

Educación en movimiento: Retos y propuestas desde la práctica institucional

Aránzazu Hervás-Escobar
Jesús Paz-Albo
Beatriz Ortega-Ruipérez
Almudena Santaella-Vallejo
(Editores)



Editorial Dykinson

**EDUCACIÓN EN MOVIMIENTO:
RETOS Y PROPUESTAS DESDE LA
PRÁCTICA INSTITUCIONAL**

ARÁNZAZU HERVÁS-ESCOBAR
JESÚS PAZ-ALBO
BEATRIZ ORTEGA-RUIPÉREZ
ALMUDENA SANTAELLA-VALLEJO

(Editores)

EDUCACIÓN EN MOVIMIENTO: RETOS Y PROPUESTAS DESDE LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL



Universidad
Rey Juan Carlos

Vicerrectorado de Comunidad
Campus, Cultura y Deporte

Grupo de Investigación
IMEI

FUNDACIÓN
Esther Koplowitz

Dykinson, S. L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2025

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
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-678-9
Depósito Legal: M-22602-2025
DOI: <https://doi.org/10.14679/4398>

ISBN electrónico: 979-13-7006-728-1

Maquetación:
german.balaguer@gmail.com

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	13
ARÁNZAZU HERVÁS ESCOBAR	

EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE FPB PARA PROMOVER UN CAMBIO CULTURAL EN LOS CENTROS. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LITERATURA	17
ROBERTO SAÑUDO-PÉREZ Y CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ	

SURVEY FEEDBACK APRECIATIVO: TRANSFORMANDO CONSERVATORIOS DE MÚSICA DESDE LO POSITIVO	25
EMILIA HERNÁNDEZ ONRUBIA, MERCEDES VENTURA CAMPOS Y NOELIA VENTURA CAMPOS	

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SEXUAL DESARROLLADOS POR ADMINISTRACIONES PÚBLICAS EN ESPAÑA	33
SORAYA CALVO GONZÁLEZ	

FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO COMO PROCESO DE DESARROLLO E IDENTIDAD PROFESIONAL(ES)	45
BLAS CAMPOS BARRIONUEVO	

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON ENTORNOS DIGITALES Y SU INFLUENCIA EN EL BIENESTAR DOCENTE: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES	53
MICAELA BELEN DE ARMAS Y ALEIX BARRERA-COROMINAS	

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN IBEROAMÉRICA: CONCEPTUALIZACIONES Y ENFOQUES DESDE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.....	61
FIGORELLA FERRANDO	

LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.... 71
 VIRGINIA MORCILLO LORO, AINA PONS-TRIAY Y MAR OLIVER-BARCELÓ

ASPECTOS CLAVE EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA ESTUDIANTES
 ALTAMENTE SENSIBLES..... 77
 MIRYAM MUÑOZ GUTTART

MEJORA DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y DE LA CALIDAD DE LA ENSE-
 ÑANZA EN PROGRAMAS DE POSGRADO: PROPUESTA PEDAGÓGICA
 PARA ESCUELAS DE NEGOCIOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID..... 85
 ALEJANDRO MARTÍNEZ MARRERO Y LEANDRA VAZ FERNANDES CATALINO PROCÓPIO

GESTIÓN DEL CAMBIO EN LA INTERNACIONALIZACIÓN EDUCATIVA

EL PROGRAMA ALCE: UN MODELO SEMIPRESENCIAL PARA LA EN-
 SEÑANZA DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS EN CONTEXTOS
 INTERNACIONALES..... 95
 DAVID FERNÁNDEZ MIRAGALLA

MODULARIZACIÓN PARA LA FORMACIÓN CONTINUA Y LAS MICRO-
 CREDENCIALES 103
 TIBERIO FELIZ MURIAS, BELÉN GUTIÉRREZ-DE-ROZAS Y VÍCTOR ALBERTO
 LORENZO PÉREZ

VINCULANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR
 EN IBEROAMÉRICA: INTERCAMBIO VIRTUAL Y COLABORACIÓN PARA
 LA INNOVACIÓN EDUCATIVA 111
 LORETO CANTILLANA, JUAN PABLO CATALÁN Y MARIO MARTIN BRIS

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

DEL TRABAJO COLABORATIVO AL SABER PEDAGÓGICO INCLUSIVO:
 INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .. 121
 MARTA MEDINA GARCÍA, LINA HIGUERAS RODRÍGUEZ, CARMEN LUCENA
 RODRÍGUEZ Y JAVIER DE LA HOZ RUÍZ

EL TRATAMIENTO DE LA MUERTE EN LA LITERATURA INFANTIL. UNA
 REVISIÓN SISTEMÁTICA..... 129
 AINA PONS-TRIAY

INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA LA GESTIÓN DE PROYECTOS
 ETWINNING..... 137
 SARA LAN JIMÉNEZ MOYA, RAQUEL SÁNCHEZ RUIZ E ISABEL LÓPEZ CIRUGEDA

APRENDIZAJE ENTRE IGUALES: COMBINANDO COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN CON LA CLASE INVERTIDA Y EL APRENDIZAJE AUTOREGULADO.....	145
BEATRIZ ORTEGA-RUIPÉREZ	

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LOS CURRÍCULOS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ECUADOR: AUSENCIAS, TRAYECTORIAS Y TENSIONES	153
DANILO REIBAN-GARNICA Y MAURICIO BUSTAMANTE	

FUNDAMENTOS PARA LA COMPRESIÓN: INNOVACIÓN DOCENTE EN PREDICTORES DEL ÉXITO LECTOR EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	163
MARÍA TERESA FRAILE CALVIÑO	

INNOVACIÓN Y CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES

PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA. LA FORMACIÓN ONLINE	173
MARÍA TERESA VEGA ESTRELLA, JUAN ANTONIO POSADA CORRALES Y JOSÉ ENRIQUE FERNÁNDEZ GONZÁLEZ	

INNOVACIÓN EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PROGRAMA UNB 60+ Y LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES EN LA UNIVERSIDAD	181
DANIELLE XABREGAS PAMPLONA NOGUEIRA Y FLÁVIO BEZERRA DE SOUSA	

ESPACIOS QUE EDUCAN: UNA REFLEXIÓN TEÓRICA SOBRE EL DISEÑO Y LA ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS EN EDUCACIÓN INFANTIL	189
LAURA FORNONS CASOL Y ANABEL RAMOS-PLA	

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN DE LA RESISTENCIA AL CAMBIO EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA GRAMÁTICA ESCOLAR	197
PEDRO-LEÓN VIVAS	

EL PAPEL TRANSFORMADOR DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	205
JOSÉ-ANTONIO MARTÍNEZ-DOMINGO, ARANTXA GÁMEZ-GUIL Y BLANCA BERRAL-ORTIZ	

HACIA UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SENSIBLE Y SOCIALMENTE RESPONSABLE	213
LUIS MANUEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ Y MIRYAM MUÑOZ GUITART	

MODELOS DE COLABORACIÓN EDUCATIVA-EMPRESARIAL EN ENTORNOS VIRTUALES: UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA IMPULSAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN EL SECTOR TIC ASTURIANO 221
LUCÍA MENÉNDEZ MENÉNDEZ, EMILIO ÁLVAREZ ARREGUI, Y COVADONGA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ

LA NORIA EMOCIONAL: PROPUESTA NEURODIDÁCTICA BASADA EN LA RUEDA DE LAS EMOCIONES DE PLUTCHIK 229
EMILIA HERNÁNDEZ ONRUBIA, MERCEDES VENTURA CAMPOS Y NOELIA VENTURA CAMPOS

DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA CARACTERIZAR EQUIPOS Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN, EVALUAR SU RENDIMIENTO Y ANALIZAR LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES. 237
DAVID RODRÍGUEZ-GÓMEZ, JUAN JESÚS TORRES-GORDILLO Y DIEGO CASTRO

LA CULTURA ORGANIZATIVA INTERGENERACIONAL EN LOS CENTROS Y EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN (COIIN)..... 245
DIEGO CASTRO CEACERO Y DAVID RODRÍGUEZ-GÓMEZ

CUIDAR LA TRANSICIÓN ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA COMO MEDIDA DE PREVENCIÓN DEL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO: EL CASO DEL PROYECTO “ConviveTEAM” 253
MARÍA J. RODRÍGUEZ-ENTRENA, ABRAHAM BERNARDEZ-GÓMEZ Y EVA MARÍA GONZÁLEZ BAREA

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y TRANSFORMACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: IMPACTOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE 263
MARÍA-PILAR CÁCERES-RECHE, BLANCA BERRAL-ORTIZ, JOSÉ-ANTONIO MARTÍNEZ-DOMINGO, ARANTXA GÁMEZ-GUIL

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y TRANSFORMACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA: CONSIDERACIONES PRELIMINARES..... 271
CAROLINA GONZALO-LLERA Y ALMUDENA SANTAELLA-VALLEJO

EL PROYECTO EDU-INA: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS SOBRE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA 279
CRISTINA MERCADER Y ALEIX BARRERA-COROMINAS

EVALUACIÓN INTELIGENTE: LA EVALUACIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS MEDIANTE APLICACIONES DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL.....	287
NURIA GARCÍA MANZANARES	

LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y GESTIÓN EDUCATIVA

LIDERAZGO DIRECTIVO Y CONEXIONES CON EL TERRITORIO: LOS CASOS DE LA ESCOLA ELS PORXOS Y EL CEIP ANTÒNIA ALZINA	297
MATÍAS GÁMEZ GENOVART	

LIDERAZGO PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO Y CULTURA ORGANIZA- TIVA: CLAVES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE UNA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL	305
LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ, MARTA MEDINA-GARCÍA, CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ Y M ^a NATALIA CAMPOS SOTO	

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN CENTROS EDUCATIVOS CHILENOS	313
PAMELA MUÑOZ RIVAS Y ANNA DÍAZ-VICARIO	

AULAS QUE TRANSFORMAN: INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y ABP EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA BOGOTANA	321
LELY A. LUENGAS-C. Y KEVIN GARCÍA M.	

LA FORMACIÓN DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA RECIENTE ESPAÑOLA. UNA REVISIÓN DESDE LA LEY MOYANO	329
ESTHER RUIZ SIMÓN Y MARÍA ISABEL DE LA RUBIA RIVAS	

LIDERAZGO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LAS ISLAS BALEARES: LA AUTONOMÍA Y LA CONFIANZA RELACIONAL COMO ELEMENTOS CLAVE PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS CENTROS ESCOLARES.....	337
EMILIO MARTÍNEZ ROBLES, MIQUEL F. OLIVER TROBAT, MARÍA CECILIA BOCCHIO Y BARTOMEU MUT AMENGUAL	

PERFIL Y FORMACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO DE CENTROS EDUCA- TIVOS: PERCEPCIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	345
BARTOMEU MUT-AMENGUAL, EMILIO MARTÍNEZ ROBLES, MATÍAS GÁMEZ GENOVART Y MARÍA CECILIA BOCCHIO	

HACIA UN NUEVO PERFIL DEL EQUIPO DIRECTIVO QUE MARCA LA DIFERENCIA: EL ADN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LIDERAZGO.....	353
MERCEDES VENTURA CAMPOS Y M ^a AMPARO CALATAYUD SALOM	

NUEVAS TENDENCIAS SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DIGITAL

TENDENCIAS DE LA SOCIALIZACIÓN EN REDES SOCIALES COMO CONTENIDO DE VALOR EN EL GRADO EN PEDAGOGÍA: UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA 363

SORAYA CALVO GONZÁLEZ, NOEMÍ RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ Y JUAN ANTONIO POSADA CORRALES

FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO PARA PROMOVER EQUIDAD Y MEJORA DE APRENDIZAJES EN COMUNIDADES ESCOLARES DE CHILE 371

CAROLINA APARICIO MOLINA Y CARMEN MOYA CISTERNAS

USO EDUCATIVO DEL TELÉFONO MÓVIL PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA INCLUSIÓN: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA EN EDUCACIÓN INFANTIL..... 377

CARLOS MONGE LÓPEZ, PATRICIA GÓMEZ HERNÁNDEZ Y CRISTINA SÁNCHEZ ROMERO

ABSENTISMO Y ABANDONO: ANÁLISIS DE LAS MEDIDAS DEL III PROGRAMA DE LA REGIÓN DE MURCIA PARA SU PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN 385

MARÍA J. RODRÍGUEZ-ENTRENA, ABRAHAM BERNARDEZ-GÓMEZ Y EVA MARÍA GONZÁLEZ BAREA

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CONTRANARRATIVAS EDUCATIVAS DE FAMILIAS SOBRE EDUCACIÓN 395

NINA HIDALGO FARRAN, ROSARIO CERRILLO Y JOSEFINA SANGUINETTI

CTIM PARA TODOS: CONECTANDO MENTES JÓVENES CON EL FUTURO DE LA INNOVACIÓN EN COLOMBIA..... 403

KEVIN SANTIAGO GARCIA MARENTES, LELY ADRIANA LUENGAS CONTRERAS Y JOHANAN DANIEL COELLO LASSO

RESISTENCIA TRANSFORMADORA EN ESCUELAS: PENSAR DESDE LOS MÁRGENES. EL CASO DE MADRID 411

JOSEFINA SANGUINETTI, ROSARIO CERRILLO Y NINA HIDALGO FARRAN

EDUCAR ENTRE GENERACIONES: UNA PROPUESTA FORMATIVA DESDE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR..... 419

M^a Rocío Pascual Lacal y Dolores Madrid Vivar

PRÓLOGO

ARÁNZAZU HERVÁS ESCOBAR

La educación contemporánea se encuentra en una encrucijada histórica, marcada por la aceleración tecnológica, la globalización, los desafíos medioambientales y las transformaciones sociales profundas. En este contexto, las instituciones educativas enfrentan el reto de redefinir sus estructuras, propósitos y prácticas para responder de manera efectiva a las exigencias de un mundo cambiante, incierto y complejo. La necesidad de una transformación educativa integral no es solo una demanda institucional, sino una exigencia ética y social que interpela a todos los actores del sistema.

La inteligencia artificial, la automatización y la digitalización han irrumpido en los entornos escolares y universitarios, generando nuevas posibilidades pero también dilemas éticos y organizativos. La innovación educativa, en este contexto, no puede limitarse a la incorporación de herramientas digitales; requiere una revisión profunda de las prácticas pedagógicas y de las estructuras institucionales, orientada a generar cambios significativos en la forma de enseñar, aprender y organizar los centros educativos.

En este escenario de transformación, la dimensión ética de la educación adquiere una relevancia aún mayor. Más allá de la transmisión de conocimientos, la educación debe contribuir a la formación de personas íntegras, capaces de actuar con responsabilidad, sensibilidad social y compromiso con el bien común. Esta perspectiva humanista refuerza la necesidad de una gestión educativa centrada en el desarrollo integral, que promueva entornos de aprendizaje seguros, colaborativos y emocionalmente sostenibles.

En esta misma línea, la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, convocada por Naciones Unidas en 2022, planteó la necesidad urgente de rediseñar los sistemas educativos para que puedan responder con mayor equidad, sostenibilidad y capacidad de adaptación a los desafíos actuales. Entre las prioridades recogidas en el documento final se encuentran el fortalecimiento de la profesión docente, el impulso del aprendizaje a lo largo de la vida y el uso estratégico de la tecnología como herramienta para reducir desigualdades y ampliar el acceso a oportunidades educativas (UNESCO, 2022).

En coherencia con estas orientaciones internacionales, resulta necesario concebir las organizaciones educativas como entornos dinámicos, capaces de evolucionar mediante procesos de mejora continua, liderazgo compartido y toma de decisiones fundamentadas en el conocimiento. Esta visión implica transformar la cultura institucional para hacerla más abierta, colaborativa y sensible a los desafíos contemporáneos, integrando la inteligencia artificial como herramienta estratégica, promoviendo la participación activa de la comunidad educativa y fortaleciendo el liderazgo pedagógico como motor de cambio.

Este libro reúne una selección de trabajos que abordan, desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, los retos actuales de la organización y gestión educativa. Cada capítulo constituye una contribución significativa al debate académico, ofreciendo evidencias empíricas, reflexiones críticas y propuestas de mejora que pueden orientar la toma de decisiones en contextos educativos diversos.

La obra se estructura en torno a ejes temáticos que incluyen la innovación en la formación docente, el liderazgo pedagógico, la evaluación institucional, la participación de la comunidad educativa y el impacto de las tecnologías emergentes. Esta organización permite al lector navegar por los contenidos de manera coherente, identificando líneas de investigación comunes y enfoques complementarios.

Esperamos que este compendio contribuya a enriquecer el debate académico, a fortalecer la práctica profesional y a inspirar nuevas investigaciones en el ámbito de la gestión y organización educativa. La transformación institucional requiere no solo de políticas eficaces, sino también de conocimiento riguroso, compromiso ético y visión compartida. Este libro es una invitación a construir juntos una educación más justa, creativa y sostenible.

EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE FPB PARA PROMOVER UN CAMBIO CULTURAL EN LOS CENTROS. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LITERATURA

ROBERTO SAÑUDO-PÉREZ Y CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ

Universidad de Cantabria
roberto.saud@alumnos.unican.es

Resumen:

El análisis de las necesidades y características del alumnado de Formación Profesional Básica (FPB) es fundamental para orientar la formación docente y promover un cambio cultural en los centros que atienden a este perfil. Este trabajo presenta los resultados de una revisión sistemática de literatura cuyo objetivo es identificar dichos rasgos con el fin de fundamentar mejoras organizativas y pedagógicas en la FPB. La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en la base de datos Dialnet, siguiendo criterios PRISMA, y permitió seleccionar 12 artículos publicados entre 2018 y 2024. Los estudios analizados abordan temáticas como la diversidad del alumnado, el desarrollo de competencias socioemocionales, la inclusión educativa y la influencia del clima de aula en el éxito académico y personal. Los resultados evidencian que el alumnado de FPB presenta una notable heterogeneidad y suele encontrarse en contextos de vulnerabilidad social y emocional. Esta realidad exige al profesorado competencias específicas en inclusión y acompañamiento emocional, así como un compromiso institucional con la equidad, la participación activa y el bienestar. La revisión proporciona una base de conocimiento útil para diseñar propuestas formativas dirigidas al profesorado y orientar políticas educativas sensibles a la diversidad del alumnado. Comprender mejor su perfil facilita adaptar la enseñanza y promover su inclusión y empleabilidad.

Palabras clave: Estudiante, formación profesional, cambio cultural, investigación sobre literatura científica.

Abstract:

The analysis of the needs and characteristics of students in Basic Vocational Education and Training (FPB) is essential for guiding teacher training and fostering cultural change in schools that serve this student profile. This study presents the results of a systematic literature review aimed at identifying these traits in order to support pedagogical and organizational improvements in FPB. The literature search was conducted in the Dialnet database using PRISMA criteria, resulting in the selection of 12 articles published between 2018 and 2024. The reviewed studies address topics such as student diversity, socio-emotional competence development, inclusive education, and the influence of classroom climate on students' academic and personal success. The findings show that FPB students exhibit significant heterogeneity and often come from socially and

emotionally vulnerable contexts. This reality demands that teachers acquire specific competencies in inclusion and emotional support, and that educational institutions commit to equity, active participation, and student well-being. The review provides a solid knowledge base for designing teacher training proposals and for shaping educational policies that are sensitive to student diversity. A deeper understanding of the FPB student profile enables more effective curriculum adaptation and methodological planning, ultimately promoting inclusion, employability, and long-term academic success.

Keywords: Student, vocational training, cultural change, research of academic literature.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La Formación Profesional Básica (FPB) es una vía educativa fundamental para jóvenes en situación de vulnerabilidad, cuyas trayectorias suelen estar marcadas por el fracaso escolar y la desvinculación del sistema (Gil, 2022; Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerqueiras, 2021). Además de su dimensión profesionalizadora, la FPB persigue la inclusión social y el desarrollo integral del alumnado.

Comprender sus características resulta esencial para reorientar las prácticas docentes y promover un cambio cultural en los centros. Esto implica situar al alumnado en el centro, atender sus contextos y rediseñar estrategias pedagógicas que fomenten la equidad y el bienestar. Tal transformación requiere reforzar la formación docente, especialmente en competencias socioemocionales e inclusivas (Fernández-Martín et al., 2024; López et al., 2023).

Este estudio, enmarcado en una investigación doctoral más amplia, presenta una revisión sistemática de literatura centrada en el alumnado de FPB. Su finalidad es ofrecer una base teórica sólida para diseñar propuestas formativas dirigidas al profesorado y orientar prácticas pedagógicas e institucionales más justas y eficaces, en respuesta a la necesidad urgente de una inclusión educativa real y transformadora.

2. MARCO TEÓRICO

La Formación Profesional Básica (FPB) ofrece una segunda oportunidad formativa a jóvenes en situación de vulnerabilidad, cuyas trayectorias suelen estar marcadas por fracaso escolar y riesgo de exclusión (Gil, 2022; Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerqueiras, 2021). Intervenciones como Itinerario+ han demostrado mejoras en el bienestar emocional (Fernández-Martín et al., 2024).

Este alumnado presenta una notable heterogeneidad, también en lo emocional y actitudinal (Abiétar et al., 2023; Gil, 2022). Factores como la baja autoestima o la gestión emocional condicionan su desarrollo educativo.

Desde una perspectiva inclusiva, se defiende una escuela que valore la diversidad y adapte sus respuestas pedagógicas (Aramendi et al., 2023), con el profesorado como agente clave del cambio (López et al., 2023).

Las competencias socioemocionales –autoconciencia, autorregulación, empatía– son fundamentales para la adaptación escolar (Sánchez-Bolívar et al., 2023; Bisquerra, 2011) y requieren relaciones positivas y apoyo emocional (Fernández y Cabello, 2021; López et al., 2023).

Adoptar un enfoque sistémico permite avanzar hacia una FPB centrada en las personas, guiando la transformación docente e institucional desde la equidad y el compromiso educativo.

3. MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo se enmarca en una revisión sistemática de literatura, cuyo propósito ha sido identificar las principales características y necesidades del alumnado de Formación Profesional Básica (FPB) en el contexto español, así como las percepciones y competencias vinculadas al éxito educativo y la inclusión. El análisis se ha desarrollado conforme a los principios metodológicos del modelo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), siguiendo su checklist y diagrama de flujo (Page et al., 2021).

3.1. Estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en el mes de mayo de 2024 en la base de datos Dialnet, por ser una fuente especializada en el ámbito educativo en lengua española. La ecuación de búsqueda fue: “ALUMN*” AND “FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA” AND (“FRACASO ACADÉMICO” OR “LOGRO ACADÉMICO” OR “ABANDONO ESCOLAR”). Se aplicaron filtros de idioma (español e inglés) y de fecha (2013-2024).

3.2. Proceso de selección

La Tabla 1 resume el proceso de selección de estudios siguiendo los criterios PRISMA, desde la identificación inicial hasta la inclusión final.

Tabla 1. Diagrama de flujo PRISMA: selección de estudios incluidos

Fase del proceso	Número de estudios (n)
Registros identificados en Dialnet	96
Duplicados eliminados	1
Registros tras eliminación de duplicados	95
Registros cribados (título/resumen)	95
Registros excluidos tras cribado	80
Artículos leídos a texto completo	15
Artículos excluidos tras lectura completa	3
Estudios incluidos en la revisión final	12

Nota. Elaboración propia a partir del modelo PRISMA (Page et al., 2021).

4. RESULTADOS

4.1. Características de los estudios

Los estudios analizados fueron publicados entre 2018 y 2024, con un notable incremento desde 2021 y un pico en 2023 (Abiétar et al., 2023; Aramendi et al., 2023; Fernández-Martín et al., 2023; López et al., 2023; Sánchez-Bolívar et al., 2023). Predominan los enfoques mixtos, seguidos de estudios cuantitativos y diseños controlados (Fernández-Martín et al., 2024; Gil, 2022; Ovejas, 2022). Las muestras se centran mayoritariamente en alumnado de FPB, con algunos estudios que incluyen docentes (Aramendi et al., 2023), y tamaños que oscilan entre muestras amplias y análisis cualitativos exploratorios. Las técnicas empleadas combinan análisis estadísticos con entrevistas y cuestionarios. Todos los estudios se sitúan en el contexto español, con cobertura nacional pero enfoque local.

4.2. Temáticas y enfoques investigados

Se identifican cuatro líneas temáticas principales: (1) Competencias socioemocionales y transversales, con impacto positivo en la adaptación escolar (Fernández-Martín et al., 2024; Sánchez-Bolívar et al., 2023). (2) Inclusión educativa, centrada en el clima de aula, recursos y percepción docente (Aramendi et al., 2023; López et al., 2023; Martínez, 2018). (3) Rendimiento académico y trayectorias, con foco en abandono escolar, motivación y contexto (Abiétar et al., 2023; Navas et al., 2021; Cid-Sillero, 2019). (4) Percepción del alumnado y empleabilidad, vinculada a la autopercepción de competencias y satisfacción con la FPB (Sarceda-Gorgoso, 2018; Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerqueiras, 2021).

Estas temáticas se articulan desde enfoques inclusivos, emocionales y pedagógicos.

4.3. Competencias clave del alumnado de FPB: socioemocionales e inclusivas

El desarrollo de competencias socioemocionales e inclusivas es esencial para mejorar el rendimiento, el bienestar y la convivencia.

4.3.1. Competencias socioemocionales

Habilidades como la autoconciencia, la autorregulación o la empatía (Bisquerra, 2011) son claves para el alumnado de FPB, especialmente en contextos de vulnerabilidad (Cid-Sillero, 2019; Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerqueiras, 2021). Estudios recientes destacan la mejora en resiliencia y compromiso mediante programas específicos (Fernández-Martín et al., 2024; Sánchez-Bolívar et al., 2023; Aramendi et al., 2023).

4.3.2. Competencias de inclusión educativa

Implica adaptar la enseñanza y fomentar la participación activa desde metodologías inclusivas (Martínez, 2018; López et al., 2023; Abiétar et al., 2023). La formación docente en inclusión sigue siendo una demanda central (Sarceda-Gorgoso, 2018; Aramendi et al., 2023).

4.4. Percepción de cualidades para el éxito educativo y resultados principales

El éxito en FPB implica no solo logros académicos, sino también inclusión, empleabilidad y bienestar. Docentes y alumnado destacan competencias como la empatía, la escucha activa y el acompañamiento emocional (López et al., 2023; Martínez, 2018; Sarceda-Gorgoso, 2018; Aramendi et al., 2023).

Los estudios revisados evidencian que: (1) El alumnado de FPB presenta necesidades emocionales y sociales específicas (Abiétar et al., 2023; Gil, 2022). (2) Las competencias socioemocionales e inclusivas mejoran su rendimiento y bienestar (Fernández-Martín et al., 2024; Sánchez-Bolívar et al., 2023). (3) La formación docente sigue siendo insuficiente (López et al., 2023). (4) La inclusión y el éxito educativo exigen una transformación cultural profunda de los centros (Aramendi et al., 2023; Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerqueiras, 2021).

5. CONCLUSIONES

La revisión evidencia un creciente interés por comprender al alumnado de FPB desde una perspectiva integral, que abarca lo académico, lo emocional y lo social. Este

conocimiento resulta clave para impulsar un cambio cultural en los centros, orientado a la equidad, la inclusión y el acompañamiento personalizado.

El alumnado de FPB presenta necesidades específicas vinculadas a contextos de vulnerabilidad, lo que exige al profesorado desarrollar competencias socioemocionales e inclusivas, esenciales para favorecer su bienestar y continuidad educativa.

Se constata, además, que la formación docente actual es insuficiente ante estos retos. No bastan medidas aisladas: se requiere una transformación organizativa centrada en el alumnado y en entornos sensibles a su realidad.

Esta revisión aporta una base sólida para diseñar propuestas formativas eficaces y repensar las prácticas institucionales, reforzando la inclusión, la empleabilidad y el desarrollo personal del estudiantado.

6. REFERENCIAS

- Abiétar, M., Bernad, J. C., Córdoba, A. I., Giménez, E., Meri, E., & Navas, A. (2023). Factores diferenciales en los itinerarios en Formación Profesional: un estudio longitudinal. *Revista de Educación*, (401), 155-178. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-587>
- Aramendi, P., Cruz, E., Altuna, J., & Luzarraga, J. M. (2023). Sensibilización docente y atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica: Cooperar para incluir. *Siglo Cero*, 54(1), 25-42. <https://doi.org/10.14201/scero202354128592>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Cid-Sillero, S. (2019). *Influencia de las habilidades cognitivas y emocionales en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria obligatoria y formación profesional básica* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea].
- Fernández-Martín, F. D., Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., & Cáceres-Reche, M. P. (2024). Una intervención para mejorar el aprendizaje social y emocional del alumnado en riesgo de exclusión social. *Educación XX1*, 27(1), 303-322. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34579>
- Gil, G. (2022). *Competencia lingüística y socioemocional en estudiantes de formación profesional básica: Evaluación y propuesta de un programa de intervención para un centro específico* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- López, S., De las Heras, M., & Jiménez, R. (2023). Influencia del clima de clase en una intervención basada en la enseñanza situada hacia la inclusión educativa en un grupo de estudiantes de formación profesional básica. *Investigación en la Escuela*, (106), 159-173. <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.13>
- Martínez, M. J. (2018). *Análisis y valoración de los ciclos de Formación Profesional Básica como medida de atención a la diversidad a través del alumnado y del profesorado* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. HELVIA - Universidad de Córdoba.

- Navas, A. A., Abiétar, M., Bernad, J. C., Córdoba, A. I., Giménez, M. E., Meri, E., & Quintana, E. (2021). Implicación del estudiantado en Formación Profesional: Análisis diferencial en la provincia de Valencia. *Revista de Educación*, (394), 139-160.
- Ovejas, I. S. (2022). *Análisis de los factores determinantes del abandono escolar temprano en La Rioja* [Tesis doctoral, Universidad de La Rioja]. UR - Universidad de La Rioja.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D.,... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Sánchez-Bolívar, L., Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., & Escalante-González, S. (2023). Programa de mejora competencial y psicosoemocional del alumnado de formación profesional básica. *Educar*, 59(2), 413-431. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1726>
- Sarceda-Gorgoso, M. C. (2018). Políticas educativas en España para la continuidad en el sistema educativo y la cualificación profesional: El caso de la Formación Profesional Básica. *Didáctica y Educación*, 9(1), 227-240.
- Sarceda-Gorgoso, M. C., & Barreira-Cerqueiras, E. M. (2021). La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: Percepción del alumnado. *Educar*, 57(2), 319-332. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1239>

SURVEY FEEDBACK APRECIATIVO: TRANSFORMANDO CONSERVATORIOS DE MÚSICA DESDE LO POSITIVO

EMILIA HERNÁNDEZ ONRUBIA¹, MERCEDES VENTURA CAMPOS² Y
NOELIA VENTURA CAMPOS²

*Conservatorio Profesional de Música de Valencia¹. Universitat Jaume I²
mventura@uji.es*

Resumen:

Introducción. Una de las intervenciones de la psicología positiva orientadas al desarrollo de organizaciones educativas saludables es la técnica del Survey Feedback Apreciativo (SFA). Esta metodología combina la retroalimentación de resultados de una evaluación de salud ocupacional con un enfoque de indagación apreciativa, generando propuestas de mejora organizacional centradas en las fortalezas y los aspectos positivos de la institución.

Método. Este estudio aplicó la técnica SFA en un conservatorio de música de la Comunidad Valenciana, con la participación de siete docentes implicados en un proyecto de innovación educativa. La intervención consistió en un proceso de diálogo apreciativo entre los miembros del equipo y las investigadoras. A partir de los resultados de una evaluación previa, se propusieron e implementaron acciones de mejora a lo largo de un periodo de cuatro meses. Los temas abordados fueron: eficacia en las reuniones, impulso a la innovación educativa y fortalecimiento de la cohesión grupal.

Resultados. A nivel cuantitativo, se observaron altos niveles de satisfacción con el proceso de intervención. El equipo alcanzó acuerdos para la mejora en los tres temas trabajados y manifestó una percepción de éxito máximo del 84 % respecto a los objetivos planteados. En el plano cualitativo, los participantes señalaron que la intervención promovió la reflexión sobre el funcionamiento organizacional, reforzó el compromiso y la motivación del grupo, y facilitó el surgimiento de iniciativas de mejora sostenibles.

Conclusiones. La experiencia muestra que el SFA es una herramienta eficaz para promover el bienestar organizacional desde una perspectiva apreciativa, favoreciendo un clima de trabajo más saludable y colaborativo en contextos educativos.

Palabras clave: Survey Feedback Apreciativo, Conservatorio de música, bienestar organizacional, intervención positiva.

Abstract:

Introduction. One of the positive psychology interventions aimed at developing healthy educational organizations is the Appreciative Survey Feedback (ASF) technique. This methodology combines feedback from an occupational health assessment with an

appreciative inquiry approach, generating proposals for organizational improvement focused on the institution's strengths and positive aspects.

Method. This study applied the ASF technique in a music conservatory in the Valencian Community, involving seven teachers participating in an educational innovation project. The intervention consisted of an appreciative dialogue process between team members and the researchers. Based on the results of a prior evaluation, improvement actions were proposed and implemented over a four-month period. The topics addressed were: meeting effectiveness, promotion of educational innovation, and strengthening of group cohesion.

Results Quantitatively, high levels of satisfaction with the intervention process were observed. The team reached agreements for improvement on all three topics and reported a 84 % perceived success rate in achieving the proposed objectives. Qualitatively, participants indicated that the intervention promoted reflection on organizational functioning, reinforced group commitment and motivation, and facilitated the emergence of sustainable improvement initiatives.

Conclusions. The experience shows that ASF is an effective tool for promoting organizational well-being from an appreciative perspective, fostering a healthier and more collaborative work climate in educational settings.

Keywords: Appreciative survey feedback, music conservatory, organizational well-being, positive intervention.

1. INTRODUCCIÓN

Las intervenciones en psicología positiva han ganado reconocimiento como estrategias eficaces para promover el bienestar y el funcionamiento óptimo en distintos contextos, incluyendo el educativo. En particular, las Intervenciones Psicológicas Positivas (IPPs) han surgido como una respuesta basada en la evidencia ante los crecientes desafíos relacionados con la salud mental en el trabajo. Estas intervenciones, sustentadas en los principios de la psicología organizacional positiva, no solo busca mitigar el malestar, sino promover activamente el bienestar psicológico, fortalecer los recursos personales y organizacionales, y contribuir a la construcción de entornos laborales saludables y sostenibles (Meyers et al., 2013).

En el ámbito organizacional, y siguiendo el modelo IGLO (Individual, Grupo, Líder, Organización) propuesto por Day y Nielsen (2017), se reconoce la importancia de intervenir de manera coordinada en múltiples niveles para fortalecer los recursos que promuevan el bienestar del personal de la organización. Este enfoque plantea que los antecedentes del bienestar pueden clasificarse según estos cuatro niveles, y que las intervenciones eficaces deben abordarlos de manera integrada. Bajo este marco, se plantea la aplicación de una intervención psicológica positiva a nivel organizacional denominada Survey Feedback Appreciativo (SFA). Se trata de una metodología innovadora propuesta por Salanova et al. (2025), que integra de manera sinérgica dos enfoques fundamentales del desarrollo organizacional: (1) Survey Feedback (French y Bell, 1995), una estrategia participativa que parte de una evaluación diagnóstica de la

organización, donde se recogen las percepciones de mejora y fortalezas de la institución, para generar espacios de diálogo, toma de decisiones compartida y co-creación de propuestas de mejora. (2) Indagación Apreciativa (Cooperrider y Srivastva, 1987), es un enfoque centrado en el cambio organizacional desde una perspectiva positiva, que pone el foco en los logros y capacidades ya existentes. En lugar de centrarse en los problemas, invita a descubrir lo mejor de la organización y a diseñar, de forma colaborativa, un futuro deseado.

El SFA representa, así, una herramienta eficaz para impulsar procesos de transformación organizacional centrados en el bienestar y la participación activa. Su aplicación en contextos educativos ofrece una vía poderosa para fortalecer la cohesión, la innovación y la salud organizacional desde un enfoque apreciativo y basado en fortalezas.

El objetivo de esta intervención organizacional es optimizar el bienestar psicosocial del personal docente y la eficiencia organizacional del Conservatorio Profesional de Música mediante un enfoque participativo, positivo y sostenible.

2. METODOLOGÍA

El Survey Feedback Apreciativo (Salanova et al., 2024) permite comprender en profundidad las necesidades, recursos y fortalezas de una organización, favoreciendo la co-creación de soluciones desde una lógica positiva y participativa.

2.1. Participantes y procedimiento

La intervención se llevó a cabo en un conservatorio de música de la Comunidad Valenciana, con la participación de siete docentes involucrados en un proyecto de innovación educativa. Esta experiencia, enmarcada en la metodología del SFA, fue diseñada a partir de los resultados de una evaluación previa sobre bienestar psicosocial, la cual permitió identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora del equipo docente.

El proceso se estructuró en una serie de encuentros colaborativos entre los miembros del equipo y las investigadoras, y se planificó un calendario de actividades compuesto por cinco sesiones estructuradas (i.e., dos sesiones de acción orientadas a identificar los temas, dos sesiones de seguimiento de la implantación de temas y una sesión de cierre para compartir logros alcanzados.). Más información sobre el proceso de SFA en Salanova et al. (2024).

2.2. Instrumentos

Para evaluar la percepción de los participantes sobre la intervención, se aplicó un cuestionario de satisfacción diseñado ad hoc, complementado con una valoración

cualitativa abierta. El cuestionario cuantitativo permitió recoger información sobre diversos aspectos clave relacionados con la experiencia del SFA.

Los ítems incluidos en el cuestionario abordaron los siguientes aspectos evaluados: (1) Satisfacción con el proceso general de las sesiones del SFA. (2) utilidad de los aprendizajes obtenidos durante las sesiones. (3) calidad de las propuestas y acuerdos de mejoras alcanzados, y (4) valoración de los materiales y recursos utilizados. Se utilizó una escala Likert de 7 puntos de respuesta donde 0 era “nada satisfecho/a” y 6 “muy satisfecho/a”.

Adicionalmente, se incluyeron preguntas sobre la valoración de los temas propuestos para trabajar durante la intervención SFA, específicamente en cuanto al nivel de dificultad percibido y al grado de éxito esperado en la implementación de las acciones propuestas. Se utilizó una escala de tipo Likert de 4 puntos para evaluar el nivel de dificultad donde 1 era “muy fácil” y 4 “muy difícil”, junto con una estimación del grado de éxito esperado en cada línea temática que oscila del 0 al 100% de éxito.

Por otro lado, se recogieron datos cualitativos mediante tres preguntas abiertas que invitaban a los participantes a reflexionar sobre: (a) los aspectos positivos más destacados del proceso, (b) los elementos susceptibles de mejora, y (c) comentarios generales sobre la dinámica vivida durante las sesiones de SFA.

2.3. Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un enfoque mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para ofrecer una comprensión integral de los resultados de la intervención.

En el plano cuantitativo, se utilizó un diseño de medidas repetidas para evaluar los efectos del SFA sobre la percepción de dificultad y el grado de éxito esperado en los distintos temas abordados. Para ello, se compararon las valoraciones realizadas por los participantes en dos momentos temporales: antes (T1) y después (T2) de la intervención.

Asimismo, los datos recogidos a través del cuestionario de satisfacción fueron analizados mediante estadística descriptiva (i.e., medias y porcentajes), lo cual permitió valorar el grado de aceptación y la efectividad percibida del proceso de SFA. En cuanto a los datos cualitativos, las respuestas abiertas fueron examinadas mediante un análisis de contenido temático, donde la información se analizó en torno a tres ejes: fortalezas del proceso, aspectos a mejorar y observaciones generales sobre la dinámica del SFA.

3. RESULTADOS

En la primera sesión del SFA, se aplicó un cuestionario para que los participantes valoraran, de forma anticipada, el grado de dificultad y el nivel de éxito esperado en relación con las tres líneas temáticas de trabajo desarrolladas durante la intervención. Estas temáticas fueron las siguientes:

Tema 1: Protocolo de buenas prácticas para optimizar el bienestar.

Tema 2: Propuesta de innovación educativa con base en principios de neuroeducación.

Tema 3: Acciones para fomentar la cohesión grupal y mejorar la coordinación entre equipos.

Durante la sesión final de cierre, se volvieron a recoger estos datos nuevamente para conocer si habían diferencias significativas durante el proceso en la percepción de dificultad y éxito percibido.

Los resultados descriptivos sobre la dificultad y el grado de éxito de las diferentes temáticas en los dos momentos temporales se representan en la Tabla 1. Respecto a las tres temáticas abordadas, los resultados muestran una media constante en la percepción de dificultad entre las dos mediciones (T1 y T2), sin evidencia de cambios significativos tras la intervención. Esto sugiere que los participantes mantuvieron una valoración estable a lo largo del proceso, considerando los temas de dificultad moderada a baja.

En cuanto al grado de éxito esperado, se realizó un análisis comparativo entre la fase inicial (T1) y la fase final (T2) de la intervención. En el tema 1 (i.e., protocolo de buenas prácticas), se observó un aumento notable en la percepción de éxito (de 71 % a 85 %), lo que indica una mejora clara en las expectativas y en la confianza del grupo respecto a su implementación. Respecto, en los temas 2 y 3 (i.e., innovación educativa y cohesión grupal), aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, las medias de éxito percibido aumentaron ligeramente. Este incremento puede interpretarse como una evolución positiva atribuida al desarrollo progresivo de las acciones y a una mayor sensibilización del equipo en torno a los objetivos comunes de mejora.

Tabla 1. Descriptivos de la percepción de dificultad y éxito de los temas tratados antes (1) y después (T2) de la intervención

Temas	T1 (dificultad) Media (DT)	T2 (dificultad) Media (DT)	% Éxito T1	% Éxito T2
Tema 1	2 (.63)	2 (.63)	71%	85%
Tema 2	2.17	2.17	67%	75%
Tema 3	2.5	2.5	63%	64%

Nota. Escala de dificultad: 1 = Muy fácil; 4 = Muy difícil.

Al finalizar la intervención, se evaluó el grado de satisfacción general de las personas participantes respecto a distintos aspectos del proceso del SFA. Los resultados obtenidos reflejan un alto nivel de valoración positiva, especialmente en lo relativo a los acuerdos alcanzados y la utilidad del proceso en sí (ver Tabla 2). Los resultados sugieren que el enfoque participativo y apreciativo del SFA fue bien recibido por el equipo docente, generando un clima favorable para la reflexión conjunta, la toma de decisiones y el diseño de estrategias de mejora.

Tabla 2. Nivel de satisfacción con el proceso de SFA

Aspecto evaluado	Media
Satisfacción con el proceso general de la sesión de SFA	5,40
Utilidad de los aprendizajes obtenidos durante la sesión	4,80
Calidad de las propuestas y acuerdos de mejora alcanzados	5,60
Valoración de los materiales y recursos utilizados	5,20

Nota. Escala de satisfacción donde 0 = nada satisfecho/a, y 6= muy satisfecho/a.

Por otro lado, los resultados cualitativos indicaron una valoración mayoritariamente positiva de la experiencia vivida durante la intervención. Entre los aspectos destacados, los participantes señalaron el entusiasmo, la motivación y el compromiso con el proyecto, así como el valor del trabajo colaborativo y la posibilidad de compartir ideas y aplicar soluciones de forma conjunta. También se subrayó la actitud dinámica y motivadora del equipo facilitador, lo cual parece haber contribuido al clima positivo del proceso.

En cuanto a los aspectos a mejorar, las opiniones fueron más puntuales. Se mencionó la falta de implicación de algunos docentes como una dificultad, aunque también hubo participantes que indicaron no haber identificado elementos negativos. Finalmente, respecto a la dinámica del SFA, las valoraciones fueron claramente favorables: se percibió como un proceso inclusivo, abierto al diálogo y respetuoso con todas las opiniones, lo que refuerza el enfoque apreciativo y participativo de la intervención.

4. CONCLUSIONES

La intervención organizacional mediante la metodología del SFA tuvo un impacto positivo en la mejora del bienestar psicosocial del profesorado y en el funcionamiento organizativo del conservatorio. Los resultados mostraron estabilidad en la percepción de dificultad, lo que sugiere claridad en los objetivos planteados, especialmente en el tema relacionado con buenas prácticas docentes. En cuanto a la percepción de éxito, se observó una mejora significativa en dicho tema, lo que podría reflejar un mayor compromiso y confianza del equipo.

En los temas de innovación educativa y cohesión grupal, aunque los cambios fueron más modestos, se evidenció una tendencia positiva que podría consolidarse con el mantenimiento de espacios de diálogo y apoyo institucional. Además, los datos cuantitativos y cualitativos reflejaron altos niveles de satisfacción, destacando el carácter participativo y democrático del proceso.

Este clima de confianza y apertura propició un espacio de diálogo genuino, basado en la escucha activa, el respeto mutuo y la validación de diversas perspectivas dentro del claustro. La literatura subraya que fomentar entornos colaborativos y centrados en el reconocimiento de fortalezas no solo favorece la innovación, sino que también fortalece la cohesión grupal, el rendimiento del equipo, así como la alineación entre el crecimiento organizacional y el desarrollo personal y profesional de sus miembros (Obodozie y Nwabufu, 2025; Van Der Voet y Steijn, 2020).

En conjunto, los resultados obtenidos consolidan la utilidad del SFA como una herramienta eficaz de diagnóstico participativo y transformación organizacional centrada en los recursos existentes. La combinación de reflexión grupal, construcción colectiva de propuestas y evaluación apreciativa genera las condiciones necesarias para avanzar hacia una cultura organizacional más saludable, participativa y sostenible.

5. AGRADECIMIENTOS

Al proyecto financiado por la Universitat Jaume I (UJI-2024-23) titulado “Explorando el impacto de las estrategias de la neurodidáctica sobre el bienestar, actitudes no sexistas y sostenibilidad en un modelo de educación positiva”, y al proyecto ACORD (Acció Col.laborativa i Recerca Docent) de la Conselleria de Educació de la Generalitat Valenciana.

