Gráfico 1**

*Sensaciones y emociones | Durante el último mes, ¿cuánto tiempo ha estado nervioso/a? / ¿Dónde imparte docencia?*

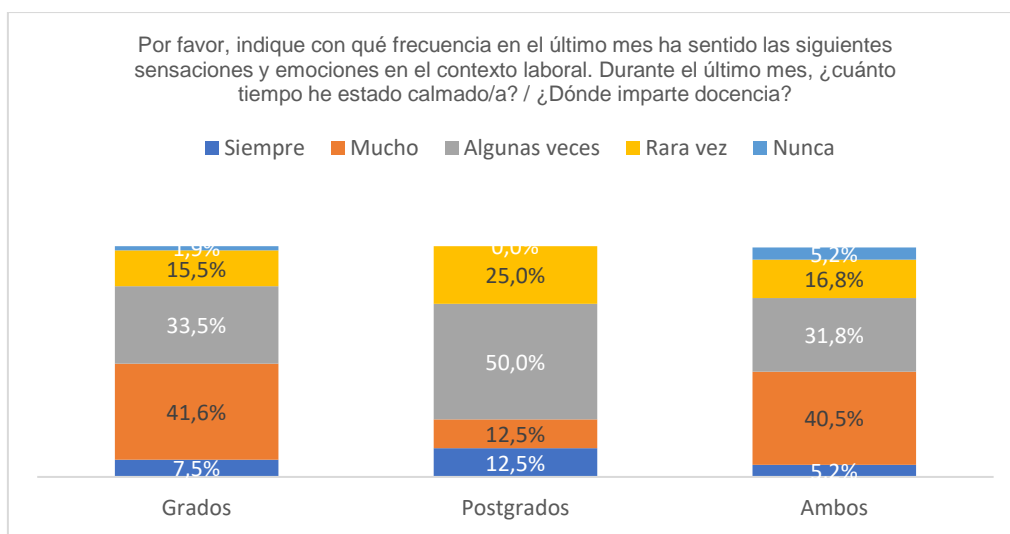


*Fuente.* CENTRA (2023). Elaboración propia de la Encuesta de las Percepciones de Universidades Andaluzas.

Mientras una sensación opuesta de calma, está asociada en mayor medida a los que imparten docencia en el Grado, el porcentaje de personas que sintieron “muchísima calma” era mayor que en el grupo de Posgrado (Gráfico 2).

## Gráfico 2

*Sensaciones y emociones | Durante el último mes, ¿cuánto tiempo ha estado calmado/a?  
/¿Dónde imparte docencia?*



*Fuente.* CENTRA (2023). Elaboración propia de la Encuesta de las Percepciones de Universidades Andaluzas.

Cuando se habla de tristeza percibida en el último mes, sí se establece una relación entre dicha emoción y donde se imparte docencia, destacando el análisis entre las variables un 50% que “rara vez” sintieron en Posgrado.

Sin embargo, cuando se habla de felicidad percibida en el último mes, se establece una relación entre dicha emoción y donde se imparte docencia, por lo tanto, se cumple la hipótesis, estableciéndose la relación entre ellas. Se muestran diferencias en la docencia de Posgrado y Grado, las personas que imparten docencia en el grado se sienten “mucho” más felices que las personas que imparten docencia en posgrado que presentan un porcentaje menor de alto grado de felicidad y una alta valoración en un grado intermedio de felicidad con un 62,5%. Las personas que imparten docencia en Grado y Posgrado mostraron un menor porcentaje de que sintieron “mucho” felicidad.

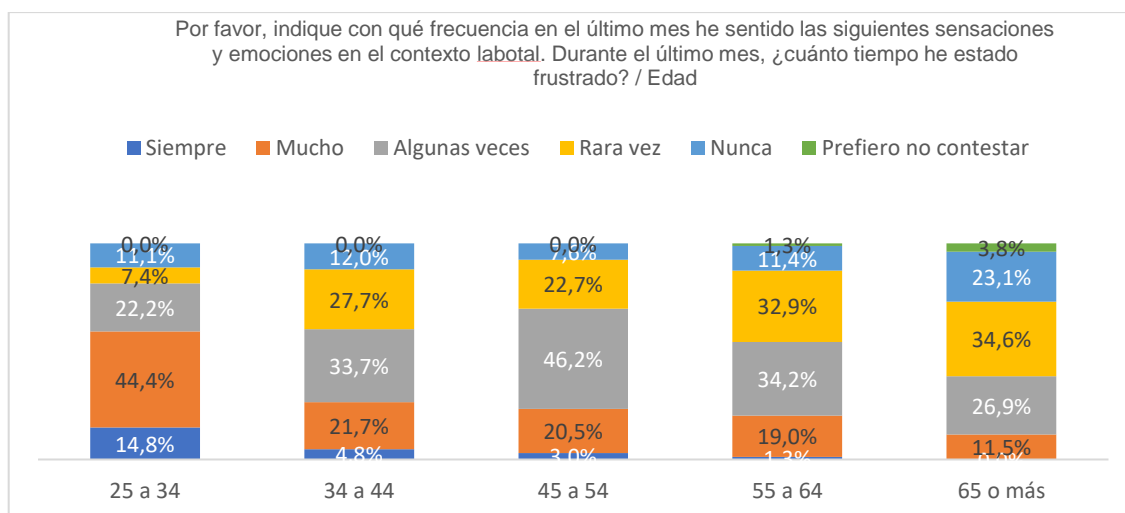
En el caso del orgullo, se establece una fuerte relación entre las variables, destacando que el grado de emoción fue bastante alto, pues indicaron que sintieron mucho un 75,0% los profesores que impartían en el Posgrado, mientras que en el Grado fue mucho menor con un 41,0%.

En el caso de la relación entre el sexo y el grado de sensaciones y emociones, hay pocas diferencias. Por otro lado, en cuanto a la edad por tramos hay una relación con la frustración, siendo el porcentaje alto en el tramo de edad de 25 a 34 años, indicando “mucho” con un 44,4%, y un grado intermedio con 46,2% en “algunas veces” en el tramo de edad de 45 a 54 años, los grupos de mayor edad, 65 o más años, son aquellos que “rara vez” se sintieron frustrados con un 34,6% (Gráfico 3). Por lo tanto, los más jóvenes manifiestan más frustración que los

profesionales de mayor edad que están más estabilizados. Esto se ve presente en el estudio de Asis et al. (2020), los grupos de edad menores a 35 años obtuvieron puntajes muy bajos en la competencia emocional, posiblemente es a causa de la presión por lograr un nombramiento y tener cierta estabilidad en el trabajo.

### Gráfico 3

*Sensaciones y emociones | Durante el último mes, ¿cuánto tiempo ha estado frustrado/a? / Edad*



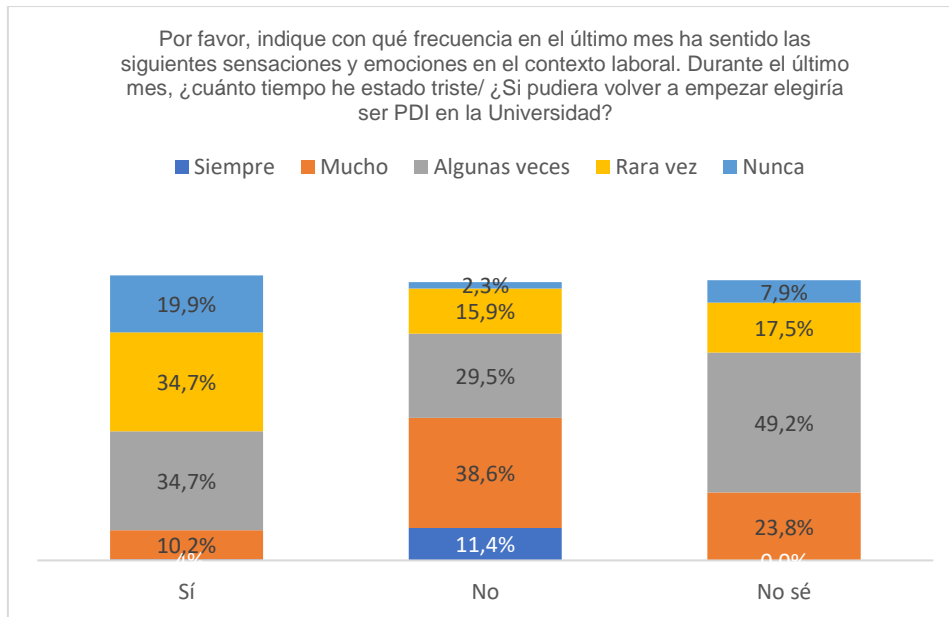
*Fuente.* CENTRA (2023). Elaboración propia de la Encuesta de las Percepciones de Universidades Andaluzas.

A los docentes se les consultó si elegirían su profesión si volvieran a empezar, realizando un análisis bivariado, se comprueba que esta consulta guarda relación con la calma, pues el porcentaje más alto indicando “mucho” con un 48,3% corresponde a las personas que volverían a elegir ser PDI. También coincide que las personas que indicaron “algunas veces” con un 46,0% eran aquellas que no sabían si volverían a elegir ser PDI, por lo que las personas con más dudas tienen una reacción ambivalente ante la calma.

Siguiendo con la consulta si volviesen a ejercer, pero en esta ocasión con tristeza, observamos que guarda relación pero que el porcentaje mayor está en las personas que indicaron que “no sabían” si volverían a ejercer con un 49,2%. Hay una relación entre las personas que no volverían a ejercer pues se sienten más tristes 38,6% que las personas que sí volverían a ejercer, pues se sintieron “rara vez” tristes con un 34,7% (Gráfico 4). Posiblemente tenga que ver con una menor valoración de la realización o logro personal, por lo que el docente puede estar más afectado (Caichug Rivera et al., 2022).

#### Gráfico 4

*Sensaciones y emociones | Durante el último mes, ¿cuánto tiempo ha estado triste? / ¿Si pudiera volver a empezar elegiría ser PDI?*



Fuente. CENTRA (2023). Elaboración propia de la Encuesta de las Percepciones de Universidades Andaluzas.

Cuando se trata de la felicidad, sí hay una relación con volver a realizar su profesión, pues había un indicativo de dudas entre la gente que indicaron que no sabían si volverían a ejercer siendo el porcentaje más alto con 61,9% que manifestaban con que “algunas veces” se habían sentido felices. Se produce una relación inversa con la tristeza, aquellas personas que volverían a ejercer como PDI son las que sienten más felicidad, manifestando que lo habían percibido “mucho” a lo largo del último mes con un 55,1% (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Sensaciones y emociones | Durante el último mes, ¿cuánto tiempo he estado feliz? / ¿Si pudiera empezar de nuevo su vida profesional, volvería a elegir ser PDI en la Universidad?*

<b>¿Si pudiera empezar de nuevo su vida profesional, volvería a elegir ser PDI en la Universidad?</b>					
<b>Grado de emoción: Feliz</b>	Sí	No	No sé	Prefiero no contestar	Total
<b>Siempre</b>	5,5%	2,3%	3,2%	0,0%	4,6%
<b>Mucho</b>	55,1%	15,9%	20,6%	25,0%	43,5%
<b>Algunas veces</b>	30,9%	45,5%	61,9%	75,0%	38,9%
<b>Rara vez</b>	7,6%	29,5%	9,5%	0,0%	10,7%
<b>Nunca</b>	,4%	4,5%	3,2%	0,0%	1,4%
<b>Prefiero no contestar</b>	,4%	2,3%	1,6%	0,0%	,9%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>Estadístico Prueba <math>\chi^2</math></b>	Valor 63,727a	Valor de sig. 0,000			

*Fuente.* CENTRA (2023). Elaboración propia de la Encuesta de las Percepciones de Universidades Andaluzas.

Por otro lado, refiriéndonos a la frustración comprobamos que guarda relación con la consulta de si volviese a ejercer. En esta ocasión, vuelve a ocurrir que las personas con más dudas sobre si volverían a ejercer su profesión estaría relacionadas con un grado intermedio de valoración con “algunas veces” se había sentido frustrado. Además, manifestaron mayor frustración aquellas personas que no volverían a ejercer si pudieran repetir con un 43,2%.

Sin embargo, cuando se trata de lo opuesto a la frustración, el orgullo, también guarda una relación inversa. Las personas que indicaron que volverían a ejercer la profesión fueron aquellas que indicaron que sentían “mucho” orgullo con un 50% y al igual que ocurre con la frustración, las personas que no sabían si volverían a ejercer evaluaban su estado intermedio de orgullo en el último mes con un 54%

En el caso del grado de satisfacción en el trabajo, también guarda relación con la sensación de calma o tranquilidad. Las personas que sentían mucha calma eran aquellas que estaban muy satisfecha por su trabajo con un 48,3% y las personas que habían valorado que habían sentido “rara vez” tranquilidad guardan relación con un muy bajo grado de satisfacción que en este caso manifestaban “nada satisfechos” con un 66,7%.

La variable de autoconocimiento de tristeza guarda relación con el grado de satisfacción con el trabajo. Las personas que manifestaron que no estaban “nada satisfechos” consideraban que en el último mes estuvieron muy tristes con un 66,7%, y que algunas veces habían sentido tristeza cuando su grado de satisfacción fue ni mucho ni poco con un 50%. Por otro lado, la felicidad también establece una relación con el grado de satisfacción. Cuando las personas manifestaron que estaban “muy satisfecho” con su trabajo, también eran las personas que

sintieron “muchísima” felicidad durante el último mes con un 61,7%, y por el contrario las que estaban “poco satisfechas” o “nada satisfechas” con su trabajo en las universidades eran las que “rara vez” con un 50% y 66,7% respectivamente, habían sentido felicidad en el último mes (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Sensaciones y emociones | Durante el último mes, ¿cuánto tiempo he estado feliz? / Grado de satisfacción con su trabajo en la universidad*

Grado de satisfacción con su trabajo en la universidad							
Grado de emoción: Feliz	Muy satisfecho	Bastante satisfecho	Ni mucho ni poco	Poco satisfecho	Nada satisfecho	No sé	Total
<b>Siempre</b>	6,7%	2,9%	8,8%	0,0%	0,0%	0,0%	
<b>Mucho</b>	61,7%	41,0%	17,6%	0,0%	0,0%	0,0%	43,5%
<b>Algunas veces</b>	24,2%	47,4%	44,1%	43,8%	33,3%	100,0%	38,9%
<b>Rara vez</b>	5,8%	7,5%	20,6%	50,0%	66,7%	0,0%	10,7%
<b>Nunca</b>	0,0%	,6%	8,8%	6,3%	0,0%	0,0%	1,4%
<b>Prefiero no contestar</b>	1,7%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,9%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>Estadístico Prueba <math>\chi^2</math></b>	Valor 98,086 a	Valor de sig. 0,000					

*Fuente.* CENTRA (2023). Elaboración propia de la Encuesta de las Percepciones de Universidades Andaluzas.

En el caso de la frustración, también guarda relación con el grado de satisfacción en su trabajo. Aquellas personas que estaban “poco satisfechas” y “nada satisfechas” con el trabajo en la universidad eran las que habían manifestado “muchísima” frustración en el último mes con un 50% y 66,7% respectivamente.

En el extremo opuesto está el sentimiento de orgullo, que guarda una relación y se manifiesta de manera inversa. Aquellas personas que habían indicado que estaban “muy satisfechos” con su trabajo habían puntuado que habían sentido mucho orgullo durante el último mes con un 57,5%, y las personas que estaban “ni mucho ni poco” y “poco satisfechos” eran las que algunas veces se habían sentido orgullosos con su trabajo con un 50% respectivamente.

### 3.2. Análisis bivariado de PTGAS

En el caso del PTGAS se han comparado las mismas variables y se incluye la escala de satisfacción en el trabajo que analiza varios aspectos del empleo que desarrollan en las universidades.

En este caso, el sexo guarda cierta relación con los sentimientos y sensaciones que sintieron en el último mes en el contexto laboral, se debe a que hay diferencias entre hombres y mujeres, en el caso del nerviosismo era mayor en las mujeres que en los hombres. En el caso de los

tramos de edad, también ocurre algo similar, se confirma la independencia entre las variables en la mayoría de los casos, salvo con la calma habiendo relación y con mayores porcentajes entre los más jóvenes y los más mayores respecto a mayor sensación de calma.

Por otro lado, existe relación en algunos de los diferentes ítems de la escala de satisfacción en el trabajo y las sensaciones y emociones percibidas (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Tabla resumen de Escala de Satisfacción en el trabajo*

SENSACIONES Y SENTIMIENTOS	ESCALA DE SATISFACCIÓN	CHI-CUADRADO
Nervioso/a	La libertad de poder coger su propio método de trabajo	64,156661
Nervioso/a	Sus compañeros/as de trabajo	125,632806
Nervioso/a	El reconocimiento de haber realizado un buen trabajo	51,091195
Nervioso/a	La cantidad de responsabilidades que le otorgan	91,116944
Nervioso/a	El sueldo que recibe	67,491307
Nervioso/a	La oportunidad de explotar sus capacidades	58,864155
Nervioso/a	Las oportunidades de promoción	58,280654
Nervioso/a	Sus horas de trabajo	63,470045
Nervioso/a	Satisfacción general	74,292315
Calmado/a	La libertad de poder coger su propio método de trabajo	64,570271
Calmado/a	Sus compañeros/as de trabajo	89,970422
Calmado/a	El reconocimiento de haber realizado un buen trabajo	50,127701
Calmado/a	La cantidad de responsabilidades que le otorgan	87,466418
Calmado/a	El sueldo que recibe	45,933224
Calmado/a	La oportunidad de explotar sus propias capacidades	73,421955
Calmado/a	Las oportunidades de promoción	63,809525
Calmado/a	La atención a la que prestan sus sugerencias	50,659929
Calmado/a	Sus horas de trabajo	76,786154
Calmado/a	Satisfacción general	74,423120
Tristeza	La libertad de poder coger su propio método de trabajo	64,570271
Tristeza	Sus compañeros/as de trabajo	89,970422
Tristeza	El reconocimiento de haber realizado un buen trabajo	107,392253
Tristeza	La cantidad de responsabilidades que le otorgan	152,051110
Tristeza	El sueldo que recibe	53,983054
Tristeza	La oportunidad de explotar sus propias capacidades	86,577017
Tristeza	Las oportunidades de promoción	90,546090
Tristeza	La atención que presta a sus sugerencias	78,917713
Tristeza	Sus horas de trabajo	71,345052
Tristeza	Satisfacción general	160,258904
Felicidad	La libertad de poder coger su propio método de trabajo	122,803788
Felicidad	Sus compañeros/as de trabajo	85,876110
Felicidad	El reconocimiento de haber realizado un buen trabajo	121,790195
Felicidad	La cantidad de responsabilidades que le otorgan	156,235336
Felicidad	El sueldo que recibe	42,916508
Felicidad	La oportunidad de explotar sus propias capacidades	112,578737
Felicidad	Las oportunidades de promoción	100,453428
Felicidad	La atención que prestan a sus sugerencias	89,319473
Felicidad	Sus horas de trabajo	77,308774
Felicidad	Satisfacción general	180,899604

Frustración	La libertad de poder coger su propio método de trabajo	99,227789
Frustración	Sus compañeros/as de trabajo	90,271641
Frustración	El reconocimiento de haber realizado un buen trabajo	102,014480
Frustración	La cantidad de responsabilidades que le otorgan	150,198888
Frustración	El sueldo que recibe	47,006650
Frustración	La oportunidad de explotar sus propias capacidades	94,059678
Frustración	Las oportunidades de promoción	66,020423
Frustración	La atención que prestan a sus sugerencias	86,907285
Frustración	Sus horas de trabajo	73,674354
Frustración	La seguridad en el trabajo	44,423307
Frustración	Satisfacción general	134,495938
Orgullo	La libertad de poder coger su propio método de trabajo	89,935418
Orgullo	Sus compañeros/as de trabajo	92,926476
Orgullo	El reconocimiento de haber realizado un buen trabajo	86,644232
Orgullo	La cantidad de responsabilidades que le otorgan	94,518533
Orgullo	La oportunidad de explotar sus propias capacidades	82,152632
Orgullo	La atención que prestan a sus sugerencias	99,848255
Orgullo	Sus horas de trabajo	78,542806
Orgullo	La seguridad en el trabajo	49,534823
Orgullo	Satisfacción general	118,079289

*Fuente.* CENTRA (2023). Elaboración propia de la Encuesta de las Percepciones de Universidades Andaluzas.

En cuanto a la comparación entre los centros o unidades donde desempeñan sus funciones no guardan relación con las sensaciones y sentimientos que han manifestado en el último mes. También ocurre algo similar según los departamentos o especializadas de los profesionales, solamente hemos encontrado una débil relación con el orgullo, en el personal del Departamento de Prácticas y Departamento de Inserción Laboral, pues habían sentido mucho orgullo por su trabajo en el último mes.

En el caso del grado de satisfacción en su trabajo, las personas que estaban “nada satisfechas” eran aquellas que tenían mayor grado de nerviosismo con un 42,9%.

Cuando se compara el grado de satisfacción con la tristeza percibida las personas “poco satisfechas” o “nada satisfechas” con su trabajo son aquellas que han sentido “mucho” tristeza durante el último mes con un 50% y 57,1% respectivamente, mientras que aquellas personas “muy satisfechas” eran las que habían demostrado un menor grado de tristeza (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Sensaciones y emociones | Durante el último mes, ¿cuánto tiempo he estado triste? / Grado de satisfacción con su trabajo en la universidad*

Grado de emoción: Triste	Grado de satisfacción con su trabajo en la universidad							Total
	Muy satisfecho	Bastante satisfecho	Ni mucho ni poco	Poco satisfecho	Nada satisfecho	No sé	Prefiero no contestar	
<b>Siempre</b>	1,1%	,6%	0,0%	8,3%	28,6%	0,0%	33,3%	2,2%
<b>Mucho</b>	6,3%	9,2%	29,7%	50,0%	57,1%	0,0%	33,3%	13,6%
<b>Algunas veces</b>	29,5%	44,8%	43,2%	25,0%	14,3%	66,7%	16,7%	38,4%
<b>Rara vez</b>	34,7%	33,1%	24,3%	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	30,3%
<b>Nunca</b>	26,3%	11,0%	2,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	13,6%
<b>Prefiero no contestar</b>	2,1%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	16,7%	1,9%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>Estadístico Prueba <math>\chi^2</math></b>	Valor 148,922 a	Valor de sig. 0,000						

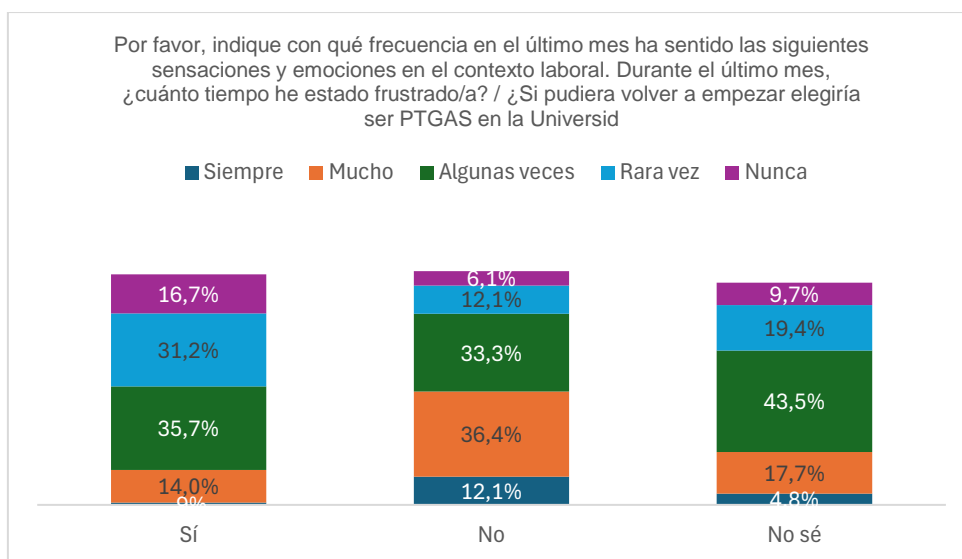
*Fuente.* CENTRA (2023). Elaboración propia de la Encuesta de las Percepciones de Universidades Andaluzas.

Sin embargo, cuando se trata de la emoción opuesta de felicidad, guardaba relación con que sí se volvería a realizar el mismo trabajo. Además, las personas más felices también guardaban relación con un alto grado de satisfacción.

También hay relación entre la frustración y si volverían a elegir ser PTGAS. Indicaron que las personas que habían sentido “mucha” frustración eran aquellas que no volverían a elegir su trabajo con 36,4%, mientras que las personas que habían indicado que “algunas veces” o “rara vez” sentían lo contrario. (Gráfico 5). Este apartado guarda relación con los factores de riesgos a los que está expuesto el personal de las universidades (Peredo-Videa et al., 2022).

## Gráfico 5

*Sensaciones y emociones | Durante el último mes, ¿cuánto tiempo ha estado frustrado/a? / ¿Si pudiera volver a empezar, elegiría ser PTGAS en la Universidad?*



Fuente. CENTRA (2023). Elaboración propia de la Encuesta de las Percepciones de Universidades Andaluzas.

También hay relación entre la frustración y el grado de satisfacción. Vuelve a pasar algo similar, quienes indicaron “nada satisfechos” por su trabajo eran quienes más alto había puntuado la frustración con un 57,1%.

En el caso del orgullo, opuesto a la frustración, sí guardaba relación con “*si volviere a elegir su profesión*” al tener la oportunidad de volver a empezar. Las personas que no volverían a elegir ser PTGAS manifestaron que “algunas veces”, es decir, pocas veces se habían sentido orgullosos por su trabajo con un 57,6%.

En el caso del orgullo, opuesto a la frustración, sí guardaba relación con el grado de satisfacción con su trabajo. Las personas que indicaron un grado de satisfacción muy bajo, manifestando que estaban “nada satisfechos” con su trabajo como PTGAS, aquellas que indicaron que “rara vez” habían sentido orgullo con un 57,1%, mientras que las personas que estaban “muy satisfechas” eran las que puntuaban alto en orgullo, habiendo sentido “mucho” orgullo por su trabajo en el último mes con un 46,3%.

## 4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos han estado centrados en las tablas de contingencia que han ayudado a conocer la relación entre variables de satisfacción laboral, funciones y docencia, y factores sociodemográficos como sexo y edad. También se ha llevado a cabo un análisis bivariado donde hemos podido localizar aquellas variables que guardaban mayor relación con

las sensaciones y emociones, de modo que hemos podido perfilar las características del PDI y PTGAS actual de la región de Andalucía.

Las variables que guardaban mayor relación con ciertas emociones y su emoción opuesta eran aquellas que estaban relacionadas con la satisfacción laboral, esto se debe a la relación con la realización personal que puede verse afectada en ocasiones (Caichug Rivera et al., 2022), en segundo lugar, aquellas que estaban relacionadas con la docencia que imparten tanto Grado como Posgrado, y en tercer lugar las que están relacionadas con el sexo y la edad, en el caso de la edad se ve una clara relación satisfacción con emociones positivas conforme aumenta la edad (Asis et al., 2020; Salinas-González, 2020). En el caso del PTGAS los resultados obtenidos con Chi-Cuadrado indican que existe bastante correlación entre determinados aspectos laborales y sus sensaciones y emociones, especialmente en elementos relacionados con la satisfacción laboral, las emociones y sensaciones negativas se ven reflejadas en la insatisfacción o falta de realización, siendo los factores de riesgo destacables en, circunstancias complejas, las propias áreas emocionales (Peredo-Videa et al., 2022), mientras en los departamentos donde desarrollan su trabajo no existía apenas relación siendo variables con un alto grado de independencia.

## **5. CONCLUSIONES**

Las conclusiones que podemos obtener de este estudio es que existe una clara relación entre el autoconocimiento y el grado de satisfacción en el trabajo, así como otros factores sociodemográficos que también están relacionadas con el autoconocimiento de las emociones. Podemos categorizar a aquellas personas que perciben ciertos sentimientos y sensaciones con su satisfacción laboral, y como en el PTGAS con diferentes aspectos de la satisfacción en el trabajo. Además, la relación es directa, tanto en el PDI como en el PTGAS, las personas que perciben sentimientos negativos en el último mes son aquellas personas que menos satisfacción sienten en el trabajo y que no volverían a realizar su profesión si pudieran elegir, y viceversa. Respecto a los datos sociodemográficos las personas más jóvenes dado que tienen menor experiencia son aquellas que exponen sentimientos negativos mientras que las personas más mayores y experimentadas manifiestan menos sentimientos negativos. También hay una relación con el sexo, en el PTGAS las mujeres experimentaban más sentimientos negativos en comparación con los hombres.

Por último, cuando hablamos de datos que determinan su profesión por las funciones que desarrollan o donde imparten clases, en el caso del PDI aquellos profesionales que solamente imparten en Grado son los que manifiestan sentimiento más positivos y menos negativos, mientras que el PDI que impartía en Posgrado guardan relación con sentimientos negativos posiblemente porque estén sometidos a mayor presión por el nivel académico en las clases e implique mayor preparación, y en el caso de ambos, está tiene una posición que media entre Grado y Posgrado. Para el PTGAS es más complejo, las variables guardan menor relación en

cuanto área de trabajo, pues las funciones que desempeñan en los puestos no están expuestas a un rango académico. Solamente en el caso de las personas que trabajan en Departamentos de Prácticas o inserción laboral son aquellas que han estado más satisfechas, aunque la conexión entre ambas sea muy débil, la relación puede estar vinculada con la satisfacción del alumnado en cuanto a la relación de prácticas o en casos de éxito de inserción laboral.

Podemos determinar que las emociones son fundamentales para alcanzar satisfacción por el trabajo y por la calidad del sistema universitario (Ramos-Narváez et al., 2020). Diversos investigadores corroboran la importancia tanto del autoconocimiento como la gestión emocional en el desempeño de su trabajo (Abanades, 2020; García Cano & Niño Murcia, 2023; Salinas-González, 2020), pues con nuestros resultados podemos definir el estado actual del PDI y PTGAS para buscar iniciativas y medidas ante aquellos profesionales que perciben mayores sensaciones y emociones negativas. Se puede afirmar que el primer pilar en la inteligencia emocional es la identificación de las emociones que contribuye al conocimiento emocional, creando un espacio interior de gran confianza (Salinas-González, 2020).

Por lo tanto, consideramos relevante que el profesorado tenga autoconciencia de sus emociones para establecer un adecuado manejo en las experiencias de aprendizaje que le proporcione a su alumnado (Villena Martínez et al., 2022). En el caso del personal de administración y servicios, un adecuado nivel de satisfacción laboral puede ser un predictor determinante en el bienestar psicológico de los trabajadores, permitiendo mejorar la productividad y el desarrollo de relaciones personales y sociales (Ramos-Narváez et al., 2020).

Finalmente, queremos destacar que los hallazgos de este estudio revelan una asociación significativa entre el autoconocimiento emocional y el bienestar psicológico, indicando que aquellas personas con mayor capacidad de comprender emociones tienden a alcanzar niveles más altos de satisfacción laboral y realización personal. Además, se identificaron varios aspectos sociodemográficos y académico que influyen en las emociones, lo que sugiere la importancia de considerar estas variables al diseñar intervenciones para promover el bienestar emocional en el entorno laboral de la enseñanza superior. Por consiguiente, este trabajo subraya la relevancia de la percepción emocional como un factor clave para mejorar el bienestar psicológico en el ámbito laboral, destacando la necesidad de implementar estrategias que fomenten el desarrollo de estas habilidades entre los profesionales de la comunidad universitaria.

## 6. REFERENCIAS

- Abanades, M. A. (2020). La crisis de salud, de bienestar emocional y de competencias para ser un buen docente. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 249-263.
- Asis, E. H. R., Maguiña, M. R. E., Infantes, S. M. E., & Toro, M. E. N. (2020). Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario: Aplicando la técnica mínimos cuadrados parciales SEM-PLS. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), Article 3. <https://doi.org/10.6018/reifop.428261>

- Caichug Rivera, D. M., Caputo, M., Colasurdo, D. D., Carreras, J. G., Pila, M. N., Ruiz, D. L., & Laurella, S. L. (2022). Síndrome de burnout y su afectación en el bienestar docente de los investigadores del CEDECOR - UNLP. *Prometeo Conocimiento Científico*, 2(2),32-42.
- Corduneanu, V., Muñiz, C., & Echeverría, M. (2019). Emociones en contexto electoral y atención a política en medios: ¿Inteligencia afectiva o evaluación cognitiva? *Perspectiva de la Comunicación*, 12(2), 57-87.
- Cruz Xenos, M. M., Martínez Debs, L., Lorenzo Ruiz, A., & Fernández Vega, D. (2020). Bienestar psicológico en estudiantes de la Universidad de La Habana. *Wímb lu*, 15(2), 69-93.
- Doskach, S., Kostyk, L., Batrynychuk, Z., Honchar, N., Babiuk, T., & Skrypyuk, M. (2022). Influence of University Professors on the Formation of Personal Maturity of Students. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4), Article 4.
- García Cano, L., & Niño Murcia, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento Educativo*, 60(3).
- Guidetti, G., Converso, D., Sanseverino, D., & Ghislieri, C. (2022). Return to Work during the COVID-19 Outbreak: A Study on the Role of Job Demands, Job Resources, and Personal Resources Upon the Administrative Staff of Italian Public Universities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4).
- Kupczynszyn, K. N. H., & Bastacini, M. del C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 1-29.
- Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., Espinoza-Díaz, I. M., & Tous-Pallarés, J. (2022). Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Burnout of Active and In-Training Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3514.
- Martini, M., Guidetti, G., Viotti, S., Loera, B., & Converso, D. (2019). Sometimes it drains, sometimes it sustains: The dual role of the relationship with students for university professors. *BioMed Research International*. <https://doi.org/10.1155/2019/9875090>
- Narváez, J. H., Obando-Guerrero, L. M., Hernández-Ordoñez, K. M., Cruz-Gordon, E. K. D. la, Narváez, J. H., Obando-Guerrero, L. M., Hernández-Ordoñez, K. M., & Cruz-Gordon, E. K. D. la. (2021). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Universidad y Salud*, 23(3), 207-216. <https://doi.org/10.22267/rus.212303.234>
- Neyra, S. G. R., & Marcos, R. A. A. (2022). Inteligencia emocional y desempeño del docente universitario en tiempos de virtualidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 1570-1585. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i5.3172](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3172)
- Palos, C., Neri Guzmán, J., Mendez, L. A., & Velázquez, B. (2021). *Efectos sociales, económicos, emocionales y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19. Impactos en Instituciones de Educación Superior y en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Plaza y Valdés.

- Peredo-Videa, R., Philco-Lima, P., Jordán de Guzmán, M., & Espejo-Choquetarqui, M. G. (2022). COVID-19 y factores de riesgo psicológico en docentes, personal administrativo y estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Psicológica*, 27, 109-153.
- Ramos-Narváez, A. D., Coral-Bolaños, J. A., & Villota-López, K. L. (2020). Salud laboral en administrativos de Educación Superior: Relación entre bienestar psicológico y satisfacción laboral. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(2), 237-250.
- Rokach, A., & Boulazreg, S. (2020). The Road to Becoming a Psychologist: Indicators of Success and Hardship during the University Years. *Journal of Psychology*, 154(8), 632-661.
- Salinas-González, N. M. (2020). *Manejo de la inteligencia emocional en docentes universitarios*.
- Téllez-Martínez, S., Cantón-Mayo, I., & García-Martín, S. (2021). Impedimentos a la consecución de la satisfacción y el bienestar docente. *Campus Virtuales*, 10(1).
- Ureña Bonilla, P., Barrantes Brais, K., & Solís Bastos, L. (2014). Bienestar psicológico, espiritualidad en el trabajo y percepción subjetiva de la salud en personal académico y administrativo de la Universidad Nacional. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 155-175.
- Villena Martínez, M. D., García Jiménez, M., Ríos Jiménez, M. A., & Aragón Carretero, Y. (2022). Qué interés tiene la inteligencia emocional del docente universitario como objeto de estudio en C. González Macià, R. Sanmartín López, M. Vicent Juan (Coord.), *Nuevos retos educativos e investigación interdisciplinaria* (pp.521-544). Aula Magna-McGraw Hill.
- Wang, C., Shen, L., Shields, J., Huang, Q., Wu, Y., Yin, J., & Zhao, J. (2024). The Efficacy of an SFBT-Based Positive Psychology Intervention in Promoting University Students' Post-Traumatic Growth and Psychological Resilience After the COVID-19 Pandemic: A Quasi-Experiment. *Research on social work practice*. <https://doi.org/10.1177/10497315241229667>
- Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52(2), 129-148.

# TRANSICIÓN EDUCATIVA ENTRE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: RETOS Y DESAFÍOS

José Fernández Cerero  
Marta Montenegro Rueda  
Pepa Haba García  
Yosbanys Roque Herrera

## 1. INTRODUCCIÓN

Las transiciones, ya sean educativas, laborales o personales, son momentos de cambio que ocurren a lo largo de la vida de las personas, marcando hitos importantes en su desarrollo y crecimiento (Fernández y Santos-Bocero, 2014). En particular, la transición educativa de Educación Infantil a Primaria representa un paso significativo en la trayectoria académica y personal de los estudiantes, caracterizado por una serie de cambios sustanciales que impactan en múltiples aspectos de sus vidas (Monarca, 2013; Azorín, 2019).

Este proceso implica una ruptura con la familiaridad y seguridad del entorno preescolar, introduciendo a los estudiantes en un nuevo contexto escolar con demandas académicas más exigentes, estructuras organizativas diferentes y una dinámica social renovada (Sierra y Parrilla, 2019). Los estudiantes se enfrentan a una serie de desafíos emocionales, cognitivos y sociales durante esta transición, como ansiedad, incertidumbre e inseguridad al adaptarse a lo desconocido y establecer nuevas relaciones con compañeros y docentes (Fernández-Larragueta et al., 2021). Por lo tanto, es esencial que los docentes estén preparados para abordar las necesidades específicas de los estudiantes durante este período de cambio. Su papel va más allá de impartir conocimientos; deben crear un entorno de aprendizaje acogedor y de apoyo que fomente el desarrollo integral de cada niño (Pacheco, 2021).

El propósito de este trabajo es profundizar en los retos y desafíos que enfrentan los docentes durante la transición de Educación Infantil a Primaria. Se examinará en detalle qué implica esta transición, quiénes son los agentes involucrados en el proceso y los factores que influyen en la adaptación y el éxito académico y emocional de los estudiantes. Al comprender mejor las demandas y desafíos de esta etapa, los docentes pueden desempeñar un papel crucial en la creación de un ambiente de aprendizaje favorable que promueva el desarrollo holístico de cada

alumno. Este trabajo busca proporcionar una guía práctica y basada en la evidencia para apoyar a los docentes en este importante período de transición educativa.

## **2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA “TRANSICIÓN EDUCATIVA”**

El concepto de transición educativa abarca un proceso dinámico y multidimensional en el que los estudiantes experimentan cambios significativos al pasar de un nivel educativo a otro, ya sea dentro del mismo sistema educativo o entre sistemas diferentes (Padilla y Mayor, 2022). Esta transición va más allá de simples ajustes en el currículo y las expectativas de aprendizaje; implica también transformaciones emocionales, sociales y de desarrollo personal que impactan profundamente en la experiencia educativa de los estudiantes.

Desde una perspectiva conceptual, la transición educativa se puede entender como un período de tiempo en el que los estudiantes se enfrentan a nuevas demandas y desafíos, lo que requiere la adquisición de habilidades y recursos para adaptarse con éxito a su nuevo entorno educativo (Peralta, 2007). Estos desafíos pueden manifestarse de diversas formas, como la necesidad de desarrollar habilidades de autonomía para gestionar su propio aprendizaje, la adaptación a diferentes estilos de enseñanza y evaluación, y la capacidad para establecer nuevas relaciones sociales y de colaboración con compañeros y docentes.

Es crucial reconocer que la transición educativa no se limita únicamente al cambio de un nivel educativo a otro, como de la educación infantil a primaria, sino que también puede involucrar transiciones dentro del mismo nivel educativo, como cambios de maestros o de aulas (Sierra y Padilla, 2019). Estas transiciones internas pueden ser igualmente desafiantes para los estudiantes, ya que implican ajustes en las dinámicas de clase, en la relación con el nuevo docente y en la adaptación a un nuevo grupo de compañeros.

Además, es importante reconocer que cada transición educativa es única para cada estudiante, ya que está influenciada por una variedad de factores individuales, familiares, socioeconómicos y culturales (Sierra y Padilla, 2019). Estos factores pueden influir en la forma en que los estudiantes enfrentan y se adaptan a los desafíos de la transición, lo que destaca la importancia de adoptar enfoques individualizados y centrados en el estudiante para apoyar su proceso de adaptación y éxito educativo.

## **3. AGENTES IMPLICADOS EN LA TRANSICIÓN DE ESTA ETAPA EDUCATIVA**

En este proceso de transición de etapa educativa participan diversos agentes que juegan un papel fundamental en el proceso de adaptación y éxito de los estudiantes. Estos agentes pueden variar según el contexto educativo específico, pero típicamente incluyen:

**Docentes y personal educativo:** Los docentes son el pilar fundamental de la transición educativa. Además de impartir conocimientos, tienen la responsabilidad de crear un entorno de

aprendizaje que sea acogedor, seguro y de apoyo para todos los estudiantes. Esto implica no solo enseñar el contenido curricular, sino también brindar orientación emocional y académica, así como fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Además, el personal educativo complementario, como psicopedagogos, orientadores y trabajadores sociales, desempeñan un papel esencial al proporcionar apoyo adicional a los estudiantes que enfrentan desafíos particulares durante la transición (Pacheco, 2021).

**Familias:** Las familias son una parte integral del proceso de transición educativa. Tienen un conocimiento profundo de sus hijos y de su contexto familiar, lo que les permite ofrecer un apoyo emocional y práctico invaluable durante este período de cambio. La colaboración estrecha entre la escuela y las familias es esencial para garantizar una transición exitosa. Las familias pueden contribuir proporcionando información relevante sobre el niño, participando en reuniones y actividades relacionadas con la transición, y apoyando las prácticas educativas en el hogar que complementan lo que se enseña en la escuela (Jurado, 2009).

**Estudiantes:** Los estudiantes son los principales actores en la transición de una etapa educativa. Su adaptación, preparación y disposición para enfrentar los cambios son cruciales para el éxito de la transición. Los estudiantes pueden experimentar una variedad de emociones durante este período, que van desde la emoción y la anticipación hasta la ansiedad y el nerviosismo. Su participación activa en actividades de orientación, la búsqueda de apoyo y recursos, y el establecimiento de metas claras pueden facilitar una transición exitosa. (Villarroel, 2020).

La colaboración y el trabajo conjunto entre docentes, familias y estudiantes son fundamentales para garantizar una transición educativa exitosa. Al reconocer el papel único y complementario de cada agente implicado y al fomentar una comunicación abierta y colaborativa entre ellos, se puede crear un entorno de apoyo que promueva el bienestar y el éxito académico de los estudiantes durante esta etapa crítica de su desarrollo.

#### **4. RETOS Y DESAFÍOS DE LA TRANSICIÓN ESCOLAR ENTRE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**

La transición escolar entre Educación Infantil y Primaria presenta una serie de retos y desafíos tanto para los estudiantes como para los docentes y las familias. Estos desafíos pueden variar dependiendo del contexto específico de cada estudiante y del sistema educativo en el que se encuentren, pero algunos de los desafíos más comunes incluyen (Gairin, 2005):

1. Adaptación a un nuevo entorno: Para muchos estudiantes, la transición de la educación infantil a primaria implica un cambio significativo en el entorno escolar. Pueden enfrentarse a un edificio más grande, aulas nuevas, maestros diferentes y una estructura académica más formal. Adaptarse a este nuevo entorno puede resultar abrumador para algunos estudiantes,

especialmente si no se sienten preparados para enfrentar los cambios (González-Rodríguez et al., 2019).

2. Ajuste a mayores expectativas académicas: La transición a primaria conlleva un aumento en las expectativas académicas y en la rigurosidad del currículo. Los estudiantes pueden sentirse desafiados por las nuevas demandas de aprendizaje, que pueden incluir una mayor carga de trabajo, la necesidad de adquirir habilidades de lectura y escritura más avanzadas, y la participación en evaluaciones formales (Castro et al., 2018). Este ajuste puede generar ansiedad y estrés en algunos estudiantes, especialmente si no se sienten preparados para cumplir con estas expectativas.

3. Desarrollo de habilidades sociales: Durante la transición a primaria, los estudiantes también enfrentan nuevos desafíos sociales. Deben aprender a interactuar con una variedad de compañeros y maestros, establecer relaciones de amistad en un nuevo entorno y adaptarse a las normas y expectativas sociales de la escuela primaria (Castro et al., 2018). Este proceso de desarrollo social puede ser complicado para algunos estudiantes, especialmente aquellos que experimentan dificultades para relacionarse con sus pares o para entender las reglas sociales.

4. Autonomía y responsabilidad: A medida que los estudiantes avanzan hacia la escuela primaria, se espera que asuman un mayor grado de autonomía y responsabilidad en su aprendizaje y comportamiento. Esto puede incluir tareas como organizarse para completar el trabajo escolar, seguir las instrucciones del maestro de manera independiente y tomar decisiones responsables sobre su comportamiento en el aula y en el patio de recreo (Azorín, 2019). Para algunos estudiantes, especialmente aquellos que están acostumbrados a un ambiente más estructurado en la educación infantil, desarrollar estas habilidades puede requerir tiempo y apoyo adicional.

La transición escolar entre Educación Infantil y Primaria presenta una serie de retos y desafíos para los estudiantes, los docentes y las familias. Es importante reconocer estos desafíos y trabajar de manera colaborativa para apoyar a los niños durante este período de cambio y transición. Al proporcionar un entorno de apoyo, estrategias de enseñanza efectivas y recursos adecuados, podemos ayudar a los estudiantes a superar estos desafíos y tener éxito en su nueva etapa educativa.

## **5. CONCLUSIÓN**

La transición escolar entre Educación Infantil y Primaria es un proceso crucial en el desarrollo educativo y personal de los estudiantes. A lo largo de este trabajo, hemos explorado diversos aspectos relacionados con esta transición, incluyendo los desafíos que enfrentan los estudiantes, las estrategias para apoyar su adaptación y los agentes implicados en este proceso.

En primer lugar, hemos identificado una serie de retos significativos que los estudiantes enfrentan durante la transición a primaria, como la adaptación a un nuevo entorno, el ajuste a mayores expectativas académicas, el desarrollo de habilidades sociales y el aumento de la

autonomía y la responsabilidad. Estos desafíos pueden generar ansiedad, estrés y dificultades de adaptación para algunos niños, lo que subraya la importancia de proporcionarles apoyo y recursos adecuados durante este período de cambio. Además, hemos destacado la importancia de la colaboración entre los diferentes agentes implicados en la transición escolar, incluyendo docentes, familias y estudiantes. Al trabajar de manera conjunta, estos agentes pueden crear un entorno de apoyo que favorezca el bienestar y el éxito académico de los estudiantes durante esta etapa crítica de su desarrollo.

Asimismo, hemos explorado diversas estrategias pedagógicas y de apoyo que pueden ser implementadas por los docentes para facilitar la transición de los estudiantes a primaria, incluyendo la creación de un ambiente de aprendizaje acogedor, el establecimiento de rutinas claras y predecibles, la enseñanza de habilidades de afrontamiento y la promoción de la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Por tanto, la transición escolar entre Educación Infantil y Primaria es un proceso complejo que requiere la colaboración y el compromiso de todos los agentes educativos involucrados. Al reconocer y abordar los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes durante esta etapa de cambio, podemos ayudarles a adaptarse con éxito a su nuevo entorno escolar y sentar las bases para un futuro académico y personal exitoso.

## 6. REFERENCIAS

- Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania*, (55), 223-248.
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2018). Profundizando en la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria: la perspectiva de las familias y profesorado. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 30(1), 217- 240.
- Fernández-Larragueta, S., Rodorigo, M., & Lázaro, M. N. (2021). Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones educativas en la vida del alumnado inmigrante para una educación inclusiva real. *Educar*, 57(2), 333- 346.
- Fernández, J., & Santos-Bocero, G. L. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 8-23
- Gairin, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 12-17.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria: un modelo comprensivo. *Sociedad Española de Pedagogía*, 71(2), 85-108.
- Jurado, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. *Innovación y Experiencias Educativas*, (23), 1-10.

- Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *REOP*, 24, 116-125.
- Pacheco, E. (2021). El paso de Primaria a Secundaria: un acompañamiento desde la acción tutorial. *Cuadernos de Pedagogía*, (517), 93-99.
- Padilla, E., & Mayor, C. (2022). La transición educativa de educación inicial a educación primaria en Santo Domingo, República Dominicana. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 419-438.
- Peralta, M. V. (2007). *Estado del arte del diseño y desarrollo curricular de la atención y educación de la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-UNESCO.
- Sierra, S., & Parrilla, A. (2014). ¿Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la Educación Secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 85-102.
- Villarreal, K. A. (2020). Avanzando hacia una pedagogía de la escucha de niños y niñas. *Senderos Pedagógicos*, (11), 29-43.

# VALORACIÓN, SATISFACCIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ANDALUCES: UNA APROXIMACIÓN A LA BRECHA DE GÉNERO Y GENERACIONAL

Diego de Haro Gázquez<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos visto aparecer diferentes estudios, artículos y monográficos sobre la situación del personal docente investigador de las universidades españolas. Son destacables, entre muchos otros, el monográfico de Castillo y Moré (2018) titulado “Universidad precaria, universidad sin futuro” en el que se desarrolla con detalle un trabajo de campo cualitativo realizado en la Universidad Complutense de Madrid, cuyos principales resultados sintetiza además Castillo (2018) en un posterior artículo.

Esta investigación se centra especialmente en la situación de creciente precarización que sufre el personal docente investigador (en este caso, de la UCM), con implicaciones inmediatas en diferentes ámbitos como pueden ser la dificultad (o imposibilidad) de construcción de una identidad profesional, o en el caso de poder hacerlo, de una identidad profesional deteriorada; la existencia de una carga de trabajo invisibilizada a la que los y las investigadoras deben hacer frente con medios no siempre facilitados por las instituciones, y la ausencia de propuestas globales para hacer frente a los problemas detectados.

Por su parte, Torrado y Duque-Calvache (2023) ponen el énfasis en el impacto que la anterior reforma universitaria ha tenido durante los últimos 20 años desde su aprobación (Ley Orgánica de Universidades de 2001, y en concreto su reforma de 2007). Durante este periodo se crearon figuras destinadas a estabilizar a una parte del personal docente investigador distintas a la titularidad (o personal funcionario), así como vías de entrada de carácter temporal o

---

<sup>1</sup> Fundación Centro de Estudios Andaluces. [diego.dehara@fundacioncentra.es](mailto:diego.dehara@fundacioncentra.es)

esporádico como podían ser la de profesor sustituto interino. De esta manera, vemos que las figuras más “precarias” no son necesariamente un fenómeno de reciente aparición, si bien la aparición de estas nuevas figuras en la normativa facilitó un proceso creciente de desfuncionarización del profesorado y un mayor énfasis en aquellos grupos con contratos de carácter menos estable. Estos procesos han sido denominados como “Macdonalización” de la Universidad por algunos autores (del Castillo-Olivares et al., 2020).

Efectivamente, si atendemos a la literatura existente, las voces que hablan de precarización del profesorado universitario en España no son nuevas (Agulló, 2013; Diaz-Santiago, 2013), especialmente en aquellas disciplinas y especialidades cuya actividad investigadora, por su propia naturaleza, no tiene una especial vinculación con su entorno productivo (García-Calavia, 2014).

No obstante, estas cuestiones relacionadas con la estabilización del personal docente investigador y otras demandas, así como su satisfacción actual, se encuentran lejos de estar resueltas, con una nueva reforma universitaria (la Ley Orgánica del Sistema Universitario, LOSU) recién aprobada en 2023, que modifica sustancialmente algunas de estas figuras y sus carreras profesionales, en un momento en el que existe un abuso de las figuras con menor estabilidad laboral (Observatorio del Sistema Universitario, 2020); abuso que tiene consecuencias incluso en la salud mental de los y las docentes e investigadoras (Cladellas-Pros et al., 2018).

## 2. MÉTODO

En esta comunicación vamos a presentar algunos de los principales resultados obtenidos tras realizar un análisis exploratorio a los datos de una encuesta *online* (CAWI) realizada a 347 profesionales docentes de las distintas universidades de Andalucía, entre los meses de mayo y junio de 2023, con un muestreo estratificado por provincia y centro de trabajo, y cuotas por sexo del personal docente. Esto implica un error muestral del  $\pm 5,26\%$  para un nivel de confianza del 95%, en los supuestos habituales de máxima heterogeneidad y muestreo aleatorio simple.

En esta encuesta, entre otros numerosos temas, se ha preguntado a los y las docentes cuestiones relacionadas con su situación laboral actual, sus preocupaciones relacionadas con su carrera, sus perspectivas de futuro, y cuáles serían las medidas prioritarias a implementar para su mejora.

Además, este análisis descriptivo exploratorio se ha complementado con una segmentación bivalente por género, edad y situación contractual de la persona docente; puesto que, como veremos, no podemos hablar de una única situación de los y las profesionales docentes, sino de distintas brechas articuladas o vehiculadas de manera simultánea por el género, la edad y la situación contractual; y a las que tenemos que atender desde una perspectiva transversal. Para analizar la significación estadística de las diferencias mencionadas en la sección de resultados se ha utilizado la prueba de ji-cuadrado considerando un p-valor inferior a 0,05, calculado con el *software* IBM SPSS v22.

### 3. RESULTADOS

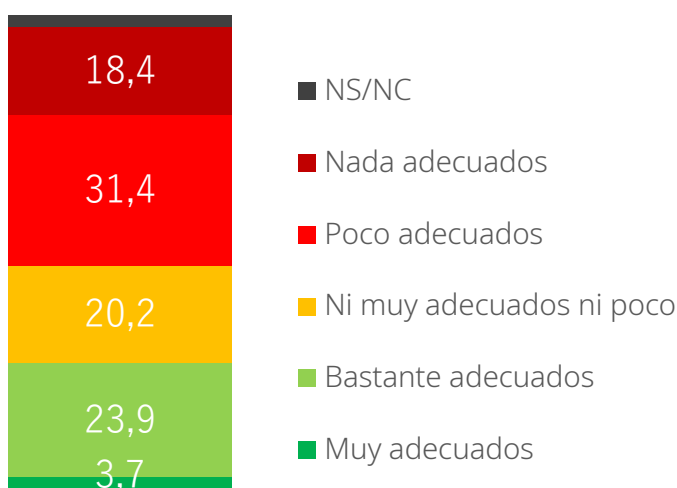
En primer lugar, en la encuesta se preguntó al Personal Docente Investigador de las universidades andaluzas sobre su percepción acerca de los criterios actuales de promoción y estabilización en sus universidades, y como vemos en la Figura 1 la opinión mayoritaria es eminentemente negativa. Frente a un 27,7% de profesionales que valoran los criterios actuales como adecuados o muy adecuados, habría un 49,9% que responderían que les parecen poco o nada adecuados. No obstante, más interesante incluso es observar la valoración realizada atendiendo al sexo, a la edad o a al tipo de contrato que se tiene con la universidad correspondiente.