6. REFERENCIAS

- Cooperrider, D. L. y Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. *Research in Organizational Change and Development*, 1, 129-169.
- Day, A., y Nielsen, K. (2017). What does our organization do to help our well-being? Creating healthy workplaces and workers. In N. Chmiel, F. Fraccoli, y M. Sverke (Eds.), *An introduction to work and organizational psychology: An international perspective* (pp. 295). WileyBlackwell.
- French, W. L. y Bell, C. H. (1995). *Organizational Development: Behavioral Science Interventions for Organization Improvement (5th ed.)*. Prentice Hall.
- Meyers, M. C., van Woerkom, M. y Bakker, A. B. (2012). The added value of the positive: A literature review of positive psychology interventions in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 618-632. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.694689>

- Obodozie, N. y Nwabufo, I. (2025). Promoting collaboration in the modern workplace: A path to productivity and resilience. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.25.2.0343>.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2024). *Intervenciones psicológicas positivas*. Aranzadi.
- Van Der Voet, J. y Steijn, B. (2020). Team innovation through collaboration: how visionary leadership spurs innovation via team cohesion. *Public Management Review*, 23, 1275-1294. <https://doi.org/10.1080/14719037.2020.1743344>.

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SEXUAL DESARROLLADOS POR ADMINISTRACIONES PÚBLICAS EN ESPAÑA

SORAYA CALVO GONZÁLEZ

*Universidad de Oviedo
calvosoraya@uniovi.es*

Resumen:

Este proyecto se propone identificar y analizar programas socioeducativos en educación sexual con enfoque en Derechos Humanos, promovidos por entidades públicas y dirigidos a contextos educativos formales. Se busca determinar cuáles de estos pueden considerarse buenas prácticas, prestando especial atención a sus características didácticas, modelos de financiación, políticas educativas asociadas e impactos en las distintas fases de su implementación. La investigación se estructura en torno a un enfoque metodológico cualitativo basado en estudios de casos múltiples de Stake (1995), concebidos como sistemas integrados. Cada programa constituye un caso de estudio, con el objetivo de comprender en profundidad su lógica interna y funcionamiento real. Para ello, se recurre a la triangulación de técnicas y a la incorporación de diversas perspectivas, incluyendo la de los propios participantes e implicados en el desarrollo de los programas. El análisis se centra en cuatro unidades: aspectos didácticos, estructurales-contextuales, procesuales y comparativos entre casos. Además, se prioriza la identificación de claves para la sostenibilidad económica de los programas y la exploración del marco legal e institucional que los regula, evaluando también sus limitaciones. La estrategia metodológica contempla la selección de casos mediante muestreo teórico-intencional, considerando criterios como su carácter público, estabilidad temporal, disponibilidad documental y viabilidad de acceso a informantes clave. A través de este enfoque, se pretende generar conocimiento profundo sobre prácticas educativas concretas y extraer conclusiones con potencial transformador. El estudio aspira a detectar patrones comunes y discrepancias entre programas en distintas Comunidades Autónomas, proponiendo recomendaciones para optimizar su diseño, sostenibilidad e impacto. Esta propuesta no busca representatividad estadística, sino ofrecer claves significativas para la mejora de la educación sexual en el sistema educativo reglado.

Palabras clave: educación sexual, evaluación de programas, política educativa, estudio de casos.

Abstract:

This project aims to identify and analyze socio-educational programs on sex education with a Human Rights approach, promoted by public entities and directed at formal educational

settings. It seeks to determine which of these programs can be considered good practices, paying special attention to their didactic features, funding models, associated educational policies, and impacts throughout the different phases of implementation. The research follows a qualitative methodological approach based on Stake's (1995) multiple case study model, conceived as integrated systems. Each program is treated as a case study, with the goal of deeply understanding its internal logic and actual functioning. To achieve this, triangulation of techniques and incorporation of diverse perspectives are employed, including those of the participants and individuals involved in program development. The analysis focuses on four units: didactic aspects, structural-contextual factors, processual elements, and comparisons between cases. Additionally, the study prioritizes the identification of key elements for the financial sustainability of the programs and the exploration of the legal and institutional framework that regulates them, also evaluating their limitations. The methodological strategy includes case selection through theoretical-intentional sampling, considering criteria such as public nature, temporal stability, availability of documentation, and feasibility of access to key informants. Through this approach, the goal is to generate in-depth knowledge about specific educational practices and draw conclusions with transformative potential. The study aims to detect common patterns and discrepancies among programs in different Autonomous Communities, offering recommendations to optimize their design, sustainability, and impact. This proposal does not seek statistical representativeness, but rather to provide meaningful insights for improving sex education within the formal education system.

Keywords: sex education, program evaluation, educational policy, case study.

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

A pesar de que distintos organismos internacionales han destacado los progresos en materia de educación sexual en el territorio europeo (Ketting & Ivanova, 2018; Unesco, 2022), España no ha experimentado cambios verdaderamente significativos desde los años 90 y la situación sigue precisando atención y esfuerzos. En el marco de los Derechos Humanos nos encontramos con la declaración de los Derechos Sexuales y Reproductivos, los cuales constituyen un consenso global orientado a la promoción del ejercicio pleno y explícito de la sexualidad (Asociación Mundial para la Salud Sexual, 2014). Conocer y comprender estos derechos es fundamental para ejercer políticas educativas que los hagan explícitos (Faílde et al., 2019; Guanci, 2022; Robinson, 2012).

El interés de esta propuesta de investigación responde, por lo tanto, a la urgencia de contar con una educación sexual científica, integral y con perspectiva de género y Derechos Humanos, capaz de desarrollarse para la formación de una ciudadanía informada y responsable. La evaluación de los programas actuales en relación con esta materia ofrecerá información valiosa sobre sus logros y limitaciones, ayudando a sentar las bases para mejorar su diseño y aplicabilidad. Asimismo, los resultados del estudio serán una herramienta clave para los responsables de políticas públicas, orientando la creación de programas de educación sexual que se adapten de manera efectiva a los requerimientos curriculares y promuevan la igualdad y el bienestar de la juventud en España.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos de la investigación

A continuación, se presentan los objetivos de esta investigación:

- Identificar programas socioeducativos en el ámbito de la educación sexual con enfoque en los Derechos Humanos promovidos por entidades públicas y orientados a contextos formales (centros educativos que impartan etapas obligatorias) que puedan ser susceptibles de ser considerados buenas prácticas.
- Examinar en profundidad las características didácticas de estos programas, incluyendo paradigma y concepto de educación sexual en que se basa, objetivos, diseño metodológico, contenidos, evaluación, etc.
- Analizar los modelos de financiación desplegados para sostener estos programas con foco en la detección de claves que permitan la sostenibilidad económica a largo plazo.
- Estudiar las políticas educativas vinculadas a los programas, incluyendo marco institucional, legislación y normativas, para determinar el marco regulador que los sostiene e identificar principales desafíos y limitaciones legales para su implementación y estabilidad.
- Valorar los impactos de estos programas atendiendo a las diferentes fases procesuales: concreción, puesta en marcha, implantación, resultados.
- Incorporar la visión de las personas que participan y/o disfrutan del desarrollo de estos programas para conocer opiniones, percepciones y aportaciones respecto a los mismos.
- Comparar las características didácticas, estructurales-contextuales y procesuales de los programas identificados en distintas Comunidades Autónomas u organismos públicos, con el objetivo de reconocer patrones comunes y discrepancias significativas entre experiencias.
- Explorar las oportunidades de mejora y adaptación de estos programas en función de las conclusiones extraídas tras un análisis participativo, proponiendo recomendaciones específicas para optimizar el diseño, la sostenibilidad y el impacto de los programas de educación sexual en contextos formales.

2.2. Enfoque y despliegue metodológico

La investigación que se propone se sostiene en una metodología basada en el estudio de casos múltiples de Stake (1995), planteando cada caso como un sistema integrado y acotado. El estudio de estos casos se orienta a su comprensión en profundidad; dedicando esfuerzos a la obtención de informaciones por parte de agentes

tanto internos como externos y el uso de diferentes técnicas aplicando el principio de la triangulación, pero tratando de ir más allá, hacia un acercamiento a la lógica del programa como objeto de estudio. De esta manera se ahonda en perspectivas desde miradas diversas y en ocasiones contrapuestas, pero siempre en viva relación con la realidad estudiada.

2.2.1. Concreción de los casos de estudio

En nuestro proyecto de investigación evaluativa cada programa socioeducativo constituye un caso, si bien se replica en ellos el mismo diseño metodológico (Yin, 2004). Dicha particularidad obliga a construir una estructura metodológica compleja y con vocación de flexibilidad ya que se aplicará a objetos de investigación con características diferenciadas tanto en su diseño como en sus modos de proceder, aplicar y situarse estructuralmente. Además, los datos recogidos se analizarán en primer lugar de manera individual para posteriormente llevar a cabo un contraste entre la globalidad debido a la vocación comparativa y de detección de tendencias que guía esta propuesta. Estos casos son abordados atendiendo a cuatro unidades de análisis profundamente vinculadas con lo expresado en los objetivos de la investigación:

- Unidad de análisis 1: características didácticas del programa.
- Unidad de análisis 2: características estructurales-contextuales del programa.
- Unidad de análisis 3: características procesuales del programa.

Los estudios de caso realizados mediante este enfoque holístico permiten relacionar investigación, prácticas y políticas educativas. Debemos aclarar que nuestra investigación no tiene por objetivo la representatividad estadística sino el conocimiento profundo de las realidades educativas concretas para plantear alternativas transformadoras que puedan implantarse en niveles equivalentes (comunidades autónomas prioritariamente). A pesar del carácter concreto de nuestro estudio resulta pertinente defender que estas transformaciones pueden tener un eco en forma de “tendencias” o nuevas claves de intervención educativa que puedan aplicarse a mayor escala.

2.2.2. Selección de la muestra

Respecto a los criterios de inclusión para los casos, y en coherencia con los objetivos de investigación, se plantean los siguientes:

- Programa desarrollado por la administración pública en cualquiera de sus formatos (consejerías, concejalías, ayuntamientos, organismos autónomos, etc.).
- Vocación de continuidad, con presencia estable en una horquilla de al menos 5 años o cursos académicos.

- Posible acceso a la documentación básica completa del programa, incluyendo presupuesto y justificación legislativa.
- Posible acceso a memorias, evaluaciones o informes de seguimiento del programa.
- Presencia y disposición de materiales didácticos o divulgativos vinculados.
- Contacto favorable con la administración vinculada y posibilidad de localizar e involucrar informantes clave en el proceso.

Se llevará a cabo una primera selección preliminar de potenciales casos de estudio, incluyendo en este listado una descripción contextualizada y recopilación de la información básica inicial. En la Tabla 1 se expone una previsión del diseño muestral no probabilístico contemplando unos márgenes de flexibilidad (mínimo y máximo) para permitir su adaptación a los objetivos propuestos, la metodología utilizada y la propia capacidad del equipo de investigación:

Tabla 1. Previsión de distribución muestral. Elaboración propia.

OBJETO / REFERENTE DE ESTUDIO	MUESTRA
Programas socioeducativos en el ámbito de la educación sexual promovidos por entidades públicas y orientados a contextos formales (centros educativos), incluyendo documentación vinculada.	Entre 5 y 10 programas de distintas CCAA. Los programas deben cumplir todos los criterios de inclusión para ser evaluados, valorando que de cada programa se va a acceder a una cantidad de datos provenientes de diferentes fuentes de información.
Informantes clave	Entre 6 y 12 personas vinculadas por cada programa, atendiendo a la siguiente distribución: <ul style="list-style-type: none"> • al menos dos personas como profesionales de centros educativos. • al menos una persona como técnico/a de la administración pública vinculada. • al menos una persona que asuma rol político de la administración vinculada. • al menos dos personas como alumnado que ha cursado el programa.

2.2.3. Procedimiento del estudio de casos: fases, técnicas y herramientas

Tomando de referencia las etapas clásicas de la metodología del estudio de casos (Eisenhardt, 1989; Yin, 2004) y sumando la perspectiva de la evaluación comprensiva de programas (López-Meseguer & Valdés, 2020), planteamos las siguientes fases a tener en cuenta en la conducción de cada estudio de casos:

FASE 1: Selección de cada caso: revisión bibliográfica, análisis de la literatura especializada y mapeo exploratorio de los programas existentes con vocación de estabilidad dentro de los últimos 5 años en el marco del contexto español.

FASE 2: Protocolo de acceso inicial al campo y pilotaje. El protocolo contendrá los siguientes apartados:

- Muestreo teórico de los programas a analizar tras cumplir con los criterios de inclusión señalados. Para la selección de la muestra se tendrá en cuenta varios criterios, como son: los objetivos del programa, la pluralidad de marcos organizativos, la estabilidad de los programas, la receptividad de las instituciones, si han recibido reconocimientos, etc. Posteriormente se negociará y consensuará un acuerdo de colaboración con las instituciones responsables de los programas, así como con los informantes clave a los que se va a hacer un seguimiento (responsables políticos y/o administrativos, profesionales externos (si los hubiera), profesorado de centros educativos, alumnado).
- Selección final de los casos de estudio y primer borrador que incluya información preliminar de cada unidad de análisis.
- Formación del equipo investigador y elaboración de guías metodológicas, que recuerden los objetivos, definan los procedimientos y aporten los instrumentos para la recogida de la información, así como recursos metodológicos para resolver imprevistos.
- Diseño y desarrollo de un caso piloto. El caso piloto ayuda a las personas investigadoras a afinar el plan de recolección de datos teniendo en cuenta el contenido de los mismos y los procedimientos a seguir. Los resultados del caso piloto servirán para la actualización de las guías metodológicas y la generación de un plan de contingencia.
- Definición de la puesta en marcha del proceso definitivo de investigación evaluativa basada en estudios de casos múltiples.

FASE 3: Recolección de datos, utilizando una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas: documentos, registros de archivos, legislación, memorias, entrevistas semiestructuradas, observación, etc. En consonancia con el modelo metodológico propuesto, emplearemos principalmente las siguientes técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información:

- Análisis de contenido documental aplicando instrumentos como las descripciones cualitativas, registros o rúbricas de evaluación, desarrolladas *ad hoc*. Se atenderá de manera diferenciada a diferentes tipos de productos:
 - o relativos al diseño de los programas (documento base del programa, planes, memorias e informes, resultados de los programas, materiales didácticos, documentos legales, etc.).

- o relativos al contexto legislativo, normativo y contextual (presupuestos, información de las entidades promotoras, referencias en medios de comunicación, etc.).
- o relativos al proceso de implementación de los programas (memorias, informes justificativos, producciones en el marco del programa, evaluaciones internas y externas, etc.).
- Entrevistas a informantes clave aplicando como instrumentos guiones de entrevistas semiestructuradas.
- Observación de las actividades que promueven los programas aplicando como instrumentos el diario de campo multimedia (incluyendo información pluri-formato).
- Grupos de discusión con informantes clave, aplicando como instrumentos guiones de grupos de discusión.
- Sesiones de autoevaluación y coevaluación, aplicando como instrumentos registros y rúbricas de evaluación desarrolladas *ad hoc*.
- Ocasionalmente podría emerger otro tipo de acercamiento a datos que no se prevén inicialmente pero que pueden resultar de interés para la investigación.

FASE 4: Elaboración de los informes de caso. Esta tarea irá estrechamente ligada a la conducción de los estudios de caso y a la recolección de datos, a través de la organización de los mismos para proceder a su análisis inductivo. Es una tarea del proyecto de investigación a la vez crítica y compleja, que responde a las exigencias de la evaluación procesual crítica:

- Descripción de las evidencias resultantes tras el análisis en profundidad de cada caso, atendiendo a las tres unidades de análisis.
- Interpretación, conclusiones y elaboración de propuestas iniciales para la mejora y adaptación de los programas y orientaciones para las políticas públicas.
- Confrontación con agentes implicados, incorporando los resultados tras un proceso de autoevaluación y coevaluación.
- Difusión y comunicación de las propuestas finales tras confrontación.

FASE 5: Redacción del informe final de evaluación, incluyendo resultados y propuestas de mejora y adaptación. Comunicación de los resultados a las diferentes audiencias implicadas y a la sociedad general.

En cuanto a la temporalización, se planifica un periodo temporal global de 3 años dispuesto siguiendo la distribución señalada en la siguiente tabla (Tabla 2).

Tabla 2. Temporalización del proyecto de investigación. Elaboración propia.

FASES	TEMPORALIZACIÓN					
	1er año		2º año		3er año	
	ENE-JUN	JUL-SEP	ENE-JUN	JUL-SEP	ENE-JUN	JUL-SEP
FASE 1	X					
FASE 2		X				
FASE 3			X	X		
FASE 4					X	X
FASE 5						X

2.2.4. Análisis de datos

El análisis se enfoca desde un prisma comprensivo e identificador de los diversos factores que pueden variar de caso a caso, generando miradas amplias que involucran a personas que asumen roles diferenciados, documentación y su ejecución, contextos socioculturales y planteamientos metodológicos o pedagógicos. Con el fin de cuidar el rigor en el análisis de la información se parte de una doble perspectiva que conjuga lo ETIC y lo EMIC, lo que implica un abordaje tanto de las opiniones y percepciones propias y subjetivas de los informantes clave como de las expresiones objetificables de los documentos organizativos, estructuras concretas y teorías que sostienen la justificación de los programas a evaluar. Nos apoyamos en la idea cualitativa de “construcción del dato” (Serbia, 2007) frente al concepto más cuantitativo de recolección externa. Nuestra propuesta seguirá el siguiente esquema que trata de ordenar la información desde lo más general a lo más específico (Mayring, 2015):

- Resumen general de la información obtenida: tipología de los datos, cantidad de información, detección de redundancias o excepciones, desglose entre datos cuantitativos y cualitativos, etc.
- Codificación y tratamiento de datos. Formación inductiva de categorías iniciales por cada unidad de análisis - “codificación abierta” (Strauss, 1987).
- Análisis de contexto amplio (el caso en conjunto, relaciones detectadas entre las diferentes unidades de análisis, diálogos y encadenamientos).
- Estructuración formal de categorías integradas a partir de las categorías iniciales, generando mapa de categorías y subcategorías representando las relaciones internas.
- Narración de evidencias y detalles en profundidad.
- Jerarquización de las evidencias en función de su capacidad explicativa.

El análisis será continuo, en diversos momentos del proceso tal y como se recoge en el cronograma de la temporalización por fases de la investigación. Se planteará el uso de software de apoyo de análisis de datos cualitativo como MAXQDA o Atlas.ti.

3. POSIBLES LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Es de suma importancia reconocer las limitaciones que pueden afectar a todo el proceso de investigación evaluativa. Estas restricciones, previstas por el equipo investigador, condicionarán en cierta manera los potenciales alcances de las evidencias obtenidas tras la puesta en marcha de todo el proceso investigador. A continuación, se detallan las principales limitaciones identificadas con el objetivo de que sean de utilidad servirán para interpretar los hallazgos de manera crítica.

Respecto a los programas, será necesario seleccionar únicamente programas concretos para los estudios de casos, lo que limitará la capacidad de abarcar todas las iniciativas disponibles en el contexto público español. Tampoco se analizarán los contextos de las Comunidades Autónomas en las que no se detecten programas que cumplan con los criterios muestrales y de inclusión, lo que significa que podrían omitirse precisamente aquellos entornos donde existe una mayor necesidad de incidir en las políticas educativas. Esto también podría influir en los resultados, al reflejar únicamente la situación en contextos donde los programas están presentes, limitando el alcance de la investigación y su aplicabilidad a nivel nacional.

En segundo lugar, se prevé una dificultad en el acceso a algunos informantes clave, especialmente en el caso los y las representantes de la comunidad educativa, como profesorado y alumnado. Esta limitación en el contacto directo podría impactar en la profundidad de las perspectivas recogidas, y, por tanto, afectar la variedad de experiencias y opiniones integradas en el estudio. También debemos atender a las restricciones en el número de informantes clave que se podrán entrevistar en cada caso, existiendo la posibilidad de que se excluyan algunas miradas o datos relevantes. Esta limitación podría dar lugar a una interpretación parcial o sesgada de la realidad analizada.

Finalmente, se anticipa una dificultad para rastrear de manera exhaustiva la aplicación práctica de la legislación, normativa y financiación relacionada con estos programas. Esto se debe a que, en ocasiones, los documentos oficiales no reflejan la realidad operativa completa (“el papel lo soporta todo”). Por ello, puede ser complicado obtener una visión exacta de cómo funcionan en la práctica estas directrices, lo que podría generar una desconexión entre la normativa y la realidad educativa en la cual se pretende influir.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Mundial para la Salud Sexual (WAS) (2014). *Derechos sexuales y reproductivos*. Asociación Mundial para la Salud Sexual (WAS).
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550.
- Fáilde, J. M., Ruiz, L., Perez, M. R., Lameiras, M., & Rodríguez, Y. (2019). Evolution of quality of life and health-related behaviors among Spanish university students. *The International journal of health planning and management*, 34(1), e789-e801. <https://doi.org/10.1002/hpm.2692>
- Guanci, S. R. (2022). Sex ed for social justice: Using principles of hip-hop-based education to rethink school-based sex education. *Journal of Philosophy of Education*, 56(5), 752-762. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12714>
- Ketting, E. & Ivanova, O. (2018). *Sexuality education in Europe and central Asia*. Centro Federal de Educación para la Salud de Alemania y Red Europea de la Federación Internacional de Planificación Familiar. Colonia.
- López-Meseguer, R. & Valdés, M. T. (2020). La evaluación comprensiva de programas educativos: ¿un nuevo paradigma teórico? *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(2), 85-105. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.005>
- Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures en A. Bikner-Ahsbals (coord.) *Approaches to qualitative research in mathematics education: Examples of methodology and methods* (pp. 365-380). Springer.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2022). *El camino hacia la educación integral en sexualidad. Informe sobre la situación en el mundo*. UNESCO.
- Robinson, K. H. (2012). 'Difficult citizenship': The precarious relationships between childhood, sexuality and access to knowledge. *Sexualities*, 15(3-4), 257-276. <https://doi.org/10.1177/1363460712436469>
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 123-146.
- Stake, R. (1995). Case study research. Sage Publications.
- Yin, R.K. (2004). *Case Study Research Design and Methods*. Sage Publications.

**FORMACIÓN CONTINUA
DEL PROFESORADO EN LA
ORGANIZACIÓN EDUCATIVA**

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO COMO PROCESO DE DESARROLLO E IDENTIDAD PROFESIONAL(ES)

BLAS CAMPOS BARRIONUEVO

Universidad de Jaén

bbarrion@ujaen.es

Resumen:

La formación continua del profesorado es per se un elemento de cualificación institucional, a nivel particular, y de nuestro sistema educativo, a nivel general. Dicha formación continua en el propio ejercicio de la función docente en las distintas etapas y modalidades de nuestro sistema escolar, no sólo está configurada, en mayor o menor medida, en el marco de los objetivos establecidos en la Agenda 2030, sino que, por otra parte, se ha conformado como un deber y derecho para todo el profesorado en el seno de la actual legislación vigente –LOE/LOMLOE-2020¹–. En lo que concierne a nuestro sistema educativo, la formación continua es poliédrica al abarcar todas las dimensiones curriculares y organizativas que determinan el funcionamiento de los centros escolares; no obstante, se hace necesario anudar en el diseño e implementación de la misma dos elementos esenciales para determinar no sólo su validez eco-educativa, sino también su transferencia a los procesos educativos; a saber, *el desarrollo y la identidad profesional(es) del profesorado*. Atendiendo a estos presupuestos, en esta comunicación pretendemos, en primer lugar, analizar cada uno de dichos términos y conceptos por separado, aunque en ningún momento forman un compartimento estanco, pero se opta por dicho formato con una finalidad meramente descriptiva; y en segundo, examinar la funcionalidad interactiva de aquéllos, al formar un totum en el desarrollo cualificado de la profesión docente. Finalmente, dicho examen nos permitirá, ser conscientes de la importancia de la formación del profesorado, dadas las exigencias retos del s. XXI en el ámbito educativo, como un verdadero factor de calidad institucional y, por ende, del sistema educativo español.

Palabras clave: Desarrollo profesional; calidad de la educación; formación continua, sistema educativo, profesorado.

Abstract:

Continuing professional development for teachers is, by itself, a key not only for individuals to achieve the qualifications required by the different institutions, but also, and more broadly, for our educational system. The manner in which the aforementioned

¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su nueva redacción tras la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, (LOMLOE) por la que se modifica la LOE.

continuing professional development is embedded in the different stages and modalities of our educational system is , in a general sense, pre-configured, on the one hand, by the objectives of the 2030 Agenda for sustainable development, but, on the other hand, is considered as both a right and a duty for all teachers by the applicable law –LOELOMLOE-2020–. Continuing professional development takes a multi-faceted character in our educational system, since it is part of all the organizational and curricular implications which determine the functioning of schools; however, two essential elements are to be considered in order to establish its value not only in eco-education but also in how it is translated into actual educational processes: development and the teachers' professional identities. Keeping these elements in mind, this lecture intends to, firstly, to analyse these two concepts by their own terms, even if they always interlace, but we have adopted this format from a merely descriptive point of view. Secondly, we will examine the interactive features of the said two premises, as they constitute integral part of the fully qualified teacher. Finally, by performing this analysis, it is our aim to raise awareness of the importance of teacher training when confronted to the challenges of the twenty-first century as a decisive factor for the quality of the teaching institutions, and thus, of Spanish Educational System as a whole.

Keywords: Professional development; quality of education; continuing education; education system; teaching staff.

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1.1. Consideraciones generales

La formación del profesorado, elemento nuclear de didáctica, viene a ser un elemento de cualificación de los centros escolares en las distintas dimensiones organizativas y curriculares que los conforman; entre otros, (Campos, 2017).

A nivel normativo y, en particular, en la LOELOMLOE – 2020, la formación del profesorado en la esfera escolar se vertebra ex arts. 100, 102 y 103 en dos modalidades; a saber: a) la formación inicial y b) *la formación permanente o continua*. Para el ámbito específico de la formación permanente, en dicha Ley se establece:

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros (pp. 63-64).

En un ejercicio de acotación conceptual y para los fines de este documento, a lo largo de este trabajo vamos a abordar solamente la formación permanente del profesorado en la esfera escolar y no universitaria, en el seno de las distintas etapas, modalidades y niveles que conforma dicho sistema escolar² (educativo).

² En otro trabajo hemos definido el sistema escolar como el principal instrumento establecido por los Estados modernos para promover la educación de su ciudadanía. Más concretamente, lo hemos

Dicha acotación deviene por la relevancia, en nuestra opinión, del proceso de formación continua del profesorado, bien de forma individual, bien grupal en sus distintas modalidades, conformando una dinámica funcional que implica a todo el profesorado, en mayor o menor medida, de cualquier institución educativa en el marco de los planes de formación inherentes a estas últimas, posibilitando una actualización e innovación curricular(es) en todos sus niveles y dimensiones, una regeneración del proceso organizativo de dichas instituciones, y, finalmente, *un iter de crecimiento progresivo en el ejercicio de la praxis docente, amén de una progresiva identidad docente-profesional*; todo lo cual, coadyuva a la propia calidad de dichas instituciones y, por ende, del sistema educativo, siendo esta formación permanente insoslayable de la formación inicial de dicho profesorado.

Hacer un recorrido explicando dichos términos y conceptos, además de evidenciar la interrelación e interacción didáctica entre los mismos, de cara a la mejora de cualquier institución escolar, así como la mejora en los resultados escolares de los educandos, se configura como el objeto de este trabajo.

1.2. La formación permanente del profesorado en la esfera escolar

La formación permanente a nivel docente debe definirse como el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar su preparación científica, técnica, didáctica y profesional, debiendo ser acorde con la evolución de las ciencias y las y las didácticas específicas, además de ofrecer conocimientos relacionados con la metodología, la atención a la diversidad y el abordaje inclusivo de la misma, las tecnologías de la información y la comunicación (en lo sucesivo, TIC) y la formación en lenguas extranjeras; todo ello, en el marco global de los grandes retos educativos y sociales del s. XXI y el ODS, núm. 4, de la Agenda 2030³.

En dicha línea, y como derivación de dicha definición, dada nuestra experiencia en el ámbito docente y en el ejercicio de la función inspectora, establecemos los siguientes

identificado con el sistema reglado –formal– de todas las enseñanzas comprendidas en el artículo 3 de la LOE en su versión consolidada en dicho momento –en la actualidad, también dicho artículo 3, aunque adaptado a la reforma educativa del año 2020–, con la exclusión de la enseñanza universitaria. Más específicamente, dichas enseñanzas venían y vienen a ser *mutatis mutandis*, las siguientes: a) educación infantil, b) educación primaria, c) educación secundaria obligatoria –en adelante, ESO–, d) bachillerato, e) formación profesional, f) enseñanzas de idiomas, g) enseñanzas artísticas, h) enseñanzas deportivas, y i) enseñanzas de personas adultas [La dimensión Administrativa de la Inspección en los centros escolares. Cuestiones centrales. En Esteban Vázquez Cano (Coord.), *La Inspección y Supervisión de los centros educativos* (pp. 133-154). UNED].

³ Campos, B. (2021). La formación, desarrollo e identidad profesional(es) del profesorado. Modelos e instituciones de formación permanente del profesorado en España. En Ana María Martín Cuadrado et al. (Coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica* (pp. 77-133). UNED.

bloques formativos que, por otra parte, son esenciales para todo el profesorado que desarrolla su praxis en el sistema escolar; en concreto y, entre otros:

- *Formación en el ámbito de la didáctica general:* diseño e implementación de la contextualización curricular, desde el currículo establecido a su diseño (implementación) en los actos didácticos a desarrollar en los grupos-aula.
- *Formación en el ámbito de las didácticas específicas:* diseño y desarrollo programador (curricular) en los distintos elementos que conforman el currículo escolar: especialmente en los aspectos referentes a metodología y evaluación en áreas o materias específicas en las distintas enseñanzas que constituyen las distintas etapas y modalidades del sistema escolar.
- *Formación específica en el ámbito de las TIC:* su incidencia y relevancia transversal en el desarrollo de los actos didácticos.
- *Formación específica en el ámbito de la adquisición de las competencias discentes (competencias clave):* su relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje y su abordaje desde la perspectiva metodológica y evaluadora.
- *Formación general y específica en el campo de la convivencia escolar:* formación para el auxilio docente en los problemas convivenciales a nivel de centro –desarrollo de los programas de intervención conductual (PIC).
- *Formación específica en el ámbito de la enseñanza de los idiomas:* dicha vía formativa hay que verla en dos direcciones: a nivel general, y a un nivel más particular, en el caso de dicha enseñanza en su formato bilingüe y plurilingüe.
- *Formación general y específica en el campo de la atención a la diversidad e inclusión educativa(s).*
- *Formación general y específica para el desarrollo curricular de los contenidos/áreas transversales.*
- *Formación específica en el ámbito de la adquisición de determinadas competencias docentes:* comunicativa, tecnológica, emocional y metodológica, entre otras.

2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

La formación docente no es un hecho aislado como fenómeno didáctico; por el contrario, *contribuye de una forma permanente a su desarrollo profesional y, por ende, a su crecimiento y madurez profesional(es).*

El desarrollo profesional docente (en lo sucesivo, DPD), debe ser considerado un término con amplia funcionalidad en la dinámica diaria de los procesos educativos. En definitiva, dicho DPD debe ser considerado como una pieza clave en el complejo proceso de enseñar y aprender (Marcelo y Vaillant, 2009).

El desarrollo profesional docente no debe entenderse como un aditamento a la profesión docente, que requiere actualizaciones y reciclaje de tiempo en tiempo, sino como un contexto y contenido que converge con la misma profesión y su ejercicio cotidiano-formador; no un elemento contingente sino constitutivo de la misma función y formación docente.

El DPD, a nivel estructural, viene determinado por una serie de factores inherentes al mismo que, por otro lado, vienen determinados por el desarrollo funcional de la praxis docente; por todo ello, la formación en la praxis docente en sus distintas modalidades es biyectiva con el desarrollo profesional docente, y, en último lugar, con la propia cualificación de las instituciones educativas.

Desde nuestra experiencia profesional y siguiendo, entre otros, a (Marcelo, 1994, 1995), definimos el DPD como un proceso y elemento clave para el crecimiento y evolución-formación del profesorado en el desarrollo de su praxis educativa y aprendizaje para enseñar, aunque no de forma aislada, sino más bien en el contexto multifactorial de los centros escolares, propiciándose una geografía interactiva en el centro escolar a varios niveles: a) profesorado-centro escolar, b) formación docente-praxis educativa, y c) DPD-formación docente-proceso interactivo profesorado-centro educativo⁴.

Como modelos de desarrollo profesional del profesorado, indicamos, entre otros, los siguientes: a) la formación permanente del docente: una realidad potencial y mejorable; b) modelos de desarrollo profesional del docente en ejercicio; c) modelos de desarrollo profesional en Marcelo; d) modelos de desarrollo profesional docente en Imbernón; y e) modelos de desarrollo profesional en el perímetro de la LOE/LOMLOE – 2020.

3. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE (IPD)

El término identidad profesional no es fácil de analizar y situar conceptualmente, dada su configuración polisémica desde los distintos saberes de la ciencia (filosofía, antropología, psicología, sociología y pedagogía); no obstante, la identidad profesional es un proceso esencial en la propia construcción personal de cualquier actividad (profesional) y, en especial, la profesión docente.

La identidad profesional, en general, y, docente, en particular, no es un fenómeno aislado y estático, al igual que el DPD y la formación docente; por el contrario aquella obedece a la propia historicidad de cada profesor / maestro / educador en su desarrollo escolar, así como la interacción del mismo con las propias instituciones educativas y

⁴ Para una mayor profundización sobre los mismos, remitimos al futuro lector de este trabajo a las siguientes obras: Martín, A.M., Campos, B. y Pérez, L. (Coords.) (2021). *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*. UNED; y 2) Medina, A., Pérez, L. y Campos, B. (Coords.) (2014). *Elaboración de planes y programas de Formación del Profesorado en didácticas especiales*. UNED.

otros agentes sociales. A modo de conclusión parcial, la identidad profesional docente es un fenómeno dinámico y en constante construcción y perfeccionamiento.

La IPD no es una cuestión de pertenencia, algo que se tiene o no se tiene; más bien, se trata de un conjunto de necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades que se forman a lo largo de la experiencia personal y profesional de cada uno, creando dicho sentido de identidad (Korthagen, 2004, 2010).

Para nosotros, la IPD es un fenómeno inherente al proceso de desarrollo global (enseñante) de cada sujeto, abarcando tanto su formación inicial docente como su formación continua y, además, en permanente interacción con el crecimiento profesional (docente), a lo largo de un transcurso de identificación y crecimiento continuos a lo largo de su desarrollo profesional vocacional. Así, en la medida en que cada personal se identifica con su profesional a nivel vocacional irá creciendo y cualificándose en un todo.

Como dimensiones de la IPD, y a modo de síntesis, citamos las siguientes: a) dimensión personal, b) dimensión profesional, y c) dimensión situacional.

4. CONCLUSIONES FINALES

Mediante este trabajo hemos realizado un recorrido, en cierta manera oceánico, sobre los términos y *conceptos formación continua del profesorado, DPD e IPD*, en un intento no solamente de ubicarlos en el contexto escolar a nivel individual, como factores necesarios e ínsitos al mismo, sino, sobre todo, desde una visión interactiva de los mismos [estando algunos de ellos ya presentes en el proceso de formación inicial docente; así, tanto la IDP como, aunque menor medida, el DPD], dado su carácter indisoluble y su aportación a la mejora de la calidad educativa de todo centro escolar y, en consecuencia, los sistemas educativos a nivel general.

Entender dichos conceptos, su visión poliédrica, interactiva y su aporte a la mejora de los resultados escolares de cualquier educando, no sólo eliminando o disminuyendo el fracaso y abandono escolar(es) temprano(s), sino cualificando los procesos de enseñanza y aprendizaje y los procesos educativos a nivel global, viene a ser el objeto de esta comunicación; aspecto expuesto y descrito en este documento, aunque con las limitaciones formales del mismo. Por ello a un nivel más descriptivo aportamos el ideograma del trabajo realizado, infra, para una mejor y mayor comprensión de todo lo expuesto (vid, figura 1).

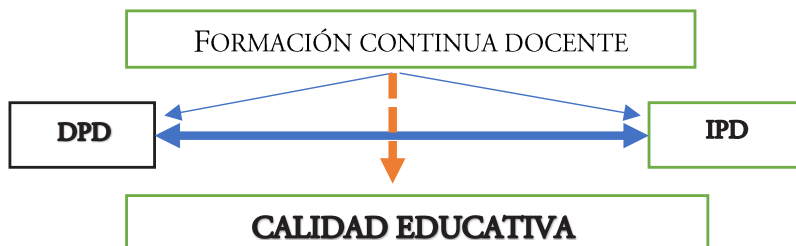


Figura 1. Ideograma interactivo de la formación docente

5. REFERENCIAS

- Campos, B. (2017). *Inspección educativa y calidad institucional*. Universitas.
- Korthagen, F (2010). *La prácticas, la teoría y la personal en la formación del profesorado*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 83-101. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276048.pdf>
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU.
- Marcelo, C. (2009). *Profesorado principiante e inserción profesional a la enseñanza*. Octaedro.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON ENTORNOS DIGITALES Y SU INFLUENCIA EN EL BIENESTAR DOCENTE: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

MICAELA BELEN DE ARMAS Y ALEIX BARRERA-COROMINAS

*Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu
Universitat Autònoma de Barcelona
micaela.dearmas@uab.cat*

Resumen:

La investigación que se presenta analiza cómo los programas universitarios con entornos digitales afectan al bienestar de los docentes y las políticas necesarias para su abordaje. Para ello se realizó una revisión bibliográfica siguiendo las directrices PRISMA utilizando las bases de datos *Scopus* y *WOS* y palabras clave: “*digital*”, “*technology*”, “*wellbeing*”, “*higher education*”, y “*teachers*”, “*professors*”, que pretendían dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los factores que promueven o inhiben el bienestar del profesorado universitario en entornos digitales? ¿Qué políticas institucionales pueden apoyar el bienestar docente? En el análisis se incluyeron estudios de los últimos 10 años, y se excluyeron aquellos fuera del ámbito universitario o que no abordaban entornos digitales y bienestar docente. Los hallazgos evidencian el creciente uso de las tecnologías digitales en la educación superior, y el papel del profesorado para asegurar el éxito académico estudiantil; también se subrayan los desafíos de la transformación digital para el bienestar docente. Como factores inhibidores del bienestar docente se encuentran la baja experiencia tecnológica, intensificación de las cargas laborales, escasa confianza utilizando las TIC, molestias físicas, ser mujer, crisis económicas, cargas emocionales al comunicarse con estudiantes, y tareas administrativas. Como promotores, la formación docente en tecnologías, climas organizacionales adecuados, y apoyo de la comunidad educativa. Las políticas que podrían respaldar el bienestar docente incluyen el equilibrio laboral y personal, integración de la digitalización en el currículo, y evaluación de la IA. La digitalización en la universidad ha generado desafíos en el bienestar docente relacionados con la falta de formación tecnológica y sobrecargas laborales. Para mejorar, es clave la formación en competencias digitales, apoyos institucionales, y establecer políticas respondiendo a estas necesidades.

Palabras clave: Bienestar, Docente, Digitalización, Enseñanza superior .

Abstract: This research analyzes how university programs with digital environments affect faculty well-being and the institutional policies required to address it. The study aims to answer the following questions: What factors promote or hinder the well-being

of university faculty in digital environments? What institutional policies can support faculty well-being? A literature review was conducted following PRISMA guidelines, using the Scopus and Web of Science (WOS) databases with the keywords: “digital,” “technology,” “wellbeing,” “higher education,” “teachers,” and “professors”. Studies from the last ten years were included, while those outside the university context or not addressing digital environments and faculty well-being were excluded. The findings highlight the increasing use of digital technologies in higher education and the essential role of faculty in ensuring student academic success, while also emphasizing the challenges that digital transformation poses for faculty well-being. Hindering factors include low technological experience, intensified workloads, low confidence in using ICT, physical discomfort, being a woman, economic crises, emotional burdens when communicating with students, and administrative tasks. Promoting factors include teacher training in technologies, supportive organizational climates, and backing from the educational community. Policies that could support faculty well-being include work-life balance, integration of digitalization into the curriculum, and evaluation of artificial intelligence. Digitalization in universities has generated well-being challenges related to the lack of technological training and increased workloads. To address these issues, it is essential to provide training in digital competencies, institutional support, and implement policies that respond to these needs.

Keywords: Well-being, Teachers, Digitization, Higher education.

1. INTRODUCCIÓN

El avance y la expansión de los entornos digitales en la educación ha transformado las dinámicas del trabajo docente; Fülöp et al. (2022) afirman que los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior cambian continuamente, como también Nascimento et al. (2024), que aseguran que la transformación digital ha generado una nueva fuente de estrés en docentes de educación superior.

Estas transformaciones han generado desafíos que impactan el bienestar del profesorado universitario, y en las últimas décadas se ha destacado la importancia del bienestar del profesorado universitario, cuyas responsabilidades han aumentado y diversificado debido a la masificación y los cambios (Buda y Kovács, 2024). Por estos motivos, es que se realizaron las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los factores que promueven o inhiben el bienestar del profesorado universitario en entornos digitales? ¿Qué políticas institucionales pueden apoyar el bienestar docente?

En el presente estudio se realizó un *scoping review* a través de la declaración PRISMA, utilizando las bases de datos *Scopus* y *Web of Science* (WOS), utilizando palabras clave como “*digital*”, “*technology*”, “*wellbeing*”, “*higher education*”, “*teachers*”, y “*professors*”. Se consideraron únicamente estudios publicados en los últimos 10 años, excluyéndose aquellos que no pertenecían al contexto universitario o que no abordaban el bienestar docente. Se obtuvieron un total de 10 artículos como resultado.

El propósito ha sido identificar factores que promueven e inhiben el bienestar docente en entornos digitales, así como posibles políticas institucionales que puedan favorecerlo. Se han encontrado investigaciones que destacan aspectos promotores e inhibidores de su bienestar en estos contextos, como también posibles lineamientos hacia políticas que reconozcan estos desafíos y prioricen el bienestar en una educación superior inmersa en la digitalización.

2. METODOLOGÍA

Se realizó un *Scoping Review* utilizando los criterios abordados en la guía para la publicación de revisiones sistemáticas actualizada: declaración PRISMA (Page et al., 2021). Dichos autores afirman que las revisiones sistemáticas proporcionan síntesis de la situación actual de un conocimiento determinado y para que la misma tenga valor, debe ser transparente, completa, y precisa.

Las bases de datos utilizadas fueron *Scopus* y *Web of Science* (WOS). Los criterios de inclusión fueron los estudios publicados en los últimos 10 años en inglés y español, mientras que se excluyeron aquellos estudios que se hayan realizado en ámbitos no universitarios, que no incluyan aspectos asociados a entornos educativos digitales y publicaciones que no incluyan aspectos asociados al bienestar docente.

Se utilizaron y combinaron los conceptos: “*digital*”, “*technology*”, “*wellbeing*”, “*higher education*”, “*teachers*” “*professors*” y/o “*teachers wellbeing*”. En *Scopus*, se desarrolló la búsqueda con operador booleano “OR” para vincular los conceptos “*digital*” y “*technology*”, y también y “*professors*”. También se utilizó el operador booleano “AND” entre “*wellbeing*” y “*higher education*”. En WOS se aplicó el operador booleano “AND” para “*digital*”, “*higher education*” y “*teachers wellbeing*” (Ver Tabla 1). Se comprendieron trabajos realizados en los últimos 10 años.

Tabla 1. Estrategia de búsqueda booleana

Base de datos	Búsqueda con operadores booleanos
Scopus	((<i>digital</i>) OR (<i>technology</i>) AND (<i>wellbeing</i>) AND (<i>higher education</i>) AND (<i>teachers</i>) OR (<i>professors</i>))
WOS	((ALL=(<i>digital</i>)) AND ALL=(<i>higher education</i>)) AND ALL=(<i>teachers wellbeing</i>)

Se identificaron 81 documentos en las bases de datos y se leyó el título, resumen, y palabras clave para identificar el vínculo con los criterios de inclusión y exclusión. Adicionalmente, se eliminaron los que no tenían acceso abierto, los que no cumplieran con los criterios de inclusión en el título y/o resumen, y aquellos duplicados. Aplicados estos criterios, el número final de trabajos analizados fueron 10 (Ver Figura 1).

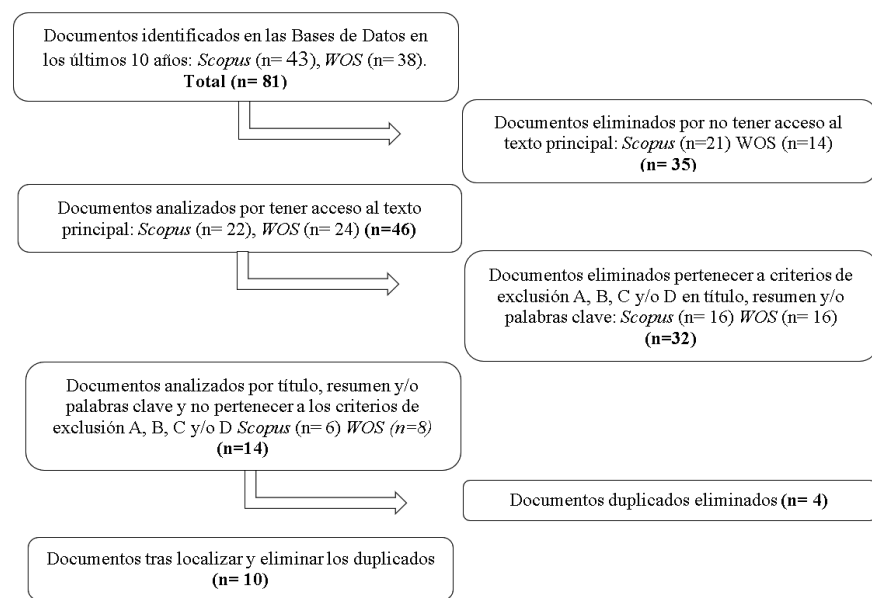


Figura 1. Diagrama de flujo

Finalmente, se utilizó un cuadro para resumir las principales características de cada estudio (Ver Tabla 2), sintetizando la información clave para su posterior discusión.

Tabla 2. Características principales de los estudios incluidos en la revisión

Nº	Autoría y año	Idioma	Base de datos	Título	Objetivo/s	Aspectos metodológicos	Resultados	Conclusiones
----	---------------	--------	---------------	--------	------------	------------------------	------------	--------------

3. RESULTADOS

Los documentos seleccionados identificaron factores promotores e inhibidores del bienestar docente en entornos digitales, como también posibles políticas para su mejora.

3.1. Promotores del bienestar docente en entornos digitales

Como aspectos promotores del bienestar docente en entornos digitales se encontró el desarrollo continuo de la competencia digital, el cual permite mitigar el estrés provocado por problemas tecnológicos y reducir el tiempo frente a la pantalla (Buda y Kovács, 2024). Adicionalmente, Yiming et al. (2024) afirman que el bienestar a

nivel psicológico y el apoyo en la tecnología influyen positivamente en la satisfacción laboral. También se valora el apoyo de docentes, compañeros, familias y comunidades (Dawadi et al., 2024), en dónde las comunidades de aprendizaje entre profesores y estudiantes pueden ayudar ya sea con la colaboración o pidiendo soporte a colegas con mayor experiencia (Shrestha et al., 2021). Inclusive, las estrategias de mejora del clima organizacional influyen en la satisfacción laboral y el bienestar docente, dónde la tecnología puede ofrecer oportunidades para crear entornos de trabajo más satisfactorios (Yiming et al., 2024).

3.2. Inhibidores del bienestar docente en entornos digitales

Entre aspectos inhibidores, Shrestha et al. (2021) han encontrado barreras como la falta de infraestructura tecnológica, deficiencias en la conexión a internet, la ausencia de políticas institucionales claras, falta de confianza o habilidades para utilizar herramientas digitales. Además, en el trabajo de Sultana et al. (2022) se identifica que las mujeres presentaron mayor malestar a través de ansiedad y estrés debido a sus relaciones sociales y responsabilidades domésticas, además de manifestar desigualdades en cargas laborales. También se evidencia la gran cantidad de tareas administrativas (Comerio, 2024; Sultana et al., 2024), como también estrés derivado de problemas tecnológicos, entendiendo que si las tecnologías digitales dominan la vida del profesorado universitario, su bienestar se verá desequilibrado (Buda y Kovács, 2024). En Corbin et al. (2025), se destacan los desafíos emocionales e incertidumbre profesional de los docentes al intentar comunicarse con estudiantes, las dificultades derivadas de la baja experiencia con tecnologías, abrumación y estrés (Fülöp et al., 2022). A nivel físico, se manifestaron dolores de espalda y cabeza, y visión borrosa (Sultana et al., 2022).

3.3. Políticas institucionales que fomentan el bienestar docente

A nivel de posibles lineamientos que fomenten el bienestar docente en estos contextos, es necesario que las IES implementen políticas que aseguren el equilibrio entre la vida laboral y personal del profesorado (Buda y Kovács, 2024), se necesitan estrategias para diseñar la digitalización en la enseñanza e integrarla en el currículo (Fülöp et al., 2022), como también las políticas de evaluación para la IA deben preservar el bienestar emocional de docentes y estudiantes (Corbin et al., 2025), además de estrategias para reducir el estrés y la ansiedad (Dawadi et al., 2024; Sultana et al., 2022).

4. DISCUSIÓN

Las tecnologías digitales desempeñan un papel clave su trabajo en el profesorado universitario (Buda y Kovács, 2024), los cuales gran parte de su horario laboral trans-

curre utilizando dispositivos digitales, lo que hace que contribuyan a difuminar la vida laboral y personal (Buda y Kovács, 2024). Estas tecnologías pueden tener efectos positivos que contribuyan al bienestar, la eficacia y el rendimiento de docentes de educación superior (Nascimento et al., 2024).

Por lo tanto, en respuesta a ¿Cuáles son los factores que promueven o inhiben el bienestar del profesorado universitario en entornos digitales? los resultados muestran que el bienestar en estos contextos se puede promover a través del desarrollo de competencias digitales (Buda y Kovács, 2024), apoyo de la comunidad educativa (Dawadi et al., 2024; Shrestha et al., 2021), y mejoras en climas organizacionales (Yiming et al., 2024). También se reflejan factores inhibidores, como la baja experiencia (Fülöp et al., 2022), falta de infraestructura tecnológica, ausencia de políticas, desconfianza (Shrestha et al., 2021), ser mujer (Sultana et al., 2022), las tareas administrativas y la carga laboral (Buda y Kovács, 2024; Comerio, 2024; Sultana et al., 2024).

Respecto a la pregunta ¿Qué políticas institucionales pueden apoyar el bienestar docente? Se encuentra necesario que las IES incluyan estrategias que equilibren la vida laboral y personal (Buda y Kovács, 2024), se integre la digitalización en el currículo (Fülöp et al., 2022), se generen políticas de evaluación para la IA en preservación del bienestar (Corbin et al., 2025), y se encuentren estrategias de reducción del estrés y la ansiedad (Dawadi et al., 2024; Sultana et al., 2022).

Por estos motivos, es necesario hacer explícitas las posibilidades digitales en la enseñanza y reconocer la necesidad de cuidar el bienestar del profesorado universitario (Cook et al., 2024), comunicarse con docentes y estudiantes (Dawadi et al., 2024), y apoyar el bienestar emocional y profesional para mantener la integridad educativa frente al cambio tecnológico (Corbin et al., 2025).

5. SIGUIENTES PASOS

A partir de los resultados obtenidos en la presente revisión bibliográfica, los cuales resaltan la importancia del abordaje de las temáticas en cuestión, el siguiente paso de la investigación será evaluar el impacto del uso de las tecnologías digitales en el bienestar de los equipos docentes de educación superior, por lo que se diseñarán y aplicarán instrumentos de recolección de datos de carácter cualitativo y cuantitativo dirigidos a docentes y equipos de gestión. Asimismo, se buscarán interpretar y comprender las políticas, estrategias y acciones que implementan las universidades ya sea para mitigar los factores que afectan negativamente al bienestar del personal docente que imparte clases utilizando tecnologías digitales, como también las que consideran necesarias para contribuir a su bienestar en este contexto.

6. REFERENCIAS

- Buda A and Kovács K (2024). The digital aspects of the wellbeing of university teachers. *Front. Educ.* 9:1406141. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1406141>
- Comerio, G. (2024). Shaping the time to be a good teacher: a case study on teacher excellence and time ownership in a British transnational university. *Higher education research & development.* 43(7). 1511-1524 . <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2349288>
- Cook, H., Apps, T., Beckman, K., y Bennett, S. (2023). Digital competence for emergency remote teaching in higher education: understanding the present and anticipating the future. *Education Tech Research Dev* 71, 7-32 <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10194-4>
- Corbin, T., Phillip, D., Nicola-Richmond, K. and Partridge, H. (2025). ‘Where’s the line? It’s an absurd line’: towards a framework for acceptable uses of AI in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education.* <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2456207>
- Dawadi, S, Goshtasbpour, F and Kukulska-Hulme, A. (2024). Equitable Access to Higher Education Learning and Assessment: Perspectives from Low-Resource Contexts. *Journal of Interactive Media in Education*, 2024(1): 2, pp. 1-15. <https://doi.org/10.5334/jime.832>
- Fülöp MT, Breaz TO, He X, Ionescu CA, Cordoş GS and Stanescu SG (2022) The role of universities’ sustainability, teachers’ wellbeing, and attitudes toward e-learning during COVID-19. *Front. Public Health* 10:981593. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.981593>
- Nascimento, L., Correia, M. F., & O’Sullivan, G. (2024). The upside of teachers’ technostress: Adaptation and validation of a techno-eustress scale. *International Journal of Instruction.* 17(4), 1-18. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.1741a>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., MayoWilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews.* *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Shrestha, S., Haque, S., Dawadi, S., & Giri, R. A. (2022). Preparations for and practices of online education during the Covid-19 pandemic: A study of Bangladesh and Nepal. *Education and information technologies*, 27(1), 243-265. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10659-0>
- Sultana, S., Roshid, M., Haider, M., Khan, R., Kabir, M., & Jahan, A. (2022). University Students’ and Teachers’ Wellbeing During COVID-19 in Bangladesh: A Qualitative Enquiry. *The Qualitative Report*, 27(6), 1635-1655. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5265>
- Yiming, L., Yan, L. y Jinsheng, Z. (2024). Effects of organizational climate on employee job satisfaction and psychological well-being: the role of technological influence in Chinese higher education. *BMC Psychol.* 12, 536. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01992-3>

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN IBEROAMÉRICA: CONCEPTUALIZACIONES Y ENFOQUES DESDE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

FIGORELLA FERRANDO

Universitat Autònoma de Barcelona

Fiorella.Ferrando@uab.cat

Resumen:

Los y las docentes son actores clave en la mejora de la calidad educativa. Su profesionalización requiere formación continua, reconocimiento y condiciones laborales adecuadas. En Uruguay, la escasa consideración del desarrollo profesional docente (DPD) en los marcos normativos dificulta su promoción. Formular políticas basadas en evidencia internacional—especialmente de sistemas educativos comparables—es esencial para fortalecer la formación y la práctica docente. Esta revisión sistemática tiene como objetivo generar un mapa de evidencia sobre las características de las publicaciones más recientes y las principales conceptualizaciones del Desarrollo Profesional Docente (DPD) en Iberoamérica, a fin de contribuir al desarrollo de políticas públicas basadas en evidencia. Se empleó la metodología PRISMA y se accedió a bases de datos como EBSCO, Web of Science, Scopus y Dialnet Plus mediante el catálogo digital de la Universitat Autònoma de Barcelona. La búsqueda se realizó entre abril y julio de 2024, considerando artículos publicados entre 2014 y 2024, en español, inglés o portugués, centrados en docentes de educación media. Se excluyeron estudios conceptuales, editoriales e investigaciones sobre docentes de nivel terciario. Para la gestión de referencias se utilizó la plataforma Rayyan, y los criterios PICO guiaron el proceso de inclusión. El análisis combinó estadística descriptiva con análisis temático cualitativo de palabras clave. De los 234 estudios identificados inicialmente, 46 cumplieron con los criterios establecidos y fueron incluidos. Los resultados descriptivos indican que la mayoría de los estudios se realizaron en Chile durante 2023, con enfoques cualitativos, y que solo el 25 % de las muestras superaron los 143 participantes. A nivel conceptual, el DPD se entiende como formación continua centrada en los docentes y en el contenido disciplinar, asociada a la investigación y la política educativa. Sin embargo, aún requiere fortalecer la reflexión y generar evidencia desde la práctica docente.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, política educativa, educación media.

Abstract: Teachers are key actors in improving educational quality. Their professionalization requires continuous training, recognition, and adequate working conditions. In Uruguay, the limited consideration of teacher professional development (TPD) in statutory frameworks hinders its promotion. Formulating policies based on

international evidence—especially from comparable education systems—is essential to strengthen teacher training and practice. This systematic review aims to generate an evidence map on the characteristics of the most recent publications and the main conceptualizations of Teacher Professional Development (TPD) in Ibero-America to contribute to developing evidence-informed public policies. The PRISMA methodology was employed, and databases such as EBSCO, Web of Science, Scopus, and Dialnet Plus were accessed through the digital catalog of the Universitat Autònoma de Barcelona. The search was conducted between April and July 2024, considering articles published between 2014 and 2024, in Spanish, English, or Portuguese, focusing on secondary education teachers. Conceptual studies, editorials, and research on tertiary-level teachers were excluded. The Rayyan platform was used for reference management, and the PICO criteria guided the inclusion process. The analysis combined descriptive statistics with qualitative thematic analysis of key variables. Out of the 234 studies initially identified, 46 met the established criteria and were included. The descriptive results indicate that most studies were conducted in Chile during 2023, using qualitative approaches, and that only 25% of the samples exceeded 143 participants. At a conceptual level, teacher professional development (TPD) is understood as ongoing training focused on teachers and disciplinary content, associated with research and educational policy. However, it still requires strengthening reflection and generating evidence from teaching practice. **Keywords:** Teacher Professional Development, Educational Policy, Secondary Education.

1. INTRODUCCIÓN

Los y las docentes son protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Contar con profesionales formados, innovadores, en número suficiente, con condiciones laborales adecuadas y reconocimiento por su labor, contribuye a la calidad de los sistemas educativos (Fullan, 1993; Maciel de Oliveira, 2005). La importancia del desarrollo profesional de los docentes (DPD) resulta un elemento consensuado, aunque su implementación, evaluación y sostenibilidad presentan problemas (Vaillant & Cardozo-Gaibisso, 2017) también existe acuerdo en que, alterar las políticas del sector es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y amplio apoyo social (Vaillant, 2016).

Esta comunicación se enmarca en una investigación doctoral que tiene por objetivo estudiar el DPD en centros de educación media de Uruguay. De acuerdo con el Censo Nacional Docente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2019), solo tres cuartas partes de los docentes en ejercicio poseen título de Profesor de Educación Media, y menos del 15 % cuenta con formación de posgrado. Esta situación se ve agravada por la escasa presencia de incentivos para la formación y el desarrollo profesional dentro de la carrera docente en el sistema público. En el nivel de educación secundaria, no se requiere formación específica en educación para acceder al cargo, y los méritos vinculados a la formación no otorgan ventajas sustantivas para el ascenso de grado, ya que este se basa, principalmente, en la antigüedad. En este contexto de incertidumbre y escasa centralidad del DPD en la formulación de políticas educativas,

se vuelve imprescindible construir una síntesis de evidencias sobre las estrategias empleadas por países con sistemas educativos comparables al uruguayo, para avanzar en la profesionalización docente. El objetivo de esta revisión es elaborar un mapa de evidencias que permita caracterizar las publicaciones más recientes, así como identificar las principales conceptualizaciones sobre el DPD en Iberoamérica.

2. MARCO CONCEPTUAL

Si bien existe un amplio consenso respecto a la importancia del DPD para la calidad educativa, persiste una notable polisemia en su definición. En términos generales, pueden identificarse dos enfoques: un modelo tradicional, que reduce el DPD a instancias de formación continua, y un modelo más amplio o integrador, que lo concibe como un proceso que atraviesa diversas esferas de la vida docente: la profesional, la social y la personal. El modelo tradicional se enfoca en subsanar déficits de la formación inicial, posicionando al docente como receptor de saberes externos. Esta lógica refuerza una relación asimétrica con otros profesionales, considerados expertos, lo que dificulta la apropiación del conocimiento y su transferencia contextualizada al ámbito escolar. (Camus-Camus y Vergara-Núñez, 2022; Merino et. al., 2018b; Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017; Yunginger, 2019), también existe acuerdo en que, alterar las políticas del sector es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y amplio apoyo social (Vaillant, 2016).

El modelo integrativo da cuenta del aprendizaje de los docentes, pero también de la reflexividad para transformar su práctica pedagógica (Perdomo-Díaz et. al., 2018). En este sentido, los docentes son aprendices activos capaces de dar forma a su crecimiento profesional (Martínez De la Muela et. al., 2019) autonomía, razonamiento crítico y trabajo equipo, y sujetos y objetos del aprendizaje (Villegas-Torres & Lengeling, 2021). Esta definición, asume un posicionamiento constructivista de la profesión docente (Galán, 2017), donde prima la cooperación y la colaboración entre pares, el co-aprendizaje y una cultura del aprendizaje y de las comunidades de práctica (Figueira-Santos, 2016; González-Weil et. al., 2014; Marcelo-Martínez & Mosquera, 2023; Merino et. al., 2018; Rodríguez-Sosa et. al., 2017) tanto a nivel escolar como universitario (incluida la formación inicial). En términos de política educativa, la efectividad en la implementación de modelos de DPD requiere de una estructura del mercado laboral que lo vehicule. Es decir, que los elementos estatutarios que articulan la carrera docente, el clima laboral, el salario y las condiciones de trabajo y de seguridad en que se desempeñan, favorezcan su ejecución (Carrasco et. al., 2022; Lopes & Barreto, 2023; Miranda et. al., 2019; Ramírez-Granados et. al., 2023).

En síntesis, el desarrollo profesional docente abarca diversas estrategias de crecimiento personal y laboral a lo largo de la carrera. Implica tanto la actualización mediante instancias de formación continua como la reflexión situada sobre la práctica

en los centros educativos. Para que estos procesos sean sostenibles, se requiere acompañamiento pedagógico y un marco institucional que ofrezca incentivos y reconocimiento adecuados.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA-P (Shamseer et al., 2015). Se incluyeron artículos publicados entre 2014 y 2024 en revistas académicas de Latinoamérica, España o Portugal, escritos en español, inglés o portugués. La búsqueda se restringió al título e incluyó las palabras clave: desarrollo profesional docente OR formación continua del profesorado. Se excluyeron artículos centrados en educación terciaria, así como ensayos, editoriales y textos conceptuales. La búsqueda se realizó en julio de 2024, a través del catálogo digital de la Biblioteca de Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, con acceso a bases como EBSCO, Web of Science, Scopus y Dialnet Plus. La gestión de referencias y selección de estudios se hizo con Rayyan, que permitió eliminar duplicados y organizar el proceso de screening. Se aplicaron los criterios de inclusión mediante lectura de resúmenes, utilizando la estrategia PICO (*Population, Intervention, Comparison, Outcome*). La metodología PRISMA orientó la selección y organización de los estudios y fue representada en un diagrama de flujo generado por Rayyan. Para la extracción de datos, se sistematizó información sobre autoría, año, país, título, palabras clave, resumen, marco conceptual, enfoque teórico-metodológico, población, muestra, intervención y principales hallazgos.

Bajo los criterios de inclusión y selección establecidos, se identificaron 214 artículos. De estos, 57 fueron eliminados por estar duplicados. Sobre los 157 artículos restantes, se revisaron los resúmenes y se excluyeron 84 por no cumplir con los criterios de elegibilidad. Un total de 73 artículos pasó a la etapa de lectura completa, aunque 5 no pudieron ser localizados. Tras la lectura, se excluyeron otros 21 documentos. En total, durante el proceso de cribado, se eliminaron 41 estudios por presentar un diseño metodológico inadecuado, 37 por no coincidir con la población de interés, 20 por mostrar resultados poco alineados con los objetivos de este estudio y 8 por otras razones, entre ellas duplicación.

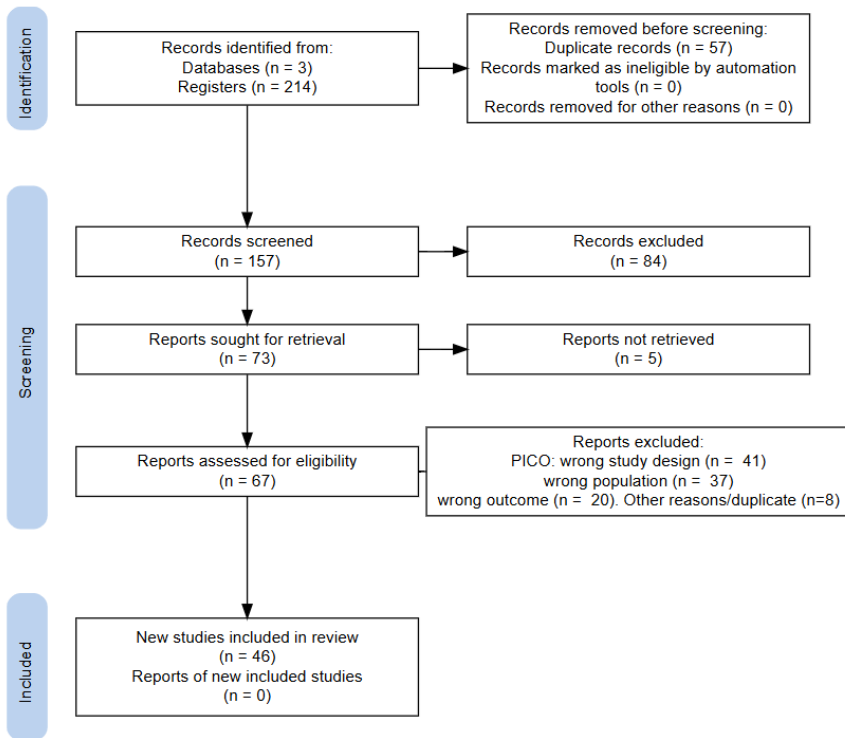


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA con el proceso de selección de artículos

En términos estadísticos, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los contenidos sistematizados, así como un análisis de contenido de las palabras clave de los artículos, utilizando el software IRAMUTEQ.

4. RESULTADOS PRINCIPALES

Del total de 46 artículos analizados, esta comunicación aborda de forma descriptiva algunas de sus características relevantes: año y país de publicación, aspectos metodológicos (diseño, población y muestra) y principales dimensiones conceptuales a partir del análisis de palabras clave.

El análisis por año muestra una producción constante en la última década, con un leve aumento en los años recientes. El pico se registra en 2023, con 13 publicaciones, seguido por 2017, 2019, 2020 y 2022 (6 artículos cada uno), y luego 2018 y 2021 (4 artículos). Los años restantes presentan una producción menor. En cuanto a la distribución geográfica, más de la mitad de los artículos provienen de dos países: Chile

(39,1 %) y España (26,1 %). El 35 % restante corresponde a Brasil, Colombia, México, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, aunque ninguno de estos supera el 6,5 %. Este patrón evidencia una concentración del interés académico en el DPD, con una baja producción en países andinos (excepto Perú), así como en Centroamérica y el Caribe (salvo México). Respecto a los enfoques metodológicos, el 37,0 % de los estudios son cualitativos, el 30,4 % cuantitativos, y el 21,7 % mixtos. El 10,8 % restante incluye diseños como investigación-acción, investigación basada en el diseño y revisiones sistemáticas. La mayoría de los estudios (47,8 %) se focaliza en docentes de educación primaria y media, mientras que un 15,2 % considera una multiplicidad de actores de las comunidades educativas, incluyendo docentes. El 17,4 % se centra en centros educativos; el 8,7 %, en otros actores (facilitadores, equipos multidisciplinares, etc.); el 4,3 %, en recursos formativos y políticos; otro 4,3 %, en espacios y materiales educativos; y solo un 2,2 % en directores. Las muestras oscilan entre 4 y 9856 participantes, con una media de 1007,7, una moda de 24 y una mediana de 32. El primer cuartil se ubica en 20 participantes y el tercero en 143,5, lo que indica que solo el 25 % de los estudios cuenta con más de 143 personas.

Finalmente, el análisis de palabras clave, según frecuencia (Figura 2) y similitud (Figura 3), revela dos hallazgos principales: a) las palabras más frecuentes se vinculan al componente formativo del DPD, como docente, formación, aprendizaje, profesional e investigación; b) el análisis de similitud muestra asociaciones entre investigar y aprender, entre formación, práctica y continuidad, y entre docente y elementos como aula, disciplinas (por ejemplo, matemáticas) y ámbito educativo. Además, “docente” se asocia con las dimensiones profesional y social del DPD, y otro grupo vincula desarrollo con enseñanza y políticas.

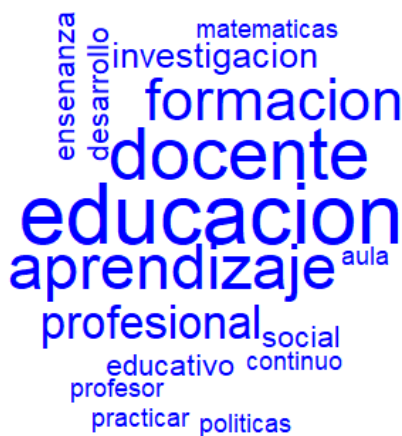


Figura 2. Nube de palabras generada a partir de las palabras clave de los artículos

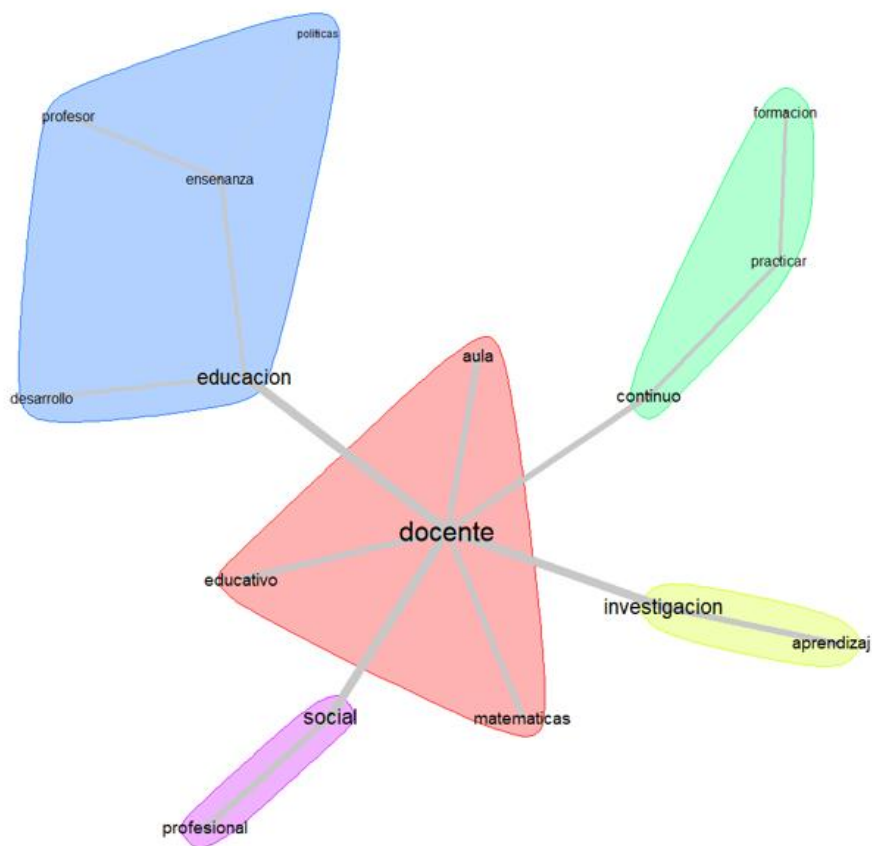


Figura 3. Análisis de similitud generado a partir de las palabras clave de los artículos

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Esta comunicación presenta evidencia sobre las principales características de las publicaciones de la última década sobre DPD en Iberoamérica. Entre los hallazgos más relevantes, se destaca un avance en la problematización del tema y en la producción de evidencia empírica, especialmente en Chile y España, lo que sugiere un interés sostenido en sus agendas académicas. La mayoría de los estudios se focaliza exclusivamente en docentes, dejando en segundo plano a otros actores escolares, lo que limita una mirada interdisciplinaria sobre el funcionamiento institucional. Aunque las muestras son diversas, tres cuartas partes de los estudios incluyen menos de 150 participantes, lo que podría evidenciar una baja incorporación del DPD en investigaciones de mayor escala, tanto a nivel nacional como regional.

El análisis de palabras clave muestra la prevalencia de un enfoque tradicional, centrado en la formación continua, sin integrar con claridad dimensiones reflexivas ni el trabajo en comunidades de práctica. Tampoco se visibiliza la docencia como profesión colectiva ni el uso del DPD como fuente de evidencia para la toma de decisiones. Como ya señalaban Vaillant y Cardozo-Gaibisso (2017) también existe acuerdo en que, alterar las políticas del sector es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y amplio apoyo social (Vaillant, 2016). En este sentido sigue siendo necesario concebir el DPD como un proceso de intercambio y reflexión. Aunque se reconocen impactos en las esferas profesional y social, la dimensión personal continúa siendo poco explorada. Finalmente, los hallazgos revelan vacíos conceptuales en el diseño de políticas nacionales de DPD.

6. REFERENCIAS

- ANEP. (2019). *Censo Nacional Docente 2018. Informe de resultados*. <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/>
- Camus-Camus, J., & Vergara-Núñez, J. (2022). Consideraciones curriculares y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado. *Educare*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
- Carrasco et. al., C. (2022). Desarrollo profesional docente y trayectorias de aprendizaje: relatos autobiográficos de profesores de ciencias en Chile. *Calidad en la educación*, 56, 292-324. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1156>
- Figueira-Santos, M. (2016). Comunidades de práctica y desarrollo profesional docente. *Opción (Maracaibo, Venezuela)*, 9, 736-747.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.
- González-Weil et. al., C. (2014). Principios de Desarrollo Profesional Docente construidos por y para Profesores de Ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 105-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200007>
- Lopes, C., & Barreto, D. (2023). Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de covid-19. *Educ. rev.*, 39. <https://doi.org/10.1590/0102-469838326>
- Maciel de Oliveira, C. (2005). La formación docente: mitos, problemas y realidades. *Revista PRELAC*, 1, 78-89. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144739>
- Marcelo-Martínez, P., & Mosquera, I. (2023). Formadores informales en las redes sociales : nuevas vías para el desarrollo profesional docente. *Análisi (Bellaterra, Spain)*, 69, 113-129. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3650>
- Martínez De la Muela et. al., A. (2019). El eportfolio una herramienta para la evaluación del desarrollo profesional docente. *Digital Education Review*, 35, 1-17. <https://doi.org/10.1344/der.2019.35.1-17>

- Merino et. al., J. (2018). Impacto de un programa de desarrollo profesional docente en la calidad del ambiente para la alfabetización emergente. *Perfiles educativos*, 40, 35-50. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58171>
- Miranda et. al., C. (2019). Estrategias locales de desarrollo profesional docente basadas en comunidades profesionales de aprendizaje en Chile. *PLURAIIS - Revista Multidisciplinar*, 4(2), 80. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2019.v4.n2.80-93>
- Perdomo-Díaz et. al., J. (2018). La resolución de problemas como estrategia de desarrollo profesional docente: tensiones que se generan en el profesor. *Educatio siglo XXI : revista de la Facultad de Educación*, 36(3), 101-122. <https://doi.org/10.6018/j/349931>
- Ramírez-Granados et. al., A. (2023). Debilidades del desarrollo profesional docente en el modelo educativo español mostradas por la crisis Covid-19. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 11(1), 35-46. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v11i1.636>
- Rodríguez-Sosa et. al., J. (2017). Experiencia de innovación en desarrollo profesional docente. *Interdisciplinaria*, 34(2), 407-423.
- Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015: elaboration and explanation. *The BMJ*, 349. <https://doi.org/10.1136/bmj.g7647>
- Vaillant, D., & Cardozo-Gaibisso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 13(26), 5-14. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Villegas-Torres, P., & Lengeling, M. M. (2021). Approaching teaching as a complex emotional experience: the teacher professional development stages revisited. *profile*, 23(2), 231-242. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.89181>
- Yunginger, K. (2019). Desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo y Red Escolar: un estudio de caso del Comité de Educadoras de Párvulos de Lo Prado. *Revista Educación Las Américas*, 8, 6-27. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.2>

LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

VIRGINIA MORCILLO LORO, AINA PONS-TRIAY Y MAR OLIVER-BARCELÓ

Universitat de les Illes Balears1
virginia.morcillo@uib.es

Resumen:

En un contexto marcado por contexto educativo de creciente diversidad y complejidad social, se requieren profesionales capaces de promover la equidad, la cohesión social, la participación, la sostenibilidad y el pensamiento crítico desde las primeras etapas educativas. En este marco, el objetivo de esta investigación es evidenciar cómo la reflexión crítica sobre la práctica docente, fundamentada en evidencias derivadas de la investigación educativa, contribuye al desarrollo profesional del profesorado de Educación Infantil y a la mejora de la calidad educativa en contextos diversos y complejos. Se parte de la premisa de que solo mediante el contraste con evidencias derivadas de la investigación educativa es posible transformar las prácticas docentes y dar respuestas pertinentes a los desafíos contemporáneos. Este objetivo se enmarca en un proyecto centrado en identificar el perfil competencial necesario para las maestras de Educación Infantil en Menorca. Los resultados se vinculan a una de las fases del proyecto, concretamente a la implementación de un programa formativo piloto con un enfoque de formación situada, reflexiva y basada en evidencias. Dichos resultados muestran que la creación de espacios compartidos de reflexión sobre la práctica, en diálogo con el conocimiento, genera propuestas de mejora más coherentes, contextualizadas y, posiblemente, sostenibles en el tiempo. Como conclusión, se señala que impulsar procesos formativos que favorezcan la reflexión profesional basada en evidencias no solo afianza el desarrollo competencial del profesorado, sino que contribuye a una transformación real de la práctica educativa.

Palabras clave: práctica reflexiva, desarrollo profesional, educación infantil

Abstract:

In a context marked by increasing social diversity and complexity, also reflected in the educational sphere, today's education demands professionals capable of promoting equity, social cohesion, participation, sustainability, and critical thinking from the earliest stages of schooling. Within this framework, the objective of this research is to demonstrate how critical reflection on teaching practice, grounded in evidence derived from educational research, contributes to the professional development of Early Childhood Education teachers and to the improvement of educational quality in diverse and complex contexts. This work is based on the premise that only through engagement with research-based evidence is it possible to transform teaching practices

and provide meaningful responses to contemporary challenges. The objective is part of a broader project aimed at identifying the competency profile required for Early Childhood Education teachers in Menorca. The results presented correspond to one phase of the project, specifically the implementation of a pilot training program with a situated, reflective, and evidence-based approach. These findings show that the creation of shared spaces for reflection on practice, in dialogue with knowledge, generates more coherent, contextualized, and potentially sustainable proposals for improvement. In conclusion, promoting training processes that foster professional reflection based on evidence not only strengthens teachers' professional competencies but also contributes to a genuine transformation of educational practice.

Keywords: reflective practice, professional development, early childhood education.

1. INTRODUCCIÓN

En el actual contexto educativo se hace imprescindible contar con docentes con capacidad para analizar críticamente su práctica y de adaptarse de manera fundamentada a los retos que plantea el ejercicio docente. En este contexto, la práctica reflexiva se ha consolidado como una herramienta para el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad educativa (Domingo, 2017; Zabalza, 2014). Su valor radica en que permite al profesorado otorgar sentido a las experiencias de enseñanza y aprendizaje convirtiendo la experiencia cotidiana en fuente de conocimiento profesional (Machost & Stains, 2023; Cabello et al., 2021; Boris & Ekiugbo, 2021).

Lejos de entenderse como un recurso metodológico puntual, la práctica reflexiva constituye una capacidad profesional y personal que implica pensar con detenimiento sobre lo que se hace, lo que se piensa y lo que se es como docente. Supone activar mecanismos cognitivos y emocionales que permitan interpretar la experiencia, fomentar la autoconciencia y generar procesos continuos de mejora (Zabalza, 2014). Reflexionar invita a los maestros a observar, analizar, cuestionar y transformar su práctica en diálogo con su contexto.

Desde este enfoque, la práctica reflexiva parte de la experiencia personal, la sitúa en el escenario profesional concreto y se articula con el conocimiento teórico en un proceso cíclico orientado al aprendizaje (Domingo, 2021). Este proceso permite al profesorado transformar el conocimiento implícito en explícito, identificar los principios que sustentan sus decisiones pedagógicas y construir nuevas comprensiones sobre su práctica docente. Modelos como el método R5 estructuran este enfoque en fases interrelacionadas que combinan la reflexión individual, el contraste con otros compañeros, el análisis de situaciones reales y la proyección de mejoras concretas (Domingo, 2017).

Dentro de este marco, la dimensión colaborativa adquiere un valor fundamental. Espacios compartidos como las comunidades profesionales de aprendizaje potencian el diálogo reflexivo entre docentes, enriquecen el análisis individual (Krichesky y Murillo, 2016) y activan zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979), donde el conocimiento

se construye colectivamente. Esta interacción entre miradas diferentes no solo permite mejorar la práctica, sino también interrogar el sentido, los valores y las finalidades de la educación.

En esta línea, incorporar evidencias al ejercicio docente representa un paso importante hacia una educación más fundamentada. Lejos de concebirse como una imposición externa, la práctica basada en evidencias busca empoderar al profesorado mediante el acceso a información contrastada y rigurosa, que favorezca la toma de decisiones informadas sobre la propia acción educativa (Booher et al., 2020). Se trata de generar una cultura profesional en la que la observación sistemática, la evaluación formativa, la retroalimentación del alumnado y las familias, y la lectura crítica de investigaciones educativas nutran el análisis y la mejora continua tanto del aula como del centro educativo.

La evidencia no sustituye la experiencia ni la intuición, pero sí invita a someterlas a contraste, a revisar su eficacia en contextos concretos y a generar conocimiento compartido sobre qué funciona, cómo y por qué (Olmos-Rueda y Pattier, 2023). En este sentido, una práctica reflexiva sustentada en evidencias no persigue la aplicación de recetas universales, sino que promueve una investigación contextualizada que permita adecuar las estrategias pedagógicas a las necesidades reales del alumnado y del contexto educativo.

En este marco, el objetivo de esta investigación es evidenciar cómo la reflexión crítica sobre la práctica docente, fundamentada en evidencias derivadas de la investigación educativa, contribuye al desarrollo profesional del profesorado de Educación Infantil y a la mejora de la calidad educativa en contextos diversos y complejos. Se parte de la premisa de que solo mediante el contraste con evidencias derivadas de la investigación educativa es posible transformar las prácticas docentes y dar respuestas pertinentes a los desafíos contemporáneos. El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “El perfil competencial docente de Educación Infantil en Menorca: aproximación empírica y propuesta de intervención” (Exp. I0015-2023-000003), financiado en la convocatoria competitiva de 2023 de la III Ayuda de Investigación e Investigación del CEME y el IME.

2. MÉTODO

Este estudio se enmarca en un enfoque metodológico de carácter cualitativo, orientado a comprender cómo los procesos de reflexión compartida, contextualizados en centros educativos, contribuyen al desarrollo profesional de docentes de Educación Infantil. La investigación toma como referencia el Informe final con la propuesta de Marco de Competencias Profesionales Docentes, elaborado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, prestando especial atención a su aplicación en la etapa de Educación Infantil.

El estudio se desarrolló a través de una formación diseñada para promover la reflexión pedagógica y la mejora profesional desde una lógica reflexiva, colaborativa y basada en evidencias. Esta experiencia buscó generar un espacio de análisis compartido en el que las maestras participantes tuvieran la oportunidad de revisar su práctica y construir propuestas de mejora ajustadas a su realidad educativa, desde una visión de centro. En este sentido, la propuesta se llevó a cabo con la participación de 24 maestras en activo de Menorca (Islas Baleares), pertenecientes a cuatro centros educativos, tanto de titularidad pública como concertada (cooperativa). Dos de estos centros correspondían al primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años), uno de ellos cooperativa, y los otros dos eran centros de Educación Infantil y Primaria (3-12 años), aunque la intervención se centró en el segundo ciclo de Infantil (3-6 años). Las docentes presentaban trayectorias profesionales diversas, en términos de años de experiencia y funciones desempeñadas; cinco de ellas formaban parte de los equipos directivos de sus respectivos centros.

La formación se estructuró en cuatro sesiones organizadas siguiendo la siguiente estructura:

En la primera sesión, se introdujo el Marco Competencial como eje vertebrador del proceso y se compartieron los principales resultados de la fase previa del estudio. La metodología se centró en reflexionar sobre algunos de los resultados de la fase 1 del estudio (cuestionario), que permitieron recoger información cualitativa relevante, así como validar y contrastar los resultados generales, y dar voz a las participantes como protagonistas de su propio desarrollo profesional. Asimismo, se introdujo el papel de la práctica reflexiva como estrategia para los procesos de mejora docente.

Las sesiones 2 y 3 se dedicaron al análisis compartido de una selección de competencias consideradas prioritarias por su impacto en la práctica docente. Se promovió una reflexión guiada, conectando teoría y práctica, y se introdujo el concepto de docencia basada en evidencias, abordando su sentido y su aplicación en el aula. A partir de esta discusión, emergieron dos enfoques complementarios: por un lado, fundamentar la práctica en experiencias previas contrastadas; por otro, desarrollar la capacidad de someter las propias decisiones docentes a revisión crítica mediante el análisis de la práctica y su contraste con evidencias científicas.

En la sesión final se realizó una reflexión crítica sobre el proceso vivido y se presentaron los proyectos de mejora elaborados por los equipos docentes. Estas propuestas sintetizaron las ideas surgidas a lo largo de la formación, articulando el análisis del Marco Competencial con las dinámicas colaborativas y el uso de evidencias en contextos reales.

3. RESULTADOS

Las docentes participantes valoraron muy positivamente el proceso formativo, especialmente por su orientación práctica y su vinculación con situaciones reales. Las

sesiones se diseñaron desde una lógica de formación contextualizada, sustentada en el análisis de experiencias concretas, el diálogo entre iguales y el intercambio entre maestras de distintos centros y ciclos de la etapa de Educación Infantil.

Uno de los ejes que orientaron del proceso fue la reflexión compartida, entendida como herramienta clave para el desarrollo profesional. Las docentes subrayaron la necesidad de detenerse a analizar su propia práctica desde una mirada crítica y consciente, cuestionándose el qué, el cómo y el porqué de sus decisiones pedagógicas. Al mismo tiempo, destacaron el valor de escuchar otras perspectivas y construir propuestas de mejora de forma compartida.

Además, el proceso facilitó una toma de conciencia sobre la necesidad de fundamentar las decisiones pedagógicas en evidencias científicas. Este componente fue especialmente valorado, ya que proporcionó mayor seguridad a las docentes a la hora de justificar sus propuestas de mejora y vincular la acción docente con marcos teóricos actualizados. Así, la práctica dejó de percibirse como un mero acto técnico para convertirse en un proceso crítico, fundamentado y abierto a la mejora continua.

Estos resultados evidencian que la reflexión crítica sobre la práctica, apoyada en el conocimiento derivado de la investigación educativa, actúa como motor del desarrollo profesional docente y contribuye de forma directa a la mejora de la calidad educativa.

4. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación confirman que la práctica reflexiva, cuando se articula con el análisis compartido y el contraste con evidencias científicas, se convierte en un factor necesario para el desarrollo profesional docente. Lejos de tratarse de una actividad complementaria, la práctica reflexiva permite a los docentes tomar conciencia de los fundamentos que orientan su acción, revisar sus decisiones educativas y construir propuestas de mejora ajustadas al contexto.

La formación desarrollada con maestras de Educación Infantil en Menorca ha mostrado el valor de generar espacios colaborativos donde compartir inquietudes, confrontar experiencias y construir conocimiento profesional de forma contextualizada. En estos espacios, la práctica se enriquece al vincularse con el saber pedagógico, y las docentes fortalecen su capacidad para responder de manera fundamentada y coherente a los retos de la educación actual.

5. REFERENCIAS

- Booher, L., Nadelson, L. S., & Nadelson, S. G. (2020). What about research and evidence? Teachers' perceptions and uses of education research to inform STEM teaching.

- The Journal of Educational Research*, 113(3), 213-225. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1782811>
- Boris, O., & Ekiugbo, U. (2021). Enhancing Teacher Professional Development through Reflective Teaching Approach (Reflective Practices: A means To Teacher Development). *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5(1), 347-353. <https://rsisinternational.org/journals/ijriss/Digital-Library/volume-5-issue-1/347-353.pdf>
- Cabello, V., Moreno, E., López-Cortés, F., & Cedeño, E. (2021). The reflective practice as a tool for making tacit knowledge explicit. *Reflective Practice*, 22, 515-530. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1930527>.
- Domingo, A. (2017). La práctica reflexiva: Nueva perspectiva para la formación docente. En A. Domingo & R. Anijovich (Coords.), *Práctica reflexiva: Escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Aique.
- Domingo, A., (2021). *La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*. *Zona Próxima*, (34), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2016). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(1). <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.004>
- Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners. *CBE Life Sciences Education*, 22. <https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148>.
- Olmos-Rueda, P., & Pattier, D. (2023). El papel de las evidencias en la práctica docente desde el punto de vista de sus protagonistas. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.91050>
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Grijalbo.
- Zabalza, M. A. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 18(1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19170>

ASPECTOS CLAVE EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA ESTUDIANTES ALTAMENTE SENSIBLES

MIRYAM MUÑOZ GUITART

Universidad Rey Juan Carlos

Miryam.munoz@urjc.es

Resumen:

Las personas altamente sensibles se caracterizan por tener un procesamiento de la información muy profundo, una alta reactividad y empatía, una fácil sobreestimulación o sobresaturación y gran capacidad para detectar estímulos sutiles. Dicha forma de ser se ha detectado que no sólo tiene un impacto biológico/heredable en la persona, sino que las influencias del ambiente pueden modificar la persona fenotípicamente. Por esta razón, los estímulos que vienen de fuera y las formas de hacer en educación, van a tener un especial impacto en las personas altamente sensibles. Sabiendo que la organización escolar es multidimensional y, que no sólo afecta a la estructura organizativa o la dimensión administrativa, se cree pertinente hacer referencia a otras dimensiones de la misma a fin de atender a la diversidad de nuestro alumnado dentro del centro educativo y, especialmente, dentro del contexto aula, aludiendo a aspectos como la dimensión pedagógica y curricular, el ambiente físico y los recursos, etc. Facilitarán su aprendizaje, mejorarán los métodos de enseñanza y evaluación, fomentarán el bienestar emocional y social del alumnado, mejorarán sus relaciones personales y de comunicación y ayudarán al desarrollo de un buen clima de aula. De lo contrario, se puede propiciar que dichas personas desarrollen patologías en la edad adulta.

Palabras clave: Alta Sensibilidad, Organización, Educación, Trastorno.

Abstract:

Highly sensitive individuals are characterized by a deep processing of information, heightened emotional reactivity and empathy, a tendency toward overstimulation or sensory overload, and a pronounced ability to perceive subtle stimuli. This personality trait has been shown to have not only a biological and heritable basis, but also a phenotypically influenced by environmental factors. Consequently, external stimuli and educational practices may exert a particularly significant impact on highly sensitive people. Given that School organization is inherently multidimensional and extends beyond merely administrative or structural elements, it is considered pertinent to address additional dimensions in order to effectively respond to student diversity within the educational setting –particularly within classroom context. This involves attending to the pedagogical and curricular dimensions, the physical environment and available resources, etc. Addressing these aspects can facilitate more effective learning, enhance teaching and assessment methods, promote students' emotional and social

well-being, improve interpersonal relationships and communication, and contribute to the development of a positive classroom climate. Conversely, failure to accommodate the needs may increase the likelihood of psychological disorders in adulthood among highly sensitive people.