Así, obtendríamos que el 18,4% de profesionales que responden que los criterios actuales de promoción y estabilización les parecen “nada adecuados”, aumentaría hasta el 22,1% de las mujeres (frente al 15,8% de los hombres). También pasaría del 37% de los profesionales de entre 25 y 34 años a sólo el 11,5% de los profesores mayores de 65 años; y del 28,7% de personas contratadas a tiempo parcial a un 9,5% de los catedráticos (pasando por un 14,2% de profesores titulares).

Vemos así en este ítem una primera aproximación a nuestra hipótesis inicial: que encontramos una correlación clara entre las percepciones de precarización en el ámbito universitario y el sexo de la persona docente (siendo mucho mayor en las mujeres), la edad (descendiendo conforme aumentamos la edad del profesional docente e investigador) y el tipo de contrato (en el que baja si pasamos de las figuras a tiempo parcial a las figuras a tiempo completo, y aún más a titulares y posteriormente a catedráticos).

**Figura 1**

*Valoración de los criterios de promoción y estabilización*

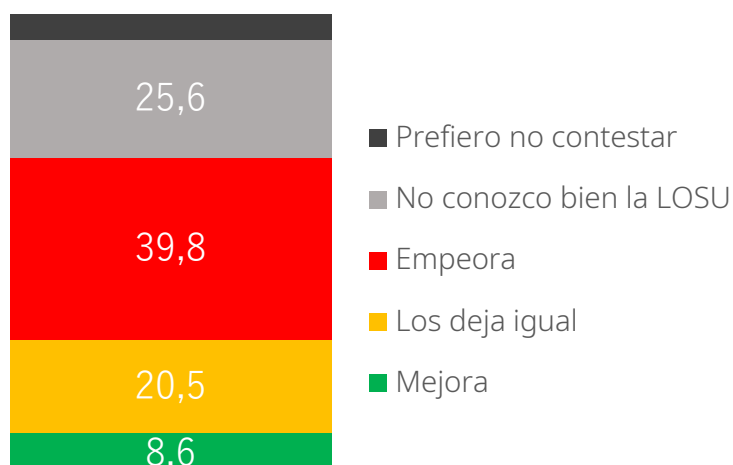


*Fuente:* CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

El mismo patrón lo encontramos si prestamos atención a las perspectivas de mejora que los y las docentes prevén a partir de la recientemente aprobada Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU). Aunque un 39,8% de los y las docentes consideran que va a empeorar la situación profesional en la universidad atendiendo a la promoción y estabilización, como podemos ver en la Figura 2, se muestran especialmente pesimistas las mujeres (41,4%), los profesionales jóvenes de 35 a 44 años (45,8%) y el personal contratado a tiempo parcial (42,5%).

**Figura 2**

*Perspectivas de mejora con la nueva Ley de Universidades (LOSU)*



*Fuente:* CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

Yendo ahora al detalle de las cuestiones específicas que priorizarían a la hora de ver mejoradas sus condiciones de trabajo en la universidad, en la Figura 3 podemos ver los porcentajes de personas que han mencionado cada una de ellas (al ser una pregunta con varias opciones posibles de respuesta, la suma de los porcentajes será superior al 100% al estar calculados sobre el total de la muestra que responde cada uno, en lugar del total de respuestas).

Es destacable que la primera de ellas sea precisamente la estabilización profesional, siendo mencionada por un 39,5% de los profesionales, seguida de la retribución salarial (33,7%), el sistema de acreditación y promoción (30,5%), el apoyo a la actividad investigadora (26,8%) o los trámites en la gestión (23,1%), por mencionar el “top 5” de los ámbitos mencionados.

No obstante, realizando un análisis bivalente de cada una de ellas veremos que este ranking cambiaría radicalmente si atendemos a las cuestiones de género, generacionales y de tipo de contratación.

Así, la cuestión de la estabilización profesional, siendo prioritaria para el conjunto de profesionales universitarios (39,5%), es especialmente preocupante para las mujeres (44,8% frente al 35,6% de los hombres); para los jóvenes (49,4% de las personas entre 35 y 44 frente al 23,1% de los mayores de 65); o para los profesionales a tiempo parcial (56,3%) frente a los profesores titulares (30,5%) o catedráticos (30,2%).

Más llamativo resulta el ítem referido a la “conciliación de la vida familiar y personal”. Si bien, para el conjunto de la muestra, ocupa una posición de relativa poca importancia (sólo es mencionado por el 16,7% de los y las docentes), este porcentaje aumenta significativamente cuando nos centramos sólo en las mujeres, donde aumenta hasta llegar al 20,7% de menciones (frente al 13,9% de los hombres). La misma correlación si segmentamos por edad, donde los y las docentes más jóvenes, de entre 25 a 34 años, lo mencionarían en un 37% de los casos; porcentaje que bajaría hasta el 15,9% de las personas entre 45 y 54 años, o todavía más en las mayores de 55, donde sólo aparece en un 3,8% de los casos.

**Figura 3**

*Cuestiones prioritarias para mejorar las condiciones de trabajo*



*Fuente:* CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

No obstante, es importante no deducir de esto que todas las brechas o dificultades asociadas a la profesión de personal docente investigador van a ir siempre hacia el mismo colectivo (mujeres, jóvenes, con contratos parciales). Podemos observar, si nos centramos en algunas de las cuestiones, otro tipo de brechas que también resulta importante destacar.

Esto es especialmente evidente, por ejemplo, en las personas que han mencionado “apoyo a la actividad investigadora y transferencia” (26,8%), un ámbito cada vez más sujeto a procesos burocráticos estrictos y, cada vez en mayor medida mediados por las TIC o completamente digitalizados. El porcentaje de personas que mencionan esta dimensión aumenta en el caso de los hombres (de 28,7% a 24,1%); pero destaca la variable edad, donde pasamos de sólo un 14,8% de los y las docentes de entre 25 a 34 años, a más del 38% de aquellos mayores de 55 años. Porcentaje que se eleva aún más (54%) si nos fijamos sólo en la figura de los catedráticos.

Idéntica situación ocurre con la carga docente (17,6%), donde no hay ninguna diferencia por sexo del profesional entrevistado, pero sí las encontramos, en cambio, por edad: de apenas un

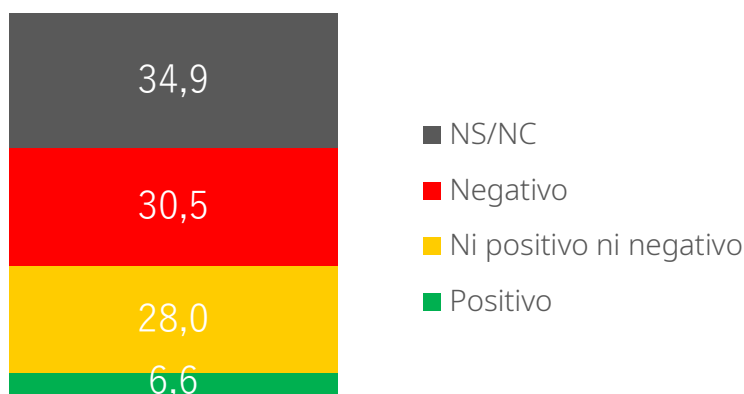
7,4% de los y las profesionales más jóvenes aumenta hasta el 19% de los mayores de 55; llegando hasta un 42,3% de menciones entre los mayores de 65 años.

Este análisis, aun siendo de carácter exploratorio, nos permite esbozar la hipótesis de que los procesos de burocratización creciente ligados a las nuevas normativas y modelos universitarios generan diferentes brechas en los diversos colectivos de profesionales docentes e investigadores: por un lado, una brecha con un carácter eminentemente de género y joven, donde vemos que las docentes tienen muchas mayores dificultades para conciliar y estabilizar su situación profesional. Por otro, generacional, donde quizá debido a la brecha digital y otros procesos de vulnerabilidad estructural, el profesorado más senior está encontrado más fuentes de estrés (gestión de la investigación, transferencia, carga docente, etc.)

Además, tal y como vemos en la Figura 4, apenas hay profesionales que tengan grandes esperanzas en el impacto que la LOSU vaya a tener en estas cuestiones. Sólo un 6,6% opinan que esta ley va a mejorar la situación, un 28% que va a quedar igual, y un 30,5% que va a empeorarlas; porcentaje este, además, que se mantiene estable en todos los segmentos sociodemográficos analizados.

**Figura 4**

*Impacto de la LOSU en esas cuestiones prioritarias*



*Fuente:* CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

Preguntamos a continuación, y de manera más específica, por las cuestiones relacionadas con la conciliación profesional-familiar al conjunto del personal docente investigador entrevistado, y aquí podemos ver un fenómeno llamativo que evidencia la brecha de género que venimos analizando con las anteriores variables. Por un lado, destaca que las principales medidas mencionadas son las que tienen un mayor impacto en la cotidianidad de las tareas de cuidados intrafamiliares, mantenimiento y gestión del hogar, etc. Seguidas de aquellas que hacen alusión a una concepción más reducida o esporádica de lo que implica conciliación.

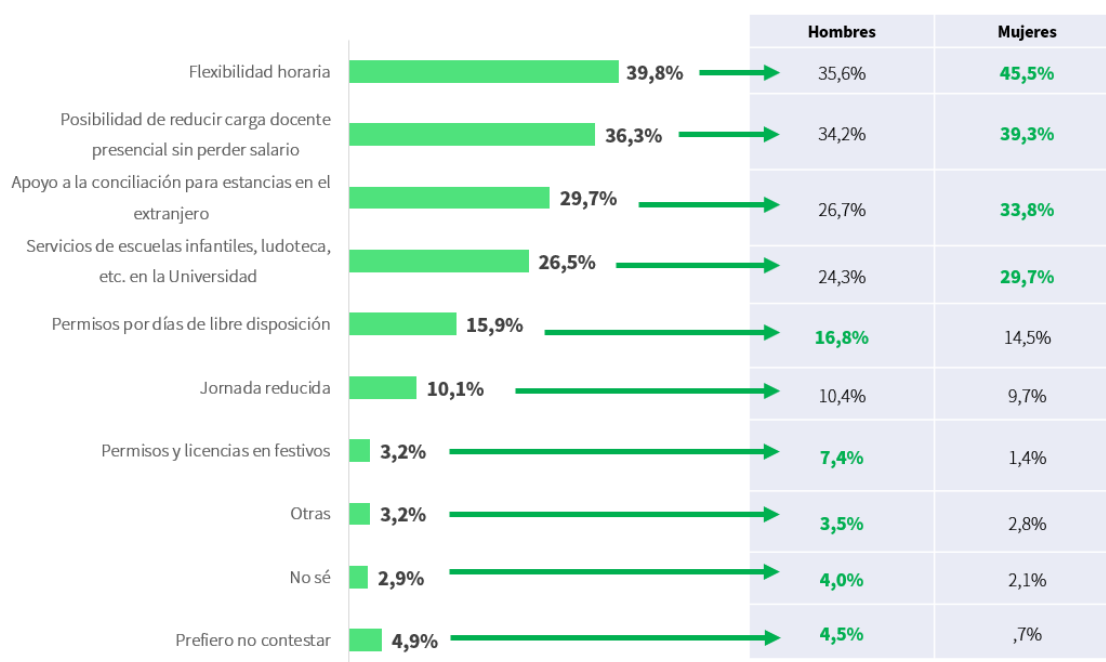
Lo interesante es que, al analizar el porcentaje de entrevistados que mencionan cada una de ellas atendiendo a su género, en las primeras destacan significativamente las mujeres, mientras que las segundas son más respondidas por los hombres.

Así, el tema de la flexibilidad horaria las mujeres lo mencionan diez puntos porcentuales más que los hombres, la posibilidad de reducir carga docente cinco puntos más, el apoyo a la conciliación para las estancias en el extranjero (cada vez más necesarias para la acreditación y estabilización profesional) siete puntos más, o los servicios de escuelas infantiles cinco puntos más.

En cambio, facilitar los permisos de días de libre disposición, los hombres lo mencionan dos puntos y medio más, mayores permisos en días festivos seis puntos más; sin contar con que prefieren no responder cuatro veces más que las mujeres, o no se les ocurre ninguna medida en el doble de ocasiones.

**Figura 5**

*Medidas más efectivas para mejorar la conciliación*



*Fuente:* CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

En la Figura 6 podemos ver los resultados de preguntar cuáles eran, en orden, las tres principales fuentes de estrés en su trabajo cotidiano. Vemos que hay una cierta coherencia entre la primera, segunda y tercera mención; y que nos ofrecen un ranking parecido de fuentes de estrés: enseñar a alumnado no comprometido que no valora la educación (15,9%), demasiados alumnos (13,3%) o las nuevas leyes y normativas (12,1%) encabezarían este ranking.

No obstante, también aquí apreciamos una fuerte brecha de género y generacional a la hora de interpretar los resultados de las distintas fuentes. Comentaremos dos ejemplos.

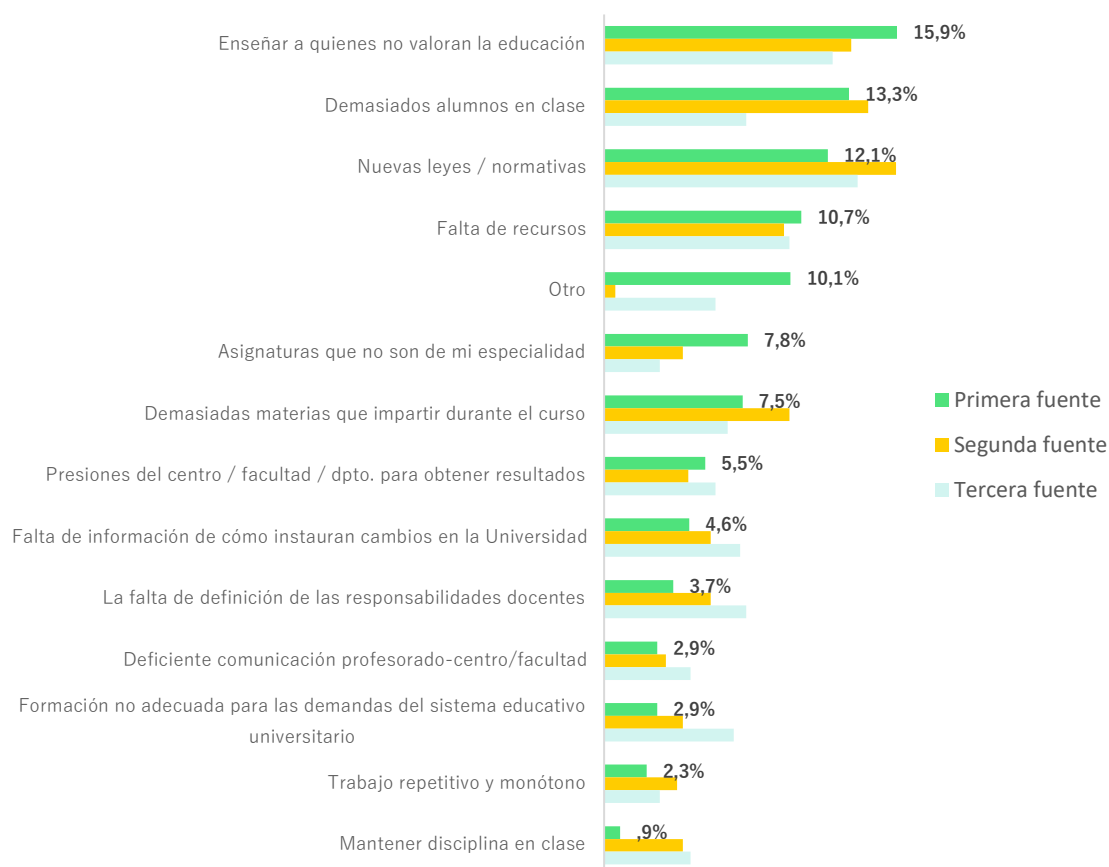
En primer lugar, fijémonos en el porcentaje de responden las “nuevas leyes y normativas” como primera fuente de estrés en su trabajo cotidiano (12,1%). Sin embargo, este porcentaje encuentra variaciones muy significativas entre hombres (14,9%) y mujeres (8,3%); pero

especialmente entre los profesionales de hasta 54 años (9,1% entre 45 y 54) y aquellos mayores de 55 (donde crece hasta un 17,7%, llegando al 19,2% en los mayores de 65 años).

Por otro lado, una fuente de estrés que en el conjunto de respuestas puede parecer secundaria, como es la presión del centro para conseguir resultados (5,5%) pasa a ser muy significativa si atendemos al sexo de los docentes que la mencionan, pasando de un 3,5% de los hombres a un 8,3% de las mujeres.

**Figura 6**

*Tres principales fuentes de estrés en su trabajo, en orden*

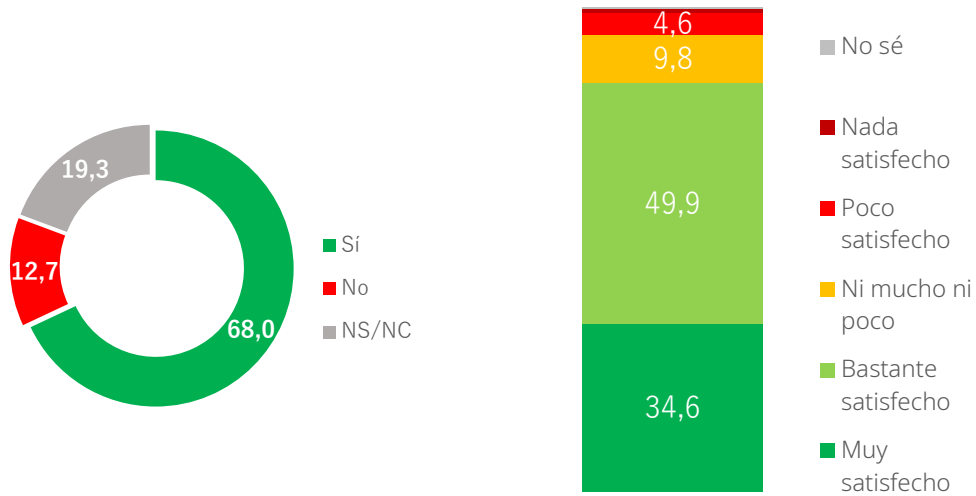


*Fuente:* CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

Por último, no podemos olvidar que, pese a estas cuestiones mencionadas, la satisfacción con el trabajo como personal docente investigador es muy alta en términos generales. Más de dos de cada tres docentes volverían a escoger esta profesión si volvieran a empezar su carrera profesional, y casi tres de cada cuatro está muy o bastante satisfecho con su trabajo en la Universidad.

**Figura 7**

*¿Si pudiera empezar de nuevo su vida profesional, volvería a elegir ser PDI en la Universidad? / Grado de satisfacción con su trabajo en la universidad*



Fuente: CENTRA. Encuesta sobre las Percepciones de las Universidades Andaluzas (2023)

#### 4. DISCUSIÓN

En esta comunicación hemos analizado las percepciones del personal docente investigador de los centros universitarios andaluces detectando que, si bien existe una satisfacción general con el trabajo desarrollado en las mismas, hay ciertas brechas que responden al género y la edad de los y las investigadoras y docentes que surgen al preguntar por cuestiones específicas sobre conciliación, estrés, o estabilización profesional.

Así, son las mujeres, y especialmente las más jóvenes, las que encuentran más dificultades en compaginar su carrera profesional dentro de la universidad con la vida familiar, las que están más penalizadas por los criterios actuales de estabilización profesional (quizá debido a esto mismo), las que ven con menos expectativas las posibilidades de mejora con la nueva legislación, y las que sufren en mayor medida las presiones de los centros por obtener resultados; demandando más facilidades para la conciliación familiar o para poder realizar las estancias necesarias para la acreditación y estabilización profesional.

Por otro lado, vemos otro tipo de brechas relacionadas con requerimientos burocráticos ligados al proceso de investigación y transferencia, la implementación de nuevas leyes y normativas, o la mayor carga docente, ante las que el personal docente e investigador más senior se mostraría más vulnerable, por procesos que podrían estar ligados a brechas digitales entre otras, por lo que demandarían un mayor apoyo para la realización de estas tareas.

## 5. CONCLUSIONES

En conclusión, encontramos con una valoración positiva en lo general del desarrollo profesional docente, pero la universidad se muestra como un espacio en el que se reproducen las mismas desigualdades estructurales que vemos en otros sectores de la sociedad, especialmente en lo referido a la brecha de género relacionada con la conciliación y los cuidados intrafamiliares y de gestión del hogar, trabajos que siguen estando mayoritariamente feminizados (a la par que invisibilizados).

Por otro lado, mientras que los jóvenes perciben una mayor sensación de precarización y dificultades crecientes para la estabilización laboral, los profesionales de mayor edad encuentran fuentes de malestar en el incremento de los procesos de burocratización (cada vez más digitalizados) y la aprobación constante de cambios normativos; de nuevo una fuente de desigualdad que tiene un carácter estructural en nuestras sociedades.

De esta manera, se evidencia la necesidad de estudiar la situación de los y las profesionales docentes e investigadores como un sistema completamente imbricado en el conjunto de la sociedad, y sujeto a las mismas brechas (de género, digital, etc.) que deberán ser afrontadas con políticas públicas efectivas para con sus particularidades específicas (políticas activas de conciliación familiar, procesos de simplificación administrativa, etc.)

## 6. REFERENCIAS

- Agulló Fernández, I. (2013). Eternamente doctores: ¿mérito o carga? *Sociología del Trabajo*, 78, 35-50.
- Castillo Alonso, J. J. (2018). La precariedad del trabajo académico en la Universidad. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 75-84.
- Castillo Alonso, J. J., & Moré, P. (2018). *Universidad precaria, Universidad sin futuro*.
- Cladellas-Pros, R., Castelló-Tarrida, A., & Parrado-Romero, E. (2018). Satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario según su situación contractual. *Revista de Salud Pública*, 20, 53-59. <https://doi.org/10.15446/rsap.v20n1.53569>
- del Castillo-Olivares, J. M. del C. O., Martí-Palomino, E. T., & Cruz, C. E. (2020). La Macdonalización del Sistema Universitario: Un caso de explotación del profesorado precario en la Universidad de La Laguna y su crisis sindical. *International Journal of New Education*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.1.2020.8728>
- Díaz-Santiago, M. J. (2013). Experiencia no académica: El profesorado asociado como actor doblemente precarizado. *Sociología del Trabajo*, 51-71.
- García-Calavia, M. Á. (2014). El trabajo del profesorado en las universidades públicas españolas, un estudio de caso. *Sociología del Trabajo*, 28-50.
- Profesorado Asociado. Experiencia profesional o precarización*. (2020). Observatorio del Sistema Universitario. <https://www.observatoriuniversitari.org/es/2020/07/informe-profesorado-asociado-2020/>

Torrado, J. M., & Duque Calvache, R. (2023). Universidad y precariedad: Orígenes y consecuencias del modelo laboral de las universidades públicas españolas del siglo XXI. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 26(1), 47-69.



# APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Nuria María Murcia Ballesta <sup>1</sup>  
Juan José Victoria Maldonado <sup>2</sup>  
Alejandro Martínez Menéndez <sup>3</sup>  
Carmen Rocío Fernández Fernández <sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología activa que revoluciona el rol de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje para convertir a estos últimos en los grandes protagonistas, responsables de autodirigir su trabajo en grupo para la creación de productos finales. El ABP fomenta la interdisciplinariedad, el desarrollo de habilidades de pensamiento superiores y la colaboración entre estudiantes. La mayoría de los estudios revisados se centran en la metodología aplicada en Educación Superior, donde encuentran un efecto positivo sobre los resultados académicos en esta metodología en comparación con la instrucción tradicional. Ante la menor presencia de literatura que revise las experiencias en Primaria, el presente artículo explora diversas aplicaciones del ABP en esta etapa, destacando su efectividad en la promoción de un aprendizaje holístico y participativo.

## 2. DISCUSIÓN

### 2.1. La metodología ABP en el siglo XXI

En el contexto de un mundo en constante cambio, las metodologías tradicionales, centradas en la transmisión pasiva de conocimientos, ya no son suficientes. Esto explica el interés pedagógico por estudiar, implementar y perfeccionar metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP. En esencia, esta estrategia propone como objetivo de aprendizaje

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

<sup>2</sup> Universidad de Granada

<sup>3</sup> Universidad de Granada

<sup>4</sup> Universidad de Granada

la creación de un producto final al que debe llegarse tras un proceso de trabajo en grupo autodirigido por los propios estudiantes (Ruiz Hidalgo & Ortega-Sánchez, 2022).

El concepto de un método fundamentado en la realización de proyectos se remonta a los trabajos de Kilpatrick, de principios del siglo XX, quien a su vez se inspiró en las ideas constructivistas de Dewey, defensor de un “aprender haciendo” (Fernández Prieto, 2022). No obstante, la popularización de esta metodología es reciente y cobra un sentido especial en el siglo XXI, donde se espera que el alumnado se convierta en agente activo en su propio proceso de aprendizaje. Esto requiere superar el enfoque tradicional de la enseñanza que asignaba unos roles marcados a docente y aprendiz como transmisor y receptor de conocimientos respectivamente. En su lugar, en el ABP el profesor cede el protagonismo al alumno para convertirse, por una parte, en tutor que atiende las necesidades individuales y grupales del alumnado y, por otra, en guía y facilitador del proceso que orienta a los discentes hacia la reflexión crítica y las cuestiones importantes. Por su parte, los estudiantes asumen gran responsabilidad en la planificación, diseño y autoevaluación de sus proyectos. Se espera de ellos que sepan trabajar en grupo gestionando el conflicto, que compartan ideas y aprendan de los demás y que sean autónomos en el aprendizaje, lo que incluye saber detectar cuándo es preciso buscar ayuda y orientación (Zambrano Briones et al., 2022).

El ABP guarda similitud con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABPm), pero conviene aclarar que no son exactamente equivalentes (Martín & Martínez, 2018). En común tienen que ambos revierten la secuencia clásica de la clase tradicional. En lugar de partir de una exposición teórica de contenidos y seguir con la aplicación práctica de lo aprendido, el primer paso es siempre, tanto en ABP como en ABPm, la presentación de un desafío a resolver. A partir de aquí los estudiantes se involucran en una búsqueda de soluciones para abordar el reto planteado que los conduce a investigar sobre las teorías conforme surge la necesidad para ello. La diferencia entre ambas metodologías radica principalmente en el tipo de reto a resolver. Mientras que el ABPm se orienta hacia la resolución de un problema específico, los límites no son tan claros en el caso del ABP, donde el producto puede ser de lo más complejo, lo supone que se prolongue por más tiempo. Siguiendo con las diferencias, en el ABPm se pone el énfasis en el descubrimiento de nuevos conocimientos y en la actividad de documentación. En cambio, en el ABP cobra más relevancia la interdisciplinariedad y la integración de unos conocimientos ya adquiridos, así como en el proceso de creación del producto. El rol del docente también adquiere un matiz diferente en cada caso: en ABPm es más “facilitador” de fuentes de información y en ABP tiene un papel de “supervisor” (Martín & Martínez, 2018).

Más allá del rol del profesorado en su relación con el alumnado, este ha de asumir un trabajo que exige gran dedicación en cada una de las fases de implementación que se resumen a continuación. El primer paso es la planificación, que incluye la selección del tema, contenidos, espacios, tiempos, recursos y, sobre todo, el establecimiento de un objetivo claro. El segundo estadio es el de desarrollo, donde los estudiantes buscan y recopilan información, la analizan, sintetizan y aplican en la creación de un producto. La fase final abarca tanto la presentación del

proyecto y su evaluación como la reflexión acerca de este (Moreno Carranza, 2023). Además, para mejorar esta metodología, Botella Nicolás & Ramos Ramos (2019) apuntan que conviene que el componente de investigación impregne el trabajo docente, lo cual requiere emprender un método de investigación-acción (IA) que ayude al docente a mejorar constantemente a partir de la reflexión sobre la propia práctica. Aunque la falta de tiempo desafía la implementación simultánea de la IA y el ABP, los autores recomiendan utilizar las actividades y procesos generados en el aula como objetos didácticos y de investigación, de manera que se acoplen las fases del proyecto con los ciclos de IA.

No todas las experiencias ABP exigen del alumnado las mismas habilidades de razonamiento e investigación. Mientras que algunos retos que se presentan son muy abstractos y desestructurados, otros son casos específicos donde tanto el contenido a aplicar como las soluciones creativas son más cerradas y limitadas. Esto lleva a identificar una modalidad híbrida, que combina rasgos de la metodología tradicional con el ABP más puro. Estas son frecuentes en la enseñanza porque permiten ajustarse a los tiempos, contenidos y sistema de evaluación establecidos por un plan de estudio muy riguroso y estructurado. Sin embargo, se considera que la modalidad híbrida sería menos útil para promover el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (Bueno, 2018). Para conseguir una experiencia ABP más auténtica sería aconsejable una implementación gradual en las instituciones, no limitada a una materia concreta, sino con la aspiración de llegar a trabajar de manera interdisciplinar (Moreno Carranza, 2023).

Además de la interdisciplinariedad, una tendencia a reseñar es la de conjugar gamificación y ABP (Huang et al., 2023). Bajo el pretexto de que todo proyecto debe despertar el interés del alumnado para que le resulte significativo y motivante, esta puede ser una buena opción. La forma de introducir este enfoque es diversa y puede incluir: la gamificación del proceso (con insignias, puntos y clasificaciones o niveles) o la introducción de los roles y narrativas típicas del juego. Otra alternativa sería la de utilizar videojuegos o “juegos serios” como parte del proceso, o incluso el reto de crear un juego como producto final.

## **2.2. Revisando experiencias ABP**

Para conocer la efectividad del ABP se han consultado distintas revisiones sistemáticas sobre experiencias de trabajo por proyectos. La mayoría de estas, como señalan Guo et al. (2020), se centran en medir el rendimiento del alumnado con cuestionarios, pruebas o rúbricas. Otras se interesan por la satisfacción, registrada en diarios de reflexión, entrevistas u observaciones; y en menor medida se evalúan los productos finales. Por ejemplo, la de Stojadinović et al. (2021) confirmó la efectividad del ABP en el rendimiento académico de los estudiantes en comparación con la instrucción tradicional con un tamaño de efecto bajo a medio (0.387). La de Chen & Yang (2019) encontró un efecto positivo mayor, con tamaño de efecto medio a grande (0.71). En este estudio no se encontraron diferencias por etapa educativa o tamaño del grupo de trabajo, pero sí detectaron mejores resultados en los relacionados con las Ciencias Sociales frente a las disciplinas STEM y en los realizados en Occidente en comparación

con Oriente. También resaltaron la efectividad cuando la implementación superaba las dos horas semanales y cuando incluía TIC.

Otra investigación se enfocó en medir el efecto de la metodología en la promoción de habilidades de pensamiento de orden superior y de pensamiento crítico (Loyens et al., 2023). Aunque cautelosos por la inconsistencia de las mediciones en los trabajos evaluados, encontraron efectos positivos. Y Hukom (2023) estudió el resultado de combinar el aprendizaje semipresencial o *blended learning* con ABP, concluyendo igualmente un éxito en términos de mejora del rendimiento.

### **2.3. Experimentando con ABP en Educación Primaria**

En la búsqueda para este artículo, la mayoría de los estudios encontrados sobre experiencias realizadas se centran en la Educación Superior, especialmente en disciplinas científicas. Esto coincide con los hallazgos de Ruiz Hidalgo & Ortega-Sánchez (2022). Como respuesta, su investigación se centra en las etapas Primaria y Secundaria, encontrando que entre los estudios españoles la implementación de ABP ha primado en las Ciencias Naturales y las materias STEM en general, donde el planteamiento de problemas y retos está estrechamente ligado al método seguido en estas disciplinas.

Un apunte interesante en relación con la aplicación de ABP en Educación Infantil y Primaria lo hace (Id et al., 2021). Aunque la metodología sí ha demostrado ser exitosa entre estudiantes de Educación Secundaria o Superior promoviendo un aprendizaje significativo y autónomo, los resultados se han llegado a generalizar sin que exista suficiente evidencia para corroborarlos con niños más pequeños. No se puede asumir que estos tengan los conocimientos previos necesarios o la capacidad de autorregulación y trabajo en equipo para afrontar con éxito el mismo tipo de proyectos. Por ello reconoce que sería recomendable considerar variables como la edad o el entorno educativo para valorar la conveniencia del ABP en distintos contextos.

A pesar de que no pueda aplicarse el mismo método de ABP en Educación Primaria que en otras etapas, lo cierto es que una búsqueda sobre experiencias en las escuelas ha brindado estudios de lo más diversos que resaltan sus buenos resultados. Estos presentan una mayor estructuración y una guía marcada por parte del profesor en comparación con los de Educación Superior, pero conservan la esencia del trabajo autodirigido por proyectos. Por ejemplo, García-Valcárcel & Basilotta Gómez-Pablos (2016) recogen proyectos como “Platero y yo”, una propuesta transversal del área de lengua y artística donde se propuso la creación de una versión ilustrada del libro y su publicación en distintos soportes; o “Scary Short Films”, donde crearon el guion y grabaron un corto de terror en inglés; o el proyecto “Asociasanos”, desarrollado en seis meses e indagando sobre la alimentación saludable con el reto final de organizar la celebración de una semana de actividades con esta temática para toda la escuela. Relacionado con esta temática, la propuesta de Lupión-Cobos et al. (2022) se dirigía a la elaboración de sus “platos perfectos saludables”, después de estudiar la nutrición, y con un enfoque STEAM holístico.

Siguiendo con las ciencias, el proyecto “Exploradores del Espacio” llevó a los niños a diseñar un hábitat sostenible en Marte incluyendo diseños arquitectónicos y planificaciones urbanas mediante el uso de herramientas tecnológicas (Crisol et al., 2024). En “Ecosistemas”, hasta cinco áreas se integraron creando varios productos finales, como murales, presentaciones orales o trabajos artísticos (Hermosín-Mojeda et al., 2017). Otro ofreció a los estudiantes convertirse en “youtubers matemáticos” donde exponer todos sus aprendizajes de geometría a la comunidad educativa (Valle-Ramón et al., 2020). Y relacionado con el ABPm, el de Arana-Cuenca et al. (2023) se orientó a conocer de dónde vienen los colores, lo cual requirió el diseño y realización de un experimento siguiendo las fases del método científico. También en Educación Física se ha probado el ABP, como exponen Moya-Mata & Chacón (2019), que revisaron proyectos relacionados con la creación de su propia “Copa Davis”, la adaptación de los juegos que referencia “El Quijote” y otras propuestas interdisciplinarias sobre el cuidado del planeta, el turismo de senderismo o el aprendizaje de primeros auxilios.

### 3. CONCLUSIONES

Aunque la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Primaria requiera de un mayor grado de estructuración y guía por parte del profesorado, las experiencias revisadas demuestran que puede llegar a ser una estrategia pedagógica eficaz y versátil. Frente a las tareas tradicionales, estos proyectos creativos tienen un enorme potencial para involucrar activamente al alumnado y estrechar lazos entre materias, favoreciendo como consecuencia el aprendizaje significativo gracias a la interdisciplinariedad. La consolidación progresiva del ABP en las escuelas y la investigación permiten continuar explorando y perfeccionando esta metodología para responder de manera efectiva a los desafíos educativos del siglo XXI.

### 4. REFERENCIAS

- Arana-Cuenca, A., Romero, M., Andrés, S., & García, E. (2023). Emociones y adquisición de conocimiento sobre la luz y los colores mediante un aprendizaje basado en proyectos en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 41, 79-100. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5723>
- Botella Nicolás, A., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. *Perfiles Educativos*, 41, 109-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58923>
- Bueno, P. M. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>

- Chen, C.-H., & Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Crisol, M., Gracia, M., & Fernández López, C. (2024). *Exploradores del Espacio: Diseñando un Hábitat en Marte desde Casa*.
- García-Valcárcel, A., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35, 113. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Hermosín-Mojeda, M.-J., Gómez-Hurtado, I., & Prieto-Medel, C. (2017). *TRABAJAR POR PROYECTOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA DESDE CIENCIAS*. *PROJECT WORKS IN PRIMARY EDUCATION: AN EXPERIENCE FROM SCIENCE*.
- Huang, W., Li, X., & Shang, J. (2023). Gamified Project-Based Learning: A Systematic Review of the Research Landscape. *Sustainability*, 15, 940. <https://doi.org/10.3390/su15020940>
- Hukom, J. (2023). Integration of Blended Learning and Project-Based Learning (BPjBL) on Achievement of Students' learning goals: A Meta-analysis study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(4), 274-281. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.04.32>
- Id, M., Vadillo, M., & P. León, S. (2021). *Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review*.
- Loyens, S., van Meerten, J., Schaap, L., & Wijnia, L. (2023). Situating Higher-Order, Critical, and Critical-Analytic Thinking in Problem- and Project-Based Learning Environments: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 35. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09757-x>
- Lupión-Cobos, T., Crespo-Gómez, J. I., & Alarcón-Orozco, M. (2022). *Análisis del diseño de un proyecto ABP STEAM para educación primaria sobre alimentación saludable*.
- Martín, J. G., & Martínez, J. E. P. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 37-63. <https://doi.org/10.51302/tce.2018.194>
- Moreno Carranza, G. (2023). *CÓMO GESTIONAR EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL AULA*.
- Moya-Mata, I., & Chacón, J. (2019). Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física en Primaria, un estudio de revisión. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 8, 115-130. <https://doi.org/10.30827/Digibug.58496>
- Ruiz Hidalgo, D., & Ortega-Sánchez, D. (2022). *El aprendizaje basado en proyectos: Una revisión sistemática de la literatura (2015-2022)*. 11, 1-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4181>

- Stojadinović, M., Ristanović, D., & Komnenović, M. (2021). EFFECTS OF PROJECT-BASED LEARNING ON ACADEMIC ACHIEVEMENT: A META-ANALYSIS. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, 53, 261-279.
- Valle-Ramón, D., García-Valcárcel, A., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2020). Aprendizaje basado en proyectos por medio de la plataforma YouTube para la enseñanza de matemáticas en Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 9. <https://doi.org/10.14201/eks.23523>
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., Mendoza Bravo, K. L., Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182.



# APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA ERA DIGITAL: LA PUERTA A LA INCLUSIÓN SOCIAL PARA MAYORES

Silvia Corral-Robles<sup>1</sup>  
José Luis Ortega-Martín<sup>2</sup>  
Gracia González-Gijón<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del inglés en la era digital representa un medio poderoso para fomentar la inclusión social y mejorar la calidad de vida de los adultos mayores. En un mundo cada vez más globalizado y conectado, dominar el inglés no solo proporciona acceso a una amplia gama de oportunidades educativas, sino que también facilita la participación en actividades culturales y sociales a nivel internacional.

El envejecimiento de la población es un fenómeno demográfico que ha ido en aumento en las últimas décadas, según el Informe Nacional de Estadística (INE, 2019), la población de adultos mayores en España supera los 9 millones, resaltando la urgencia de mejorar su calidad de vida en esta etapa. Esta tendencia demográfica, presente en la mayoría de los países, se atribuye a factores como la disminución de la tasa de natalidad y el aumento en la longevidad de la población anciana (Cambero y Díaz, 2019). España, al igual que muchos otros países, enfrenta el desafío de una población cada vez más envejecida, lo que plantea importantes consideraciones sociales, económicas y de salud. En este contexto, el aprendizaje del inglés emerge como una herramienta valiosa para los adultos mayores, brindándoles la oportunidad de mantenerse mentalmente activos, socialmente conectados y participativos en la sociedad (González et al., 2022).

En respuesta a esta revolución demográfica, es esencial abordar de manera multidisciplinaria el envejecimiento y la vejez. Es fundamental reconocer la importancia del envejecimiento activo para optimizar el bienestar físico, social y mental de las personas mayores,

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

<sup>2</sup> Universidad de Granada

<sup>3</sup> Universidad de Granada

promoviendo la salud, la seguridad, el aprendizaje continuo y la participación activa (Limón-Mendizábal, 2018; González-Cuzi, 2021).

Es por ello por lo que las instituciones públicas enfrentan nuevos desafíos, como la integración social de las personas mayores y la preservación de su autonomía personal, impulsando así un envejecimiento pleno y autónomo. Organizaciones internacionales como la OMS subrayan la importancia de promover un envejecimiento saludable y satisfactorio, abordando desigualdades y promoviendo la inclusión social (Castañeda & Selwyn, 2018) y adaptando las ofertas educativas a las necesidades de este grupo demográfico (Tur, 2018).

Los beneficios del aprendizaje del inglés para los adultos mayores son numerosos y abarcan áreas que van más allá de la adquisición de habilidades lingüísticas. Estudios han demostrado que aprender un nuevo idioma puede mejorar la salud cognitiva, estimular la memoria y promover la neuroplasticidad del cerebro, lo que contribuye a la prevención de enfermedades neurodegenerativas asociadas con el envejecimiento. Además, el dominio del inglés puede aumentar la confianza en uno mismo y la autoestima de los adultos mayores, permitiéndoles participar activamente en conversaciones y actividades sociales tanto en su comunidad local como a nivel internacional.

En la era digital, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han revolucionado la forma en que aprendemos idiomas. Plataformas en línea, aplicaciones móviles y programas de aprendizaje virtual ofrecen una amplia gama de recursos educativos accesibles para adultos mayores. Estas herramientas digitales permiten a los adultos mayores aprender a su propio ritmo y en su propio tiempo, desde la comodidad de sus hogares. Además, ofrecen oportunidades de práctica interactiva, retroalimentación inmediata y acceso a materiales multimedia, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje y aumenta la motivación de los estudiantes.

La utilización de estas en el aprendizaje de idiomas juega un papel crucial en este proceso, pues ofrecen oportunidades para el aprendizaje interactivo, el desarrollo de habilidades digitales y la prevención del aislamiento social en la tercera edad (Belda-Medina, 2020; Quintana, 2019; Ortega-Tudela & Ortiz-Colon, 2015). Si desarrollamos estos tres aspectos podemos observar como estas tecnologías permiten un aprendizaje interactivo y personalizado, adaptado a las necesidades individuales de cada estudiante. A través de plataformas en línea, aplicaciones móviles y programas de software especializados, los adultos mayores pueden acceder a una variedad de recursos educativos, que incluyen ejercicios interactivos, videos tutoriales, actividades de práctica y juegos de vocabulario.

Además, las TIC facilitan el desarrollo de habilidades digitales entre los adultos mayores, lo que les permite familiarizarse con el uso de dispositivos tecnológicos, navegar por internet, utilizar aplicaciones y comunicarse a través de correo electrónico o redes sociales. Este aspecto es especialmente relevante dado el contexto actual, en el que la alfabetización digital se ha convertido en una habilidad esencial para la participación plena en la sociedad.

Por otro lado, las TIC también contribuyen a la prevención del aislamiento social en la tercera edad. A través de plataformas de aprendizaje en línea, los adultos mayores tienen la oportunidad

de conectarse con otros estudiantes, compartir experiencias y participar en actividades colaborativas. Esto no solo fomenta la interacción social y el sentido de comunidad, sino que también ayuda a combatir la soledad y el aislamiento que a menudo pueden experimentar las personas mayores.

Investigaciones recientes han subrayado el impacto positivo de las TIC en el aprendizaje de idiomas entre los adultos mayores. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo por Quintana (2019) reveló que la utilización de aplicaciones móviles para el aprendizaje del inglés no solo mejoró de manera significativa las habilidades lingüísticas de los adultos mayores, sino también su autoconfianza para comunicarse en situaciones cotidianas. De manera similar, la investigación realizada por Ortega-Tudela y Ortiz-Colon (2015) evidenció que el acceso a recursos educativos en línea contribuyó a disminuir el aislamiento social, fomentando una mayor participación en actividades sociales y culturales.

Hubbard (2013) investiga cómo las TIC pueden potenciar aspectos específicos de la competencia lingüística, tales como la pronunciación y la comprensión auditiva en el aprendizaje de idiomas. Estas herramientas tecnológicas ofrecen retroalimentación inmediata y ejercicios prácticos, lo que puede contribuir significativamente a que los estudiantes perfeccionen sus habilidades lingüísticas. Por otro lado, Marshall (2018) realizó un estudio sobre la eficacia de las aplicaciones móviles en el aprendizaje del vocabulario en inglés para adultos mayores. Los hallazgos de su investigación resaltaron la utilidad de dichas aplicaciones para mejorar las habilidades lingüísticas de este grupo demográfico.

Sin embargo, a pesar de los beneficios del aprendizaje del inglés en la era digital, existen desafíos que deben abordarse para garantizar una mayor inclusión de los adultos mayores en este proceso (Gatti et al., 2017). La brecha digital, la falta de acceso a internet y las habilidades digitales limitadas pueden dificultar el acceso de algunos adultos mayores a recursos educativos en línea. Es fundamental implementar programas de alfabetización digital y proporcionar apoyo técnico adecuado para superar estas barreras y garantizar que todos los adultos mayores puedan beneficiarse del aprendizaje del inglés en la era digital.

Además, es importante adaptar las estrategias educativas y los materiales de aprendizaje del inglés a las necesidades y preferencias de los adultos mayores. Las lecciones deben ser relevantes, prácticas y culturalmente sensibles, incorporando temas y situaciones de la vida cotidiana que sean significativos para los estudiantes. Fomentar un ambiente de apoyo y colaboración donde los adultos mayores se sientan seguros para explorar y aprender es esencial para promover una educación inclusiva y centrada en el adulto mayor.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se encuentra ante un desafío de suma importancia: adaptar y renovar las metodologías educativas universitarias para responder adecuadamente a la creciente demanda de participación de adultos mayores (Blázquez & Holgado, 2011; Foster & Walker, 2015). La inclusión efectiva de este grupo demográfico en el ámbito universitario ha sido facilitada mediante la creación y desarrollo de los Programas Universitarios para Mayores (PUM) (Moreno-Crespo et al., 2018). Sin embargo, para lograr una

integración exitosa, se requiere una renovación y armonización de las herramientas pedagógicas. Este proceso demanda esfuerzos colaborativos de las administraciones educativas, las universidades, los profesores y estudiantes, con el objetivo de abrazar plenamente la era tecnológica en la que estamos inmersos.

Castañeda y Selwyn (2018) resaltan la importancia de investigar el potencial de las TIC para enriquecer la educación de los adultos mayores. No solo se trata de mejorar la competencia lingüística, sino también de fomentar la participación social y facilitar el acceso a oportunidades globales, lo que contribuye significativamente a una mejora en su calidad de vida.

De este modo, objetivo general de este estudio se centra en analizar los retos y posibilidades lingüísticas, digitales y sociales con la introducción de las TIC en el aprendizaje del inglés en personas mayores del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Diseño de investigación**

Este estudio de enfoque cualitativo se centra específicamente a analizar la percepción de los adultos mayores respecto a la integración de las TIC en el entorno del aula de inglés con el fin de comprender cómo el aprendizaje del inglés en la era digital puede empoderar a los adultos mayores, superar barreras lingüísticas y promover una mayor integración en la sociedad.

### **2.2. Participantes**

Este estudio recopiló datos de estudiantes mayores que están participando en programas de formación de inglés en el Aula Permanente de Granada (España), tanto de la sede ubicada en Granada como de la sede situada en Melilla. Específicamente, se obtuvieron datos de dos grupos de estudiantes de la sede de Granada y del único grupo presente en Melilla. Un total de 24 estudiantes, 9 varones (62,5%) y 15 mujeres (37,5%) aceptaron participar en el estudio. La edad de los estudiantes oscilaba entre los 58 y los 77 años; la mayoría (16,7%), tenía 63 y 68 años.

### **2.3. Instrumentos**

Se empleó el cuestionario Belda-Medina (2020) sobre el uso de las TIC en personas adultas y se adaptó a las características de nuestro estudio. Este cuestionario está compuesto por:

1. Consentimiento informado.
2. Datos personales, años aprendiendo inglés, nivel de inglés e idiomas conocidos.
3. Enunciados sobre aspectos generales del uso de las TIC, utilizando una escala Likert que iba desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo).
4. Enunciados sobre su uso de las TIC durante su práctica de aprendizaje del inglés.

Este estudio se ajusta a los criterios del comité ético responsable de experimentación humana de la Universidad de Granada (3890/CEIH/2023) y la Declaración de Helsinki de 1975, actualizada en 1983. En el desarrollo de las entrevistas se solicitó el consentimiento informado y el permiso que libremente otorgaron los participantes. Se les informó debidamente de los objetivos y temas a tratar, preservando su identidad por encima de todo.

#### **2.4. Proceso de análisis de datos**

El proceso de análisis de datos cualitativos se llevó a cabo mediante el empleo del análisis temático. El análisis temático se erige como un método idóneo para desentrañar significados comunes o compartidos, lo que facilita una comprensión exhaustiva de experiencias, pensamientos o comportamientos (Kiger & Varpio, 2020). Este análisis adoptó un enfoque inductivo que se sustentó en las narrativas proporcionadas por los estudiantes durante los grupos de discusión llevados a cabo. Dichas narrativas, provenientes de los adultos mayores, constituyeron la principal fuente de datos para el estudio. Los investigadores asumieron la responsabilidad de analizar estas narrativas con el propósito de generar conclusiones, incluyendo explicaciones e interpretaciones. Los datos se categorizaron y codificaron utilizando el software de análisis cualitativo NVivo, con el objetivo de revelar tendencias, patrones, estructuras y discursos de comunicación.

### **3. RESULTADOS**

En el proceso de análisis temático, se identificaron dos temáticas principales con sus respectivas subcategorías relacionadas con el aprendizaje a través de las TIC y su impacto en el aprendizaje del inglés. La primera temática se centra en el "Aprendizaje a través de las TIC" que se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los adultos mayores en clases de inglés mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Esta temática fue la que registró un mayor número de codificaciones y, por tanto, presencia de estos temas en el discurso de los mayores en los grupos de discusión. En total fueron 48 referencias que se distribuyen en las diversas categorías que abarca la temática y que están relacionadas con las percepciones personales (LTP), el impacto en la motivación (LTM), la flexibilidad en el aprendizaje (LTF) y la disponibilidad de una variedad de recursos (LTR).

La categoría con el mayor número de menciones fue "percepciones personales (LTP)", con un total de 15 referencias. Esta categoría se enfoca en las percepciones personales que los estudiantes tienen sobre el uso de las TIC en sus clases de inglés. A través de las siguientes intervenciones, podemos comprender sus opiniones al respecto.

Estudiante 8. [Yo creo que son muy interesantes, en primer lugar, porque cuando se utilizan en clase te tensiona y hace que las neuronas automáticamente tengan que ponerse en funcionamiento, porque para ir con la secuencia del tiempo, tienes que responder rápido]

Por otro lado, una percepción que comparten varios de los estudiantes que fueron entrevistados es la siguiente:

Estudiante 6. [Sí, yo encuentro entretenido el uso de las TIC, pero también creo que es complementarias a la clase ordinaria. Es complementario, un balance entre los dos sería adecuado. Ambas cosas funcionarían bien.]

Según sus respuestas, otra de las categorías que fue mencionada en un mayor número de ocasiones fue el “impacto en la motivación” (LTM) con 12 referencias. En el siguiente testimonio, se resume el sentimiento que todos compartieron en las entrevistas, ya que consideran que las TIC son una poderosa herramienta que les motiva a continuar aprendiendo, especialmente en el caso de los idiomas.

Estudiante 2. [Sí, sí claro. En general, creemos que la motivación es uno de los factores más importantes. La tecnología puede ser una gran motivadora. Aunque la verdadera motivación proviene de la necesidad de aprender y comunicarse en inglés, las TIC son una herramienta poderosa que complementa nuestra motivación intrínseca para aprender y mejorar en el idioma.]

En relación a las categorías “flexibilidad en el aprendizaje” (LTF) y la “variedad de recursos” (LTR), se presentan 10 y 11 menciones respectivamente. En relación con la flexibilidad en el aprendizaje, igualmente todos compartían la misma idea, pues no solo en clase se pueden utilizar las TIC para aprender inglés sino que también les permite estudiar en casa e incluso de forma más entretenida como señalan en el siguiente testimonio:

Estudiante 3. [Se pueden escuchar podcast, ver películas cuando quieres, utilizar aplicaciones como Duolingo y se puede hacer cuando uno quiere. Tú eliges el momento y el lugar.]

En línea con la flexibilidad en el aprendizaje encontramos como todos ellos hacen alusión a la variedad de recursos que se pueden encontrar en línea para poder mejorar su competencia lingüística como podemos ver en el siguiente testimonio:

Estudiante 1. [En Internet hay mucho material y además, mucho más ameno que el libro.]

En relación a la temática “Impacto de las TIC en el aprendizaje del inglés” (TI) se registraron un total de 36 menciones durante las entrevistas realizadas con los adultos mayores. Esta temática aborda los efectos tanto positivos como negativos que las TIC pueden tener en el proceso de aprendizaje del inglés en este grupo demográfico. El análisis de las respuestas reveló cuatro categorías distintas: “beneficios a nivel lingüístico” (TIB), “dificultades a nivel lingüístico” (TID), “fomento de la confianza” (TIC) y “superación de miedos” (TIF).

La categoría con el mayor número de menciones fue "beneficios a nivel lingüístico" (TIB), con un total de 20 referencias. Los adultos mayores reconocieron que las TIC pueden mejorar su vocabulario y gramática, al mismo tiempo que les proporcionan oportunidades para la práctica oral y auditiva en el proceso de aprendizaje del inglés.

Estudiante 5. [Sí, el uso de las TIC permite sin duda mejorar el vocabulario, y para mí que lo que más me cuesta es el Listening, creo que todos los recursos que hay para trabajar en clase y en casa me ayudan mucho].

Por otro lado, también mencionaron las "dificultades a nivel lingüístico" (TID) que el uso de las TIC puede generar en su proceso de aprendizaje, con un total de 4 referencias. En contraste con los beneficios, se puede ver que el número de menciones es menor. Algunos desafíos incluyeron la pronunciación y la interacción, que a menudo se consideraron áreas complicadas para los adultos mayores.

Estudiante 8. [Hay muchos recursos, pero para practicar la pronunciación con las TIC es complicado y también para interactuar con alguien y tener feedback si es fuera de clase es más complicado].

Otra categoría destacada fue el "fomento de la confianza," (TIP) mencionada en 8 ocasiones. Los adultos mayores coincidieron en que el uso de las TIC en clase de inglés puede aumentar su confianza al proporcionarles un entorno de aprendizaje interactivo y de apoyo.

En una línea similar, se hizo referencia a la "superación de miedos" (TIF) en 4 ocasiones. Las TIC también pueden ayudar a los adultos mayores a superar sus temores relacionados con la tecnología y el aprendizaje de un nuevo idioma. Ambas categorías se pueden ver reflejadas en este testimonio:

Estudiante 7. [Por ejemplo, para quitarme el miedo lo que hago es que pongo en el traductor y empiezo a hablar y luego me escucho. Esto me ayuda a sentirme en confianza y a superar algunos miedos que tenemos cuando somos mayores al hablar otros idiomas].

#### **4. DISCUSIÓN**

Este análisis cualitativo de las narrativas de los adultos mayores entrevistados resalta que el aprendizaje de TIC incrementa su motivación y flexibilidad en el proceso de aprendizaje, enriqueciendo sus vidas con una variedad de recursos y oportunidades. Asimismo, el uso de las TIC en la enseñanza del inglés fortalece su competencia digital, mejorando su autonomía y habilidades tecnológicas. Además, promueve la interacción social y la integración en la sociedad, conectándolos con una comunidad global de aprendices y hablantes de inglés. Estas interacciones enriquecedoras no solo impulsan su aprendizaje, sino que también les ofrecen una mayor apreciación de la diversidad cultural y la oportunidad de establecer relaciones significativas.

Además de nuestros hallazgos, es importante destacar que estos resultados están respaldados por investigaciones previas relacionadas con el aprendizaje de idiomas en la tercera edad y el uso de las TIC. Varias investigaciones y autores han explorado temas similares y han llegado a conclusiones paralelas tales como Hernando y Phillipi (2013); González-Oñate et al., (2015); Arteaga et al., (2019) o Corral-Robles et al., (2023) . Estos estudios destacan cómo los adultos mayores utilizan Internet como una herramienta para aprender, mantenerse informados, comunicarse y entretenerse, a pesar de que a veces este proceso puede resultar un desafío. La interactividad en línea se revela como un elemento crucial para la interacción y comunicación y se ha comprobado que los adultos mayores utilizan Internet para adquirir habilidades tecnológicas, acceder a información a través de noticias y medios digitales, y conectarse con su entorno social y familiar (Agudo et al., 2012). La participación en actividades relacionadas con las TIC genera cambios positivos en las relaciones familiares, la participación en foros de opinión, el aumento del interés, la autoestima, la independencia, las habilidades funcionales y la actividad en general (González et al., 2012; Prado & Cadavieco, 2013; García & Martínez, 2017; Fernández et al., 2018.).

Por otra parte, estudios adicionales en este campo respaldan aún más nuestros hallazgos y su importancia. Torres (2022), en su investigación sobre grupos de adultos mayores en el ámbito universitario, ha destacado la motivación de este grupo para aprender inglés a través de las nuevas tecnologías, lo que contribuye a una mayor realización personal y social. Castañeda y Selwyn (2018) han enfatizado la importancia de investigar cómo las TIC pueden enriquecer la educación de adultos mayores, no solo en términos de competencia lingüística, sino también al fomentar la participación social y el acceso a oportunidades globales.

Marshall (2018) llevó a cabo un estudio sobre la efectividad de las aplicaciones móviles en el aprendizaje de vocabulario en inglés para adultos mayores. Sus resultados subrayaron la utilidad de estas aplicaciones para mejorar las habilidades lingüísticas de este grupo demográfico. Por otro lado, Vroman, et al. (2015) en su investigación sobre el aprendizaje de idiomas en adultos mayores, han resaltado las características únicas de motivación y desafíos que este grupo presenta, lo que subraya la importancia del aprendizaje de idiomas en la tercera edad.

Estos estudios, junto con nuestros resultados, contribuyen a una comprensión más completa de cómo las TIC pueden enriquecer el aprendizaje de idiomas en la tercera edad y su impacto en la calidad de vida y la inclusión digital. La convergencia de resultados de diversas investigaciones apoya la importancia de continuar explorando y promoviendo enfoques educativos que aprovechen el potencial de las TIC para este grupo demográfico.

## **5. CONCLUSIONES**

En resumen, este estudio muestra como los adultos mayores muestran una disposición y capacidad para integrar las TIC en su proceso de aprendizaje del inglés, respaldados por su familiaridad con dispositivos electrónicos, competencia digital y actitudes positivas hacia la

tecnología en diferentes contextos. Este enfoque enriquece la experiencia de aprendizaje y fomenta la participación activa en la era digital, esencial para la inclusión social y digital de los adultos mayores. Sin embargo, se destaca la necesidad de un apoyo adecuado proporcionado por la Universidad de Mayores, incluyendo cursos específicos de iniciación al uso de las TIC. Las limitaciones del estudio incluyen la recogida de datos en una sola universidad de mayores, lo que sugiere futuras investigaciones en otros centros educativos para personas mayores para promover iniciativas de inclusión social y digital.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Este estudio está enmarcado en un proyecto titulado 'La introducción de las TIC en la enseñanza del inglés en el Aula Permanente de Mayores de la Universidad de Granada para su inclusión digital y social' cuyo código es INV-INC211-2022. Financiado por el Programa "Ayudas de apoyo y fomento a la investigación en materia de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad Social 2022" del Plan Propio de Investigación de la Universidad de Granada.

## 7. REFERENCIAS

- Agudo, S., Pascual, M. A., Fombona, J. (2012). Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 39, 193-201.
- Arteaga, M. I., Valverde, T., & Alexandra, D. (2019). *Alfabetización digital para adultos mayores*. Universidad del Azuay.
- Belda-Medina, J. (2020). El aprendizaje de inglés (L2) mediante herramientas digitales (TIC) por estudiantes mayores desde un modelo andragógico y heutagógico. *Tonos Digital. Revista de Estudios Filológicos*, 38, 1-24.
- Blázquez, F., y Holgado, M. A. (2011). Innovación educativa en los programas universitarios para mayores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 225, 128-150.
- Camero, S., y Díaz, D. (2019). Aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia de envejecimiento activo. Caso de estudio de la Universidad de Mayores de Extremadura. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(1), 104-122. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13227>
- Castañeda, L., y Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Corral-Robles, S., González-Gijón, G., Ortega-Martín, J.L., & Martínez-Heredia, N. (2023). Análisis DAFO del Proceso de Aprendizaje del Inglés en Personas Mayores. *Revista Aula Abierta*, 52(4), 381-387
- Fernández, C., Guerrero, A., Soto, M. (2018). Programa para la integración de las TIC en Centros Sociales de Personas Mayores (CSPM). Una apuesta por la innovación educativa. *EDUNOVATIC*, 220.

- Foster, L., y Walker, A. (2015). Active and successful aging: A European policy perspective. *The Gerontologist*, 55, 83-90.
- García, E. G. & Martínez, N. (2017). Personas mayores y TIC: oportunidades para estar conectados. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 1098-1098.
- Gatti, F. M., Brivio, E., y Galimberti, C. (2017). The future is ours too: A training process to enable the learning perception and increase self-efficacy in the use of tablets in the elderly. *Educational Gerontology*, 43(4), 209- 224.
- González-Cuzi, T. (2021). *Acompañando el envejecimiento activo y saludable*. [Webinar]. Universidad Maza Digital.
- González-Oñate, C., Fanjul-Peyró, C., & Cabezuelo-Lorenzo, F. (2015). Uso, consumo y conocimiento de las nuevas tecnologías en personas mayores en Francia, Reino Unido y España. *Comunicar*, 22, 45, 19-28.
- González, A., Paz Ramírez, M., & Viadel, V. (2012). Attitudes of the Elderly Toward Information and Communications Technologies. *Educational Gerontology*, 38, 9, 585-594. Doi: 10.1080/03601277.2011.595314
- González, S., Mo, D., y Castro, P., (2022). La dimensión política del envejecimiento activo: personas mayores y participación política. *Revista de Ciencias Sociales*, 92, 87-105.
- Hernando, Á., & Phillippi, A. (2013). El desarrollo de la competencia mediática en personas mayores: una brecha pendiente. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 124, 11-18.
- Hubbard, P. (2013). Making a case for learner training in technology enhanced language learning environments. *CALICO Journal*, 30(2), 163-178.
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *España en cifras*. [https://www.ine.es/prodyser/espa\\_cifras/2019/3/](https://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2019/3/)
- Kiger, M. E., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical teacher*, 42(8), 846-854.
- Limón-Mendizábal, M.R. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Aula Abierta*, 47, 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.45-54>
- Marshall, S. J. (2018). Technology and Modern Students—The Digital Natives Fallacy. *Shaping the University of the Future*, 197-211. Springer.
- Moreno-Crespo, P., Prieto, E., y Pérez de Guzmán, M.V. (2018). La Universidad educadora permanente: el aula abierta de mayores. *Revista de Humanidades*, 35, 31-53. <https://doi.org/10.5944/rdh.35.2018.19010>
- Ortega-Tudela, J. M., y Ortiz-Colon, A. M. (2015). Redes sociales y formación permanente en personas mayores. *Revista complutense de educación*, 26, 273. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.47549](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.47549)

- Prado, S., Cadavieco, J., & Sevillano, M. (2013). Ventajas de la incorporación de las TIC en el envejecimiento. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa-RELATEC*, 12, 2, 131-142.
- Quintana, J. J. (2019). *Relación entre las Competencias Digitales Docentes y la Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Torres, M.I. (2022). Universidad de mayores: reinventarse e innovar en tiempos pandémicos. *Revista jurídica de investigación e innovación educativa*, 26, 73-91. <https://doi.org/10.24310/rejie.vi26.1413>
- Tur, M. C. T. (2018). Active ageing, generativity and learning. *Aula abierta*, 47(1), 63-66. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.63-66>
- Vroman, K. G., Arthanat, S., y Lysack, C. (2015). Who over 65 is online? Older adults' dispositions toward information communication technology. *Computers in Human Behavior*, 43, 156-166.



# ANSIEDAD MATEMÁTICA: ANÁLISIS DE CAUSAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Natalia Moreno Palma<sup>1</sup>  
Alejandro Martínez Menendez<sup>2</sup>  
José Antonio Martínez Domingo<sup>3</sup>  
Blanca Berral Ortiz<sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La ansiedad matemática es un fenómeno complejo que se manifiesta como un sentimiento de tensión, aprensión, o miedo ante la realización de tareas matemáticas (Arteaga, 2021). Este estado emocional no solo se asocia a dificultades en el aprendizaje y rendimiento en matemáticas, sino que también puede impactar negativamente en la vida cotidiana de quienes la padecen (Zhang et al., 2019). La literatura indica que la ansiedad matemática es un problema significativo y global, afectando tanto a niños como a adultos en diversos contextos educativos y profesionales (Schukajlow et al., 2023).

Por un lado, se han identificado múltiples causas detrás de la ansiedad matemática, entre las que se incluyen factores como la edad, el género, experiencias educativas previas, presiones sociales y culturales, así como las interacciones con educadores y padres (Fernández-César et al., 2020). Por otro lado, esta ansiedad también se ha vinculado con aspectos cognitivos, evidenciando cómo puede interferir en la capacidad para mantener y manipular información en la memoria de trabajo. Esto sugiere un impacto directo de la ansiedad matemática en la habilidad para realizar operaciones matemáticas y resolver problemas (Ching et al., 2020).

Además de las repercusiones académicas, la ansiedad matemática puede conllevar consecuencias físicas y psicológicas, tales como estrés, baja autoestima y la tendencia a evitar situaciones que requieran el uso de habilidades matemáticas. Estos efectos pueden limitar las oportunidades educativas y profesionales de los individuos afectados (Marticion, 2021).

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

<sup>2</sup> Universidad de Granada

<sup>3</sup> Universidad de Granada

<sup>4</sup> Universidad de Granada

Frente a este panorama, se reconoce la importancia de adoptar estrategias de intervención que aborden tanto los aspectos emocionales como cognitivos asociados a la ansiedad matemática. Dichas estrategias incluyen el fomento de la resiliencia matemática, la aplicación de técnicas de relajación y manejo del estrés, y la implementación de pedagogías que promuevan actitudes positivas hacia las matemáticas (Passolunghi et al., 2020). Estas intervenciones también pueden centrarse en cambiar las percepciones sobre estereotipos y crear ambientes de aprendizaje que reduzcan la ansiedad, estimulando el interés y la confianza en las matemáticas (Balt et al., 2022).

Así, la ansiedad matemática emerge como un tema de gran relevancia en los campos de la educación matemática y la psicología educativa, demandando un abordaje multidisciplinario para su comprensión y tratamiento. La investigación continúa avanzando en la búsqueda de estrategias efectivas para identificar, comprender y mitigar los efectos de la ansiedad matemática, con el fin de mejorar tanto el aprendizaje como el rendimiento matemático de los estudiantes (Supriadi et al., 2024).

## **2. FACTORES CONTRIBUYENTES DE LA ANSIEDAD MATEMÁTICA**

La ansiedad matemática, un fenómeno complejo y multifacético, encuentra sus raíces en una amalgama de factores personales, ambientales e intelectuales, que interactúan de manera significativa para modelar la experiencia emocional de los individuos frente a las matemáticas. Entre los factores personales, la baja autoestima es un elemento central; la percepción que tiene un individuo sobre sus propias capacidades influye en su confianza al enfrentarse a tareas matemáticas, creando un terreno fértil para el desarrollo de la ansiedad (Pollack et al., 2021). Paralelamente, el temor a preguntar refleja una preocupación por el juicio de otros, lo cual puede limitar la búsqueda de ayuda y comprensión en esta área (Shimizu, 2022).

En lo que respecta a los factores ambientales, las experiencias negativas previas en el aprendizaje de las matemáticas juegan un papel relevante. Tales experiencias pueden dejar una huella emocional duradera, condicionando las respuestas futuras ante los desafíos matemáticos. A su vez, las actitudes negativas de padres y profesores hacia las matemáticas pueden reforzar una visión intimidante de esta disciplina, afectando la percepción y actitud del estudiante hacia su aprendizaje (Li et al., 2021).

Por otro lado, los factores intelectuales como la percepción de incompetencia para aprender matemáticas, la sensación de que esta disciplina carece de aplicabilidad práctica, y la desalineación entre los estilos de enseñanza y aprendizaje, contribuyen también a la ansiedad matemática. La sensación de no ser capaz de entender o aprender matemáticas puede generar una profunda respuesta emocional negativa, mientras que la falta de utilidad percibida disminuye el interés y la motivación hacia su aprendizaje. Además, una incompatibilidad entre los métodos

de enseñanza del profesor y los estilos de aprendizaje del estudiante puede incrementar la percepción de las matemáticas como un reto desmesurado (Petronzi et al., 2021).

La comprensión de estos factores es necesaria para el desarrollo de intervenciones efectivas que permitan a los estudiantes enfrentar y superar su ansiedad hacia las matemáticas. La identificación y el abordaje temprano de estos elementos pueden prevenir el desarrollo de una ansiedad profunda y sus consecuencias negativas en el rendimiento académico, ofreciendo así una oportunidad para mejorar la relación de los estudiantes con esta importante disciplina.

### **3. CONSECUENCIAS DE LA ANSIEDAD MATEMÁTICA**

Las consecuencias de la ansiedad matemática se extienden más allá de la experiencia individual del estudiante, impactando diversos aspectos de su vida académica y personal. Este estado emocional negativo ante las matemáticas no solo dificulta la resolución de problemas matemáticos, sino que también conlleva a una serie de efectos adversos que pueden afectar el desarrollo académico y emocional del individuo (Suárez-Pellicioni, 2016).

Inicialmente, una de las consecuencias más evidentes es el desarrollo de conductas de evitación. Los estudiantes afectados por la ansiedad matemática tienden a esquivar situaciones que involucren cálculos o problemas matemáticos, lo cual puede llevarlos a seleccionar áreas de estudio o carreras profesionales que minimicen la exposición a las matemáticas. Esta limitación en la elección de carrera puede restringir significativamente las oportunidades futuras del estudiante (Szczygiet et al., 2024).

Además, la ansiedad matemática contribuye al afianzamiento de actitudes negativas hacia las matemáticas. Esta percepción negativa no solo se manifiesta en un rechazo hacia la disciplina, sino que también puede generalizarse a otras áreas del conocimiento que requieran habilidades matemáticas, creando un ciclo de aversión y evitación que dificulta el aprendizaje y la exploración de nuevos campos del saber (Živković et al., 2023).

Otra consecuencia relevante es la afectación negativa de la motivación y la autoconfianza matemática. La constante sensación de tensión y miedo ante las matemáticas puede minar la confianza en las propias capacidades, llevando a los estudiantes a subestimar su potencial y a desarrollar una autoimagen académica negativa. Este impacto en la autoconfianza y motivación puede extenderse más allá de las matemáticas, afectando el desempeño académico general del estudiante (Sammallahti et al., 2023).

Por último, las deficiencias en el rendimiento académico constituyen una de las consecuencias más directas y medibles de la ansiedad matemática. La investigación ha demostrado la existencia de una relación negativa entre la ansiedad matemática y el rendimiento en esta área, lo cual indica que a medida que aumenta la ansiedad, disminuye la capacidad para lograr un rendimiento óptimo. Esta correlación negativa no solo se refleja en las calificaciones, sino también en la capacidad del estudiante para resolver problemas y comprender conceptos matemáticos complejos (Cuder et al., 2023).

En conjunto, estas consecuencias destacan la importancia de abordar la ansiedad matemática de manera efectiva, para no solo mejorar el rendimiento en matemáticas, sino también para fomentar una actitud más positiva hacia el aprendizaje y el desarrollo académico en general. La intervención temprana y el apoyo adecuado pueden ayudar a los estudiantes a superar sus temores y a construir una relación más saludable con las matemáticas, lo cual es fundamental para su éxito académico y su bienestar emocional.

#### **4. DIFERENCIAS DE GÉNERO ANTE LA ANSIEDAD MATEMÁTICA**

Las diferencias de género en la ansiedad matemática constituyen un área de interés significativa en la investigación educativa, revelando matices importantes en la experiencia y el manejo de la ansiedad relacionada con las matemáticas entre hombres y mujeres. Los estudios han evidenciado que estas diferencias no solo son perceptibles, sino que también tienen implicaciones profundas en la forma en que estudiantes de distintos géneros abordan y se desempeñan en las matemáticas (Wang, 2019).

Se ha observado que, en general, las mujeres reportan niveles más altos de ansiedad matemática en comparación con los hombres. Esta tendencia sugiere que las experiencias educativas y las influencias socioculturales juegan un papel relevante en la configuración de la relación que los estudiantes tienen con las matemáticas. Las mujeres, por diversos factores, entre ellos estereotipos de género y expectativas sociales, pueden internalizar una mayor sensibilidad hacia las matemáticas, lo cual se traduce en una mayor incidencia de ansiedad (Bieg et al., 2015).

Esta diferencia de género en la ansiedad matemática se refleja no solo en las actitudes hacia la disciplina, sino también en el desempeño. Las mujeres con altos niveles de ansiedad matemática tienden a evitar cursos y carreras relacionadas con las matemáticas, lo que limita sus oportunidades en campos científicos y técnicos. Este fenómeno de evitación refuerza la brecha de género existente en STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), donde las mujeres están subrepresentadas (González-Pérez et al., 2020).

Sin embargo, es importante destacar que las diferencias de género en la ansiedad matemática no son uniformes ni absolutas. Algunos estudios han encontrado que, bajo ciertas condiciones educativas y contextos de apoyo, las mujeres pueden mostrar niveles de competencia y confianza en matemáticas similares o incluso superiores a los de los hombres. Esto indica que la ansiedad matemática y sus efectos pueden ser mitigados a través de intervenciones pedagógicas adecuadas y un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador (Frenzel et al., 2007).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el análisis de la ansiedad matemática, se destacaron las diversas causas que contribuyen a este fenómeno, entre las que figuran tanto factores personales como ambientales e intelectuales (Li et al., 2021; Petronzi et al., 2021; Pollack et al., 2021; Shimizu, 2022). Se observó que experiencias educativas previas y percepciones de autoeficacia tienen un peso considerable en el desarrollo de la ansiedad matemática (Sammallahti et al., 2023; Suárez-Pellicioni, 2016; Živković et al., 2023). A su vez, la literatura sugiere la importancia de atender a estos factores desde la intervención psicoeducativa para mitigar sus efectos adversos (González-Pérez et al., 2020).

En relación con las diferencias de género, se destacó que las mujeres suelen informar de niveles más altos de ansiedad matemática que los hombres (Wang, 2019). Se sugirió que estereotipos de género y expectativas sociales contribuyen a esta disparidad. Las intervenciones pedagógicas, especialmente aquellas que crean un ambiente inclusivo y motivador, podrían ser claves para disminuir estas diferencias (Bieg et al., 2015).

Finalmente, la investigación enfatiza la necesidad de un enfoque holístico y multidisciplinario para comprender la ansiedad matemática. Las futuras investigaciones podrían profundizar en el impacto de las actitudes y prácticas de padres y educadores, así como en el efecto del clima escolar sobre la ansiedad matemática. De esta manera, se podrían diseñar intervenciones educativas más efectivas, beneficiando no solo el aprendizaje matemático, sino también el bienestar emocional de los estudiantes.

## 6. CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Conceptualización: BBO; Metodología: JAMD; Validación: NMP; Redacción (borrador original): AMM; Redacción (revisión y edición): NMP.

## 7. REFERENCIAS

- Arteaga, J. C. C. (2021). Conociendo la ansiedad matemática. El rol del docente: Knowing math anxiety. The role of the teacher. *Franz Tamayo-Revista de Educación*, 3(7), 260-276. <https://doi.org/10.33996/franztamayo.v3i7.583>
- Balt, M., Börnert-Ringleb, M., & Orbach, L. (2022). Reducing math anxiety in school children: A systematic review of intervention research. In *Frontiers in Education*, 7, 798516. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.798516>
- Bieg, M., Goetz, T., Wolter, I., & Hall, N. C. (2015). Gender stereotype endorsement differentially predicts girls' and boys' trait-state discrepancy in math anxiety. *Frontiers in Psychology*, 6, 1404. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01404>.
- Ching, B. H. H., Kong, K. H. C., Wu, H. X., & Chen, T. T. (2020). Examining the reciprocal relations of mathematics anxiety to quantitative reasoning and number knowledge in Chinese

- children. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101919.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101919>
- Cuder, A., Živković, M., Doz, E., Pellizzoni, S., & Passolunghi, M. C. (2023). The relationship between math anxiety and math performance: The moderating role of visuospatial working memory. *Journal of experimental child psychology*, 233, 105688.  
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105688>
- Fernández-Cézar, R., Hernández-Suárez, C. A., Prada-Núñez, R., & Ramírez-Leal, P. (2020). Creencias y ansiedad hacia las matemáticas: un estudio comparativo entre maestros de Colombia y España. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34, 1174-1205.  
<https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n68a16>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics—A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European journal of psychology of education*, 22, 497-514. <https://doi.org/10.1007/BF03173468>
- González-Pérez, S., Mateos de Cabo, R., & Sáinz, M. (2020). Girls in STEM: Is it a female role-model thing?. *Frontiers in psychology*, 11, 564148.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02204>
- Li, H., Zhang, A., Zhang, M., Huang, B., Zhao, X., Gao, J., & Si, J. (2021). Concurrent and longitudinal associations between parental educational involvement, teacher support, and math anxiety: The role of math learning involvement in elementary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101984.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101984>
- Marticion, J. A. (2021). Mathematical anxiety as predictor of learning motivation strategies. *Outeast Asian Mathematics Education Journal*, 11(1), 1-12.  
<https://doi.org/10.46517/seamej.v11i1.123>
- Passolunghi, M. C., De Vita, C., & Pellizzoni, S. (2020). Math anxiety and math achievement: The effects of emotional and math strategy training. *Developmental Science*, 23(6), 1–11.  
<https://doi.org/10.1111/desc.12964>
- Petronzi, D., Hunt, T. E., & Sheffield, D. (2021). Interventions to address mathematics anxiety: An overview and recommendations. *Current Studies in Educational Disciplines*, 169.
- Pollack, C., Wilmot, D., Centanni, T. M., Halverson, K., Frosch, I., D’Mello, A. M., Romeo, R. R., Imhof, A., Capella, J., Wade, K., Al Dahhan, N. Z., Gabrieli, J. D. E., & Christodoulou, J. A. (2021). Anxiety, Motivation, and Competence in Mathematics and Reading for Children With and Without Learning Difficulties. *Frontiers in Psychology*, 12.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704821>
- Sammallahti, E., Finell, J., Jonsson, B., & Korhonen, J. (2023). A meta-analysis of math anxiety interventions. *Journal of Numerical Cognition*, 9(2), 346-362.  
<https://doi.org/10.5964/jnc.8401>

- Schukajlow, S., Rakoczy, K., & Pekrun, R. (2023). Emotions and motivation in mathematics education: Where we are today and where we need to go. *ZDM–Mathematics Education, 55*(2), 249-267. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01463-2>
- Shimizu, Y. (2022). Relation between Mathematical Proof Problem Solving, Math Anxiety, Self-Efficacy, Learning Engagement, and Backward Reasoning. *Journal of Education and Learning, 11*(6), 62–75. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n6p62>
- Suárez-Pellicioni, M., Núñez-Peña, M. I., & Colomé, A. (2016). Math anxiety: A review of its cognitive consequences, psychophysiological correlates, and brain bases. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 16*, 3–22. <https://doi.org/10.3758/s13415-015-0370-7>
- Supriadi, N., Jamaludin, W., & Suherman, S. (2024). The role of learning anxiety and mathematical reasoning as predictor of promoting learning motivation: the mediating role of mathematical problem solving. *Thinking Skills and Creativity, 10*1497. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101497>
- Szczygieł, M., Szűcs, D., & Toffalini, E. (2024). Math anxiety and math achievement in primary school children: Longitudinal relationship and predictors. *Learning and Instruction, 92*, 101906. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101906>
- Wang, L. (2019). Mediation relationships among gender, spatial ability, math anxiety, and math achievement. *Educational Psychology Review, 32*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09487-z>
- Zhang, J., Zhao, N., & Kong, Q. P. (2019). The relationship between math anxiety and math performance: A meta-analytic investigation. *Frontiers in Psychology, 10*, 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01613>.
- Živković, M., Pellizzoni, S., Doz, E., Cuder, A., Mammarella, I., & Passolunghi, M. C. (2023). Math self-efficacy or anxiety? The role of emotional and motivational contribution in math performance. *Social psychology of education, 26*(3), 579-601. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09760-8>



# PERSONA-MAYOR: DESBORDAMIENTO POÉTICO. DESDE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Francisco Javier Jiménez-Ríos<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Cada persona vale más que el universo entero. Somos persona desde que nos hacen y nos nacen. La realidad personal humana es la única fuente de todo derecho. La persona se hace en el estar-dando-de-si en una continua apropiación-creativa de los tesoros de la historia. El horizonte de la realidad personal es ser siempre más persona, persona en plenitud, constituyendo así el gozne y el sentido de la historia, que se enriquece en cada biografía personal. La realidad personal humana se constituye en la comunicación simbólica con las otras personas, en el mundo: el momento *ex-tático* de esta realidad personal es principal a su momento *ens-tático*, en el sistema que la constituye.

Nacemos persona y nos hacemos persona en la apropiación-creativa de valores, propia de nuestra unicidad y diversidad radical. La persona-mayor, en principio, es “más” persona, un más que se muestra en el desbordamiento poético que significa su continua creación y re-creación histórica, como biográfica personal que enriquece el caudal de la historia. Desde la educación, la investigación para la mejora de la calidad de vida de las personas mayores, pasa por la mostración, como conciencia personal y colectiva, de esa plenitud. Así lo testimonian muchas culturas y así lo reclamamos desde la teoría de la educación. Un grito que se funda en la dignidad, en igualdad y libertad, para la justicia, en (desde) la solidaridad.

## 2. MÉTODO

Nuestro *met-odós* discurre en el fluir de la realidad fontanal que muestra la realidad personal humana en su en la biografía que acrecienta el caudal de la marcha histórica. Nos situamos en la fenomenología, desde una teoría del conocimiento que encuentra su principalidad en el sujeto

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

y se despliega como discurso hermenéutico. Contemplamos la mostración de la realidad personal humana en el devenir histórico de una intersubjetividad comunicativa y simbólica.

### 3. RESULTADOS

Advertimos con fuerza el énfasis en la radicalidad de la realidad personal humana como realidad comunicativa, como realidad abierta y, por tanto, como realidad que se constituye en el gerundio temporal de su propia realización con las otras personas en el mundo, marcando –a la vez- el devenir de la realidad histórica en la que fragua su vida. La persona es una realidad abierta, es el sujeto de la educación, cuyo fin son los valores. Se trata de un proceso de enriquecimiento que se muestra como desbordamiento poético en la *tierna reciedumbre* que, en principio, marca el paso del tiempo.

#### 3.1. Persona

La realidad personal humana es una realidad comunicativa, que se constituye en el intercambio simbólico de un continuo estar *dando-de-sí* en la historia. De este modo, la solidaridad se constituye en estructura fontanal y fundante de la realidad humana en el proceso de su realización, y adquiere toda su fuerza histórica en cuanto enraíza en la dimensión trascendente de este proceso de crecimiento personal e histórico, hasta más allá de los límites de la temporalidad. Así, la persona se constituye en el fundamento dinámico de la reconstrucción de unas relaciones educativas creativas.

Para esta reconstrucción partimos de una comprensión *sistémica* de la realidad personal humana, en cuya constitución se acentúa el aspecto *relacional* y comunicativo. La realidad personal es una realidad *respectiva*, que se realiza en un continuo estar-dando-de-sí en el intercambio simbólico de la apropiación de posibilidades y creación de capacidades en la que se construye la marcha histórica, personal y colectiva.

Esa dimensión radicalmente relacional y comunicativa de la persona humana -en su propia constitución- la podemos expresar como sigue: “El momento *ex-tático* de la realidad personal es principal a su momento *ens-tático* en el sistema que constituye esta realidad personal” (Jiménez Ríos, 2000, p. 24).

Nos descubrimos ligados a las personas –y a las cosas- como algo esencial en nuestro proceso de realización; y ese construir-nos con las-personas-en-el-mundo es lo que queremos indicar al decir que la persona es una realidad respectiva.

Porque los otros y la tierra son necesarios para nuestra realización, decimos que el momento *ex-tático* (el “estar fuera” de nosotros en-con-por los otros y las cosas) es principal al momento *ens-tático* (el “estar dentro” de nosotros, en nosotros mismos, en nuestra realización en-por-con los otros y las cosas).

Al decir *principal* estamos afirmando que se trata de un sistema en el que las dos cosas son a la vez, pero que, de alguna manera, pesa más la relación.

Así, la realización personal está marcada por un profundo dinamismo poético, es decir, se trata de un desbordante proceso creador, en el más hondo sentido de la palabra.

En esta profunda simplicidad podemos entender la riqueza de la solidaridad: se trata de una sobreabundancia comunicativa. Cada persona es radicalmente diversa de cualquier otra persona, y cada persona *vale más* que el universo entero. Cada persona constituye una riqueza insustituible para la otra persona.

Estamos en las antípodas del teatro de Artaud, cuyo símbolo es un cuerpo sin órganos, para indicar que la “aparición” de la diversidad de sexos, y con ella el conflicto, constituye el drama original e insuperable que acontece en el presente de las relaciones humanas.

Esta mostración de la persona, que se constituye en un *intercambio simbólico* con las otras personas, es coherente con una comprensión del dinamismo de la realidad. En el continuo estremecimiento de la realidad en su estar dando de sí, se muestra en la persona el desbordamiento de un más estar dando de sí, como acontecimiento *poiético* que engrosa el rico caudal de la marcha histórica de la humanidad.

Se trata de una mostración en la que se aprecia el dinamismo abierto de la realidad personal humana en su siempre *estar-dando-de-sí*, en la tensión de la ilusión entre el conocimiento y el asombro.

La persona se constituye en la fuente radical de toda educación y en la condición de posibilidad de la realización histórica. Desde su relacionalidad constitutiva, expresada en el *rationalis naturae* de la noción clásica, la comunicación, que acontece como intercambio simbólico creador, se constituye en la clave trascendente y trascendental de la realización personal e histórica. La *educación*, en este sentido, es *necesaria*, y se hace *posible*. Una educación que no puede ignorar en ningún momento la dimensión *trascendente* de la persona humana, que se fragua en la *relación educativa*.

La persona es realidad en su cuerpo. Nuestro cuerpo es la palabra que nos dice, en cuanto realidad personal humana, en nuestra religación a los otros en el mundo. Nuestro cuerpo constituye la palabra en la que nos decimos en nuestra propia realización. Nuestro cuerpo es nuestra mejor palabra, nuestra palabra por excelencia y la posibilidad misma de toda palabra.

Todo se inscribe en nuestro cuerpo y nuestra libertad. Realidad personal humana es la que camina con los pies en la tierra y la cabeza en el cielo, en el *desgarrón poiético* de una llamada transfigurante, la llamada de la libertad en la continua entrega de la vida.

La biografía personal y la historia de la humanidad muestran la estructura deseante de la realidad personal humana en el reto gerundial de superación de su propia palabra más allá del límite de la finitud en su realidad corpórea, la finitud de un límite marcada por su realidad tempoespacial en la evolución del universo.

La realidad personal humana es una realidad escuchante: se muestra un aspecto fenomenológico propio de nuestro vivir como realidad personal humana como una especie de juego de los sentidos que muestra nuestra realidad comunicativa y simbólica en nuestro proceso de autorrealización personal e histórica, con los otros en el mundo.

Le podríamos llamar “el juego de la escucha”: Nos sentamos tranquilamente e inspiramos de manera profunda sintiendo como el oxígeno, que llena nuestros pulmones -y nuestra barriga- vivifica nuestro cuerpo. Cerramos los ojos, cerramos la boca, cerramos las manos, dejamos de respirar el instante que seamos capaces, e intentamos dejar de oír los sonidos que nos circundan. Luego volvemos a inspirar profundamente volviendo poco a poco al aquí y ahora de nuestro ejercicio. Es más fácil si lo hacemos con otras personas pidiéndoles la realización de esta secuencia.

Hemos recorrido los sentidos clásicos, las ventanas abiertas de nuestra persona, en nuestro cuerpo y libertad. Todos son esenciales. En ellos nos hemos fijado en un órgano representativo del sentido. Podemos cerrar los ojos, que tal vez sean los primeros en las metáforas del conocimiento. Podemos cerrar la boca, en la que hemos simbolizado el gusto en el más amplio sentido de la palabra. En las manos hemos simbolizado el tacto, aunque todo nuestro cuerpo está hecho para el con-tacto, en el con-tacto. Recordando a Leroi Gourhan (1965) podemos decir que la persona humana es la que se levanta para ser capaz de palabra. Con la liberación de las manos comienza la técnica y desborda la comunicación en la palabra. Gusto y tacto, representado en la boca y las manos, nos pegan radicalmente a la tierra y nos abren al cielo, nos permiten entrañar al otro que yo en una distancia vivificadora. Hasta podemos dejar de respirar unos instantes a pesar de la importancia que tan bien ha sabido mostrar la cultura hebrea, esa apropiación vital del oxígeno, que nos hace vivir, y cuya ausencia nos priva de la vida en un corto periodo de tiempo.

Pero no hemos podido dejar de oír. La realidad personal humana es oyente de la palabra que se constituye en el intercambio simbólico con las otras personas como realidad escuchante. “Un hombre no es hombre hasta que no oye su nombre”. Esta palabra de unos versos de Machado (1936, c. 26) expresa e interpreta este matiz fenomenológico que pretendemos poner en evidencia. El hombre es hambre de oír su nombre, la persona se constituye con las otras personas en ese misterio de una *circunmención* desbordante de realidad, en la bondad.

En la escucha nuestro cuerpo se desborda y nuestra libertad se despliega en la novedad de la continua creación de un estar-dando-de-sí que va siempre más allá del horizonte.

La realidad personal humana es una realidad escuchante, una realidad que se recrea y transfigura en la comunicación simbólica con las otras realidades escuchantes, y –a la par- una realidad abierta, una realidad educable, una realidad *educante*, en el desbordamiento poético de la palabra que va-de-a en la escucha radical entrañada y entrañable. Se trata de “redescubrir el acontecimiento educativo y la importancia del encuentro con el otro en los diferentes espacios y metaespacios en los que se da el acontecimiento educativo” (González-Martín et al, 2023, p.12). Porque “cuando hablamos de educación, estamos aludiendo a la singularidad de un acontecimiento, a una experiencia única y excepcional que surge en cada encuentro con el otro” (González-Martín et al, 2023, p.12). Y es que “la educación tiene su mejor expresión en el nacimiento o comienzo de algo nuevo... el nacimiento de una nueva criatura por la que el mundo se renueva sin cesar” (González-Martín et al, 2023, p.12).

### 3.2. Persona-mayor

Persona-mayor es la mostración gerundial de la apertura de la realidad personal humana como desbordamiento poético en la acumulación simbólica del dinamismo educativo en el que se constituye.

Entendemos la educación como el juego de la escucha creadora de realidad. En el juego sistémico de la doble raíz de educar nos atrevemos a nombrar la educación como sacar lo mejor de la persona apropiándose creativamente los tesoros de la historia. Un estar-dando-de sí la realidad personal humana, con las otras personas, en el mundo. Un estar-dando-de-sí que se transfigura, a la vez que recrea, la palabra del otro que se entrafia en el corazón de la historia como una naturalización de la palabra que configura y transfigura nuestro cuerpo y libertad.

Traemos una palabra de Costa, una palabra a la que prestamos nuestra voz, en nuestra escritura:

La educación es un proceso mediante el cual un ser humano abre a otro ser humano a las propias posibilidades, despliega ante él el horizonte de lo posible y le abre a la comprensión del mundo y de sí mismo, de modo que sea él quien pueda ejercitar su propia libertad” (Costa, 2018, p. 76).

La palabra del otro, que nos encuentra mientras la buscamos, juega con nuestra radical originalidad, con nuestro ser realidad personal única e irremplazable, mientras asistimos a la recreación de la palabra que llega y la palabra que desborda en la transfiguración de las palabras que provoca el encuentro como desbordamiento de realidad, desbordamiento creador de bondad, abriendo el horizonte del cuerpo y la libertad en un siempre más allá.

La realidad personal humana es la única realidad educable (Kant, 1983, p. 29). La educabilidad es algo única y radicalmente humano, ni el animal ni un dios personal que podamos nombrar son educables. Se trata de una originalidad radical que se constituye en el intercambio simbólico con las otras originalidades personales. La realidad personal humana se comprende como dinamismo de unas respectividad *en hacia*, siempre abierta en el inatrapable horizonte de la esperanza. La realidad personal humana es una realidad digna, objeto de respeto y, por ello, sujeto de cuidado, porque como vivimos con Ortega y Gasset “soy yo y mi circunstancia, y si no las salvo a ella, no me salvo yo” (2010, p.77).

De esta manera, el presente histórico de nuestra biografía personal acontece en la profecía del pasado y la memoria del *por-venir*.

La educación es un profundo acto de amor porque se fundamenta en la donación y la entrega a una tarea desinteresada, y no solo del saber, sino de aquello que vamos siendo en la experiencia de nuestra vida. Cada ser humano está siempre haciéndose, educar es, por tanto, acompañar, es desvelar significados que abren horizontes de sentido que sólo pueden ser descubiertos por cada uno, responsabilidades de acción, travesías arriesgadas, entretejidas por miedos a superar, aventuras que se recorren como advientos continuos, advenimientos de posibilidad y novedad en los que advertimos una profundidad que no se desvela nunca del todo, aunque siempre un poco más. Parte de esto que se nos desvela y que el educador acompaña es el gran acontecimiento de la aparición del otro, de la alteridad en nuestra vida. La aparición del otro es la epifanía por

autonomasia, incontrolable, cargada de vértigo, de riesgo y posibilidad (González-Martín et al, 2023, p.13).

Realidad personal humana es la que camina con los pies en el suelo y la cabeza en el cielo en el desgarrón de una llamada transfigurante, la llamada del otro que yo en aras de la libertad, pronunciando nuestro nombre, que escucha nuestro cuerpo, clavados en la tierra, queriendo levantar el vuelo.

#### **4. DISCUSIÓN**

Desde la mostración de la realidad personal humana como realidad abierta que se constituye en el intercambio simbólico con la otras personas en el mundo, se muestra la persona-mayor con un más en el desbordamiento poético de su propia realidad.

Nos encontramos en el epicentro dinámico del personalismo, absortos en la contemplación de la realidad personal humana en su *más estar-dando-de-sí* que enriquece el caudal de la historia. Un más que refiere la persona en la historia como un siempre *más-persona* que desborda en la *persona-mayor*.

#### **5. CONCLUSIONES**

De la discusión deriva una conclusión necesaria: dado que nacemos persona y nos hacemos persona, la *persona-mayor* es *más-persona*, un más que se muestra en el desbordamiento poético de su propia realidad con las otras personas en el mundo.

Y una implicación ética trágicamente olvidada en las culturas en las que solo importa la fuerza productiva, e incluso en aquellas que socialmente siguen valorando a las personas mayores. Se trata de un reto educativo de un calado muy profundo que se funda en nuestra propia realidad educanda.

#### **6. AGRADECIMIENTOS**

Ayuda del Plan Propio de la Universidad de Granada para el proyecto “Retos y posibilidades académicas, lingüísticas y sociales en el aprendizaje del Inglés en personas mayores” (PPJIA2021-14).

#### **7. REFERENCIAS**

- Costa, V. (2018). Fenomenología de la educación y la formación. Sígueme.
- González-Martín, M.R., Romero Sánchez, E. y Santos Gómez M. (2023). Espacios, alteridad y educación: implicaciones antropológicas y éticas en la configuración del otro. En Cámara Estrella et al (Eds.). Educación: encuentros y desencuentros (pp. 11-45). Universidad de Jaén.

- Jiménez-Ríos, F. J. (2000). Memoria poética. Driscoll, G. (Ed.), Imaginer la théologie catholique. Melanges offerts à Ghislain Lafont. Roma: Studia Anselmiana.
- Kant, I. (1983). Pedagogía. Akal.
- Leroi Gourhan, A. (1965). Le Geste et la Parole I. Technique et Langage II. La Mémoire et les Rythmes. Albin Michel.
- Machado, A. (1936). Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo. Espasa Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (2010). Meditaciones del Quijote. J. Marías (Ed.). Cátedra.



# SALUD SEXUAL Y BIENESTAR EN PERSONAS MAYORES DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

Esther Santaella Rodríguez<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La sexualidad es considerada una dimensión humana que juega un papel fundamental tanto en el desarrollo de la personalidad como en la forma en que las personas se relacionan entre sí. Está presente a lo largo de toda la vida y se vincula con la necesidad y la búsqueda de afecto, placer e intimidad, entre otras. Influye tanto en el estado emocional, como en la autopercepción, la salud y los vínculos interpersonales que se establecen (Morell-Mengual *et al.*, 2018). La sexualidad es parte de la integralidad de todas las personas. Además, hablar de salud sexual implica hablar de la mejora de la calidad de vida y del bienestar personal.

Sin embargo, la imagen que socialmente se reproduce en torno a la sexualidad de las personas mayores es estereotipada y limitada (Robledo-Marín *et al.*, 2020; Hernández-Hernández *et al.*, 2021). Al igual que sucede en torno a otras cuestiones, el edadismo se convierte en un problema que influye en la imagen social de la vejez sobre la que se han desarrollado una serie de prejuicios, que han influido negativamente en la concepción de la sexualidad y el erotismo en las personas mayores y las manifestaciones de la misma (Reyes-Espejo *et al.*, 2023).

Hernández-Soberón *et al.* (2021), señalan que para garantizar un envejecimiento activo y saludable es clave atender a las personas mayores de manera integral, esto implica prestar atención a la sexualidad, por considerarla una cuestión que aporta grandes beneficios tanto físicos como sociales y emocionales. Para ello, es crucial tener en cuenta que la sexualidad tiene múltiples formas de expresión y manifestación, así como que las personas mayores continúan teniendo una vida sexualmente activa.

Esta comunicación pretende poner en valor la vivencia de la sexualidad por parte de las personas mayores, toma por objetivo identificar la relación entre salud sexual y el bienestar durante la tercera y cuarta edad, así como, conocer el papel que juega la educación en la mejora

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

de ésta, especialmente en relación a la deconstrucción de los mitos y creencias surgidos en torno a ella y que suponen un obstáculo en el desarrollo pleno de la persona.

Para ello, se realiza una revisión de la literatura en torno al problema, tomando en consideración el placer, el deseo y el erotismo, así como otras cuestiones en torno a la sexualidad que quedan socialmente invisibilizadas o desvinculadas de la realidad de las personas mayores. Lo cual se abordará desde una perspectiva educativa, entendiendo que la intervención pedagógica favorece el desarrollo de una visión más integral y realistas de la sexualidad durante la vejez.

## **2. SEXUALIDAD EN PERSONAS MAYORES**

Debido al aumento de la esperanza de vida, vivimos en una sociedad en la que el envejecimiento de la población es una realidad, el grupo poblacional de personas mayores es cada vez más extenso (Robledo-Marín *et al.*, 2020; Gainza-Martínez *et al.*, 2019; Carmona *et al.*, 2021; Torres y Rodríguez-Martín, 2019; Liberia y Cobo, 2023). No obstante, es importante señalar que el proceso de envejecimiento está presente a lo largo de toda la vida y se caracteriza por ser heterogéneo, universal, irreversible y multidimensional, lo que da lugar a cambios en todas las dimensiones humanas, ya sean biológicas, físicas, sociales o psicológicas. Además, el proceso de envejecimiento se ve influido no solo por cuestiones biológicas y fisiológicas, sino que también influye lo social y lo cultural (Robledo-Marín *et al.*, 2020; Carmona *et al.*, 2021).

En paralelo, hacer referencia a la sexualidad humana implica tener en cuenta la integralidad de la persona, como ya se mencionó anteriormente, ya que ésta atraviesa múltiples dimensiones del ser, está presente en todas las culturas e influye en el desarrollo de todo ser humano y en la forma en la que las personas se relacionan entre sí (Balerzo y Balerzo, 2016; Benito, 2019; Lancha, 2020; Nicola-Piris *et al.*, 2020; Parra *et al.*, 2018). Además, el desarrollo de la sexualidad está presente a lo largo de toda vida. Sin embargo, esto contrasta con el hecho de que la sexualidad durante la vejez ha estado asociada a una visión negativa, estereotipada y mitificada (Torres y Rodríguez-Martín, 2019), algo en lo que nos detendremos más adelante.

Es por esto que surge la necesidad de visibilizar y profundizar en lo concerniente a la sexualidad en las personas mayores, ya que el conocimiento acerca del comportamiento sexual humano, las experiencias y las necesidades sexuales durante la senectud es muy limitado. Carmona *et al.* (2021) hablan de necesidades invisibilizadas. Por su parte, Robledo-Marín *et al.*, (2020) señalan que, aun considerando la importancia de la sexualidad para el pleno desarrollo de las personas, en el caso de los y las mayores, ha sido una temática poco abordada y que, además, socialmente se encuentra rodeada de una visión negativa en muchos casos, como algo antinatural.

En relación con esto, cabe señalar que entre los principales mitos y estereotipos que rodean la sexualidad de las personas mayores, nos encontramos con los siguientes: Por un lado, se ofrece una imagen distorsionada de los y las mayores como personas asexuales, carentes de deseo, e incluso, en ocasiones apoyada en una representación infantilizada; y, por otro lado, la

idea de la vejez como una etapa marcada por la fragilidad en la que el disfrute de la sexualidad puede resultar dañino e incluso nocivo, se llega a relacionar con cierta discapacidad sexual (Robledo-Marín *et al.*, 2020; Carmona *et al.*, 2021). Esto último, también se debe a la imagen limitada que se reproduce de la sexualidad, en la que únicamente se relaciona ésta con lo meramente coital o con el sexo, lo que hace que no se contemplen otras formas o mecanismos para el disfrute y el desarrollo de la sexualidad (González y González, 2005), omitiendo e invisibilizando otras formas y expresiones de lo erótico y lo afectivo (Reyes-Espejo *et al.*, 2023).

Nos obstante, es especialmente significativo que esta visión distorsionada de la sexualidad durante la vejez está ampliamente extendida en la sociedad y, en ocasiones, es asumida por las propias personas mayores, lo cual supone una limitación para el propio disfrute de la sexualidad y por ende para el desarrollo pleno de la personas durante esta última etapa del ciclo vital. Por ello, es importante hablar del deseo y el placer durante este periodo y abordar lo referente a la sexualidad desde una óptica positiva.

### **2.1. Deseo y erotismo en las personas mayores**

Es cierto que la ciencia ha demostrado que durante la vejez se inicia un declive en lo que a la sexualidad se refiere, especialmente, es debido a diversas cuestiones como que disminuyen los niveles de hormonas que regulan principalmente comportamientos sexuales vinculados con el deseo y la excitación; o que también pueden afectar negativamente en el apetito sexual dolencias o complicaciones relacionadas con otras enfermedades. A estas se suman otras cuestiones de índole social y cultural como los cambios o la pérdida de la pareja, la estigmatización cultural del goce y el deseo durante esta etapa y otras carencias derivadas de la escasa educación sexual recibida a lo largo de la vida (Iacub *et al.*, 2020).

Todo esto genera *dificultades en algunas personas para mantener una vida sexual activa durante su vida adulta* (Ballester *et al.*, 2016, p. 200). Generalmente, entre los hombres se destaca la dificultad para la erección, mientras que en las mujeres se señala la pérdida de deseo (Iacub *et al.*, 2020). No obstante, aunque estas cuestiones influyen en la respuesta sexual durante la vejez, esto no significa que impidan el disfrute de la sexualidad de una forma plena, de hecho, Ballester *et al.* (2016) en su estudio<sup>1</sup> encontraron que esto no parece condicionar el grado de satisfacción global de los adultos mayores con respecto a su sexualidad. De hecho, en relación con la vida sexual activa de las personas, se ha demostrado que ésta es cada vez más prolongada, finalizando a edades más avanzadas. Sin embargo, con el paso de los años se observa una tendencia decreciente en lo que respecta a la frecuencia y diversidad de las prácticas sexuales, pero no del interés y el placer sexual (Faus-Bertomeu y Grau, 2022). Por su parte, González y González (2005), realizaron un estudio con personas mayores acerca de sus propias experiencias y valoraciones en torno a su sexualidad y descubrieron que durante este periodo vital las personas mayores encuentran una relación directa entre el mantenimiento de

---

<sup>1</sup> Ballester Arnal, et al. (2016). Respuesta sexual en el varón adulto: estudio preliminar. Publicado en International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología

vínculos de pareja cordiales y una vida sexual activa. Esto denota cierta dependencia de otras personas para el disfrute propio, es aquí donde toma fuerza una de las metas de esta comunicación, que es profundizar en la necesidad de fomentar programas de educación sexual orientados a la atención de personas mayores, para dar respuesta a las necesidades derivadas de los cambios que afectan al disfrute de su sexualidad.

A lo largo del tiempo se ha reproducido una imagen de las personas mayores como incapaces de expresar su sexualidad, e incluso, se les ha atribuido una connotación inmoral, o no natural (Gainza-Martínez *et al.*, 2019). Esto provoca que socialmente se generen prejuicios y sentimientos negativos hacia el disfrute de la sexualidad de un grupo de población. En este sentido, no se debe de perder de vista que es un derecho de todas las personas el poder disfrutar de una vida plena sin ser objeto de odio o discriminación y esto incluye la vivencia y el desarrollo de la sexualidad. Reyes-Espejo *et al.* (2023) destacan la necesidad de separar a las personas mayores de esa óptica incapacitante que se ha reproducido socialmente, para poder abordar una perspectiva más inclusiva y diversa en lo que a la sexualidad y el erotismo se refiere.

El erotismo se ha definido como la capacidad que poseen las persona para, a través del simbolismo, transformar la sexualidad más concreta en sensaciones y experiencias placenteras que no tiene por qué conllevar la consumación del sexo o el coito (Reyes-Espejo *et al.*, 2023). En este sentido, Iacub *et al.* (2020) reivindican la necesidad de deconstruir la imagen más difundida del erotismo, que en multitud de casos ha resultado ser limitante, para abrirla a otras formas de alimentar el deseo más diversas, que se abran al placer durante la vejez. El erotismo favorece la construcción de nuevas formas de plantearse la sexualidad y el placer, abriéndose a otras narraciones, ópticas y experiencias. Para ello, resulta clave que las personas mayores encuentren sus propias formas y mecanismos para aproximarse al erotismo, a unas representaciones en la que se hallen presentes como sujetos deseantes y deseados.

### **3. SALUD SEXUAL Y CALIDAD DE VIDA**

Como se mencionó anteriormente, aunque socialmente la representación que se ha difundido de la vida sexual de las mayores ha sido como algo inexistente, e incluso como algo antinatural, lo cierto es que durante la tercera y cuarta edad la sexualidad sigue viva y juega un papel relevante en la calidad de vida de las personas (Reyes-Espejo *et al.*, 2023). De hecho, la actividad sexual es considerada un indicador de la calidad de vida durante la vejez, aunque pasen los años las personas continúan necesitando el afecto, la intimidad y el contacto tanto consigo mismas como con otras personas (Morell-Mengual *et al.*, 2018).

La sexualidad es una dimensión humana que enriquece enormemente la vida de la persona, independientemente de su edad, ya que influye en factores emocionales, biológicos y sociales. Por ello, se puede afirmar que está profundamente relacionada con la salud, la calidad de vida y el bienestar (Faus-Bertomeu y Grau, 2022; Gainza-Martínez *et al.*, 2019). En este sentido, el bienestar se ha definido como un estado psicológico relacionado directamente con el grado de

satisfacción con la vida en el que durante la vejez influyen cuestiones como el estado civil, el sexo o la institucionalización, entre otros (Morell-Mengual et al., 2018).