Keywords: Highly Sensitive, Organization, Education, Disorder.

1. INTRODUCCIÓN

Las personas altamente sensibles se caracterizan por tener un procesamiento de la información muy profundo, una alta reactividad a estímulos y empatía, una fácil sobrestimulación, así como gran capacidad para detectar estímulos que para la mayoría pasan desapercibidos (Aron *et al.*, 2012). Este rasgo de personalidad se distribuye de manera relativamente normal y se estima que en torno al 25-30% de la población muestra un umbral de sensibilidad alta (Pluess *et al.*, 2018). Como se puede apreciar, son muchos los estudiantes que se encuentran en las aulas manifestando este rasgo, por lo que es necesario poner medidas para atender las necesidades de este tipo de alumnado.

1.1. Pilares de la alta sensibilidad

Según Elaine Aron (1997) los pilares en los que podemos identificar a una persona altamente sensible son los siguientes:

1.1.1. *Procesamiento de la información profundo*

Las personas altamente sensibles a menudo invierten gran cantidad de tiempo en procesar la información. Con frecuencia, esta característica las lleva a pensar en los pros y contras de sus decisiones y aparentemente pueden parecer personas lentas, torpes e indecisas (Aron *et al.*, 2012). Normalmente, a este proceso de dar vueltas constantemente a la información es denominado “rumiación” (Pardo, 2018). Ésta generalmente se da cuando están disgustadas, enfadadas o se sienten incomprendidas. Además, por diferentes estudios, se conoce que las personas altamente sensibles también tienen mayor nivel de activación cerebral incluso en estado de reposo (Acevedo *et al.*, 2021). Por este motivo, esta sobreactivación puede llevarlas a desencadenar síntomas depresivos (Lionetti *et al.*, 2021).

1.1.2. *Alta reactividad a estímulos y empatía*

Esta intensidad emocional hace que estas personas sean eminentemente empáticas. Lo son tanto que son capaces de sentir el mismo dolor que se comparte o sentirse completamente involucradas en aquello que se les cuenta. A su vez, se pueden ver envueltas

en problemas en los que no quieren verse inmersas. Esto muchas veces es fruto de su dificultad para poner límites y no ser asertivas (Aron, 1999; como se citó en Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023). Además, esta forma de ser les hace parecer más lentas, menos impulsivas y ser más reacias a enfrentarse a situaciones nuevas (Aron, 1999; como se citó en Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023).

1.1.3. Fácil sobreestimulación

Las personas altamente sensibles tienden a sobreesaturarse debido a la gran capacidad de estímulos que son capaces de captar al mismo tiempo. Además, son capaces de captar multitud de matices que la mayoría de las personas no detecta, lo que las agota enormemente. Por este motivo, estas personas necesitan un nivel óptimo de estimulación (Aron, 1997). Por este motivo, pueden tener la sensación de no ser demasiado divertidas, ser tímidas o demasiado sensibles a las críticas (Aron, 1999). Por ello, tener espacios de soledad y descanso son cruciales para ellas.

1.1.4. Gran capacidad para detectar estímulos sutiles

La capacidad sensitiva que tienen estas personas no viene por un mayor desarrollo de sus órganos, sino por un sistema neurosensorial más desarrollado. Esto quiere decir que las personas altamente sensibles tienen un sistema nervioso más desarrollado y con mayor cantidad de conexiones neuronales (Pardo, 2018). Esta característica hace que las personas que poseen este rasgo entiendan muy bien el lenguaje no verbal, sean muy intuitivas, detecten la mentira en una conversación o puedan entrever una situación de éxito (Pardo, 2018; como se citó en Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023).

1.2. Aspectos organizativos a tener en cuenta

Como se mencionó anteriormente, la alta sensibilidad influye en la organización escolar en varios aspectos clave, tanto a nivel individual (el propio estudiante o los docentes que se relacionan directamente con él), como a nivel estructural (ambiente del aula o el centro educativo en su conjunto o las políticas educativas). A continuación, se profundiza en algunos de los aspectos que se consideran claves para poder atender a la diversidad de manera adecuada.

1.2.1. Ambiente de aprendizaje

El hecho de que las personas altamente sensibles perciban los estímulos de manera más intensa como luces brillantes, ruidos, estímulos del entorno, ambientes desorde-

nados o grandes multitudes (Carter, 2022), hacen que la organización escolar deba plantearse cómo ajustar el entorno de manera que haga el ambiente más cómodo y menos cargante.

De este modo, se podrían implementar medidas que facilitaran una mayor entrada de luz natural en las aulas y evitar luces fuertes como las de los fluorescentes (Carter, 2022), controlar el nivel de ruido en el aula empleando espacios de trabajo individual, establecer normas claras que propicien hablar en un tono de voz baja cuando se trabaje en pequeños grupos (incluso se puede recordar esta norma a través de señales o pictogramas en el aula), usar fieltro en las patas de las sillas y las mesas o, incluso, organizar el mobiliario del aula facilitando una disposición en “U” de las mesas, lo que facilitará la focalización de la atención y una menor dispersión de ruido. Si aun así el estudiante necesitara aislarse más del ruido para poder concentrarse, se podría dar la opción de uso de tapones e invitarle a hacer algún recado o permitirle ir al baño para despejarse del ruido del aula, “cargar pilas” y volver al aula.

1.2.2. Métodos de enseñanza y evaluación

Las personas altamente sensibles disfrutan trabajando tanto de manera individual como de manera grupal. A la hora de trabajar de manera individual, sienten la libertad de poder organizarse como ellas quieran, haciendo los descansos que necesitan para emprender la tarea y propiciando ir al ritmo que necesitan para cumplir su cometido (Aron, 2020; Acevedo et al., 2021). Sin embargo, por forma de ser, las personas altamente sensibles tienden a querer ayudar y les gusta aportar. Su gran empatía las lleva a ser muy detallistas, perfeccionistas, a ser muy cariñosas y a cuidar mucho las relaciones de amistad (Pardo, 2018). Esto facilita que trabajen muy bien en dinámicas tanto colaborativas como cooperativas (Pardo, 2018; como se citó en Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023). En contrapartida, estos trabajos se han de hacer en grupos reducidos, pues el tener que estar pendiente de las personas, el querer hacer bien el trabajo, el adaptarse al ritmo del grupo y las necesidades de éste pueden agotar a este tipo de personas.

Una herramienta interesante a emplear con este tipo de alumnado es el “Silencio creador”, que permite al estudiante no sólo estar en silencio, sino abrir un espacio a su interior para detectar sus necesidades y abrirse a los demás con sosiego (Martínez Domínguez, 2022; como se citó en Verde y Rodríguez Álvarez, 2023). Pero, lo realmente interesante en este punto es la necesidad de que los docentes estén bien formados. Tanto los docentes que son altamente sensibles como aquellos que están bien formados son capaces de detectar mejor las necesidades de sus estudiantes y esto se traduce en un mejor ajuste de las estrategias de enseñanza-aprendizaje a los discentes (Tillmann, 2019). En el caso de ser un docente altamente sensible es importante que primero sea consciente de su experiencia emocional, reconociendo los aspectos importantes de su

labor docente como guía y facilitador y sin dejarse llevar por sus emociones, lo que emborronaría esa relación docente-discente (Tillmann, 2019).

Por otro lado, la evaluación es otro aspecto importante en las personas altamente sensibles. Normalmente, éstas tienden a hacer peor las cosas de lo que son capaces de hacerlas simplemente por el hecho de verse evaluadas (Aron, 2020). Las personas altamente sensibles son más sensibles a las críticas y más introvertidas (Aron, 1999), por lo que evaluaciones como la exposición o los exámenes orales hacen que estas personas se desenvuelvan peor. Promover autoevaluaciones (las personas altamente sensibles tienen a conocerse muy bien a sí mismas y tienen un rico mundo interior), evaluaciones formativas de distintas tipologías y evaluaciones colaborativas permitirán un enfoque más inclusivo y más comprensivo del rendimiento estudiantil.

1.2.3. Bienestar emocional y social

En el estudio de la alta sensibilidad ha habido mucha confusión entre sensibilidad y dimensión emocional. No es lo mismo la emocionalidad que lo que supone la alta sensibilidad en su conjunto. Aunque la dimensión emocional es importante para las personas altamente sensibles, no debemos menospreciar el hecho de que el 70% de las mismas, presentan introversión (Aron, 1999). Ésta, al igual que la alta sensibilidad, no se pueden “corregir”, pero sí hay aspectos que se pueden tener en cuenta, como el evitar etiquetar a la persona de “tímida”, “rara” o “antisocial” (Aron, 1997), respetar sus espacios y crear ambientes seguros donde el alumno pueda comunicar con confianza cómo se siente.

Por otro lado, la gestión emocional es vital para desenvolverse adecuadamente en los distintos contextos y evitar, por su gran empatía, absorber los problemas de los demás en los que habitualmente se sienten envueltas (Pardo, 2018). Crear programas de gestión emocional en los centros, fomentar una cultura de autoconocimiento y sensibilización, así como de comprensión y crear talleres que faciliten el manejo del estrés y la ansiedad, facilitarán que el alumno se encuentre más a gusto y relajado en el centro escolar. De hecho, diferentes estudios han mostrado cómo la alta sensibilidad tiene un impacto directo en la salud física y psíquica de las personas. Si el rasgo se comprende en el núcleo familiar y el centro educativo, la persona altamente sensible desarrollará una buena autoestima; sin embargo, si el ambiente es nocivo y no hay comprensión, las posibilidades de padecer ansiedad o depresión se incrementan (Belski y Pluess, 2009).

1.2.4. Diseño de políticas educativas

Las políticas escolares pueden trabajar para reconocer la alta sensibilidad como una característica natural de la diversidad humana. Por tanto, todo aquello que apoye

o facilite la atención, así como la creación de programas que ayuden a sensibilizar a todas las personas implicadas en la comunidad educativa revertirán de manera positiva en todo el sistema educativo.

1.3. Conclusiones

La alta sensibilidad puede influir en diversos aspectos de la organización escolar, desde el ambiente físico hasta la gestión emocional y la inclusión. Reconocer y adaptarse a este rasgo de personalidad con las implicaciones que tiene, puede beneficiar tanto a los estudiantes como a los docentes, creando un entorno educativo más saludable, empático y respetuoso. Sin embargo, también requiere de una planificación y capacitación adecuada para que los cambios se implementen de manera efectiva y sean sostenibles a largo plazo. El punto clave es la prevención en el desarrollo de patologías que podrían verse disminuidas con la adecuada detección y acompañamiento por parte de las familias y docentes.

2. REFERENCIAS

- Acevedo, B., Santander, T., Marhenke, R., Aron, A. y Aron, E.N. (2021). Sensory Processing Sensitivity Predicts Individual Differences in Resting-State Functional Connectivity Associated with Depth of Processing. *Neuropsychobiology*, 80, 185-199. <https://10.1159/000513527>
- Aron, E.N. (2020). Clinical assessment of sensory processing sensitivity. En, Acevedo, B. P. (Ed.). *The Highly Sensitive Brain: Research, Assessment, and Treatment of Sensory Processing Sensitivity*. (Pp. 234-237). Elsevier Science. [Edición de Kindle].
- Aron, E.N., Aron, A. y Jagiellowicz, J. (2012). Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, 16 (3), 262-282.
- Aron, Elaine N (1999). *Manual de trabajo para la persona altamente sensible. Una guía práctica para personas altamente sensibles y grupos de discusión de PAS*. Ediciones Obelisco.
- Aron, E. N. and Aron, A. (1997). Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (2), 345-368. <https://10.1037//0022-3514.73.2.345>
- Belski, J. y Pluess, M. (2009). Beyond Diathesis Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Psychological Bulletin*, 135 (6), 885-908. <https://10.1037/a0017376>
- Biencinto López, C. y Muñoz Guitart, M. (2023). Alta sensibilidad en estudiantes universitarios. Comprobación de las propiedades psicométricas de la HSP-Scale. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 1 (32), 47-68. <https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.03>

- Carter, K. (2022). I can't concentrate! Creating Learning Environments That Support Highly Sensitive Learners to Thrive. *Whitireia Journal of Nursing, Health and Social Services*, 29, pp. 33-46.
- Lionetti, F., Klein, D.N., Pastore, M., Aron, E.N., Aron, A. y Pluess, M. (2021). The role of environmental sensitivity in the development of rumination and depressive symptoms in childhood: a longitudinal study. *European child and Adolescence Psychiatry*, 31, 1815-1825. <https://10.1007/s00787-021-01830-6>
- Pardo, R. (2018) (2ª ed.). *Personas Altamente Sensibles. Claves psicológicas y espirituales*. Desclée de Brouwer.
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K.J., Krapohl, E., Aron, E.N. y Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: Development of the High Sensitivity Child Scale and identification of sensitivity groups. *Developmental Psychology*, 54 (1), 51-70. <https://doi.org/10.1037/dev0000406>
- Tillmann, T. (2019). *Sensory-Processing Sensitivity in the Context of the Teaching Profession and its Demands: Blessing, curse or both?* [Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie, Ludwig-Maximilian-Universität München]. <https://core.ac.uk/download/pdf/228091148.pdf>
- Verde, A. y Rodríguez Álvarez, C. (2023). Educación y sensibilidad: la educación de la sensibilidad tridimensional humana. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 1 (32), 99-116. <https://bit.ly/3ZfiMIE>

MEJORA DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN PROGRAMAS DE POSGRADO: PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA ESCUELAS DE NEGOCIOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

ALEJANDRO MARTÍNEZ MARRERO Y LEANDRA VAZ FERNANDES
CATALINO PROCÓPIO

*Universidad Autónoma de Madrid
proyectos.alito@gmail.com*

Resumen:

Esta investigación tiene como objetivo analizar y proponer estrategias de mejora en el desempeño docente y en la calidad de la enseñanza en los programas de posgrado ofrecidos por escuelas de negocios en la Comunidad de Madrid. Se parte de la premisa de que, aunque estas instituciones suelen destacar por su enfoque técnico y profesional, a menudo presentan carencias en la formación pedagógica del profesorado, lo cual puede impactar negativamente en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y en la eficacia educativa. Esta intervención se desarrollará siguiendo una metodología de investigación-acción, permitiendo ajustes continuos en función de la retroalimentación obtenida. En una primera fase, se realizará un diagnóstico inicial a través de encuestas dirigidas a estudiantes y docentes, con el objetivo de recabar información sobre la percepción de la calidad educativa, los métodos de enseñanza utilizados y los estilos de evaluación predominantes. En una segunda fase, se llevará a cabo un análisis cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y responsables académicos, con el fin de identificar prácticas pedagógicas y áreas de mejora. Finalmente, se diseñará e implementará una propuesta pedagógica piloto en una escuela de negocios seleccionada, enfocada en el fortalecimiento de las competencias docentes. El proyecto responde a la necesidad de integrar de manera más sólida la dimensión pedagógica en contextos de educación superior altamente profesionalizados. Su valor estratégico radica en la mejora del aprendizaje estudiantil y en el fortalecimiento institucional a largo plazo, contribuyendo así a una educación de posgrado más equilibrada, innovadora y centrada en el desarrollo integral de las competencias docentes.

Palabras clave: desempeño docente, competencias pedagógicas, enseñanza de posgrado, escuelas de negocios, investigación-acción.

Abstract:

This research aims to analyze and propose strategies for improving teaching performance and the quality of education in postgraduate programs offered by business schools in the Community of Madrid. It is based on the premise that, although these institutions are often recognized for their technical and professional focus, they frequently show deficiencies in the pedagogical training of faculty, which can negatively impact students' learning experience and educational effectiveness. This intervention will be developed following an action research methodology, allowing for continuous adjustments based on the feedback obtained. In the first phase, an initial diagnosis will be conducted through surveys targeting students and faculty, with the aim of gathering information on perceptions of educational quality, teaching methods used, and predominant assessment styles. In the second phase, a qualitative analysis will be carried out through semi-structured interviews with faculty members and academic leaders, in order to identify pedagogical practices and areas for improvement. Finally, a pilot pedagogical proposal will be designed and implemented in a selected business school, focusing on strengthening teaching competencies. The project responds to the need to more firmly integrate the pedagogical dimension into highly professionalized higher education contexts. Its strategic value lies in the improvement of student learning and long-term institutional strengthening, thus contributing to a more balanced, innovative, and competency-centered postgraduate education.

Keywords: teaching performance, pedagogical competencies, postgraduate education, business schools, action research.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUAL

Las escuelas de negocios, reconocidas por su enfoque profesional y técnico, frecuentemente descuidan la dimensión pedagógica en la formación de su profesorado. Esta situación deriva en una práctica docente que no siempre responde a las necesidades del aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias clave.

El marco teórico se sustenta en el paradigma del aprendizaje competencial, tal como lo desarrollan Valle et al. (2023) en su obra *Aprendizaje Competencial: Teoría, práctica y ejemplos para hacerlo realidad en el aula*. El autor subraya la necesidad de que el docente, además del dominio del contenido disciplinar, desarrolle y perfeccione sus habilidades para promover experiencias de aprendizaje reflexivo, colaborativo y contextualizado. Además, Valle et al. (2023) proponen el modelo 9:20¹ de competencias docentes, útil como referencia para definir los estándares del perfil del profesorado que se pretende formar en esta investigación.

¹ El Modelo 9:20 de competencias profesionales docentes, desarrollado por Javier M. Valle, Jesús Manso y Elena Piñana, es una propuesta que identifica 9 escenarios clave en la práctica docente y define 20 competencias específicas necesarias para desempeñarse eficazmente en ellos. Este modelo busca ofrecer una herramienta práctica para la autoevaluación, el desarrollo profesional y la mejora continua del profesorado.

Diversas investigaciones, como las del profesor Juan Ignacio Pozo Municio, destacan que uno de los principales desafíos de la educación del siglo XXI es superar la transmisión de contenidos para centrarse en la formación de competencias (Pozo, 2020). Esta transformación exige docentes capaces de diseñar entornos de aprendizaje en los que el conocimiento se movilice, se aplique y se transfiera de manera efectiva a contextos reales. Sin embargo, la experiencia profesional en el ámbito de la educación de posgrado en las escuelas de negocios de Madrid permite observar una brecha persistente entre el conocimiento disciplinar del profesorado y su formación didáctica. Muchos docentes, aunque expertos en sus áreas del marketing y el emprendimiento, carecen de haber recibido formación específica en estrategias pedagógicas, lo que limita el impacto formativo de sus clases.

Por tanto, resulta pertinente incluir en este proyecto de investigación la propuesta de diseñar e implementar acciones formativas orientadas a fortalecer las competencias pedagógicas del profesorado de posgrado. Este enfoque no solo es coherente con las demandas actuales del sistema educativo, sino que contribuye directamente a la mejora del desempeño docente y a la calidad de la enseñanza superior.

En los últimos años, la educación por competencias se ha consolidado como una orientación prioritaria en los sistemas educativos europeos, tanto en el nivel de formación inicial como en la educación superior y el posgrado. Esta perspectiva ha sido impulsada desde instancias como la Comisión Europea y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que abogan por un modelo formativo centrado en el desarrollo integral de los estudiantes, más allá de la mera adquisición de contenidos. Documentos clave como el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) y el Marco de Referencia Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (2023) subrayan que los sistemas educativos deben garantizar no solo la empleabilidad, sino también la participación activa, crítica y creativa de los ciudadanos en la sociedad del conocimiento.

En este contexto, el desempeño docente cobra un rol central, ya que son los profesores quienes deben diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza que favorezcan el desarrollo de competencias complejas en los estudiantes. Investigadores como (Pozo y Valle, 2023) han señalado que esta transformación exige una reconfiguración profunda de la práctica docente, que debe pasar del enfoque transmisivo al enfoque competencial, donde el estudiante asuma un papel activo y el profesor actúe como guía del proceso de aprendizaje.

A pesar de estas orientaciones, la práctica en muchas instituciones, como se ha podido observar empíricamente en las escuelas de negocios de Madrid, muestra que una parte importante del profesorado de posgrado no ha recibido formación sistemática en competencias pedagógicas, lo que genera una brecha entre los lineamientos políticos y la realidad educativa.

El diseño de una propuesta pedagógica orientada a la mejora del desempeño docente en la enseñanza de posgrado no solo responde a una necesidad institucional y profesional concreta, sino que contribuye a los objetivos estratégicos de la Unión Europea en materia de calidad educativa, formación docente y aprendizaje basado en competencias. Así, se busca aportar conocimiento y herramientas prácticas que fortalezcan los procesos de formación del profesorado de posgrado y que faciliten la implementación efectiva del enfoque competencial en las escuelas de negocios de Madrid y, potencialmente, en otros contextos europeos.

1.1. Objetivos del proyecto

General

Analizar la calidad educativa en escuelas de negocios a través del diagnóstico de percepciones de estudiantes y docentes, la identificación de debilidades en las competencias pedagógicas del profesorado y la implementación de una intervención orientada a mejorar el desempeño docente.

Específicos:

- Diagnosticar las percepciones de estudiantes y docentes sobre la calidad educativa en escuelas de negocios.
- Identificar debilidades en las competencias pedagógicas del profesorado.
- Diseñar e implementar una intervención pedagógica para la mejora del desempeño docente.

1.2. Metodología

Este estudio se sustenta en un enfoque cualitativo con carácter participativo, a través de la estrategia metodológica de la investigación-acción. Esta elección responde a la necesidad de intervenir de manera directa en la práctica educativa con el propósito de transformarla desde dentro, involucrando activamente a los actores del proceso formativo. La metodología se desarrolla de forma progresiva en tres momentos articulados entre sí.

En una primera etapa, se realizará un diagnóstico inicial orientado a identificar las dinámicas reales del desempeño docente. Para ello, se llevarán a cabo observaciones sistemáticas centradas en los métodos didácticos empleados por el profesorado y en el sistema de evaluación utilizado en el aula. Paralelamente, se aplicarán entrevistas a los estudiantes con el objetivo de conocer sus percepciones sobre la calidad educativa, lo que permitirá tener una visión integral de la experiencia formativa desde la perspectiva del alumnado.

Posteriormente, se procederá al análisis cualitativo de los datos recogidos. Finalmente, se diseñará e implementará una propuesta piloto, orientada específicamente a la mejora del desempeño docente. Esta propuesta incluirá un proceso de capacitación dirigido al perfeccionamiento de las competencias profesionales del profesorado, como estrategia concreta para promover una transformación significativa y sostenible en la práctica educativa.

1.3. Contribución académica y social

El proceso será iterativo, con mejoras basadas en retroalimentación constante, lo cual asegura pertinencia y sostenibilidad, en las escuelas de negocios miembro de AEEN de la Comunidad de Madrid.

Tabla 1

Escuelas de negocios de la Comunidad de Madrid

Escuela de Negocios	Docentes (estimado)	Estudiantes (estimado)	Fuente
EUDE Business School	~100	~5,000	eude.lat
EEN Escuela Europea de Negocios	~50	~1,000	een.edu
CEUPE - Centro Europeo de Postgrado y Empresa	~80	~3,000	ceupe.com
ITAE Business School	~40	~1,500	itae.es
Escuela de Negocios Aristeo	~10	~500	escueladenegociosaristeo.com

Este proyecto aspira a generar un impacto significativo tanto en el ámbito académico como en el social, proponiendo una transformación estructural del rol del profesorado en las escuelas de negocios. La iniciativa busca superar el paradigma tradicional del docente como mero transmisor de conocimientos técnicos, para posicionarlo como un agente activo en la formación integral de los futuros profesionales. Para ello, se articula la excelencia técnica con una base pedagógica sólida, que permita responder de forma más eficaz a las necesidades de los estudiantes y a las demandas de un entorno económico, tecnológico y cultural en constante cambio.

Inspirado en los planteamientos de Valle et al. (2023) sobre la educación centrada en competencias, la propuesta promueve una docencia orientada al desarrollo integral del alumnado, favoreciendo la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores esenciales para la vida profesional y ciudadana en el contexto de la sociedad del conocimiento. Esta visión implica una redefinición de las prácticas docentes, incor-

porando metodologías activas, evaluaciones auténticas y un enfoque reflexivo sobre la enseñanza y el aprendizaje (Fernandes-Procopio y Blanchard, 2023).

La transformación de la práctica docente, tal como lo propone Fernandes Procópio et al. (2023), parte de una comprensión profunda del tránsito identitario que experimenta el futuro docente desde su etapa formativa. Esta evolución no solo responde a exigencias técnicas, sino también a una conciencia crítica de su rol en la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. Así, el enfoque por competencias no puede desligarse de un proceso formativo que potencie la autonomía, la reflexión y la responsabilidad pedagógica del profesorado, elementos claves en la configuración de su identidad profesional.

Por su parte, la redefinición del rol docente en el siglo XXI, abordada por Blanchard y Procópio (2023), implica asumir desafíos que van más allá del dominio disciplinar. La integración de metodologías activas y de una evaluación significativa requiere no solo formación inicial sólida, sino también una cultura institucional que promueva la mejora continua, tal como lo subraya Agustín de la Herrán en su planteamiento de la didáctica como praxis transformadora. En este marco, la función pedagógica de la inspección educativa (Rodríguez Muñoz, 2025) y las tensiones derivadas de influencias externas en el sistema escolar (Turienzo et al., 2022) se vuelven elementos clave a considerar para sostener una práctica docente centrada en la calidad, la ética y el compromiso social.

Desde una perspectiva más amplia, el proyecto también contribuye a la producción de conocimiento relevante para el diseño y la implementación de políticas institucionales de formación docente continua. Al identificar buenas prácticas y necesidades formativas específicas del profesorado en escuelas de negocios, se ofrece una base empírica y teórica para impulsar procesos sostenidos de mejora institucional, calidad educativa e innovación pedagógica. En este sentido, la investigación se posiciona como un puente entre la teoría y la práctica, aportando herramientas útiles no solo para los docentes y centros educativos de la enseñanza de programas de posgrados, sino también para los responsables de políticas públicas y directivos académicos comprometidos con la mejora de la educación de posgrado.

1.4. Resultados esperados

- Diagnóstico actualizado sobre el estado del desempeño docente en escuelas de negocios.
- Identificación de las competencias de desempeño docente más deficitarias.
- Diseño e implementación de una propuesta de mejora del desempeño docente contextualizada.

- Mejoras cuantitativas y cualitativas en la percepción de la enseñanza por parte del estudiantado.
- Generación de una estrategia de capacitación para la mejora del desempeño docente en las escuelas de negocios de la Comunidad de Madrid.

2. REFERENCIAS

- Comisión Europea. (2023). *Marco de referencia europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962>
- Fundación Sociedad y Educación (2023). *El aprendizaje competencial en el marco de una educación integral*. Madrid: Fundación Botín.
- Pozo, J. I. (2020). *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. Ediciones Morata.
- Valle, J. M.; Manso, J. & Piñana E. (2023). *Aprendizaje competencial: Teoría, práctica y ejemplos para hacerlo realidad en el aula*. Narcea Ediciones.
- Fernandes Procópio, L., Blanchard, M., y Rabelo Procópio, M. (2023). Los nuevos retos educativos para la educación del siglo XXI: el papel de la Formación del Profesorado. *Educação Temática Digital*, 25, pp. 1-18. <http://hdl.handle.net/10486/712462>
- Daniel Turienzo, Miriam Prieto, Jesús Manso, Bianca Thoilliez. (2023) El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo. *Revista española de Educación Comparada*. NÚM. 42 (2023). <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34310>
- Ordoñez-Pacheco, Ángel F. (2025). Metodología de la Investigación Metodología académica con aplicación a las investigaciones sociales: enfoques, tipos, métodos y diseños. *Sociedad y tecnología*. Vol. 8 Núm. 2 (2025) <https://doi.org/10.51247/st.v8i2.484>

GESTIÓN DEL CAMBIO EN LA INTERNACIONALIZACIÓN EDUCATIVA

EL PROGRAMA ALCE: UN MODELO SEMIPRESENCIAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS EN CONTEXTOS INTERNACIONALES

DAVID FERNÁNDEZ MIRAGALLA

*Ministerio de Educación. Acción Educativa Exterior
david.fernandez@educacion.gob.es*

Resumen:

El programa Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) se ha consolidado como una iniciativa clave para la formación lingüística y cultural de jóvenes españoles y descendientes de españoles residentes en el extranjero. Su objetivo es proporcionar una educación complementaria en lengua y cultura españolas mediante un modelo semipresencial, combinando clases fuera del horario escolar con el uso de la plataforma virtual Aula Internacional. Organizado en niveles de competencia lingüística desde A1 hasta C1, conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el programa ALCE garantiza una progresión académica adaptada a las necesidades de los estudiantes. Esta formación puede extenderse hasta diez años, ofreciendo una oportunidad de inmersión prolongada en el idioma y la cultura españolas. Al finalizar su recorrido, los alumnos obtienen el Certificado de Lengua y Cultura Españolas, emitido por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, certificando su dominio del idioma y su comprensión de la cultura española. Este modelo de enseñanza no solo contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de los participantes, sino que también favorece la integración de las nuevas generaciones en el tejido académico y profesional vinculado a España. En este contexto, el programa ALCE se presenta como un referente en el mantenimiento del patrimonio lingüístico español en el mundo, alineándose con las iniciativas de movilidad y educación internacional.

Palabras clave: Enseñanza semipresencial; lengua de herencia; educación exterior; identidad cultural; Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Abstract:

The Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) program has become a key initiative for the linguistic and cultural education of young Spaniards and descendants of Spaniards living abroad. Its aim is to provide complementary education in Spanish language and culture through a blended learning model, combining classes outside school hours with the use of the virtual platform Aula Internacional. Organized by language proficiency levels from A1 to C1, in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the ALCE program ensures academic progression adapted to the needs of its students. The training may extend up to ten

years, offering long-term immersion in Spanish language and culture. Upon completion, students obtain the Certificate of Spanish Language and Culture, issued by the Ministry of Education, Vocational Training and Sports, which certifies their command of the language and their understanding of Spanish culture. This teaching model not only strengthens the cultural and linguistic identity of its participants, but also promotes the integration of new generations into academic and professional networks related to Spain. In this context, the ALCE program stands as a benchmark in maintaining Spanish linguistic heritage worldwide, in alignment with international mobility and educational initiatives.

Keywords: Blended learning; heritage language; overseas education; cultural identity; Common European Framework of Reference (CEFR).

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lengua y la cultura españolas en contextos internacionales constituye un eje fundamental de la acción educativa exterior del Estado. En este marco, el programa Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) se configura como una herramienta institucional que permite mantener el vínculo lingüístico y cultural de jóvenes españoles y descendientes con su país de origen.

Este programa ofrece una formación complementaria, semipresencial y estructurada según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), brindando a sus participantes la oportunidad de adquirir competencias comunicativas en español y afianzar su identidad cultural en contextos de diversidad.

La presente comunicación tiene por objetivo describir las características, funcionamiento e impacto pedagógico del programa ALCE desde la experiencia directa en el aula, analizando su relevancia como modelo educativo para el mantenimiento del patrimonio lingüístico español en el extranjero y su contribución al desarrollo intercultural.

2. ENSEÑANZA COMPLEMENTARIA DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS EN CONTEXTOS INTERNACIONALES: EL MODELO SEMIPRESENCIAL DEL PROGRAMA ALCE

2.1. Contextualización y fundamentos del programa ALCE

2.1.1. Marco institucional y objetivos generales

El programa ALCE está gestionado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, en el marco de la acción educativa española en el exterior. Su finalidad es ofrecer una enseñanza complementaria en lengua y cultura españolas a niños y jóvenes de nacionalidad española –o descendientes de españoles– residentes en países de lengua no hispana.

Actualmente, el programa cuenta con 14 agrupaciones distribuidas en 13 países, que gestionan más de 300 aulas y atienden a más de 15.500 alumnos en todo el mundo². Esta estructura permite una atención educativa flexible y adaptada a contextos internacionales diversos.

La normativa que regula estas enseñanzas se recoge en la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se establecen el currículo y la organización de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnado español residente en el exterior. Esta orden se complementa con resoluciones posteriores, como la de 6 de marzo de 2023, que actualiza las instrucciones de funcionamiento.

2.1.2. Estructura curricular y niveles de enseñanza

La enseñanza se organiza conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), desde el nivel A1 hasta C1, permitiendo una progresión académica prolongada de hasta diez años. El itinerario culmina con la obtención del Certificado de Lengua y Cultura Españolas, expedido por el Ministerio, que acredita el dominio lingüístico y cultural del alumnado.

2.1.3. Modalidad semipresencial y recursos didácticos

El modelo pedagógico combina sesiones presenciales fuera del horario escolar con el uso de la plataforma digital Aula Internacional, que permite seguir el itinerario formativo de forma autónoma y guiada. Esta modalidad responde a las necesidades de movilidad, dispersión geográfica y autonomía de los estudiantes en el exterior.

2.1.4. Origen y evolución histórica del programa

El programa ALCE tiene sus raíces en los años sesenta, cuando el Gobierno de España comenzó a ofrecer asistencia educativa a la emigración española en países como Francia y Suiza, con el objetivo de mantener el vínculo con el sistema educativo español y facilitar el eventual retorno de las familias emigrantes.

A partir de 1987, estas enseñanzas pasaron a formar parte de la Acción Educativa Española en el Exterior (AEEE), bajo la coordinación del Ministerio de Educación, consolidándose como un programa oficial destinado a hijos de españoles escolarizados en niveles no universitarios y residentes en el extranjero.

Con el paso del tiempo, se constató que muchas familias se establecían de forma permanente en los países de acogida, lo que llevó a una transformación del enfoque: de

una enseñanza presencial orientada al retorno, a un modelo semipresencial centrado en el mantenimiento de la lengua y cultura como lengua de herencia.

En 2010, se publicó la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, que regula el currículo y la organización de estas enseñanzas, incorporando los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y apostando por la calidad metodológica y la integración de recursos digitales como la plataforma Aula Internacional.

Actualmente, el programa cuenta con 14 agrupaciones en 13 países, más de 300 aulas y atiende a más de 15.500 alumnos, consolidándose como un referente en la enseñanza del español como lengua de herencia en contextos internacionales.

3. IMPACTO EDUCATIVO Y CULTURAL DEL PROGRAMA ALCE

3.1. Relevancia pedagógica en contextos internacionales

La enseñanza semipresencial del programa ALCE ofrece una experiencia educativa innovadora en contextos donde el español no es lengua de uso habitual. Al combinar instrucción presencial con herramientas digitales, se promueve la adquisición progresiva de competencias comunicativas en español, adaptadas al perfil del alumnado migrante o descendiente de españoles.

Este enfoque pedagógico permite atender a grupos heterogéneos en cuanto a nivel lingüístico y contexto social, facilitando una respuesta educativa flexible, inclusiva y contextualizada. Según Moreno Fernández (2023), las lenguas de herencia necesitan modelos didácticos que reconozcan tanto el vínculo emocional con el idioma como la distancia funcional derivada del entorno sociolingüístico.

3.2. Identidad cultural y vínculo con España

Uno de los aspectos más significativos del programa es su capacidad para reforzar la identidad cultural del alumnado, conectándolo con su historia familiar, sus raíces lingüísticas y el legado cultural español.

Los contenidos del currículo –literatura, historia, geografía, tradiciones– permiten que los estudiantes construyan una imagen más rica de España como país de referencia, trascendiendo lo puramente lingüístico. La posibilidad de obtener un certificado oficial (nivel C1) refuerza además el reconocimiento institucional del vínculo.

Loureda et al. (2025) destacan que las iniciativas educativas para lenguas de herencia contribuyen no solo al aprendizaje del idioma, sino también a la configuración de una identidad cultural inclusiva y transnacional.

3.3. Testimonios y percepción del alumnado

Los datos recogidos por los equipos docentes en distintas agrupaciones muestran una alta valoración del programa por parte del alumnado y sus familias. Los estudiantes destacan especialmente:

- La oportunidad de hablar español con otros jóvenes en su país de residencia.
- El descubrimiento de aspectos de la cultura española que desconocían.
- El reconocimiento oficial del aprendizaje a través del Certificado de Lengua y Cultura Españolas.
- La motivación para seguir vinculados académicamente con España.

Estos testimonios ponen de relieve que el programa ALCE actúa como puente lingüístico, cultural y afectivo, y representa una experiencia formativa significativa más allá del aula.

4. RETOS Y OPORTUNIDADES DEL PROGRAMA ALCE

4.1. Desafíos metodológicos en la enseñanza semipresencial

La modalidad semipresencial del programa ALCE plantea desafíos específicos en cuanto a la planificación didáctica, la motivación del alumnado y el seguimiento individualizado. La combinación de sesiones presenciales con el trabajo autónomo en la plataforma Aula Internacional exige una coordinación precisa entre docentes, familias y estudiantes.

Según Hinojo y Fernández (2012), “el aprendizaje semipresencial requiere una redefinición del rol docente, que pasa de ser transmisor de contenidos a facilitador de procesos formativos personalizados” (p. 3). Esta transformación implica también una mayor competencia digital por parte del profesorado y una adaptación continua de los recursos didácticos.

4.2. Gestión institucional y coordinación internacional

La diversidad de contextos en los que se desarrolla el programa –con agrupaciones en Europa, América y Oceanía– exige una gestión flexible y una coordinación eficaz entre las distintas sedes, la administración central y los equipos docentes.

La normativa vigente, como la Resolución de 6 de marzo de 2023, establece criterios comunes, pero su aplicación requiere ajustes locales en función de las infraestructuras disponibles, el número de alumnos y las condiciones laborales del profesorado. En

este sentido, se han señalado necesidades de mejora en la dotación de recursos, la estabilidad contractual y la formación continua del personal docente.

4.3. Oportunidades de expansión y mejora

El creciente interés por el programa ALCE en países como Reino Unido, Canadá o Australia ha impulsado la apertura de nuevas aulas y agrupaciones. Esta expansión representa una oportunidad para reforzar la presencia institucional de España en el exterior y para atender a comunidades que hasta ahora no contaban con esta oferta educativa.

Además, la digitalización progresiva del programa permite explorar nuevas formas de enseñanza híbrida, más adaptadas a las realidades migratorias actuales. Como señala Bossolasco et al. (2024), “la enseñanza semipresencial se consolida como una alternativa eficaz para contextos educativos postpandemia, donde la flexibilidad y la autonomía del alumnado son clave” (p. 7).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

5.1. Síntesis de aportaciones del programa ALCE

El programa ALCE se consolida como una iniciativa educativa estratégica para el mantenimiento de la lengua y cultura españolas en contextos internacionales. Su modalidad semipresencial, articulada por niveles del MCER, permite una formación prolongada, flexible y adaptada a las necesidades del alumnado español en el exterior.

Además de su valor pedagógico, el programa contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural, al reconocimiento institucional del aprendizaje y a la vinculación afectiva con España. La obtención del Certificado de Lengua y Cultura Españolas representa un hito formativo que valida el esfuerzo de los estudiantes y sus familias.

5.2. Propuestas de mejora y expansión

Estas propuestas se alinean con las demandas expresadas por colectivos educativos, consejos de residentes y entidades vinculadas a la ciudadanía española en el exterior, que reclaman una renovación del programa acorde a los nuevos perfiles migratorios y educativos del siglo XXI.

6. REFERENCIAS

- Arnáiz, P., & Soto, F. J. (2010). La enseñanza de lenguas de herencia en contextos internacionales: retos y perspectivas. *Revista de Educación*, 352, 45-68.
- Bossolasco, M. L., Carreras, M. P., Torres Stockl, C. M., & Chiecher, A. C. (2024). *¿Enseñanza presencial, virtual o semipresencial? Tendencias en docentes de educación superior en el contexto de postpandemia*. *Praxis Educativa*, 28(2), 1-20.
- Ferre Pérez, F. (2022). *Evolución de un programa educativo de lengua de herencia para estudiantes bilingües*. *INNDOC*.
- Hinojo, M. A., & Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 1-20.
- Loureda, Ó., Valero, P., Álvarez Mella, H., Blattner, C., & Gómez-Pavón Durán, A. (2025). *El español como lengua de herencia y su oferta educativa en Europa*. *Policy Briefs del Observatorio del Español en Europa*, Universidad de Heidelberg.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2010). Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se establece el currículo y la organización de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnado español residente en el exterior. Boletín Oficial del Estado, núm. 292.
- Ministerio de Educación. (2023). Resolución de 6 de marzo de 2023, por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas.
- Moreno Fernández, F. (2023). *Nociones sobre lenguas de herencia*. Centro Virtual Cervantes.
- Villar, C. M. (2015). *Consideraciones sobre el español como lengua heredada y la escritura académica*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 19.

MODULARIZACIÓN PARA LA FORMACIÓN CONTINUA Y LAS MICROCREDENCIALES

TIBERIO FELIZ MURIAS, BELÉN GUTIÉRREZ-DE-ROZAS Y
VÍCTOR ALBERTO LORENZO PÉREZ

UNED

tfeliz@edu.uned.es

Resumen:

El proyecto MCE (Modularisation for Continuing Education and Microcredentials) ha estudiado, de 2022 a 2025, la conceptualización, desarrollo, aplicación y evaluación de las microcredenciales como instrumento clave para la unificación, reconocimiento y estandarización de la educación continua y el desarrollo profesional en la educación superior europea en el marco de la Recomendación de la Comisión Europea sobre Microcredenciales. Fue coordinado por la EADTU (European Association of Distance Teaching Universities) y participaron 10 instituciones de educación superior europeas. MCE parte de experiencias previas en programas de aprendizaje breve y en el marco común de microcredenciales desarrollado con el Consorcio Europeo de MOOC, y lo amplía incorporando la perspectiva del estudiante como eje central. Este proyecto se articula en tres niveles: micro (diseño y concepto), meso (estrategias institucionales) y macro (políticas públicas). Sus objetivos incluyen: operacionalizar el concepto de microcredenciales desde la perspectiva del estudiante; fomentar el desarrollo institucional para modularizar la formación; y generar evidencia para informar políticas públicas. A través de las diferentes entregas realizadas, organizadas en seis paquetes de trabajo, se han obtenido diversos resultados: manual de gestión de proyectos, sistema de evaluación de impacto, meta-investigación sobre la perspectiva del estudiante, preferencias del alumnado y validación institucional, recomendaciones del grupo de expertos, desarrollo institucional para la formación continua y microcredenciales, análisis de cualificaciones actuales, alineación de microcredenciales con las políticas europeas, ecosistemas institucionales para la formación continua, seminarios de empoderamiento institucional, modelos y guías institucionales, y casos de estudio sobre modularización y microcredenciales, así como estudios piloto sobre modularización y microcredenciales.

Palabras clave: microcredencial, formación continua, diseño de programas.

Abstract: The MCE project (Modularisation for Continuing Education and Microcredentials) has researched, from 2022 to 2025, the conceptualisation, development, application and evaluation of microcredentials as a key instrument for the unification, recognition and standardisation of continuous education and professional development

in European higher education within the framework of the European Commission's Recommendation on Microcredentials. It was coordinated by the EADTU (European Association of Distance Teaching Universities) and 10 European Higher Education Institutions participated. MCE started from previous experiences in short learning programmes and in the common microcredentials framework developed with the European MOOC Consortium and expands it by incorporating the student's perspective as a central axis. The project is articulated in three levels: micro (design and concept), meso (institutional strategies) and macro (public policies). Its objectives include operationalizing the concept of microcredentials from the student's perspective; promoting institutional development to modularize training; and generating evidence to inform public policies. Through the different deliveries organized into six work packages, various results have been obtained: project management manual, impact evaluation system, meta-research on the student's perspective, student preferences and institutional validation, recommendations of the group of experts, institutional development for continuous training and micro-credentials, analysis of current qualifications, alignment of micro-credentials with European policies, institutional ecosystems for lifelong learning, institutional empowerment seminars, institutional models and guides, and case studies on modularisation and micro-credentials, as well as pilot studies on modularisation and micro-credentials.

Keywords: microcredential, continuous training, program design.

1. INTRODUCCIÓN

Modularisation for Continuing Education and Microcredentials (MCE) es el nombre de un proyecto europeo que se desarrolló de 2022 a 2025 para abordar la conceptualización, el desarrollo, la aplicación y la evaluación de las microcredenciales, un instrumento novedoso de la Comisión Europea que se dio a conocer a través de una recomendación del Consejo de la Unión Europea (2022). Se trata de una estrategia que pretende unificar, facilitar el reconocimiento y estandarizar la educación continua y el desarrollo profesional en la educación superior europea. Para ello, plantea tres ejes de trabajo que se reflejan en sus objetivos: la actualización de los trabajadores, la preparación de los “proveedores” de formación y el fomento de la inclusión y la justicia social. Podríamos decir que se trata de extender a la educación continua el proceso de unificación iniciado anteriormente en la educación superior con lo que se ha conocido popularmente como Plan Bolonia, en homenaje a la Declaración de Bolonia (European Ministers of Education, 1999). El proyecto fue coordinado por la European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) y participaron 10 instituciones de educación superior: Università Telematica Internazionale UNINETTUNO (UNINETTUNO), Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Universidade Aberta (UAB), FernUniversität in Hagen (FERNUNI), Hellenic Open University (HOU), Open Universiteit Nederland (OUNL), Open University of Cyprus (OUC), Kauno Technologijos Universitetas (KTU), Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), y Katholieke Universiteit Leuven (KU).

2. ESTRUCTURA DEL PROYECTO

El proyecto MCE parte de otros proyectos y experiencias previas en programas de aprendizaje breve y en el marco común de microcredenciales desarrollado con el Consorcio Europeo de MOOC (FutureLearn et al., 2017), incorporando la perspectiva del estudiante como eje central. Se articula en tres niveles: micro (conceptualización y diseño de las microcredenciales), meso (estrategias institucionales para la implementación de las microcredenciales) y macro (políticas públicas facilitadoras de las microcredenciales). Los objetivos del proyecto son: Explorar la perspectiva del alumnado para seguir desarrollando el concepto de microcredenciales, incluyendo el diseño de formatos modulares/microcredenciales orientados al estudiante; Apoyar a las Instituciones de Educación Superior (IES) en la organización y creación de condiciones para el desarrollo de la educación modular y las microcredenciales; Probar las microcredenciales y los programas de aprendizaje corto (SLP) mediante estudios de caso y proyectos piloto, implicando a todas las partes interesadas; Desarrollar políticas para el desarrollo profesional continuo (CEPD) y marcos europeos para las microcredenciales (diálogo basado en evidencias).