Faus-Bertomeu y Grau (2022) en un estudio sobre problemas sexuales y calidad de vida en las personas mayores, destacaron que los malestares en relación a la vivencia de la sexualidad pueden manifestarse y encontrarse a lo largo de toda la vida, que no es algo exclusivo de la vejez y que, por ello, cualquier disfunción sexual no está únicamente provocada por los cambios físicos que se producen durante esta etapa vital, sino que también influyen otros factores actitudinales y estructurales. En el caso de las personas mayores, entre los factores que se han señalado que pueden afectar a su actividad sexual se destacan la falta de pareja o la monotonía (Torres y Rodríguez-Martín, 2019). Estos últimos son muestra de una visión de la sexualidad tradicional, en el que se deja de lado la globalidad de la misma. En definitiva, es aconsejable despatologizar cualquier problema o malestar sexual, para tomar una perspectiva más abierta de la sexualidad y de la vivencia de la misma, yendo más allá de lo meramente coital, de este modo se podrá fomentar una mejor atención a la salud sexual de las personas mayores.

Por su parte, González y González (2005) encontraron que hay una relación directa entre la expresión y manifestación de la afectividad y el mantener una vida sexual activa, por lo que destacan la importancia de fomentar programas en los que se estimulen las habilidades de comunicación afectiva entre las personas mayores, con la intención de prevenir trastornos como la depresión, mejorar la autoestima y disminuir los sentimientos de soledad entre este grupo de población. Por su parte, Can et al. (2015) destacan la influencia directa entre sexualidad y autoestima, como una cuestión clave para el bienestar de cualquier persona. En relación con esto, Carmona et al. (2021) afirman que, tanto la expresión de los afectos como la autopercepción, e incluso la construcción y expresión del placer y del erotismo, influyen notablemente en el desarrollo a lo largo de toda vida, así como en el bienestar tanto individual como social.

Todo esto contrasta con el hecho de que haya profesionales que asumen la visión estereotípica y limitada que socialmente se ha difundido de la sexualidad de las personas mayores (Ruiz-Vallejo et al., 2023). Por ello, es crucial destacar la necesidad de profesionales preparados para hacer frente a la atención de la sexualidad durante la vejez, ya que se trata de una cuestión clave para la mejora de la calidad de vida durante este periodo vital (Torres y Rodríguez-Martín, 2019). En esta comunicación en concreto se quiere realizar una aproximación a esta cuestión desde una perspectiva educativa, contemplando la forma en que desde la pedagogía se puede favorecer la mejora de la salud sexual y el bienestar global durante la vejez.

#### **4. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN PERSONAS MAYORES**

De acuerdo con todo lo expuesto hasta ahora, resulta clave profundizar en una de las estrategias posibles para afrontar la atención a la sexualidad de las personas mayores, como es el caso de la intervención pedagógica, reivindicando la importancia de la educación sexual integral en todas las etapas de la vida, incluida la vejez. Además, es necesario un planteamiento

del acompañamiento de las personas mayores en el proceso de envejecimiento desde el enfoque del envejecimiento exitoso, el cual se apoya en la necesidad de fomentar el bienestar psicológico. El envejecimiento con éxito ha sido definido como aquel que se desarrolla favoreciendo una elevada participación social, junto con el fomento de la actividad física, como mecanismos para la prevención, o para reducir el impacto, de otros factores como posibles enfermedades (Morell-Mengual *et al.*, 2018). Para ello, la intervención educativa es una herramienta clave.

En relación con lo anterior es importante combinar dicho enfoque con los principios de la educación a lo largo de toda la vida, la cual hace referencia a aquellas acciones formativas que, independientemente del momento del ciclo vital en el que se encuentre la persona, persiguen el perfeccionamiento y la mejora integral de ésta, a través de la cual se puede hacer frente a la reproducción de estereotipos negativos que se han asociado a la vejez (Morón-Marchena, 2014). En relación con esto, Hernández-Hernández *et al.* (2021) señalan la importancia de tratar los prejuicios sociales y mitos construidos en torno a la sexualidad de las personas mayores, ya que pueden provocar que no se comunique ni trate de forma correcta la insatisfacción sexual, lo que a su vez menoscaba las relaciones interpersonales que se establecen, así como puede desembocar en problemas fisiológicos, emocionales y sociales.

Después de reconocer que la sexualidad es una dimensión fundamental de la persona y que influye notablemente en el bienestar y la calidad de vida de ésta, resulta llamativo el hecho de que los programas de salud y educación sexual se orientan fundamentalmente a población joven, así como a adultos y adultas en su etapa reproductiva (Gainza-Martínez *et al.*, 2019). Esto encaja con el discurso social dominante, que plantea la sexualidad desde una visión normativa, que deja de lado la diversidad mientras que da mayor visibilidad las relaciones heterosexuales y monógamas entre jóvenes (Carmona *et al.*, 2021). En este sentido, Iacub *et al.* (2020) defienden la necesidad de aceptación de los cambios como algo positivo para poder visibilizar otras formas de aproximarse al placer y al deseo, elaborando alternativas a lo preestablecidos. Surge aquí la necesidad de profundizar en ello desde la pedagogía, de manera que se favorezca un proceso de deconstrucción en torno a las creencias previas.

Un ejemplo de la pertinencia de este tipo de intervenciones la encontramos en el hecho de que muchas personas mayores interpretan su propia sexualidad en relación a la presencia o ausencia de sexo en sus vidas, desde una óptica tradicionalista, obviando otras formas de manifestar la sexualidad. En su estudio, Carmona *et al.* (2021) señalan que algunas de las personas mayores participantes llegaban a negar la presencia de la sexualidad en sus vidas por el hecho de haber enviudado, e incluso, el llegar a afirmar que no se trataba de un aspecto relevante en sus vidas por ser un tema secundario a su edad. Es crucial trabajar desde la pedagogía para poner en valor la importancia de la sexualidad en la vida de cualquier persona, independientemente de su edad.

Torres y Rodríguez-Martín (2019) señalan la relevancia de trabajar la sexualidad desde la educación para la salud con personas mayores como clave para poder abordar los cambios fisiológicos que se producen a dicha edad y que afectan a la sexualidad, entre los que destacan

la disminución de la lubricación vaginal en el caso de las mujeres y la ralentización en la erección en los hombres, entre otras. En este sentido, se debe fomentar la implementación de programas que favorezcan la continuidad de una vida sexual activa en las personas mayores (González y González, 2005).

Finalmente, es importante señalar que resulta crucial abordar cualquier propuesta de educación sexual desde una perspectiva de género, ya que, aunque se mencionó anteriormente que los programas de educación y salud sexual, prioritariamente, se orientan a jóvenes y personas adultas en edad reproductiva, así como que la sexualidad de las personas mayores socialmente se encuentra mitificada y estigmatizada, lo cierto es que los problemas derivados del edadismo afectan doblemente a las mujeres mayores, ya que encuentran una doble situación de discriminación: por ser mujeres y por ser mayores (Liberia y Cobo, 2023). En este tema se profundizará más en las conclusiones, ya que son diversos los estudios que han señalado esta realidad dentro del afrontamiento de la sexualidad en la personas mayores.

## 5. CONCLUSIONES

Después de todas las cuestiones reseñadas hasta el momento se puede concluir que son múltiples las evidencias de que un desarrollo y una atención adecuada de la sexualidad favorece el bienestar y la calidad de vida de todas las personas. Sin embargo, continúa existiendo cierto tabú en torno a la misma (Freixas y Luque, 2009), lo cual se hace especialmente significativo en el caso de las personas mayores, cuya sexualidad se cubre de una imagen social negativa, llegando incluso a concebirse a éstas como carentes de sexualidad, debido a los estereotipos y mitos que rodean la sexualidad durante la vejez (Robledo-Marín *et al.*, 2020). Se trata de una concepción conservadora que ha llegado a ser asumida por las propias personas mayores, lo que en ocasiones se ha traducido en conductas de modificación, negación o supresión del deseo, por considerarlo algo inapropiado (Morell-Mengual *et al.*, 2018). Sin embargo, aunque durante la vejez aparecen múltiples factores que influyen en la respuesta sexual, esto no supone un impedimento para el disfrute de la sexualidad, no imposibilita para abrirse al placer y al deseo (Freixas y Luque, 2009; Can *et al.*, 2015). De hecho, se ha constatado una tendencia y un cambio de paradigma que señala una mayor predisposición para la vivencia de la sexualidad de una manera más positiva durante la vejez (Ballester *et al.*, 2016). Es aquí donde toma todo su significado los programas de atención educativa a lo largo de vida, incluyendo la tercera y cuarta edad.

Finalmente, como parte de la prospectiva esta comunicación se pretende abrir una nueva vía de análisis y de reflexión, así como destacar la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el estudio y la intervención en torno a la sexualidad de las personas mayores, ya que son muchos los estudios que resaltan las diferencias existentes en el afrontamiento de la propia sexualidad por parte de hombres y mujeres (Carmona *et al.*, 2021; González y González, 2005; Robledo-Marín *et al.*, 2020). En este sentido, Iacub *et al.* (2020) encuentran que, entre los factores sociales y culturales que han influido en la concepción negativa de la sexualidad durante

la vejez se encuentran, también, los valores y estereotipos de género y destacan como han influido negativamente en la concepción de la sexualidad de las mujeres mayores cuestiones como: el fin de su vida reproductiva, la viudedad o la menor sensación de percibirse deseables, influido por los cánones eróticos normativos y, socialmente más difundidos. Esto ha supuesto por parte de muchas mujeres el abandono o la pérdida de interés por determinadas prácticas eróticas.

Por su parte Freixas y Luque (2009) enumeran una serie de mitos que, tradicionalmente, han influido negativamente en la vivencia de la sexualidad de cualquier personas, pero especialmente en el caso de las personas mayores y, más concretamente, en el de las mujeres mayores. Estos mitos son: en primer lugar, que la sexualidad se limita a lo genital y, concretamente a lo coital; en segundo lugar, que la vivencia de la sexualidad se engloba principalmente dentro de la heterosexualidad, poniendo en el centro el placer masculino; en tercer lugar, que el autoerotismo se considera una práctica inapropiada e incluso sucia o pecaminosa; en cuarto lugar, que el sexo necesita de amor de por medio; en quinto lugar, que la sexualidad debe de estar orientada fundamentalmente a la reproducción, por lo que pasada la etapa fértil determinadas prácticas sexuales dejan de tener sentido; y, finalmente, la imagen estereotípica de que feminidad es sinónimo de pasividad, algo que ha influido en la capacidad de iniciativa de las propias mujeres, e incluso, en las manifestaciones pública de interés por determinadas cuestiones o prácticas sexuales. Por todo lo expuesto hasta ahora, se considera que aquí se abre una línea de investigación para futuros estudios, que implica abordar la investigación y el análisis de esta realidad desde una perspectiva de género, que nos permita observar si son ciertas tales diferencias y que subyace a las mismas.

## 6. REFERENCIAS

- Balarezo López, G. y Balarezo Galarreta, J. M. (2016). Los padres de familia y la sexualidad en la adolescencia. *Desde el Sur: Revista de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Científica del Sur*, 8(1), 189-200.
- Ballester Arnal, R.; Castro-Calvo, J.; Salmerón Sánchez, P.; Morell-Mengual, V. y Díaz Rodríguez, I. M. (2016). Respuesta sexual en el varón adulto: estudio preliminar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 199-206. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.206>
- Benito Salcedo, L. I. (2019). El rol de la persona con diversidad funcional intelectual en la educación sexual y la vivencia de la sexualidad. *Indivisa*, 19, 223-242.
- Can Valle, A. R., Sarabia Alcocer, B. y Guerrero Ceh, J. G. (2015). Factores psicológicos y socioculturales en la vida sexual de los adultos mayores. *Revista Iberoamericana de las Ciencias de la Salud: RICS*, 4(8), 73-88

- Carmona, V.; Ferrada, R.; Leiva, S. y Rubio, V. (2021). La sexualidad de personas mayores: una mirada desde sus propias vivencias. *RETO: Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 8(2), 1-20
- Faus-Bertomeu, A. y Grau i Muñoz, A. (2022). De las disfunciones a los problemas sexuales en la vejez: el quebrantamiento del saber médico desde una comparativa generacional. *Revista Española de Sociología*, 31 (2), a110. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.110>
- Freixas Farré, A. y Luque Salas, B. (2009). El secreto mejor guardado: la sexualidad de las mujeres mayores. *Política y sociedad*, 46(1-2), 191-203.
- Gainza-Martínez, C.; Villarroel-Ríos, C. y Ossandón-Parra, G. (2019). Sexualidad al margen. Representaciones de sexualidad asignadas a personas mayores con demencia. *Ánfora*, 26(47), 217 - 240.
- González, J. M. y González, J. (2005). Estudio descriptivo de la sexualidad de personas mayores de 60 años en el caribe colombiano. *Psicogente*, 8(13), 17-27
- Hernández-Hernández, A. G., Álvarez Baños, E. I., Cano Hernández, M. C., Jiménez Sánchez, R. C., Cuevas Cansino, J. J., Estrada Luna, D., Barreda, R. y Arias Rico, J. (2021). Percepción del adulto joven sobre la sexualidad del adulto mayor. *Journal of Negative and No Positive Results: JONNPR*, 6(9), 1196-1208.
- Hernández-Soberón, J. C., Torres-Obregón, R., Esparza González, S. C., Carrillo Cervantes, A. L., Navarro-Oliva, E. I. P., y Sierra, J. C. (2021). Función sexual y actividad física en personas mayores del noreste de México. *Health and Addictions/Salud Y Drogas*, 21(2), 60-70. <https://doi.org/10.21134/haaj.v21i2.567>
- Iacub, R., Hidalgo López, P., Osvaldo Winzeler, M., Bourlot, V., Gil de Muro, M. L., Paz, M., Bellas, M. L., Machluk, L., Vazquez Jofré, R., y Boggiano, P. (2020). Desarticulando las fronteras del erotismo en la vejez. *Research on Ageing and Social Policy: RASP*, 8(1), 1-24. <https://doi.org/10.17583/rasp.2020.4616>
- Lancha Villamayor, V. (2020). Expresión sexual de las personas con TEA: percepción de los profesionales de la educación. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 51(2), 33-53. <https://doi.org/10.14201/scero20205123353>
- Liberia Vayá, I., y Cobo Durán, S. (2023). La representación fílmica del sexo en la vejez: un estudio de casos en el cine contemporáneo. *Fonseca, Journal of Communication*, 26, 11-31. <https://doi.org/10.14201/fjc.31184>
- Morell-Mengual, V.; Ceccato, R.; Nebot García, J. E.; Chaves, I. y Gil Llarío, M. D. (2018). Actitudes hacia la sexualidad y bienestar psicológico en personas mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 4(1), 77-84. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v4.1270>
- Morón-Marchena, J. A. (2014). Educación y personas mayores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 107-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198871>

- Nicola-Piris, Y., Gil-Llario, M. D., Morell-Mengual, V. y Fernández García, O. (2020). Actitudes hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual: ¿difiere la población general de las propias personas con discapacidad intelectual? *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 83-92. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1811>
- Parra Cruz, A., Galarza Santana, L.E. y San Andrés Plúa, N. (2018). Sexualidad responsable Vs Tabúes Sociales. *Revista San Gregorio*, 21, 74-87
- Reyes-Espejo, M. I., Barrera-Olmos, M. J., Román-Navarro, P., Orellana-Nishihara, M., y Aguirre-Ponce, C. (2023). Representaciones sociales del erotismo y la sexualidad de las personas mayores en el cine chileno contemporáneo. *Rumbos TS: un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 29, 139-163. <https://doi.org/10.51188/rrts.num29.710>
- Robledo-Marín, C., Cardona-Arango, D., Cardona-Jiménez, J., Lizcano-Cardona, D., y Quintero-Echeverri, A. (2020). Percepción de la sexualidad en personas mayores de 60 años. Medellín, Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), pp. 56-77. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.3286>
- Ruiz-Vallejo, F., Bruhl, K. y Guerrero, G. (2023). Percepciones de proveedores de servicios de salud sobre la salud sexual de los adultos mayores en Colombia. *Revista Salud UIS*, 55(1), DOI: <https://doi.org/10.18273/saluduis.55.e:23030>
- Torres Mencía, S. y Rodríguez-Martín, B. (2019). Percepciones de la sexualidad en personas mayores: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Revista española de salud pública*, 93(4).

# VIOLENCIA DE GÉNERO EN MUJERES MAYORES: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO

Marta Santaella-Rodríguez<sup>1</sup>  
Nazaret Martínez-Heredia<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género constituye un problema social de salud pública actual que afecta a muchas mujeres independientemente de su edad, etnia o clase social. La violencia de género puede definirse como cualquier acto de violencia, discriminación o desigualdad que se ejerce sobre las mujeres por parte de los hombres, que en la mayoría de los casos tienen o han tenido algún tipo de relación afectiva con la víctima (Ley Orgánica 1/2004). Este tipo de violencia, como explican Meyer et al. (2020), a menudo es repetida, sistemática y puede provocar graves consecuencias en la salud de la víctima, tanto a nivel físico como emocional y psíquico, pueden ser: lesiones físicas, embarazos no deseados, depresión, trastornos derivados del consumo de alcohol y otras sustancias, etc.

La violencia de género afecta a las mujeres sin entender de procedencia o edad, pero las consecuencias que genera si son diferentes en función del grupo social al que pertenezca, un ejemplo de ello, es que la mayoría de investigaciones dirigidas a estudiar este tipo de abuso ponen su foco en mujeres jóvenes o de mediana edad consideradas con mayor índice de victimización (Bows, 2019), quedando el sector de mujeres mayores de 65 años, que sufren este tipo de violencia, invisibilizadas, provocando así que estas tengan más riesgo de sufrir cualquier daño físico o incluso la muerte en muchos casos, debido a la falta de conocimiento que se tiene sobre esta problemática en las mujeres de la tercera edad. De hecho, Bows (2019) explica que son las mujeres mayores las que más probabilidad tienen de sufrir algún tipo de violencia por su cónyuge o, en algunos casos, por su hijo u otro familiar.

Meyer et al. (2020), señalan que parte del problema de que la violencia de género en mujeres mayores tenga una menor visibilización, es que a menudo no se establece la violencia que sufre la mujer mayor por parte de su pareja dentro del término de violencia de género, sino

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

<sup>2</sup> Universidad de Granada

que se engloba con otros conceptos como maltrato o abuso al adulto mayor, término que es definido por estas tres autoras (Meyer *et al.*, 2020) como cualquier acción violenta repetida o no, o la falta de una actuación apropiada, que se lleva a cabo dentro de una relación de confianza que provoca daño o malestar en la persona mayor, y que atenta contra su integridad física, psicológica o sexual. Bhatia y Soletti (2018) reafirman esta idea señalando que la violencia de pareja no tiene en cuenta la perspectiva de edad y la violencia en personas mayores únicamente se centra en la vejez, sin tener en cuenta el género.

La falta de denuncias de violencia de género por parte de mujeres de edad avanzada es otra de las consecuencias de que esta problemática se encuentre tan invisibilizada, esto se debe en muchos casos al desconocimiento de la víctima sobre la situación de violencia, no reconocen muchas de las situaciones de abuso, y no conocen alternativas o propuestas de ayuda para salir de ella (Bathia y Soletti, 2018). Según Rodríguez y Esquivel (2020), esta problemática posee otros rasgos específicos que pueden afectar a su detección: la prolongación de la situación del maltrato en el tiempo que promueva su normalización, la existencia de algún tipo de discapacidad en la víctima, la escasez de una red de apoyo cercana, la dependencia económica, un bajo nivel educativo o el haber experimentado con anterioridad violencia familiar en otras etapas de la vida.

Safar *et al.* (2023), atribuyen la falta de investigación sobre este tema a que las mujeres mayores tienen menos probabilidad de pedir ayuda o acudir a los recursos existentes en materia de violencia de género que las mujeres más jóvenes. Esto puede ser debido al pensamiento erróneo de ser juzgada, o a la vergüenza que esto pueda generales; así como a los valores tradicionales machistas y patriarcales en los que han podido crecer.

Por tanto, podemos afirmar que no solo son escasas las medidas de apoyo dirigidas exclusivamente a las mujeres mayores víctimas de violencia de género, sino que también son pocas las investigaciones destinadas a este ámbito de estudio. Por ello, este trabajo pretende realizar un análisis de la literatura en la que se han desarrollado estudios realizados entre 2018 y 2023, y que tienen como eje principal la violencia de género en mujeres mayores.

## **2. MÉTODO**

Tomando como referencia el objetivo de este estudio, analizar las investigaciones sobre la violencia de género en mujeres mayores, se va a desarrollar un estudio bibliométrico mediante la cuantificación de la producción científica en torno a la temática.

Los análisis bibliométricos han sido definidos según Sánchez-Carrasco (2023) como una técnica de análisis de la bibliografía científica existente sobre un tema concreto, el cual nos permite poder acceder a las publicaciones que hay disponibles sobre la materia a investigar en distintas plataformas de datos como Web of Science (WoS) o Scopus. El análisis bibliométrico como método nos facilita el conocer la cantidad de artículos disponibles sobre una temática, los años en los que más cantidad de publicaciones se dan, los autores, etc.

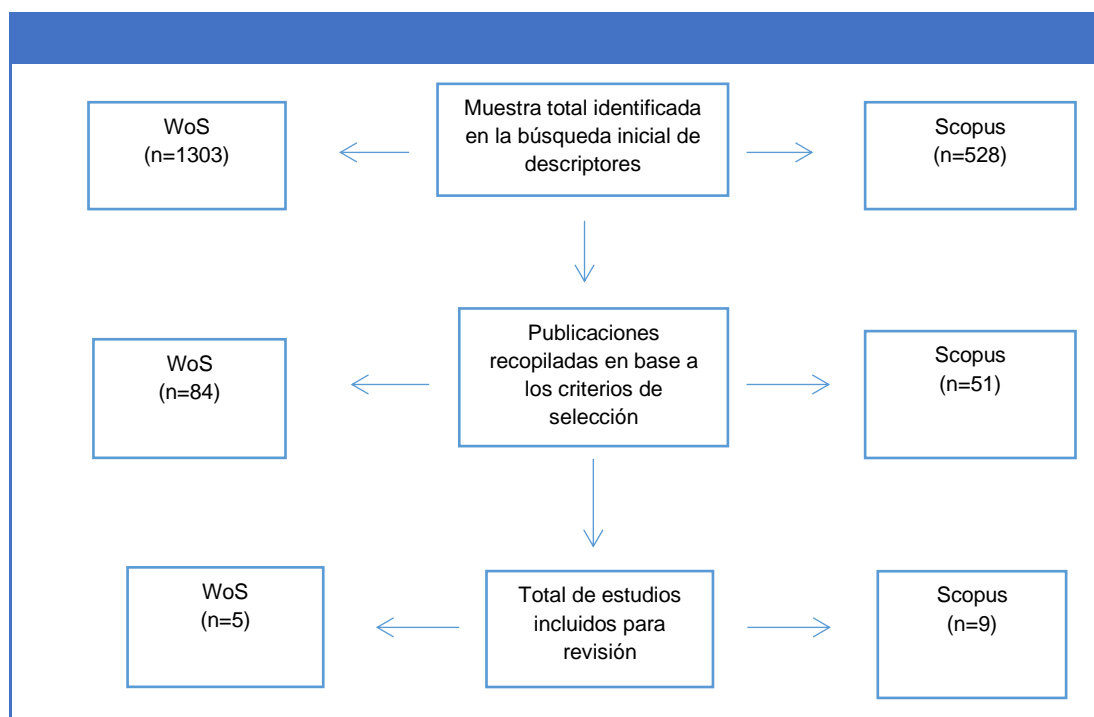
Para la selección de la muestra se han definido dos descriptores en inglés y en español, que son: “violencia de género” - “gender violence” y “mujeres mayores” - “older women”, cuya búsqueda se ha realizado de forma combinada e individual, primero realizando la búsqueda en inglés y después en castellano. La elección de estos descriptores se ha basado en la necesidad de concretar el problema de la violencia de género en un colectivo concreto, mujeres mayores, ya que este es el eje principal de nuestra investigación. Para dicha búsqueda combinada de ambos descriptores, se ha utilizado “y”/“and”, y se ha restringido el campo de búsqueda a título, resumen y palabras clave. A partir de lo cual la variable estadística utilizada fue la producción científica de mayor impacto a través de un muestreo estadístico longitudinal de acceso libre comprendido entre los años 2018-2023, es decir, los últimos 6 años de estudio.

Como bases de datos para la obtención de la muestra se han utilizado las siguientes: Scopus y Web of Science, utilizando el recurso de búsqueda avanzada. La elección de estas bases de datos se debe a que en ellas podemos encontrar la producción científica de un impacto mayor. El criterio para la inclusión de los artículos como parte de la muestra ha sido la concreción de aquellos que versaban concretamente sobre violencia de género contra mujeres mayores dentro del campo de estudio de las Ciencias Sociales.

Este análisis y búsqueda de datos tuvo lugar en Marzo de 2024. La muestra final de referencias ha sido de 14 (n=14) de las cuales 9 pertenecen a la base de datos Scopus y 5 a la base de datos Web of Science. A continuación, en la siguiente figura, se recoge un diagrama de flujo del proceso realizado de revisión.

**Figura 1.**

*Diagrama de flujo del proceso de revisión*



En el diagrama de flujo se pueden observar el número total de registros obtenidos a través de nuestros descriptores de búsqueda en ambas bases de datos, y el total de estudios seleccionados después un cribado por medio de los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- V1. Cantidad de publicaciones comprendidas entre los años 2018 y 2023.
- V2. Cantidad de publicaciones por año.
- V3. Cantidad de publicaciones por tipología.
- V4. Cantidad de registros por países.

### 3. RESULTADOS

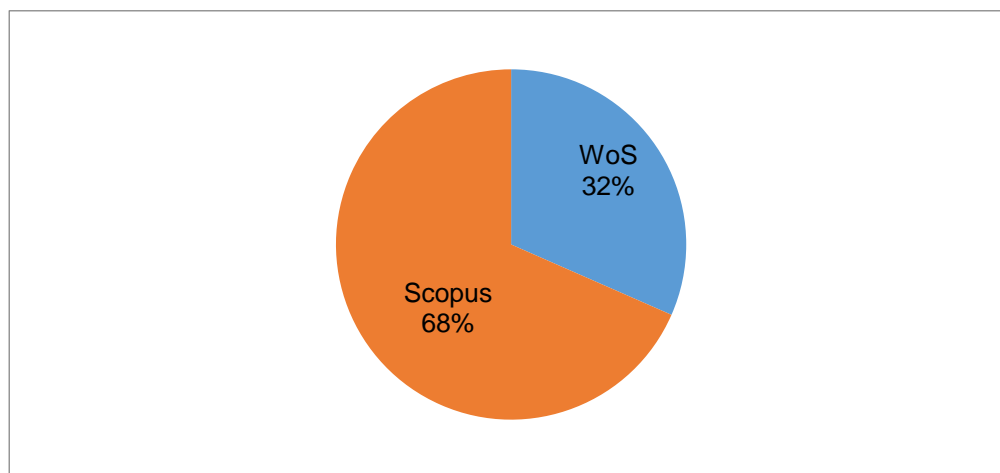
Los resultados obtenidos por medio del análisis científico considerando las variables establecidas son los siguientes:

#### 3.1. V1. Cantidad de publicaciones comprendidas entre los años 2018 y 2023.

En base al número de divulgaciones publicadas en los últimos 6 años (2018-2023), en Scopus nos encontramos con 9 publicaciones, mientras que en Web of Science son 5. Por lo que, en la primera base de datos hemos obtenido mayor número de publicaciones científicas de acceso libre, como se recoge en la figura 2.

**Figura 2.**

*Publicaciones obtenidas (2018-2023)*

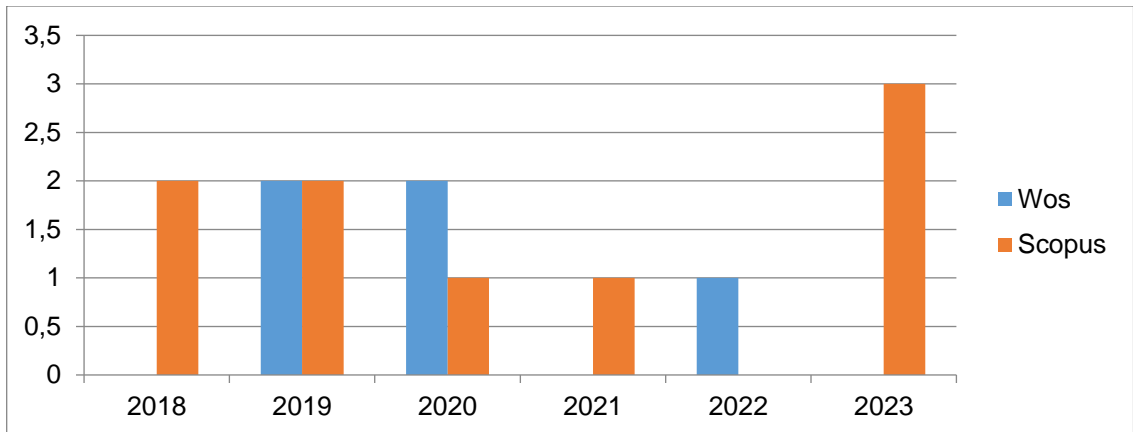


#### 3.2. V2. Cantidad de publicaciones por año.

En cuanto al número de publicaciones podemos decir que el año en el que se llevaron a cabo mayor número de publicaciones fue en 2019, seguido de 2020 y 2023, con 3 publicaciones, y 2018 con 2. Mientras que los años en el que menos se investigó en esta temática fue en 2021 y 2022, con una única publicación.

**Figura 3.**

*Publicaciones por año (de 2018 a 2023)*

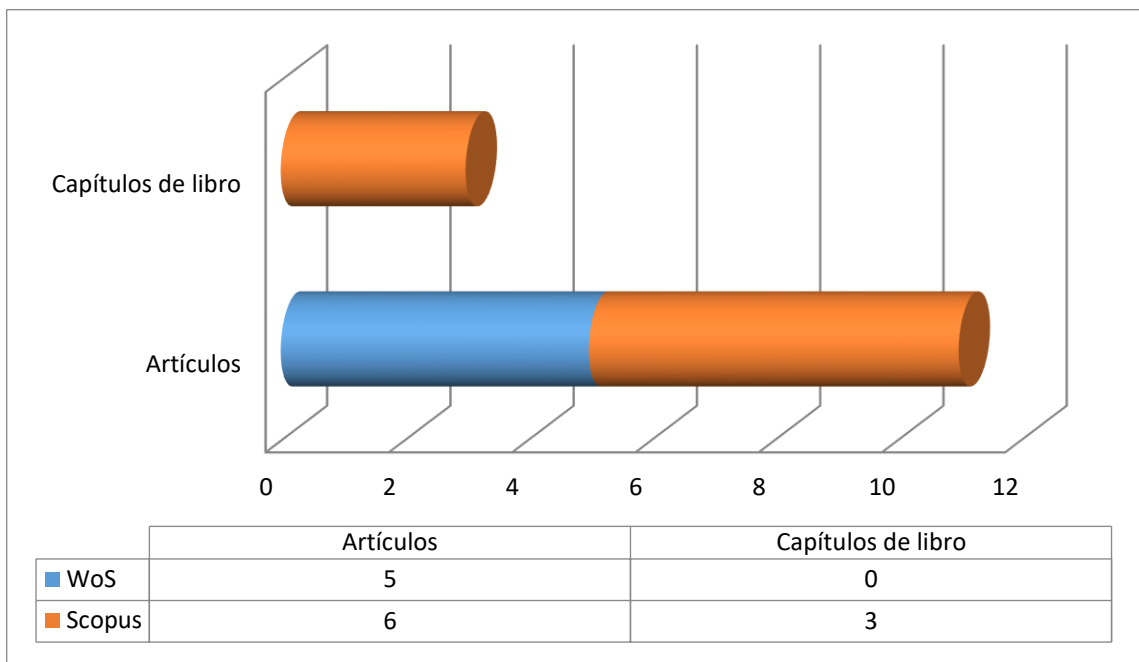


### 3.3. V3. Cantidad de publicaciones por tipología.

Si hablamos sobre la tipología de documentos nos encontramos con la prevalencia de artículos (siendo 5 el número de artículos en Web of Science y 6 en Scopus), y en menor cantidad los capítulos de libros (únicamente 3 en Scopus).

**Figura 4**

*Documentos por tipología*

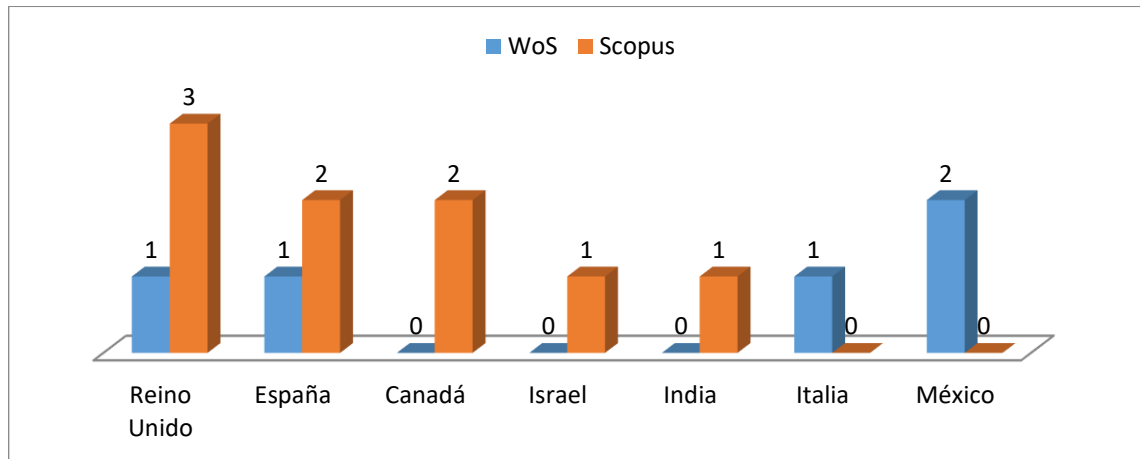


### 3.4. V4. Cantidad de registros por países.

En la base de datos de Web of Science es México, con 2 publicaciones, seguido de Reino Unido, España e Italia, con una publicación. Mientras que en Scopus es Reino Unido con 3 publicaciones, España y Canadá con 2, e Israel e India con una publicación cada uno.

**Figura 5**

*Internalización de la investigación*



## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El desarrollo de este estudio pone de manifiesto que la investigación en materia de violencia de género en mujeres mayores esta poco investigada, y requiere de un mayor estudio. Por ello, se ha llevado a cabo un análisis bibliométrico de la producción científica con un mayor impacto sobre la violencia de género en mujeres mayores, dicho análisis se ha realizado a partir de la revisión de documentos bibliográficos encontrados en las bases de datos Scopus y Web of Science mediante dos descriptores: “gender violence” y “older women”. Por medio de la aplicación de una serie de variables se ha obtenido una muestra final de 14 publicaciones, de las cuales 9 son de Scopus y 5 de Web of Science. Se resalta que es muy común confundir o disfrazar este tipo de violencia dentro del concepto de abuso a personas mayores, concepto que es mucho más amplio y que abarca temas como la negligencia de cuidadores hacia la persona mayor, entre otros.

Algunos de estos estudios exponen el hecho de que la escasez de publicaciones sobre el abuso a mujeres mayores podrían indicar un discriminación por edad (Bathia y Soletti, 2019). Safar *et al.* (2023), llevaron a cabo un estudio sobre el afrontamiento de las mujeres mayores que sufren o han sufrido situaciones de maltrato por parte de sus parejas a lo largo de los años pero centrándose especialmente en la etapa del COVID-19. En este artículo, las autoras resaltan la falta de investigación en esta materia, y expusieron la gravedad de no actuar en estas situaciones, ya que la violencia de género durante la tercera edad se vuelve aún más peligrosa, debido a que las víctimas se encuentran en una situación saludable más delicada y deteriorada.

El estudio desarrollado por Bows (2019) se centra en los casos de homicidio de personas mayores sucedidos entre 2010 y 2015 en Reino Unido. Se analizaron 221 casos de homicidio doméstico, de los cuales el 67% de las víctimas eran mujeres, y el 46% de los casos fueron perpetrados por el cónyuge o la pareja, por lo que se llega a la conclusión de que las mujeres mayores tienen más riesgo de morir a manos de sus parejas. Esta autora también pone de manifiesto la falta de estudios que analicen la perspectiva de género en los homicidios domésticos en personas mayores. Un estudio parecido se llevó a cabo en España (Iborra *et al.*, 2021), en esta investigación se analizaron un total de 30 casos de asesinatos de mujeres mayores ejecutados por sus parejas entre 2005 y 2007, poniendo de manifiesto la importancia de agregar una perspectiva de edad a la violencia de género.

Meyer *et al.* (2020) llevaron a cabo una revisión metódica destinada a favorecer la comprensión de las situaciones de violencia de las mujeres mayores, reafirmando la idea de que la violencia de género en este grupo de edad se encuentra opacada por este mismo tipo de violencia en otras etapas de la vida, o por otro tipo de violencia en la misma etapa. Exponen la idea de que si en la tercera edad es más complicado salir de una situación de maltrato de pareja, se debe principalmente a las normas de género impuestas tradicionalmente.

En definitiva, existe un olvido e indiferencia hacia un colectivo que se encuentra cada vez en mayor crecimiento demográfico. Es necesario poner sobre la mesa la necesidad de crear espacios y propuestas sociales que reconozcan a las mujeres mayores como un colectivo vulnerable, y que vayan destinadas a aquellas que se puedan encontrar en una situación de riesgo por cuestiones de maltrato o abusos por parte de sus parejas, para favorecer así su bienestar y su integridad como personas, así como dar prioridad a conocer sus preocupaciones y su forma de ver las relaciones de pareja por medio de la investigación, para así poder intervenir.

## 5. REFERENCIAS

- Band-Winterstein, T., Goldblatt, H. & Sagit, L. (2019). Breaking the Taboo: Sexual Assault in Late Life as a Multifaceted Phenomenon—Toward an Integrative Theoretical Framework. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(1), 112-124. 10.1177/1524838019832979.
- Bhatia, P. & Soletti, A. B. (2019). Hushed Voices: Views and Experiences of Older Women on Partner Abuse in Later Life. *Ageing Int*, 44, 41–56, <https://doi.org/10.1007/s12126-018-9331-0>
- Bows, H. (2019). Domestic Homicide of Older People (2010–15): A Comparative Analysis of Intimate-Partner Homicide and Parricide Cases in the UK. *British Journal of Social Work*. 49, 1234–1253, DOI: 10.1093/bjsw/bcy108
- Crockett, C., Cooper, B. & Brandl, B. (2018). Intersectional Stigma and Late-Life Intimate-Partner and Sexual Violence: How Social Workers Can Bolster Safety and Healing for Older Survivors. *British Journal of Social Work*. 48, 1000-1013. 10.1093/bjsw/bcy049.

- Ferrás, C., Ginzo Villamayor, M. J. & García, Y (2023). Analysis of Location and Spatial Distribution of Elderly Women Victims of Gender Violence. *Social Sciences*, 12(72). <https://doi.org/10.3390/socsci12020072>
- Fraga Dominguez, S., Storey, J. E. & Rogers, M. M. (2023). Older Adult Mistreatment. In P. Ali & M. M. Rogers (Eds.) *Gender-Based Violence: A Comprehensive Guide* (pp. 495 -507) Springer.
- Flores Martínez, R. M., Zamarripa Esparza, E. A. & Mendoza Cárdenas, E. (2022). “Es lo que te tocó”. Violencia y desigualdad en mujeres mayores rurales a lo largo del curso de vida. *Guillermo de Ockham: Revista científica*, 20(1), 39-49. <https://doi.org/10.21500/22563202.5588>
- Iborra, I., Van Hoey, J. & Beneyto-Arrojo, M. (2021). Older Women Killed by Their Partners: A Socio-Demographic Analysis and Risk Factors. In M. K. Shankardass (Ed.). *Older Women and Well-Being A Global Perspective* (pp. 109-130).
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- MacPherson, M., Reif, C., Titterness, A. & MacQuarrie, B. (2020). Older women and domestic homicide. In P. Jaffe, K. Scott & Straatman, A. L. (Eds.). *Preventing Domestic Homicides*, (pp. 15-37). Academic Press
- Meneses-Falcón C. & Charro-Baena B. (2019). ¿Se debe cambiar la intervención para las mujeres mayores de 65 años víctimas de violencia de su pareja? *Atención Primaria*, 51(7), 458-466. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2019.01.008>
- Meyer S. R., Lasater, M. E., García-Moreno, C. (2020). Violence against older women: A systematic review of qualitative literature. *PLoS ONE* 15(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239560>
- Rodríguez Hernández, R. & Esquivel Santoveña, E. E. (2020). Prevalencia y factores asociados con la violencia de pareja en las adultas mayores mexicanas. *Salud colectiva*, 16(0). 10.18294/sc.2020.2600
- Safar C., Jackson K. T., Irwin J. D. & Mantler T. (2023). Exploring Coping Strategies Among Older Women Who Have Experienced Intimate Partner Violence During COVID-19. *Violence Against Women*, 29, 2418-2438. 10.1177/10778012231188086.
- Sánchez-Carrasco, A. (2023). Análisis bibliométrico. En Domínguez-Salas, S., Resurrección, D. M. & Rodríguez-Domínguez, C. (Coord.). *Guía para la elaboración de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster en psicología y ciencias afines. Volumen II.* (pp. 162-173), Dykinson.
- Sanz-Barbero B., Barón N. & Vives-Cases C. (2019). Prevalence, associated factors and health impact of intimate partner violence against women in different life stages. *PLoS ONE* 14(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221049>

# DOCENTES COMPETENTES EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Antonio Campos Soto<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

En la Ley Orgánica de Mejora de la LOE (en adelante LOMLOE) se contemplan las emociones como un valor que debe tratarse a lo largo de toda la enseñanza obligatoria. Para (Alzina, 2005) se debe abordar en el contexto del aula la competencia personal, social y de aprender a aprender como componentes de la competencia emocional a lo largo de toda la educación obligatoria, siendo éste capaz, al término de la misma, de regular y expresar sus emociones, según (Palomera et al., 2017).

El carácter competencial del currículo le obliga a desarrollar situaciones de aprendizaje interdisciplinares, significativas y relevantes (Real Decreto 217/2022), convirtiéndose así el profesor en agente activo del aprendizaje integral para el alumnado, según Vahos et al. (2019)

La cuestión que surge para autores como Keller & Becker (2020), es si realmente el profesorado da respuesta a las carencias socioafectivas y emocionales del alumnado, o como afirma Ferreras (2023), el profesorado que eligió dar clase por vocación está cada vez más alejado de su profesión, aludiendo a razones como la falta de tiempo para prepararse las clases, la presión de las familias, la formación inadecuada, etc está ocasionando una desvinculación emocional hacia la profesión docente.

Por otra parte, los docentes competentes emocionalmente implementan las relaciones interpersonales con sus alumnos, fomentan la asertividad, la cooperación y comunicación intragrupal, que junto con el control del estrés redundan en la gestión positiva del grupo clase, favoreciendo así la convivencia y el buen clima del aula, como recogen (Cejudo, 2017; Bolaños, 2018; Calleja & Jiménez, 2020) o incluso para la resolución de conflictos (Rubio & Caballero, 2018)

Sin duda, la vocación del profesorado deben complementarse para ofrecer una enseñanza de calidad al alumnado o, como afirma (Casanova, 2018) *“hay que reivindicar la vocación para disfrutar en el trabajo y obtener óptimos resultados”*.

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

La falta de comunicación, de asertividad, la incapacidad para escuchar al alumnado o la intolerancia a soportar climas o situaciones de estrés dentro de las aulas condicionan a la falta de motivación y de vocación de numerosos docentes (Rendón, 2013).

Por ello, el profesorado como agente social con responsabilidad en la educación del alumno, debe sustentar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base de un proceso comunicativo de compromiso con el alumno, en donde no basta sólo con conocer la materia a impartir, sino que es fundamental disponer de la competencia emocional necesaria para dotarlos de claves para un aprendizaje significativo y trascendente para su devenir académico o laboral.

De ahí que la formación del profesorado deba orientarse a implementar metodologías fomenten el aprendizaje creativo, comunicativo y funcional del alumno, con el fin de configurar a ciudadanos responsables, críticos y con convicciones sólidas, especialmente al alumnado proveniente de contextos inclusivos y multiculturales, en donde es conveniente trabajar aspectos como el autoconocimiento, las capacidades éticas y sociales. Por ello, para el alumnado en situación de riesgo, la formación del profesorado debe considerarse una necesidad (Jeder, 2022) y que disponga de las competencias necesarias que le permita conectar con los formandos, extrayendo de cada alumno lo mejor de cada uno (Mazariegos, 2022).

El cambio de mentalidad del profesorado, la apertura a lo diferente, a lo nuevo, a lo de otra manera, la superación de estereotipos, prejuicios, la toma de conciencia de las propias actitudes implícitas, la responsabilidad ante la diversidad en las clases de los alumnos, pero también la diversidad en la enseñanza, el rico repertorio de estrategias didácticas y su adaptación a los estilos y a las peculiaridades de los alumnos, el fomento de la multiculturalidad, la interacción con todos los alumnos, independientemente de lo que les diferencie son estrategias adecuadas para construir la competencia para la diversidad

Por otra parte, en opinión de Rodríguez-Rodríguez & Rosquete (2019), el contexto social, económico y cultural condiciona a nuestro alumnado de forma significativa, pudiéndonos encontrar, a menudo, a alumnado desmotivado, sin expectativas o que no responde a la estimulación formativa necesaria para adquirir una serie de competencias que le van a servir para desenvolverse como ciudadanos críticos y activos en la sociedad actual de la postmodernidad.

Por ello, es preciso educar desde y a través de la motivación, la empatía, la asertividad o las habilidades sociales, ya que de esta forma el alumno siente que es importante para el profesor, multiplicándose así las oportunidades de aprender y se mejoran las relaciones sociales y el clima del aula. Se trata de posicionarse en la mente del alumno, a modo de referente que les permita imitar o identificarse con él, permitiéndole así aprender, pensar y a sentirse imprescindible dentro del aula.

Por ello, en nuestra investigación nos marcamos como objetivo de estudio conocer el grado de competencia emocional que presenta el profesorado, con el fin de dar respuesta a las necesidades detectadas y como afirma (Jeder, 2022) prevenir que una mala comunicación, una

mala interpretación y/o una mala evaluación del comportamiento de los demás termine afectando al proceso de aprendizaje.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Objetivos**

El objetivo de este estudio es conocer el grado de competencia emocional del profesorado de educación secundaria en un contexto multicultural, investigar si existen diferencias en función del género y la edad, y evaluar cómo esta competencia puede influir en la mejora de su práctica docente, el clima del aula.

Con ello, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el grado de competencia emocional del profesorado de un IES multicultural durante su práctica diaria.
- Detectar si existe una relación entre el género y la edad/experiencia docente con la capacidad del profesorado para mantener la convivencia en el aula.

### **2.2. Método**

Seguendo a (Kawulich, 2005), se ha empleado una metodología cualitativa centrada en la observación participante pasiva del investigador como método de recogida de datos. En concreto, el investigador-observador obtiene los datos sin interactuar con el observado, registrando así el comportamiento del profesorado en el aula en relación a su práctica docente centrada en el empleo de la competencia emocional. El instrumento empleado en la recogida de datos ha sido la hoja de registro a través de rúbrica.

A su vez, los datos obtenidos se han triangulado, por un lado, con el número de amonestaciones disciplinarias que dispensa el profesorado a su alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro, con las calificaciones que el profesorado ha otorgado a su alumnado.

### **2.3. Muestra**

La muestra total del profesorado participante en el estudio es de 74 docentes, el (72.54%) de un total de población de 102, de los que 49 son mujeres (66.21%) y 25 son hombres (33.78%) de donde se ha discriminado al profesorado que imparte sólo en bachillerato, formación profesional, orientadores y profesorado especialista, al tratarse de enseñanzas postobligatorias o con grupos de alumnos muy reducidos.

Según la edad y atendiendo a la regla de Stuges, se han establecido siete rangos de edad. La distribución de la muestra por rangos es la que sigue:

9 docentes (12.16%) se encuentran en el intervalo de 25-32 ( $\leq 32$ ), 10 (13.51%) en el de 32-39 ( $\leq 39$ ), 12 (16.21%) en el de 39-46 ( $\leq 46$ ), 21 (28.37%) en el de 46-53 ( $\leq 53$ ), 18 (23.32%) en el de 53-60 ( $\leq 60$ ), 2 (2.70%) en el de 60-67 ( $\leq 67$ ) y 2 (2.70%) en el de 67-74.

## 2.4. Recopilación de datos

El instrumento utilizado por observador participante para la recogida de datos ha sido la hoja de registro o rúbrica diseñada para la ocasión.

**Tabla I**

*Rúbrica de observación de las habilidades básicas del profesorado. Producción propia.*

<b>Indicadores</b>	<b>Deficiente (1)</b>	<b>Aceptable (2)</b>	<b>Excelente (3)</b>
Escucha activa	No escucha	Solo escucha, no asiente, ni parafrasea.	<b>Escucha, asiente, y parafrasea.</b>
Asertividad	Tono inadecuado y discurso injustificado.	Tono adecuado, no justifica el discurso.	Tono adecuado, justifica el discurso.
Proactividad	Plantea a menudo actividades motivadoras e innovadoras.	Plantea a ocasionalmente actividades motivadoras e innovadoras.	Nunca plantea actividades motivadoras e innovadoras.
Resolución de conflictos	de Siempre deriva los conflictos del aula al equipo directivo (ED)	A veces deriva los conflictos del aula al ED.	Siempre gestiona los conflictos en el aula.
Negociación	A menudo acuerda y pacta con el alumnado.	Ocasionalmente acuerda y pacta con el alumnado.	Nunca acuerda y pacta con el alumnado.
Comunicación	Uso adecuado de la comunicación verbal y no verbal.	Uso adecuado de la comunicación verbal, pero sin apoyo de la no verbal.	Uso inadecuado de la comunicación.
Liderazgo	El alumnado participa activamente en el proceso de aprendizaje.	El alumnado participa en el proceso de aprendizaje.	El alumnado no participa en el proceso de aprendizaje.

*Nota.* Rúbrica de observación de las habilidades básicas del profesorado.

Esta rúbrica se compone de siete indicadores de la dimensión “habilidades sociales” que, junto con la empatía, control emocional, autoconciencia y motivación definen la constituyen la competencia emocional (literatura).

La recogida de datos se ha llevado a cabo durante los periodos lectivos del primer trimestre del curso 2023/2024 y desde un discreto segundo plano del observador, permitiendo así la observación del docente en su interacción con su grupo-clase.

## 2.5. Análisis de datos

Análisis temático e interpretativo de los datos recogidos en la rúbrica, al tiempo que se ha triangulado con un análisis comparativo (Terry & Hayfield, 2021) de los datos extraídos por las amonestaciones puestas por el profesorado al alumnado durante su práctica docente diaria.

En este tipo de análisis se parte de una interpretación de los datos recogidos en base al corpus teórico, sobre el que se diseña la rúbrica, y a los objetivos específicos a los que se intenta dar respuesta.

Con el fin de tematizar el análisis de los datos, se diseñó la siguiente tabla de categorización de indicadores de la dimensión “habilidades sociales” de la competencia emocional:

**Tabla II***Categorización de indicadores de la dimensión “habilidades sociales”*

Dimensión	Indicadores	Categorización	Valor
Habilidades sociales	Escucha activa	EA	Excelente (3)
	Asertividad	AS	
	Proactividad	PR	
	Resolución de conflictos	RC	Aceptable (2)
	Negociación	NG	
	Comunicación	CO	
	Liderazgo	LI	
			Deficiente (1)

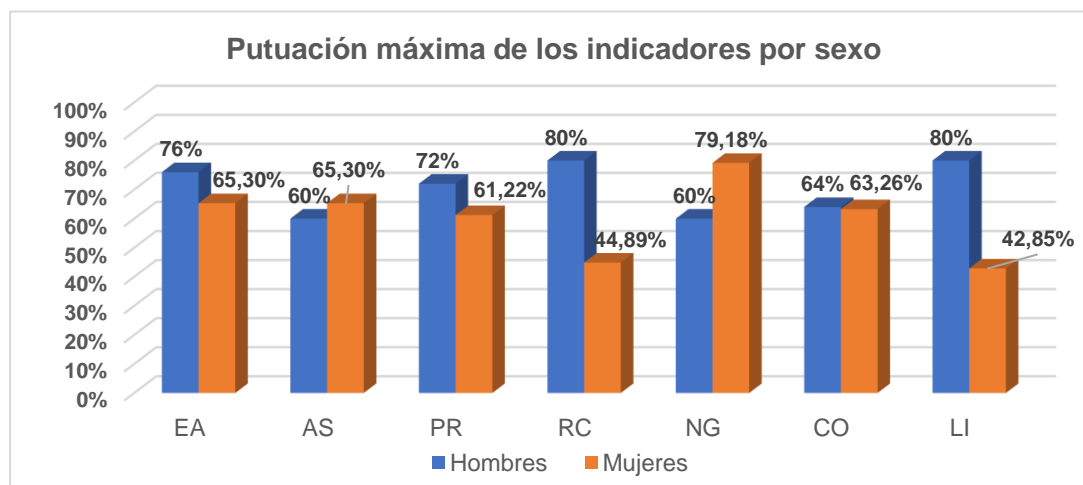
Nota. Categorización de indicadores de la dimensión “habilidades sociales”.

Seguidamente, con el fin de registrar los diversos comportamientos observados por el profesorado en su interacción con su alumnado y que dieran respuesta a los indicadores señalados, se diseñó la siguiente hoja de registro desde el prisma de un observador experto y conocedor de la realidad del aula y tomando como base la literature especializada:

### 3. RESULTADOS

De los 74 docentes observados, el 22,97% consiguen la puntuación máxima en todos los indicadores de la dimensión “habilidades sociales” de la competencia emocional, de las que 12 (16.21%) son mujeres. En sentido contrario, el 29.72% consiguen un valor (1) “deficiente” en todos los indicadores, de las que el 22.97% son profesoras y el 6.75% profesores.

Los porcentajes máximos de logro de los indicadores (EA, AS, PR, RC, NG, CO, LI) son los que siguen:

**TABLA III***Grado de consecución de los indicadores por sexo.*

Nota. Grado de consecución de los indicadores por sexo

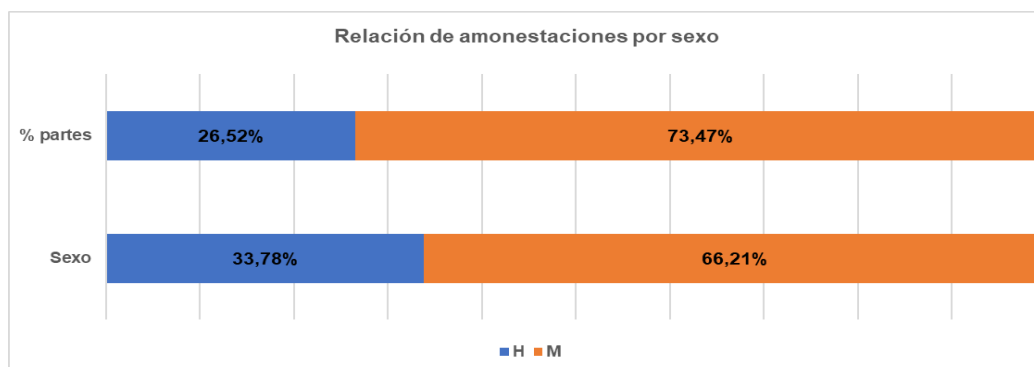
Según estos datos, el 76% de los profesores posee escucha activa (EA) en su práctica diaria, frente al 65,30% de las profesoras. Asimismo, los profesores poseen una mayor concurrencia en los indicadores: (PR) un 72% de ellos, frente a un 61,2% de ellas; (RC) con un

80% de los profesores, frente a un 44,90% de las profesoras; (LI) con un 80% de los docentes, frente al 42,90% de las docentes.

Por otro lado, los datos del conteo de amonestaciones del profesorado objeto de estudio arroja los siguientes resultados:

**Tabla IV**

*Relación de amonestaciones impuestas por el profesorado por sexo*



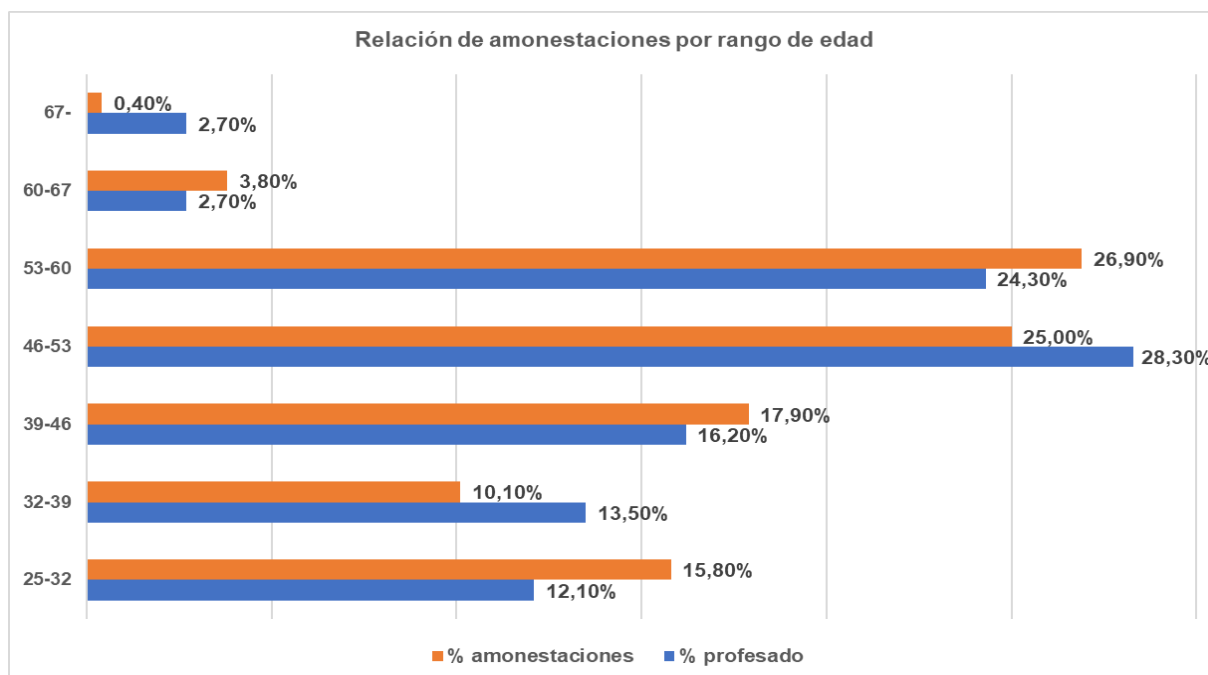
*Nota.* Relación de amonestaciones impuestas por el profesorado por sexo

Se observa que 1/3 de los profesores dispensa 1/4 de las amonestaciones, en tanto que los 3/4 de las sanciones restantes al alumnado proceden de las profesoras. De ahí podemos afirmar que las profesoras poseen más dificultades para controlar un clima positivo en el aula. Aspecto que se relaciona y explica los resultados obtenidos en los indicadores RC y LI por parte de éstas, que obtienen una menores puntuaciones y, por tanto, una mayor dificultad para mantener la convivencia en el grupo-clase y, por extension, menor grado de competencia emocional.

Si se atiende al rango de edad, en la siguiente tabla se aprecian que en la franja de (25-32) años un 12.10% del profesorado impone un 15.80% de los partes a una proporción de 9.2 partes por profesor. Del mismo modo, le ocurre al profesorado de las franjas de (39-46) con una proporción de 7.8 partes por professor, dato que se repite en la franja de (53-60), siendo especialmente llamativa la proporción de 10 incidencias que impone el profesorado de la franja de (60-67), en donde solo 2 profesores han impuesto 20 partes. Según estos datos, tanto el profesorado más joven y de mayor edad y por tanto, con menor experiencia unos y mayor los otros, posee un excaso control de la convivencia en el aula en su práctica docente, especialmente de los indicadores de (RC) y (LI)

**Tabla V**

*Relación de amonestaciones por rango de edad*



*Nota.* Relación de amonestaciones por rango de edad

En cuanto al porcentaje de profesorado que no impone sanciones disciplinarias a su alumnado es similar, siendo de un 36% de profesores y un 32.65% en profesoras.

Resultado de la triangulación de los datos anteriores con las calificaciones otorgadas por el profesorado a su alumnado, se aprecia una relación directamente proporcional entre el profesorado con menor porcentaje en los indicadores RC (resolución de conflictos) y LI (liderazgo).

#### **4. DISCUSIÓN**

Uno de los objetivos específicos planteados Con ello, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

A raíz del primer objetivo específico planteado, se ha detectado que un 22.9% del profesorado del instituto de enseñanza secundaria objeto de estudio obtiene un alto grado de competencia profesional emocional para el desempeño de la labor docente, siendo la profesoras las que más deficiencias presentan en la puesta en práctica de dicha competencia, a diferencia de los datos obtenidos por (Rendón, 2019).

En cuanto a relación entre el género y la edad/experiencia docente con la capacidad del profesorado para mantener la convivencia en el aula, se observa que los indicadores resolución de conflictos y liderazgo muestran una diferencia significativa, de 35% y 37% respectivamente, a favor de los profesores, obteniendo también resultados sensiblemente superiores en escucha activa y en proactividad con un 76% y un 72% respectivamente. Por contra, las profesoras

obtienen mejor puntuación que los profesores en los indicadores de asertividad y negociación con un 65.3% y un 79.2% respectivamente, de donde se deduce que en nuestro centro educativo los profesores presentan un mayor grado de competencia emocional durante su labor docente. En cuanto al mantenimiento de un clima positivo en el aula, 33.78% de los profesores dispensa el 26.52% de las amonestaciones, en tanto que los 73.47% de las sanciones restantes al alumnado proceden de las profesoras. Al igual que Eisman et al. (2015), podemos afirmar que las profesoras tienden a “emplear las amonestaciones y partes disciplinarios” (p. 318). En definitiva, las docentes de nuestro instituto de secundaria poseen más dificultades para controlar su grupo e imponer un clima positivo de convivencia, sintiendo la necesidad de emplear el recurso del parte disciplinario y, en ocasiones, la expulsión del alumnado como único recurso para mejorar la convivencia en el aula.

En cuanto a la relación edad y amonestaciones, se observa una prevalencia del uso de las mismas en los intervalos de (25-32), (39-46) y (60-67) años. De donde se deduce que tanto el profesorado con menor experiencia y menor edad, así como los más experimentados presentan menor resistencia al estrés del aula. La razón sería la falta de formación como sostienen (Mayer et al., 2017) para trabajar con alumnado en contextos multiculturales que les permita al profesorado, ante situaciones de estrés en el aula, responder de forma positiva e integradora.

## **5. CONCLUSIONES**

Del análisis de los datos observados podemos extraer como conclusiones las siguientes: Un 29.72% del profesorado del centro educativo presenta baja competencia emocional en habilidades sociales, especialmente en los indicadores de escucha activa, asertividad y resolución de conflictos. Con el fin de dar respuesta a estas carencias se debe implementar formación orientada a la diversidad de alumnado de nuestras aulas.

Se constata una relación entre el género y la experiencia docente y la capacidad para mantener la convivencia en el aula, ya que los profesores muestran una mayor competencia en resolución de conflictos, liderazgo, escucha activa y proactividad, mientras que las profesoras obtienen mejores puntuaciones en asertividad y negociación. En cuanto al mantenimiento de un clima positivo en el aula, los profesores emiten menos amonestaciones que las profesoras, quienes tienden a usar más los partes disciplinarios, lo que indica que poseen más dificultades para controlar su grupo e imponer un clima positivo de convivencia.

Ello pasa por una formación para el profesorado en competencias emocionales que les permita entender y dar respuesta a la diversidad del alumnado, al tiempo que dotarlos de estrategias metodológicas y didácticas diversas que le permitan adaptarse a los estilos de aprendizaje de la realidad del aula y no al revés.

## 6. REFERENCIAS

- Alzina, R. B. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. <https://doaj.org/article/eb2ff23e378845e185dc999b832fa137>
- Bolaños, E. A. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199–220. [http://sociologia-  
alas.org/CyCLOJS/index.php/CyC/article/view/77](http://sociologia-alas.org/CyCLOJS/index.php/CyC/article/view/77)
- Calleja, L. S., & Jiménez, E. G. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense De Educación*, 31(4), 403–412. <https://doi.org/10.5209/rced.65396>
- Campos, B. N., Portela-Pino, I., García, D. Á., & Alonso, J. D. (2022). Violencia ejercida y sufrida por el profesorado en su labor docente. *RIE*, 40(2), 457–473. <https://doi.org/10.6018/rie.464211>
- Casanova, M. A. (2018, October 17). La docencia: ¿vocación o profesión? *Innovamos*. <https://revistainnovamos.com/2018/10/17/la-docencia-vocacion-o-profesion/>
- Cassullo, G. L., & Labandal, L. G. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18(1), 213. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21(3), 349–370. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6191142>
- Eisman, L. B., López, J. E., Ramírez, E. M. A., & Núñez, C. a. S. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *RIE*, 33(2), 303. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>
- Farreras, C. (2023, October 4). El profesorado que eligió dar clases por vocación expresa cada vez más distancia con su profesión. *La Vanguardia*. [https://www.lavanguardia.com/vida/20231004/9275796/profesorado-eligio-dar-clases-  
vocacion-expresa-vez-mas-distancia.html](https://www.lavanguardia.com/vida/20231004/9275796/profesorado-eligio-dar-clases-vocacion-expresa-vez-mas-distancia.html)
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., & Goetz, T. (2015). Teaching this class drives me nuts! - Examining the person and context specificity of teacher emotions. *PLOS ONE*, 10(6), e0129630. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129630>
- Jeder, D., 2022. Pedagogy of diversity in teacher training. *Journal of Education, Society & Multiculturalism* 3, 236–243. <https://doi.org/10.2478/jesm-2022-0029>
- Keller, M., & Becker, E. S. (2020). Teachers' emotions and emotional authenticity: do they matter to students' emotional responses in the classroom? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(5), 404–422. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1834380>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.** <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- López, H. (2023, January 28). Machismo en el instituto: ¿por qué los adolescentes se atreven más con las profesoras mujeres? *www.epe.es*. <https://www.epe.es/es/sociedad/20230128/machismo-instituto-adolescentes-atreven-profesoras-82124561>
- Mayer, D., Dixon, M., Kline, J., Kostogriz, A., Moss, J., Rowan, L., Walker-Gibbs, B., & White, S. (2017). *Studying the Effectiveness of Teacher Education: Early career teachers in diverse settings*. <http://dro.deakin.edu.au/view/DU:30092981>
- Mazariegos, L. G. R. (2022, August 31). *Profesionalización docente: Competencias en el siglo XXI - Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación*. Observatorio / Instituto Para El Futuro De La Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/profesionalizacion-docente-competencias-siglo-xxi/>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2017). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa Y Psicopedagógica*, 6(15). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.* <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Rodríguez-Rodríguez, D., & Rosquete, R. G. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. *Perfiles Educativos*, 41(164), 118–134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>
- Rubio, A. M. M., & Caballero, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 104–113. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6312417.pdf>
- Soto, A. T., Hernández, M. L. G., & Vallejo, M. (2022). Society and its challenges: The Teacher's perspective on students at risk. *Social Sciences*, 11(11), 517. <https://doi.org/10.3390/socsci11110517>
- Terry, G., & Hayfield, N. (2021). Essentials of thematic analysis. In *American Psychological Association eBooks*. <https://doi.org/10.1037/0000238-000>
- The essence of intercultural educational environment. (2022). *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(15). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i15.5571>
- Uribe, M. a. R. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243–270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Vahos, L. E. G., Muñoz, L. E. M., & Vásquez, D. a. L. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC1. *Encuentros*, 17(02), 118–131.

# LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR DE LA GENERACIÓN Z: COMPETENCIAS CLAVE PARA EL FUTURO DE LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA

Manuel Gómez Campos<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Los traductores deben ser capaces de adaptarse y evolucionar en un entorno en continuo cambio debido al constante e innegable desarrollo tecnológico. En el mercado laboral actual, los traductores profesionales se enfrentan a una serie de desafíos que requieren un conjunto de competencias específicas para llevar a cabo una traducción adecuada. La globalización, la internacionalización y la digitalización han transformado el sector de la traducción, creando nuevas demandas y oportunidades para los profesionales de este campo. En este contexto, es crucial que los futuros traductores en formación y profesionales del sector cuenten con una formación sólida y actualizada que les permita destacar en el mercado laboral actual y futuro.

Una de las competencias más destacadas en la historia de la traducción es la competencia traductora, propuesta por el grupo de investigación PACTE (1999). Como sostiene Márquez Guzmán (2013), esta competencia constituye la guía esencial para el traductor en la empresa y es aquella que lo capacita “para efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor” (2013, p. 60). Asimismo, dentro de este marco, el grupo PACTE propone una serie de subcompetencias que constituyen la competencia traductora (Hurtado Albir, 1999). Estas subcompetencias abarcan desde la competencia comunicativa en las dos lenguas, la competencia extralingüística, la competencia psicofisiológica, conocida como la “habilidad de aplicación de recursos psicomotores” y la competencia instrumental/profesional que abarca los “conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional”. Por último, en su modelo holístico de la competencia traductora, dicho grupo de investigación añade otras dos competencias: la competencia de transferencia, que se define como la “capacidad de

---

<sup>1</sup> Universidad de Córdoba 1

recorrer el proceso de transferencia desde el texto original a la elaboración del texto final” y la competencia estratégica que narra los procedimientos individuales utilizados para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor” (Hurtado Albir, 1999). Estas competencias son fundamentales para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece el mercado de la traducción especializada en la actualidad.

Estos desafíos que enfrentan los traductores abarcan desde la necesidad de habilidades lingüísticas hasta un dominio de las tecnologías de traducción más recientes. En este sentido, el presente estudio se centra en analizar las competencias necesarias para destacar como traductor en el mercado laboral actual, centrándonos en tres categorías principales que se inspiran de las competencias propuestas por el grupo PACTE y cuya propuesta se centra en tres tipos de competencias. Por ello, destacamos, en primer lugar, la importancia de abordar la competencia lingüística y comunicativa, seguidamente, la competencia tecnológica y profesional y, por último, la competencia estratégica y de transferencia. Podemos definir estas tres competencias propuestas de la siguiente manera:

- 1 Competencia lingüística y comunicativa: Incluye la capacidad de comunicarse eficazmente en las dos lenguas de trabajo, así como la habilidad para comprender y transmitir adecuadamente el mensaje del texto original en el texto traducido. La competencia lingüística y comunicativa es la piedra angular de la profesión de traducción. Los traductores deben demostrar un dominio completo tanto de la lengua de origen como de la lengua de destino, así como habilidades interculturales para adaptarse a las diferentes culturas y contextos lingüísticos. La sensibilidad hacia los matices lingüísticos y la capacidad para transmitirlos con fidelidad y adecuación cultural son esenciales para producir traducciones de calidad y culturalmente pertinentes para el público objetivo.
- 2 Competencia tecnológica y profesional: Comprende el dominio de herramientas y software específicos para la traducción, así como los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer la traducción de manera profesional, adaptándose a las demandas del mercado y a las necesidades del cliente. La competencia tecnológica y profesional, desde nuestro punto de vista, adquiere una importancia creciente en la traducción especializada. Los avances tecnológicos han revolucionado profundamente la práctica de la traducción, introduciendo programas como las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO), la inteligencia artificial (IA) y el aprendizaje automático, que ofrecen nuevas oportunidades para mejorar la eficiencia y la precisión en las traducciones. Los traductores deben familiarizarse con estas tecnologías y ser capaces de utilizarlas de manera efectiva en su trabajo diario. En este contexto, algunos teóricos han destacado, de igual forma, las competencias transversales, como la comunicación efectiva, la gestión de proyectos, la investigación y la ética profesional. Esta competencia es esencial para el desempeño exitoso de un traductor. El concepto de competencias transversales en traducción se explora en diversos estudios. Tanto Rubio & Cruells (1999) como Vallada Regalado (2019) analizan la aplicación de estas

competencias en la educación y Galán Mañas (2007) profundiza en la enseñanza de la traducción, haciendo hincapié en la importancia de los enfoques basados en tareas y competencias, y se adentra en el papel de las competencias transversales en el mercado de la traducción, identificando competencias clave como la motivación, la creatividad y la comunicación (Galán-Mañas, 2023).

- 3 Competencia estratégica y de transferencia: Engloba la capacidad para resolver problemas de manera creativa durante el proceso traductor, así como la habilidad para transferir el mensaje del texto original al texto final de manera efectiva, teniendo en cuenta tanto aspectos lingüísticos como contextuales. La competencia estratégica y de transferencia implica la capacidad para resolver problemas de manera creativa durante el proceso de traducción, así como la habilidad para transferir el mensaje del texto original al texto final de manera efectiva, teniendo en cuenta tanto aspectos lingüísticos como contextuales. La gestión eficaz de proyectos, la investigación constante y el respeto a principios éticos, como la confidencialidad y la propiedad intelectual, son aspectos fundamentales en esta competencia y que el alumnado debe reflexionar cada vez más debido al gran desarrollo de la llegada de herramientas basada en inteligencia artificial.

En conclusión, el éxito en el mercado laboral actual y futuro de la traducción especializada demanda un conjunto diverso de competencias que abarcan áreas lingüísticas, tecnológicas y estratégicas. Este estudio tiene como objetivo analizar estas competencias clave y destacar su importancia para la enseñanza de la presente y futura generación Z de traductores que se enfrenta al mundo laboral.

## **2. METODOLOGÍA**

Este estudio se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente titulado “RUEVHUM: Aplicación de rúbricas para la evaluación multidimensional en Humanidades”, desarrollado en colaboración con profesorado de diferentes áreas y disciplinas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba (España). El objetivo principal de este proyecto consistió en implementar un sistema de evaluación multidimensional que permitiera una evaluación más transparente y completa del desempeño de los estudiantes en diversas asignaturas de Humanidades.

En este contexto, aplicamos el proyecto RUEVHUM a la asignatura “Herramientas profesionales de la traducción”, la cual forma parte del plan de estudios del segundo curso del Grado de Traducción e Interpretación en la mencionada universidad. Esta asignatura tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse de manera efectiva como traductores profesionales autónomos, traductores en plantilla o gestores de proyectos en el mercado laboral actual.

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó un enfoque metodológico que combinó la evaluación por pares, la autoevaluación y la heteroevaluación en cuatro fases diferenciadas. En la primera fase, se elaboraron rúbricas específicas para cada asignatura, en nuestro caso, utilizando una serie de rúbricas diseñadas específicamente para medir las competencias lingüísticas, tecnológicas y estratégicas necesarias para el trabajo en el sector de la traducción y, por tanto, cada profesor inscrito al proyecto ha llevado a cabo un trabajo autónomo. En la segunda fase, se dedicó una sesión para presentar el proyecto en el aula. Seguidamente, se puso en práctica el proyecto durante las exposiciones en clase, donde el estudiantado aplicó los tres tipos de evaluaciones para valorar el trabajo desempeñado por cada grupo de trabajo. Estas exposiciones se centraron en simular la creación de una empresa de traducción. Posteriormente, estas evaluaciones fueron revisadas por el profesor.

La evaluación por pares permitió a los estudiantes evaluar el trabajo de sus compañeros, proporcionando retroalimentación constructiva y fomentando el desarrollo de habilidades de análisis crítico y comunicación. Por otro lado, la autoevaluación permitió a los estudiantes reflexionar sobre su propio desempeño e identificar áreas de mejora para su desarrollo profesional futuro. Por último, la heteroevaluación, realizada por el profesorado, proporcionó una evaluación externa y objetiva del trabajo de los estudiantes, asegurando la consistencia y la fiabilidad de los resultados obtenidos.

### **3. GESTIÓN DE PROYECTOS DE TRADUCCIÓN PARA LA FUTURA GENERACIÓN Z DE TRADUCTORES**

La formación de la futura generación de traductores, representada por la Generación Z o Centennial, que actualmente se encuentra cursando los últimos cursos de las enseñanzas universitarias, está innegablemente influenciada por una serie de características sociales, de aprendizaje, tecnológicas y actitudinales-valorales con las que cuenta el alumnado (Aviña Camacho, 2023). Esta generación, que destaca por su conectividad y pragmatismo, demuestra una notable creatividad a la hora de buscar soluciones a los problemas como indica Montaña Blasco (2018), la cual destaca las características principales de esta generación. A menudo, estas soluciones son tan eficaces gracias al uso de las redes sociales, según indican investigaciones recientes (Díaz Chica, O, Santos Fernández, D., Matellanes Lazo, M., 2021).

Tanto los docentes como los traductores deben comprender y adaptarse a esta nueva realidad generacional, que difiere de otras generaciones, ajustando sus métodos de enseñanza para lograr una formación eficaz, tal y como señala Zarra III (2019): "No es un tópico decir que la generación Z es única. Realmente "son únicos". Son adictos a sus dispositivos inteligentes y esto tiene implicaciones para las escuelas y las familias. Cuando la generación Z se gradúe en la escuela secundaria, habrán jugado miles de horas a los videojuegos".

En cuanto a la competencia tecnológica y profesional, o competencias transversales, se observó que los estudiantes que fueron capaces de gestionar eficazmente el tiempo y los recursos para completar los proyectos de traducción dentro de los plazos establecidos recibieron

una evaluación más alta. Durante la asignatura de segundo curso del Grado de Traducción e Interpretación, se implementaron una serie de prácticas y actividades diseñadas para desarrollar habilidades prácticas y empresariales entre los estudiantes. Estas prácticas se centran en el marco de la creación de una empresa simulada de traducción, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones reales del mercado laboral. A continuación, se detallan estas prácticas y su importancia:

- 1) Creación de una página web: Los estudiantes crearon una página web para la empresa utilizando plataformas como Google Sites, Wordpress o Wix. En esta página, se incluyeron secciones como Bienvenida, Presentación del equipo, Proyectos y Contacto. Esta práctica es fundamental ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades en el diseño web y la comunicación efectiva de la empresa en línea.
- 2) Creación de redes sociales: Los estudiantes crearon perfiles en redes sociales para la empresa, pudiendo elegir hasta dos plataformas diferentes. La elección de las redes sociales y el establecimiento de un calendario de publicaciones son aspectos importantes para promocionar la empresa y sus servicios, así como para interactuar con clientes potenciales y mantener una presencia activa en línea.
- 3) Estudio de mercado de la competencia: Los estudiantes llevaron a cabo un estudio de mercado de la competencia, investigando y recopilando información sobre empresas que ofrecen servicios similares. Esta práctica es crucial para comprender el mercado en el que opera la empresa y poder establecer estrategias competitivas efectivas.
- 4) Preparación de correo de presentación: Los estudiantes redactaron un correo de presentación de la empresa que se enviaría al primer cliente potencial ofreciendo los servicios de la empresa. Esta práctica permite a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación empresarial y aprender a presentar los servicios de la empresa de manera efectiva.
- 5) Preparación de listado de clientes potenciales: Los estudiantes prepararon una lista de al menos 10 clientes potenciales que la empresa podría tener, especificando detalles como el nombre del cliente, persona de contacto, tipo de traducciones requeridas y tarifas. Esta práctica ayuda a los estudiantes a identificar oportunidades de negocio y a entender las necesidades de los potenciales clientes.
- 6) Preparación de plantillas para presupuestos y facturas: Los estudiantes prepararon plantillas para la elaboración de presupuestos y facturas con los datos pertinentes de la empresa. Esta práctica es fundamental para la gestión eficiente de proyectos de traducción y para garantizar una comunicación clara y profesional con los clientes.

En resumen, estas prácticas proporcionaron a los estudiantes una experiencia práctica y empresarial invaluable, preparándolos para enfrentar los desafíos del mercado laboral y desarrollar habilidades esenciales para su futuro profesional como traductores e intérpretes.

Mientras se llevó a cabo esta simulación pudimos recabar una serie de datos relativos a las facilidades y dificultades del estudiantado que resumimos en una tabla.

**Tabla 1:**

Comparación de las subcompetencias propuestas por el Grupo PACTE (1999) y las facilidades y dificultades encontradas por el alumnado de traducción de la Generación Z.

<b>Competencia</b>	<b>Facilidades para el estudiantado de la Generación Z</b>	<b>Dificultades para el estudiantado de la Generación Z</b>
Competencia comunicativa en las dos lenguas	Dominio de las tecnologías de la comunicación	Dependencia excesiva de la tecnología para la comunicación
Competencia extralingüística	Habilidad para adaptarse a diferentes culturas y contextos	Falta de experiencia en situaciones interculturales
Competencia psicofisiológica	Destreza en el manejo de herramientas tecnológicas	Riesgo de sedentarismo y problemas de salud relacionados con el uso de tecnología
Competencia instrumental/profesional	Familiaridad con herramientas y software de traducción	Posible falta de experiencia en el ámbito profesional de la traducción
Competencia de transferencia	Habilidad para sintetizar y reformular información	Dificultad para discernir la relevancia y adecuación de la información
Competencia estratégica	Capacidad para resolver problemas de manera creativa	Tendencia a la búsqueda rápida de soluciones sin profundizar en el análisis

Elaboración propia.

Tras la realización de la presentación grupal de la exposición de la empresa de traducción, tal y como hemos mencionado, se procedió a una fase de retroalimentación y evaluación por parte del alumnado. En este proceso, los estudiantes no solo tuvieron la oportunidad de exponer sus propias ideas y proyectos, sino también de analizar y valorar críticamente las presentaciones de los demás grupos. Este ejercicio no solo fomentó la reflexión individual, sino que también promovió el intercambio de perspectivas y la colaboración entre los diferentes grupos.

Además, como parte integral del proceso de aprendizaje, se llevó a cabo una autoevaluación por parte de cada grupo. Esta autoevaluación implicó una revisión detallada de los puntos fuertes y áreas de mejora de su propia presentación, así como una reflexión sobre el proceso de trabajo en equipo y la efectividad de su colaboración. Al fomentar la autocrítica y la reflexión interna, esta etapa permitió al alumnado identificar no solo sus logros, sino también las áreas en las que podrían trabajar para mejorar en el futuro. Por tanto, también sirvió como un ejercicio de autorreflexión que enriqueció la experiencia de aprendizaje y contribuyó al desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

#### **4. RESULTADOS**

Para la Generación Z, que ha crecido inmersa en la era digital, las tecnologías de la comunicación son una pieza fundamental en su día a día, lo que les proporciona facilidades en el manejo de las herramientas tecnológicas. Sin embargo, esta misma dependencia tecnológica podría constituir una dificultad cuando se trata de establecer comunicación en entornos no digitales o al enfrentarse a contratiempos de conexión o escasez de recursos. Por lo tanto, si bien su exposición a diversas culturas a través de internet y medios digitales puede facilitar su adaptación a contextos extralingüísticos, la carencia de experiencia directa en situaciones interculturales podría constituir una limitación al intentar comprender matices culturales más profundos.

Además, la familiaridad de la Generación Z con herramientas tecnológicas puede beneficiar su competencia psicofisiológica en términos de manejo de software y hardware. Su exposición temprana a tecnologías de traducción y su familiaridad con software específico podría conferirles una ventaja en términos de competencia instrumental o profesional. No obstante, debido al escaso uso del alumnado con los ordenadores, se observa que las habilidades tecnológicas no se reflejan en este ámbito y por tanto la falta de experiencia práctica en el ámbito de la traducción profesional podría resultar una dificultad al enfrentarse a proyectos reales y clientes exigentes.

En cuanto a sus habilidades innatas para procesar y sintetizar información rápidamente, podría beneficiar su competencia de transferencia; sin embargo, esta misma rapidez podría llevarlos a pasar por alto detalles importantes o a no evaluar adecuadamente la relevancia y adecuación de la información. Asimismo, su agilidad para encontrar soluciones creativas y rápidas puede representar una ventaja en términos de competencia estratégica; no obstante, esta misma tendencia podría inducirlos a buscar soluciones superficiales sin profundizar en el análisis de los problemas o considerar todas las opciones disponibles.

Durante la fase de retroalimentación, los estudiantes proporcionaron observaciones valiosas a través de los formularios de evaluación. Estas observaciones proporcionan una visión más detallada sobre varios aspectos de las presentaciones, destacando tanto fortalezas como áreas de mejora:

- b) Claridad y visualización: Hubo comentarios positivos sobre la claridad y la presentación visualmente atractiva de las exposiciones. Se reconoció la importancia de mantener la

atención del público y transmitir el mensaje de manera efectiva. Sin embargo, se señaló que el fondo blanco con colores claros dificultaba la visibilidad para algunos. Se sugirió considerar un fondo más contrastante para mejorar la legibilidad.

- c) Inseguridad y nerviosismo: Aunque se elogió la calidad general de las exposiciones, algunos estudiantes notaron cierta inseguridad o nerviosismo durante la presentación. Se reconoció esta situación como normal y se sugirió practicar más y respirar profundamente antes de hablar para reducir esos nervios.
- d) Medios audiovisuales: Se apreció el uso de medios audiovisuales para hacer las presentaciones más dinámicas. Se reconoció el valor de estos recursos para captar la atención y enriquecer la experiencia del público.
- e) Tiempo de presentación: Un estudiante señaló que algunas presentaciones excedieron el tiempo asignado. Se destacó la importancia de ajustarse al límite de tiempo establecido para mantener el interés del público y respetar a los demás.
- f) Interacción con el público: Se elogió la capacidad de algunas exposiciones para llamar la atención desde el principio y mantener un hilo conductor interactivo. Se reconoció la importancia de la interacción con el público para el éxito de una presentación.
- g) Fortalezas de la empresa: Se observó que los roles y objetivos de la empresa fueron explicados claramente. Además, se elogiaron el anuncio y el extracto de doblaje, reconociendo que estos detalles contribuyen positivamente a la imagen de la empresa.

Estas observaciones proporcionan una perspectiva sobre la calidad y efectividad de las presentaciones realizadas, así como áreas específicas en las que los grupos podrían concentrarse para mejorar en futuros proyectos. En definitiva, este estudio destaca la importancia de una combinación equilibrada de competencias transversales, lingüísticas y tecnológicas para tener éxito como traductor en el mercado laboral actual. Los resultados obtenidos a través del método de evaluación multidimensional proporcionan información valiosa sobre las áreas en las que los estudiantes pueden necesitar mejorar y enfocar su desarrollo profesional. Es crucial que los estudiantes de traducción desarrollen estas competencias durante su formación académica para estar preparados para enfrentar los desafíos del mercado laboral y destacar como profesionales en el campo de la traducción especializada.

## **5. CONCLUSIONES**

El papel del traductor en la actualidad es más relevante que nunca debido a la demanda que ha ocasionado la globalización y la internacionalización. Los traductores desempeñan un papel crucial en la comunicación intercultural y en la transferencia de información entre diferentes idiomas y culturas. Sin embargo, para sobresalir en este campo altamente competitivo, es fundamental contar con una formación adecuada que abarque una amplia gama de competencias.

Este estudio ha demostrado la importancia de las competencias estratégicas y de transferencia, las lingüísticas y comunicativas y las tecnológicas y profesionales para tener éxito como traductor en el mercado laboral actual. Desde habilidades de comunicación efectiva hasta un dominio completo de las lenguas de origen y destino, los traductores deben ser capaces de adaptarse a las demandas cambiantes del mercado y utilizar las últimas tecnologías de traducción para mejorar su eficiencia y calidad de trabajo.

Además, es fundamental que los programas de formación en traducción proporcionen a los estudiantes las herramientas y los conocimientos necesarios para enfrentarse a los desafíos del mundo real. El papel del profesorado es crucial en este sentido, ya que deben motivar y guiar a los estudiantes, así como proporcionarles una formación sólida en las áreas clave de la traducción. La evaluación multidimensional utilizada en este estudio puede ser una herramienta valiosa para identificar las áreas de mejora y proporcionar retroalimentación constructiva a los estudiantes. El uso de rúbricas específicas para cada competencia permitió una evaluación detallada y precisa del desempeño de los estudiantes en cada área evaluada. Las rúbricas incluían criterios claros y objetivos que facilitaban la evaluación y la retroalimentación tanto para los estudiantes como para el profesorado. El uso de rúbricas específicas permitió una evaluación detallada y precisa del desempeño de los estudiantes en las competencias clave para el ejercicio de la traducción especializada.

En resumen, para tener éxito en el mercado laboral actual, los traductores deben contar con una combinación equilibrada de las tres competencias propuestas y abordadas en este estudio, así como con una formación adecuada que les permita adaptarse a las demandas cambiantes del mercado. La formación del traductor de la Generación Z es crucial para garantizar la relevancia y la eficacia de la profesión en el futuro.

## 6. REFERENCIAS

- Alonso-García, S., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Systematic Review of Good Teaching Practices with ICT in Spanish Higher Education. Trends and Challenges for Sustainability. *Sustainability*, 11(24), 7150. <https://doi.org/10.3390/su11247150>
- Aviña Camacho, I. (2023). La generación Z en el ámbito educativo superior; sus retos. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.
- Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., & Romero-Rodríguez, J. M. (2020). Sharenting: Adicción a Internet, autocontrol y fotografías online de menores. *Comunicar*, 28(64), 97-108. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-09>
- Hurtado Albir, A. (1999). La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico. *Perspectives: studies in translatology*, 7(2), 177-188.
- Hurtado Albir, A. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Revista de traducción* 6, 39-45. Barcelona, España. Grupo PACTE.

- Márquez Guzmán, D. A. (2013). Las once competencias del traductor: el perfil ideal en servicios de traducción. *Comunicación, cultura y política*, (4), 53-68.
- Montaña Blasco, M. (2018). La nueva generación Z: conectada, pragmática y familiar. *COMeIN: Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, (77), 1.
- Vallada Regalado, E., Martín Marín, J., Úbeda García, J. E., & Crespo Abril, F. (2019). Evaluación de la Competencia Transversal 2: Aplicación y pensamiento práctico. *JIDDO. I Jornada de innovación en docencia universitaria para la dirección de organizaciones públicas y privadas*, 17-23.
- Rubio, F., & Cruells, E. (1999). Les competències transversals, una nova perspectiva per a la formació. *Taleia*, 21, 32-35.
- Galán Mañas, A. (2007). La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 27-57.

# LA INTELIGENCIA EMOCIONAL VISTA DESDE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Patricia Romero Alcalá <sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La labor a desempeñar por el profesorado de Orientación Educativa (OE) en los centros de Educación Secundaria requiere de un perfil personal versátil, que le lleve a cumplir con las competencias profesionales que tiene que alcanzar (Rivero y Santana, 2018). Un buen desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) es una de las características clave para el éxito profesional en este profesorado y con la cual podrá dotar de las herramientas necesarias a la comunidad educativa que así lo necesite (Hilts, Liu, y Luke, 2022).

La falta de IE puede llevar al profesorado a sufrir el conocido como burnout o estar quemado en el puesto laboral (Panagopoulos, 2024), pero un mayor desarrollo de las diferentes dimensiones de la IE contribuirán a una mayor satisfacción laboral (Dubois, 2024).

Las cinco dimensiones que dan forma a la IE (Goleman, 1995) son el autoconocimiento o conciencia emocional, la autorregulación de las emociones, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Aunque hay tipos de personalidad que disponen de estos rasgos de manera natural, se ha demostrado que las dimensiones de la IE se pueden entrenar y adquirir (Liamzon, 2022). En el profesorado este entrenamiento podría aportar gran valor a largo plazo, siendo un conocimiento que se transmita al alumnado, haciendo de su trabajo una labor más fructífera, evitando también el desgaste profesional (Li, Soon-Yew, Lai-Kuan y Jiang, 2023).

### 1.1. Marco normativo de la OE

Para entender la importancia de ciertas características personales de la figura del orientador educativo, es imprescindible conocer cuáles son sus exigencias laborales.

Las principales funciones que debe cumplir este profesorado en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla (España) están recogidas en la normativa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, concretamente en el artículo 58 de la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad

---

<sup>1</sup>Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte 1

de apoyo educativo y se regulan los servicios de OE en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Para desarrollar estas funciones, sería conveniente que el profesional tuviese todas las dimensiones que componen la IE. La diversidad entre el profesorado hace patente que diferentes formas de desarrollar las mismas funciones pueden llevar a maneras más o menos exitosas de conseguir los objetivos que hoy en día exige la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Esta Ley tiene un desarrollo normativo el cual da cierta importancia a que el alumnado empiece a adquirir competencias de la IE. El currículo de secundaria se encuentra en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Este documento hace referencia en 112 ocasiones a cuestiones relacionadas con las emociones y la educación emocional.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Objetivo**

El objetivo de este estudio será explorar, describir y comprender cuáles son las dimensiones de la IE que facilitan la práctica de la OE.

### **2.2. Diseño**

Estudio cualitativo, basado en la fenomenología hermenéutica de H.G. Gadamer. Este autor entiende la realidad social como un texto que se puede interpretar de diferentes maneras y que no tiene un carácter lineal, sino que puede ser dinámico y cambiar según quien lo interprete. Comprensión e interpretación constituyen elementos claves a la hora de acceder al conocimiento, para Gadamer comprender un fenómeno implica la fusión de horizontes entre el texto (transcripción) e intérprete (Gadamer, 2005). Con estas premisas, se busca poder comprender el mundo a través del lenguaje, asumiendo que la interpretación que se puede hacer en la actualidad respecto a un tema, va a diferir de la que se podrá hacer en momentos futuros o la que se pudo hacer anteriormente. Todo lo que nos rodea, la cultura, la historia, cada uno de los conocimientos y, por supuesto, cada prejuicio, influirá en la interpretación (Gadamer, 2005). El concepto de precomprensión se erige pues, en un elemento fundamental de la fenomenología hermenéutica gadameriana.

### **2.3. Participante**

El participante seleccionado para este estudio es un profesor de la especialidad de OE (590-018). Este docente cuenta con una amplia formación académica (Licenciatura en Pedagogía, Máster en Cooperación Internacional, Máster de Educación Musical) y laboral (ha trabajado en diversos sectores y en diferentes instituciones educativas). Se ha utilizado el test de IE TEIQue-SF de Cooper y Petrides de 2010, en su versión reducida (Laborde, Allen y Guillén, 2016), de 30

ítems traducida al español, para comprobar el nivel de IE que presenta el participante. Ha obtenido una puntuación del 92%, muy por encima de la media, indicando un alto nivel de satisfacción con su funcionamiento emocional, reflejando poseer buenas herramientas emocionales, sociales y de autocontrol que le permiten sobrellevar de manera efectiva la presión diaria y disfrutar de una sensación de bienestar positiva.

#### **2.4. Recogida de la información**

La recogida de datos se ha llevado a cabo con una entrevista en profundidad en el mes de marzo de 2024. La entrevista comenzó con la pregunta: “*¿Cuáles de las siguientes dimensiones, que son las dimensiones de la IE: la empatía, la autorregulación, el autoconocimiento, las habilidades sociales y la motivación, y en qué medida, crees que son las más útiles en el día a día de tu práctica profesional?*”. Después de, aproximadamente 40 minutos de entrevista, se procedió a realizar la pregunta final: “*¿Hay algo más que quieras añadir con respecto al tema tratado, que es la IE en la práctica de la OE?*” Antes de proceder a la entrevista se prepararon los dispositivos de grabación para poder registrar la intervención, más adelante, proceder a su transcripción, para la que se utilizó el método de Silverman, garantizando así la mayor fidelidad al pasar de palabra hablada a texto escrito.

#### **2.5. Análisis de datos**

Para el análisis e interpretación de los datos, en el marco de la fenomenología hermenéutica de Gadamer, se ha empleado el modelo desarrollado por Valerie Fleming (Fleming, Gaidy y Robb, 2003), que se compone de cinco pasos (Granero-Molina et al., 2014). El primer paso fue decidir si el tema o pregunta en el que se basó el estudio era de importancia o carecía de esta. “*¿Podría estudiarse desde una perspectiva hermenéutica la importancia de la IE en la práctica de la OE?*” La respuesta fue afirmativa. En el segundo paso se identificaron los prejuicios o valores de pre-comprensión y las distintas experiencias tanto a nivel personal como profesional con la IE y sus dimensiones y las actitudes respecto la enseñanza de la investigadora. El tercer paso hace referencia al grado de entendimiento con el participante. De esta conversación se han sacado aspectos a tener en cuenta y un amplio conocimiento del tema y de la perspectiva del participante. No obstante, hay preguntas nuevas que nos surgen como: “*¿Cómo se podría entrenar a los docentes de manera eficaz para que pudieran desarrollar las diferentes dimensiones de la IE? ¿Debería regularse un servicio de atención al profesorado para que pudiera obtener formación en este área? ¿Qué importancia se le da en la práctica a la IE en el currículo de la Educación Secundaria?*” En la cuarta fase es donde se debe comprender el texto, buscar unidades de significado con temas y subtemas que ayuden a la comprensión desde un punto de vista hermenéutico del texto. Al entablar un diálogo activo con el texto también afloran ciertas preguntas, “*¿Cómo se podría mejorar la práctica de la OE a través de la mejora en las diferentes dimensiones de la IE por parte de estos docentes? ¿Cómo sería la labor del*

profesional de la OE si tuviese un alto nivel de IE? ¿Existiría un mayor grado de satisfacción por parte de los agentes de la comunidad educativa con la labor del departamento de OE? ¿Y de los demás departamentos? ¿Cómo evolucionaría el papel del docente? ¿Podrían transmitirse estas capacidades al alumnado si el profesorado ya las posee?” Y por último, en el quinto paso, se han contrastado los datos con varios investigadores con el fin de aumentar el rigor y se ha consultado con el participante para corroborar si ve reflejadas sus opiniones en los datos obtenidos. La información fue consensuada por todas las partes.

## 2.6. Aspectos éticos

El participante ha sido informado del fin y cometido del estudio de forma oral y por escrito, ofreciendo un documento de Consentimiento Informado en el que estaba detallado el propósito de la investigación, la solicitud de ser participante de una entrevista, la confidencialidad de los datos y detalles para poder contactar con los responsables de la investigación en caso de querer retirarse de la misma. El participante ha leído, comprendido y aceptado cada uno de los puntos expuestos y ha consentido su participación firmando el Documento de Consentimiento Informado. El participante realizó esta actividad de manera voluntaria y confidencial. Se le presentó la posibilidad de abandonar o de no responder si no se sintiera cómodo.

## 2.7. Rigor

Aunque Gadamer reitera el poder de la palabra hablada sobre la escrita, normalmente es necesario transcribir las entrevistas (Fleming et al., 2003). En este sentido se ha tenido un cuidado exhaustivo a la hora de transcribir los archivos de audio para no perder los matices de la conversación. El participante ha contrastado la información transcrita con el fin de confirmar la veracidad de las transcripciones y del análisis.

## 3. RESULTADOS

Después de analizar los datos, dos temas han emergido en relación a cuáles son las dimensiones de la IE que facilitan y mejoran la práctica de la OE.

**Tabla 1.**

*Temas, subtemas y unidades de significado que emergen del análisis.*

<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>	<b>Unidades de significado</b>
<b>1. Herramientas emocionales del orientador</b>	1.1 Empatía	Con el alumnado Con el profesorado Con las familias
	1.2 Motivación	Un aprendizaje continuo Compromiso con la profesión Firme intención de ayuda
	1.3 Autoconocimiento	Ser consciente de las debilidades y las fortalezas Autoevaluación para mejorar La experiencia es un grado

	1.4 Habilidades Sociales	Resolución de conflictos Miel vs cañonazos
	1.5 Frustración y Aceptación	Los límites de la ayuda Desgaste emocional
<b>2. Formando personas</b>	2.1 La IE es educable	Programas emocionales Tipos de inteligencias
	2.2 ¿Dónde está la IE en el currículo?	La transversalidad de la IE El arte y la emoción
	2.3. ¿Profesorado emocional?	Transmisores de conocimiento Una asignatura pendiente

Nota. Estructura de temas, subtemas y unidades de significado que emergen del análisis.

### **Tema 1: Herramientas emocionales del orientador.**

La figura del orientador educativo es, en los centros escolares, la persona de la que se espera que haga frente a diversas situaciones que pueden ser abrumadoras para el resto del profesorado. En los últimos años el alumnado se está enfrentando a grandes retos emocionales, tanto educativos como personales, y se requiere de una persona especializada, formada y capaz que pueda guiar a los adolescentes y a sus familias en la dirección adecuada.

#### **Subtema 1.1. Empatía.**

Al preguntar al participante cuál es la dimensión a la que le daba más importancia de la IE:

“Yo creo que la más importante es la empatía. Porque la empatía, primero, en nuestras funciones de asesores, de familias, de profesorado, y luego de ayuda o asesoramiento también al alumnado, pues en todo momento tenemos que entender que qué están viviendo ellos.”

Con el alumnado:

Tratar al alumnado adolescente a veces no es tarea fácil pero con tacto, empatía y respeto se puede terminar sintiendo en un lugar seguro:

“Acabo de tener una alumna que venía con un caparazón. No quería hablar mucho, ni dar información. [...] Entonces, pues intento romper el hielo, intento establecer puentes de comunicación, de conexión.”

Con el profesorado:

Comprender a los compañeros del centro es fundamental, aunque en otras ocasiones es complicado empatizar con el profesorado que está desmotivado:

“Como docentes por las dificultades que tienen en su práctica educativa, día a día en su práctica, de dar clases en el contexto en el que estamos, con alta radio, con alumnos con comportamientos complicados, disruptivos, etcétera, y la las dificultades que eso conlleva. [...] Hay otras veces que a mí, personalmente, me cuesta más empatizar. Todo depende de cómo trabajen, o de si yo veo que ellos también empatizan y que tienen como objetivo final y último el bien de sus alumnos. Pues, pues entonces todo va bien.”

Con las familias:

Se dan circunstancias en las que el orientador se enfrenta a situaciones donde hay que dar una noticia comprometida y es aquí donde la empatía juega un papel fundamental:

“Y la familia, por supuesto, porque ante, por ejemplo, tema de diversidad, es fundamental, saber o entender qué están sintiendo, el dolor que sienten a veces cuando, cuando, incluso, nos toca darles una noticia de un posible diagnóstico o un problema que pueda tener su hijo. “

Es aquí cuando se hace necesario que el profesional de la OE pueda comprender el momento que están experimentando estas familias y la vulnerabilidad de esa situación:

“Necesitan, además, que seamos cercanos, que ellos vean que entendemos el problema. No somos como un profesor más, sino que vamos un poco más allá y que entendemos lo que ellos están sintiendo y lo que están viviendo. Que nos ponemos en su lugar.”

El respeto por el sentimiento ajeno y ser consciente de lo que es necesario encontrar en un profesional, es imprescindible en situaciones delicadas:

“No hay cosa más bonita o más, qué más podemos agradecer como padres, que nos entiendan y que cuiden a nuestros hijos, y que los comprendan. Entonces eso, si encontramos a alguien así en el otro lado, va a ser maravilloso.”

#### Subtema 1.2. Motivación.

Existe una motivación por aprender de manera continua y una voluntad de mejora profesional y de compromiso con los demás.

Un aprendizaje continuo:

Hay profesiones, especialmente las sociales y las sanitarias, en las que nunca se deja de aprender y donde la formación continua es imprescindible para llevar a cabo una buena praxis:

“La motivación es fundamental [...] El proceso de aprendizaje es infinito y nunca vamos a terminar de aprender, pues hay que estar muy motivado.”

Compromiso con la profesión:

La motivación es indispensable para establecer una lealtad con las personas:

“Al final en el día a día son los mismos problemas y te puedes cansar de encontrarte con lo mismo de siempre, pero creo que hay que ver que cada individuo es único y, por tanto, hay que atender a cada caso como si fuera la primera vez”

Firme intención de ayuda:

Lo que puede aportar más valor en un momento crítico es la motivación de un profesional por ofrecer una ayuda de calidad, desde su formación y experiencia:

“La orientación es un proceso de ayuda claro, si lo queremos definir alguna manera. Es un proceso de ayuda a un montón de participantes. [...] Cada día, aunque sea un poquito a alguien. A quien sea. Eso es, yo creo, mi motor.”

#### Subtema 1.3. Autoconocimiento.

Ser consciente de las debilidades y las fortalezas:

Entrenar las debilidades y disfrutar de las fortalezas puede facilitar la práctica profesional.

“El tema de la familia, en mi trabajo como orientador, creo que es uno de los puntos que mejor se me da. Creo que no se me da mal, porque en todo momento me pongo en lugar de ellos. Entonces yo nunca diría nada de una manera en la que no me gustaría que a mí me lo dijeran.”

Autoevaluación para mejorar:

Sacar partido a las experiencias del día a día para mejorar las relaciones profesionales es, sin duda, una labor tediosa que no todas las personas están preparadas para afrontar:

“Es fundamental saber, conocernos para saber qué situaciones nos pueden desestabilizar o nos pueden cambiar un poco el humor, estar más irascibles... Es fundamental conocernos por eso, porque eso nos va a ayudar a prever, a anticipar lo que pueda pasar.”

Realizar un reconocimiento de lo vivido y analizar cómo se ha actuado, puede ser de gran ayuda para desarrollar un adecuado autoconocimiento:

“Cuando emocionalmente me he sentido mal por alguna situación o algunos compañeros, por alguna cosa, pues intentó reflexionar sobre ello. [...] ¿Estoy tomando unas decisiones adecuadas o no estoy siendo lo suficientemente empático para intentar solucionarlo?”

La experiencia es un grado:

Las vivencias van a formar un repertorio de distintos comportamientos que darán lugar a ciertos patrones que se irán repitiendo:

“También, ya por mi edad, mi experiencia, he aprendido a lo largo de toda mi trayectoria académica y profesional a conocerme bien.”

Desterrar el ego puede ser una buena idea cuando se trabaja con personas con las que hay que coordinarse para alcanzar un fin que pueda beneficiar al alumnado:

“Gracias a la madurez voy controlando cada vez más todo lo que tiene que ver con el ego. Intento controlar eso. [...] Intento quitar eso en medio y buscar el objetivo común.”

Subtema 1.4. Habilidades sociales.

Resolución de conflictos:

Solucionar los conflictos, es un arte. El fin es llegar a espacios de entendimiento, donde todas las partes sean escuchadas y valoradas.

“Que enfrentarme directamente no suele funcionar. Cuando te enfrentas a alguien directamente no funciona porque ya se produce, se construye una barrera directa. Que a veces es inevitable que haya un conflicto [...] pero es mejor utilizar otras vías, otras formas.”

Saber leer a las personas que llegan al departamento, entender qué están viviendo y cómo llegar a ellas de manera que la intervención sea efectiva es de vital importancia:

“Entonces, si desde un principio tú estableces una forma de comunicarte, es raro que la otra persona te vaya a entrar mal. No va a venir a la defensiva. Yo observo las caras nada más entrar al despacho.”

Miel vs cañonazos:

Se pueden implantar nuevas ideas que inviten a la reflexión y no a la confrontación o polarización del profesorado:

“En este tiempo me he dado cuenta de que los cambios se pueden hacer de poco a poco, no tirando la puerta abajo. Entonces hay que ir poniendo como semillitas.”

Subtema 1.5. Frustración y aceptación.

Es importante conocer lo que nos frustra para que, en caso de poder cambiarlo, tomar acción o, en caso de no tener solución, comenzar el proceso de aceptación.

Los límites de la ayuda:

En ocasiones puede crearse cierta frustración ante situaciones que no se pueden controlar o cambiar.

“Por mi edad y por mi experiencia, he aprendido a conocerme bien, a conocer el contexto también y entender que hay cosas que no las puedo cambiar, por mucho que me empeñe. Que no somos salvadores... Nadie. Los docentes tampoco.”

Desgaste emocional:

Cuando se empatiza demasiado con ciertas situaciones se puede crear un vínculo en el profesional que puede llegar a sufrir por una situación complicada que se esté atravesando.

“Y luego me afecta, claro, me afecta los niños en las etapas de Infantil y Primaria, que sobre todo en Infantil, cuando aparecen los nuevos casos de diversidad. Pues ahí es complejo y todo lo que tiene que ver con que la familia asuma...”

## **Tema 2: Formando personas.**

### Subtema 2.1. La IE es educable

La IE se puede entrenar, el cerebro siempre es capaz de crear nuevas conexiones.

Programas emocionales:

La IE podría ser un tipo de inteligencia más a trabajar y a tener en cuenta a la hora de trabajar en las aulas. La diversidad está presente en todas las áreas del ser humano.

“Hay una parte genética [...] La inteligencia emocional es educable, y es mejorable, estoy totalmente convencido, y creo que por eso es fundamental que se aplique un programa de educación emocional en los centros educativos.”

Tipos de inteligencias:

La formación al profesorado en IE cobra mucha importancia para poder transmitir estas competencias al alumnado.