A través de las diferentes entregas realizadas, organizadas en seis paquetes de trabajo, se han obtenido diversos resultados: manual de gestión de proyectos, sistema de evaluación de impacto, meta-investigación sobre la perspectiva del estudiante, preferencias del alumnado y validación institucional, recomendaciones del grupo de expertos, desarrollo institucional para la formación continua y microcredenciales, análisis de cualificaciones actuales, alineación de microcredenciales con las políticas europeas, ecosistemas institucionales para la formación continua, seminarios de empoderamiento institucional, modelos y guías institucionales, y casos de estudio sobre modularización y microcredenciales, así como estudios piloto sobre modularización y microcredenciales.

3. PRINCIPALES RESULTADOS

Los principales resultados obtenidos se plasman en los diversos informes disponibles en la web del proyecto:

3.1. La investigación de la modularización y las microcredenciales forman la perspectiva del alumnado

Se examinó la perspectiva del aprendizaje para adaptar mejor las microcredenciales y los servicios institucionales al alumnado en Formación Continua y Desarrollo Profesional (CEPD, por sus siglas en inglés¹).

¹ Continuing Education and Professional Development.

3.1.1. Perspectiva del alumnado sobre las microcredenciales y servicios de aprendizaje para formación continua y desarrollo profesional

Se realizó una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos cinco años sobre la perspectiva del alumnado respecto al formato de las microcredenciales. Tras aplicar la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses), se incluyeron un total de 48 publicaciones. En la mayoría de los casos, los datos se han recogido principalmente a través de cuestionarios administrados durante o después de la finalización de los cursos impartidos al alumnado. Los principales impulsores de los estudiantes para obtener microcredenciales son las necesidades profesionales del momento, la empleabilidad, la curiosidad personal y la flexibilidad para el aprendizaje. Se detecta aún poca investigación sobre el tema, aunque se observa que los estudiantes ven numerosas ventajas en los cursos online por respetar su propio ritmo y la acreditación final. En cambio, al igual que en investigaciones previas, los resultados muestran que los estudiantes dudan del impacto de las microcredenciales en sus trayectorias profesionales.

3.1.2. Preferencias y expectativas del alumnado con respecto a los programas de microcredenciales

Se amplían las escasas investigaciones empíricas existentes sobre las necesidades y expectativas del alumnado respecto a las microcredenciales, proporcionando evidencias de estudiantes de nueve países europeos. Las principales motivaciones del alumnado incluyen los intereses personales y los objetivos profesionales, mientras los motivos sociales y académicos juegan un papel secundario. Se detecta una notable preferencia por cursos cortos que se adapten a los compromisos laborales y familiares, con una duración inferior a dos o tres meses, preferentemente a tiempo parcial (de seis a quince horas semanales). El alumnado muestra una mayor inclinación hacia las aplicaciones prácticas que sintonizan mejor con los desafíos del mercado laboral. Muchas personas prefieren los cursos en línea y la posibilidad de seguirlos a su propio ritmo. También se valoran las interacciones en tiempo real con los formadores. El estudiantado aprecia la modularización en diversos niveles de profundización y la obtención de un certificado. Sin embargo, también expresa su preocupación por su reconocimiento en el mercado laboral, así como por la posible sobrecualificación con títulos que pueden no ser valorados por los empleadores a largo plazo.

3.1.3. Recomendaciones del grupo de expertos de alto nivel sobre cualificaciones de programas y la perspectiva del alumnado

Se sintetizaron los hallazgos de la revisión sistemática, grupos focales y encuestas, destacando la perspectiva del alumnado sobre las microcredenciales y los servicios

de formación continua, identificando tres perfiles de alumnado: el Experto Senior, el Explorador Senior y el Junior Principiante, cada uno con sus necesidades, motivaciones y preferencias de aprendizaje. Se ofrecen diversas recomendaciones, como la promoción activa de las microcredenciales, la modularización y la flexibilidad en las vías de aprendizaje, el establecimiento de procedimientos sistemáticos de garantía de calidad, la consideración de la diversidad y la inclusión en el diseño, la colaboración con las partes interesadas en el reconocimiento y la acreditación, la exploración de modelos diversos de financiación y la incorporación de la perspectiva del alumnado para equilibrar las demandas del mercado y la satisfacción del aprendiz.

3.2. Liderazgo institucional y microcredenciales

Para apoyar el liderazgo de las universidades, deben desarrollarse políticas transformadoras basadas en evidencias, en un marco normativo emergente nacional y europeo, incluido el posible desarrollo de la extensión universitaria.

3.2.1. Desarrollo institucional para CEPD y microcredenciales

Se compararon políticas, estrategias y marcos institucionales para CEPD y microcredenciales, considerando nuevas perspectivas sobre la transformación de la educación superior. Se aplicó una encuesta centrada en las denominaciones y características de programas de aprendizaje más breves y no estandarizados, así como en la perspectiva institucional sobre las posibles motivaciones del alumnado para participar.

3.2.2. Análisis y mapeo de las cualificaciones institucionales actuales para formación continua y microcredenciales dentro del consorcio

En un mundo en constante cambio, el aprendizaje permanente y las trayectorias flexibles son fundamentales. Cada vez se desarrollan más oportunidades de aprendizaje de corta duración –las llamadas microcredenciales– en el mundo entero. Sin embargo, aún falta una definición común y estándares compartidos para describir, diseñar y reconocer estas credenciales. Además, las instituciones de educación superior actúan en contextos muy diversos y pueden perseguir objetivos muy distintos. Los diez socios del proyecto completaron un cuestionario exhaustivo sobre políticas institucionales, de calidad y de financiación en relación con las microcredenciales que permitió mapear y analizar las cualificaciones institucionales existentes para CEPD.

3.2.3. *Armonización y alineación de las microcredenciales según las políticas de la UE*

Se trató de identificar formas de armonizar y alinear las cualificaciones institucionales en interacción con los desarrollos de los marcos nacionales y europeos sobre CEPD y microcredenciales. Los principales hallazgos y temas de las discusiones incluyen estrategias institucionales y niveles de madurez, la alineación de las políticas (nacionales y de la UE), y los desafíos en dicha alineación de políticas, así como las direcciones futuras y las oportunidades para la alineación.

3.2.4. *Construcción de un ecosistema institucional para la formación continua*

Se desarrolló una actividad de aprendizaje entre pares sobre servicios estudiantiles para CEPD y microcredenciales con el fin de comparar modelos organizativos (por ejemplo, *extension schools*), su relación con las partes interesadas externas (organizaciones profesionales, sectores público y privado, agentes sociales) y los modelos de negocio para microcredenciales. Partiendo de la experiencia del “Institut für wissenschaftliche Weiterbildung” (FernUniversität de Hagen), se buscó comparar esta universidad con instituciones similares. Los intercambios y debates revelaron una gran diversidad de modelos organizativos.

3.3. Experimentación de las IES con microcredenciales

Se llevaron a cabo pruebas piloto de microcredenciales y se trató de evaluar la modularización y las microcredenciales en el contexto y agenda de cada institución.

3.3.1. *Informe sobre modularización y microcredenciales basado en el análisis de estudios de caso*

Se realizó un informe sobre la evaluación a gran escala de los 22 cursos piloto impartidos por instituciones socias. Los participantes implicados incluyeron estudiantes, docentes, diseñadores de cursos, directivos de instituciones de educación superior y partes interesadas externas (por ejemplo, empleadores y organizaciones profesionales). Las nueve dimensiones de los cursos identificadas fueron la participación de las partes interesadas en el diseño, la forma de colaboración, el origen de las microcredenciales, la financiación y el modelo de negocio, la puesta en marcha y ejecución, las metodologías de evaluación, los estándares tecnológicos para la certificación, la estandarización del marco de cualificación basado en microcredenciales, y la aceptación de las partes interesadas.

3.3.2. Estudios piloto sobre modularización y microcredenciales

Las 22 microcredenciales reflejaron una gran diversidad de diseños y contenidos de la formación continua que se lleva a cabo en las universidades participantes, involucrando a 1.607 estudiantes, 117 profesores y 59 miembros del personal administrativo, lo que demuestra la ventaja de la educación a distancia por su escalabilidad y flexibilidad. Se observó cómo los contenidos no limitan las posibilidades y se pueden ofrecer todo tipo de temas en cualquier contexto. Aunque la mayoría se alinean con los niveles 6 y 7 según los niveles del Marco Europeo de Competencias, también se podrían ofrecer niveles inferiores de competencia. La mayoría tenían hasta 15 ECTS y duraban hasta 30 semanas. El diseño modular fue también el más frecuente. La mayoría de las microcredenciales se organizaron en línea o a distancia.

3.3.3. Informe sobre la modularización del CEPD y las microcredenciales

Este informe analizó el impacto de las microcredenciales en el alumnado, el profesorado y los servicios de apoyo a la enseñanza (diseño, desarrollo y ejecución), el liderazgo universitario y las instituciones (organización y condiciones), así como en la colaboración con agentes externos. Se presentaron el enfoque metodológico, las herramientas de recopilación de datos y los hallazgos clave de una evaluación a gran escala, con la participación de 705 encuestados de los 22 cursos piloto. La evaluación se estructuró en torno a cinco dimensiones centrales: ventaja relativa, compatibilidad, complejidad, probabilidad, y observabilidad.

3.4. Capacitación para el cambio transformador

Se desarrollaron estrategias para el apoyo al profesorado, servicios de apoyo y liderazgo universitario para el diseño de programas y cualificaciones de CEPD y microcredenciales transformadoras, alineadas con las demandas del alumnado y los marcos nacionales y europeos. Se recogieron para ello informes de las principales lecciones aprendidas a partir de los seminarios y otras actividades del proyecto, ofreciendo directrices y buenas prácticas para implementar microcredenciales basadas en la experiencia de las instituciones socias a lo largo del proyecto.

3.5. Recomendaciones basadas en evidencias para responsables políticos nacionales y de la UE

Se ofrecieron recomendaciones a los responsables políticos a nivel nacional y europeo para su toma de decisiones basadas en informes documentados y en diálogo con

las universidades, buscando una alineación europea común, y procurando el encuentro de los procesos de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba.

3.5.1. Seguimiento y análisis de las políticas nacionales y de la UE

Se realizó el seguimiento y análisis de las políticas nacionales y de la UE en torno a las microcredenciales y los marcos de cualificaciones, en una perspectiva de formación continua y desarrollo profesional con visión de futuro.

3.5.2. Documentos de posición basados en evidencias del proyecto MCE y diálogos continuos con responsables políticos y agentes implicados

En esta entrega final, se debatieron y presentaron reflexiones del proyecto sobre el estado de las políticas de microcredenciales, basadas en la documentación publicada y en los informes del proyecto.

4. REFERENCIAS

- Consejo de la Unión Europea (2022). Recomendación del Consejo de 16 de junio de 2022 relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad 2022/C 243/02. Diario Oficial de la Unión Europea, C 243, 10-19. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02))
- Ministerio de Educación, Universidad y Sociedad. (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación. Declaración de Bolonia*. Conferencia de ministros europeos de Educación, Bolonia, 19 de junio de 1999. <https://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>
- European Ministers of Education (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- FutureLearn, France Université Numérique, OpenUpEd, Miriada X, & EduOpen (2017). *The European MOOC Consortium (EMC)*. http://eadtu.eu/documents/Services/Mission_EMCC.pdf

VINCULANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA: INTERCAMBIO VIRTUAL Y COLABORACIÓN PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

LORETO CANTILLANA¹, JUAN PABLO CATALÁN² Y MARIO MARTIN BRIS³

*Universidad de Las Américas¹, Universidad Andrés Bello², Universidad de Alcalá³
lcantillana@udla.cl*

Resumen:

La globalización y la digitalización han redefinido el panorama de la Educación Superior, resaltando la necesidad de enfoques innovadores que impulsen la colaboración internacional y el intercambio de experiencias educativas. En este escenario, la movilidad y el intercambio virtual surgen como herramientas fundamentales para promover la cooperación entre instituciones educativas y favorecer una accesibilidad equitativa a los saberes, particularmente en entornos complejos. Según se ha documentado que el establecimiento de redes colaborativas en el área académica es crucial, dado que resuelve problemáticas, potencia la creación de proyectos y propicia la investigación. Asimismo, favorece la innovación, la eficacia investigativa, fomenta el diálogo e incrementa el conocimiento. La presente comunicación aborda una propuesta de innovación cuyo objetivo es fortalecer la cooperación académica en Educación Superior a nivel iberoamericano mediante la movilidad virtual tanto el ámbito universitario como escolar, promoviendo experiencias innovadoras y empleo de tecnologías emergentes. A partir de ello, se pretende construir una Red de movilidad virtual interinstitucional orientada a la formación, intercambio académico y la generación de entornos virtuales de trabajo colaborativo. Entre las acciones desarrolladas para el cumplimiento de dicho propósito, se establece el levantamiento de las instituciones participantes comprendiendo a estas como socios estratégicos para la ejecución del proyecto. Grupo conformado por universidades y centros educativos de España, México, Brasil, Ecuador, Colombia, Argentina y Chile. Tras esto, se desarrolla la etapa de formalización de los acuerdos de colaboración interinstitucionales, para la posterior consolidación de la Red Iberoamericana de Movilidad Virtual. Esta iniciativa principalmente apunta al desarrollo de un modelo de trabajo conjunto con foco en el desarrollo de experiencias innovadoras y de intercambio académico, esto con el fin de potenciar actividades de movilidad, trabajo cooperativo y formación entre los diversos actores.

Palabras clave: Educación superior, Innovación educativa, Escuela, Cooperación educacional

Abstract:

Globalization and digitalization have reshaped the landscape of Higher Education, underscoring the need for innovative approaches that enhance international collaboration and the exchange of educational experiences. Within this context, virtual mobility and digital exchange have emerged as key strategies to promote cooperation among educational institutions and ensure equitable access to knowledge, particularly in complex and underserved environments. Evidence highlights that the establishment of collaborative academic networks is essential, as it facilitates the resolution of shared challenges, strengthens project development, and fosters research. In addition, such networks promote innovation, improve research efficiency, encourage academic dialogue, and expand collective knowledge. This paper presents an innovation proposal aimed at strengthening academic cooperation in Higher Education across Ibero-America through the implementation of virtual mobility initiatives at both the university and school levels. The project promotes the development of innovative educational experiences and the integration of emerging technologies. To this end, the proposal involves the creation of an inter-institutional virtual mobility network focused on training, academic exchange, and the development of collaborative virtual environments. A key component includes identifying participating institutions as strategic partners, encompassing universities and educational centers from Spain, Mexico, Brazil, Ecuador, Colombia, Argentina, and Chile. Subsequently, the project advances to the formalization of inter-institutional collaboration agreements, paving the way for the consolidation of the Ibero-American Virtual Mobility Network. This initiative ultimately seeks to establish a sustainable model for academic cooperation that promotes innovation, collaborative practices, and the internationalization of education.

Keywords: Higher education, Educational innovation, School, Educational cooperation, Educational cooperation

1. INTRODUCCIÓN

La internacionalización es uno de los desafíos actuales en el ámbito educativo, puesto que promueve una perspectiva global, posibilita la ampliación de redes de colaboración, potencia la calidad académica y da respuesta a las demandas de los procesos de acreditación. Si bien, estos elementos se nutren al generar acciones que permitan el establecimiento de vínculos interinstitucionales, a su vez, favorecen la formación del estudiantado al brindar la opción de acercarse a otras realidades, compartir saberes y lograr experiencias significativas, ello mediante actividades como el intercambio estudiantil, las pasantías y la posibilidad de contar con docentes de diversas latitudes en sus procesos formativos.

De acuerdo con lo planteado por De Wit (2020) la internacionalización se comprende como un proceso que apunta a la integración de aspectos interculturales, globales e internacionales en las funciones, misión y oferta académica de las instituciones educativas, los cuales apuntan al mejoramiento de la calidad y a la contribución de estas en la sociedad. Según Castelazo (2016) referirse a la internacionalización en el ámbito

educativo, es novedoso y se plantea como una categoría que implica cierta complejidad, puesto que es un concepto multirreferencial que se adapta a los diversos contextos y se vincula a mecanismos institucionales para ponerse en marcha.

Asimismo, Ballesteros (2021) plantea que estudiar la internacionalización en la educación se liga a estándares de carácter internacional asociados a la calidad, lo que proporciona directrices a las instituciones de Educación Superior para su abordaje, incluyendo lo intercultural y multicultural. Ante esto, la autora recaba una serie de propuestas conceptuales y propósitos en torno a la internacionalización. Alude a la OCDE (1991) que apunta a que la internacionalización contribuye a la Educación Superior y posibilita programas internacionales e interculturales, cuya intención es el desarrollo de habilidades y competencias. También, menciona a Knight (1999) quien propone la relevancia de la integración de la investigación, la docencia y el servicio en la internacionalización, ello con la finalidad de incluir a los sectores productivos.

A su vez, señala lo expuesto por Gacel-Ávila (1999), cuya propuesta apunta a una comprensión integral de la internacionalización que se articula con la identidad de las instituciones y que tiene como propósito formar a ciudadanos globales que actúan en un contexto local. Del mismo modo, refiere a Scott (1998) que indica que la internacionalización se asociaba a la diplomacia y la política exterior, esto con la finalidad de mantener relaciones de tipo internacional mediante la colaboración académica y cultural. Finalmente, menciona lo planteado por Didou (2000) quien comprende la internacionalización como una respuesta a la globalización económica, educativa y laboral. El fin de esta proposición es cautelar la calidad y pertinencia frente a las demandas del mercado.

Las propuestas revisadas por Ballesteros (2021) dan cuenta de ciertos elementos comunes entre los autores a la hora de referirse a la internacionalización, convergen en aspectos como la mirada transversal e integral de esta, así como también al desarrollo de competencias para afrontar interacciones globales. Además, destacan el desafío de las instituciones por adaptarse y responder a los requerimientos de los sectores productivos. Por lo tanto, en vista de lo expuesto, la internacionalización en las instituciones educativas es relevante en un contexto cada vez más complejo y exigente, puesto que no solo es una estrategia que apunta al mejoramiento de la calidad, sino permite preparar a estudiantes para que sean capaces de atender la diversidad, la interculturalidad y dar respuesta al avance de la globalización.

En cuanto a la movilidad educativa, cabe señalar que se comprende como un componente central de la internacionalización, dado que implica el desplazamiento de académicos y estudiantes entre diversas instituciones y países. Mills (2022), refiere a la movilidad académica comprendiéndola como la capacidad de investigadores, personal y estudiantes de trasladarse presencialmente entre distintos países y regiones con el propósito de estudiar, investigar o enseñar de manera permanente o temporal,

esto bajo normativas éticas que garanticen el respeto de los derechos, la equidad y el reconocimiento formativo. Dicho autor, distingue la movilidad de los académicos, indicando que su propósito apunta a la docencia, la actualización disciplinar y el establecimiento de redes de cooperación que propician la investigación, la enseñanza y la gestión. En el caso de la movilidad de los estudiantes, indica que su fin es enriquecer la experiencia de formación mediante el despliegue de competencias interculturales, las cuales permiten su inserción en realidades educativas distintas a la propia y que, a su vez, favorecen la comunicación intercultural.

Respecto a la movilidad virtual, Mills (2022) plantea que esta favorece el intercambio académico sin desplazamiento físico y se desarrolla a través del empleo de la tecnología digital. Esta permite ampliar la accesibilidad ante barreras geográficas, sociales y económicas, reduce costos, integra a quienes no tienen posibilidades de viajar y facilita la internacionalización en situaciones de crisis. También, propicia la integración de nuevos formatos como proyectos de colaboración en línea, clases espejo y seminarios. No obstante, se debe cautelar la disposición de infraestructura y la adquisición de competencias de tipo tecnológico, así como el dominio por parte de los académicos de la aplicación de estrategias para la docencia en contextos digitalizados.

2. DESARROLLO

A partir de la revisión teórica realizada y dada la importancia tanto de la internacionalización como su materialización a través de la movilidad, se plantea una propuesta cuyo objetivo es fortalecer la cooperación académica iberoamericana en Educación Superior mediante la movilidad virtual en el ámbito universitario como escolar, promoviendo experiencias innovadoras y empleo de tecnologías emergentes. A partir de lo señalado, se pretende conformar una Red de movilidad virtual interinstitucional orientada a la formación, el intercambio académico y la creación de espacios virtuales de trabajo colaborativo. En la tabla siguiente, se presenta el desglose de la propuesta de movilidad virtual bajo el alero de la red señalada:

Tabla 1. Propuesta “Iberoamérica conectada desde la universidad a la escuela: movilidad virtual y cooperación para la transformación educativa”

Objetivos específicos	Área geográfica	Destinatarios	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> -Diseñar un programa de movilidad virtual que articule instituciones educativas iberoamericanas. -Implementar experiencias pedagógicas virtuales que integren enfoques interculturales y colaborativos entre estudiantes y académicos. -Capacitar a académicos y estudiantes en el uso pedagógico de tecnologías emergentes. -Evaluar la contribución de las experiencias de movilidad virtual. -Instalar mecanismos sostenibles de cooperación interinstitucional. 	Iberoamérica: Colombia, Argentina, Chile, Brasil, Ecuador México y España.	Estudiantes, docentes y directivos de Educación Superior y de establecimientos educativos no universitarios que representan una amplia diversidad de contextos.	<ul style="list-style-type: none"> -Creación y consolidación de la Red Iberoamericana de movilidad virtual -Desarrollo de plataformas y herramientas digitales. -Programa de movilidad virtual y formación docente. -Monitoreo, evaluación y sostenibilidad del proyecto.

Nota. Elaboración propia.

Esta propuesta emerge como respuesta al requerimiento de fortalecer los vínculos de cooperación internacional entre las instituciones educativas y, además, se articula con la necesidad de potenciar la transformación digital en los países iberoamericanos en función de la superación de brechas digitales, accesibilidad al conocimiento y acercamiento de la academia a las comunidades de variados contextos educacionales complejos. Optar por la movilidad virtual, es potenciar una estrategia significativa que aporta a la democratización de saberes, así como a la generación de experiencias formativas internacionales, las cuales posibilitarán la participación de beneficiarios diversos, quienes por limitaciones geográficas, económicas o sociales no tienen la oportunidad de desplazarse a otras latitudes para aprender, colaborar, enseñar o investigar.

Por ello, la propuesta presentada se sustenta en la inclusión y la equidad, así como en lo planteado por OEI (2008) en Metas Educativas 2021, documento que alude al sistema de intercambio de investigadores, estudiantes y docentes iberoamericanos mediante la movilidad en el Espacio Iberoamericano de Conocimiento, cuya finalidad es el fortalecimiento de redes entre instituciones que propicien la docencia, investigación e innovación. Frente a ello, se plantea una propuesta innovadora que promueve el uso de la tecnología a través de la participación en entornos digitales, capacitaciones

asociadas al tema, implementación de metodologías participativas y trabajo en redes de colaboración interinstitucionales.

Entre las acciones para el cumplimiento de la propuesta, se establece el levantamiento de las instituciones participantes, tanto de Educación Superior como escolares, definiéndolas como socios estratégicos para el desarrollo del proyecto. Este grupo lo conforman universidades y centros educativos de España, México, Brasil, Ecuador, Colombia, Argentina y Chile. Se escogen estos países por la disposición a participar de académicos de instituciones universitarias de esos lugares. Tras ello, prosigue la etapa de formalización de los compromisos de cooperación interinstitucional, para posteriormente establecer la Red Iberoamericana de Movilidad Virtual que albergará la propuesta. Esto apunta a la ejecución de un modelo de trabajo mancomunado enfocado en brindar experiencias que fomenten el intercambio de estudiantes y académicos, cuya intención es propiciar acciones que aporten a la construcción de saberes compartidos, al despliegue de competencias interculturales e innovación pedagógica a través de tecnologías emergentes.

3. CONCLUSIÓN

En síntesis, la conformación de una Red Iberoamericana de movilidad virtual donde se ejecute la propuesta Iberoamérica conectada desde la universidad a la escuela: movilidad virtual y cooperación para la transformación educativa, no solo fortalece los vínculos interinstitucionales entre la escuela y la Educación Superior de los diversos países iberoamericanos participantes, sino que también constituye una estrategia clave para el fomento de la innovación pedagógica, la cooperación académica y la formación de comunidades de aprendizaje transnacionales. Tal como afirman Xi et al. (2022), Zhao y Pu (2021), y Cardoso et al. (2024), estas redes de colaboración permiten el abordaje de problemáticas comunes desde una mirada compartida, así como dinamizan la generación de nuevos conocimientos y proyectos. A su vez, enriquecen la labor investigativa y nutren el diálogo académico. Por lo tanto, avanzar en este tipo de iniciativas es crucial para dar respuesta a los desafíos de una educación más inclusiva, conectada y comprometida con el desarrollo regional.

Asimismo, la propuesta releva el potencial transformador de la movilidad virtual como una posibilidad para democratizar el acceso a la internacionalización, particularmente en espacios escolares y universitarios con menores oportunidades de participación en instancias de movilidad presencial. A su vez, al incluir tecnologías emergentes, esta iniciativa propicia en los beneficiarios el desarrollo de competencias interculturales y también digitales, lo que proporciona herramientas para afrontar los desafíos de un mundo cada vez más conectado y digitalizado. De este modo, se potencia una educación más acorde y pertinente, consolidando a Iberoamérica como un espacio donde se valora la diversidad y la construcción colectiva de saberes.

4. REFERENCIAS

- Ballesteros, Y. (2021). Internacionalización: concepción pedagógica con un enfoque multicultural. En *Internacionalización de la educación superior: Estrategias, propuestas y reflexiones* (pp. 19-35). Juan Pablos Editor / Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cardoso, T., Pinto, J., & Pestana, F. (2024). Networked research and open science: the WEIWER® experience. *Educational Media International*, 61, 16-25. <https://doi.org/10.1080/09523987.2024.2357475>
- Castelazo Ochoa, V. (2016). Internacionalización y educación superior. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 227-232. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i23.227>
- De Wit, H. (2020). Internationalization of Higher Education. *Journal of International Students*. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>.
- Mills, D. (2022). *Movilidad académica en la educación superior*. Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior, 18-20 de mayo de 2022, UNESCO.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2008). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI.
- Xi, X., Wei, J., Guo, Y., & Duan, W. (2022). Academic collaborations: a recommender framework spanning research interests and network topology. *Scientometrics*, 127, 6787-6808. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04555-8>
- Zhao, W., & Pu, S. (2021). Collaboration prediction in heterogeneous academic network with dynamic structure and topic. *Knowledge and Information Systems*, 63, 2053 - 2074. <https://doi.org/10.1007/s10115-021-01580-6>

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

DEL TRABAJO COLABORATIVO AL SABER PEDAGÓGICO INCLUSIVO: INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

MARTA MEDINA GARCÍA, LINA HIGUERAS RODRÍGUEZ Y
CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ

Universidad de Granada
martamega@ugr.es

Resumen:

Esta investigación, enmarcada en el proyecto “Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado universitario: avances y retos para el futuro” (PPJIA2024-19, Universidad de Granada), tiene como objetivo analizar cómo los modelos de desarrollo profesional docente compartido pueden fortalecer la formación inicial del profesorado universitario. El estudio se sitúa en el contexto de los programas FPU y FPI, considerando que el profesorado en formación no solo debe transmitir contenidos, sino también contribuir activamente a la construcción de saberes pedagógicos inclusivos. Se abordan diversas prácticas colaborativas como los grupos de reflexión docente, el diseño conjunto de propuestas didácticas, la co-docencia, el análisis de casos reales y las comunidades de aprendizaje entre docentes universitarios. Estas experiencias se analizan como estrategias que permiten mejorar la calidad de la enseñanza y fomentar una cultura docente basada en la colaboración, la innovación y el compromiso con la inclusión educativa. Desde un enfoque metodológico cualitativo, la investigación utiliza entrevistas en profundidad, diarios de reflexión y análisis de materiales generados durante la intervención, para comprender el impacto de estas prácticas compartidas en el desarrollo profesional docente. Los resultados esperados permitirán identificar condiciones facilitadoras, retos institucionales y potencialidades formativas clave para el diseño de entornos universitarios más colaborativos e inclusivos. Se espera que estas evidencias contribuyan a orientar nuevas estrategias pedagógicas dentro de las instituciones de educación superior, reconociendo la formación del profesorado universitario como un proceso colectivo, continuo y estratégico para la mejora de la calidad educativa.

Palabras clave: formación de profesores, calidad de la educación, experiencia pedagógica.

Abstract:

This research, framed within the project “Analysis of Educational Inclusion from the Perspective of University Faculty: Progress and Challenges for the Future” (PPJIA2024-19, University of Granada), aims to analyze how shared models of professional teacher development can strengthen the initial training of university faculty.

The study is set within the context of the FPU and FPI programs, based on the premise that teacher trainees should not only transmit content but also actively contribute to the construction of inclusive pedagogical knowledge. Various collaborative practices are explored, such as faculty reflection groups, joint design of didactic proposals, co-teaching, analysis of real cases, and learning communities among university educators. These experiences are analyzed as strategies that enhance teaching quality and promote a teaching culture grounded in collaboration, innovation, and a strong commitment to educational inclusion. Adopting a qualitative methodological approach, the research employs in-depth interviews, reflection journals, and analysis of materials generated during the intervention, in order to understand the impact of these shared practices on professional teacher development. The expected outcomes will help identify enabling conditions, institutional challenges, and key formative potentials for designing more collaborative and inclusive university environments. The findings are intended to inform new pedagogical strategies within higher education institutions, recognizing the training of university faculty as a collective, continuous, and strategic process for improving educational quality.

Keywords: teacher education, quality of education, pedagogical experience.

1. INTRODUCCIÓN

En el actual contexto universitario, la formación del profesorado novel requiere enfoques que vayan más allá de la capacitación técnica o disciplinar. Es necesario promover modelos que sitúen al profesorado en formación como agentes activos en la construcción de saberes pedagógicos inclusivos, en diálogo con otros profesionales y con las realidades educativas contemporáneas. Esta investigación, enmarcada en el proyecto “Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado universitario: avances y retos para el futuro” (PPJIA2024-19, Universidad de Granada), se propone explorar el impacto de los modelos de desarrollo profesional docente compartido en la formación inicial del profesorado universitario con el fin último de lograr mejoras en su capacitación en materia de inclusión.

La propuesta se desarrolla en el contexto de los Programas de Formación del Profesorado Universitario (FPU) y Formación de Personal Investigador (FPI), partiendo del reconocimiento de que la formación docente no puede concebirse como un proceso individual y aislado, sino como una experiencia compartida, reflexiva y situada, tal como proponen Marcelo (2001) y Avalos (2011).

A través de prácticas como la co-docencia, los grupos de reflexión docente, el diseño conjunto de propuestas didácticas, el análisis colaborativo de casos reales etc., se exploran las posibilidades de construir una cultura profesional basada en la cooperación, el compromiso ético y la mejora continua de la práctica pedagógica en términos generales y en materia de inclusión de forma específica, por considerarse el paradigma al que aspiramos y el reto pendiente en nuestro desarrollo profesional.

1.1. Desarrollo profesional docente y cultura colaborativa

El desarrollo profesional docente ha sido tradicionalmente vinculado a procesos de formación continua centrados en la adquisición de competencias. Sin embargo, en las últimas décadas se ha producido un giro paradigmático hacia modelos más contextualizados, participativos y colaborativos (OECD, 2021; Darling-Hammond et al., 2017). Según este enfoque, el aprendizaje docente es más efectivo cuando se basa en la práctica, se realiza en colectivo y se vincula con problemas reales del aula (Vaillant, 2016; Opfer & Pedder, 2011).

Autores como Sachs (2016) y Kennedy (2014) subrayan que la colaboración profesional entre docentes no solo mejora la enseñanza, sino que también promueve una identidad profesional más crítica y comprometida. En este sentido, la formación del profesorado universitario debe abrir espacios para compartir experiencias, contrastar perspectivas y construir conocimiento pedagógico desde la práctica reflexiva (Margalef, Canabal, & Iborra, 2006).

Por último, la literatura sobre comunidades de aprendizaje profesional (Wenger, 1998; Vescio, Ross & Adams 2008; Bolívar, 2014) ha puesto de manifiesto la relevancia de generar entornos donde los docentes aprendan unos de otros, rompiendo el aislamiento habitual de la profesión académica y favoreciendo la innovación educativa. En el ámbito universitario, esto implica repensar las estructuras formativas y crear modelos institucionales que valoren el trabajo colaborativo como un eje estratégico de calidad docente (Vallant & Manso, 2022).

1.2. Modelos compartidos en la formación del profesorado universitario: una propuesta innovadora

La experiencia que se presenta en este trabajo parte de la necesidad de ofrecer modelos alternativos de desarrollo profesional docente en el marco universitario, centrados en la colaboración, la reflexión compartida y la construcción de saberes en conjunto, que supongan al mismo tiempo avanzar en la implementación y garantía de la inclusión en el ámbito educativo.

En el marco del desarrollo profesional docente en la universidad, diversas estrategias colaborativas han demostrado ser especialmente efectivas para fortalecer una enseñanza más reflexiva, inclusiva y contextualizada. Entre ellas, los grupos de reflexión docente constituyen espacios estructurados donde los participantes analizan dilemas pedagógicos reales, comparten experiencias y profundizan en la comprensión de su propia práctica (Sánchez et al., 2023). A esto se suma el diseño conjunto de propuestas didácticas, llevado a cabo por equipos interdisciplinarios de docentes noveles y mentores que construyen unidades de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en principios inclusivos y contextualizados (Cochran-Smith & Villegas, 2015). La co-docencia,

por su parte, permite la planificación, implementación y evaluación compartida de clases, facilitando la observación de distintas formas de enseñar, la retroalimentación inmediata y el desarrollo de una práctica más dialógica (Murillo & Krichesky, 2015). Asimismo, el análisis colaborativo de casos reales ofrece la posibilidad de abordar situaciones concretas del aula universitaria desde una perspectiva crítica y ética, integrando tanto saberes teóricos como experienciales (Shulman, 2004). Finalmente, las comunidades de aprendizaje profesional agrupan a docentes que se reúnen de forma regular para reflexionar colectivamente sobre su práctica, intercambiar recursos y proponer mejoras con el respaldo institucional necesario (Wenger, 1998). En conjunto, estas prácticas no solo promueven una cultura docente colaborativa, sino que también fortalecen el compromiso con la inclusión y la mejora continua de la calidad educativa en la educación superior.

2. METODOLOGÍA

El estudio adopta una metodología cualitativa con diseño de estudio de caso múltiple (Stake, 2005). La muestra incluye participantes (becarios FPU y FPI de diversas áreas) involucrados en experiencias de desarrollo compartido durante un curso académico completo.

Se utilizaron las siguientes técnicas de recogida de datos:

- Entrevistas en profundidad, antes y después de la intervención.
- Diarios reflexivos mantenidos por los participantes durante los procesos de co-docencia y diseño didáctico.
- Análisis de los materiales elaborados en las comunidades de aprendizaje y sesiones de grupo reflexivo.

Los datos serán analizados mediante codificación temática (Braun & Clarke, 2006), identificando categorías relacionadas con colaboración, identidad docente, prácticas inclusivas y transformación pedagógica.

2.1. Resultados: aprendizajes compartidos y transformación docente

Tras la implementación de esta propuesta, se espera que los resultados obtenidos evidencien que los modelos compartidos de desarrollo profesional tienen un impacto positivo en la formación inicial del profesorado universitario. A partir del análisis de la literatura especializada, podemos prever que dicho impacto se manifestará en, al menos, tres niveles interrelacionados que contribuyen a una mejora integral de la práctica docente.

En primer lugar, se prevé una reconfiguración de la identidad docente, ya que los participantes tienden a desarrollar una mayor conciencia sobre su rol como educado-

res, adoptando una actitud más reflexiva y mostrando una disposición más abierta al trabajo colaborativo. Esta transformación personal y profesional se ve favorecida por el diálogo entre iguales y el acompañamiento pedagógico, factores clave señalados por Flores (2020).

En segundo lugar, se espera una mejora sustancial de las prácticas pedagógicas. La co-docencia y el diseño conjunto de experiencias de enseñanza-aprendizaje permiten desarrollar propuestas más planificadas, inclusivas y coherentes con los principios de equidad. A su vez, el análisis compartido de casos reales se ha demostrado eficaz para identificar sesgos, mejorar la comunicación con el estudiantado y ofrecer respuestas más éticas y contextualizadas a la diversidad presente en el aula (Ustrell-Ibarz, 2015).

Por último, el desarrollo del proyecto debería facilitar la construcción de una cultura profesional colaborativa. La participación activa en comunidades de aprendizaje fortalece las redes de apoyo entre el profesorado novel, consolidando un sentido de pertenencia institucional y un compromiso colectivo hacia la mejora continua de la educación superior (Calvopiña & Nicolalde, 2017). En conjunto, estos niveles de impacto refuerzan la idea de que el desarrollo profesional compartido no solo transforma a los individuos, sino que también impulsa cambios sostenibles en el entorno universitario.

Asimismo, se pretende identificar los déficit y retos pendientes tras su implementación, entre los que se encuentran: dificultades para coordinar tiempos, falta de reconocimiento institucional del trabajo colaborativo y resistencia cultural en algunos contextos académicos a estas formas de formación.

3. CONCLUSION, DISCUSIÓN Y TRANSFERENCIA DE RESULTADOS

Los hallazgos esperados vienen a confirmar lo planteado en la literatura sobre innovación docente: la mejora educativa no puede depender de esfuerzos individuales, sino de modelos institucionales compartidos, sostenidos y estratégicos (Fullan & Hargreaves, 2016).

Así pues, para que estos modelos compartidos de formación docente tengan impacto y útiles para la práctica real, es necesario que la institución reconozca el valor de estas estrategias docentes y de esta manera fomente la creación de estructuras estables de acompañamiento en la formación. En sintonía con estos aspectos los resultados esperados pretenden ser ilustradores para el diseño de políticas de formación en los planes estratégicos universitarios, de manera que estas prácticas pedagógicas se incardinan como un aspecto cultura de la institución universitaria.

Esperamos con esta investigación explorar cómo los modelos de desarrollo profesional docente compartido pueden transformar la formación inicial del profesorado universitario, favoreciendo una cultura de colaboración, inclusión e innovación. Estos

modelos ayudan a superar el aislamiento profesional, potencian la reflexión pedagógica y generan aprendizajes significativos que trascienden lo disciplinar.

En definitiva, la formación del profesorado universitario debe dejar de ser un itinerario solitario y competitivo y esto sólo se puede reformular desde la construcción colectiva del saber docente será posible responder a los desafíos de una educación superior más inclusiva, crítica y transformadora.

4. REFERENCIAS

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (14), 9-40.
- Bolívar, A. (2020). *La formación del profesorado: Nuevas perspectivas para una profesión en cambio*. Graó.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Calvopiña, M. P. T., & Nicolalde, M. A. M. (2017). ¿Qué debe saber y saber hacer el profesorado novel universitario?. *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(46), 111-121.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., & Aitken, G. (2020). *Rethinking Teacher Education: Teacher Learning for Professional Practice*. Routledge.
- Cochran-Smith, M., y Villegas, AM (2015). Enmarcando la investigación en formación docente: Una visión general del campo, parte 1. *Journal of Teacher Education*, 66 (1), 7-20.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Flores, MA (2020). Sentirse estudiante, pero pensar docente: Un estudio sobre el desarrollo de la identidad profesional en la formación inicial docente. *Revista de Educación para la Docencia*, 46 (2), 145-158.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Learning Forward.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697.
- Margalef, L., Canabal, C., & Iborra, A. (2006). Transformar la docencia universitaria: Una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, (48), 73-89.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 13(1), 69-102.

- OECD (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*. OECD Publishing.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425.
- Sánchez, J. M. P., Rivero, C. A. A., Pingo, P. M. A., & Del Carpio, C. M. F. (2023). Inter-reflexión en la docencia universitaria. *Revista de ciencias sociales*, 29(8), 302-315.
- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Ustrell-Ibarz, M. (2015). *La co-docencia como herramienta de inclusión* (Bachelor's thesis).
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

EL TRATAMIENTO DE LA MUERTE EN LA LITERATURA INFANTIL. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

AINA PONS-TRIAY

Universitat de les Illes Balears
aina.pons4@estudiant.uib.cat

Resumen:

Este trabajo investiga las estrategias narrativas y visuales utilizadas en la literatura infantil para abordar los temas de la muerte, el duelo y la pérdida, a través de una revisión sistemática de la literatura mediante el análisis de artículos académicos. La investigación se centra en identificar y analizar las estrategias narrativas y visuales utilizadas en libros infantiles para facilitar la comprensión de estos temas complejos entre los niños. La metodología utilizada ha sido la revisión sistemática, realizando un examen detallado de los artículos que analizan las obras literarias infantiles desde diversas perspectivas pedagógicas, destacando la importancia de desarrollar recursos educativos sensibles y adaptados a la edad de los niños. Los resultados indican que la literatura infantil ofrece un recurso valioso para iniciar conversaciones sobre la muerte de manera respetuosa y educativa. Además, se resalta la utilidad de estos libros para gestionar emociones complejas asociadas con el duelo. El trabajo concluye resaltando la necesidad de integrar la pedagogía de la muerte de manera más explícita en el currículo escolar, proponiendo la formación específica de los educadores y recomendando el uso estratégico de la literatura infantil como herramienta para el apoyo emocional y social de los niños en el entorno educativo.

Palabras clave: Literatura infantil, muerte, pedagogía de la muerte, duelo, pérdida.

Abstract: This project investigates the narrative and visual strategies used in children's literature to address the themes of death, grief and loss through a systematic review of the literature by analysing scholarly articles. The research focuses on identifying and analysing the narrative and visual strategies undertaken in children's books to facilitate children's understanding of these complex issues. A systematic review methodology has been applied to examine in detail articles that analyse children's literary works from a variety of pedagogical perspectives, highlighting the importance of developing educational resources that are sensitive and adapted to the education of infants. The results indicate that children's literature offers a valuable resource for initiating conversations about death in a respectful and educational way. In addition, the usefulness of these libraries for managing complex emotions associated with grief is highlighted. The paper concluded by highlighting the need to integrate the pedagogy of death more explicitly into the school curriculum, proposing specific training for educators and

recommending the strategic use of children's literature as a tool for the emotional and social support of infants in the educational setting.

Keywords: Children's literature, death, Death Education, grief, loss.

1. INTRODUCCIÓN

La muerte es un fenómeno inherente a la experiencia humana que plantea retos significativos en el ámbito educativo, especialmente en la infancia. Aunque forma parte natural de la vida, la cultura occidental tiende a evitar su tratamiento explícito, dificultando a los niños la comprensión y gestión emocional de estos conceptos (Vara, 2016; López, 2018). Ante esta necesidad, la pedagogía de la muerte surge como un enfoque educativo que busca normalizar el diálogo sobre la muerte, ofreciendo recursos y estrategias para afrontar este fenómeno de forma segura y significativa (Arnaiz, 2003).

En este contexto, la literatura infantil se presenta como una herramienta educativa y terapéutica de gran valor. Relatos, ilustraciones y personajes permiten a los niños explorar y procesar la muerte, utilizando recursos simbólicos que se adaptan a su desarrollo emocional y cognitivo (Watson et al., 2022). Diversos estudios señalan que la literatura infantil puede ayudar a los niños a afrontar el duelo, a establecer vínculos con los recuerdos de los seres queridos y a comprender la muerte como un proceso natural e inevitable (Hidalgo, 2022; Arnal et al., 2014).

Pese a la creciente evidencia que respalda el uso de la literatura infantil para trabajar el duelo, el tema sigue siendo un tabú en muchas aulas y espacios educativos. Esta resistencia evidencia la necesidad de seguir investigando cómo los cuentos y álbumes ilustrados representan la muerte y qué estrategias narrativas y visuales emplean para transmitir este concepto de manera accesible y respetuosa para los niños (Day, 2012). La presente comunicación se inscribe en este esfuerzo por normalizar el tratamiento de la muerte en el currículo escolar, analizando cómo la literatura infantil puede convertirse en un recurso clave para la educación emocional.

El propósito de este trabajo es identificar y analizar las principales estrategias narrativas y visuales utilizadas en los cuentos infantiles que abordan la muerte y el duelo, destacando su potencial educativo y emocional. Para ello, se parte de una revisión sistemática de la literatura existente, aplicando el protocolo PRISMA. Con este análisis, se pretende contribuir a la formación de docentes y mediadores, dotándolos de herramientas y criterios para integrar la literatura infantil como vehículo de acompañamiento y reflexión en procesos de duelo y pérdida en la infancia.

2. MARCO TEÓRICO

La pedagogía de la muerte se define como un enfoque educativo que busca normalizar el diálogo sobre la muerte, ofreciendo a los niños herramientas para comprenderla

y afrontarla de forma segura y constructiva (Arnaiz, 2003). Desde esta perspectiva, la muerte deja de ser un tabú y se aborda como un fenómeno natural, inevitable y universal (Martínez-Caballero et al., 2023).

El duelo, por su parte, es entendido como un proceso emocional y psicológico que sigue a la pérdida de un ser querido. Estudios recientes destacan que la incorporación de la pedagogía de la muerte en las aulas puede ayudar a los niños a integrar la idea de la pérdida y a expresar sus emociones de forma saludable (Watson et al., 2022).

La literatura infantil ofrece un recurso pedagógico idóneo para abordar estos temas. A través de narraciones simbólicas y visuales, los cuentos infantiles permiten a los niños explorar la muerte y el duelo desde un espacio seguro, facilitando la expresión emocional y la construcción de significados (Vara, 2016; Hidalgo, 2022). Investigaciones como las de Arnal et al. (2014) y Cutrer-Párraga et al. (2022) han identificado diversas estrategias narrativas y visuales en los álbumes ilustrados que permiten a los niños aproximarse a la muerte utilizando metáforas y símbolos que muestran este fenómeno como parte del ciclo vital.