“Igual que estoy convencido de las Inteligencias Múltiples de Gardner [...] La emocional sería la interpersonal y la intrapersonal, el profesorado es el primero que tiene que estar ‘a full’ con un programa de este tipo porque ellos también les serviría y les funcionaría.”

### Subtema 2.2. ¿Dónde está la IE en el currículo?

La transversalidad de la IE:

Aunque la IE está recogida como elemento transversal en el desarrollo del currículo de la educación secundaria, es complejo poder llevar a cabo ciertos contenidos.

“Realmente, lo que se sigue pidiendo al final es lo mismo: resultados cuantitativos en materia de Matemáticas, en Física, en Lengua... en lo que es medible, en lo cuantitativo.”

El arte y la emoción:

Las materias de Educación Plástica, Educación Musical o Educación Física serían, en su opinión, los escenarios donde se podrían llevar a cabo de manera óptima.

“Sí que es cierto que lo artístico sería el momento ideal, o en la educación física, por ejemplo, también. O sea, en sitios donde se pueden hacer otro tipo de cosas, en las que no hay tanta exigencia del currículo, en la Educación Musical, por ejemplo.”

### Subtema 2.3. ¿Profesorado emocional?

Transmisores de conocimiento:

Los procesos selectivos y de formación del profesorado no exigen competencias o habilidades que tengan que ver con la IE pero sería un nuevo campo que conquistar.

“Con respecto al profesorado, se va a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por la atención, por la motivación. Todos van a salir ganando.”

Una asignatura pendiente:

Hay un gran número de docentes que, sabiendo de la importancia de la IE, se han interesado a título personal en formarse o en investigar este tema en profundidad.

“Hay profesores que consiguen trabajar la parte emocional del alumnado desde cualquier materia [...] Creo que es fundamental que haya programas para mejorar la Inteligencia Emocional de los alumnos y del profesorado.”

## 4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio ha sido explorar, describir y comprender cuáles son las dimensiones de la IE que facilitan y mejoran la práctica de la OE. Del análisis de los resultados han emergido dos temas principales: “herramientas emocionales del orientador” y “formando personas”. La IE en el personal docente supone un valor añadido a la educación. La comunidad educativa al completo se beneficia de un trato más eficaz, cercano, personalizado y real (Wu, 2023). En el caso de la figura del orientador esto es todavía más importante debido a la magnitud y delicadeza de muchas de las situaciones a las que se debe enfrentar en su práctica profesional (Hilts, Liu y Luke, 2022). El trato con el alumnado que pueda presentar necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) puede suponer un desafío por la diversidad del alumnado. Cada alumno va a expresar de manera verbal y no verbal información que puede ser de gran interés

para desarrollar un perfil adecuado de las medidas educativas que pueda necesitar en ese momento. La capacidad de empatizar con la situación concreta del alumnado, trasladar información delicada a las familias, coordinar equipos de especialistas, tutores y distintos profesores, es un arte que puede ser entrenado (Zaky, 2024). La motivación es el uno de los motores que empujan a estos docentes que se toman la vida como un proceso de aprendizaje continuo (Siebenhütter, 2023). El compromiso con el trabajo bien hecho, el tomar cada caso como único, como si fuese el primero puede ser un protector contra síndromes como el burnout (Ílya, 2023). Esta motivación puede venir dada por el interés genuino de ayudar a los demás. Estas conductas prosociales ayudan a alimentar la motivación del profesional (Chen, Han, y Yin, 2023). Otro de los grandes pilares a tener en cuenta es la importancia de ser consciente de las debilidades y de las fortalezas. El autoconocimiento es una herramienta fundamental (Rodríguez-Jiménez, Carmona, García-Merino, Díaz-Rivas y Thuissard-Vasallo, 2022). Cuando se trabaja con personas, especialmente en un centro educativo, es inevitable que aparezcan ciertos conflictos que pueden ser resueltos gracias a contar con ciertas habilidades sociales (Ghiasvand, Kogani y Nemati, 2023). Tratar a las personas con el respeto y la delicadeza, puede evitar conflictos y establecer un ambiente seguro para quien acude a un especialista (Palmer et al., 2011; Parida, Swain y Sahoo, 2023). Existen situaciones donde la ayuda no debe ir más allá de lo estrictamente institucional y puede no ser suficiente para hacer que la situación problemática remita (Cutrer-Párraga et al., 2024). Esto puede suponer un desgaste a los profesionales que desempeñan estos servicios (Wink, Tomkunas y LaRusso, 2024). Por otro lado, la formación del profesorado en materia de IE podría contribuir positivamente a la implantación de programas en esta materia (Caires, Alves, Martins, Magalhães y Valente, 2023). La IE cobra mayor relevancia que en otros momentos de la historia pero deben encontrar un lugar específico en el currículo. Las materias más relacionadas con las artes podrían ser el momento donde ubicar, de manera específica, la educación emocional (Subramaniam, 2023). El profesorado es la herramienta más valiosa que tiene la sociedad, ya que es la encargada de dar forma a las futuras personas (Kuswanto, Malihah, Saerozi y Subqi, 2023). La educación o inteligencia emocional, desafortunadamente, es una asignatura pendiente de la mayoría del cuerpo docente y sería conveniente desarrollar estas cualidades para beneficio de toda la comunidad educativa (Ogar et al., 2023).

## **5. LIMITACIONES.**

Aunque con esta investigación se puede empezar a comprender cuál es la valoración de la IE desde la perspectiva de un profesional de la OE, hay que tener en cuenta que el participante de este estudio es una persona con alto nivel de compromiso con su ocupación docente y una amplia formación en normativa educativa. Podría ser interesante poder contar con un mayor número de participantes que tuvieran buenas prácticas y llegar a tener un perfil claro de las

características más importantes que contribuyen al éxito de la labor orientadora así como nuevas ideas que puedan ayudar a imbricar la IE en el currículo educativo.

## 6. CONCLUSIONES

El profesorado que realiza las funciones de Orientador Educativo debe adaptarse a diferentes situaciones en su día a día. Una IE desarrollada será una cualidad que favorezca su labor, beneficiando a todos los miembros de la comunidad educativa. Se observa que la empatía, la motivación, el autoconocimiento, unas habilidades sociales desarrolladas y la tolerancia a la frustración van a ser factores que determinen las buenas prácticas en la especialidad de OE. Toda la comunidad educativa se va a ver beneficiada de contar con un profesional de OE que posea estas cualidades. Ya que estas características pueden ser educables sería interesante poder plantear un currículo que cuente específicamente con la IE de una manera más clara de lo que lo hace a día de hoy, aun habiendo avanzado de manera considerable en el último desarrollo normativo. Para educar las emociones del alumnado sería indispensable contar con un profesorado formado también en esta disciplina ya que son los transmisores de conocimiento de las próximas generaciones.

## 7. REFERENCIAS

- Buey, M. L. D. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96.
- Caires, S., Alves, R., Martins, Â., Magalhães, P., & Valente, S. (2023). Promoting Socio-emotional Skills in Initial Teacher Training: An Emotional Educational Programme. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 21-33.
- Chen, Y., Han, S., & Yin, B. (2023). Why help others? Insights from rodent to human early childhood research. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*.
- Cutrer-Párraga, E. A., Allen, G. E. K., Miller, E. E., Garrett, M. F., Conklin, H., Franklin, C. N., Norton, A., Hee, C., & Coffey, B. K. (2024). Perceptions and barriers about mental health services among Pacific Islanders: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 71(2), 89-103. <https://doi.org/10.1037/cou0000719>
- Dubois, R. (2024). *Emotional Intelligence and Job Satisfaction in Non-Managerial Food-Service Employees: A Correlational Predictive Study* (Order No. 30990032).
- Fleming, V., Gaidys, U., & Robb, Y. (2003). Hermeneutic research in nursing: Developing a Gadamerian-based research method. *Nursing Inquiry*, 10(2), 113-120.
- Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método*. [True and Method]. Salamanca, España: Sígueme.
- Ghiasvand, F., Kogani, M., & Nematí, F. (2023). "Teachers as conflict managers": mapping novice and experienced Iranian EFL teachers' professional identity conflicts and confrontation

- strategies. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 45. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00219-z>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Granero-Molina J., Díaz-Cortés M.M., Márquez-Membrive J., Castro-Sánchez A.M., López-Entrabasaguas O.M. & Fernández-Sola C. (2014) Religious faith in coping with terminal cancer: what is the nursing experience? *European Journal of Cancer Care* 23, 300–309.
- Hilts, D., Liu, Y., & Luke, M. (2022). School Counselors' Emotional Intelligence and Comprehensive School Counseling Program Implementation: The Mediating Role of Transformational Leadership. *Professional Counselor*, 12(3), 232-248.
- İlyay, A. (2023). Factors affecting Turkish EFL teachers' level of burnout: A quantitative study. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 142-153.
- Kuswanto, E., Malihah, N., Saerozi, M., & Subqi, I. (2023). Attitude in mediating the relationship between emotional maturity, emotional intelligence, emotional sensitivity, and teacher performance in Indonesian schools. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 122-135.
- Laborde, S., Allen, M. y Guillén, F. (2016). Construct and concurrent validity of the short- and long-form versions of the trait emotional intelligence questionnaire. *Personality & Individual Differences*, 101, 232-235.
- Li, J., Soon-Yew, J., Lai-Kuan, K., & Jiang, N. (2023). A Study on the Mechanism of Spiritual Leadership on Burnout of Elementary and Secondary School Teachers: The Mediating Role of Career Calling and Emotional Intelligence. *Sustainability*, 15(12), 9343.
- Liamzon, E. (2022, Mar 14). The new executive imperative: Can we learn emotional intelligence? *Arabianbusiness.Com*
- Ogar, R. O., Ibok, Effiong, E., Odey, S. E., Joseph, O. E., Unimuke, G. A., & Ungie, R. B. (2023). Emotional intelligence and Mathematics achievement of underachieving high ability senior secondary school students: a perspective of inclusivity in regular secondary schools in Calabar education zone, cross River State, Nigeria. *Global Journal of Educational Research*, 22(3), 311-319. <https://doi.org/10.4314/gjedr.v22i3.9>
- Palmer, S. L., Lesh, S., Wallace, D., Bonner, M. J., Swain, M., Chapieski, L., Janzen, L., Mabbott, D., Knight, S., Boyle, R., Armstrong, C. L., & Gajjar, A. (2011). How parents cope with their child's diagnosis and treatment of an embryonal tumor: results of a prospective and longitudinal study. *Journal of Neuro - Oncology*, 105(2), 253-9.
- Panagopoulos, T. (2024). *The Predictive Correlation Between Emotional Intelligence and Burnout Among Teachers* (Order No. 30988079). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; Publicly Available Content Database. (2910069945).
- Parida, P. P., Swain, P., & Sahoo, P. (2023). Understanding the Influence of Gender on Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Mental Health of School Teachers. *IAHRW International Journal of Social Sciences Review*, 11(2), 306-309.
- Rivas Cruz, E. C., & Gaibor Gonzales, I. A. (2023). Propiedades psicométricas del cuestionario de inteligencia emocional rasgos (versión corta) (TEIQue-sf) en estudiantes universitarios

- ecuatorianos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(2), 2508–2521. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.773>
- Rivero, V., & Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57.
- Rodríguez-Jiménez, R., Carmona, M., García-Merino, S., Díaz-Rivas, B., & Thuissard-Vasallo, I. (2022). Stress, subjective wellbeing and self-knowledge in higher education teachers: A pilot study through bodyfulness approaches. *PLoS One*, 17(12)
- Subramaniam, M. (2023). Social Emotional Learning through the Arts Education: A Review of Research Literature. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 16(4), 60-71.
- Wink, M. N., Tomkunas, A. J., & LaRusso, M. D. (2024). Teacher stress and ideal solutions: A qualitative comparison across elementary and middle school teachers. *School Psychology*, <https://doi.org/10.1037/spq0000626>
- Wu, S. M. (2023). The Relationship between Emotional Intelligence of School Principals, Psychological Climate, and Teacher Motivation. *International Journal of Emotional Education*, 15(2), 71-85. <https://doi.org/10.56300/EELR3418>
- Zaky, H. (2024). Adult education and empathy: the impact of empathy development on students' academic competencies and classroom engagement post Covid-19. *International journal of curriculum development and learning measurement*, 5(1), 1-18.



# VIABILIDAD Y RETOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS CRÍTICO

Abdelrahem Sellam Mohamed<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El desempleo de los jóvenes en España es un problema estructural. En las anualidades anteriores a la pandemia (periodo 1983-2019), la tasa media de paro juvenil (15-24 años) oscilaba en un abrumador 35%<sup>2</sup>. También resultaba una característica diferencial de la empleabilidad juvenil las bandas salariales más bajas, altas tasas de temporalidad, y fraudes entre la dedicación real y la contratación horaria. Por el contrario, durante este mismo periodo, la tasa de paro juvenil en Alemania rondaba el 9%, muy similar a la de Austria o Suiza, coincidente con una apuesta firme por un modelo de Formación Profesional Dual (FP Dual), donde los estudiantes pasan más tiempo formándose en una empresa (la mitad o más) y menos tiempo en el centro educativo.

La transferencia de conocimiento es una apuesta prioritaria de todos los gobiernos. Para ello, es necesario realizar una formación eficiente del estudiantado, de suerte que se consiga una plantilla compuesta por un grupo de personas con un gran talento y con las competencias necesarias para desarrollar su labor profesional, como factor determinante para el desarrollo del tejido empresarial de cualquier ciudad o país.

<sup>1</sup> Profesor interino (funcionario docente no universitario). Cuerpo de profesores de enseñanza secundaria del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Docente IES Miguel Fernández. Tutor de 2º curso del Módulo de FP Básica Administrativo.

<sup>2</sup> El INE ofrece las siguientes tasas de paro, para los tramos descritos, en 2023. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=4247&L=0>

Tasas de paro por distintos grupos de edad en España (2023).	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años
Total nacional	43,12	25,52

Dicha capacitación y profesionalización, debe ser cada vez más especializada y adecuada a las necesidades concretas que se exigen en los procesos de integración de personas, tanto en empresas, como en administraciones. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones y de un marco normativo propenso para dicho objetivo, siguen dándose carencias que obligan a las empresas a soportar altos costes de formación a la hora de contratar a estudiantes provenientes de la Formación Profesional (FP). Así, se detecta una falta de conexión directa entre el proceso de integración del alumnado y un rendimiento positivo contrastable para la empresa.

Según la Guía del Mercado Laboral 2017<sup>1</sup>, que recoge una encuesta a 56 universidades y centros de formación profesional, 1.700 empresas y 8.800 profesionales, la falta de personal cualificado para determinados puestos de trabajo es, según el 72% de las empresas españolas, la principal preocupación en estos momentos. Unido a que casi la mitad de los responsables de RRHH temen sufrir fugas de talento, precisamente en aquellos sectores donde está siendo más difícil encontrar personal cualificado: banca, consultoría de negocio, ingeniería, tecnología y telecomunicaciones.

Se trata de una denuncia reiterada en el tiempo, y avalada por una multitud de informes socioeconómicos de organizaciones públicas y privadas de primer nivel, como, por ejemplo

---

<sup>1</sup> HAYS Working for your tomorrow (2017). Guía del Mercado Laboral. Es especialista mundial en soluciones de selección de personal cualificado.

icewaterhouseCoopers S.L (2013)<sup>1</sup>, el Informe Adecco (2016)<sup>2</sup>, o el informe El Futuro del Trabajo (2018)<sup>3</sup>.

La complejidad del funcionamiento de los negocios y de la economía en general requiere de profesionales cualificados. Esta cualificación se obtiene a través del aprendizaje de un conjunto de materias que aportan los conocimientos específicos y las habilidades propias de la dirección empresarial y de la realidad jurídica. Dichos conocimientos y habilidades son los que han de ser analizados con empresas e implantados meticulosamente en los programas docentes de la FP Dual. Sin embargo, el modelo Dual no es una apuesta única de la Formación Profesional, sino que también ha estado muy presente en la formación de grado y postgrado, de tal modo que el escenario antes descrito viene siendo igualmente regulada en el ámbito universitario a través del sobradamente conocido como Plan Bolonia<sup>4</sup>, que propone objetivos comunes a los de la FP Dual como son: promover la diversidad educativa y cultural, con base en el respeto de las distintas identidades europeas; fomentar la competitividad de las universidades europeas en el ámbito

---

<sup>1</sup> Que realizaba un análisis proyectando el escenario de trabajo para 2033. En su informe Trabajar en 2033, se recoge sentencias del siguiente calado: “..... en España hay carencias en idiomas y en competencias y conocimientos especializados, cada vez más demandados por las empresas. De hecho, solo en 12% de los profesionales de Recursos Humanos entrevistados considera que la universidad forma a sus alumnos teniendo en cuenta las habilidades más valoradas en el mercado laboral..... las empresas siguen demandando de forma generalizada una mayor comunicación con el sistema educativo para diseñar juntos los programas formativos que den respuesta a las demandas reales (presentes y futuras) de nuestro mercado laboral...”. PWC en colaboración con AIESEC. Trabajar en 2033. Este informe está englobado en la colección ‘España 2033’, una serie de documentos que pretenden anticipar el futuro para tomar hoy las decisiones que afectarán a nuestro mañana. ‘España 2033’ es una iniciativa del programa Crecimiento Inteligente. <https://www.pwc.es/es/publicaciones/espana-2033/assets/trabajar-en-2033.pdf>

<sup>2</sup> Informe ADECCO sobre el futuro del trabajo en España (2016). Utilizaba como fuentes de información las entrevistas realizadas a expertos y responsables en Recursos Humanos de 40 empresas con actividad en España, incluidas multinacionales españolas e internacionales, así como empresas de menor tamaño de España. El Director de Recursos Humanos de Deloitte, el Sr. Luis López, manifestaba: “...existe una brecha entre las titulaciones y el perfil de profesionales que demanda el mercado, lo que supone un reto para el panorama educativo. Lo que ha sucedido en mi opinión es que se ha presentado una oportunidad magnífica para darle la vuelta a toda la estructura universitaria, al menos en España, y lamentablemente no todas las universidades han realizado ese cambio con la profundidad que se merecía”. Sigue dicho informe, manifestando cuestiones tan relevantes y solo resueltas en el ámbito de los centros de formación profesional y universidades privadas, como las que manifestaba el Director de Compensación, Beneficios y Movilidad para España, Portugal e Israel de GSK, Roberto Puértolas: “La selección está relacionada con el gap formativo que detectan algunos expertos que consideran que la universidad no prepara a los jóvenes para el trabajo de hoy en día, y las cualidades o atributos que buscan las empresas no se asemejan a la formación académica recibida por los candidatos. ....”. <https://www.ceu.es/joblab/documentacion/informeAdecco.pdf>

<sup>3</sup> Informe EL FUTURO DEL TRABAJO (03/2018) del Departamento de publicaciones del Consejo Económico y Social, en el que se manifiesta que: “Una apuesta decidida por un patrón de crecimiento de la actividad ..... mayor colaboración público-privada, buscando fórmulas de cooperación entre empresas, universidades y centros de investigación y articulando mecanismos que favorezcan la transferencia y difusión de conocimientos y tecnología desde el ámbito científico al mundo empresarial”. <https://www.ces.es/documents/10180/5182488/Inf0318.pdf>

<sup>4</sup> El Plan Bolonia es el nombre que se le da a la declaración conjunta, que ahora agrupa a 47 naciones, para unificar todos los sistemas educativos a nivel universitario. El proceso se inició en 1999, con la Declaración de Bolonia. El objetivo final es mejorar la empleabilidad, movilidad y reconocimiento de las titulaciones en todo el ámbito europeo. Las naciones integrantes conforman el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

internacional; adoptar un sistema de titulaciones universitarias equiparables en el entorno europeo, que facilite la movilidad estudiantil y de los profesionales; o promover la educación superior europea como un modelo de calidad y excelencia.

La consecución de estos objetivos ha requerido de una reforma estructural del sistema educativo universitario que redunde, entre otras medidas, en la promoción e impulso de los planes de movilidad y de los programas formativos conjuntos, y en la modificación de las metodologías de docencia con énfasis en un aprendizaje continuo basado en competencias. Uno de los cambios más sustanciales fue la aplicación del aprendizaje permanente<sup>1</sup>, que se fundamenta en la adquisición de competencias a lo largo de la vida del estudiante.

Sin embargo, tal y como ocurre con la FP Dual (se explica más adelante), después de 20 años, el análisis del impacto del Plan Bolonia en España deja un sabor agríndice, de la que se rescata positivamente, según la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), que las titulaciones se han reorientado hacia una formación más general, lo cual, mejora las posibilidades de inserción laboral, o que la especialización de los másteres se enfoca en la capacitación de profesionales para áreas particulares, sin poder, por el contrario, reconocer datos igualmente positivos en materia de inserción laboral. Dicho descontento, y de nuevo como ocurre con la FP Dual, ha llevado a la aprobación del RD 822/2021<sup>2</sup>, que regula la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, que en su artículo 22.1 introduce el concepto de “Mención Dual”, con una redacción muy ajustada a los objetivos del presente proyecto<sup>3</sup>.

La FP Dual es un modelo educativo similar al de la FP tradicional, donde las horas de prácticas remuneradas<sup>4</sup> en empresas adquieren aún más protagonismo. Es decir, se trata de un régimen de alternancia entre el centro educativo y la empresa con el fin de acercar el mundo

---

<sup>1</sup> Se aprobó el Marco Europeo de Cualificaciones que define ocho niveles de calificaciones, comunes a toda Europa. Abarca desde la certificación escolar hasta el doctorado. Cada nivel está definido por los resultados del aprendizaje logrado.

<sup>2</sup> Publicado en el BOE de 29/09/2021.

<sup>3</sup> RD 822/2021, artículo 22.1: “1. Los títulos universitarios oficiales de Grado y de Máster podrán incluir la Mención Dual, que comporta un proyecto formativo común que se desarrolla complementariamente en el centro universitario y en una entidad colaboradora, que podrá ser una empresa, una organización social o sindical, una institución o una administración, bajo la supervisión y el liderazgo formativo del centro universitario, y cuyo objetivo es la adecuada capacitación del estudiantado para mejorar su formación integral y mejorar su empleabilidad”.

<sup>4</sup> Fundación Universidad-Empresa (2021). ¿qué es la FP Dual y cómo funciona para una empresa?. Es de implantación en grado medio y superior, tiene una duración de 2 cursos académicos, en el segundo curso se concentran las prácticas en empresas que se comprometen a gestionar el alta en la seguridad social del alumno en prácticas durante los meses que dure su formación dentro de la empresa y a abonar una beca por un importe mínimo de 200€ mensuales para alumnos de grado medio y 300€ mensuales para estudiantes de grado superior. Under: Formación del Talento Joven. <https://fundacionuniversidadempresa.es/es/blog-formacion-profesional-dual-empresas/>

laboral a los estudiantes. El objetivo es preparar a los alumnos para cubrir puestos de trabajo específico en el menor tiempo posible, tras finalizar el Ciclo de FP<sup>1</sup>.

La FP Dual tiene sus orígenes en Alemania, donde este modelo de formación ha sido parte fundamental de su sistema educativo y laboral durante décadas. Un breve recorrido histórico de la FP Dual, pasa por destacar hitos cronológicos como sus inicios en la década de los 60, donde la FP Dual tuvo sus comienzos en Alemania; a lo largo de las décadas de 1970 y 1980, el modelo de FP Dual comenzó a ser implementado en otros países europeos, como Francia, Austria, Suiza y los Países Bajos; comenzó su implantación en España a partir de la década de 2010<sup>2</sup>, donde, en los últimos años se han establecido diferentes normativas y medidas de impulso de la FP Dual, como la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y el Plan Estratégico de Formación Profesional Dual 2016-2020, con el objetivo de fomentar la colaboración entre empresas y centros educativos en la formación de los estudiantes.

No resulta fácil diferenciarla de la FP presencial (tradicional), de hecho, no son contrarias, siendo su mayor diferencia, al menos en su propuesta de implantación que no en los resultados de ambas, el hecho de una mayor estancia física en el centro de trabajo frente a la estancia en el centro de estudios. Esta aparente ventaja, puede representar al mismo tiempo, una desventaja<sup>3</sup>, toda vez que en la FP Dual aprendes a desenvolverte en un área concreta frente a un modelo más generalista de la FP Presencial, lo que puede suponer una traba si se pretende optar a puestos de trabajo diferentes.

Las ventajas que se defienden del modelo Dual son muchas y se pueden analizar desde distintas perspectivas, así nos permitimos catalogarlas desde un triple enfoque:

- Mejorar la proyección laboral. De la FP Dual se presume adquirir una experiencia laboral adicional que permite competir con un valor añadido en el proceso de búsqueda de empleo. Permite también mejorar el Currículum Vitae (CV), gracias a la experiencia profesional que se obtiene y a un contacto real con el mundo profesional, y adquirir

---

<sup>1</sup> Centro de Estudios Empresariales Santa Gema (2022). ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene la FP Dual?. <https://www.fp-santagema.es/ventajas-de-la-fp-dual/#:~:text=contar%20con%20varios%20tutores,el%20sector%20desde%20diferentes%20perspectivas>.

<sup>2</sup> Alemania es conocida por tener uno de los sistemas de FP dual más desarrollados del mundo. Según datos del Instituto Federal de Formación Profesional de Alemania (BIBB), aproximadamente el 50% de los jóvenes alemanes eligen la FP Dual como su opción educativa después de la escuela secundaria. Según datos de la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (Eurofound), alrededor del 20% de los estudiantes franceses participan en programas de FP Dual. Suiza es otro país con un sistema de FP Dual bien establecido. Según datos del Servicio Federal Suizo de Formación Profesional, aproximadamente dos tercios de todos los jóvenes suizos eligen la FP Dual como su opción educativa después de la escuela secundaria. Y en España se progresa adecuadamente en una implantación real de la FP Dual. Sin embargo, la tasa de participación de las empresas sigue siendo relativamente baja en comparación con otros países europeos.

<sup>3</sup> Cámara de Comercio de España (2018). 10 ventajas que debes conocer de la Formación Profesional Dual. La FP Dual sigue buscando su sitio en el sistema educativo español: solo un 2,8% de los alumnos de FP están matriculados en grados de Formación Profesional Dual frente al 11% de media de la OCDE. En Alemania cursan esta modalidad el 31% de los estudiantes de FP, en Reino Unido el 20% y en Noruega el 17%. <https://www.camara.es/blog/formacion-y-empleo/10-ventajas-que-debes-conocer-de-la-formacion-profesional-dual>

hábitos de trabajo, hasta el punto de aumentar las posibilidades de consolidación laboral en el puesto de trabajo<sup>1</sup> donde has desarrollado las horas de prácticas<sup>2</sup>.

- Aclarar el futuro laboral. La FP Dual permite determinar con mayor convicción si el empleo que se experimentó satisface las necesidades del alumno en sus perspectivas de futuro, es decir, si el puesto que ha experimentado le satisface lo suficiente como para convertirla en su profesión. Las prácticas que se viven en la experiencia profesional no siempre son coincidentes con la teoría que se estudia y aprende. La FP Dual te brinda la oportunidad de verificar si el área profesional que has estudiado se ajusta a las expectativas que tenías en el terreno laboral, además, comprobarás si cuentas con las competencias y capacidades necesarias, y ambas cosas con el aval de contar con dos tutores<sup>3</sup>, uno en el centro educativo y otro en el centro de trabajo.
- Apoyo al tejido empresarial. Desde la perspectiva de la empresa la FP Dual puede suponer múltiples beneficios para las empresas: a) disponer de personal cualificado gracias a la propia formación que han tutorizado; b) facilita el relevo generacional, gracias a una renovación más fluida de la plantilla; c) reduce los costes de los procesos de incorporación de personal y fomentar su imagen de marca como buen empleador; d) adaptación del personal a la misión y visión de la empresa, ya que esta formación permite a los alumnos conocer en profundidad la esencia del negocio; y d) la apuesta empresarial por la FP Dual supone, en sí misma, una inversión en capital humano, es decir, un valor que dará sus frutos a medio plazo<sup>4</sup>.

## 2. MÉTODO

El estudio se ha nutrido de recursos bibliográficos seleccionados mediante una búsqueda, entre las principales bases de datos, de términos y expresiones clave (FP, FP Dual, FPDual, Formación Profesional, Formación Profesional Dual, practicas de empresas, transferencia de

---

<sup>1</sup> Rojas, Pilar (2022). Gerente de Cultura y Diversidad de Grupo Repsol. "este modelo aúna esfuerzos, genera un espacio de aprendizaje y un ecosistema que favorece la transición del mundo académico al laboral. También favorece oportunidades para que la persona pueda crecer en el ámbito profesional". <https://native.elmundo.es/2022/02/22re/index.html>

<sup>2</sup> Cámara de Comercio de España (2018) *ibid*. El 70 % de los graduados de FP Dual encuentra trabajo dentro de su sector; uno de cada tres graduados tiene contrato indefinido; uno de cada dos graduados de FP Dual comienza ganando más de 1.200 € en su primer empleo; y si un graduado quiere seguir estudiando, puede acceder directamente a estudios universitarios. Se trata de datos avalados por el Ministerio de Educación, que defiende que el 78% de los estudiantes que completan un programa de FP Dual consiguen un empleo en los seis meses posteriores a su graduación. Esta tasa de empleabilidad es significativamente superior a la de los graduados de otros tipos de formación, lo que demuestra la eficacia de la FP Dual en la preparación de los jóvenes para el mercado laboral.

<sup>3</sup> Fundación Universidad-Empresa (2021) *ibid*.

<sup>4</sup> El Centro Europeo para el Desarrollo de la FP (CEDEFOP), estima que para 2025 "dos tercios de los nuevos puestos de trabajo se crearán para estudiantes de grado medio o superior. Y otro tercio para los universitarios. <https://native.elmundo.es/2022/02/22re/index.html>

conocimiento, entre otras). Además, se plasman conocimientos, información y experiencias propias de otros profesionales colegas del despacho profesional del autor, así como de conversaciones mantenidas y circunstancias conocidas de empresarios clientes en procesos de incorporación de alumnos en prácticas, tanto de FP, como de universidades.

La información obtenida por las vías anteriores se ha integrado, mediante una metodología mixta de análisis de datos cualitativos y cuantitativos, con datos estadísticos del INE sobre la población empresarial y el paro en España, que han permitido obtener una visión comprehensiva de las incidencias y retos a los que se enfrenta una exitosa implantación de la FP Dual. Debe advertirse, que el autor realiza valoraciones que, si bien fundadas en su experiencia como profesional asesor de distintas empresas que acogen o han acogido alumnos en prácticas, no tienen por qué ser compartidas.

### 3. RESULTADOS

Como ya se ha adelantado, el proyecto FP Dual en España inicia su andadura en 2012, desde donde ha venido mostrando una evolución alcista a lo largo de los años, sobre todo, en un país caracterizado por una apabullante presencia de microempresas, y donde los problemas de inserción laboral de los jóvenes constituían uno de los mayores retos. Una de las claves de su aparente éxito son las 2.000 horas del ciclo formativo, como mínimo un 33% del grado debe reservarse a formación presencial en el lugar de trabajo, según establece el Real Decreto (RD) 1529 aprobado en 2012<sup>1</sup>.

Dicho RD, que en su artículo 28 establece las finalidades del proyecto FP Dual, refiriendo a: *“Incrementar el número de personas que puedan obtener un título de enseñanza secundaria postobligatoria a través de las enseñanzas de formación profesional; Conseguir una mayor motivación en el alumnado disminuyendo el abandono escolar temprano; Facilitar la inserción laboral como consecuencia de un mayor contacto con las empresas; Incrementar la vinculación y corresponsabilidad del tejido empresarial con la formación profesional; Potenciar la relación del profesorado de formación profesional con las empresas del sector y favorecer la transferencia de conocimientos; Obtener datos cualitativos y cuantitativos que permitan la toma de decisiones en relación con la mejora de la calidad de la formación profesional”*, se desarrolla en el marco del

---

1 Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual. BOE núm. 270, de 9 de noviembre de 2012, páginas 78348 a 78365. Que debe ser analizado en consonancia con la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual.

Proyecto Europeo para la Mejora de la Calidad de la FP Dual en España mediante dos fases y una multitud de talleres<sup>1</sup>.

Desde 2020, existen 162 titulaciones de FP Dual y se considera, según defiende el propio Gobierno<sup>2</sup>, que su proyección es estratégica en la sociedad del futuro. Así, el Ministerio de Educación y Formación Profesional preveía un plan de inversión de 1.500 millones de euros, la creación de 200.000 plazas los próximos cuatro años y 80 nuevas titulaciones centradas en la innovación y las competencias digitales. Y, complementando lo anterior, se anunció que el Plan de Transformación, Recuperación y Resiliencia también contempla inversiones de casi 9.000 millones de euros (el 13% de los Fondos Next Generation<sup>3</sup> que Bruselas cede a España) para fomentar estrategias de educación y de la FP.

En el año siguiente (2021), se crea la Alianza por la FP. Se trata de una iniciativa para que administraciones, empresas, centros de formación, agentes sociales y medios de comunicación sumen en el avance de este modelo educativo.

Sin embargo, un modelo que se aventuraba como disruptivo no terminaba de ser aceptado sobre todo si se comparaba con la implantación homóloga del resto de países europeos, siendo objeto de numerosas críticas por la falta de control en su implantación de los órganos administrativos responsables<sup>4</sup>, de suerte que en septiembre de 2021, la Ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, anunció la nueva ley (actual) de FP, que, entre otras cosas, buscaba que toda la Formación Profesional fuera Dual. Portaba propuestas contundentes como

---

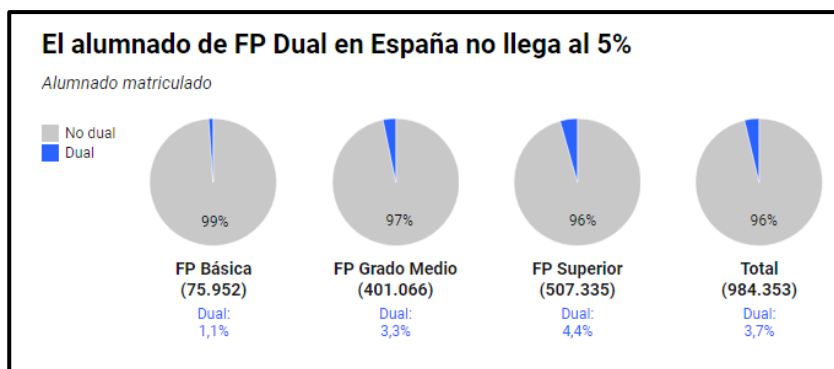
1 En una primera fase, se ha desarrollado un análisis de la implantación de la calidad de la FP Dual en España a nivel autonómico, señalando las diversas especificidades y buenas prácticas relacionadas. Paralelamente se ha analizado la implementación de la calidad de la FP Dual en 4 países europeos (Holanda, Dinamarca, Portugal y Suiza), con el objetivo de identificar aspectos transferibles de estos países que puedan suponer un valor añadido a la calidad del sistema Dual en España. La segunda fase se dedicará al diseño de un monitor para la FP Dual en España, que incluya un conjunto de variables materializado en un conjunto de indicadores que se recojan de manera homogénea en todo el territorio nacional. Entre los talleres se encuentran: Taller TAIXE para la mejora de un sistema de garantía de calidad para la Formación Profesional Dual en España; Taller virtual sobre el modelo suizo de FP Dual y su sistema de garantía de la calidad; Taller virtual sobre el modelo de FP Dual holandés y su sistema de garantía de la calidad; Taller virtual sobre los modelos de implantación de la FP Dual en España con relación a su calidad. <https://todofp.es/como-cuando-y-donde-estudiar/como-estudiar/formacion-profesional-dual/informes-ejecutivos-resultados-proyecto.html>

2 Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2020). Sánchez presenta el Plan de modernización de la Formación Profesional dotado con 1.500 millones de euros. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/07/20200722-planfpmoncloa.html>

3 El 21 de julio de 2020 el Consejo Europeo acordó crear un instrumento excepcional de recuperación temporal conocido como NextGenerationEU que autoriza a la Comisión Europea a emitir hasta 750.000 millones de euros de deuda en nombre de la Unión. NextGenerationEU se compone de dos instrumentos principales: el Mecanismo para la Recuperación y la Resiliencia (MRR) 723.800 millones, de los cuales 385.800 millones se destinarán a préstamos y 338.000 millones de euros se constituirán como transferencias no reembolsables, y el REACT-EU, que se trata del instrumento de ayuda a la recuperación para la cohesión y los territorios de Europa, con 50.600 millones de euros de presupuesto. <https://planderecuperacion.gob.es/preguntas/que-es-el-fondo-de-recuperacion-nextgenerationeu>

<sup>4</sup> Aranda, Germán y Cercós, Laura (2023). LA FP Dual no arranca en España: la estudian el 4% de alumnos, 10 veces menos que la media europea. El Nacional. [https://www.elnacional.cat/oneconomia/es/management/fp-dual-no-arranca-espana-estudian-4-alumnos-10-media-europea\\_1038123\\_102.html](https://www.elnacional.cat/oneconomia/es/management/fp-dual-no-arranca-espana-estudian-4-alumnos-10-media-europea_1038123_102.html)

la de compartir la formación a partes iguales entre centro y empresas con sueldo desde el segundo año. Dicha ley, entró en vigor en 2022 mediante la publicación de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo<sup>1</sup>, y aunque aún en precipitado aventurar sus resultados, la realidad es que en 2024 la FP Dual está lejos de ser mayoritaria, ya que, según cifras del propio Ministerio (se desglosan a continuación), supone tan solo un 4,4% del total frente a una media europea casi diez veces mayor del 38%<sup>2</sup>.



Fuente: Ministerio de Educación

<sup>1</sup> Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. BOE núm. 78, de 01/04/2022. En su preámbulo establece: "Necesitamos introducir con urgencia en el mundo del trabajo de nuestro país un mecanismo que ayude a aproximar demanda y oferta de empleo. Esta es la principal recomendación de la moderna Economía del Trabajo. El instrumento más potente para generar oportunidades para las personas y crear esta población con cualificaciones laborales intermedias y superiores es un eficaz Sistema de Formación Profesional. Esta es la evidencia comparada de otros países europeos. Pero también la que revelan los datos de la propia economía española. La elevada tasa de desempleo juvenil española desciende más de cinco veces entre titulados de Formación Profesional". A mayor abundancia, desde el Ministerio se explican que la apuesta por la FP Dual se basa en dos ejes. El primero, "un plan de modernización" que arrancó en 2018 y que cuenta con un presupuesto de 2.200 millones de euros implementado desde el año 2020 que contempla "el redimensionamiento de las plazas, las aulas de innovación dentro de los centros y las aulas de emprendimiento". Y el segundo, la ley de FP previamente mencionada, que "crea una red de corresponsabilidad que se materializa en 2021" con la colaboración de 300 empresas, de los 3,3 millones que hay en España. En su artículo 55 defiende el carácter Dual de la Formación Profesional: "Toda la oferta de formación profesional de los Grados C y D vinculada al Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales tendrá carácter Dual, incorporando una fase de formación en empresa u organismo equiparado. La oferta de los Cursos de Especialización del Grado E tendrá carácter Dual, en los términos previstos en el apartado 1 del artículo 52. La oferta de los Grados A y B podrá o no tener dicho carácter, en función de las características de cada formación". Y en su artículo 67 define el concepto de Formación Profesional Intensiva: aquella que se realiza alternando la formación en el centro de formación profesional o en la empresa u organismo equiparado con la actividad productiva, y retribuida en el marco de un contrato de formación. Las ofertas de formación profesional se entenderán hechas en régimen intensivo, siempre con carácter Dual, cuando en ellas concurren, las siguientes características: a) Duración de la formación en la empresa u organismo equiparado superior al 35 % de la duración total de la formación. b) Participación de la empresa u organismo equiparado en más de un 30 % de los resultados de aprendizaje o módulos profesionales del currículo. c) Existencia de un contrato de formación con la empresa.

<sup>2</sup> Consejo Económico y Social España (2023). La formación Dual en España: situación y perspectivas. En Alemania, país referente de este tipo de formación, la FP Dual se ha implantado en un 80%, veinte veces más que en España. [https://www.ces.es/informe-FPDual\\_1/](https://www.ces.es/informe-FPDual_1/)

Las cifras muestran que, de los 984.353 alumnos de FP que hay en España, tan solo 36.265 cursan la modalidad Dual. El grado superior es el de mayor implantación y donde más estudiantes de FP Dual hay (22.303 sobre un total de 507.335), un 4,4%. Siendo de un 3.3% en el grado medio (13.120 sobre un total de 387.946). Mientras que en la FP básica tan solo cuenta con 842 de sus 75.110 estudiantes en modalidad Dual. Mejor resultado ofrece el análisis de los centros que han implantado la FP Dual, siendo 1.164 los centros que aplican la FP Dual frente a los 3.921 centros de FP que hay en toda España (29%), donde Cataluña es la que se destaca con el 61% (284 centros de FP Dual frente a un total de 463).

Para reforzar los datos anteriores, interesa conocer el estudio realizado en noviembre de 2023 por la Comunidad de Madrid<sup>1</sup>, donde analiza el impacto de la FP Dual durante los periodos 2014-2018. De este estudio se obtienen dos resultados relevantes<sup>2</sup>:

- De los dos cursos que duran los estudios, los estudiantes de FP Dual hacen prácticas en la empresa durante la mitad del tiempo, y cobran 300 euros al mes. Por el contrario, en la FP presencial pasan unos tres meses en la empresa, sin remuneración. En todos los ciclos ofrecidos en la modalidad Dual –salvo dos– sus graduados trabajaron más días (equivalentes a jornada completa) que los de la presencial. Durante los dos primeros años, los graduados de FP Dual trabajaron unos tres meses más que los de FP presencial (un 30% más) y ganaron unos 4.900 euros más, en poder de compra de 2016 (un 41%). No se encontraron impactos en la calidad del empleo. Es decir, los graduados de la FP Dual no lograron al menos un contrato indefinido o un contrato a tiempo completo con mayor probabilidad que sus pares de la modalidad presencial.
- La FP Dual solo se ofrecía en pocos centros, por lo que para muchos de los estudiantes cursar la Dual suponía viajar más tiempo. Así, la diferencia entre el tiempo de desplazamiento desde el domicilio al centro más cercano con un ciclo Dual y al centro más cercano con oferta presencial es una medida del coste diferencial a estudiar en la Dual. El impacto de esta variable resulta ser muy significativa: un aumento de 20 minutos en la diferencia de tiempos de desplazamiento reduce la probabilidad de estudiar en la Dual en 22 puntos porcentuales.

De los resultados anteriores, este autor extrae dos líneas de discusión de máxima relevancia para una implantación real y exitosa de la FP Dual en España que se desarrollan en el apartado siguiente de forma sucinta (en atención a las exigencias de extensión de la presente

---

<sup>1</sup> Bentolila, Samuel, Cabrales, Antonio y Jansen, Marcel (2023). ¿Es rentable la FP Dual?. En este trabajo analizamos los impactos a corto plazo. Aunque la contratación por la empresa de prácticas solo explica una parte de los mejores resultados de los graduados de la FP Dual, queda la duda de si el impacto es duradero. Su ventaja podría deberse a la adquisición de habilidades no cognitivas durante las prácticas en la empresa, produciéndose una convergencia a medida que los graduados de la FP presencial van acumulando experiencia.

<https://nadaesgratis.es/cabrales/es-rentable-la-fp-dual>

comunicación): 1) la formación presencial (que podríamos llamar teórica) debe ser reconducida hacia unos curriculares más orientados a la adquisición de las bases y habilidades que posteriormente se pondrán en valor en la formación práctica, lo que requiere de tutores de prácticas que sepan transmitir y contextualizar las materias específicas cuyo conocimientos deben ser adquiridos antes del comienzo de esta fase. Esto, requiere igualmente de tutores y profesores presenciales preparados y formados para adaptarse a este nuevo modelo de aprendizaje. 2) la empresa es parte fundamental en el proceso (tal vez la principal protagonista). En España, la gran mayoría de las empresas son microempresas o autónomos, a los que se le debe ofrecer una participación que le resulte rentable en términos de productividad y rentabilidad financiera.

#### 4. DISCUSIÓN

Para entender y acotar los retos anteriores, que se discuten a continuación, debemos partir de conocer el perfil del tejido empresarial español, y de reconocer las características limitativas propias frente a este modelo colaborativo de la FP Dual. Parece que una característica determinante y fácilmente comprensible es que cuanto más pequeña (por ejemplo, en número de trabajadores) sea la empresa, mayores dificultades presentaría para ofrecer una tutoría práctica de calidad (hipótesis 1).

Según datos del INE (2023), las empresas españolas se enmarcan en los siguientes perfiles:

Empresas españolas por estrato de asalariados 2023.	Total	
	nº de empresas	%
Total	3.207.580	100,00%
Sin asalariados	1.719.297	53,60%
De 1 a 2	897.786	27,99%
De 3 a 5	309.528	9,65%
De 6 a 9	128.079	3,99%
De 10 a 19	81.822	2,55%
De 20 a 49	45.896	1,43%
De 50 o más asalariados	25.172	0,78%

Fuente: INE. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=39371>

De la tabla anterior, se extrae drástico dato como es que el 80% de las empresas de España tienen menos de 2 trabajadores, y, de entre ellos, un 54% carecen de trabajadores, es decir, que son simples autónomos que deben enfrentar sus negocios por sí solos. Si incluimos, además, el siguiente tramo (de 6 a 9 trabajadores), el nuevo porcentaje (90%) representaría prácticamente a la totalidad del tejido empresarial español. Lo que nos lleva a plantear dos cuestiones: 1) ¿es posible que un autónomo, además de afrontar sus quehaceres y problemas diarios, pueda dedicar tiempo o esté formado suficientemente como para afrontar una tutoría práctica de calidad?, y 2) ¿tiene sentido entender la FP Dual como un medio, tal y como se ha defendido, de

inserción laboral, o, sin embargo y en todo caso, de autoempleo<sup>1</sup>?. Lo que igualmente nos lleva a plantear también si ¿es el autoempleo un modelo con garantías de futuro en un mundo tan globalizado?.

Sentades estas debilidades y amenazas, que serán objeto de mayor desarrollo en otros estudios, no vamos a dejar de ahondar en las dos propuestas de discusión planteadas.

Como se ha descrito, una de las figuras clave en el éxito de este modelo formativo es el tutor. Su labor como mentores es fundamental en el paso de los estudiantes por la empresa, ya que es quien propone un plan curricular que se desarrollará durante el periodo de prácticas (que previamente debió ser considerado en el periodo presencial) y que definirá y establecerá los objetivos para alcanzar las competencias que exige el título académico y la formación práctica en el puesto. También, será responsable del seguimiento del alumno, y, por este motivo, se requiere de tutores con vocación pedagógica, provistos de tiempo y recursos para dedicar a la formación, y, por supuesto, experiencia profesional. Sin duda, dado el perfil empresarial descrito, es fácilmente presumible una oferta suficiente de la tercera aptitud, no así las dos primeras.

Para el tutor constituye un reto, ya que tener aprendices a su cargo supone cambiar su manera de trabajar. Debe ver cuáles son las prioridades, asignar tareas, generar áreas de aprendizaje, y todo ello compatibilizándolo con su necesidad de supervivencia empresarial diaria. Sin embargo, este apartado no pretende desmerecer las capacidades de nuestros profesionales sea cual sea su perfil estructural, y sí, por el contrario, reconocer lo gratificante que debe resultar la transmisión a un aprendiz del conocimiento, la cultura empresarial y los procesos desarrollados por un empresario. En el mismo sentido constructivo, se refiere a continuación a algunos consejos que deberán tener en cuenta los referidos tutores/empresarios a la hora de formar, en su aplicación teórico/práctica y en su entorno laboral, a estudiantes de FP Dual. Entre ellos, se proponen 12 ítems:

Nº orden	Tareas	Resultados esperados
1	Definir objetivos claros:	Se requiere de objetivos claros y específicos de aprendizaje definidos para cada etapa del programa. Ello requerirá de procesos claros que permitan medir los resultados de la formación y la productividad.
2	Planificación estructurada:	Desarrollar un plan de formación con módulos de estudio, tareas y momentos de control. El objetivo es asegurar la adquisición de las competencias necesarias.
3	Asignación de mentores y tutores:	Designa mentores en el lugar de trabajo que guían y apoyan a la persona en formación. No basta con un seguimiento del tutor, sin implantar en la empresa la cultura de la formación en la que se compartan conocimientos y experiencia entre todos.
4	Rotación en diferentes áreas:	El estudiante debe rotar entre todas las áreas de la empresa, y desarrollar distintas tareas en cada área para que adquiera una comprensión holística del negocio y diversas habilidades.

<sup>1</sup> La directora de Fundación Bankia por la Formación Dual, Mercé Chacón, declaró que: "significa que la formación viene dada a la vez desde el centro educativo y desde la empresa, por lo que el alumno pasa a ser autónomo y gestor de su propio conocimiento". <https://www.lavanguardia.com/local/valencia/20171005/431808676930/la-falta-de-empresas-colaboradoras-uno-de-los-obstaculos-de-la-fp-dual.html>

Nº orden	Tareas	Resultados esperados
5	Realimentación constructiva:	Seguimiento supervisado en el que se realimente, regular y constructivamente, al estudiante sobre sus resultados de aprendizaje, reconociendo sus fortalezas, así como sus áreas de mejora.
6	Fomentar la autonomía:	En su desarrollo práctico, se debe permitir al estudiante que asuma gradualmente más responsabilidades y tome decisiones bajo supervisión.
7	Integrar la teoría con la práctica:	Asistencia para conectar los conocimientos teóricos adquiridos en el centro de formación con las actividades prácticas que realiza.
8	Fomentar el trabajo en equipo:	Incentivar el trabajo en equipo como medio de desarrollo de sus habilidades de comunicación y resolución de problemas.
9	Incentivos y reconocimiento:	Fomentar el reconocimiento de los logros del aprendizaje y ofrecer incentivos que motiven un mejor y mayor progreso.
10	Adaptabilidad:	El tutor debe adaptarse a las necesidades y capacidades del estudiante. No todos los aprendices se desarrollan y desenvuelven igual.
11	Fomentar la creatividad:	Debe fomentarse un ambiente que invite al estudiante a proponer ideas y soluciones, para fomentar su creatividad y capacidad en la resolución de problemas.
12	Control constante:	Se deben realizar evaluaciones periódicas para medir el progreso y asegurar la consecución de los objetivos establecidos.

Fuente: Elaboración propia

El segundo objeto de discusión advertido es la oferta en número<sup>1</sup>, disponibilidad y capacitación de las empresas como elemento esencial del modelo Dual. Como se ha mencionado, en la FP Dual se reparte la formación entre la escuela y la empresa, con prácticas a jornada completa (y salario) en el segundo curso y un tutor que valida la formación en la empresa. Por tanto, las empresas deben coordinarse con los centros y es ahí donde parece hacer aguas este modelo Dual. Es difícil encontrar, convencer y gestionar acuerdos con la empresa tipo española para que ofrezcan puestos de aprendices y además cumplan todos los requisitos (problema que parece no darse en las grandes empresas)<sup>2</sup>.

Así, la barrera principal se detecta en la combinación entre la falta de iniciativa de las empresas de crear un departamento de formación, y de los centros de formación de adaptar sus cursos a la necesidad de las empresas. Los centros educativos diseñan los programas formativos, adaptándolos a las necesidades del mercado laboral y garantizando que los contenidos sean relevantes y actualizados, pero sin contar con las empresas, y las empresas colaboradoras, por su parte, acogen a los estudiantes en sus instalaciones, proporcionándoles

1 Agencia EFE (2017). Un estudio promovido por la Alianza para la FP Dual de Valencia concluye que los principales problemas para la implantación de la Formación Profesional Dual en los centros educativos es la dificultad de encontrar empresas colaboradoras y el desconocimiento por parte de estas sobre la nueva modalidad. <https://www.lavanguardia.com/local/valencia/20171005/431808676930/la-falta-de-empresas-colaboradoras-uno-de-los-obstaculos-de-la-fp-dual.html>

2 Menéndez Valdés, Juan María (2023). Asesor, consultor y autor de un estudio reciente sobre la Formación Profesional en España. On Economía. LA FP Dual no arranca en España: la estudian el 4% de alumnos, 10 veces menos que la media europea. [https://www.elnacional.cat/oneconomia/es/management/fp-dual-no-arranca-espana-estudian-4-alumnos-10-media-europea\\_1038123\\_102.html](https://www.elnacional.cat/oneconomia/es/management/fp-dual-no-arranca-espana-estudian-4-alumnos-10-media-europea_1038123_102.html)

la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en un entorno real de trabajo cuando no siempre son coincidentes.

La búsqueda y selección de empresas colaboradoras para la FP Dual es uno de los mayores desafíos que enfrentan los centros educativos y los estudiantes que participan en este modelo educativo. Resulta fácil relacionar algunos de los problemas más comunes asociados con la búsqueda de empresas para la FP Dual: 1) falta de interés y de conocimiento del modelo ya que no todas las empresas están dispuestas a invertir tiempo y recursos en la formación de estudiantes; 2) falta de coordinación: la selección de empresas colaboradoras requiere una coordinación efectiva entre los centros educativos y las empresas; 3) requisitos y exigencias: algunas empresas pueden tener requisitos específicos o exigencias que deben cumplir los estudiantes que participan en la FP Dual, lo que puede dificultar la búsqueda de empresas colaboradoras; 4) disponibilidad de empresas en determinados sectores: en algunos sectores o regiones, puede resultar difícil encontrar empresas dispuestas a colaborar en la FP Dual debido a la falta de demanda de empleo o a la falta de empresas que operen en ese sector específico; y 5) la burocracia y procesos administrativos: la colaboración entre los centros educativos y las empresas puede implicar procesos administrativos y burocráticos que pueden resultar tan complicados y tediosos que desmotivan a las empresas.

Para superar los desafíos y barreras asociados con la FP Dual, es necesario implementar una serie de estrategias a nivel local, nacional e internacional. Esto incluye políticas gubernamentales que promuevan la colaboración entre instituciones educativas y empresas, así como incentivos fiscales y financieros para alentar la participación empresarial en programas de FP Dual. También se necesitan esfuerzos para mejorar la calidad de la formación práctica, a través de estándares de calidad y programas de capacitación para tutores y mentores en el lugar de trabajo. Además, se requiere de una mayor apuesta en el desarrollo de campañas de sensibilización y promoción para cambiar la percepción pública de la FP Dual y destacar sus beneficios tanto para los estudiantes como para las empresas. Esto puede incluir la participación de figuras públicas y líderes empresariales en eventos y actividades relacionadas con la FP Dual, así como la creación de materiales educativos dirigidos a estudiantes, padres y educadores.