Pese a estos hallazgos, la resistencia a abordar la muerte en la escuela sigue siendo un desafío. Este trabajo retoma y amplía el análisis de las principales investigaciones para identificar las estrategias más eficaces y explorar cómo los docentes pueden integrar estos recursos en la práctica educativa de forma pedagógicamente respetuosa y emocionalmente segura.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se fundamenta en una revisión sistemática de la literatura sobre la muerte en la literatura infantil, siguiendo las directrices de la Declaración PRISMA (Page et al., 2021). Esta metodología permite identificar y analizar de forma rigurosa las principales estrategias narrativas y visuales presentes en los cuentos infantiles, así como su potencial educativo y emocional en contextos escolares y familiares.

Los criterios de inclusión de los estudios analizados fueron los siguientes: (1) álbumes ilustrados para niños de 3 a 12 años que traten la muerte; (2) artículos académicos publicados en los últimos 20 años; y (3) análisis de estrategias narrativas y visuales presentes en obras infantiles. Para la búsqueda de literatura, se emplearon las bases de datos académicas Scopus, Web of Science y Dialnet Plus, utilizando combinaciones de palabras clave como “literatura infantil”, “muerte”, “duelo”, “pérdida” y “álbum ilustrado”.

El procedimiento de selección consistió en una primera filtración automática por relevancia y por inclusión de palabras clave, seguida de una revisión manual para identificar los textos que abordaran de forma directa las estrategias narrativas y visuales sobre la muerte en la literatura infantil. Tras la depuración de duplicados y la lectura

detallada de los textos completos, se incluyeron 17 artículos académicos que cumplen con los criterios establecidos y ofrecen un marco sólido para el análisis.

4. RESULTADOS

El análisis de la literatura infantil muestra cómo los cuentos y álbumes ilustrados utilizan diversas estrategias narrativas y visuales para ayudar a los niños a comprender la muerte y gestionar sus emociones. Los resultados se organizaron en torno a tres ejes principales: (1) estrategias narrativas, (2) estrategias visuales y (3) estrategias para la enseñanza y mediación literaria. Estos ejes se vinculan directamente con los objetivos específicos del estudio, orientados a comprender cómo los cuentos infantiles abordan la muerte y cómo pueden integrarse en el ámbito educativo de manera respetuosa y enriquecedora.

4.1. Estrategias narrativas

Los libros infantiles encuentran un equilibrio entre la sencillez narrativa y la profundidad emocional para hablar de la muerte de manera comprensible y cercana. Las principales estrategias identificadas son:

4.1.1. *Metáforas y simbolismo*

La muerte suele representarse mediante metáforas y símbolos que suavizan su impacto directo. Por ejemplo, se utilizan imágenes como el “sueño eterno” o el crecimiento de un árbol como metáfora de la memoria y el legado de los seres queridos (Hidalgo, 2022; Agrelo-Costas y Mociño-González, 2023).

4.1.2. *Personificación de la muerte*

Presentar la muerte como un personaje permite desdramatizarla y establecer un diálogo emocional con ella. Obras como *El pato y la muerte* ofrecen un ejemplo de cómo la personificación puede acercar la idea de la muerte de forma serena y comprensible (Arnal et al., 2014; Hidalgo, 2022).

4.1.3. *El proceso de duelo y recuperación*

Muchos cuentos abordan las etapas del duelo, desde la negación hasta la aceptación, facilitando a los niños un marco de referencia para comprender sus propias emociones (Day, 2012; Cutrer-Párraga et al., 2022).

4.1.4. *Importancia de la despedida*

Las historias que incluyen rituales de despedida permiten a los niños procesar la pérdida de manera más serena, destacando la relevancia del adiós como parte esencial del duelo (Vara, 2016; Arnal et al., 2014).

4.2. **Estrategias visuales**

Las ilustraciones complementan y amplifican el significado del texto, facilitando la comprensión y la identificación emocional con la historia. Se identifican las siguientes estrategias visuales principales:

4.2.1. *Relación texto-imagen*

La interacción complementaria entre texto e imagen en los álbumes ilustrados refuerza el mensaje narrativo y ayuda a los niños a construir significados complejos de forma más accesible (Hidalgo, 2022).

4.2.2. *Uso del color para transmitir emociones*

Los colores suaves y apagados pueden evocar la tristeza o la introspección, mientras que los tonos cálidos y brillantes transmiten esperanza y afecto (Vara, 2016).

4.2.3. *Simbolismo visual*

Objetos cotidianos y elementos visuales simbólicos –como bufandas, árboles o corazones– representan la pérdida y la memoria, ayudando a los niños a procesar emocionalmente el duelo (Hidalgo, 2022; Vara, 2016).

4.3. **Estrategias para la enseñanza y mediación literaria**

La literatura infantil también se consolida como recurso pedagógico cuando se acompaña de una mediación adecuada. Entre las estrategias más destacadas figuran:

4.3.1. *Biblioterapia*

La lectura de cuentos como herramienta de catarsis y expresión emocional facilita a los niños verbalizar sus sentimientos y procesar el duelo de forma segura (Malhi y Bharti, 2023).

4.3.2. *Actividades antes y después de la lectura*

Las propuestas de prelectura y las actividades posteriores ayudan a los niños consolidar el significado de la lectura y compartir sus vivencias (Agrelo-Costas y Mociño-González, 2023).

4.3.3. *Preparación para la muerte a través de la literatura*

Autores como Arnal (2014) y Watson et al. (2022) subrayan la importancia de integrar la literatura infantil en la educación para preparar a los niños para la muerte y ayudarles a afrontarla de forma natural y resiliente.

En conjunto, estos resultados confirman la riqueza de estrategias que ofrece la literatura infantil para acompañar a los niños en la comprensión de la muerte y el duelo, y refuerzan la necesidad de integrarlas en los programas educativos de manera reflexiva y consciente.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos reflejan la diversidad y riqueza de estrategias narrativas y visuales que ofrece la literatura infantil para abordar la muerte y el duelo de manera respetuosa y emocionalmente significativa. La utilización de metáforas, símbolos y personificaciones suaviza el impacto directo de la muerte, facilitando que los niños se aproximen a este concepto con una mayor sensación de seguridad y comprensión (Hidalgo, 2022; Arnal et al., 2014). Asimismo, las ilustraciones y el uso del color refuerzan la carga emocional del relato, creando un espacio multisensorial donde los niños pueden explorar sus propios sentimientos (Vara, 2016; Agrelo-Costas y Mociño-González, 2023).

Sin embargo, la eficacia de estas estrategias depende en gran medida de la mediación que realicen los adultos. La biblioterapia y las actividades de pre y postlectura se consolidan como prácticas clave para garantizar que los niños no solo comprendan cognitivamente la muerte, sino que también puedan expresar y procesar sus emociones (Malhi y Bharti, 2023). Estas dinámicas no solo normalizan la muerte como parte de la vida, sino que contribuyen a fortalecer la resiliencia y el desarrollo emocional infantil (Watson et al., 2022).

A pesar de la potencialidad pedagógica y terapéutica de la literatura infantil, la investigación confirma que todavía existe resistencia a tratar la muerte en el ámbito escolar. Muchos docentes carecen de formación específica o recursos didácticos para acompañar estas lecturas y guiar las conversaciones sobre el duelo de forma adecuada (Arnaiz, 2003). Este hecho subraya la necesidad de formación del profesorado

(materiales, criterios de selección de cuentos, pautas de mediación y actividades de acompañamiento).

La pedagogía de la muerte ayuda a normalizar el tema de la muerte en la escuela y contribuye a la construcción de un currículo más humano y sensible. Esta integración puede facilitar la creación de espacios seguros donde los niños puedan hablar de la muerte, compartir inquietudes y construir un significado más saludable y equilibrado de la pérdida y el duelo.

6. CONCLUSIONES

El análisis de la literatura infantil revela su potencial como recurso educativo y emocional para abordar la muerte y el duelo en la infancia. Los álbumes ilustrados ofrecen estrategias narrativas y visuales que permiten a los niños aproximarse a la muerte de manera simbólica y segura (Hidalgo, 2022; Agrelo-Costas y Mociño-González, 2023). Estas estrategias, al ser integradas en relatos comprensibles y visualmente atractivos, facilitan la expresión emocional, la comprensión de la pérdida y la construcción de significados personales y culturales sobre la muerte (Arnal et al., 2014).

No obstante, para que estos recursos cumplan plenamente su función pedagógica y emocional, es imprescindible una mediación adecuada por parte de los adultos. Las prácticas de biblioterapia y las actividades complementarias a la lectura se consolidan como elementos clave para que los niños puedan procesar el duelo y compartir sus vivencias (Malhi y Bharti, 2023). De igual forma, la formación de docentes en pedagogía de la muerte resulta fundamental para que puedan acompañar estos procesos de manera sensible y respetuosa (Watson et al., 2022).

A pesar de los beneficios identificados, la muerte sigue siendo un tema tabú en muchas aulas, lo que limita las oportunidades de educar a los niños sobre este aspecto esencial de la existencia. Este estudio refuerza la importancia de integrar la pedagogía de la muerte en el currículo escolar y de generar materiales y estrategias específicas que faciliten este proceso.

En definitiva, la literatura infantil, cuando se acompaña de mediación y actividades pedagógicas, ofrece un espacio seguro y constructivo para explorar la muerte y el duelo, contribuyendo al desarrollo de una educación emocional integral y al bienestar socioemocional de los niños. Continuar con la investigación en este campo permitirá consolidar herramientas que fortalezcan la presencia de estos temas en la escuela y en la sociedad, promoviendo un abordaje más humano y empático de la pérdida y la muerte.

7. REFERENCIAS

- Agrelo-Costas, M. E., y Mociño-González, M. I. (2023). Literatura infantil: un camino educativo hacia la comprensión de la muerte. *Didáctica. Lengua y Literatura*. <https://doi.org/10.5209/dill.83868>
- Arnaiz, V. (2003). Diez propuestas para una pedagogía de la muerte. *Aula de Innovación Educativa*, (122), 59-61.
- Arnal, J., X. Etxariz, y López, J. (2014). Estrategias para desmitificar la muerte a través del álbum y el libro ilustrado infantil tratamiento de la muerte en el álbum infantil. *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (12).
- Cutrer-Párraga, E. A., Cotton, C. R., Heath, M. A., Miller, E. E., Young, T. A., y Wilson, S. N. (2022). Three sibling survivors' perspectives of their father's suicide: Implications for postvention support. *Journal of Child and Family Studies*, 31(7), 1838-1858. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02308-y>
- Day, G. (2012). Good grief: bereavement literature for young adults and *A Monster Calls*. *Medical Humanities* 38 (2), 115-119. <https://doi.org/10.1136/medhum-2012-010260>.
- Hidalgo Rodríguez, M. C. (2022). Narrativas multimodales sobre la muerte en el álbum ilustrado infantil: tipologías y recursos más frecuentes. *Visual Review. International Visual Culture Review/Revista Internacional de Cultura Visual* 11 (2), 1-11. <https://doi.org/10.37467/REVVISUAL.V9.3653>.
- Malhi, P., y Bharti, B. (2023). Healing with storybooks: Using bibliotherapy to help children cope with death. *Indian Journal of Social Psychiatry*. https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp_76_21
- Martínez-Caballero, M., Á. Melero, T. Silió-García, M. Aparicio-Sanz, y C. Ortego-Maté. (2023). Grief in children's story books. A systematic integrative review. *Journal of Pediatric Nursing*. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.12.012>.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Vara, A. (2016). The Traditional Subject of Death in the Preschool Classroom: an Analysis of Picture Books. *Alabe-Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* (14). <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.8>.
- Watson, C., E. A. Cutrer-Párraga, M. Heath, E. E. Miller, T. A. Young, y S. Wilson (2022). Very young child survivors' perceptions of their father's suicide: Exploring bibliotherapy as postvention support. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (21), 11384. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111384>.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA LA GESTIÓN DE PROYECTOS ETWINNING

SARA LAN JIMÉNEZ MOYA, RAQUEL SÁNCHEZ RUIZ E ISABEL LÓPEZ
CIRUGEDA

Universidad de Castilla-La Mancha
Isabel.LCirugeda@uclm.es

Resumen:

La comunidad educativa eTwinning, insertada en el conjunto de programas educativos europeos Erasmus+, experimentó una ampliación con su inclusión en la educación superior. En consecuencia, un número creciente de instituciones dedicadas a la formación inicial docente están desarrollando proyectos para formar a las nuevas promociones en el manejo de la plataforma, con sus consiguientes ventajas, entre otras, en el plano de la competencia digital y comunicativa intercultural. Sin embargo, existen también importantes riesgos que obstaculizan una experiencia totalmente exitosa. Los rápidos cambios producidos por la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IA gen) en el campo de la Educación aconsejan una pronta revisión acerca de qué tareas pueden ser fácilmente optimizadas para abordar los problemas que dificultan el proceso creativo y colaborativo de los usuarios de eTwinning, conocidos como eTwinners. El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (conocido como INTEF) se ha encargado de pautar el uso de las aplicaciones en la educación a través de la *Guía sobre el Uso de la Inteligencia Artificial en el Ámbito Educativo* (2024), la *Guía de Software Libre y sus aplicaciones por materias* (2021) y las *Orientaciones sobre el Uso de Herramientas Digitales en el Ámbito Educativo desde la Perspectiva de la Protección de Datos* (2024), que dedica una amplia sección a la IA gen. El presente proyecto parte del análisis de tales documentos con el objetivo de indicar aplicaciones que pueden ser de utilidad para tareas concretas dentro de los proyectos eTwinning, lo que puede implicar una mejora cualitativa del impacto en la formación de nuevos docentes.

Palabras clave: eTwinning, inteligencia artificial generativa, educación, INTEF.

Abstract: The educational community eTwinning, integrated within the broader framework of Erasmus+ European educational programmes, has undergone an expansion through its inclusion in higher education. As a result, a growing number of institutions dedicated to initial teacher education are developing projects aimed at training new cohorts in the effective use of the platform, thereby fostering multiple benefits, particularly in the areas of digital competence and intercultural communicative competence. However, significant challenges also exist, which hinder the achievement of a fully successful experience. The rapid transformations brought about by the emergence

of generative artificial intelligence (GenAI) in the field of education call for a revision of which tasks can be easily optimised in order to address the obstacles that limit the creative and collaborative processes of eTwinning users, known as eTwinners. The National Institute for Educational Technologies and Teacher Training (known as INTEF) has established the guidelines for the use of Artificial Intelligence in education through the *Guide on the Use of Artificial Intelligence in the Educational Context* (2024), the *Guide to Free Software* and its applications by subject area (2021), and the *Guidelines on the Use of Digital Tools in Education from a Data Protection Perspective* (2024), which includes an extensive section dedicated to GenAI. This project is grounded in the analysis of these documents to indicate the applications that may be useful for specific tasks within eTwinning projects. Such applications could lead to a qualitative enhancement of the impact that these projects have on the training of future educators.

Keywords: eTwinning, generative artificial intelligence, education, INTEF.

1. INTRODUCCIÓN

eTwinning, creada en 2005 por la Comisión Europea, es una plataforma en línea colaborativa para docentes y estudiantes que no fue introducida en instituciones de educación superior hasta 2012, dos años más tarde en el caso de España. Esta plataforma promueve el aprendizaje colaborativo a través de las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC), favoreciendo la comunicación, interacción, socialización y adquisición de importantes competencias como la intercultural o la comunicativa (Bravo-Marín et al., 2023). Además, la incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en todos los ámbitos en general y en el educativo en particular, obliga a los sistemas educativos a crear nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la formación de ciudadanos activos que se desenvuelvan satisfactoriamente en el nuevo mundo tecnológico en el que vivimos. Así, surge la necesidad de que esta plataforma también incorpore estas tecnologías para apoyar a sus usuarios en la creación de proyectos colaborativos.

De acuerdo con la *Guía Sobre el Uso de la IA en el Ámbito Educativo* (2024a) del INTEF, la IA se entiende como los sistemas informáticos que pueden realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el aprendizaje automático, el razonamiento o la toma de decisiones. Su objetivo es “imitar la capacidad cognitiva humana para resolver problemas, adaptarse a nuevas situaciones y mejorar con la experiencia” (p. 2). Además, en el campo de la IA, aparece la IA generativa (IA gen), que se centra en la creación de contenido original, con diversos niveles de autonomía, a partir de modelos de lenguaje y técnicas de generación de contenido multimedia, expandiéndose en todos los ámbitos, optimizando procesos, mejorando la eficacia y favoreciendo la innovación. Sin embargo, su rápido avance también plantea retos importantes que van desde cuestiones éticas y de privacidad hasta dudas sobre su impacto en empleabilidad y desigualdad. Por tanto, abordar estos dilemas y asegurar que la tecnología es usada para el beneficio común y sin perder de vista el factor humano es crucial.

En el ámbito educativo, la IA está transformando aspectos como la facilitación de la evaluación, la automatización de tareas administrativas, la personalización del aprendizaje, o la creación de recursos, promoviendo la curiosidad y la participación. Por ende, toda la comunidad educativa debe adquirir los conocimientos necesarios para aprovechar los beneficios que esta proporciona y mitigar sus riesgos, incluidos los problemas de privacidad, los sesgos o la equidad en su acceso (INTEF, 2024a). Así, la educación es la llave del progreso, y los docentes son los primeros profesionales que necesitan adaptarse a estos rápidos cambios, asumiendo la responsabilidad de conocer y comprender la IA para formar y guiar a los futuros ciudadanos.

2. OBJETIVO

El principal fin de este proyecto es el de proponer aplicaciones gestionadas por IA que faciliten la creación, el desarrollo y la gestión de proyectos eTwinning en educación superior. Para ello, se estudiarán y se seguirán las guías y orientaciones proporcionadas por el INTEF, pues es la unidad encargada de integrar las TIC y la formación del profesorado a nivel nacional. Además, se partirá de una revisión sistemática llevada a cabo previamente destinada a la identificación de las principales potencialidades y deficiencias que futuros docentes españoles de Educación Primaria que ya han trabajado con eTwinning perciben respecto a su uso durante su proceso de formación inicial. Entre los problemas más destacados encontramos la falta de tiempo, la complejidad de la plataforma, la excesiva carga de trabajo, la falta de competencia comunicativa en inglés, que obstaculiza el intercambio intercultural, y la falta de retroalimentación, clave en la evaluación formativa, recibida por parte del profesorado. De esta forma, se proponen aplicaciones de IA que, implementadas de forma correcta y segura, podrán favorecer el proceso colaborativo y mejorar el impacto de eTwinning en la educación superior.

3. HERRAMIENTAS DE IA APLICABLES AL DESARROLLO DE PROYECTOS ETWINNING

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) en sus *Orientaciones sobre el Uso de Herramientas Digitales en el Ámbito Educativo desde la Perspectiva de la Protección de Datos* (2024b), ha elaborado una lista de 23 aplicaciones de IA consideradas óptimas por cumplir con la legislación europea en materia de protección de datos, garantizando la seguridad en su uso.

El conjunto de estas aplicaciones se ha dividido a continuación en 6 grupos de acuerdo con las funciones que proporcionan al usuario:

Tabla 1. Herramientas IA según su función

Chatbots	Generación contenido diverso	Generación imágenes / videos	Generación música	Programación	Programación didáctica
Byte	AI Dungeon (historias)	Animated Drawing	Rifussion	Adrenaline	Auto Classmate
Character.ai	Blockade Labs (modelos 3D)	AutoDraw	Soundraw	IA con App Inventor	Schemely
ChatPDF	Verse by Verse (poesía)	Craiyon		Learning ML	
Perplexity AI		Paint by Text		Machine Learning for Kids	
Wolfram Alpha		Scribble Diffusion		Teachable Machine	
		VToonify			

3.1. Chatbots

Los *chatbots* ofrecen una amplia gama de beneficios tanto para estudiantes como para docentes, pues facilitan procesos de aprendizaje, comunicación y gestión. Además, su disponibilidad es constante, pudiendo consultar dudas en cualquier momento, favoreciendo el aprendizaje autónomo y proporcionando asistencia personalizada. Por ende, los *chatbots* pueden apoyar tanto al proceso de aprendizaje como al profesorado, automatizando tareas, generando recursos y optimizando tiempo y esfuerzo que podrá ser dedicado a tareas más “humanas” como la atención emocional.

Byte es un *chatbot* educativo desarrollado específicamente para alumnos menores de 13 años, pues no requiere registro y protege la privacidad de los niños. *Character.ai* permite conversar con personajes de IA (históricos, ficticios u originales) a través de texto, voz y vídeo. Se trata de una plataforma de chatbots personalizables que permite crear, personalizar e interactuar participando en narrativas creativas.

Por otro lado, *ChatPDF* permite interactuar con documentos en PDF propios. El usuario sube un archivo PDF y puede hacer consultas relacionadas con este en cualquier idioma. En educación, los docentes pueden crear, por ejemplo, test basados en documentos, y los estudiantes, estudiar exámenes generando resúmenes. *Perplexity AI* es un motor de búsqueda conversacional que ofrece repuestas precisas, actualizadas y respaldadas por fuentes verificables. Por tanto, es ideal para comprender conceptos o datos, verificar información, acceder a información fiable o realizar investigaciones.

Por último, *Wolfram Alpha* permite preparar material didáctico y resolver dudas, hacer cálculos matemáticos y científicos, analizar datos complejos o responder preguntas de cultura, historia o geografía.

3.2. Generación de contenido diverso

Las herramientas de generación de contenido permiten proporcionar una experiencia de aprendizaje totalmente personalizable, única y motivadora, pues generan contenido adaptado al aula y acorde con los comandos que los usuarios (niños o maestros) decidan introducir. Por ejemplo, *IA Dungeon* es un juego de rol interactivo basado en texto que permite generar historias dinámicas y únicas, fomentando el pensamiento creativo, la narración colaborativa, ya que permite a varios usuarios interactuar a la vez, la práctica de idiomas, o la escritura creativa. De esta forma, la historia se forma en función de lo que los jugadores elijan.

Blockade Labs genera modelos 3D inmersivos en 360° a partir de textos o bocetos, y es excelente para la enseñanza a través inmersión narrativa, estudios visuales e introducción a entornos digitales, despertando interés por el aprendizaje y por el desarrollo de la competencia digital. *Verse by Verse* es una herramienta de escritura creativa que usa IA para componer poesía en inglés inspirándose en poetas clásicos estadounidenses. El usuario escribe el primer verso y la herramienta sugiere versos adicionales imitando el estilo, vocabulario y ritmo de los poetas elegidos previamente como fuente de inspiración.

Estas herramientas son ideales para fomentar la creatividad, facilitar el aprendizaje a través de recursos visuales, mejorar la expresión oral y desarrollar la competencia digital.

3.3. Generación de imágenes y/o vídeos

Las herramientas propuestas a continuación pueden potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que favorecen la personalización y la motivación por aprender al generar imágenes o vídeos a partir de creaciones propias u órdenes. Por ejemplo, *Animated Drawings* transforma dibujos en animaciones digitales; *AutoDraw* y *Scribble Diffusion* convierten bocetos, garabatos o diseños simples en creaciones elaboradas; *Craiyon* convierte texto en imágenes; *Paint by Text* edita imágenes por medio de IA; y *VToonify* usa IA para aplicar efectos o estilos a fotos y vídeos.

Así, estas plataformas favorecen la creatividad, la interdisciplinaridad, al poder integrar diversas áreas, y el desarrollo de competencias como la digital o la STEM, aprendiendo de forma visual y divertida a partir de recursos propios.

3.4. Generación de música

Riffusion ha sido diseñada para convertir texto en clips sonoros mediante espectrogramas visuales. El usuario introduce el texto (por ejemplo: saxofón y piano estilo

jazz) y la IA crea una representación visual del sonido (espectrograma) basada en el prompt y acompañada del audio reproducible.

Por su parte, *Soundraw* también es una plataforma de generación musical con IA donde el usuario selecciona género, emoción, duración e instrumentos, y permite editar y ajustar la creación.

Estas herramientas son ideales para el ámbito educativo, pues ofrece una forma divertida de explorar el sonido desarrollando la competencia digital, pues el usuario puede investigar cómo diversos *prompts* generan distintos estilos de música. Además, también son útiles en clases de música, en proyectos escolares, o en aprendizaje interdisciplinar integrando diversas áreas.

3.5. Ayudantes de programación

Adrenaline es un asistente de programación IA diseñado para ayudar a programadores (principales y avanzados) a analizar, explicar, corregir y visualizar sus códigos, aprendiendo sobre programación y trabajando colaborativamente en equipos; *IA con App Inventor* permite a los usuarios desarrollar aplicaciones móviles sin necesidad de saber programar; *Learning ML* facilita el aprendizaje automático (Machine Learning), y está enfocada en estudiantes o docentes que quieren aprender y aplicar conceptos de IA o entender algoritmos sin necesidad de conocimientos en programación; de forma similar, *Machine Learning for Kids* está destinada a enseñar conceptos básicos de aprendizaje automático y programación a niños a través de un enfoque práctico para facilitar la comprensión de la IA desde edades tempranas; *Teachable Machine* facilita la creación de modelos de IA sin tener conocimientos en programación. Esta recolecta datos (imágenes, sonidos, poses) para crear un modelo que puede reconocer patrones, de forma que ayuda a los usuarios a crear y entender modelos de IA de forma divertida.

3.6. Asistentes de programaciones didácticas

Estos asistentes pueden ser grandes aliados para ayudar a programar clases en menos tiempo y con menos esfuerzo. Estas herramientas permiten crear oportunidades de aprendizaje significativas y planificar clases, ya que están diseñadas para facilitar la labor docente mediante la creación automatizada de recursos didácticos y actividades de aula, fusionando tecnología y pedagogía.

Auto Classmate es un “compañero de clase para educadores” que ofrece herramientas para optimizar el aprendizaje y cuenta con numerosas funciones como generadores de planes de clase, de actividades de activación y motivación, o de posibles desafíos y éxitos de una clase antes de impartirla. De forma similar, *Schemely* fue creada para ayudar a docentes a generar planes de clase integrando recursos multimedia, actividades

interactivas y soporte visual. Introduciendo nuestro tema, nivel educativo y duración de la clase, esta aplicación genera un plan completo al instante.

Por ende, la integración de estos asistentes en eTwinning puede proporcionar grandes ventajas como el ahorro de tiempo en la planificación de sesiones, el fomento de la competencial digital, o la generación de actividades y recursos personalizados adaptados a necesidades particulares.

4. CONCLUSIÓN

A lo largo de este proyecto, se han propuesto 23 aplicaciones gestionadas por IA e identificadas como “verdes” u óptimas según el código de idoneidad elaborado por el INTEF (2024b), que pueden contribuir favorablemente al desarrollo de proyectos eTwinning en el ámbito de la educación superior. Partiendo de las directrices del INTEF, se han analizado las carencias que obstaculizan las experiencias y, por consiguiente, propuesto aplicaciones para mitigar las barreras identificadas. Entre ellas, se hallan herramientas de generación de contenido multimedia, asistentes virtuales para la planificación y gestión didácticas, *chatbots* que se pueden usar para recibir retroalimentación pedagógica y plataformas inteligentes para la iniciación en programación. Asimismo, se promueve una visión más inclusiva e innovadora de la educación alineada con los objetivos de transformación digital promovidos por los sistemas educativos nacionales e internacionales.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que el conjunto de aplicaciones propuesto se ajusta al contexto del territorio español, pues se han seguido las recomendaciones y obligaciones establecidas para el sistema educativo nacional y considerado los problemas detectados por estudiantes de este país. Además, las propuestas tienen un carácter preliminar, pues no se ha llevado a cabo una implementación práctica, por lo que su eficacia real aún debe ser evaluada. Por otro lado, la adopción de estas tecnologías implica considerar aspectos éticos y de privacidad que no han sido abordados exhaustivamente en el presente trabajo, así como los aspectos relacionados con las políticas institucionales. Así, estas limitaciones indican que este proyecto debe considerarse como un punto de partida que debe ser completado con futuras investigaciones y acciones en contextos reales de educación superior.

5. REFERENCIAS

- Bravo-Marín, R., Mateo-Gómez, A., López-García, N. J. & López-Palacios, J. (2023). eTwinning en educación superior. Experiencias de formación inicial del profesorado en universidades españolas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 38(2), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9296966>

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2021). *Guía de software libre en educación*. <https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/guias/contenidos/guiassoftwarelibre/index.html>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2024a). *Guía sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo*. <https://intef.es/Noticias/guia-sobre-el-uso-de-la-inteligencia-artificial-en-el-ambito-educativo/>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2024b). *Orientaciones sobre el uso de herramientas digitales en el ámbito educativo desde la perspectiva de la protección de datos*. <https://intef.es/Noticias/orientaciones-sobre-el-uso-de-herramientas-digitales/>
- Tosi, A., & Baptista, R. (2023). The role of eTwinning in initial teacher training/El papel de eTwinning en la formación inicial docente. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 38(2), V-VII. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v38i2.3427>

APRENDIZAJE ENTRE IGUALES: COMBINANDO COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN CON LA CLASE INVERTIDA Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

BEATRIZ ORTEGA-RUIPÉREZ

*Universidad Rey Juan Carlos
beatriz.ortega@urjc.es*

Resumen:

La cooperación y la colaboración pueden ser potentes herramientas para un aprendizaje entre iguales. Sin embargo, utilizar estas metodologías no garantiza el aprendizaje si no se planifica con las estrategias adecuadas. Para ello, se presenta una innovación educativa en la que se ha combinado la colaboración, ya que se dividió la preparación del temario entre grupos de estudiantes, con la cooperación, ya que cada grupo se convirtió en experto en un tema y propuso dinámicas y ejemplos prácticos para mejorar la comprensión del tema en sus compañeros. Además, se han propuesto estrategias que facilitan la autorregulación del aprendizaje, y se ha utilizado la clase invertida para poder dedicar las horas lectivas al trabajo de competencias para aplicar contenidos. Los resultados han mostrado un impacto positivo progresivo en el aprendizaje de los estudiantes. El aumento del interés se apreció especialmente a partir del examen parcial que se realiza a la mitad de la asignatura. Se concluye que la propuesta logró con éxito el objetivo de conseguir un aprendizaje entre iguales real.

Palabras clave: aprendizaje entre iguales, cooperación, colaboración, clase invertida, aprendizaje autorregulado.

Abstract:

Cooperation and collaboration can be powerful tools for peer learning. However, using these methodologies does not guarantee learning if it is not planned with appropriate strategies. To this end, we present an educational innovation applied, in which collaboration has been combined, as the preparation of the syllabus was divided among groups of students, with cooperation, as each group became experts in a topic and proposed dynamics and practical examples to improve the understanding of the topic in their classmates. In addition, strategies have been proposed to facilitate self-regulation of learning, and the inverted classroom has been used to be able to dedicate teaching hours to work on competences to apply content. The results have shown a progressive positive impact on student learning. The increase in interest was particularly noticeable

after the mid-term exam in the middle of the course. It is concluded that the proposal successfully achieved the objective of real peer learning.

Keywords: peer learning, cooperation, collaboration, flipped classroom, self-regulated learning.

1. INTRODUCCIÓN

En la asignatura Relaciones psicosociales en el aula, donde se ha desarrollado esta práctica educativa, se trabaja el modelo de cooperación en los procesos educativo como parte del temario, por lo que se ha considerado una oportunidad idónea el poder aplicar el aprendizaje entre iguales como forma de demostrar la importancia que debe dársele en la educación.

Las situaciones de aprendizaje entre iguales permiten a los estudiantes acceder al conocimiento a través del proceso de internalización, construyendo el conocimiento de manera conjunta con sus iguales (Sánchez, 2015). La cooperación es una alternativa metodológica de enseñanza potencialmente eficaz que facilita el aprendizaje entre iguales (Echeita, 2012). Por ejemplo, la cooperación que se da en el trabajo por proyectos facilita un aprendizaje dinámico, y la interacción positiva que se da entre los estudiantes puede mejorar su percepción de logro (Granado et al., 2018). Además, la interacción en actividades colaborativas mejora la capacidad para planificar y organizar tareas en grupo (Vuopala et al., 2015). Sin embargo, no es fácil conseguir un verdadero aprendizaje entre iguales si no se realiza de forma adecuada.

Por una parte, resulta necesario disponer del mayor tiempo posible dentro del aula para posibilitar interacciones satisfactorias. Para solucionar esta necesidad se propone implementar el aprendizaje cooperativo junto con la clase invertida, o *flipped classroom*, ya que permite preparar la teoría de forma previa a la sesión y aprovechar ésta para la cooperación y colaboración. Implementados juntos se mejoran los resultados académicos de los estudiantes (Foldnes, 2016). No obstante, para que las interacciones grupales funcionen si se utiliza la clase invertida, es aconsejable el apoyo a través del diálogo continuo (Navarro et al., 2019), estableciendo espacios para la comunicación como foros, o dinámicas concretas que faciliten la participación.

Por otra parte, la autorregulación del aprendizaje facilita el aprendizaje autónomo al permitir el uso de estrategias directas de aprendizaje para adquirir conocimientos (Zimmerman, 2002). Así, se recomienda apostar por la autorregulación del aprendizaje en términos de comprensión de contenidos y aplicación de conocimientos durante el trabajo en grupo (Blau y Shamir-Inbal, 2017), además de que mejora la confianza y autonomía mientras desarrollan el proyecto (Stefanou et al., 2013). Asimismo, tal y como informan Sun et al. (2018), el aprendizaje autorregulado juega un papel fundamental en la clase invertida, para lograr una mayor eficacia con respecto a la comprensión de los contenidos que se trabajan de forma previa a la clase (Sletten, 2017), ya que al

aplicar la clase invertida es fundamental despertar un pensamiento activo a través de la reflexión (Shyr y Chen, 2017; Yoon et al., 2021). A todo esto, se suma que, para que los profesores vean la utilidad de autorregular el aprendizaje, necesitan aplicarla durante su formación (Porter y Peters-Burton, 2021). Por tanto, esta metodología resulta necesaria al tratarse del máster de formación del profesorado.

Con todo lo expuesto, se considera necesario acompañar la cooperación y la colaboración de otras metodologías como la clase invertida y el aprendizaje autorregulado para conseguir un aprendizaje entre iguales, tal y como muestran Ortega Ruipérez y Correa-Gorospe (2024), por lo que se ha creado una práctica educativa basada en complementar estas metodologías.

2. METODOLOGÍA

Para lograr el aprendizaje entre iguales, se han empleado principalmente dos metodologías que facilitan la participación y la comunicación entre los estudiantes: la cooperación y la colaboración. La mayoría de los temas de la asignatura, exceptuando el tema 7 que lo ha trabajado la docente el primer día, los han trabajado en 6 grupos formados por el profesor.

Por una parte, la cooperación se ha utilizado para que cada uno de los seis grupos de trabajo pudieran preparar el tema que les ha sido asignado. Los grupos se crearon siguiendo una dinámica que permite la heterogeneidad dentro de cada grupo, siguiendo las claves para la composición de grupos cooperativos vistas en el tema 7. Entre todos los miembros del grupo prepararon una presentación de una hora y media en la que proponían ejemplos, debates, dinámicas, casos, o cualquier otro recurso educativo que permitiera a sus compañeros comprender mejor el tema y obtener ideas para aplicarlas en su futuro como docentes. Para crear esta presentación debió existir una cooperación total. Todos aportaron ideas para las dinámicas de cada punto del tema, y entre todos eligieron las mejores ideas o complementar varias ideas para incluir en su presentación. No podían repartirse el trabajo de cada punto del tema entre los miembros del grupo, ya que el mismo día de la presentación la docente elegía aleatoriamente el orden de presentación de los integrantes del grupo. Además, se les explicó que la evaluación es la misma para todo el grupo, así que todos debían conocer bien los contenidos para poder hacer frente a las preguntas mientras estaban exponiendo su tema.

Por otra parte, la colaboración también se ha empleado durante la asignatura porque estaban trabajando el temario entre todos los grupos. Cada grupo se convirtió en experto en el tema que se les había asignado, y debía ayudar al resto de compañeros de clase a comprender bien el tema y a conocer aplicaciones prácticas de los contenidos en su futuro docente. Por tanto, al existir una división de los temas entre los grupos se trató la colaboración.

Al combinar cooperación y colaboración intentamos procurar al máximo el aprendizaje entre iguales, ya que el rol de la profesora se convirtió realmente en una guía que ayuda a los grupos a preparar las presentaciones de la mejor forma posible, además de proporcionar un feedback constante antes y después de las sesiones, pero permitiendo que sean los estudiantes quienes aprendan como parte de una experiencia social entre iguales.

Además, para asegurar que las metodologías descritas hasta ahora facilitaron realmente un aprendizaje entre iguales significativo, se incluyeron estrategias específicas para la autorregulación del aprendizaje, que promueven la reflexión, el pensamiento crítico y la toma de decisiones. En concreto se han llevado a cabo en diferentes momentos. Primero, se plantearon preguntas para que los estudiantes respondan antes y después de leer el contenido teórico individualmente del tema correspondiente de forma previa a la sesión: ¿qué creo que voy a aprender en el tema?, ¿qué es importante conocer de este tema para aplicar en mis clases?, y ¿por qué es importante aplicar estos contenidos en mi futuro docente?

Segundo, los estudiantes disponían de un espacio virtual tipo foro para plantear dudas sobre la comprensión de los contenidos teóricos de forma previa a la clase. Cualquiera de los compañeros podía responder en el foro, ayudando a la reflexión y motivando una supervisión continua del proceso de aprendizaje. En el caso de los estudiantes pertenecientes al grupo que preparaba el tema, estaban obligados a responder antes o durante la sesión. Si no sabían responder, preguntaban a la profesora, pero ellos respondían al foro.

Antes del inicio de la clase, la docente preguntaba a los estudiantes por las cuestiones sobre las que tuvieron que reflexionar durante la lectura del contenido teórico y por la comprensión de dichos contenidos. Al final de la clase, los estudiantes reflexionaban de nuevo sobre su comprensión y la aplicación de estos conocimientos a su futuro docente, es decir, si habían adquirido las bases de las destrezas y actitudes necesarias para desarrollar competencias docentes. La docente acompañaba este proceso y proporcionaba feedback para aclarar dudas o incidir en la importancia de algunas cuestiones.

Por último, la clase invertida, o más conocida como flipped classroom, resultó ser un cambio metodológico clave para conseguir el objetivo, ya que el aprendizaje entre iguales requiere una dedicación de tiempo que sólo se puede conseguir de esta manera. En el máster se dispone de pocas horas lectivas, concretamente dos horas semanales, por lo que fue fundamental que los momentos en los que todos los estudiantes se encontraban reunidos pudieran participar activamente y comunicarse entre ellos lo máximo posible. En la clase invertida, la teoría debía prepararse de forma previa a la clase, para poder dedicar toda la sesión a la aplicación práctica de los contenidos, mediante dinámicas, casos, ejemplos prácticos, debates, etc., y así conseguir el desarrollo de las competencias docentes necesarias.

3. RESULTADOS

El impacto de la práctica se evaluó de manera informal a través de la observación por parte de la profesora que imparte la asignatura. De manera general, se ha visto cómo el interés ha ido creciendo de manera progresiva en la asignatura. Los estudiantes con mayor interés participaban más tanto en los foros como durante las sesiones de clase, y se animaban más a comunicarse con sus compañeros abordando los contenidos de los temas. Además, se podía apreciar una mayor reflexión crítica por parte de estos estudiantes, especialmente en sus participaciones en el foro, ya que las respuestas eran más elaboradas y la interacción con otras participaciones más profunda. También se pudo comprobar una mejor toma de decisiones ante los casos y dinámicas propuestas en el aula, por lo que asumimos que las estrategias propuestas realmente favorecieron un aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

Este nivel de interés fue aumentando durante el transcurso de la asignatura, pero se podría decir que la asignatura tuvo un punto de inflexión muy grande, el examen parcial, que ayudó a la consecución de los objetivos. Podríamos hablar entonces de dos partes durante la asignatura: la primera parte, las exposiciones de los temas 1, 2 y 3; y la segunda parte, las exposiciones de los temas 4, 5 y 6. Los estudiantes con menor interés inicial por aplicar la autorregulación durante la clase invertida, y menor interés en hacer las dinámicas cooperativas en clase, obtuvieron peores calificaciones. Estos resultados ayudaron a estos estudiantes a reflexionar sobre la utilidad de la práctica, puesto que a partir del tema 4 aumentó el número de estudiantes que preparaban las clases de forma previa y aumentó la participación en clase.

Finalmente, el aprendizaje entre iguales se puede interpretar a partir de cómo, mientras la guía de la profesora se hacía cada vez menos necesaria, especialmente tras el parcial, la media de las calificaciones subió en el segundo examen (Tabla 1). Cabe señalar que, mientras que en la especialidad de Lengua y literatura se mostró mayor motivación desde el inicio, al contrario que en la especialidad de Hostelería y turismo. Así, la diferencia entre las calificaciones del primer y segundo examen fue más acusada en la especialidad de Hostelería y turismo, donde obtuvo mayor aumento debido a las bajas puntuaciones iniciales.

Tabla 1. Calificaciones promedio de los estudiantes

	Examen temas 1-3	Examen temas 4-7	Diferencia media puntuaciones
Hostelería y turismo	4,21	5,01	+0,8
Lengua y literatura	5,98	6,35	+0,37

Cabe señalar que, mientras que en la especialidad de Lengua y literatura aproximadamente dos tercios de los estudiantes mostraron gran interés y motivación por

la asignatura desde el principio, la especialidad de Hostelería y turismo inició con menor interés por la forma de trabajarla, con aproximadamente sólo un tercio de los estudiantes que participaban según se esperaba. Así, la diferencia entre las calificaciones del primer y segundo examen fue más acusada en la especialidad de Hostelería y turismo, donde la participación aumentó de forma más notable debido a las bajas puntuaciones iniciales.

4. CONCLUSIONES

En base al análisis del impacto de la práctica expuesto, se puede confirmar que la innovación aplicada logró con éxito el objetivo principal de conseguir un aprendizaje entre iguales real y significativo por parte de los estudiantes del máster de formación de profesorado de secundaria, bachillerato y FP e idiomas, gracias a la combinación de la cooperación y colaboración, con metodologías como son la clase invertida y las estrategias para la autorregulación del aprendizaje.

Se ha visto cómo el interés por este cambio metodológico ha ido creciendo progresivamente, y en especial tras la realización del examen parcial. Esto hizo que aumentara la participación de los estudiantes durante las sesiones, especialmente de los estudiantes que antes del examen parcial apenas participaban, además de aumentar la comunicación entre estudiantes en los foros, es decir, ya no sólo participaban para cumplir, con comentarios inconexos. Además, muchos más estudiantes acudían a las sesiones de clase con los temas bien trabajados de forma previa, ya que la participación en los foros aumentó e incluía reflexiones más elaboradas y profundas.

Una limitación sobre la evaluación del impacto ha sido no haber previsto un estudio de investigación asociado a la innovación, y no haber pedido la aprobación de la comisión de ética de investigación de la URJC para haber recabado datos de los estudiantes.

5. REFERENCIAS

- Blau, I. y Shamir-Inbal, T. (2017). Re-designed flipped learning model in an academic course: The role of co-creation and co-regulation. *Computers & Education*, 115, 69-81. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.014>
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo de una educación de calidad: Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En JC Torrego y A Negro (coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-46). Alianza Editorial.
- Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 39-49. <https://doi.org/10.1177/1469787415616726>

- Granado, M.C., Alonso, P., Vélez, M., Gómez, D., Herrera-Gutiérrez, E. y Martínez-Frutos, M.T. (2018). Project based learning in higher education: student's perception of transforming traditional learning into an active and constructivist experience. In: *ICERI2018 Proceedings*, pp. 9510-9517. <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.0764>
- Navarro, I., González, C., López, B. y Contreras, A. (2019). Aprendizaje cooperativo basado en proyectos y entornos virtuales para la formación de futuros maestros. *Educar*, 55(2), 519-541. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.935>
- Ortega-Ruipérez, B. y Correa-Gorospe, J. M. (2024). Active Methodologies to Enhance Blended Learning: Exploring the Perceptions of Pre-Service Teachers. *International Journal of Instruction*, 17(3), 117-136. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.1737a>
- Porter, A.N. y Peters-Burton, E.E. (2021). Investigating teacher development of self-regulated learning skills in secondary science students. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103403. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103403>
- Sánchez, G. (2015). Aprendizaje entre iguales y aprendizaje cooperativo: principios psicopedagógicos y métodos de enseñanza. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(1), 103-123. <https://doi.org/10.15359/rep.10-1.5>
- Shyr, W.J. y Chen, C.H. (2018). Designing a technology-enhanced flipped learning system to facilitate students' self-regulation and performance. *Journal of Computer assisted learning*, 34(1), 53-62. <https://doi.org/10.1111/jcal.12213>
- Sletten, S.R. (2017). Investigating flipped learning: Student self-regulated learning, perceptions, and achievement in an introductory biology course. *Journal of Science Education and Technology*, 26(3), 347-358. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9683-8>
- Stefanou, C., Stolk, J.D., Prince, M., Chen, J.C. y Lord, S.M. (2013). Self-regulation and autonomy in problem-and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 109-122. <https://doi.org/10.1177/1469787413481132>
- Sun, Z., Xie, K. y Anderman, L.H. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.003>
- Vuopala, E., Hyvönen, P. y Järvelä, S. (2016). Interaction forms in successful collaborative learning in virtual learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 25-38. <https://doi.org/10.1177/1469787415616730>
- Yoon, M., Hill, J. y Kim, D. (2021). Designing supports for promoting self-regulated learning in the flipped classroom. *Journal of Computing in Higher Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09269-z>
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LOS CURRÍCULOS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ECUADOR: AUSENCIAS, TRAYECTORIAS Y TENSIONES

DANILO REIBAN-GARNICA Y MAURICIO BUSTAMANTE

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

danilo.reiban@unae.edu.ec

Resumen:

La figura del docente-investigador se ha consolidado como un ideal normativo en la formación del profesorado en América Latina, aunque su incorporación en los planes de estudio sigue siendo poco explorada empíricamente. Este artículo analiza el lugar curricular de la investigación educativa en los programas universitarios de formación docente en Ecuador, en el contexto de las reformas del sistema educativo iniciadas en 2008. Con un enfoque cuantitativo-descriptivo, se construyó una base nacional con 301 programas de pregrado registrados en el Consejo de Educación Superior (CES). La información se sistematizó en torno a 14 variables activas y 8 ilustrativas, agrupadas en tres bloques: prestigio institucional, modalidad de estudio y estructura curricular, con énfasis en asignaturas vinculadas a la investigación. Se aplicó análisis de correspondencias múltiples (ACM) para representar las relaciones entre los programas. Los resultados evidencian una segmentación del campo universitario: las universidades públicas, presenciales y con mayor trayectoria concentran programas con más carga investigativa, mientras que las privadas, recientes y con modalidades no presenciales tienden a ofrecer programas generalistas con menor densidad académica. Se concluye que la ubicación curricular de la investigación refleja decisiones pedagógicas e institucionales atravesadas por dinámicas de mercado, profesionalización y desigualdades estructurales.

Palabras clave: Formación del profesorado; investigación educativa; currículo universitario.

Abstract:

The figure of the teacher-researcher has become a normative ideal in teacher education across Latin America, although its actual incorporation into university curricula remains underexplored empirically. This article examines the curricular placement of educational research within teacher education programs in Ecuador, in the context of structural reforms to the national education system initiated in 2008. Using a quantitative-descriptive approach, a national database was constructed comprising 301 undergraduate programs registered with the Higher Education Council (CES). The data were systematized around 14 active and 8 illustrative variables, grouped into

three blocks: institutional prestige, mode of study, and curricular structure, with an emphasis on research-related courses. Multiple correspondence analysis (MCA) was applied to map the relationships among programs. The findings reveal a segmentation within the university field: public, face-to-face, and long-established universities concentrate programs with a greater research load, whereas newer, private institutions offering non-presential modalities tend to provide more generalist programs with lower academic density. It is concluded that the curricular positioning of research reflects both pedagogical and institutional decisions, shaped by market dynamics, levels of professionalization, and structural inequalities.

Keywords: Teacher education; educational research; university curriculum.

1. INTRODUCCIÓN

La figura del docente-investigador domina los discursos de calidad educativa en América Latina desde inicios del siglo XXI, cuando organismos multilaterales y redes académicas comenzaron a asociar la profesionalización docente con la producción de conocimiento pedagógico específico (Bustamante et al., 2024). No obstante, numerosos estudios demuestran que, salvo experiencias puntuales, la investigación sigue siendo un componente periférico de la formación inicial, de modo que el ideal del maestro reflexivo convive con planes de estudio centrados en la transmisión técnica de saberes didáctico-pedagógicos (UNESCO-IESALC, 2004). Esta brecha alimenta un doble desafío: evaluar empíricamente la presencia real de la investigación en los currículos universitarios y explicar las tensiones estructurales que la limitan.

En Ecuador, la transformación sistémica iniciada en 2008 convierte al país en un contexto idóneo para observar ese desajuste. La Constitución de 2008 consagró la carrera docente meritocrática y ordenó la creación de un sistema nacional de evaluación, mientras el Plan Decenal de Educación (2006-2015) fijó metas vinculantes de cobertura, calidad y profesionalización que impulsaron el gasto público hasta el 5 % del PIB. Sobre esta base se promulgó la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011), que ancló legalmente la investigación educativa como función sustantiva del magisterio y condicionó los ascensos a la participación en proyectos de generación de saberes. En consecuencia, la modernización de la formación inicial docente se volvió una prioridad de Estado, en la cual la investigación educativa se convirtió en un componente fundamental.

El hito más visible de esa modernización fue el cierre de veintiocho institutos pedagógicos con evaluaciones insatisfactorias y la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), concebida como “columna vertebral” de la nueva política formativa. La UNAE, inspirada en modelos de universidades pedagógicas europeas, integró investigación, docencia y vinculación bajo un currículo basado en competencias investigativas, prácticas tempranas de aula y proyectos de innovación social (Asamblea Nacional del Ecuador, 2013). Este rediseño supuso el paso de un modelo

normalista, fragmentado y centrado en las didácticas básicas, a otro universitario que ubica la investigación como eje articulador de la praxis docente.

La reforma curricular se consolidó con la publicación del Currículo Genérico de las Carreras de Educación (CES, 2015), que exige al menos cuatro asignaturas relacionadas con investigación, incluyendo investigación-acción y un proyecto de titulación científico, elevando la carga metodológica al 20 % de los créditos. Paralelamente, la evaluación SER Maestro (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL], 2016) incorporó el razonamiento investigativo como componente evaluado, vinculándolo a procesos de recategorización salarial, lo que posicionó la investigación como eje del desarrollo profesional docente. No obstante, esta reconfiguración permanece inacabada: muchas facultades tradicionales aún solo contemplan una asignatura de metodología. Fabara (2020) advierte la persistencia de viejos habitus normalistas, que perpetúan rutinas transmisivas y resistencia a la investigación, al tiempo que se exige a docentes asumir proyectos sin condiciones materiales ni tiempo. Estas tensiones ilustran la coexistencia de estructuras heredadas y de modelos innovadores, que explican la disparidad formativa.

En perspectiva sociológica, la investigación educativa opera como un subcampo en disputa dentro del campo más amplio de la educación, donde distintos actores compiten por definir qué se considera conocimiento legítimo y qué tipo de capital académico adquiere mayor valor (Bustamante et al., 2024). El doble proceso de reforma, tanto en el ámbito escolar como universitario, ha reubicado a este subcampo en una posición estratégica: la investigación se transforma en moneda de legitimidad institucional y en criterio de excelencia docente, pero también en foco de tensiones entre enfoques (UNESCO-IESALC, 2004). Este estudio tiene como objetivo ofrecer una primera cartografía nacional sobre la incorporación de la investigación educativa en los currículos universitarios del Ecuador, identificando ausencias y tensiones que persisten en la profesionalización docente y analizando las concepciones que configuran el papel de la investigación en la formación inicial.

2. METODOLOGÍA

En el marco de esta investigación se recopiló información sobre todos los programas de pregrado en educación en Ecuador, con el objetivo de analizar sus estructuras curriculares e identificar las asignaturas específicas vinculadas a la investigación educativa (IE) en los procesos de formación docente. Para ello, se construyó una base de datos nacional organizada en tres bloques. El primero incluyó variables asociadas al prestigio institucional, como la antigüedad de la universidad, la fecha de creación de la carrera o facultad, el grado académico del responsable del programa, la estructura institucional (sede matriz o extensión) y el número total de programas ofrecidos por cada institución, con el fin de estimar su grado de especialización en el campo edu-

cativo. El segundo bloque recogió información sobre la configuración y modalidad del programa, incluyendo la duración en semestres, la fecha de aprobación, el tipo de financiamiento (pública, privada cofinanciada o autofinanciada) y la modalidad de estudio (presencial, semipresencial, en línea, a distancia o híbrida). El tercer bloque abordó la composición investigativa de los planes de estudio, considerando el número total de asignaturas del programa y aquellas dedicadas a investigación, titulación, escritura académica y formación ética.

Para el análisis se empleó la técnica de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), que permite representar en un espacio relacional las similitudes y diferencias entre los programas a partir de variables categóricas. Esta herramienta estadística posibilita identificar estructuras latentes y relaciones entre los perfiles curriculares, considerando que mientras mayor sea la distancia entre programas en el espacio gráfico, más divergente es su configuración (Le Roux y Rouanet, 2010). Se analizaron 301 programas vigentes, tras excluir 28 que, aunque aprobados por el CES, no estaban siendo ofertados. El ACM se realizó sobre 14 variables activas, agrupadas en 40 modalidades, y 8 modalidades ilustrativas. Estas últimas no contribuyen a la construcción del espacio, pero se proyectan sobre él para explorar su vinculación con el patrón general. Incluyen datos como la provincia y cantón de ejecución, el título profesional otorgado y las siglas de la universidad correspondiente.

3. RESULTADOS: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INICIAL DOCENTE EN ECUADOR

El primer eje del análisis de correspondencias múltiples (horizontal) revela diferencias significativas vinculadas a la legitimidad y configuración estructural de los programas de formación inicial docente. De las 40 modalidades analizadas, 13 explican el 77,03 % de la varianza total de este eje, y están principalmente relacionadas con seis variables clave. En el extremo izquierdo del gráfico se agrupan los programas ofrecidos por universidades privadas autofinanciadas, que operan mayoritariamente bajo modalidades no presenciales, como semipresencial, a distancia, en línea o híbrida. Estos programas tienden a ser más breves, con una duración de ocho semestres, y presentan menor carga académica, particularmente en asignaturas de titulación. Asimismo, se trata de programas ofrecidos por carreras y universidades de creación más reciente, lo cual sugiere una menor consolidación institucional.

En contraste, en el extremo derecho del gráfico se ubican los programas adscritos a universidades y carreras más antiguas, predominantemente públicas. Estos se desarrollan en modalidad presencial, tienen una duración extendida de nueve semestres, y registran una carga curricular más amplia. Se destacan especialmente por una mayor presencia de asignaturas vinculadas a investigación, escritura académica y titulación. Este patrón sugiere una segmentación clara entre instituciones según su antigüedad,

tipo de financiamiento y modalidad de formación. Así, el primer eje puede interpretarse como una oposición estructural entre universidades más recientes y privadas (-Antigüedad / Privadas) y universidades más consolidadas y públicas (+Antigüedad / Públicas), acompañada de diferencias consistentes en la profundidad y densidad académica de los programas.

El segundo eje (vertical) del análisis concentra el 80,41 % de la varianza explicada por 13 modalidades. En este eje, la antigüedad institucional sigue siendo relevante, pero se añade la variable del volumen de programas ofrecidos: en la parte superior se ubican universidades con más programas educativos, mientras que en la parte inferior se hallan las de menor oferta. Curricularmente, los programas superiores presentan mayor número de asignaturas de investigación educativa, pero menos contenidos éticos; a la inversa, los programas inferiores muestran menor carga investigativa y más formación ética. Además, en la parte superior predominan extensiones universitarias, mientras que las sedes matrices aparecen en el centro inferior. En el extremo inferior también se sitúan programas híbridos ofertados por universidades privadas cofinanciadas. En conjunto, este eje refleja una oposición entre programas con alta y baja presencia de investigación educativa (+IE vs. -IE), influenciada por el tamaño institucional, tipo de sede y modalidad pedagógica.

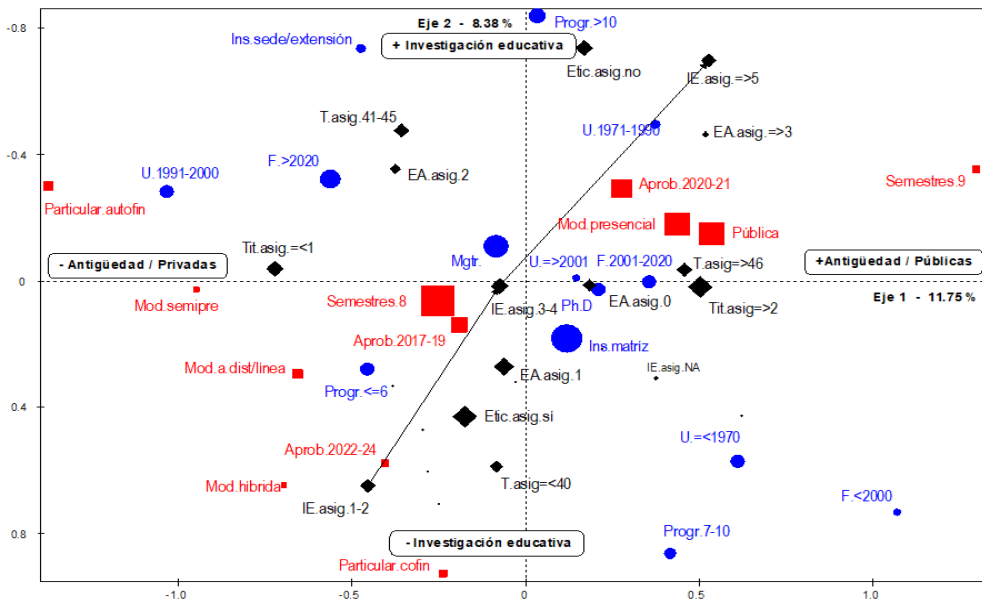


Figura 1. Modalidades y características de programas de formación

En la figura 2 se representa la distribución espacial de los 301 programas de formación inicial docente ofertados en Ecuador durante el periodo de estudio, visualizados como individuos estadísticos. La gráfica incluye elipses de concentración que agrupan los programas según la cantidad de asignaturas vinculadas a la investigación educativa, generando un gradiente que va del polo inferior izquierdo –con programas de menor carga investigativa– al polo superior derecho –con mayor número de asignaturas de investigación. Esta distribución evidencia una segmentación estructural: los programas no presenciales, ofrecidos en su mayoría por universidades privadas de reciente creación, tienden a incluir menos asignaturas de investigación educativa. En contraste, los programas de universidades públicas más antiguas presentan estructuras curriculares más extensas y especializadas, con una carga académica significativamente mayor en investigación. Esto refuerza su posicionamiento en el extremo superior derecho del espacio representado.

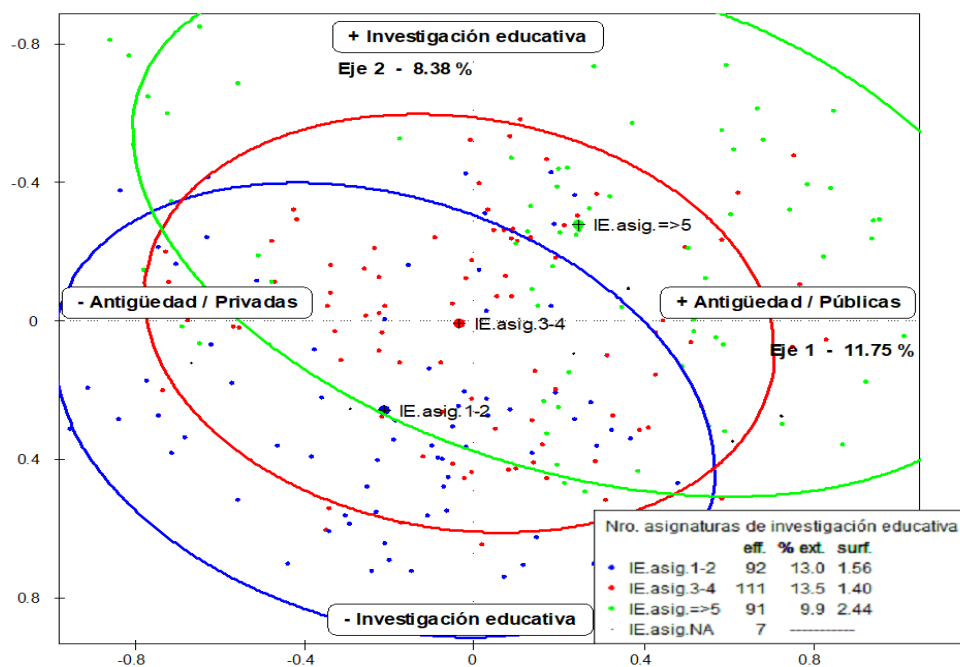


Figura 2. Concentración de asignaturas de investigación educativa

La figura 3 muestra que la distribución de los títulos ofertados en los programas universitarios de formación docente responde a un patrón estructurado. En el polo inferior izquierdo se agrupan las universidades más recientes, en su mayoría privadas, que ofrecen títulos generalistas como licenciaturas en educación o ciencias de la edu-

cación. Estos programas, vinculados a modalidades no presenciales (semipresencial, a distancia, en línea o híbridas), presentan una carga reducida de asignaturas relacionadas con la investigación educativa. En contraste, en el polo superior derecho se concentran las universidades con mayor prestigio, trayectoria y amplitud académica, típicamente públicas. Estas instituciones ofertan programas especializados –como educación especial, intercultural, pedagogías específicas, ciencias experimentales, humanidades, artes o ciencias sociales– con estructuras curriculares más extensas y una mayor presencia de asignaturas de investigación. La segmentación evidenciada expresa vínculos consistentes entre antigüedad institucional, tipo de título, modalidad formativa y densidad investigativa en la formación docente.

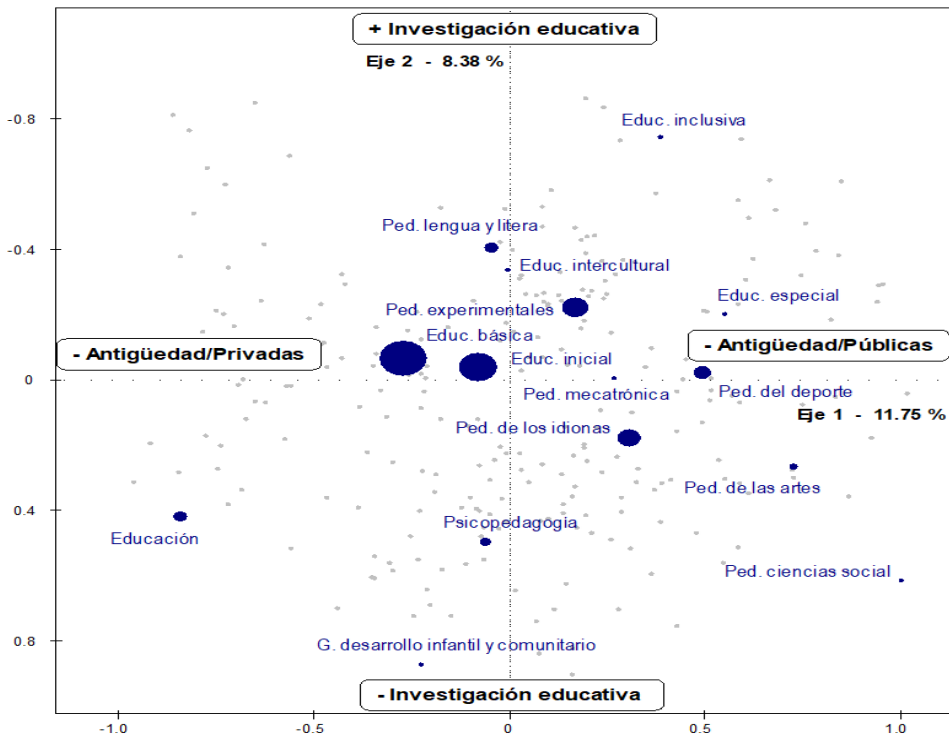


Figura 3. Distribución del título del programa de formación inicial docente

4. DISCUSIÓN: EL ROL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Desde una perspectiva relacional, el campo universitario puede entenderse como un espacio estructurado de posiciones y tomas de posición, donde diversos agentes

(instituciones, docentes, programas) compiten por imponer una visión legítima de la formación docente. En este espacio de controversias, se disputa el sentido mismo del quehacer universitario, regulado por un orden simbólico propio del campo (nomos) y sostenido por la creencia compartida en la validez del juego (illusio) (Sapiro, 2020). El campo se organiza en función de la distribución desigual de distintos capitales que definen las posiciones relativas de los agentes. La posesión de estos capitales no solo otorga prestigio, sino que condiciona las posibilidades de influencia dentro del sistema. Según Bourdieu (2003), cuanto más escaso y específico es el capital en disputa, mayor es el poder conferido a su portador.

Las diferencias estructurales identificadas en este estudio pueden interpretarse como expresión de dicha desigualdad en la distribución del capital universitario. Las universidades públicas consolidadas concentran la mayor parte del capital académico disponible: cuentan con docentes con grado de doctorado, trayectorias de investigación activa, participación en proyectos financiados y redes internacionales. Estas condiciones permiten consolidar perfiles de docente-investigador y sostener programas con fuerte componente formativo en investigación. En cambio, las sedes emergentes, principalmente privadas y localizadas en zonas periféricas, suelen operar con docentes contratados temporalmente, sin condiciones institucionales para desarrollar una carrera investigativa ni producción científica sostenida (Teixeira et al., 2017). Esta diferencia de posicionamientos condiciona profundamente el papel que la investigación ocupa en los programas.

La literatura especializada sostiene que la calidad de la formación inicial docente está estrechamente relacionada con la trayectoria investigativa de quienes forman a futuros maestros (Perines, 2020). En ausencia de profesorado con credenciales académicas sólidas y condiciones para investigar, los programas tienden a relegar la investigación educativa a una dimensión meramente formal. Sin tiempo asignado, ni incentivos, ni proyectos colectivos, la formación investigativa se reduce al cumplimiento de asignaturas instrumentales, desvinculadas de procesos reales de tutoría o acompañamiento. En este contexto, la investigación pierde su potencial formativo y se transforma en un requisito administrativo más del currículo.

Esta lógica se agudiza en los programas formativos con menor densidad investigativa, donde predomina una orientación técnica-aplicativa centrada en competencias operativas. En ellos, resulta más rentable contratar docentes con maestrías y experiencia escolar, que invertir en académicos con perfil investigador. Esta racionalización responde a una lógica de mercado que favorece modalidades de estudio no presenciales, programas más cortos y titulaciones generalistas –como “licenciatura en educación” o “ciencias de la educación”– en detrimento de la calidad formativa (Ball, 2003). Así, mientras los programas públicos integran de forma más estructural componentes como la escritura académica, la ética y la investigación, los programas privados priorizan la eficiencia operativa y el crecimiento de matrícula. La progresiva mercantilización del

sistema universitario privado convierte a la investigación en un bien curricular costoso, prescindible o meramente decorativo, lo que reproduce desigualdades estructurales en el campo universitario ecuatoriano.

5. REFERENCIAS

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2013). *Ley de Creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ley 0-74*. Registro Oficial, 134.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Registro Oficial Suplemento, 417.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad* (2.ª ed.). Siglo XXI.
- Bustamante, M., Rodríguez, M. N., Mendoza, B., & Martínez, F. (2024). La investigación en el campo educativo: representaciones y prácticas en disputa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(103), 829-857.
- Consejo de Educación Superior. (2015). *Currículo genérico de las carreras de Educación*. CES.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Registro Oficial 449*. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Fabara P. A. (2020). La formación docente en el Ecuador: De la escuela normal a la universidad pedagógica. *Revista Formación Universitaria*, 13(4), 139-152.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *SER Maestro: Informe técnico nacional*. INEVAL. <https://www.ineval.gob.ec/>
- Le Roux, Brigitte y Rouanet, Henry (2010). *Multiple correspondence analysis*. Sage.
- Perines, H. (2020). Percepción de la formación investigativa en la formación inicial docente chilena. *Formación Universitaria*, 13(4), 139-152. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>
- Sapiro, Gisèle (2020). "Champ", en G. Sapiro (ed.), *Dictionnaire international Bourdieu*. CNRS Éditions.
- Teixeira, P., Kim, S., Landoni, P., & Gilani, Z. (Eds.). (2017). *Rethinking the public-private mix in higher education: Global trends and national policy challenges*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6351-161-2>
- UNESCO-IESALC. (2004). *Procesos de formación de los docentes por parte de universidades e institutos pedagógicos en Ecuador*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

FUNDAMENTOS PARA LA COMPRESIÓN: INNOVACIÓN DOCENTE EN PREDICTORES DEL ÉXITO LECTOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

MARÍA TERESA FRAILE CALVIÑO

*Universidad Rey Juan Carlos
mariateresa.fraile@urjc.es*

Resumen:

Diversas investigaciones han identificado predictores tempranos de la lectura capaces de anticipar el éxito o las dificultades lectoras desde una edad temprana. Estos indicadores permiten la detección precoz, esencial para intervenir a tiempo. Sin embargo, su desarrollo no es espontáneo, sino que requiere de su instrucción sistemática para fortalecer la preparación lectora facilitando la transición a la Educación Primaria. Entre los predictores clave destacan la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto y la velocidad de denominación. No obstante, también se deben considerar factores ambientales como el contexto familiar, el cual está en la base de este estudio para a modo de diagnóstico elaborar un perfil temprano del alumnado mediante un cuestionario dirigido a familias de estudiantes de Educación Infantil. Este cuestionario analiza diecisiete variables relacionadas con antecedentes familiares de dificultades de aprendizaje, actividades de lectoescritura realizadas en el hogar y de alfabetización temprana antes de la escolarización formal. Este enfoque permite mediante una estrategia de innovación docente identificar en el entorno familiar los predictores del éxito lector en la etapa infantil, para posteriormente desarrollarlos y fortalecerlos, sentando así una base sólida para la comprensión lectora futura.

Palabras clave: educación infantil, dificultades de aprendizaje, lectoescritura, predictores tempranos, intervención educativa.

Abstract:

Numerous studies have identified early predictors of reading success or difficulty, observable from an early age. These indicators enable early detection of learning needs, which is crucial for timely intervention. However, their development is not spontaneous and requires systematic instruction to strengthen reading readiness and facilitate the transition to primary education. Key predictors include phonological awareness, alphabet knowledge, and naming speed. However, environmental factors such as family context must also be considered, which is the basis of this study to develop an early profile of students through a questionnaire aimed at families of students in early childhood education. It examines seventeen variables related to family history of learning difficulties, literacy activities carried out at home, and early literacy before

formal schooling. This approach supports the design of innovative teaching strategies to identify predictors of reading success in early childhood within the family environment, which can then be developed and strengthened, laying a solid foundation for future reading comprehension.

Keywords: early childhood education, learning difficulties, literacy, early predictors, educational intervention.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que leer parece sencillo para un adulto, implica múltiples procesos mentales complejos (Castles et al., 2018). Durante los primeros años escolares, los estudiantes enfrentan el reto de aprender a leer y escribir. Mientras que muchos lo superarán sin dificultad, otros presentarán problemas que, si no se detectan e intervienen a tiempo, podrán derivar en fracaso escolar. Estas dificultades pueden deberse a factores externos como problemas familiares o falta de asistencia, o a dificultades de aprendizaje.

Según el informe PISA del 2022 (OECD, 2023), España ocupa el puesto 28 con un alto porcentaje de estudiantes que finalizan la escolarización sin competencias lectoras básicas, lo que afecta negativamente su desarrollo académico. Por lo tanto, la detección temprana es clave para identificar al alumnado que necesita apoyo adicional, permitiendo intervenciones más efectivas (Carta et al., 2014). Debe iniciarse incluso antes de la enseñanza formal de la lectura mediante la identificación de predictores del éxito lector.

2. PREDICTORES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

El concepto de predictor se refiere a las habilidades que se relacionan directamente con la lectura, las cuales están consolidadas en el buen lector y cuyo entrenamiento lleva a la mejora en la lectura. Sin embargo, un déficit en las mismas implicará una dificultad lectora (Cuetos et al., 2019).

Diversas investigaciones han demostrado que determinados aspectos del ambiente familiar (actividades compartidas de lectura entre el menor y sus padres, enseñanza de la lectura por parte de los padres, experiencia de los padres con la lectura, nivel educativo de los padres, etc.) predicen la adquisición de destrezas lectoras e influyen en el rendimiento lector mostrado por niños pre-lectores y de primaria (Riser et al., 2020).

En el estudio llevado a cabo por Snowling y Melby-Lervåg (2016) analizan cómo menores con riesgo familiar de padecer trastornos de lectura muestran un retraso en el desarrollo del lenguaje, presentando dificultades en los procesos fonológicos, así como en habilidades lingüísticas y la adquisición de la decodificación, esto es, conocimiento de las letras, conciencia fonológica y denominación rápida automatizada. Además, destacan que los padres de estos menores tienden a tener niveles educativos más bajos y a leer con menos frecuencia.

La conciencia fonológica es una destreza fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura, siendo “la habilidad para identificar, segmentar o combinar de modo intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas” (Gutiérrez y Díez, 2018, p.397). Además, estudios longitudinales confirman que la intervención fonológica en infantil, mejora la lectura y la fluidez, así como la comprensión lectora (Kjeldsen et al., 2019; Schechter & Lynch, 2023).

Debido a la estrecha relación entre conciencia fonológica y principio alfabético, es decir, el conocimiento de los nombres y los sonidos asociados a letras escritas, se recomienda su instrucción conjunta porque la fluidez en la identificación del sonido de la letra es un gran predictor a mitad del curso (Clemens et al., 2020).

Por último, otro gran predictor del éxito o fracaso en la adquisición lectora es la velocidad de denominación definida como la habilidad para nombrar, tan rápido como sea posible, estímulos familiares como dígitos, letras, objetos y colores (Wolf & Denckla, 2005).

Para lograr éxito en la lectura desde edades tempranas es fundamental que los padres lean cuentos a sus hijos, que realicen lecturas compartidas o que escuchen a los hijos mientras leen, así como la importancia que den a la lectura y a su experiencia con esta. Esto se debe al hecho de que el entorno familiar es uno de los principales ámbitos para el desarrollo emocional, social y psicológico del menor (Riser et al., 2020). De ahí la importancia que se da al constructo “ambiente familiar” (denominado en inglés, *Home Literacy Environment*) (Artiles et al., 2012, p. 65) definido como los recursos y oportunidades que se ofrecen a los menores, así como la habilidad y disposición de los padres para poder conseguirlos (Burgess et al., 2002).

3. OBJETIVOS

Debido a la importancia e impacto de estos predictores en los menores se decide implementar una estrategia de innovación docente que permita identificar el perfil lector del alumando de educación infantil en el entorno familiar para posteriormente desarrollar y fortalecer esos predictores, favoreciendo así la comprensión lectora futura desde una base sólida.

4. METODOLOGÍA

4.1. Procedimiento, participantes e instrumento

Para llevar a cabo el estudio se solicitó la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Rey Juan Carlos, de acuerdo con los estándares éticos establecidos por la Declaración de Helsinki de 2008, con su última revisión en la Asamblea General

celebrada en 2013 por la Asociación Médica Mundial (en inglés, World Medical Association, WMA).

El estudio se realiza en dos colegios de la Comunidad Autónoma de Madrid, mediante el envío a las familias del alumnado que se encuentra cursando 2º y 3º de educación infantil de un cuestionario autocumplimentado con respuestas cerradas. Dicho cuestionario se elabora con la herramienta Google Forms y surge de un proceso de análisis y validación por parte de un panel de expertos de la Universidad Rey Juan Carlos, de acuerdo con el método Delphi (Martino, 1999) y adaptado del “Early Learning Survey” (PIRLS, 2021) y de los indicadores de riesgo recogidos en el estudio de Martínez y Hernández (2019). La encuesta comprende diecisiete variables, de las cuales seis se agrupan como Actividades de lectoescritura realizadas en el hogar y otras seis como actividades tempranas de alfabetización. Todos los ítems están validados en todas las características medidas con promedio igual o mayor de dos, y fiabilidad del alfa de Cronbach de 0,93.

4.2. Análisis y resultados

El análisis estadístico de los 130 cuestionarios cumplimentados se ha efectuado mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics versión 28.0.1.0 (142), aplicando un nivel de confianza del 95%. Las técnicas y test estadísticos empleados para las variables cualitativas han sido, la descriptiva con tablas de frecuencias y porcentajes.

Con respecto a la primera variable en referencia a los idiomas que se hablan en el hogar, el 85,4% de las familias hablan sólo español, el 10% habla español e inglés, un 8% habla español y francés, y un 3,8% habla español y otro idioma que no es ni inglés, ni francés.

La segunda y tercera variable se refieren a si hay antecedentes familiares de dificultades de aprendizaje y en caso de haberlas qué relación de parentesco existe con el menor. El 87,7% de las familias respondió que no había antecedentes familiares, y el 12,3% respondió que sí. En este caso de antecedentes familiares, el 2,3% de la relación de parentesco se establecía con el padre o con abuelos(as) y el 3,1% con la madre o tíos(as).

En referencia a la cuarta y quinta variable que tratan sobre si el menor tardó en hablar y si presenta problemas en la pronunciación de palabras, el 17,7% y el 26,2% respectivamente constataron que sí.

Con respecto a la sexta variable referente a las actividades lectoras realizadas en el hogar, el 1,5% de los encuestados está muy de acuerdo con la afirmación de que sólo lee si es necesario, mientras que el 62,3% está muy en desacuerdo. Además, al 61,5% le gustaría tener más tiempo para leer y al 72,3% le gusta leer. Así mismo, el 14,6% de las familias dedica más de diez horas a la semana a la lectura y un 52,3% lo hace entre una y cinco horas como se muestra en la Figura 1. Por último, un 15,4% afirma tener

más de 200 libros en el hogar y sólo un 6,2% manifiesta tener entre cero y diez libros. Podría decirse que la media estaría entre los 26 y 100 libros con un 51,5%. Sin embargo, sólo el 0,8% afirma tener más de 200 libros infantiles en su hogar, siendo de nuevo el valor medio entre los 26 y 100 con un 60%.

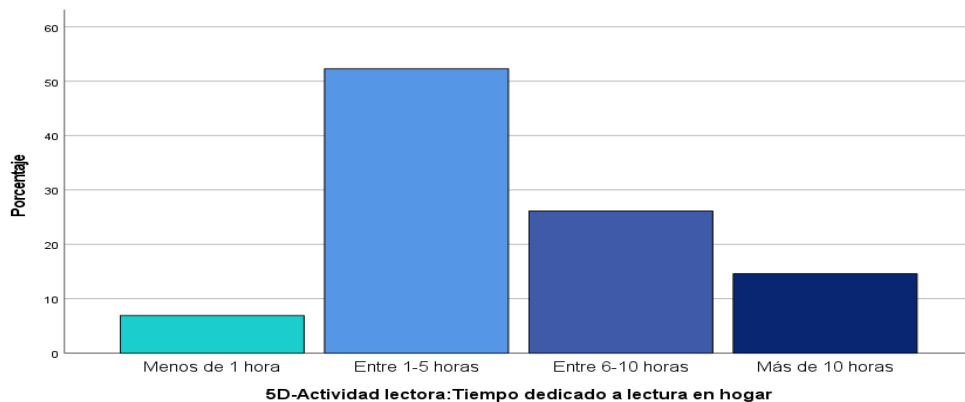


Figura 1. Actividad de lectura en el hogar: tiempo que dedican a la lectura en el hogar semanalmente

Con respecto a las últimas variables relativas a las actividades de alfabetización temprana del menor en el hogar, el 46,9% de los encuestados realiza lectura compartida de libros con el menor en el hogar, mientras que un 2,3% no lo realiza nunca y un 14,6% a veces. El segundo ítem referente a contar historias el 46,2% lo hace siempre y el 18,5% a veces. A la pregunta de si cantan canciones con el menor en el hogar, sólo un 0,8% no lo hace nunca y el 45,4% lo realiza siempre. Del mismo modo, el 0,8% nunca juega con juguetes como bloques de abecedario y el 33,8% sólo a veces. Con respecto a la actividad de leer carteles o etiquetas en voz alta con el menor, el 3,8% no lo hace nunca y el 39,2% lo hace siempre. Por último, un 43,8% de las familias escriben letras, palabras o números con el menor, y sólo un 1,5% no lo hace nunca y el 14,6% a veces.

5. CONCLUSIONES

El ambiente familiar es un aspecto importante a tener en cuenta. La investigación en este campo apunta a una relación con el vocabulario expresivo o receptivo, ya que a mayor exposición a los libros en el hogar mayor vocabulario y comprensión lectora (Nic Mhuirí et al., 2022). Es la información del ambiente, junto con la genética, la que indicará el nivel de lectura que puede alcanzar un menor. Si se afrontan adecuada-

mente los factores ambientales, las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura se minimizan por la plasticidad y adaptación del sistema nervioso (Cuetos et al., 2019).

Una vez realizada esta fase inicial de diagnóstico que permite elaborar un perfil lector temprano del alumnado, se pueden diseñar intervenciones más específicas centradas en los predictores clave, como por ejemplo, las estaciones de aprendizaje (Aloizou et al., 2024) que permiten trabajar: la conciencia fonológica mediante el juego de rimas, segmentación silábica con palmadas, etc.; el vocabulario mediante la clasificación de imágenes por campos semánticos o juegos de adivinanzas; la velocidad de denominación a través de juegos con objetos, colores, letras y números para nombrarlos rápidamente; y por último, la memoria verbal mediante la repetición de secuencias de palabras o números (Cuetos et al., 2019).

Así mismo, se pueden usar aplicaciones (LetterSchool, Khan Kids, o LingoKids) y recursos digitales (pizarras digitales interactivas) diseñados para la estimulación temprana del lenguaje y la lectura, combinando elementos visuales, auditivos y kinestésicos que faciliten el aprendizaje multisensorial (Buñay y Carzorla, 2023).

Por último, se pueden crear recursos y guías prácticas para las familias a fin de reforzar esas habilidades facilitadoras de la lectura: cuadernos fonológicos, tarjetas y fichas para trabajar el vocabulario y las secuencias, y miniguías con juegos orales y canciones. Esto fortalecerá la transferencia del aprendizaje al entorno familiar promoviendo la implicación activa de las familias (Smith et al., 2021).

Por consiguiente, es importante considerar ese enfoque preventivo en la detección e intervención temprana en Educación Infantil mediante el uso de datos para personalizar las intervenciones lectoras y alcanzar una mejor preparación pre-lectora para avanzar hacia niveles superiores.

Es en este punto donde los predictores y facilitadores de la lectoescritura cobran más sentido, jugando un papel importante como indicadores del éxito lector en edades tempranas. Para ello, es fundamental que el menor los desarrolle antes del inicio de aprender a leer y a escribir (Cuetos et al., 2019). La participación familiar y la alfabetización familiar son dos de los factores más importantes para sentar bases sólidas que garanticen el éxito académico de los menores (Nic Mhuirí et al., 2022).

6. REFERENCIAS

- Aloizou, V., Linardatou, S., Boloudakis, M., & Retails, S. (2025). Integrating a movement-based learning platform as core curriculum tool in kindergarten classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 56(1), 339-365. <https://doi.org/10.1111/bjet.13511>
- Artiles, C., Bisschop, E., Crespo, P., Díaz, A., García, E., González, D., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Jiménez, J., O'Shanahan, I., Peake, C., Rodríguez, C., Rojas, E., Suárez, N., Tabraue, M., y Villarroel, R. (2012). *Dislexia en español. Prevalencia*

- e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Ediciones Pirámide. Grupo Anaya S.A.
- Buñay, R. y Cazorla, A. (2023). Estrategias de aprendizaje multisensorial en la lecto-escritura del segundo año de educación básica. *Polo del Conocimiento*, 8(5), 404-422. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i5.5571>
- Burgess, S., Hecht, S., & Lonigan, C. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Carta, J., Greenwood, Ch., Atwater, J., McConnell, S., Goldstein, H., & Kaminski, R. (2014). Identifying Preschool Children for Higher Tiers of Language and Early Literacy Instruction Within a Response to Intervention Framework. *Journal of Early Intervention*, 36(4), 281-291. <https://doi.org/10.1177/1053815115579937>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Clemens, N., Lee, K., Henri, M., Simmons, L., Kwok, O., & Al Otaiba, S. (2020). Growth on sublexical fluency progress monitoring measures in early kindergarten and relations to word reading acquisition. *Journal of School Psychology*, 79, 43-62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.003>
- Cuetos, F., Soriano, M. y Rello, L. (2019). *Dislexia. Ni despiste, ni pereza*. La Esfera de los Libros.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21 (1), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20212>
- Kjeldsen, A., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S., & Niemi, P. (2019). Kindergarten Training in Phonological Awareness: Fluency and Comprehension Gains Are Greatest for Readers at Risk in Grades 1 Through 9. *Journal of Learning Disabilities*, 52(5), 366-382. <https://doi.org/10.1177/0022219419847154>
- Martínez, C. y Hernández, L. (2019). *Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia*. *Consejería de Educación, Juventud y Deportes*. (2ª ed.). Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística. [Archivo PDF]. https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/guiadislexia/guiaDEA_completa.pdf
- Martino, J. (1999). Thirty years of change and stability. *Technological Forecasting and Social Change*, 62(1-2), 13-18. [https://doi.org/10.1016/S0040-1625\(99\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0040-1625(99)00011-6)
- Nic Mhuirí, S., Farrell, T., French, G., McCormack, M., & Shiel, C. (2022). *Enabling family engagement to support literacy, digital literacy and numeracy development for all children. A review of the literature*. Dublin City University (DCU). Department of Education.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). (2021). *Early Learning survey*. IEA, TIMS & PIRLS. International Study Center. Lynch School of Education. Boston College. <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021>
- Riser, Q., Rouse, H., Choi, Ji Y., & Ku, S. (2020). The contribution of home literacy context to preschool academic competencies for American Indian and Alaska native children. *Child & Youth Care Forum*, 49, 303-323. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09529-1>
- Schechter, R. & Lynch, A. (2023). 95 Phonological Awareness Lessons Research Study: Kindergarten, 2022-2023 School Year, Final Report. *Learning Experience Design (LXD) Research & Consulting*. [Archivo PDF].Phonological Awareness Lessons Research Study Kindergarten, 2022-2023 School Year, Final Report (ed.gov).
- Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Sebastian, J. (2021). Exploring the link between principal leadership and family engagement across elementary and middle school. *Journal of School Psychology*, 84, 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.006>
- Snowling, M. & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Wolf, M. & Denckla, M. (2005). *Rapid Automatized naming and Alternating Stimulus Tests (RAN/RAS)*. Pro Education.

INNOVACIÓN Y CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES

PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA. LA FORMACIÓN ONLINE

MARÍA TERESA VEGA ESTRELLA¹, JUAN ANTONIO POSADA CORRALES¹
Y JOSÉ ENRIQUE FERNÁNDEZ GONZÁLEZ²

*Universidad de Oviedo¹, MASPАЗ. (ONG)²
vegateresa@uniovi.es*

Resumen:

La aparición de la digitalización hace que la formación en las empresas vinculadas al sistema de bonificaciones haya aumentado significativamente la ejecución de acciones de formación online. La planificación de este tipo de formación ha de ser rigurosa, objetiva y cuantificable, ya que se trata de una tarea técnica eminentemente de componente didáctico y, por lo tanto, debe de ser llevada a cabo por técnicos de pedagogía que sean expertos en metodología de programación aplicada a la formación, aunque la figura del/a pedagogo/a de empresa sigue siendo mínima. Esto afecta a la calidad en el diseño y accesibilidad de la formación online, pero también se ve afectada por la regulación del sistema de bonificaciones que es de tipo restrictivo y poco transparente. Surge la necesidad de analizar y revisar la formación online desde tres ámbitos: tecnológico, didáctico y del aprendizaje. Este hecho influye en que los objetivos que figuren en la planificación de la formación van a afectar a las acciones formativas o cursos de formación. Atendiendo a este contexto, hemos realizado una revisión de la planificación en la empresa relacionada con la calidad de la formación online. En esta comunicación vamos a aproximarnos a las nuevas necesidades de calidad en la formación online, así como a plantear una propuesta pedagógica, para que la formación online se ejecute en términos de inclusión y de calidad. Los resultados que se están obteniendo indican que son muchas las carencias que se detectan en los ámbitos analizados y en la normativa que regula el sistema, al igual que en la transparencia por parte del Servicio Público de Empleo, en cuanto a los criterios de valoración de esta formación. Además, hay una falta de profesionalización de los departamentos de formación de las empresas en términos de capacitación pedagógica.

Palabras clave: aprendizaje profesional, formación continua, reciclaje del personal.

Abstract:

The emergence of digitalization has significantly increased the implementation of online training activities in companies linked to the bonus system. The planning of this type of training must be rigorous, objective, and quantifiable, as it is a technical task with an eminently didactic component and, therefore, must be carried out by teaching technicians who are experts in programming methodology applied to training, although the role of the company educator remains minimal. This affects the quality of online training design and accessibility, but is also affected by the restrictive and opaque

regulation of the bonus system. There is a need to analyze and review online training from three perspectives: technological, didactic, and learning. This fact influences the way the objectives included in the training plan will affect the training activities or courses. Given this context, we have conducted a review of the company's planning related to the quality of online training. In this paper, we will explore the new quality needs in online training, as well as propose a pedagogical approach to ensure that online training is implemented with inclusion and quality in mind. The results obtained indicate many shortcomings in the areas analyzed and in the regulations governing the system, as well as in the transparency of the Public Employment Service regarding the evaluation criteria for this training. Furthermore, there is a lack of professionalization in companies' training departments in terms of pedagogical training.

Keywords: staff development, further training, apprenticeship.

1. PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA. LA FORMACIÓN ONLINE

1.1. La formación online en el sistema formativo

La Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de formación profesional para el Empleo indica en su preámbulo que uno de los principios que defiende el sistema es que tenga un marco coherente de “planificación, ejecución eficiente, seguimiento y evaluación permanente” con aquellas entidades que impartan formación profesional para el empleo en el ámbito laboral de calidad e instrumentos renovados de información, seguimiento y control.

Se insiste en la calidad de la formación y, además de todas las iniciativas, la ley señala que se “potencia la formación online frente a la formación a distancia tradicional, que se suprime, de forma coherente con la evolución de las nuevas tecnologías y las garantías que ofrecen de alcance y calidad de la formación” (Ley 30/2015, 2015, Preámbulo).

A su vez, se incide en la calidad de la formación de los “trabajadores ocupados” que “resulta determinante para la recuperación económica y del empleo: la formación contribuye a aumentar la productividad de los trabajadores, a su capacidad de innovar y acomodar los cambios tecnológicos”. De la calidad también se habla en su art.1.1, en su art.3, y en su apartado f) se indica específicamente “la transparencia en la gestión” (Ley 30/2015, 2015).

En el apartado de seguimiento y control (art.17) se sigue insistiendo en garantizar la calidad de la formación.

En el Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. En su Artículo 4 se refiere a la modalidad de teleformación, indicando que “esta modalidad de impartición deberá realizarse a través de una

plataforma virtual de aprendizaje que posibilite la interactividad de alumnos, tutores y recursos situados en distinto lugar y que asegure la gestión de los contenidos, un proceso de aprendizaje sistematizado para los participantes, su seguimiento continuo y en tiempo real, así como la evaluación de todo el proceso. La impartición deberá contar con una metodología apropiada para esta modalidad, complementada con asistencia tutorial, y deberá cumplir los requisitos de accesibilidad y diseño universal o diseño para todas las personas que se establezcan mediante orden del titular del Ministerio de Empleo y Seguridad Social” (Real Decreto 694/2017, 2017).

1.2. La planificación de la formación

En la actualidad, existen pocos profesionales de la pedagogía que intervengan en la planificación de la formación en la empresa. Habitualmente, los responsables de formación son licenciados en Ingeniería, Económicas, Derecho o Psicología y en muchas ocasiones también tienen la responsabilidad de los Recursos Humanos. La ausencia de una perspectiva pedagógica influye negativamente en todo el desarrollo del proceso formativo y, por lo tanto, en la calidad de la programación de las acciones, en la eficacia y en la eficiencia de la misma, lo que repercutirá en los resultados esperables (Vega, 2015).