## **5. CONCLUSIONES**

La FP Dual ha sido impulsada en los últimos años en España como una vía para mejorar la empleabilidad de los jóvenes y la conexión entre la educación y el mercado laboral. Las perspectivas de futuro de la FP Dual en España son prometedoras, con un crecimiento esperado en la oferta de programas, una mayor colaboración entre sectores y una mayor valoración de esta modalidad formativa como una vía efectiva para mejorar la empleabilidad y la cualificación de los jóvenes.

Si bien la FP Dual ofrece una serie de beneficios importantes, también enfrenta críticas y desafíos significativos que deben abordarse para garantizar su viabilidad y efectividad a largo

plazo. Es importante ser críticos y buscar soluciones innovadoras para mejorar y fortalecer el modelo de FP Dual en beneficio de todos los estudiantes y la sociedad en su conjunto. Se debe tener en cuenta que la inserción laboral de los alumnos de la FP Dual puede variar según el tipo de formación recibida, el nivel de especialización y la demanda del mercado laboral, esto hace indispensable la participación de profesores y tutores, tanto en la fase presencial como práctica, especializados y formados en un mismo curricular.

La búsqueda de empresas colaboradoras para la FP Dual, dado el perfil empresarial español, constituye un claro desafío que debe abordarse de manera efectiva para garantizar el éxito y la viabilidad de este modelo educativo. Es importante establecer estrategias y mecanismos de colaboración que faciliten la identificación y selección de empresas adecuadas y que promuevan una participación activa y comprometida de las empresas en la formación de los estudiantes. Promover una mayor concienciación sobre los beneficios y oportunidades que ofrece este modelo educativo. La falta de colaboración entre empresas y centros educativos dificulta la expansión de la FP Dual a nivel nacional y limita las oportunidades de formación para los estudiantes. Además, la inversión en recursos y la creación de incentivos para las empresas colaboradoras son aspectos fundamentales para asegurar el desarrollo sostenible de la FP Dual en el país.

## 6. REFERENCIAS

- Aranda, G. y Cercós, L. (2023). LA FP Dual no arranca en España: la estudian el 4% de alumnos, 10 veces menos que la media europea. El Nacional. [https://www.elnacional.cat/oneconomia/es/management/fp-dual-no-arranca-espana-estudian-4-alumnos-10-media-europea\\_1038123\\_102.html](https://www.elnacional.cat/oneconomia/es/management/fp-dual-no-arranca-espana-estudian-4-alumnos-10-media-europea_1038123_102.html)
- Agencia EFE (2017). Estudio promovido por la Alianza para la FP Dual de Valencia. <https://www.lavanguardia.com/local/valencia/20171005/431808676930/la-falta-de-empresas-colaboradoras-uno-de-los-obstaculos-de-la-fp-dual.html>
- Bentolila, S., Cabrales, A. y Jansen, M. (2022). J. P. Morgan. El impacto de la FP dual sobre la inserción laboral de los jóvenes: Evidencia para la Comunidad de Madrid. 21-35. [https://www.fedea.net/nsaw/descargas/NSAW05es\\_fp\\_dual\\_madrid.pdf](https://www.fedea.net/nsaw/descargas/NSAW05es_fp_dual_madrid.pdf).
- Cámara de Comercio de España (2018). 10 ventajas que debes conocer de la Formación Profesional Dual. <https://www.camara.es/blog/formacion-y-empleo/10-ventajas-que-debes-conocer-de-la-formacion-profesional-dual>
- Centro de Estudios Empresariales Santa Gema (2022). ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene la FP Dual?. <https://www.fp-santagema.es/ventajas-de-la-fp-dual/#:~:text=contar%20con%20varios%20tutores,el%20sector%20desde%20diferentes%20perspectivas.>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la FP (CEDEFOP). FP Dual: un modelo de éxito que abre las puertas al empleo de los jóvenes. <https://native.elmundo.es/2022/02/22re/index.html>

- Chacón, M. Fundación Bankia por la Formación Dual. Directora de Mercé Chacón. <https://www.lavanguardia.com/local/valencia/20171005/431808676930/la-falta-de-empresas-colaboradoras-uno-de-los-obstaculos-de-la-fp-dual.html>
- Climent-Ferrando, V. (2021). Evaluación de la Formación Profesional Dual en España. Fundación Bertelsmann. <https://www.educaweb.com/noticia/2024/02/29/formacion-profesional-dual-pieza-clave-modernizacion-educativa-pais-21503/>
- Consejo Económico y Social (2018). Informe 03/2018 EL FUTURO DEL TRABAJO del Departamento de publicaciones. <https://www.ces.es/documents/10180/5182488/Inf0318.pdf>
- Consejo Económico y Social España (2023). La formación dual en España: situación y perspectivas. [https://www.ces.es/informe-FPDual\\_1/](https://www.ces.es/informe-FPDual_1/)
- El Gobierno Federal Alemán (2023). Instituto Federal de Formación Profesional de Alemania (BIBB). <https://www.make-it-in-germany.com/es/estudios-formacion/formacion-en-alemania/que-es/dual>
- Fundación Bertelsmann (2021). Resumen ejecutivo. INFORME REGIONAL SOBRE LA CALIDAD DE LA FP DUAL EN ESPAÑA. <https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/11/Resumen-ejecutivo-informe-regional-sobre-la-calidad-de-la-FP-Dual-en-Espan%CC%83a.pdf>
- Fundación Universidad-Empresa (2021). ¿qué es la FP Dual y cómo funciona para una empresa?. Under: Formación del Talento Joven. <https://fundacionuniversidadempresa.es/es/blog-formacion-profesional-dual-empresas/>
- Gamboa Navarro, J. P. y Moso Díez, M. (2021). Observatorio de la Formación Profesional en España Informe 2021: La FP como clave de desarrollo y sostenibilidad. CaixaBank. <https://www.observatoriofp.com/downloads/2021/informe-completo-2021.pdf>. 71-80
- García Viña, J. (2020). La formación profesional dual en España como mecanismo de creación de empleo para los jóvenes. Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF, 443, 23-63.
- González-Tejerina, S., Rodríguez-Esteban, A., y Vieira, M. J. (2023). Perfil del profesorado cuyas prácticas docentes favorecen la competencia emprendedora. Revista de Investigación Educativa, 41(2), 377-397. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.518481>
- HAYS Working for your tomorrow (2017). Guía del Mercado Laboral. Es especialista mundial en soluciones de selección de personal cualificado. <https://www.hays.es/guia-del-mercado-laboral>
- Informe ADECCO sobre el futuro del trabajo en España (2016). Futuro del trabajo. <https://www.ceu.es/joblab/documentacion/informeAdecco.pdf>
- Lau, A. (2024). Servicio Federal Suizo de Formación Profesional. Evaluation der Kampagne 2022-2024. Evaluation der Kampagne 2022-2024 BerufsbildungPlus.chBerufsbildungPlus.ch. 35-38
- Martínez-Izquierdo, L. y Torres Sánchez, M. (2022). Los retos de la colaboración público-privada en la implementación de la formación profesional dual. Una revisión sistemática. Revista

Española de Educación Comparada. Sociedad Española de Educación Comparada. UNED. 362-368

- Menéndez Valdés, J. M. (2023). Asesor, consultor y autor de un estudio reciente sobre la Formación Profesional en España. On Economía. LA FP Dual no arranca en España: la estudian el 4% de alumnos, 10 veces menos que la media europea. [https://www.elnacional.cat/oneconomia/es/management/fp-dual-no-arranca-espana-estudian-4-alumnos-10-media-europea\\_1038123\\_102.html](https://www.elnacional.cat/oneconomia/es/management/fp-dual-no-arranca-espana-estudian-4-alumnos-10-media-europea_1038123_102.html)
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2020). <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/07/20200722-planfpmoncloa.html>
- Moldes Farelo, R. y Molina García, M. J. (2020). La implantación de la Formación Profesional Dual en España del consenso sobre su necesidad a la complejidad de su gobernanza. *Revista del Ministerio de Trabajo y Economía Social*. 183-206
- Rodríguez, C. y Ramos, J. (2016). El sistema español de Garantía Juvenil y Formación Profesional Dual en el contexto de la Estrategia Europea de Empleo. ICEI. Comisión europea. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/430-2016-04-18-WP01.pdf>. 19-21
- Rojas, P. (2022). Gerente de Cultura y Diversidad de Grupo Repsol. <https://native.elmundo.es/2022/02/22re/index.html>
- Virgós Sánchez, M., Burguera Condon, J.L. y Lebres Aires, M.L. (2022). El papel de la empresa en el marco de la Formación Profesional Dual. Análisis de la percepción de los tutores y tutoras de empresa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 103-123. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36463>
- Virgós, Sánchez, M., Pérez, M. del H., y Burguera, J. L. (2023). Necesidades formativas detectadas por los tutores y tutoras de empresa de Formación Profesional Dual en Asturias. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 399-415. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.518591>
- Virgós Sánchez, M.; Burguera-Condon, J.; Pérez-Herrero, M. H. (2022). La Formación Profesional Dual en la empresa desde la perspectiva de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, 33 (1), 27-39.



# EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO DIGITAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Arturo Fuentes Cabrera<sup>1</sup>  
Antonio Manuel Rodríguez García <sup>2</sup>  
Fernando Lara Lara<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación actual se ve envuelta en un ambiente de cambio constante, de evolución continúa en el que las competencias digitales se erigen como protagonistas del cambio. Muestra de ello es que, conceptos como el emprendimiento digital en la educación superior se ha convertido en un tema de gran relevancia en la era contemporánea (Denes & Boonyasurat, 2023) Este tipo de emprendimiento digital, unido al desarrollo de esos parámetros digitales educativos, están transformando la educación superior, desde la creación de nuevas oportunidades de aprendizaje hasta la innovación en modelos educativos y la expansión del acceso a la educación, pues es la educación un concepto en constante cambio y sujeto a innovaciones (Rodríguez et al., 2018). El surgimiento del emprendimiento digital en este campo ha abierto nuevas posibilidades y desafíos que requieren una exploración detallada y un análisis crítico, por supuesto, siempre apoyado en un desarrollo de las competencias digitales y el uso cotidiano de las TIC (Mañas & Roig-Vila, 2019).

El emprendimiento digital en la educación superior, abarca una amplia gama de prácticas, que van desde el desarrollo de plataformas de aprendizaje en línea hasta la creación de contenido educativo digitalizado, que por supuesto, requieren de una formación imprescindible tanto para los docentes como para los discentes (Prendes-Espinosa, 2022). En la actualidad, existen numerosas perspectivas sobre cómo el emprendimiento digital está influyendo en la educación superior:

- Acceso universal a la educación: la tecnología digital ha permitido a las instituciones educativas llegar a un público más amplio, eliminando las barreras geográficas y

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada (España)

<sup>2</sup> Universidad de Granada (España)

<sup>3</sup> Universidad de Granada (España)

temporales que tradicionalmente han limitado el acceso a la educación superior (Smith, 2019).

- Aprendizaje personalizado: las plataformas de aprendizaje virtuales y las herramientas digitales ofrecen la posibilidad de adaptar el contenido educativo a las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes, así como a sus condiciones particulares, lo que permite una experiencia de aprendizaje más personalizada (Johnson & Clark, 2020).
- Metodologías activas de aprendizaje: el emprendimiento digital está impulsando la innovación en los modelos educativos, incluyendo enfoques basados en competencias digitales, metodologías activas y colaborativas, y la integración de tecnologías emergentes como la realidad aumentada y la introducción de la inteligencia artificial (Brown & Williams, 2018).
- Concepción primitiva de emprendimiento, asociada a la educación: el acceso a recursos y herramientas digitales está facilitando la creación y gestión de empresas en el ámbito educativo, lo que está dando lugar a una nueva generación de emprendedores educativos, en todas sus formas posibles y modelos de negocio, recuperando el espíritu primitivo del emprendimiento (Lopez et al., 2021).
- Redes colaborativas de aprendizaje: las plataformas digitales están facilitando la colaboración y el intercambio de conocimientos y experiencias educativas entre agentes implicados en la educación de todo el mundo, lo que está dando lugar a nuevas formas de aprendizaje colaborativo y en red, basadas en el emprendimiento como forma de crecimiento y enriquecimiento profesional (Bates, 2019).

Estas perspectivas dan buena cuenta del amplio campo que comprende este término y la complejidad del emprendimiento digital en la educación superior y su importancia (Meepung et al., 2022), así como su potencial para transformar la forma en que se enseña y se aprende en el siglo XXI, no solo desde la vertiente digital, sino transformando procesos analógicos a través del uso de diversas herramientas en el aula (Cabero & Barroso, 2018). Pero, a pesar de sus numerosas ventajas y oportunidades, el emprendimiento digital en la educación superior también enfrenta una serie de retos a los que debe enfrentarse en forma de desafíos emergentes:

- Brecha digital: a pesar del crecimiento imparable de la conectividad digital y del acceso casi universal a la red, todavía existen disparidades en este campo, lo que puede excluir a ciertos grupos de estudiantes y limitar su participación en iniciativas de emprendimiento digital (Nguyen & Alexander, 2020).
- Veracidad de los contenidos: la masificación de contenido educativo en línea ha generado disputas sobre la calidad y la fiabilidad de la información disponible, lo que plantea desafíos para los estudiantes y educadores a la hora de identificar recursos de alta calidad (Wang & Hannafin, 2017).
- Protección de los datos: el uso de las TIC en la educación plantea preocupaciones sobre la protección y seguridad de los datos de los agentes implicados en el acto educativo,

así como sobre la protección de la propiedad intelectual y los derechos de autor (Davies & Gittoes, 2019).

- Desarrollo de la profesión docente: la emergente integración del mundo digital en el proceso educativo requiere un desarrollo profesional continuo del profesorado, así como un cambio en la cultura de las instituciones, entre las que se encuentra la universidad, hacia prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, protagonista máximo del aprendizaje (Bates & Sangra, 2018).
- Sostenimiento económico: las iniciativas de emprendimiento digital en la educación superior son un desafío clave, que requieren de una financiación clave por parte de las instituciones educativas (Selwyn, 2021).

Todos estos retos a los que se enfrenta la educación, en base al emprendimiento en la era digital, crea la necesidad de abordar cuestiones imprescindibles relacionadas con la equidad, la calidad, la seguridad y la sostenibilidad, entre otras en la educación superior. Pero, pese a todo lo mencionado anteriormente, se debe ser consciente de que el emprendimiento digital favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje y, presenta, una serie de ventajas para el aprovechamiento máximo del acto educativo, como son:

- Metodologías emergentes: el emprendimiento digital ofrece poder explorar y desarrollar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, que exploten el potencial de la tecnología para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Voogt & Roblin, 2019).
- Universalización de la educación: las plataformas digitales permiten a las instituciones educativas alcanzar audiencias masivas, casi universales, y ofrecer un acceso muy amplio a un buen número de sus programas de estudio, lo que contribuye a la internacionalización de la educación superior y a un mejor acceso a los mismos (Leask, 2020).
- Desarrollo de competencias digitales: el uso de TIC en la educación facilita a los estudiantes, en su mayor parte nativos digitales, la oportunidad de experimentar nuevas habilidades digitales y competencias oportunas para tener éxito en el desarrollo mundial actual (Watters & Robertson, 2018).
- Aprendizaje y colaboración interdisciplinar: el emprendimiento digital incrementa la colaboración entre disciplinas y áreas de conocimiento, lo que puede dar lugar a la innovación, la investigación y nuevos paradigmas que aborden desafíos complejos en el mundo educativo y la sociedad en general (Mulligan & Mukherjee, 2021).
- Emprendimiento de carácter social: el emprendimiento digital en la educación puede impulsar iniciativas de emprendimiento social, asociadas a aprendizaje de carácter sociocomunitario, que aborden los principales problemas a los que se enfrenta la sociedad y el mundo actual (Short & Tims, 2019).

Todas estas ventajas, nos hablan del enorme potencial transformador del emprendimiento digital en la educación superior y su capacidad para generar un notable impacto en distintos parámetro y niveles (Elnadi & Gheith, 2023), por lo que una educación próspera, confiable y que rete al alumnado y al profesorado a nuevas formas de aprendizaje y enseñanza, debe tener como meta y objetivo primordial el emprendimiento en su vertiente digital (García-Tudela et al., 2022), colonizando nuevos horizontes que sirvan para la mejora de los procesos educativos (Prendes-Espinosa et al., 2022).

### **1.1. Objetivos**

Con base en las consideraciones anteriores, el objetivo de esta investigación fue identificar, describir y sintetizar estudios existentes sobre la educación en emprendimiento digital en la Universidad. En este sentido, las preguntas de investigación que se plantearon fueron las siguientes:

RQ1.- ¿En qué países se estudia la educación en emprendimiento digital en las instituciones universitarias?

RQ2.- ¿La educación en emprendimiento digital está más enfocado a los estudiantes, al profesorado o a la institución universitaria? ¿Qué metodología se utiliza?

RQ3.- ¿Qué temáticas son las que persiguen principalmente estos trabajos?

RQ4.- ¿Cuáles son los hallazgos más relevantes que han resultado de las investigaciones sobre educación en emprendimiento digital en la Universidad?

RQ5.- ¿Qué desafíos y propuestas futuras plantean los estudios seleccionados?

## **2. MÉTODO**

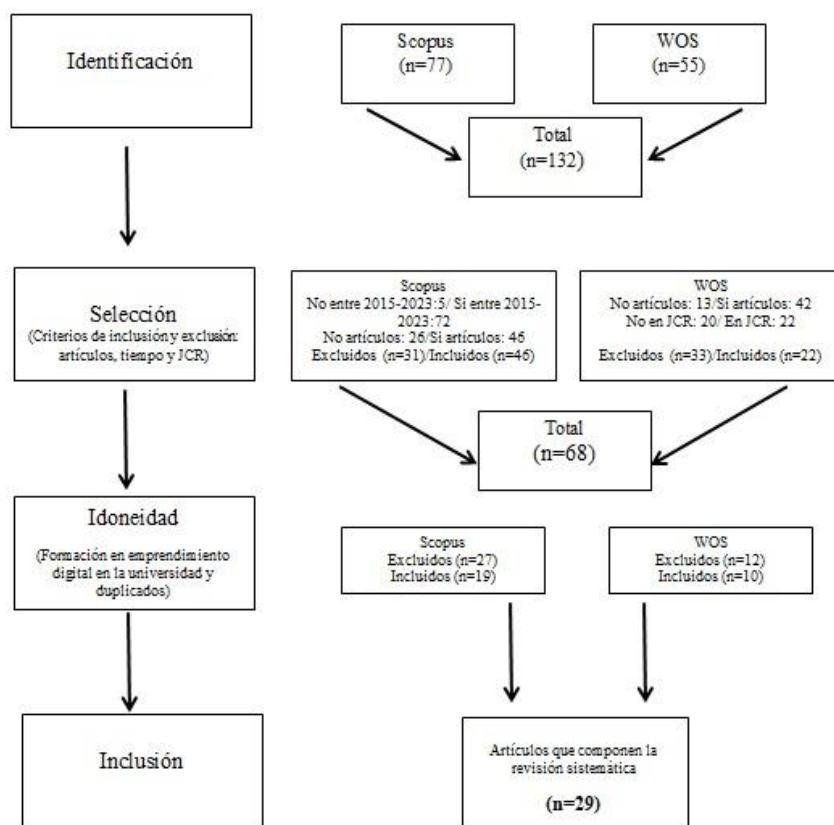
El trabajo de revisión fue realizado en varias etapas: planificación y acción (Romero-Rodríguez et al., 2020). En la fase de planificación se pudieron definir los objetivos y preguntas de investigación; asimismo se acordaron y seleccionaron los distintos criterios de inclusión y exclusión en función del objetivo del estudio, los descriptores, las bases de datos de búsqueda, diseño del diagrama de flujo y se organizaron los resultados.

En la fase de acción se trabajó con la literatura encontrada y se filtraron los contenidos más relevantes según los criterios establecidos. Para la adecuada elaboración de la revisión sistemática se ha seguido las orientaciones indicadas en la declaración PRISMA (Page et al, 2021). La búsqueda empieza el 28 de enero de 2024, y durante febrero se produce el proceso de filtrado, selección y análisis de los datos.

Este trabajo de revisión examina la literatura científica que estudia la educación en emprendimiento digital en las instituciones universitarias ubicada en las bases de datos de *Web of Science* (WOS) y *Scopus*. Su elección se asocia a los índices de impacto que proporcionan (JCR y SJR), por la rigurosidad del proceso de revisión por pares, y por ser las más consultadas por expertos e investigadores de las diferentes áreas del conocimiento (Aksnes & Sivertsen, 2019). La estrategia de búsqueda consistió en la siguiente para WOS: "digital entrepreneur\*\*"

(Topic) AND "universit\*" (Topic); y en *Scopus*: "digital entrepreneur\*" AND "universit\*". No se establecieron límites respecto al idioma, área geográfica o método.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: que se traten de artículos científicos revisados por pares; que fueran publicados entre los años 2015 a 2023, y que estuvieran recogidos en los índices del *Journal Citation Reports* para la búsqueda en WOS. Los criterios de exclusión fueron los que siguen: trabajos que no consistieran en artículos revisados por pares; que estuvieran publicados en un periodo distinto al comprendido entre 2015 a 2023; que no estuvieran incluidos en los índices del *Journal Citation Reports* para la búsqueda en WOS; artículos duplicados, y trabajos cuya temática fuese distinta a la educación en emprendimiento digital en la Universidad. Se valoró la idoneidad de los 68 artículos resultantes de la selección eliminando en un primer momento los trabajos duplicados, y valorando posteriormente su coherencia con el objeto de estudio mediante la revisión del resumen y, en caso de duda, se acudió al texto completo. Finalmente se seleccionaron 29 artículos (Tabla 1). El diagrama de flujo explica el proceso realizado en la elección de la muestra final (n=29) (Figura 1).



### 3. RESULTADOS

#### **RQ1.- ¿En qué países se estudia la educación en emprendimiento digital en las instituciones universitarias?**

Los países que presentan mayor número de investigaciones son Arabia Saudita con 7 (Alferaih, 2022; Aloulou et al., 2023; Al-Mamary & Alraja, 2022; Elnadi & Gheith, 2023; Mohammed et al., 2023a; Mohammed et al., 2023b; Sobaih & Elshaer, 2022), Indonesia con 5 (Darmanto et al., 2022; Muafi et al., 2021; Sahrah et al., 2023a; Sahrah et al., 2023b; Wibowo et al., 2023), y China y España con 4 (García-Tudela et al., 2022; González-Calatayud et al., 2022; Guerrero & Pugh, 2022; Prendes-Espinosa et al., 2021). Entre otros países representados con un estudio cada uno se encuentran Italia (Secundo et al., 2020), Taiwán (Yu et al., 2022), Australia (Kerrigan et al., 2023), Chile, Colombia, Brasil, Alemania, México, Noruega, Suecia, Emiratos, Reino Unido, Estados Unidos (Guerrero & Pugh, 2022), Kuwait, Serbia (Simovic et al., 2023), Austria (Vorbach et al., 2019), Irán (Farani, et al., 2016), India (Shukla et al., 2021), Jordania (Alkhalailah et al., 2023), Malasia (Sahrah et al., 2023b) y Qatar (Younis et al., 2020).

#### **RQ2.- ¿La educación en emprendimiento digital está más enfocado a los estudiantes, profesorado o a la institución universitaria? ¿Qué metodología se utiliza?**

Los estudios sobre formación en emprendimiento digital en las instituciones universitarias principalmente se centran en estudiantes universitarios (n=22) (Alferaih, 2022; Alkhalailah et al., 2023; Aloulou et al., 2023; Al-Mamary & Alraja, 2022; Chen & Ifenthaler, 2023; Darmanto et al., 2022; Elnadi & Gheith, 2023; Farani, et al., 2016; García-Tudela et al., 2022; González-Calatayud et al., 2022; Kerrigan et al., 2023; Mohammed et al., 2023a; Mohammed et al., 2023b; Muafi et al., 2021; Sahrah et al., 2023a; Sahrah et al., 2023b; Shukla et al., 2021; Sobaih & Elshaer, 2022; Younis et al., 2020; Vorbach et al., 2019; Wibowo et al., 2023; Xin & Ma, 2023). En menor medida se ocupan del profesorado (n=5) y de las propias estructuras institucionales universitarias (n=4). En la investigación de Kerrigan et al. (2023) incluye, además de estudiantes universitarios y profesorado, graduados, estudiantes de secundaria con inclinaciones a carreras creativas, así como a sus mentores.

Respecto a la metodología, es la cuantitativa la más recurrente con 21 estudios (Alferaih, 2022; Alkhalailah et al., 2023; Al-Mamary & Alraja, 2022; Aloulou et al., 2023; García-Tudela et al., 2022; Darmanto et al., 2022; Elnadi & Gheith, 2023; Farani, et al., 2016; Mohammed et al., 2023a; Mohammed et al., 2023b; Sahrah et al., 2023a; Sahrah et al., 2023b; Shukla et al., 2021; Simovic et al., 2023; Sobaih & Elshaer, 2022; Wibowo et al., 2023; Xin & Ma, 2023; Younis et al., 2020; Yu et al., 2022; Zhao, 2021). En 9 de estos estudios se utilizan modelos de ecuaciones estructurales. Las investigaciones de corte cualitativo suman 5 entre los que se encuentra una revisión de la literatura, y con enfoque mixto solamente aparecen 2 (Chen & Ifenthaler, 2023; Vorbach et al., 2019).

### **RQ3.- ¿Qué temáticas son las que persiguen principalmente estos trabajos?**

Entre las temáticas que versan los diferentes estudios seleccionados se encuentran: la comprensión de la intención en emprendimiento digital de los estudiantes; la formación, intención y actualización del profesorado en competencias sobre emprendimiento digital (Yu et al., 2022; Zhao, 2021); contribuciones epistemológicas para la cultura universitaria desde la formación en emprendimiento digital; comportamientos de emprendimiento digital académico, y la evaluación de las competencias en emprendimiento digital académico de los estudiantes.

La temática más recurrente busca comprender la intención de emprender digitalmente por los estudiantes universitarios. Así, varios estudios se detienen en la relación de sus rasgos personales (Elnadi & Gheith, 2023; Mohammed et al., 2023a; Sobaih & Elshaer, 2022), sociopsicológicos (Alkhalileh et al., 2023), sus conocimientos (Aloulou et al., 2023), habilidades y motivaciones (Farani et al., 2016). El estudio de Shukla et al. (2021) se pregunta por la relación de las habilidades con Internet de las mujeres y su intención para emprender digitalmente. Se enfatiza en los factores contextuales y de personalidad (Younis et al., 2020). Al-Mamary & Alraja (2022) proponen la aplicación de la teoría del comportamiento planificado junto a otros estudios (TPB) del área de conocimiento Economía y Finanzas. Además, se preguntan sobre la relevancia para la intención empresarial de una cultura educativa emprendedora (Mohammed et al., 2023b; Wibowo et al., 2023), orientada a la innovación (Al-Mamary & Alraja, 2022), gamificación (Xin & Ma, 2023) y a la calidad del servicio (Sahrah et al., 2023a; Sahrah et al., 2023b).

Por otro lado, entre las contribuciones epistemológicas para la cultura universitaria desde la formación en emprendimiento digital, Secundo et al. (2020) se pregunta por las posibles actuaciones necesarias de una universidad emprendedora y digital. En este sentido, Guerrero & Pugh (2022) defienden la importancia de cuestionar la necesidad de adaptación de un modelo de universidad que comprenda el emprendimiento digital desde la adaptación tecnológica al cuidado de la persona. Asimismo, se apuesta por una reforma curricular coherente con la educación empresarial (Jing, 2022), y el fomento de una cultura de emprendimiento digital más compleja y actualizada (Kerrigan et al., 2023).

Propuestas más concretas son las de Prendes-Espinosa et al. (2021) quienes elaboran un modelo de competencia de emprendimiento digital (EmDigital); Muafi et al. (2021) defienden un concepto de emprendimiento digital orientado a estudiar la iniciativa empresarial digital, y Vorbach et al. (2019) quienes plantean el MOOC como un concepto pedagógico novedoso y coherente con los valores y actitudes para el emprendimiento.

Con la intención de favorecer comportamientos empresariales y competencias digitales Darmanto et al. (2022) se detienen en la importancia del ambiente y el apoyo a la orientación. En esta línea, Zhao (2021) enfatiza en la relevancia del espacio que proporciona la tutoría para el profesorado, y su predisposición para impartir y actualizarse en metodologías de enseñanza relacionadas con la formación en emprendimiento digital.

Por último, cuatro de las investigaciones analizadas se preocupan por la evaluación de las competencias en emprendimiento digital de los estudiantes universitarios (Chen & Ifenthaler,

2023). De esta forma Simovic et al. (2023) evalúa las competencias según las características demográficas, y García-Tudela et al. (2022) se centra en la evaluación de la dimensión en gestión de las competencias en emprendimiento digital. Finalmente, González-Calatayud et al. (2022) realizan una propuesta de instrumento de carácter cuantitativo para medir la competencia en emprendimiento digital (González-Calatayud et al., 2022)

#### **RQ4.- ¿Cuáles son los hallazgos más relevantes que han resultado de las investigaciones sobre educación en emprendimiento digital en la Universidad?**

La institución universitaria se encuentra en un proceso de transformación cultural, social y político de sus estructuras, planes y actores que lo conforman. La aspiración por responder a las competencias digitales y de emprendimiento ha supuesto cuestionarse su posición social y de liderazgo, según señalan Guerrero & Pugh (2022) tras la experiencia del Covid-19. En su estudio se comprueba que la Universidad Emprendedora digital debe buscar posicionarse como referente social y de liderazgo respecto a la atención de la diversidad, la igualdad y la cultura del bienestar dentro y fuera de la institución.

En esta línea se aspira a fomentar una cultura educativa que favorezca la formación en emprendimiento digital. Secundo et al. (2020) proponen incorporar nuevas líneas de investigación como son las tecnologías digitales y la educación empresarial, el espacio *maker* para el emprendimiento académico y competencias emprendedoras en ecosistemas universitarios. Jing (2022) apuesta por la importancia de incorporar tecnología IoT al ecosistema universitario orientado a la formación del profesorado y actualización de cursos para el emprendimiento. Asimismo, Shukla et al. (2021) encuentran que la cercanía de los estudiantes a entornos empresariales favorece una actitud positiva hacia el espíritu empresarial. Kerrigan et al. (2023) alertan de la existencia de una comprensión limitada de las carreras creativas por parte de los profesores, asesores y estudiantes en relación con la realidad laboral y de emprendimiento digital.

La educación para el emprendimiento digital según Sobaih & Elshaer (2022) debe centrarse en incluir los cinco grandes rasgos personales (extroversión, amabilidad, apertura a la experiencia, escrupulosidad y neuroticismo) en la formulación de políticas, planes y educación empresarial. Vorbach et al. (2019) encuentran como puntos débiles según los resultados de un MOOC la falta de autodisciplina y de interacción, y como puntos fuertes su flexibilidad en el tiempo y en el espacio. Para Younis et al. (2020) el apoyo percibido y las barreras percibidas tienen una fuerte relación con el control conductual percibido de los estudiantes.

Zhao (2021) encuentra resultados positivos para el emprendimiento digital en la tutoría pues permite un intercambio de conocimientos para la innovación. Respecto a la formación del profesorado Yu et al. (2022) concluyen la necesidad de una atención integral en el desarrollo de su autonomía, relación, alfabetización digital, alfabetización empresarial y conciencia.

Otros estudios se encargan de fomentar una cultura de evaluación de las competencias en emprendimiento digital. Es el caso de Prendes-Espinosa et al. (2021) que diseñan un modelo

con aplicaciones prácticas para pruebas descriptivas, pruebas de certificación, propuestas formativas tanto para profesores y estudiantes de estudios superiores, y abren nuevas líneas de investigación en la formación basada en competencias. El trabajo de Simovic et al. (2023) hallan que la ubicación, el campo de estudio, el nivel de estudio y la situación laboral resultaron ser estadísticamente significativos para la adquisición de competencias en emprendimiento digital. En cambio, la edad y el género tuvieron poco impacto. El trabajo de Chen & Ifenthaler (2023) comprueba que el programa práctico en línea promovió la identificación de oportunidades (EmDigital). Darmanto et al. (2022) concluyen que la orientación emprendedora tiene una influencia positiva en la competencia emprendedora.

En cuanto al género y la competencia de emprendimiento digital, García-Tudela et al. (2022) muestran que las mujeres obtienen una media superior en autogestión sobre el cumplimiento de plazos, constancia y persistencia al inicio de un proyecto. González-Calatayud et al. (2022) revelaron diferencias de género en la dimensión identificación de oportunidades con mayores puntuaciones en los hombres.

La intención empresarial ha sido estudiada desde diversas aristas. Elnadi & Gheith (2023) encuentran que el estado de alerta empresarial y la innovación digital empresarial afectan positivamente la intención empresarial digital. Farani et al. (2016) hallan una relación significativa entre factores motivacionales como las actitudes, las normas subjetivas y el control conductual percibido y las intenciones empresariales digitales. Asimismo, el conocimiento y las habilidades empresariales se relacionan significativamente con las intenciones empresariales digitales. Muafi et al. (2021) proponen un marco interpretativo de la iniciativa empresarial digital que consta de los siguientes componentes: motivación, partes interesadas, proceso y forma de negocio. Mohammed et al. (2023a), Mohammed et al. (2023b) y Alkhalaileh et al. (2023) coinciden que los rasgos de personalidad (conductual, cognitivo y emocional) moldean significativamente la interacción entre las actitudes y las intenciones empresariales. Para Aloulou et al. (2023) y Al-Mamary & Alraja (2022) las actitudes hacia el emprendimiento digital y comportamiento de control percibido definidos por la teoría del comportamiento planificado (TPB) están significativamente relacionados con la intención en emprendimiento digital. En esta línea, Alferaih (2022) encuentra que la actitud, la norma subjetiva, la viabilidad percibida, la deseabilidad percibida, la propensión a actuar, la educación empresarial digital y la innovación son constructos que ejercen una influencia significativa en las intenciones empresariales.

Finalmente, Wibowo et al. (2023) hallan una correlación significativa entre las redes sociales, la intuición y la intención emprendedora digital entre los estudiantes. Sahrah et al. (2023a) y Sahrah et al. (2023b) concluyen que la calidad del servicio, el bienestar subjetivo de los estudiantes y la resiliencia influyen positivamente en su intención de emprendimiento digital. Asimismo, justifican que las universidades deben centrarse en facilitar el emprendimiento digital en todos los niveles de estudio. Por último, Xin & Ma (2023) demuestran que la gamificación en la educación empresarial en línea puede influir directamente en la intención empresarial digital.

#### **RQ5.- ¿Qué desafíos y propuestas futuras señalan las investigaciones?**

Los desafíos mencionados en las investigaciones señaladas se caracterizan por su diversidad y complejidad. De esta forma, Secundo et al. (2020) denuncian que el emprendimiento digital académico es un área de investigación fragmentada y poco teorizada. Kerrigan et al. (2023) comprueban las limitaciones e insuficiencias conceptuales del asesoramiento sobre las potencialidades de carreras creativas orientadas al emprendimiento digital. O Simovic et al. (2023) que demuestran las insuficientes competencias en emprendimiento digital de los estudiantes universitarios.

Sin embargo, para Zhao (2021) la educación en emprendimiento digital supone un nuevo camino en el ámbito educativo para la transformación y el intercambio de conocimientos. La pandemia del Covid-19 ha supuesto un impulso para el camino de una universidad emprendedora (Guerrero & Pugh, 2022). Son interesantes las siguientes propuestas:

- Incorporar un sistema de evaluación de la calidad en la educación superior orientado a la innovación y al emprendimiento (Jing, 2022). Resulta interesante en este sentido el modelo centrado en competencias propuesto por Prendes-Espinosa et al. (2021) conocido por el acrónimo EmDigital que comprende 4 áreas, 15 subcompetencias y 45 indicadores. Así como la experiencia de evaluación de García-Tudela et al. (2022) al fomentar una cultura de evaluación de las competencias en emprendimiento digital. Por último, recoger del trabajo de González-Calatayud et al. (2022) las aplicaciones prácticas de instrumentos para evaluación.
- Inclusión de la tecnología como necesaria en la formación de las competencias en emprendimiento digital. Los programas de formación en emprendimiento en línea los MOOC, las redes sociales y la gamificación con tecnología educativa son propuestas comprobadas (Vorbach et al., 2019; Wibowo et al., 2023; Xin & Ma, 2023).
- La conveniencia de integrar en la educación sobre emprendimiento digital una cultura que fomente de forma relevante la formación de la personalidad, los factores sociopsicológicos, la conciencia, las habilidades empresariales, el cuidado de la motivación, la alfabetización digital y empresarial y la atención a la mujer entre otras temáticas (Alferaih, 2022; Alkhalaileh et al., 2023; Aloulou et al., 2023; Darmanto et al., 2022; Elnadi & Gheith, 2023; Farani, et al., 2016; Mohammed et al., 2023a; Mohammed et al., 2023b; Muafi et al., 2021; Shukla et al., 2021; Sobaih & Elshaer, 2022; Younis et al., 2020).
- Formulación de políticas universitarias más conscientes con la mejora de la calidad de los servicios, con las diferencias de género (Sahrah et al., 2023a; Sahrah et al., 2023b), y con la sensibilidad del profesorado hacia el emprendimiento digital (Yu et al., 2022).

#### **4. DISCUSIÓN**

El emprendimiento digital, se ha convertido, de manera consciente o inconsciente, en una de las principales armas del desarrollo tecnológico del ser humano. Y, la educación superior,

como no podía ser de otra manera, se erige en abanderada del desarrollo de las competencias en cuanto a este tipo de emprendimiento. Los estudios nos hablan de un término que viene adquiriendo cada vez más importancia y que, en los últimos años, se ha convertido en una realidad en las aulas universitarias. Al no existir un estudio previo, de revisión sistemática (apenas un estudio de revisión de la literatura), que encaje en nuestros parámetros, no podemos discutirlo o compararlo, pero sí que podemos discutir ciertos aspectos que dan una idea del estado actual de la cuestión.

En primer lugar, podríamos destacar que el número de estudios de emprendimiento en educación superior es todavía escaso, pero sí de buena calidad científica, destacando los países asiáticos en el estudio de este tipo de emprendimiento. Este hecho se encuentra íntimamente relacionado con la capacidad de estos países para el acceso a la tecnología y la eliminación de las barreras de la brecha digital (Smith, 2019; Nguyen & Alexander, 2020). Además, el carácter de espíritu empresarial y de capacidad tecnológica, como es el caso de Arabia Saudita, Indonesia o China, hacer ver que este concepto guarda una relación muy estrecha con el mundo del mercado, de las oportunidades e, incluso, del trabajo colaborativo y en red (López et al., 2021; Bates, 2019; Amaro & Jiménez, 2024).

Cabe destacar que las investigaciones centradas en el emprendimiento digital, tienen como principal objeto de estudio a los discentes, tal y como se recoge en los resultados de este trabajo. Esto viene a corroborar todo lo estudiado previamente sobre la cuestión (Voogt & Roblin, 2019; Watters & Robertson, 2018; Mulligan & Mukherjee, 2021; Román-García & González, 2022). Los estudios que centran su interés en el emprendimiento digital, tienen en su mayoría un carácter cuantitativo. Esto viene a corroborar la mayor utilización de este tipo de estudios (Moscoso, 2017), frente a otros de carácter mixto o cualitativos (Maguiña & Dreibelbis, 2024). La mayor parte de la literatura científica que introduce este estudio, también tiene la característica de ser cuantitativa.

Las principales temáticas perseguidas por las investigaciones que han dado pie a este estudio, se centran en la formación en competencias digitales en base al emprendimiento del alumnado (Johnson & Clark, 2020; Short & Tims, 2019) y en del profesorado (Brown & Williams, 2018; Bates & Sangra, 2018), tal y como corroboran los resultados de nuestra investigación y de estudios de carácter educativo en el área del emprendimiento (Torres et al., 2014). Muchos de estos estudios también hacen hincapié a la calidad de los recursos (Wang & Hannafin, 2017) y su conexión con la cultura empresarial digital, que da pie a conceptos como el emprendimiento, objeto de este trabajo (Selwyn, 2021).

## **5. CONCLUSIONES**

Todos estos estudios, al igual que este que aquí se presenta, convergen en considerar que el emprendimiento digital se hace necesario en las distintas fases educativas, especialmente en la educación superior, pues se debe crear una cultura educativa en torno a las competencias digitales y el emprendimiento, como aseguran Watters y Robertson (2018), que mejoran todos

los procesos educativos, en base a sus metodologías pedagógicas, como atestiguan Voogt y Roblin (2019). Este emprendimiento digital, mejora muchos de los aspectos y parámetros educativos que son objeto de estudio en muchas ocasiones, incluso otros momentos del acto educativo, como pueden ser la tutoría, en contraposición de otros conceptos centrados solo en el aula.

El futuro del emprendimiento digital, y de sus estudios, pasan por seguir incrementando el estudio de los distintos factores, extrínsecos e intrínsecos que tienen su influencia en la educación de los estudiantes, así como un mayor incremento de la formación y puesta en práctica de acciones de emprendimiento digital en docentes y en las propias instituciones universitarias, todo ello basado en un sistema de calidad en base a formar a los profesionales y agentes implicados en la educación en la cultura del emprendimiento, en este caso digital, que mejoren la sociedad.

Este estudio se encuentra financiado por el Proyecto MAEDU Marco de análisis del emprendimiento digital en las universidades. Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación, Plan nacional I+D+i convocatoria 2022. Referencia: PID2022-139332NB-I00.

## 6. FINANCIACIÓN

Este estudio se encuentra financiado por el Proyecto MAEDU Marco de análisis del emprendimiento digital en las universidades. Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación, Plan nacional I+D+i convocatoria 2022. Referencia: PID2022-139332NB-I00.

## 7. REFERENCIAS

- Aksnes, D. W., & Sivertsen, G. (2019). A criteria-based assessment of the coverage of Scopus and Web of Science. *Journal of Data and Information Science*, 4(1), 1-21. 10.2478/jdis-2019-0001
- Al-Mamary, Y. H. S., & Alraja, M. M. (2022). Understanding entrepreneurship intention and behavior in the light of TPB model from the digital entrepreneurship perspective. *International Journal of Information Management Data Insights*, 2(2), 100106. <https://doi.org/10.1016/j.ijime.2022.100106>
- Alferaih, A. (2022). Starting a new business? Assessing university students' intentions towards digital entrepreneurship in Saudi Arabia. *International Journal of Information Management Data Insights*, 2(2), 100087. <https://doi.org/10.1016/j.ijime.2022.100087>
- Alkhalileh, M. Y., Kovács, S., & Kovács, J. K. (2023). Factors influencing digital entrepreneurship intention among undergraduate business students in Jordan. *Human Technology*, 19(3), 400-418. <https://doi.org/10.14254/1795-6889.2023.19-3.5>

- Aloulou, W., Ayadi, F., Ramadani, V., & Dana, L. P. (2023). Dreaming digital or chasing new real pathways? Unveiling the determinants shaping Saudi youth's digital entrepreneurial intention. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-10-2022-0942>
- Amaro Meza, M. P., & Jiménez de Najul, V. Y. (2024). Educación Universitaria: proyecciones en tiempo de pandemia. *Aula Virtual*, 5(11), 87-107.
- Bates, A. W., & Sangra, A. (2018). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*. John Wiley & Sons.
- Bates, T. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning for a Digital Age*. Tony Bates Associates Ltd.
- Brown, M., & Williams, A. (2018). *The University in the Digital Age: Past, Present, and Future*. Springer.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2018). Los escenarios tecnológicos en Realidad Aumentada (RA): posibilidades educativas en estudios universitarios. *Aula Abierta*, 47(3), 327-336.
- Chen, L., & Ifenthaler, D. (2023). Investigating digital entrepreneurship competence in an online practical training program. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100894. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100894>
- Darmanto, S., Ekopriyono, A., & Darmawan, D. (2022). Developing Student's Nascent Digital Entrepreneurial Model. *Global Business & Finance Review*, 27(6), 52. <https://doi.org/10.17549/gbfr.2022.27.6.52>
- Davies, S., & Gittoes, C. (2019). *Understanding Digital Technologies and Young Children: An International Perspective*. Routledge.
- Denes, A., & Boonyasurat, W. (2023). Supporting ethnic craftswomen in Chiang Mai through digital media: acknowledging the possibilities and challenges. *Intangible Heritage*, 18, 117-125. <https://www.ijih.org/retrieve/volume/18/ENG#page=117>.
- Elnadi, M., & Gheith, M. H. (2023). The role of individual characteristics in shaping digital entrepreneurial intention among university students: Evidence from Saudi Arabia. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101236. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101236>
- Farani, A.Y., Motaghd, M., & Karimi, S. (2016). The role of entrepreneurial knowledge and skills in developing digital entrepreneurial intentions in public universities in Hamedan province. *Iranian Journal of Information Processing Management*, 31 (3), 785-802.
- García-Tudela, P.A., González-Calatayud, V., & Montiel-Ruiz, F.J. (2022). Self-directed learning and entrepreneurship: An approach based on current university practice. *Educar*, 58 (2), 405-425. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1518>
- González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, M. P., & Solano-Fernández, I. M. (2022). Instrument for analysing digital entrepreneurship competence in higher education. *Electronic Journal of Educational Research, Assessment & Evaluation*, 28(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.22831>

- Guerrero, M., & Pugh, R. (2022). Entrepreneurial universities' metamorphosis: Encountering technological and emotional disruptions in the COVID-19 ERA. *Technovation*, 118, 102584. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2022.102584>
- Jing, P. (2022). Research on the Evaluation Method of University Bi-Entrepreneurship Curriculum Based on IoT Integrated with AHP Algorithm. *Mobile Information Systems*, 22 (20). <https://doi.org/10.1155/2022/6364273>
- Johnson, L., & Clark, W. (2020). *The New Digital Learning Playbook: Understanding the Spectrum of Students' Activities and Aspirations*. EDUCAUSE.
- Kerrigan, S., Grushka, K., Chand, A., Street, K., Shadbolt, J., & Lawry, M. (2023). Creative industries careers: shifting aspirations and pathways from high school to university—a NSW

# ¿ENEMIGOS O ALIADOS?: LOS MÓVILES EN EL AULA Y LA BÚSQUEDA DE UN EQUILIBRIO

Carmen Rocío Fernández Fernández<sup>1</sup>  
José Fernández Cerezo<sup>2</sup>  
Marta Montenegro Rueda<sup>3</sup>  
Pepa Haba García<sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

En la era digital, la omnipresencia de los teléfonos móviles es un hecho innegable. Estos dispositivos, considerados una distracción en el aula, han pasado a ser herramientas con un gran potencial educativo. Sin embargo, su uso en el contexto escolar no está exento de controversias. Por un lado, los detractores del uso de móviles en el aula argumentan que estos dispositivos pueden ser una fuente de distracción, interrumpiendo el flujo de aprendizaje y fomentando la multitarea improductiva (Fombona-Cadavieco, y Rodil-Pérez, 2018). Además, señalan que el uso excesivo de móviles puede tener efectos negativos en la salud física y mental de los estudiantes, como la fatiga ocular, la falta de sueño y la ansiedad. Por otro lado, los defensores del uso de móviles en el aula sostienen que estos dispositivos pueden ser herramientas valiosas para el aprendizaje (Radesky et al., 2020). Argumentan que los móviles pueden usarse para acceder a la información, para participar en actividades interactivas, para fomentar la colaboración entre alumnos y para crear contenido creativo.

En los últimos años, se han realizado numerosas investigaciones, innovaciones y regulaciones que tratan este asunto. Tomando como referencia la investigación de Cataluña, el 71,8% de los menores de entre 10 y 15 años poseen un móvil, y este porcentaje ha ido en aumento en los últimos años. Algunas escuelas catalanas prohíben el uso de móviles en el aula, mientras que otras los utilizan para incrementar la motivación de los estudiantes y promover el

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

<sup>2</sup> Universidad de Sevilla

<sup>3</sup> Universidad de Sevilla

<sup>4</sup> Universidad de Granada

trabajo en equipo. Algunas investigaciones, resaltan los beneficios de usar móviles en el aula (Brazuelo-Grund, et al., 2017):

- Alfabetización digital: Los estudiantes pueden desarrollar habilidades digitales cruciales para su futuro.
- Comunicación y colaboración: Facilita la interacción entre estudiantes y profesores.
- Aprendizaje contextual: Los estudiantes pueden vincular lo que aprenden con su entorno actual.

Sin embargo, la implementación de dispositivos móviles en el aula presenta varios desafíos (Morales, et al., 2020) a los que se enfrenta la comunidad educativa:

Interrupciones: La presencia de móviles puede alterar la dinámica de las clases.

Grabación y difusión no autorizada: Pueden surgir problemas relacionados con la privacidad y el acoso.

Trampas en exámenes: Uso indebido durante las evaluaciones.

Socialización reducida: Los estudiantes pueden aislarse con sus dispositivos.

Desde el punto de vista legislativo, el Consejo Escolar del Estado ha aprobado recientemente una propuesta relevante con respecto al uso de los móviles en las aulas. Esta propuesta tiene dos aspectos importantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024):

- En la etapa de Primaria, se propone prohibir el uso de móviles.
- En la etapa de Educación Secundaria, se recomienda que los móviles permanezcan apagados desde la entrada hasta la salida.

Aunque algunas comunidades autónomas han regulado expresamente el uso de móviles en los centros educativos, sigue siendo un tema de debate y su aplicación puede variar según la región. Finalmente, el debate continúa, ya que algunos sostienen que es fundamental enseñar a los estudiantes a usar responsablemente los móviles, mientras que otros abogan por su prohibición total.

## **2. EL USO DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

El incremento de los teléfonos móviles en las aulas de Educación Primaria se ha visto favorecido por la sencillez de implementación del aprendizaje móvil, que se asocia a un modelo educativo más interactivo (Williams-Muller et al., 2020). Estos dispositivos se utilizan cada vez más en todas las edades, principalmente para propósitos sociales e informativos. Su versatilidad los ha transformado en un recurso indispensable en varios aspectos de la vida. La pandemia de COVID-19 ha intensificado aún más este uso entre los jóvenes y niños, que crecen en un entorno virtual y se han convertido en los principales usuarios de estos dispositivos. En España, el 22% de los menores de 10 años, el 63% de los de 12 años, el 84% de los de 13 años y más del 90% de los de 15 años poseen un teléfono móvil (Rodríguez et al., 2021). Los teléfonos móviles pueden ofrecer acceso a una amplia variedad de recursos educativos. Los estudiantes pueden

utilizar aplicaciones para practicar habilidades matemáticas, aprender un nuevo idioma, o explorar mapas interactivos y enciclopedias. Además, pueden promover la colaboración entre los estudiantes, gracias a las aplicaciones de mensajería y las plataformas de trabajo en equipo permitiendo trabajar juntos en proyectos, compartir ideas y dar y recibir feedback (Lazo y Velastegui, 2023). Sin embargo, es importante tener en cuenta los desafíos que presenta el uso de teléfonos móviles en el aula. Los educadores deben establecer normas claras para garantizar que los dispositivos se utilicen de manera responsable y no distraigan del aprendizaje. Además, se debe tener en cuenta la equidad para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a la tecnología (González-Sanmamed, 2023).

Como indica el informe EU Kids Online (Smahel et al., 2020), que proporciona datos sobre menores entre los nueve y 16 años, en 19 países, el acceso a Internet va a influir en las condiciones y oportunidades educativas en línea, así como los riesgos que enfrentan, en otras palabras, el 76% de los niños encuestados coincidieron en utilizar sus dispositivos al menos una vez al día. Otras cifras indican la relación entre el uso de los dispositivos móviles que hacen los familiares y el uso de los hijos. En la investigación realizada por Auxier et al. (2022), el 51 % de los padres y el 72% de las madres afirman que usan sus dispositivos móviles con demasiada frecuencia, y el 36% de los padres y el 48% de las madres dicen que se distraen con sus teléfonos cuando están con sus hijos. Estas cifras también tienen un impacto en los adultos y en las relaciones familiares, ya que el uso frecuente del teléfono móvil impacta en el bienestar socioemocional, afecta las interacciones tempranas con los niños y repercute en la educación de los niños.

Es importante conocer si los efectos negativos están relacionados con la implementación o la prohibición de los dispositivos, por ello, es necesario buscar resultados que den respuesta a esta cuestión. En primer lugar, podría darse podría ser el aislamiento social y mala adaptación psicológica. Un estudio realizado en Japón relaciona el uso de móviles más de cinco horas por día con una menor duración del sueño y con insomnio, pero no con depresión. El uso de teléfonos móviles durante dos horas por día para servicios de redes sociales y chats en línea se asocia con un mayor riesgo de depresión (Tamura et al., 2017). Otro estudio realizado en Suiza muestra que el uso de móviles inteligentes se relaciona negativamente con la duración del sueño y positivamente con las dificultades del sueño, que a su vez se relacionan con los síntomas depresivos (Lemola et al. 2015). Además, el uso excesivo del teléfono móvil puede generar problemas de concentración y productividad en la escuela

En segundo lugar, los conflictos con familiares y amigos. El uso excesivo del teléfono móvil puede interferir con la comunicación y con la convivencia tanto familiar como escolar, ya que las personas que pasan demasiado tiempo con estos dispositivos pueden descuidar las relaciones sociales y sentirse desconectados de su entorno. También puede provocar conflictos intergeneracionales, así como cierta obstaculización en el ejercicio de la crianza de los hijos (Olivencia-Carrión et al. 2016).

Por otro lado, las alteraciones físicas y mentales. El uso excesivo del teléfono puede afectar negativamente a la salud física y mental de las estudiantes. Esto puede generar ansiedad, estrés y baja autoestima, asimismo, también puede dar lugar a problemas en las articulaciones en las manos y la promoción de la obesidad (Li et al. 2017). Estos efectos negativos del uso continuado de los dispositivos móviles, podrían estar relacionados con la prohibición reciente de éstos en el aula, ya que entre las consecuencias más señaladas por diversas investigaciones se destaca el aumento del tiempo de consumo en pantallas y disminución del tiempo que los menores pasan realizando otro tipo de actividades ajenas a los dispositivos electrónicos (López y López, 2022).

### **3. EL USO DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una etapa crucial en el crecimiento físico, psicológico y cognitivo de un individuo. Papalia y Wendkos (1997) señalan que los cambios físicos profundos que ocurren durante la infancia y la adolescencia son controlados por las glándulas endocrinas del cuerpo. Ante la desconcertante experiencia de estos cambios, los adolescentes buscan consuelo en las amistades, buscando a alguien que pueda entender sus problemas, incertidumbres, ilusiones, entusiasmos y desánimos. En nuestras aulas, encontraremos una combinación interesante: un grupo de nativos digitales, un término introducido por Marc Prensky, que aún carecen de habilidades emocionales. Esto los hace sentir extremadamente vulnerables ante la posibilidad de no ser aceptados, rechazados o descalificados por sus compañeros, padres u otras personas en general. Esta situación se refleja en la flexibilidad y fragilidad de su autoestima y en su necesidad de afirmación personal. Todo esto se atribuye al proceso de descubrimiento de su propia identidad y su desarrollo personal (Gelo, 2007). La búsqueda de autoafirmación y aceptación entre pares se fortalece en el proceso de formación de la identidad adolescente. Ahora, al considerar la digitalización generalizada y globalizada que caracteriza a nuestra sociedad, especialmente relevante en este grupo de edad, nos enfrentamos a una combinación peligrosa: la fragilidad y vulnerabilidad inherentes a la identidad adolescente se entrelazan con un proceso global que puede dar lugar a una vulnerabilidad, en este caso, de índole digital (Fernández-Martínez, 2023).

Sin embargo, es importante destacar que la producción académica se inclina predominantemente hacia la etapa de Educación Superior en comparación con otras etapas educativas. Sin embargo, sería injusto centrarnos únicamente en los peligros, aspectos negativos o elementos desalentadores de la experiencia educativa con adolescentes. Es más apropiado abordarla desde la perspectiva del desarrollo positivo de la adolescencia, que se centra en potenciar los aspectos positivos de la juventud. Esto implica ofrecer experiencias que favorezcan un mejor desarrollo y mejora de sus competencias en diversos niveles. Al reflexionar detenidamente sobre todos los factores que influyen en la adolescencia, podemos apreciar que esta etapa es también fundamental para la formación, ya que en ella los adolescentes moldean

su identidad. Por lo tanto, qué mejor momento que este para educar en la libertad respetuosa, fomentando un sentido de justicia y ciudadanía, así como promoviendo el uso adecuado de los teléfonos inteligentes.

Los centros de enseñanza secundaria tienden a enfocarse en regular el uso temporal y espacial de los dispositivos, aunque se tenga la intención de explorar nuevos enfoques pedagógicos para su implementación adecuada (Fernández-Rodrigo, 2023). La preocupación predominante en la actualidad radica en la prohibición o restricción del uso del móvil según el momento y el lugar dentro del centro educativo, gestionando el “cuándo” y el “dónde”. Esta medida se justifica por la abundancia de estudios e información en los medios que relacionan el uso del dispositivo durante el tiempo libre de los adolescentes con comportamientos de riesgo y adicciones. Estas referencias llevan a los adultos a interpretar que cuando los adolescentes utilizan el móvil, están distraídos, desarrollando adicciones, desperdiciando su tiempo o expuestos a diversas prácticas de riesgo, como el sexting o el ciberbullying. Esta idea ha sido respaldada por las últimas Propuestas del Consejo Escolar del Estado sobre el uso de dispositivos móviles en los centros educativos no universitarios (MEFP, 2024), que se centran en la limitación espacio-temporal del uso de los dispositivos, para buscar una educación digital responsable. En el caso de la ESO, a día de hoy, se recomienda que los estudiantes mantengan sus teléfonos móviles apagados desde el momento de ingresar al centro educativo hasta el momento de salir del mismo, lo cual incluye los períodos de clase, los recreos, así como otros momentos de descanso, actividades complementarias y actividades extracurriculares llevadas a cabo dentro del marco del centro educativo.

Sin embargo, se permite el uso de los teléfonos móviles con fines educativos supervisados, o cuando su uso individual sea necesario por razones de salud debidamente justificadas. Sin embargo, no todos los esfuerzos dirigidos a la incorporación de dispositivos digitales en las aulas son restrictivos. También se observan iniciativas que orientan su uso hacia el fortalecimiento de los departamentos de orientación y tutorías, la revisión de los horarios y tiempos, la provisión de alternativas de recreo durante los intervalos, entre otras medidas. Además, se destaca la importancia de llevar a cabo un proceso de formación integral para toda la comunidad educativa, con el objeto de promover una educación digital para los estudiantes, fomentar un liderazgo digital por parte del cuerpo docente y garantizar la participación activa de las familias en la promoción de un uso adecuado y responsable del móvil tanto dentro como fuera del entorno escolar (MEFP, 2024).

#### **4. CONCLUSIONES**

Existe un debate creciente del uso de los móviles en la educación, con diferentes perspectivas y enfoques en diversas regiones. Tras revisar las diferentes investigaciones, innovaciones y regulaciones, se puede concluir con un objetivo común, la búsqueda del equilibrio entre beneficios y riesgos. Se ha destacado el ejemplo de Cataluña en el que se integran los

móviles como recurso pedagógico con diferentes enfoques en los centros educativos. Atendiendo a los beneficios del uso de los móviles en el aula, se destaca la alfabetización digital, con el desarrollo de habilidades digitales cruciales para el futuro; la comunicación y colaboración, con la interacción entre estudiantes y profesores y el aprendizaje contextual, con la vinculación del aprendizaje con el entorno actual. Por otro lado, existen desafíos como las interrupciones en el aula; la grabación y difusión no autorizada, junto con los problemas de privacidad y acoso; trampas en los exámenes debido a su uso indebido durante las evaluaciones, así como la socialización reducida de los estudiantes. El consejo escolar del estado así como las comunidades autónomas, han puesto en práctica una serie de regulaciones específicas que apuestan por la prohibición del teléfono móvil en la etapa de educación primaria, y que los alumnos de educación secundaria permanezcan con el móvil apagado en clase.

El uso de móviles en las aulas se convierte en un tema complejo con beneficios y riesgos, que requiere de un enfoque equilibrado que considere las necesidades de los estudiantes y los desafíos. Por tanto, la formación integral de la comunidad educativa es fundamental para hacer un uso responsable del móvil. Algunas recomendaciones, podrían ser la implementación de estrategias para el uso responsable del móvil en el aula, el fomento del diálogo y la colaboración entre familias, escuelas y estudiantes, así como la investigación y el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje que integren el móvil de forma efectiva.

## 5. CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Conceptualización: CRFF, JFC; Metodología: MMR, PHG; Análisis Formal: CRFF; Investigación: CRFF, JFC; Recursos: PHG; Curación de datos: MMR, PHG; Escritura (borrador original): CRFF, JFC; Escritura (revisión y edición): MMR, PHG; Visualización: CRFF, JFC; Supervisión: MMR, PHG.

## 6. REFERENCIAS

- Auxier, B., Anderson, M., Perrin, A. y Turner, E. (2020). *Criar hijos en la era de las pantallas*. <https://cutt.ly/4EyEXgB>
- Brazuelo-Grund, F., Gallego-Gil, D. J., y Cacheiro-González, M. L. (2017). Los docentes ante la integración educativa del teléfono móvil en el aula. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 17(52), 1-22. <http://dx.doi.org/10.6018/red/52/6>
- Fernández-Martínez, Luis Manuel, Martín-Cárdaba, Miguel Ángel, Suárez-Álvarez, Rebeca (2023). *Vulnerabilidad digital*. Dykinson
- Fernández-Rodrigo L. (2023). Teléfono móvil en educación secundaria: Seis interrogantes para su inclusión desde el enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente. *Sociedad e Infancias*, 7(2), 299-302

- Fombona-Cadavieco, J., y Rodil-Pérez, F. J. (2018). Niveles de uso y aceptación de los dispositivos móviles en el aula. *Pixel-Bit*, 52, 21-35. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.02>
- Gelo, E. (2007). La Orientación Educativa en la educación secundaria. En Lledó, A. I. (Coord.). *La Orientación Educativa desde la práctica* (pp. 149-168). Sevilla: Fundación ECOEM.
- González-Sanmamed, M., Losada-Puente, L., Rebollo-Quintela, N., y Rodríguez-Machado, E. (2023). Use of mobile devices in the childhood: opportunities and risks. *Psychology, Society & Education*, 15(3), 1–9. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i3.16103>
- Lazo, M., y Velastegui, I. R. (2023). Aprendizaje móvil en estudiantes de la Educación Primaria: un enfoque actual en época post pandemia. *Revista Didasc@lía: Didáctica y Educación*, 14(3).
- Lemola, S., Perkinson-Gloor, N., Brand, S., Dewald-Kaufmann, J. F., y Grob, A. (2015). Adolescents' electronic media use at night, sleep disturbance, and depressive symptoms in the smartphone age. *Journal of youth and adolescence*, 44(2), 405-418.
- Li, M., Jiang, X., y Ren, Y. (2017). Mediator effects of positive emotions on social support and depression among adolescents suffering from mobile phone addiction. *Psychiatria Danubina*, 29(2), 207-213.
- López, A. M., y López, N. (2022). El consumo de música en escolares de Educación Primaria durante el confinamiento. *EA, Escuela Abierta*, 25, 3–13. <https://doi.org/10.29257/EA25.2022.01>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *Consejo Escolar del Estado: Propuestas del Consejo del Consejo Escolar del Estado sobre el uso de dispositivos móviles en los centros educativos no universitarios*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5ab2371c-4f3e-4c4d-9090-b3afb18adcf8/cee-propuestas-dispositivos-moviles.pdf>
- Morales, J. C., Ramírez, N. E., Vargas, S. H., y Peñuela, A. J. (2020). Uso de aplicativos móviles en el aula y sus factores determinantes. *Formación universitaria*, 13(6), 13-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600013>
- Olivencia-Carrión, M., Pérez-Marfil, M., Ramos-Revelles, M., y López-Torrecillas, F. (2016). Personalidad y su relación con el uso versus abuso del teléfono móvil. *Acción psicológica*, 13(1), 109-118. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.17427>
- Papalia, D., y Wendkos, S. (1997). *Psicología del desarrollo*. Colombia: McGraw-Hill.
- Premsky, M. (2001). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. McGraw-Hill.
- Radesky, J.S., Schaller, A., Yeo, S.L., Weeks, H.M. y Robb, MB.. (2020). *Los niños pequeños y YouTube: cómo los anuncios, los juguetes y los juegos dominan la visualización*. Medios de sentido común. <https://cutt.ly/vEyRTa6>
- Rodríguez, A., González, A. y Alonso, C. (2021). Uso del móvil en la infancia. [Tesis de maestría, Universidad de La Laguna]. RIULL Repositorio Institucional. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/24984>

- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. y Hasebrink, U. (2020). *Niños de la UE en línea 2020: resultados de la encuesta de 19 países*. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Tamura, H., Nishida, T., Tsuji, A., y Sakakibara, H. (2017). Association between excessive use of mobile phone and insomnia and depression among Japanese adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 14(7), 701.
- Williams-Muller, E., Castro-Galviz, M. Y., De la Cruz-López, M., Nogales Pinillas, L., Roldán García, L., y Torres Carvalho, J. L. (2020). Uso de los teléfonos móviles en el aula de educación primaria. *Revista Electrónica De Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(2), 31-43. <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i2.10688>

# EMPRENDIMIENTO DIGITAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO EN WEB OF SCIENCE Y SCOPUS

Antonio Manuel Rodríguez García<sup>1</sup>

Arturo Fuentes Cabrera <sup>2</sup>

Fernando Lara Lara<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea se desenvuelve en un entorno dinámico caracterizado por cambios constantes y una evolución continua, donde las competencias digitales emergen como elementos cruciales del cambio. Esto se evidencia en el creciente interés por el emprendimiento digital en la educación superior en la era actual (Denes & Boonyasurat, 2023). Este tipo de iniciativas, junto con el desarrollo de recursos digitales educativos, están remodelando el panorama de la educación superior, generando nuevas oportunidades de aprendizaje, innovando en modelos educativos y ampliando el acceso a la educación en un contexto de constante transformación e innovación (Rodríguez et al., 2018). El surgimiento del emprendimiento digital en este ámbito ha generado nuevos desafíos y oportunidades que requieren un análisis detallado respaldado por el desarrollo de competencias digitales y el uso cotidiano de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Mañas & Roig-Vila, 2019).

El emprendimiento digital en la educación superior abarca una amplia gama de prácticas, desde el establecimiento de plataformas de aprendizaje en línea hasta la creación de contenido educativo digitalizado, lo que subraya la necesidad imperativa de capacitación tanto para docentes como para estudiantes (Prendes-Espinosa, 2022). En la actualidad, diversas perspectivas analizan cómo el emprendimiento digital está impactando en la educación superior:

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada (España)

<sup>2</sup> Universidad de Granada (España)

<sup>3</sup> Universidad de Granada (España)

- Acceso universal a la educación: La tecnología digital ha permitido a las instituciones educativas alcanzar a una audiencia más amplia, eliminando las barreras geográficas y temporales que tradicionalmente han restringido el acceso a la educación superior (Smith, 2019).
- Aprendizaje personalizado: Las plataformas de aprendizaje en línea y las herramientas digitales ofrecen la posibilidad de adaptar el contenido educativo a las necesidades individuales y preferencias de los estudiantes, así como a sus circunstancias particulares, fomentando así una experiencia de aprendizaje más personalizada (Johnson & Clark, 2020).
- Metodologías activas de aprendizaje: El emprendimiento digital está estimulando la innovación en los modelos educativos, promoviendo enfoques basados en competencias digitales, metodologías activas y colaborativas, e integrando tecnologías emergentes como la realidad aumentada y la inteligencia artificial (Brown & Williams, 2018).
- Emprendimiento desde la concepción primitiva asociada a la educación: El acceso a recursos y herramientas digitales está facilitando la creación y gestión de empresas en el ámbito educativo, dando lugar a una nueva generación de emprendedores educativos que recupera el espíritu emprendedor original (Lopez et al., 2021).
- Redes colaborativas de aprendizaje: Las plataformas digitales están facilitando la colaboración y el intercambio de conocimientos y experiencias educativas entre actores educativos de todo el mundo, promoviendo nuevas formas de aprendizaje colaborativo en red basadas en el emprendimiento como motor de crecimiento y desarrollo profesional (Bates, 2019).

Estas perspectivas ilustran la amplitud del concepto de emprendimiento digital en la educación superior y su complejidad, así como su potencial transformador para la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI, no solo desde una perspectiva digital, sino también al transformar procesos analógicos mediante el uso de diversas herramientas en el aula (Cabero & Barroso, 2018). Sin embargo, a pesar de sus numerosas ventajas y oportunidades, el emprendimiento digital en la educación superior enfrenta una serie de desafíos emergentes:

- Brecha digital: A pesar del crecimiento del acceso digital y casi universal a internet, aún persisten disparidades que pueden excluir a ciertos grupos de estudiantes y limitar su participación en iniciativas de emprendimiento digital (Nguyen & Alexander, 2020).
- Veracidad de los contenidos: La abundancia de contenido educativo en línea ha generado preocupaciones sobre la calidad y fiabilidad de la información disponible, planteando desafíos para estudiantes y educadores en la identificación de recursos de alta calidad (Wang & Hannafin, 2017).
- Protección de datos: El uso de TIC en la educación plantea preocupaciones sobre la protección y seguridad de los datos de los involucrados en el proceso educativo, así

como sobre la protección de la propiedad intelectual y los derechos de autor (Davies & Gittoes, 2019).

- Desarrollo profesional docente: La integración emergente del mundo digital en la educación requiere un desarrollo profesional continuo del profesorado y un cambio en la cultura institucional hacia prácticas pedagógicas centradas en el estudiante como protagonista del aprendizaje (Bates & Sangra, 2018).
- Sostenibilidad económica: Las iniciativas de emprendimiento digital en la educación superior representan un desafío clave que requiere financiamiento sustancial por parte de las instituciones educativas (Selwyn, 2021).

Estos desafíos destacan la necesidad de abordar cuestiones fundamentales relacionadas con la equidad, la calidad, la seguridad y la sostenibilidad en la educación superior basada en el emprendimiento en la era digital. Sin embargo, a pesar de estos desafíos, es importante reconocer que el emprendimiento digital enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje y ofrece una serie de ventajas para optimizar la experiencia educativa:

- Metodologías emergentes: El emprendimiento digital permite la exploración y desarrollo de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que aprovechan el potencial de la tecnología para mejorar la educación (Voogt & Roblin, 2019).
- Universalización de la educación: Las plataformas digitales permiten a las instituciones educativas llegar a audiencias masivas y ofrecer un acceso amplio a sus programas de estudio, contribuyendo a la internacionalización de la educación superior y mejorando el acceso a la misma (Leask, 2020).
- Desarrollo de competencias digitales: El uso de TIC en la educación proporciona a los estudiantes la oportunidad de adquirir nuevas habilidades digitales necesarias para el éxito en la era actual (Watters & Robertson, 2018).
- Aprendizaje y colaboración interdisciplinaria: El emprendimiento digital fomenta la colaboración entre disciplinas y áreas de conocimiento, impulsando la innovación y la investigación para abordar desafíos complejos en la educación y la sociedad (Mulligan & Mukherjee, 2021).
- Emprendimiento social: El emprendimiento digital en la educación puede impulsar iniciativas sociales que aborden problemas importantes en la sociedad y el mundo actual (Short & Tims, 2019).

Estas ventajas demuestran el potencial transformador del emprendimiento digital en la educación superior y su capacidad para generar un impacto significativo en múltiples niveles. Por lo tanto, una educación efectiva, confiable y orientada hacia el futuro debe abrazar el emprendimiento digital como un objetivo central, explorando nuevos horizontes para mejorar los procesos educativos (Prendes-Espinosa et al., 2022; García-Tudela et al., 2022).

Por tanto, y dado que no se han encontrado trabajos similares centrados en estos términos, esta investigación aporta una visión global de la investigación realizada hasta el momento sobre educational leadership and social justice. Para seguir un modelo aceptado por la comunidad científica se ha seguido la estructura analítica de estudios anteriores tomados del Journal Citation Reports (JCR) (Rodríguez-García et al., 2019).

- RQ1- ¿Qué evolución tiene la producción científica sobre emprendimiento digital en la universidad?
- RQ2- ¿Cuáles son las características, formato, idioma y área de conocimiento de la producción científica sobre emprendimiento digital en la universidad?
- RQ3- ¿Qué autores, instituciones, países y revistas son más prolíficos en cuanto a la producción científica sobre emprendimiento digital en la universidad?
- RQ4- ¿Cuáles son las referencias más reconocidas hasta el momento por parte de la comunidad científica avalado por su número de citas?

## 2. MÉTODO

Esta investigación persigue el siguiente objetivo general: (1) analizar la producción científica sobre emprendimiento digital en el ámbito universitario en las bases de datos de Web of Science (WoS) y Scopus. Asimismo, esta investigación pretende los siguientes objetivos específicos: (a) estudiar la productividad diacrónica sobre emprendimiento digital en la universidad; (b) analizar las características, formato, idioma y área de conocimiento predominantes en la producción científica sobre emprendimiento digital en la universidad.; (c) determinar los autores, instituciones, países y revistas más destacados en cuanto a la producción científica sobre emprendimiento digital en la universidad; y (d) evaluar las referencias más reconocidas por la comunidad científica en el ámbito del emprendimiento digital universitario, basándose en su número de citas.

Para la consecución de los objetivos anteriores, este estudio emplea una metodología cuantitativa característica de los análisis cuantitativos (Aria & Cuccurullo, 2017), que posibilita la evaluación del desempeño y la progresión de la investigación científica (Todeschini & Baccini, 2016) en un área específica. La bibliometría utiliza técnicas matemáticas y estadísticas para examinar la literatura científica (como artículos, libros y actas) y los autores que la generan con el propósito de analizar la actividad científica. En este contexto, se aplican leyes e indicadores bibliométricos para medir y ofrecer información acerca de los logros de la actividad científica en sus diversas formas.

Durieux y Gevenois (2010) clasifican los indicadores bibliométricos en tres categorías distintas. En primer lugar, se encuentran los indicadores de cantidad, los cuales evalúan la cantidad de producción a lo largo del tiempo de un investigador específico, un tema particular, una región geográfica determinada y un tipo específico de fuente, como revistas o series de libros. En segundo lugar, se ubican los indicadores de calidad, que evalúan la calidad o

rendimiento de la producción de un investigador o tema, tales como el impacto de una revista, las citas recibidas, el índice h y el índice g. Por último, se encuentran los indicadores estructurales, los cuales evalúan las conexiones entre publicaciones, autores, palabras clave y áreas de investigación. Al respecto, Todeschini y Baccini (2016) nos hablan de tres leyes bibliométricas que detallamos a continuación:

- La Ley del crecimiento exponencial (Price) postula que el incremento de la información científica ocurre a un ritmo considerablemente más rápido que otros fenómenos sociales, aunque similar a otros eventos observables. Según Price, dependiendo del campo del conocimiento, la información tiende a duplicarse con un crecimiento exponencial cada 10-15 años. Esta ley identifica cuatro fases de crecimiento: precursores (iniciación), crecimiento exponencial (boom), crecimiento lineal (mantenimiento) y colapso del campo científico.
- La Ley de productividad de los autores (Lotka) indica que existe una distribución desigual de la productividad entre los autores, donde la mayoría publica un número reducido de trabajos, mientras que unos pocos son responsables de la mayor parte de la literatura relevante sobre un tema específico, formando así el grupo más prolífico, independientemente de la disciplina.
- La Ley de dispersión de la literatura científica (Bradford) establece que existe un número significativo de trabajos científicos sobre un tema particular concentrados en unas pocas revistas, que pueden distribuirse en varias zonas concéntricas de productividad decreciente. Por ende, la mayor parte de la literatura especializada sobre un tema se encuentra en unas pocas revistas, que son las más prolíficas en dicho tema (núcleo de la producción científica), mientras que los demás trabajos están dispersos en diversas revistas.

## **2.1. Procedimiento**

Para responder a nuestros objetivos de estudio, utilizamos dos ecuaciones de búsqueda independientes que fueron introducidas tanto en la base de datos de Scopus (search within article title, abstract and keywords) como en Web of Science (In all databases and all collections: Web of Science Core Collection; BIOSIS Citation Index, BIOSIS Previews; Current Contents Connect; Derwent Innovations Index; Grants Index; KCI-Korean Journal Database; MEDLINE®; Preprint Citation Index; ProQuest™ Dissertations & Theses Citation Index; and SciELO Citation Index). Estas fueron: (1) "*DIGITAL ENTREPRENEUR\**" and "*UNIVERSIT\**" (DEU) y (2) "*DIGITAL ENTREPRENEUR\**" and "*HIGHER EDUCATION*" (DEHE).

Las unidades de análisis consistieron en todas las referencias bibliográficas indexadas en las bases de datos de Scopus y en Web of Science (Tabla 1) sobre el emprendimiento digital en la universidad, cuya búsqueda finalizó con la descarga de los datos en febrero de 2023.

La búsqueda no estuvo restringida a ningún período de años, tipo de documento o área de investigación.

**Tabla 1.**

*Bases de datos utilizadas de Scopus y Web of Science*

Bases de datos	DEHEW	DEUS	DEHES	DEUS
Web of Science Core Collection	15	56	-	
Current Contents Connect	5	22	-	
Grants Index	1	5	-	
MEDLINE®	2	4	-	
KCI-Korean Journal Database	1	3	-	
ProQuest™ Dissertations & Theses Citation Index	-	1	-	
SciELO Citation Index	1	-	-	
Scopus	-	-	28	78

La selección de estas dos bases de datos se realizó teniendo en cuenta el aval recibido por parte de la comunidad científica, debido a la calidad de sus investigaciones (Garfield, 2006) que están generando un mayor impacto entre la comunidad científica y las agencias de evaluación.

La Web of Science (Clarivate Analytics) es la colección de bases de datos de referencias bibliográficas y citas de publicaciones periódicas que recoge información desde 1900 hasta la actualidad. La WOS se compone de la Core Collection, que abarca los índices de Ciencias, Ciencias Sociales y Artes y Humanidades, así como los Proceedings tanto de Ciencias como de Ciencias Sociales y Humanidades junto con herramientas de análisis y evaluación, como el Journal Citation Report (JCR) y Essential Science Indicators. La WOS busca en más de 13.000 revistas revisadas por pares y en más de 120.000 eventos de conferencias de ciencias, ciencias sociales, artes y humanidades. Scopus es una base de datos de referencias bibliográficas y citas de la empresa Elsevier y de contenidos web de calidad, con herramientas de seguimiento, análisis y visualización de la investigación. También es la mayor base de datos de citas y resúmenes de literatura revisada por pares que abarca unas 23.000 revistas científicas de calidad (SJR-Scimago Journal Rank), libros y actas de congresos. Estas dos bases de datos contienen más de un millón de referencias científicas, una cantidad muy representativa para un estudio de este tipo (Rodríguez-García et al., 2019).

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Rendimiento y producción científica

La muestra rescatada a través de las cuatro búsquedas combinadas en Web of Science y Scopus es de n=186 documentos, siendo la primera referencia encontrada del año 2009 (Tabla 2).

**Tabla 2.**

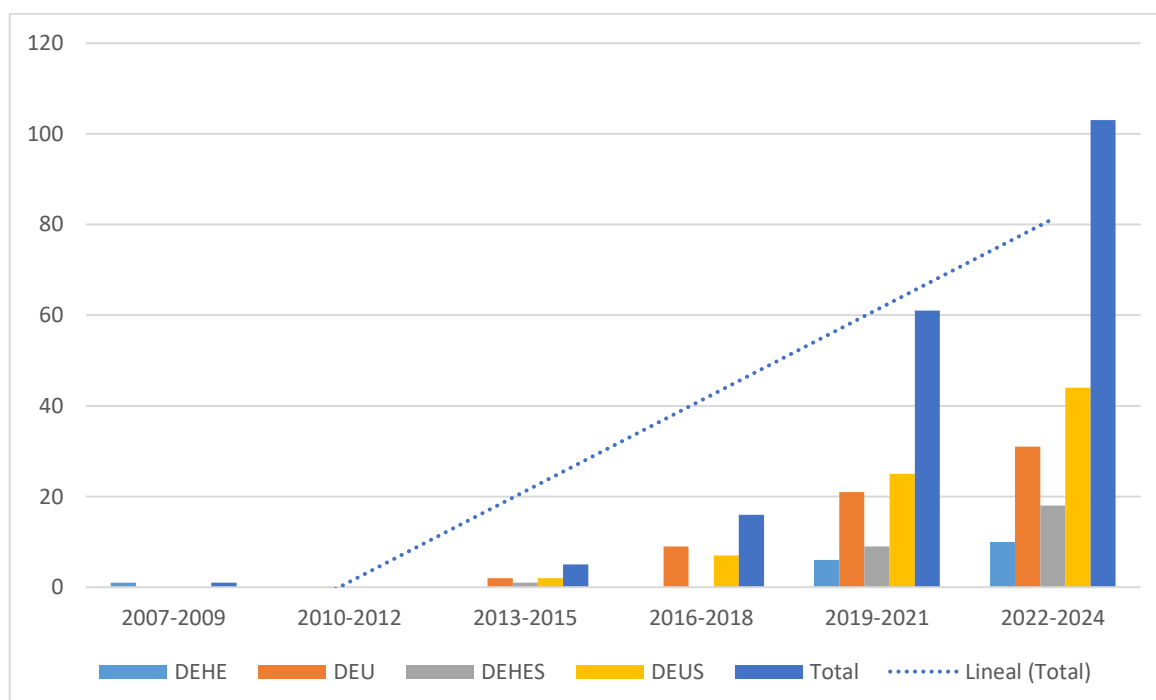
*Referencias encontradas por años en las bases de datos seleccionadas*

AÑOS	DEHEW	DEUW	DEHES	DEUS	Total
2007-2009	1	-	-	-	1
2010-2012	-	-	-	-	-
2013-2015	-	2	1	2	5
2016-2018	-	9	-	7	16
2019-2021	6	21	9	25	61
2022-2024	10	31	18	44	103

El análisis de la productividad diacrónica determina un patrón de crecimiento exponencial que denota el desarrollo progresivo de la literatura científica sobre emprendimiento digital en el ámbito universitario durante los últimos años. De acuerdo con la Figura 1, podemos observar dos etapas diferenciadas en la producción de la investigación. En primer lugar, nos encontramos con la fase de latencia (2007-2015), caracterizada por ser un período de escasa producción científica y por el bajo ritmo con el que aumenta la misma, por lo que el campo de la investigación se presenta incierto y con carencias al respecto. No obstante, en la segunda etapa (2016-2024) se identifica una línea de crecimiento exponencial que infiere la mayor realización de las investigaciones. De este modo, comienzan a asentarse las bases de esta línea de investigación proporcionando cada vez un conocimiento más sólido al respecto.

**Figura 1**

*Etapas diferenciadas en la producción de la investigación*



Fuente: *Elaboración propia*

Además, el idioma usado por la comunidad científica para presentar las investigaciones en el inglés, seguido muy de lejos del español (tabla 3).

**Tabla 3.**

*Idioma científico empleado*

Idiomas	DEHEW	DEUW	DEHES	DEUS
English	14	57	28	74
Spanish	2	4	1	3
Ukranian	1	1	-	-
Turkish	-	1	-	-
Portuguese	-	-	1	2
Persian	-	-	-	1

Fuente: *Elaboración propia*

Por otro lado, en la tabla 4 se pueden diferenciar las áreas de investigación de las diferentes publicaciones encontradas.

**Tabla 4**

*Áreas de conocimiento*

Research domains	DEHE	DEU
Social Sciences	14	51
Social Technology	7	31
Technology	4	20
Life Sciences Biomedicine	1	12
Physical Sciences	2	5
Arts Humanities	-	4

El área de publicación en donde se albergan las investigaciones sobre esta temática es “education educational research” (tabla 5), seguido, a mucha distancia, management (tabla 6).

**Tabla 5.**

*Áreas de conocimiento*

Área temática	DEHEW	DEUW
Education Educational Research	9	21
Business Economics	6	28
Computer Science	3	16
Operations Research Managemet Science	3	6
Mathematics	3	4
Psychology	2	4
Behavioral Sciences	2	5
Development Studies	1	-
Engineering	1	12
Science Technology Other Topics	1	2
Telecommunications	-	1
Social Issues	-	2
Social Sciences Other Topics	-	1

Public Administration	-	2
Meteorology Atmospheric Sciences	-	1
Mathematical Computational Biology	-	1
Information Science Library Science	-	2
Government Law	-	2
Geology	-	1
Geography	-	2
Film Radio Television	-	1
Environmental Sciences Ecology	-	12
Cultural Studies	-	1
Ccommunication	-	1
Cardiovascular System Cardiology	-	1
Arts Humanities Other Topics	-	4

Fuente: *Elaboración propia*

**Tabla 6.**

*Sub áreas de conocimiento*

Sub área temática	DEHEW	DEUW
Business, Management and Accounting	9	32
Social Sciences	10	31
Computer Science	15	31
Engineering	4	14
Economics, Econometrics and Finance	8	14
Decision Sciences	4	14
Psychology	1	6
Mathematics	3	6
Physics and Astronomy	1	2
Multidisciplinary	1	2
Energy	-	1
Arts and Humanities	-	1
Agricultural and Biological Sciences	1	-

Fuente: *Elaboración propia*

El tipo de documento usado de manera más frecuente para presentar las investigaciones sobre emprendimiento digital en el ámbito universitario, aunque con un protagonismo relevante de las reuniones científicas (conference paper), son los artículos, seguido, a mucha distancia, de los capítulos de libros (tabla 7).

**Tabla 7.**

*Tipo de publicación*

Tipo de publicación	DEHE	DEU	DEHES	DEUS
Article	12	44	13	48
Meeting	4	13	10	20
Early Access	2	11	-	-
Awarded Grant	1	5	-	-
Dissertation Thesis	-	1	-	-
Review Article	-	1	-	-
Conference Review	-	-	-	4
Book	-	-	3	1
Book Chapter	-	-	2	5

Fuente: *Elaboración propia*

En total, se hallaron un total de 41 afiliaciones para DEHE y 153 para DEU. Solamente 12 instituciones (Tabla 8) poseen dos o más referencias ( $x>1$ ). Por tanto, encontramos 142 instituciones y 38. Algunos ejemplos de afiliaciones con solamente 1 aportación: AARHUS UNIVERSITY; AKDENIZ UNIVERSITY; ALPEN ADRIA UNIV KLAGENFURT; ARIZONA STATE UNIVERSITY; ARTS HUMANITIES RESEARCH COUNCIL AHRC; BANGABANDHU SHEIKH MUJIBUR RAHMAN SCIENCE TECHNOLOGY UNIVERSITY; BU ALI SINA UNIVERSITY; CITY UNIVERSITY OF LONDON; FINANCIAL UNIVERSITY UNDER THE GOVERNMENT OF RUSSIAN FEDERATION; CONCORDIA UNIVERSITY CANADA.

**Tabla 8.**

*Afiliaciones institucionales*

<b>Afiliaciones</b>	<b>DEHEW</b>	<b>DEUW</b>	<b>DEHES</b>	<b>DEUS</b>
Australian Univ	2	2	-	
Bu-Ali Sina University	-		-	2
Buketov Karagandy University	-		-	
Egyptian Knowledge Bank Ekb	-	2	-	
Graz University Of Technology	-	2	-	
Institute Of Economic Sciences	2	2	-	3
Karaganda University of Kazpotrebsoyuz	-	-	2	
King Mongkut's University Of Technology North Bangkok	-	-	2	4
Lomonosov Moscow State University		2	-	
National University Of Life Environmental Sciences Of Ukraine	-	2	-	
Stockholm Sch Econ	-	2	-	
Stockholm School Of Economics	-	2	-	
Technische Universitat Graz	-	-	-	2
Universidade Da Beira Interior	-	2	-	
Universidade Da Beira Interior	-	-	-	2
Universitas 17 Agustus 1945	-	-	-	2
Universitas Mercu Buana Yogyakarta	-	-	-	2
Universitas Negeri Jakarta	-	-	-	2
Universitas Negeri Malang	-	-	-	3
Universitas Negeri Padang	-	-	2	
Universiti Kebangsaan Malaysia	-	-	-	2
Universiti Teknologi Malaysia	-	-	-	2
University Of Ha'il	-	-	-	3
University Of Leicester	-	2	-	
University Of Murcia	-	2	2	3

Fuente: *Elaboración propia.*

En cuanto al a productividad de autores, la búsqueda combinada DEU está firmada por un total de 236 autores, mientras que DEHE la firman 72 autores. Sin embargo, solamente 7 autores poseen más de una referencia indexada ( $x>1$ ) (Tabla 9). Algunos ejemplos de otros autores son: Basto, M. Ferreria Da Silva, A.; Elshaer, I.A.; Kaminsky, O.Y., Meeppung, T.; Prendes-Espinosa, M.P. (University of Murcia); Shurville, S. o Wannapiroon, P.

**Tabla 9.**

## Autores

Autores	DEHEW	DEUW	DEHES	DEUS
Bhagat R	2	2	2	2
Carvalho, D.B.F.	-	-	-	2
Darmanto, S.	-	-	-	2
Darmawan, D.	-	-	-	2
Dauletova, A.	-	-	2	-
Domazet I	2	2	2	2
Dewi, R.P.	-	-	-	2
Ekopriyono, A.	-	-	-	2
Fadillah, R.	-	-	2	-
García-Tudela, P.A.	-	-	-	2
Ganefri	-	-	-	-
González-Calatayud, V.	-	2	-	2
Guritno, P.D.	-	-	-	2
Hidayat, H.	-	-	2	-
Karimi, S.	-	-	-	2
Kernebaev, A.	-	-	-	-
Korajman I	-	2	-	2
Mazhitova, S.	-	-	2	-
Meepung, T.	-	-	2	4
Mohammed, S.A.S.A.	-	-	-	2
Motaghed, M.	-	-	-	2
Mukhtar, S.	-	-	-	2
Narmaditya, B.S.	-	-	-	2
Nilsook, P.	-	-	4	4
Pritvorova, T.	-	-	2	-
Rengganis, R.P.	-	-	-	2
Sahrah, A.	-	-	-	2
Sarhan H	2	2	2	2
Simovic V	2	2	2	2
Solano-Fernández, I.M.	-	-	2	2
Talimova, L.	-	-	2	-
Vorbach S	-	2	-	2
Wannapiroon, P.	-	-	4	4
Wibowo, A.	-	-	-	2

Fuente: *Elaboración propia*

No existen revistas especializadas en la temática. Al tratarse de una temática reciente, existe mucha dispersión, no teniendo ninguna revista más de una referencia sobre la temática (ver figura 10). Algunas otras con una referencia son: Australasian Educational Research; International Journal of Engineering Pedagogy; International Journal of Instruction; Mathematics; Mobile Information Systems; among others.

**Tabla 10.***Fuente de procedencia*

Fuente	DEHE	EU
Business Horizons	-	3
Frontiers in Psychology	-	3
Information Technologies and Learning Tools	2	-
Journal of Asian Finance Economics and Business	-	3
Technological Forecasting and Social Change	-	2
Technovation	-	2

Fuente: *Elaboración propia.*

El país con mayor nivel de producción es Estados Unidos, seguido a gran distancia de Inglaterra (tabla 11). En la combinación DEU se encontró la participación de 44 países, siendo Inglaterra el más frecuente.

**Tabla 11.***País*

Países	DEHEW	DEUW	DEHES	DEUS
Australia	-	2		3
Austria	1	3		3
Bangladesh	-	1		
Brazil	-	2		3
Canada	-	2		2
Chile	1	1		
China	-	2		3
Czech Republic	1	1		
Denmark	-	1		
Egypt	1	2		2
England	1	7		
Finland	-	2		
Germany	1	1	2	3
Greece	-	2		3
India	-	1		
Indonesia	-	3	4	10
Iran	-	1		2
Ireland	-	2		
Italy	-	3		
Jordan	-	1		
Kazakhstan	-	1	2	
Latvia				2
Kuwait	2	2	2	3
Malaysia	1	2	2	8
Mexico	-	1		
Netherlands	-	1		
North Macedonia	-	1		
Norway	-	1		
Peoples R China	1	5		
Peru	2	2		

Portugal	-	3	2	3
Portugal	2	-		
Russia	-	3		4
Saudi Arabia	1	3		6
Serbia	2	2	2	4
Singapore	-	1		
South Africa	-	1		2
Spain	1	3	2	3
Sweden	-	3		
Sweedden	1	-		
Switzerland	-	1		
Taiwan	-	1		
Thailand	1	2	4	5
Turkey	-	1		
UK	-	1		
Ukraine	2	2		
USA	1	5		4

Fuente: *Elaboración propia.*

Por último, en cuanto a las publicaciones más citadas son: Le Dinh et al., 2018; Sansone, et al., 2020; Sarma, y Sunny, 2017; Secundo et al., 2020 y Yaghoubi et al., 2017 (ver figura 12).

**Tabla 12.**

*Citaciones de las publicaciones*

Referencia	DEHEW	DEUS	DEHE	DEUS
Alferaih, A. (2022). Starting a new business? Assessing university students' intentions towards digital entrepreneurship in Saudi Arabia. <i>International Journal of Information Management Data Insights</i> , 2(2), 100087.				26
Al-Mamary, Y. H. S., & Alraja, M. M. (2022). Understanding entrepreneurship intention and behavior in the light of TPB model from the digital entrepreneurship perspective. <i>International Journal of Information Management Data Insights</i> , 2(2), 100106.				38
Chanin, R., Sales, A., Pompermaier, L., & Prikładnicki, R. (2018, July). Challenge based startup learning: a framework to teach software startup. In <i>Proceedings of the 23rd Annual ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education</i> (pp. 266-271).				10
Elnadi, M., & Gheith, M. H. (2023). The role of individual characteristics in shaping digital entrepreneurial intention among university students: Evidence from Saudi Arabia. <i>Thinking Skills and Creativity</i> , 47, 101236.				10
Le Dinh, T., Vu, M. C., & Ayayi, A. (2018). Towards a living lab for promoting the digital entrepreneurship process. <i>International Journal of Entrepreneurship</i> , 22(1), 1-17.		79		
Muafi, M., Syafri, W., Prabowo, H., & Nur, S. A. (2021). Digital entrepreneurship in Indonesia: A human capital perspective. <i>Journal of Asian Finance, Economics and Business</i> , 8(3), 351-359.		15		21
Prendes-Espinosa, P., Solano-Fernández, I. M., & García-Tudela, P. A. (2021). Emdigital to promote digital entrepreneurship: The relation with open innovation. <i>Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity</i> , 7(1), 63.	19		19	19
Purnomo, A., Susanti, T., Sari, A. K., Firdaus, M., & Dewi, R. (2020, August). A study of digital entrepreneurship through bibliometric visualizing from 1993 to 2019. In <i>2020 International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech)</i> (pp. 911-915). IEEE.				15
Sansone, G., Andreotti, P., Colombelli, A., & Landoni, P. (2020). Are social incubators different from other incubators? Evidence from Italy. <i>Technological Forecasting and Social Change</i> , 158, 120132.	-	50		
Sarma, S., & Sunny, S. A. (2017). Civic entrepreneurial ecosystems: Smart city emergence in Kansas City. <i>Business Horizons</i> , 60(6), 843-853.	-	48		

Secundo, G., Rippa, P., & Cerchione, R. (2020). Digital Academic Entrepreneurship: A structured literature review and avenue for a research agenda. <i>Technological forecasting and social change</i> , 157, 120118.	-	61		78
Shukla, A., Kushwah, P., Jain, E., & Sharma, S. K. (2021). Role of ICT in emancipation of digital entrepreneurship among new generation women. <i>Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy</i> , 15(1), 137-154.	-	10		19
Shurville, S., & Rospigliosi, A. (2009). Implementing blended self-managed action learning for digital entrepreneurs in higher education. <i>Action Learning: Research and Practice</i> , 6(1), 53-61.	11	-		
Sobaih, A. E. E., & Elshaer, I. A. (2022). Personal Traits and Digital Entrepreneurship: A Mediation Model Using SmartPLS Data Analysis. <i>Mathematics</i> , 10(21), 3926.	22			22
Troxler, P., & Wolf, P. (2017). Digital maker-entrepreneurs in open design: What activities make up their business model?. <i>Business horizons</i> , 60(6), 807-817.	-	26		
Vassilakopoulou, P., & Grisot, M. (2020). Effectual tactics in digital intrapreneurship: A process model. <i>The journal of strategic information systems</i> , 29(3), 101617.	-	12		13
Vorbach, S., Poandl, E. M., & Korajman, I. (2019). Digital entrepreneurship education: The role of MOOCs. <i>International Journal of Engineering Pedagogy</i> , 9(3).	-	24		31
Yaghoubi Farani, A., Karimi, S., & Motaghed, M. (2017). The role of entrepreneurial knowledge as a competence in shaping Iranian students' career intentions to start a new digital business. <i>European Journal of Training and Development</i> , 41(1), 83-100.	-	34		41
Younis, H., Katsioloudes, M., & Al Bakri, A. (2020). Digital entrepreneurship intentions of Qatar university students motivational factors identification: Digital entrepreneurship intentions. <i>International Journal of E-Entrepreneurship and Innovation (IJEEI)</i> , 10(1), 56-74.				21

Fuente: *Elaboración propia*

#### 4. CONCLUSIONES

##### **RQ1- ¿Qué evolución tiene la producción científica sobre emprendimiento digital en la universidad?**

Basándonos en los resultados obtenidos del análisis de la pregunta de investigación 1, podemos concluir que la evolución de la producción científica sobre emprendimiento digital en el ámbito universitario ha experimentado un crecimiento exponencial significativo en los últimos años. Los resultados del análisis diacrónico sugieren una evolución positiva y prometedora en la investigación sobre emprendimiento digital en el contexto universitario, destacando un crecimiento exponencial que refleja un mayor reconocimiento y valoración de esta área de estudio en la comunidad académica. Este progreso sienta las bases para futuras investigaciones y desarrollos en el campo del emprendimiento digital, con el potencial de generar un impacto significativo en la teoría y práctica empresarial.

##### **RQ2- ¿Cuáles son las características, formato, idioma y área de conocimiento de la producción científica sobre emprendimiento digital en la universidad?**

Los resultados destacan la naturaleza multidisciplinaria y global de la investigación sobre emprendimiento digital en el ámbito universitario, caracterizada por su enfoque en el inglés, su asociación con las ciencias sociales y su ubicación principalmente en el ámbito de la educación y la investigación educativa. Estas conclusiones proporcionan información valiosa para comprender el panorama actual de la investigación en emprendimiento digital y orientar futuras investigaciones en esta área.

### **RQ3- ¿Qué autores, instituciones, países y revistas son más prolíficos en cuanto a la producción científica sobre emprendimiento digital en la universidad?**

En cuanto a la productividad de los autores, se observa una notable diferencia en el número de autores que contribuyen a la literatura sobre emprendimiento digital en comparación con otros campos de investigación más establecidos. Aunque un gran número de autores han contribuido con al menos una referencia, solo un pequeño grupo de siete autores ha generado múltiples referencias indexadas en este tema.

Por otro lado, en cuanto a las revistas especializadas en la temática, se observa una falta de concentración en publicaciones específicas sobre emprendimiento digital, lo que sugiere que es un campo emergente y aún en desarrollo.

En términos de países más prolíficos, Estados Unidos se destaca como el líder en la producción científica sobre emprendimiento digital en la universidad, seguido a gran distancia por Inglaterra. Esto sugiere una fuerte presencia de investigadores estadounidenses en este campo, así como un interés significativo en el Reino Unido. En cuanto a las instituciones más prolíficas, se observa una amplia diversidad, con solo un pequeño número de instituciones que contribuyen con múltiples referencias.

### **RQ4- ¿Cuáles son las referencias más reconocidas hasta el momento por parte de la comunidad científica avalado por su número de citas?**

Hasta el momento, solo un reducido número de artículos sobre emprendimiento digital en el ámbito universitario han alcanzado un nivel significativo de reconocimiento por parte de la comunidad científica, como lo demuestra su elevado número de citas. Entre la vasta cantidad de investigaciones realizadas en este campo, solo cuatro artículos han logrado acumular más de 40 citas, lo que sugiere que estos trabajos han tenido un impacto considerable y han sido ampliamente reconocidos por sus contribuciones al avance del conocimiento en emprendimiento digital.

Los resultados sugieren que, si bien la investigación en emprendimiento digital está en constante evolución, algunos trabajos han logrado destacarse por su impacto y reconocimiento dentro de la comunidad científica, reflejado en su alto número de citas. Estos artículos representan hitos importantes en el desarrollo del conocimiento en este campo y merecen una atención especial en futuras investigaciones y discusiones académicas.

En definitiva, a pesar del crecimiento exponencial en la producción científica, se observa una notable diversidad y dispersión en cuanto a autores, instituciones y revistas involucradas en la investigación sobre emprendimiento digital. Esta diversidad refleja la amplitud y complejidad del campo, así como la participación de diversos actores a nivel global.

La falta de concentración en revistas especializadas en emprendimiento digital sugiere un desafío en la identificación de plataformas específicas para la publicación de investigaciones en este campo emergente. Esto puede dificultar el acceso y la difusión de conocimientos en

emprendimiento digital y resalta la necesidad de desarrollar recursos y plataformas dedicadas a esta área temática.

La fuerte presencia de Estados Unidos como líder en la producción científica sobre emprendimiento digital resalta el papel dominante de este país en la investigación y la innovación. Sin embargo, también indica la necesidad de fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos a nivel internacional para promover un desarrollo equitativo y global en este campo.

Aunque se observa un crecimiento en la cantidad de publicaciones sobre emprendimiento digital, es crucial destacar la importancia de la calidad sobre la cantidad. La identificación de solo un pequeño número de artículos altamente citados resalta la necesidad de enfocarse en la excelencia y la relevancia de la investigación para lograr un impacto significativo en la comunidad científica y en la práctica empresarial.

En conjunto, estas conclusiones complementarias enfatizan la complejidad y la dinámica en evolución del campo del emprendimiento digital en el ámbito universitario, así como los desafíos y oportunidades que enfrenta la investigación en este campo emergente. Estas observaciones adicionales proporcionan una visión más completa y matizada del panorama actual de la investigación en emprendimiento digital.

## 5. FINANCIACIÓN

Este estudio se encuentra financiado por el Proyecto MAEDU Marco de análisis del emprendimiento digital en las universidades. Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación, Plan nacional I+D+i convocatoria 2022. Referencia: PID2022-139332NB-I00.

## 6. REFERENCIAS

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Bates, A. W., & Sangra, A. (2018). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*. John Wiley & Sons.
- Bates, T. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning for a Digital Age*. Tony Bates Associates Ltd.
- Brown, M., & Williams, A. (2018). *The University in the Digital Age: Past, Present, and Future*. Springer.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2018). Los escenarios tecnológicos en Realidad Aumentada (RA): posibilidades educativas en estudios universitarios. *Aula Abierta*, 47(3), 327-336.
- Davies, S., & Gittoes, C. (2019). *Understanding Digital Technologies and Young Children: An International Perspective*. Routledge.

- Denes, A., & Boonyasurat, W. (2023). Supporting ethnic craftswomen in Chiang Mai through digital media: acknowledging the possibilities and challenges. *Intangible Heritage*, 18, 117-125. <https://www.ijih.org/retrieve/volume/18/ENG#page=117>.
- Durieux, V., & Gevenois, P. A. (2010). Bibliometric indicators: quality measurements of scientific publication. *Radiology*, 255(2), 342-351. <https://doi.org/10.1148/radiol.09090626>
- Espinosa, M.P.P. (2022). Formar para el emprendimiento digital: construyendo los ciudadanos del siglo XXI. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 1-19.
- Johnson, L., & Clark, W. (2020). *The New Digital Learning Playbook: Understanding the Spectrum of Students' Activities and Aspirations*. EDUCAUSE.
- Leask, B. (2020). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Lopez, A., et al. (2021). *Entrepreneurship Education and Training Programs around the World: Dimensions for Success*. Routledge.
- Mañas Pérez, A., & Roig-Vila, R. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual.
- Mulligan, J., & Mukherjee, A. (2021). *Interdisciplinary Approaches to Digital Transformation and Sustainable Development*. IGI Global.
- Nguyen, T., & Alexander, B. (2020). *Developing Digital Fluency: Creating the Next-Generation Worker*. Routledge.
- Prendes-Espinosa, M.P. (2022). Formar para el emprendimiento digital: construyendo los ciudadanos del siglo XXI. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 1-19.
- Prendes-Espinosa, P., Solano-Fernández, I. M., & García-Tudela, P. A. (2021). Emdigital to promote digital entrepreneurship: The relation with open innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(1), 63. <https://doi.org/10.3390/joitmc7010063>
- Rodríguez-García, A. M., López, J., Agreda, M., & Moreno-Guerrero, A. J. (2019a). Productive, structural and dynamic study of the concept of sustainability in the educational field. *Sustainability*, 11(20), 5613. <https://doi.org/10.3390/su11205613>
- Rodríguez-García, A. M., Trujillo, J. M., & Sánchez, J. (2019b). Impact of scientific productivity on digital competence of future teachers: Bibliometric approach on Scopus and Web of Science. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 623-646. <https://doi.org/10.5209/RCED.58862>
- Rodríguez, A. M., Cáceres, M. P. y Alonso, S. (2018). La competencia digital del futuro docente: análisis bibliométrico de la productividad científica indexada en Scopus. *International Journal of Educational Research and Innovation. IJERI*, 10, 317-333.
- Selwyn, N. (2021). *What's the Use of Technology in Schools?* Bloomsbury Publishing.
- Short, J., & Tims, C. (2019). *Technology and Workplace Skills for the Twenty-First Century: Asia Pacific Universities in the Globalized Economy*. Springer.

- Smith, R. (2019). *Access to Education in the Digital Age: The Dynamics of Connectivity and the Disparities of Access*. Routledge.
- Todeschini, R., & Baccini, A. (2016). *Handbook of bibliometric indicators: Quantitative tools for studying and evaluating research*. John Wiley & Sons.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2019). *Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. Springer.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2017). *Design and Development Research: Methods, Strategies, and Issues*. Routledge.
- Watters, A., & Robertson, R. (2018). *An Introduction to Digital Literacy*. SAGE Publications.

# INDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	9
2.	EL USO DE LAS REDES SOCIALES CON FINES DE APRENDIZAJE: PERSPECTIVAS DE FUTUROS DOCENTES .....	13
3.	¿CÓMO SE PERCIBE EL IMPACTO SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES? UN ANÁLISIS DE LA IMAGEN SOCIAL QUE TIENEN LA CIUDADANÍA Y LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS.....	27
4.	CONSIDERACIONES ACERCA DEL USO DE LAS REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	41
5.	¿LA UNIVERSIDAD PREPARA PARA LAS PROFESIONES DEL FUTURO?.....	49
6.	ELEMENTOS CLAVE PARA LLEVAR AL AULA LA LOMLOE (L.O. 3-2020).....	61
7.	AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS .....	69
8.	TRANSICIÓN EDUCATIVA ENTRE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: RETOS Y DESAFÍOS.....	87
9.	VALORACIÓN, SATISFACCIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ANDALUCES: UNA APROXIMACIÓN A LA BRECHA DE GÉNERO Y GENERACIONAL .....	93
10.	APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	105
11.	APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA ERA DIGITAL: LA PUERTA A LA INCLUSIÓN SOCIAL PARA MAYORES.....	113
12.	ANSIEDAD MATEMÁTICA: ANÁLISIS DE CAUSAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.....	125
13.	PERSONA-MAYOR: DESBORDAMIENTO POÉTICO. DESDE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN.....	133
14.	SALUD SEXUAL Y BIENESTAR EN PERSONAS MAYORES DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA.....	141
15.	VIOLENCIA DE GÉNERO EN MUJERES MAYORES: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO .....	151
16.	DOCENTES COMPETENTES EN CONTEXTOS MULTICULTURALES	159
17.	LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR DE LA GENERACIÓN Z: COMPETENCIAS CLAVE PARA EL FUTURO DE LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA .....	169
18.	LA INTELIGENCIA EMOCIONAL VISTA DESDE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	179

19.	VIABILIDAD Y RETOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS CRÍTICO .....	193
20.	EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO DIGITAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA .....	211
21.	¿ENEMIGOS O ALIADOS?: LOS MÓVILES EN EL AULA Y LA BÚSQUEDA DE UN EQUILIBRIO .....	225
22.	EMPRENDIMIENTO DIGITAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO EN WEB OF SCIENCE Y SCOPUS.....	233



ISBN: 978-84-1070-199-1

*Dykinson, S.L.*