Todo ello tiene una relación directa con el coste/beneficio de la formación, por lo que una planificación coherente de las acciones formativas requiere un enfoque técnico si se quiere que sea eficaz. Por ende, al ser una actividad estrictamente pedagógica al concurrir contenidos, procedimientos y actitudes propios de la formación y de las características singulares de los destinatarios de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la planificación de la formación se definen las acciones formativas necesarias para alcanzar unos objetivos que han sido establecidos en función de un análisis de necesidades. En esta planificación se ha de establecer el ámbito temporal para llevar a cabo las acciones formativas, el colectivo destinatario, si se va a realizar con recursos internos o externos, o con ambos, la metodología más apropiada, los recursos que se van a utilizar y los instrumentos que se van a elaborar para determinar los costes y la evaluación en sus diferentes vertientes (Vega, 2015).

La planificación tiene que ser rigurosa, objetiva y cuantificable, ya que se trata de una tarea técnica eminentemente de componente didáctico y, por lo tanto, debe de ser llevada a cabo por técnicos de pedagogía que sean expertos en metodología de programación aplicada a la formación.

Por supuesto, hay que tener en cuenta las aportaciones de todos los agentes implicados, y no perder de vista el referente normativo que regula la formación y las relaciones laborales. Muchos autores abogan por desplegar un planteamiento sistémico

y sistemático en la empresa en el que concurran la detección de necesidades, la planificación, la implementación y la evaluación (Buckley & Caple, 1991).

Finalmente, el plan de formación (planificación) es un instrumento de gestión dirigido a la cualificación y a la recualificación, en suma, al desarrollo de la fuerza laboral.

2. DESAROLLO DE LA EXPERIENCIA

Desde el año 2014 y hasta el año 2024, se han aplicado cuestionarios y entrevistas a directivos de empresas formadoras en el Principado de Asturias. En la actualidad se siguen llevando a cabo entrevistas en profundidad.

Asimismo, se les ha solicitado a los responsables que en base a la importancia que estos responsables otorgan a una serie de categorías propuestas establezcan un nivel de prioridad. Las categorías propuestas han sido: importancia de la planificación para la empresa, realización de la planificación por la empresa, planificación realizada por una entidad externa, importancia de las aportaciones de la Representación Legal de los Trabajadores (RLT), importancia de los resultados con la finalidad de la planificación, importancia de las competencias de la plantilla en la determinación de la planificación, importancia de los costes de la formación en la planificación, influencia del sistema de bonificaciones en la planificación de la formación, importancia del nivel académico de los participantes en la determinación de la planificación, existencia de formación de acogida en la planificación, existencia o no de recursos en la empresa para realizar una planificación de la formación, implicación de los agentes afectados en la formación en la definición de la planificación, importancia del perfil sociolaboral de los participantes en la planificación de la formación, importancia de las competencias en el puesto de trabajo en la planificación de la formación, importancia de las competencias de los trabajadores en la planificación de la formación.

En las entrevistas realizadas se ha añadido la formación online en la planificación de la formación en la empresa como elemento definitorio en la nueva estrategia empresarial de formación. En este sentido, el análisis se efectúa teniendo en cuenta la calidad didáctica de la formación online, la calidad del aprendizaje en los destinatarios de la formación online y los costes formativos de la formación online.

3. EVIDENCIAS

En los cuestionarios aplicados entre los años 2014 y 2024, las mayores valoraciones están relacionadas con la importancia de la planificación para la empresa, la realización de la planificación por la propia empresa, la falta de recursos por parte de la empresa para llevar a cabo una planificación adecuada, la percepción de que la planificación de la formación en la empresa debe de hacerse entre todos los implicados, el acuerdo en

que las necesidades detectadas deben de recogerse en la planificación, la certeza de que las competencias que requiere el puesto de trabajo son aquellas que deben de orientar la planificación y también la opinión de que las competencias de los trabajadores son las que han de orientar la planificación.

Por el contrario, las valoraciones más bajas se encuentran en la posibilidad de que sea una entidad externa la que realice la planificación en la empresa, tampoco se está de acuerdo con que el sistema de bonificaciones determina la planificación, como tampoco parece muy importante para las empresas, el nivel académico de los participantes como referente en la planificación. Existen otros ítems que se encuentra en un valor intermedio como son las aportaciones de la RLT, que los resultados determinan la planificación que la formación está determinada por las competencias de la plantilla, que los costes de la formación determinan la planificación; también señalan que en la planificación en la empresa se incluye la formación de acogida y, finalmente, existe una opinión general acerca de que el perfil socio-laboral de los participantes debería orientar la planificación.

En las entrevistas realizadas en el año 2024, a expertos de formación vinculados a la empresa, además de seguir manteniéndose los resultados obtenidos en el año 2014, se han añadido otros resultados relacionados con la planificación online.

En cuanto a la calidad tecnológica: en general, los proveedores de formación online utilizan plataformas Moodle, no dirigen las competencias a las necesidades de las empresas, sino que ofrecen un catálogo de cursos cerrado adaptado a la normativa vigente del sistema de bonificaciones del que todas las empresas son usuarias, las metodologías son individuales y no colaborativas; cumplen con la accesibilidad porque así se lo exige la normativa; utilizan recursos como el vídeo o la webinarios con poca calidad técnica y muy genéricos.

En cuanto a la calidad didáctica: existe un limitado compromiso por parte de los participantes, no se utiliza una metodología colaborativa sino individual, no está adaptada a las necesidades de las empresas y, por lo tanto, a su planificación formativa, no está orientada al desarrollo de las competencias profesionales, sí disponen de apoyo docente y metodologías del entorno virtual, pero no existe prácticamente dinamización y los participantes, aunque en la plataforma existen estos recursos, apenas los utilizan. La evaluación que se realiza es solamente de satisfacción.

Con respecto a la calidad del aprendizaje: el impacto es limitado, no tiene como objetivo la mejora de las competencias profesionales de los trabajadores, sí existe mayor implicación de la empresa también la formación se adecúa a las necesidades de los trabajadores, la satisfacción de los participantes en este tipo de formación es media-baja; se necesita una buena detección de necesidades y unos buenos servicios de orientación pedagógica a las empresas (Anderson & Don, 2023).

Sobre los costes de la formación online: existe un desajuste, el principal reto de la financiación de esta modalidad formativa es el proceso de diseño y producción de recursos online, el actual sistema de bonificaciones y la financiación se determinan por los módulos económicos que establece el sistema que se basa en el número de participantes, por horas de formación y un módulo económico fijo. La actual normativa restringe la capacidad de innovación y de mejora continua de este tipo de formación.

4. CONCLUSIONES

Tomando como referencia los objetivos planteados, podemos concluir que todas las empresas entrevistadas planifican su formación a través del departamento de recursos humanos o de formación, solamente en ocasiones puntuales o para acciones formativas concretas contratan parte de la gestión o de la impartición con entidades externas, pero, sobre todo, conforme a cuestiones de inversión en recursos tecnológicos.

Se subcontrata para ejecutar una formación muy especializada y concreta donde prefieren recurrir a entidades que sí ofertan y tienen los recursos necesarios para este tipo de formación. Lo que confirman es que la planificación siempre la hace la empresa.

Es importante también señalar que la planificación se hace a lo largo de todo el año, no es fija y se va adaptando. En muchos casos, se realiza después de la reunión de la comisión de formación donde, además de los directivos y los miembros del departamento de recursos humanos y de formación, participan los representantes sindicales o RLT. Aunque quienes realmente marcan las directrices son los representantes de la empresa. En este sentido, han criticado la inflexibilidad de la aplicación de gestión de bonificaciones porque no se ajusta a esta realidad de las empresas y muchas acciones formativas no se pueden bonificar o se incidentan directamente.

En la gestión de esta formación o en su impartición-ejecución se suele recurrir a entidades externas por varios factores: gestión del tiempo, gestión de la aplicación de bonificaciones, recursos y materiales didácticos, etc.

Todos los directivos y responsables de formación entrevistados coinciden en que la detección de necesidades es fundamental y el paso previo para una planificación adecuada. Asimismo, los directivos manifiestan tener poca capacidad de desarrollo de formación debido al escaso presupuesto y margen del que disponen tras impartir la formación obligatoria.

Los directivos y responsables de formación entrevistados también señalan dos problemáticas básicas con las que se encuentran actualmente en la planificación del sistema de bonificaciones que gestiona la FUNDAE y que está regulada por la normativa de bonificaciones. En su opinión, esta aplicación es muy inflexible y en muchos casos no está adaptada a la realidad de la gran empresa.

La coincidencia en la valoración del componente pedagógico no quiere decir que en la práctica formativa de las grandes empresas del Principado de Asturias se cumpla con unos mínimos de calidad pedagógica (entiéndase como la adaptación e integración de todos los elementos que confluyen en el acto pedagógico reflejado en la dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje en un contexto formativo empresarial), aunque no se puede generalizar. Esto se debe a que, por un lado, algunas empresas han de recurrir a entidades externas que gestionan e imparten su formación; en otros casos, los materiales didácticos de los que se dispone en el mercado formativo no están adaptados a las competencias laborales o profesionales que es necesario implementar; en otras ocasiones sí es posible que se produzcan algunos de los componentes pedagógicos que marcan la calidad de las acciones formativas, pero no se puede establecer qué sucede de manera continua en el desarrollo del plan de formación de la empresa, ni que coexistan de manera integral y eficaz dichos componentes.

Todos estos aspectos se ven radicalizados en el modelo de formación online, donde se pierde la perspectiva de necesidad formativa, de calidad y de eficacia y eficiencia, al suponer una oferta de formación que no responde a la demanda, con unas plataformas con poca calidad didáctica y escaso impacto en la competitividad de la empresa, al ser deficientes en calidad pedagógica lo son en eficacia y eficiencia formativa. Por lo tanto, con prácticamente nulo impacto en el puesto de trabajo u ocupación de los participantes.

5. REFERENCIAS

- Anderson, T., & Don, J. (2023). *Learning technologies and distance education (2ª ed.)*. Routledge.
- Buckley, R., & Caple, J. (1991). *La formación teoría y práctica*. Díaz de Santos.
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de formación profesional para el Empleo. (2015). *Boletín Oficial del Estado*, 217, de 10 de septiembre de 2015. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-9734-consolidado.pdf>
- Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el Ámbito Laboral. (2017). *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 5 de julio de 2017. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2017/BOE-A-2017-7769-consolidado.pdf>
- Vega, M. T. (2015). *La formación en la gran empresa de Asturias. Aspectos pedagógicos y de gestión*. [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo.

INNOVACIÓN EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PROGRAMA UNB 60+ Y LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES EN LA UNIVERSIDAD

DANIELLE XABREGAS PAMPLONA NOGUEIRA Y FLÁVIO BEZERRA DE
SOUSA

Universidade de Brasília (UnB)
flavio.sousa@unb.br

Resumen:

Este artículo analiza la innovación en el acceso a la educación superior a partir del estudio del programa *UnB 60+*, de la Universidad de Brasilia (UnB), que promueve la inclusión de personas mayores en cursos regulares de grado. En el contexto del envejecimiento poblacional global, la educación a lo largo de la vida se configura como un derecho fundamental y una estrategia para la promoción del envejecimiento activo, la ciudadanía y la justicia social. A través de una revisión bibliográfica y documental, se examinan experiencias internacionales de inclusión de personas mayores en instituciones de educación superior. La investigación destaca que la participación de personas mayores en el ámbito universitario rompe con estereotipos asociados a la vejez, fomenta el diálogo intergeneracional y fortalece el tejido social. Se argumenta que programas como el UnB 60+ reflejan una transformación institucional guiada por los principios de la Política del Envejecimiento Saludable, Participativo y Ciudadano (PESPC), contribuyendo al desarrollo cognitivo, emocional y social de los participantes. Finalmente, se discuten los desafíos estructurales para la consolidación de políticas afirmativas específicas para este grupo etario, destacando la necesidad de acciones intersectoriales e institucionales que garanticen el derecho a la educación superior en todas las etapas de la vida.

Palabras clave: acceso a la educación, persona de edad, innovación.

Abstract:

This article analyzes innovation in access to higher education based on the study of the *UnB 60+* program, developed by the University of Brasília (UnB), which promotes the inclusion of older adults in regular undergraduate courses. In the context of global population aging, lifelong learning is framed as a fundamental right and a strategic approach to promoting active aging, citizenship, and social justice. Through bibliographic and documentary review, the article examines international experiences of including older adults in higher education institutions. The study highlights that the participation of older adults in university life challenges age-related stereotypes, fosters intergenerational dialogue, and strengthens the social fabric. It argues that programs like UnB 60+ reflect institutional transformation guided by the principles of the

Healthy, Participatory and Citizen Aging Policy (PESPC), contributing to the cognitive, emotional, and social development of the participants. Finally, the article discusses structural challenges to consolidating affirmative policies specifically targeting this age group, emphasizing the need for intersectoral and institutional actions that ensure the right to higher education throughout all stages of life.

Keywords: access to education; older adult; innovation.

1. LA UNIVERSIDAD ANTE EL ENVEJECIMIENTO POBLACIONAL

La universidad contemporánea se enfrenta a una exigencia histórica: reinventarse frente a las transformaciones sociales, demográficas y culturales del siglo XXI. En este contexto, la innovación en los procesos de admisión se configura como un instrumento esencial no solo para democratizar el acceso, sino también para resignificar el papel de la universidad como espacio plural, inclusivo y socialmente responsable. Entre las innovaciones emergentes, se destaca la creación de sistemas selectivos específicos para grupos históricamente excluidos –como personas trans, quilombolas, indígenas, con discapacidad y, de manera cada vez más visible, personas mayores (García & Rodrigues, 2022).

El envejecimiento de la población es una realidad global. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2023), el número de personas con 60 años o más superará los 2 mil millones para 2050. En Brasil, este grupo etario representa actualmente cerca del 15% de la población y tiende a crecer. En 2022, las personas mayores representaban el 15,8% de la población; en 2070 serán el 37,8% (IBGE, 2023). Esta transición demográfica impone desafíos significativos a las políticas públicas, especialmente en lo que respecta al derecho a la educación a lo largo de la vida.

Ante este escenario, el envejecimiento poblacional exige que las universidades brasileñas se conviertan en espacios que acojan a sujetos en todas las etapas de la vida, reconociendo el valor de la educación permanente, la intergeneracionalidad y el envejecimiento activo. Iniciativas como procesos selectivos específicos para personas mayores representan una innovación en la democratización de la educación superior, promoviendo la educación a lo largo de la vida y la valorización de la diversidad etaria.

Como destacan Lima y Guimarães (2011), la educación a lo largo de la vida debe entenderse no solo como un mecanismo de actualización de competencias, sino como un derecho ciudadano y una herramienta de emancipación social. Tavares (2020) añade que la presencia de personas mayores en la educación superior rompe con la lógica tradicional de la formación académica asociada exclusivamente a la juventud, reconfigurando los sentidos de la experiencia universitaria.

Según Silva y Sousa (2019), los programas dirigidos a personas mayores contribuyen a superar barreras estructurales de acceso y a fortalecer la autoestima y la autonomía de estos sujetos. Del mismo modo, Martins y Lima (2021) enfatizan que

la inserción de personas mayores en la vida universitaria impacta positivamente en los espacios académicos, estimulando el diálogo intergeneracional y la producción de nuevos sentidos para el envejecimiento.

Este estudio discute la innovación en los sistemas de ingreso universitario, con énfasis en la inclusión de personas mayores, abordando cómo esta innovación representa un cambio de paradigma en las universidades y contribuye a una educación inclusiva. A partir de un análisis de experiencias internacionales destacadas y del programa UnB 60+ de la Universidad de Brasilia, el artículo explora los impactos y desafíos de esta modalidad de ingreso.

1.1. Perspectivas globales sobre la inclusión de personas mayores en las universidades

La inclusión de personas mayores en la educación superior no es una tendencia exclusiva de Brasil. En países como Japón, Alemania y Canadá, diversas universidades ofrecen programas dirigidos a la tercera edad, integrando la educación superior al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. La Open University, en el Reino Unido, es un ejemplo notable de inclusión, ofreciendo cursos a distancia accesibles para personas de todas las edades, incluidas las mayores (Silva & Sousa, 2019).

Estas iniciativas globales demuestran que la educación a lo largo de la vida no solo beneficia al individuo, sino que también fortalece el tejido social, creando una sociedad más cohesionada y preparada para los desafíos del futuro (Callender & Jackson, 2008). Autores como Withnall (2010) y Formosa (2014) destacan que la participación de personas mayores en entornos educativos está asociada al fortalecimiento de la autoestima, al aumento de la autonomía y a la ampliación de las redes sociales. Para Formosa (2014), las universidades de la tercera edad se han consolidado como espacios estratégicos para combatir el edadismo y fomentar el envejecimiento activo.

Entre las principales experiencias internacionales se destacan:

- a) **Francia – Validation des Acquis de l'Expérience (VAE):** La política francesa permite validar la experiencia laboral como equivalente a la formación universitaria. Establecida por ley en 2002, la VAE permite a adultos con al menos tres años de experiencia solicitar la validación de competencias equivalentes a las de los cursos universitarios.
- b) **Reino Unido – Universities of the Third Age (U3A):** Red de grupos autogestionados donde las personas mayores enseñan y aprenden de manera cooperativa.
- c) **Alemania – Gasthörerprogramm:** Permite que personas mayores asistan a clases regulares como oyentes. Universidades como Heidelberg y la Freie Universität Berlin ofrecen programas estructurados con tutoría y actividades intergeneracionales.

- d) **España – Aulas de la Experiencia:** Programas universitarios modulares dirigidos a personas mayores. Universidades como Salamanca, Barcelona y Granada permiten incluso la matrícula conjunta con jóvenes en algunas disciplinas.
- e) **Australia – Lifelong Learning Programs:** Universidades como University of the Third Age Network NSW ofrecen acceso basado en competencias previas, con inclusión digital y apoyo académico para personas mayores o semi-retiradas.

Estas experiencias refuerzan que el derecho a la educación superior no debe limitarse a la juventud ni a la formación continua, sino abrirse a una formación universitaria completa, con metodologías inclusivas y reconocimiento de la diversidad generacional.

2. MÉTODO

La investigación adopta un enfoque cualitativo, fundamentado en estudio documental y bibliográfico. Se analizaron documentos institucionales como el Plan de Desarrollo Institucional y los Informes de Gestión de la Universidad de Brasilia. La investigación busca comprender el programa UnB 60+ como una política afirmativa orientada al acceso de personas mayores a la educación superior, considerando aspectos relacionados con su implementación, permanencia y expectativas institucionales.

3. UNB 60+: EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PERSONAS MAYORES EN LA UNIVERSIDAD DE BRASILIA

La Universidad de Brasilia (UnB) implementó el programa UnB 60+, un proceso selectivo exclusivo para personas de 60 años o más, con el objetivo de promover un envejecimiento saludable, participativo y ciudadano. Esta iniciativa forma parte de la Política del Envejecimiento Saludable, Participativo y Ciudadano (PESPC), promoviendo acciones para atender las necesidades de las personas mayores, con enfoque en los derechos humanos y en el combate al edadismo.

La Política Nacional del Envejecimiento Saludable, Participativo y Ciudadano (PESPC) es una propuesta estratégica desarrollada en el contexto brasileño con el fin de promover un envejecimiento digno, con calidad de vida, autonomía y participación activa de las personas mayores en la sociedad. Esta política se fundamenta en los principios del envejecimiento activo promovidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y se articula con los marcos legales nacionales, como el Estatuto de la Persona Mayor (Ley n° 10.741/2003), la Política Nacional de la Persona Mayor (Ley n° 8.842/1994) y la Constitución Federal de 1988.

La PESPC tiene como objetivos: promover la salud integral y preventiva de las personas mayores; estimular la participación social y comunitaria; fortalecer los derechos y la ciudadanía de las personas mayores; combatir el edadismo y los prejuicios.

cios relacionados con la vejez; garantizar la transversalidad de las políticas públicas orientadas al envejecimiento, integrando salud, asistencia social, cultura, educación, movilidad urbana y vivienda.

La PESPC se estructura en cinco ejes principales:

- **Promoción de la salud y prevención de enfermedades:** incentiva prácticas de vida saludable y acceso humanizado a servicios de salud.
- **Educación y cultura para el envejecimiento:** fomenta la alfabetización digital, la educación permanente y la valorización de los saberes de las personas mayores.
- **Participación y control social:** promueve el protagonismo de las personas mayores en consejos, foros y movimientos sociales.
- **Protección social y seguridad de ingresos:** garantiza beneficios sociales y combate la violencia, el abandono y la vulnerabilidad.
- **Ambientes amigables e inclusivos:** adapta los espacios públicos y servicios para personas de todas las edades.

La PESPC se basa en directrices nacionales e internacionales como:

- OMS (2002, 2015) – Envejecimiento activo y Década del Envejecimiento Saludable (2021–2030);
- Estatuto de la Persona Mayor;
- Agenda 2030 de la ONU – Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Su implementación es intersectorial, con participación de gobiernos y sociedad civil. Incluye planificación regional, formación profesional, evaluación de indicadores y apoyo técnico y financiero a los municipios.

En la UnB, los principios de la PESPC se concretan especialmente a través del programa UnB 60+, que articula educación a lo largo de la vida, ciudadanía activa y convivencia intergeneracional.

Lanzado en 2018, el UnB 60+ permite el ingreso de personas de 60 años o más a cursos presenciales de grado, mediante un proceso selectivo con criterios adaptados. En la primera edición, se ofrecieron 136 plazas en 37 cursos con más de 3.000 inscripciones. En 2024, fueron 216 plazas; en 2025, 215.

Las personas mayores participan de las actividades académicas, reciben tutoría, apoyo psicosocial, nivelación pedagógica y talleres de inclusión digital.

El programa refleja los principios de la PESPC al promover el desarrollo cognitivo, emocional y social; estimular la participación en la vida universitaria y en los debates académicos; combatir el edadismo al naturalizar la presencia de personas mayores en la universidad; fomentar el intercambio intergeneracional de conocimientos.

Además del UnB 60+, la universidad lleva a cabo:

- Proyectos de extensión sobre alfabetización digital, salud mental e inclusión cultural;
- Investigaciones interdisciplinarias en salud, psicología, trabajo social, educación y arquitectura;
- Eventos académicos sobre envejecimiento, longevidad y ciudadanía;
- Alianzas con consejos y movimientos sociales de personas mayores.

La UnB incorpora la PESPC a través de políticas institucionales que reconocen la diversidad etaria; comisiones permanentes y núcleos de accesibilidad; articulación entre diferentes instancias universitarias.

Los impactos positivos incluyen la reducción del aislamiento y mejora del bienestar; reconocimiento institucional de la inclusión etaria; inspiración para otras universidades; aporte a la educación como derecho humano universal.

4. IMPACTOS Y DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN DE PERSONAS MAYORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La inclusión de personas mayores en la educación superior abarca diversas dimensiones:

- **Ciudadana:** garantiza el derecho constitucional a la educación y participación social.
- **Pedagógica:** promueve el diálogo intergeneracional y enriquece el ambiente académico.
- **Salud y bienestar:** mejora la autoestima y la salud mental (Formosa, 2014).

Lima y Guimarães (2011) defienden que la educación a lo largo de la vida es una forma de justicia social que permite a las personas ejercer su autonomía en todas las etapas.

Persisten desafíos relativos a falta de políticas afirmativas específicas; carencia de infraestructura inclusiva e prejuicio etario en el entorno universitario.

Por ello, es fundamental que las políticas de ingreso se acompañen de acciones institucionales: formación docente, currículo adaptado, apoyo psicológico y redes de acogida.

La universidad accesible a personas mayores implica redefinir la educación superior. La innovación en el acceso para este grupo es un paso hacia una educación más inclusiva y promotora del envejecimiento activo.

Crear oportunidades para que personas de todas las edades accedan a la universidad reafirma su papel transformador. El nuevo modelo de ingreso considera

el envejecimiento de la población, garantiza el derecho a la educación y estimula el desarrollo cognitivo y social.

5. REFERENCIAS

- Callender, C., & Jackson, J. (2008). Does the fear of debt deter students from higher education? *Journal of Social Policy*, 37(4), 509-530. <https://doi.org/10.1017/S004727940800251X>
- Cros, F. (2001). *Les compétences au cœur du système éducatif*. Presses Universitaires de France.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Cortez.
- Formosa, M. (2014). Four decades of universities of the third age: Past, present, future. *Ageing & Society*, 34(1), 42-66. <https://doi.org/10.1017/S0144686X12001148>
- Garcia, P. L., & Rodrigues, M. A. (2022). *Inovação no ensino superior: A inclusão de pessoas idosas nas universidades*. Editora Universitária.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Projeções da população do Brasil e das Unidades da Federação: revisão 2023*. IBGE. <https://www.ibge.gov.br>
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2011). *Educação de adultos: Política, teoria e prática*. Cortez.
- Martins, J. T., & Lima, F. M. (2021). *O impacto da inclusão de idosos nas universidades: Perspectivas e desafios*. Editora Universitária.
- Organização das Nações Unidas. (2023). *Relatório sobre o envelhecimento global*. ONU. <https://www.un.org>
- Silva, R. P., & Sousa, M. L. (2019). *Educação ao longo da vida e inclusão social: O caso da Universidade Aberta*. Open University Press.
- Tavares, G. S. (2020). *Educação e envelhecimento: Desafios e perspectivas no ensino superior*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Withnall, A. (2010). Improving learning in later life. In B. Findsen & M. Formosa (Eds.), *Lifelong learning in later life: A handbook on older adult learning* (pp. 54-67). Sense Publishers.

ESPACIOS QUE EDUCAN: UNA REFLEXIÓN TEÓRICA SOBRE EL DISEÑO Y LA ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Laura Fornons Casol y Anabel Ramos-Pla

Universitat de Lleida
laura.fornons@udl.cat

Resumen:

La primera infancia (0–6 años) constituye una etapa crítica en la que las experiencias sensoriales, sociales y cognitivas configuran de forma permanente el desarrollo humano. El entorno escolar, concebido como un microcosmos social, moldea identidades, relaciones y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, su dimensión física y simbólica se erige, por tanto, en un factor clave para fomentar el bienestar emocional, la inclusión y la calidad educativa. Este estudio tiene por objetivo ofrecer una revisión exhaustiva de la literatura sobre el diseño y la organización de espacios en Educación Infantil, incorporando artículos indexados en WOS, Scopus y Dialnet. Empleando un enfoque hermenéutico y metodologías de análisis de contenido y síntesis, se examina cómo los espacios interiores y exteriores influyen en el rendimiento académico, la salud y el bienestar, así como en la cohesión social. Los resultados destacan la relevancia de entornos flexibles y accesibles, con espacios verdes, aulas multisensoriales y mobiliario modular, para promover la autonomía, la exploración sensorial, el pensamiento crítico, la corresponsabilidad ambiental y la regulación emocional. Además, se identifica la cocreación del espacio con el alumnado como tendencia emergente para fortalecer su sentido de pertenencia y apropiación activa del entorno. No obstante, persisten lagunas en la formación docente y la carencia de marcos teóricos integradores, lo que dificulta la aplicación práctica de los hallazgos. En definitiva, se apuesta por el diseño de políticas públicas y programas de capacitación que impulsen una transformación sistémica y sostenible de los espacios escolares en Educación Infantil.

Palabras clave: educación infantil, distribución del espacio, escuela, bienestar, innovación pedagógica.

Abstract:

Early childhood (0–6 years) represents a critical period during which sensory, social, and cognitive experiences permanently shape human development. The school environment, understood as a social microcosm, influences identities, relationships, and learning styles. Consequently, its physical and symbolic dimensions emerge as key factors for fostering emotional well-being, inclusion, and educational quality. This study aims to provide a comprehensive literature review on the design and organization of spaces in

Early Childhood Education, incorporating articles indexed in Web of Science (WOS), Scopus, and Dialnet. Employing a hermeneutic approach alongside content analysis and synthesis methodologies, the investigation examines how indoor and outdoor environments affect academic performance, health and well-being, as well as social cohesion. The results underscore the importance of flexible and accessible settings—characterized by green areas, multisensory classrooms, and modular furniture—to promote autonomy, sensory exploration, critical thinking, shared environmental responsibility, and emotional regulation. Moreover, co-creation of spaces with students is identified as an emerging trend that strengthens their sense of belonging and active appropriation of the environment. Nonetheless, persistent gaps in teacher training and the absence of integrative theoretical frameworks impede the practical application of these findings. In conclusion, the study advocates for the development of public policies and professional development programs that drive a systemic and sustainable transformation of school spaces in Early Childhood Education.

Keywords: early childhood education, spatial organization, school, well-being; pedagogical innovation.

1. INTRODUCCIÓN

La primera infancia (0–6 años) representa un periodo decisivo en el que las experiencias sensoriales, sociales y cognitivas configuran de manera duradera el desarrollo de los infantes (Wang et al., 2020). En este contexto, el entorno educativo deja de concebirse como un mero contenedor para asumir el rol de agente pedagógico activo, capaz de influir en el aprendizaje y el bienestar infantil. La escuela y sus aulas constituyen los primeros escenarios de interacción donde el alumnado explora el mundo, experimenta con autonomía y construye significados (Martikainen et al., 2023). No obstante, garantizar un entorno de aprendizaje de calidad va más allá de las condiciones físicas: también implica dimensiones simbólicas, relacionales y organizativas (Robson & Mastrangelo, 2018). Para traducir estas ideas en pautas operativas, Adlerstein y Cortázar (2023) sintetizan cinco principios clave para optimizar los entornos de Educación Infantil (Figura 1):

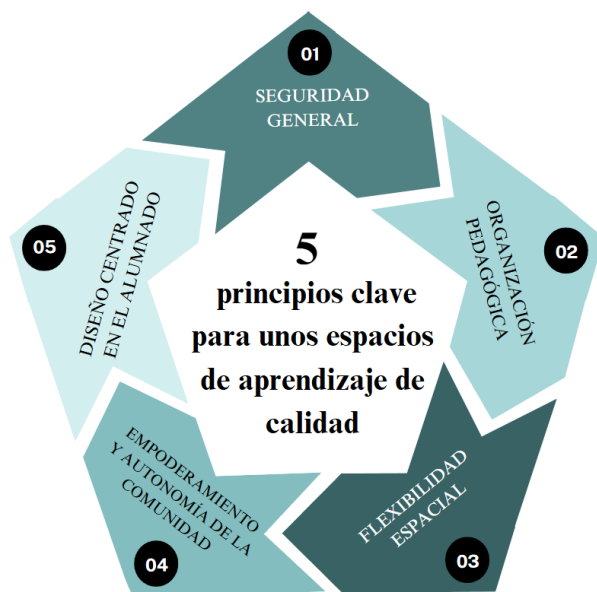


Figura 1. Cinco principios clave para unos espacios de calidad en EI. Adaptado de Adlerstein y Cortázar (2023).

1. Seguridad general: El espacio debe garantizar movilidad, accesibilidad, autonomía y seguridad emocional con itinerarios claros y libres de obstáculos.
2. Organización pedagógica: El entorno físico debe planificarse para motivar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje activas e inclusivas que permitan que los infantes elijan y autoorganicen sus actividades.
3. Flexibilidad espacial: Incorporar elementos móviles que permitan transformar el espacio de forma ágil, atendiendo a las necesidades evolutivas y metodológicas de cada momento.
4. Empoderamiento y autonomía de la comunidad: Involucrar activamente a la comunidad educativa en el diseño y la evaluación del aula. Además, los agentes y entidades del contexto inmediato emergen como figuras clave para la creación de redes de colaboración que impulsan la innovación pedagógicaespacial.
5. Diseño centrado en el alumnado: Los espacios deben reflejar sus características de desarrollo, sus prácticas sociales y culturales y sus intereses cotidianos.

La relevancia de esta investigación reside en visibilizar la necesidad de abordar los espacios de Educación Infantil como un ecosistema integrador, en el que las condiciones físicas, las dinámicas relacionales y los procesos organizativos se articulen de forma coherente. Solo con un marco teórico integrador se contribuirá a orientar decisiones

pedagógicas, formativas y políticas, facilitando la implementación de espacios verdaderamente significativos y sostenibles en la etapa 0-6 años.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos

El objetivo general del estudio es articular de manera sistemática y crítica el conocimiento existente sobre el diseño y la organización de espacios en Educación Infantil (0-6 años), entendiendo estos entornos como agentes pedagógicos activos. Se formulan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar, a partir de la literatura científica, las dimensiones y características del entorno que promueven el aprendizaje y el bienestar infantil.
- Analizar tendencias y patrones en la producción científica reciente (2019-2024) sobre diseño de espacios en Educación Infantil, así como temáticas emergentes.

2.2. Método

Se plantea una reflexión teórica sobre el diseño y la organización de espacios en Educación Infantil (0-6 años), aplicando el modelo de revisión de Espinoza Freire (2020) para identificar, analizar y sintetizar la literatura existente y ofrecer una visión integral y comprensiva del tema. Concretamente, se realizó un análisis hermenéutico, de contenidos y analítico-sintético durante la revisión cualitativa (Bardin, 2011). Para iniciar el presente estudio reflexivo, se seleccionaron 5 revisiones sistemáticas y análisis de casos (Ardoín & Bowers, 2020; Cardellino & Deed 2024; Mercan et al. 2021; Prins et al., 2022; Tamblyn et al., 2022), atendiendo a los siguientes criterios:

- Actualidad: 2019-2024.
- Impacto del estudio: Web of Sciences (WOS), Scopus y Dialnet.
- Temática: Diseño y la organización de espacios en la Educación Infantil.

Los fundamentos teóricos se obtuvieron de las revisiones seleccionadas y de las fuentes citadas en ellas, lo que permitió incorporar hallazgos previos y afianzar la base de la investigación presente y futura. Las variables consideradas en este estudio se basan en el modelo de Gairín y DíazVicario (2020), que articula el espacio educativo en tres dimensiones interrelacionadas:

- Entorno físico (infraestructura, climatización, distribución).
- Entorno psicosocial (clima emocional, cultura institucional).
- Prácticas organizativas (protocolos, participación familiar).

3. RESULTADOS

3.1. Entorno físico y aprendizaje

Los estudios revisados coinciden en que el diseño físico en Educación Infantil actúa como un ecosistema que potencia el desarrollo integral y saludable infantil. La configuración interior puede favorecer metodologías constructivistas y la autonomía gracias a espacios abiertos, flexibles y conectados al exterior. Por ejemplo, Cardellino y Deed (2024) describen un centro preescolar con un área central multifuncional y aulas modulables mediante tabiques móviles, lo que permite adaptarlas a actividades individuales o colaborativas.

En cuanto a los factores ambientales, variables como la iluminación natural, la ventilación, el confort acústico y la calidad térmica son determinantes para el bienestar, la concentración, atención y regulación emocional (Tapia Fonllem et al., 2020). Revisiones recientes (Meng et al., 2023; Martikainen et al., 2023) añaden la importancia de elementos biofílicos, vistas a la naturaleza y accesos directos al exterior, que fomentan la calma y el juego exploratorio.

Finalmente, el espacio exterior, con patios, huertos y áreas verdes planificadas para juego libre, circuitos motrices y actividades sensoriales, fomenta la actividad física, la socialización, la corresponsabilidad ambiental y la autorregulación (Prins et al., 2022; Tamblyn et al., 2022). No obstante, Mercan et al. (2021) advierten la falta de zonas diseñadas específicamente para estimular creatividad y sensorialidad.

3.2. Entorno psicosocial y bienestar

El clima emocional cálido, los vínculos sólidos y una cultura institucional que valore inclusión, corresponsabilidad y pedagogías activas resultan esenciales para que el espacio despliegue su potencial. El centro debe construir una red de significados compartidos que refuerce la identidad colectiva y el sentido de pertenencia (Wang et al., 2020). Las revisiones sistemáticas encontraron fuertes vínculos entre entornos educativos bien diseñados y el bienestar infantil. En concreto, Prins et al. (2022) recalcan que los espacios al aire libre promueven la regulación emocional y la socialización. Tamblyn et al. (2022) encuentran que ciertas intervenciones ambientales (p.ej. zonas verdes, mobiliario sensorial) tienden a aumentar la satisfacción emocional y la competencia social de los infantes, aunque advierten que la evidencia aún es heterogénea.

Ardoin y Bowers (2020) y Tamblyn et al. (2022) coinciden en que la sostenibilidad de intervenciones ambientales depende del alineamiento con la filosofía institucional. Un marco cultural que valore la inclusión garantiza que los espacios respondan a la diversidad de necesidades emocionales y sensoriales de cada infante, contribuyendo a la equidad y al bienestar comunitario.

3.3. Cocreación del espacio con el alumnado y familias

En Educación Infantil, la cocreación del espacio con alumnado y familias se perfila como una práctica emergente cuya evidencia empírica es aún incipiente pero su potencial pedagógico resulta innegable. Aunque no se cuenta con revisiones sistemáticas centradas exclusivamente en esta dimensión, los estudios analizados aportan indicios valiosos. Cardellino y Deed (2024) relatan la implicación fundamental del personal docente en talleres de codiseño y en comités internos, demostrando que la participación profesional favorece soluciones espaciales adaptativas y alineadas con necesidades pedagógicas. Además, Ardoin y Bowers (2020) muestran que las iniciativas más efectivas suelen involucrar a la comunidad en proyectos de huerto o salidas al entorno natural, donde se participa en transformar o cuidar espacios. Del mismo modo, Tamblin et al. (2022) advierten que incorporar la perspectiva de la comunidad educativa podría optimizar la identificación de necesidades y soluciones contextualizadas y culturalmente relevantes.

En definitiva, los estudios indican que tales experiencias incrementan la corresponsabilidad, la satisfacción con el entorno y el compromiso con la escuela (Prins et al., 2022).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio reafirma que la eficacia de los espacios en Educación Infantil requiere una visión sistémica que integre las dimensiones física, organizativa y psicosocial como un sistema vivo, para sustentar el aprendizaje y el bienestar infantil. Un entorno físico de calidad solo despliega plenamente su potencial si se acompaña de prácticas organizativas sólidas: protocolos claros, formación específica del profesorado en salud y bienestar (Ramos Pla & Fornons Casol, 2025), así como en pedagogía espacial y gestión activa que involucre a la comunidad. Sin esta cultura escolar sensible con el espacio, incluso los diseños más innovadores pueden quedar subutilizados y desvinculados de experiencias educativas significativas (Meng et al., 2023). Asimismo, el espacio exterior es debe concebirse como aula extendida, planificado con ámbitos diversos y gestionado mediante mantenimiento adecuado, coordinación de usos pedagógicos y colaboración familiar (Ramos-Pla et al., 2023).

Siguiendo en esta línea, la cocreación estructurada y sistemática se perfila como mecanismo esencial para alinear el espacio con las necesidades reales y fomentar el sentido de pertenencia escolar. Este entramado relacional nutre el proceso de detección de fortalezas, debilidades y oportunidades del entorno para iniciar transformaciones espaciales, establecer estándares realistas y coordinar apoyos técnicos, recursos y mecanismos de seguimiento continuo (Adlerstein & Cortázar, 2023).

No obstante, la revisión de la literatura realizada en este estudio presenta limitaciones: la mayoría de estudios emplea enfoques cualitativos de alcance reducido, faltan investigaciones longitudinales que permitan evaluar efectos a medio y largo plazo de las intervenciones espaciales y no se incorpora de forma sistemática la perspectiva de los propios alumnos en las evaluaciones. Asimismo, se carece de protocolos e instrumentos validados para medir de modo coherente la calidad del espacio y su impacto en el bienestar y el aprendizaje en Educación Infantil.

En definitiva, es urgente diseñar y validar indicadores que evalúen sistemáticamente la calidad del espacio y su repercusión en el bienestar y el aprendizaje, así como investigar metodologías formales de cocreación y su impacto en el sentido de pertenencia y el uso efectivo del entorno. Finalmente, conviene reforzar la formación inicial y continua del profesorado en pedagogía espacial y bienestar, al tiempo que se proporciona asesoramiento institucional e incentivos normativos para viabilizar la transformación de los espacios. Solo así se construirá un ecosistema de aprendizaje que promueva un desarrollo infantil activo, inclusivo y significativo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adlerstein, C., & Cortázar, A. (2022). Creating early childhood education environments that promote early learning. En M. Bendini & A. E. Devercelli (Eds.), *Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential*, 165-184. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1795-3>
- Ardoin, N. M., Bowers, A. W., & Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological Conservation*, 241, 108224. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.108224>
- Bardin, L. (2011). *Analyzing content*. Sage Publications.
- Gairín, J., & Díaz Vicario, A. (2020). Organizaciones escolares seguras y saludables. *MC Salud Laboral*, febrero, 10.
- Cardellino, P., & Deed, C. (2024). Interactions between design innovation and educational change in non-Western schools. *Buildings*, 14(3), 716. <https://doi.org/10.3390/buildings14030716>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación acción participativa. *Conrado*, 16(76), 342-349. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1332>
- Martikainen, S., Prawda, K., Ståhlberg-Aalto, F., Lautanala, I., Kostilainen, K., Välimäki, V., & Tervaniemi, M. (2023). Acoustics and the well-being of children and personnel in early childhood education and care. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1244428>
- Meng, X., Zhang, M., & Wang, M. (2023). Effects of school indoor visual environment on children's health outcomes: A systematic review. *Health & Place*, 83, 103021. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2023.103021>

- Mercan, Z., Bilir, B., & Darica, N. (2021). Analysis of the physical structure of School Gardens as learning environments. *Cukurova U. Faculty of Education Journal*, 50(2), 1210-1240. <https://doi.org/10.14812/cuefd.938581>
- Prins, J., van der Wilt, F., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology*, 13, 995164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164>
- Ramos-Pla, A., Flores-Alarcia, Ó., & del Arco, I. (2023). The great recess framework: promoviendo recreos escolares saludables. En *Organización y gestión de edusistemas en transformación: retos, visiones y propuestas de mejora*. 20-25.
- Ramos-Pla, A., & Fornons Casol, L. (2025). Health Education in Early Childhood Education: A Systematic Review of the Literature. *Societies*, 15(4), 106. <https://doi.org/10.3390/soc15040106>
- Robson, K. y S. Mastrangelo (2018). "Children's Views of the Learning Environment: A Study Exploring the Reggio Emilia Principle of the Environment as the Third Teacher." *Journal of Childhood Studies* 42(4):1-16. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18100>.
- Tamblyn, A., Skouteris, H., North, A., Sun, Y., May, T., Swart, E., Godsman, N., & Blewitt, C. (2022). Physical and sensory environment interventions to support children's social and emotional development in early childhood education and care settings: a systematic review. *Early Child Development and Care*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2152017>
- Tapia-Fonllem, C., Fraijo-Sing, B., Corral-Verdugo, V., Garza-Terán, G., & Moreno-Barahona, M. (2020). School environments and elementary school children's well-being in northwestern Mexico. *Frontiers in Psychology*, 11, 510. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00510>
- Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN DE LA RESISTENCIA AL CAMBIO EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA GRAMÁTICA ESCOLAR

PEDRO-LEÓN VIVAS

Universidad Austral, Argentina
PVivas-ext@austral.edu.ar

Resumen:

Los resultados obtenidos por la escuela secundaria argentina en evaluaciones nacionales e internacionales reflejan una situación preocupante. Si a esto sumamos los dramáticos cambios contextuales ocurridos recientemente, así como los desafíos que seguramente vendrán, estamos frente a un nivel urgente por mejorar. Sin embargo, el formato curricular, didáctico y organizativo permanece relativamente estable. La gramática escolar, entendida como el conjunto de normas y prácticas tradicionales, está presente en la escuela secundaria argentina. Existen centros que se animaron a desafiarla. En este marco, interesa comprender las prácticas de liderazgo directivo en el abordaje y tratamiento de las resistencias surgidas durante la transformación de la gramática escolar. Mediante un estudio de caso, se analiza una escuela secundaria de Argentina que implementó cambios en la organización del currículum, en el rol del alumnado, en el trabajo del profesorado, en la evaluación de los aprendizajes y en la disposición de tiempos y espacios escolares. La recolección de datos se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas, revisión de documentos y observaciones no participantes. El análisis temático realizado reveló el empleo de diferentes prácticas directivas que mitigaron las resistencias: presentación de evidencias que justificaban los cambios, planificación de intervenciones por etapas, búsqueda de acuerdos con docentes clave, promoción de la participación del profesorado, impulso de formaciones, simulación con las nuevas prácticas y presentación de los resultados alcanzados. Los hallazgos brindan evidencias concretas de intervenciones para liderar procesos de cambio que desafían estructuras y prácticas profundamente arraigadas en la escuela.

Palabras clave: liderazgo escolar, gramática escolar, resistencia al cambio, escuela secundaria, estudio de caso.

Abstract: The performance of Argentine secondary schools in national and international assessments reveals a critical scenario. Coupled with recent dramatic contextual shifts and forthcoming challenges, there is an urgent need for improvement. However, curricular, pedagogical, and organizational structures remain essentially unchanged. The concept of “grammar of schooling”, the set of established norms and traditional practices guiding daily operations, persists in Argentina’s secondary education. Some institutions

have dared to challenge these conventions. This study examines the leadership practices of school principals in addressing and managing the resistance that arises during the transformation of the grammar of schooling. Using a case-study design, this research examines a secondary school that implemented changes in curriculum organization, student roles, teachers' work, learning assessment, and the allocation of school time and space. Data were gathered through semi-structured interviews, document analysis, and non-participant observations. The thematic analysis revealed the deployment of several leadership practices to mitigate resistance, including presenting evidence to justify the changes, planning phased interventions, building consensus with key teachers, promoting active teacher participation, facilitating training sessions, simulating new practices, and systematically communicating the achieved outcomes. These findings provide concrete evidence of effective interventions for leading change processes that challenge deeply entrenched school structures and practices.

Keywords: school leadership, grammar of schooling, resistance to change, secondary school, case study.

1. INTRODUCCIÓN

Los resultados obtenidos por Argentina en las evaluaciones nacionales e internacionales de calidad educativa no son muy alentadores (Kit et al., 2023; Nistal et al., 2023). El sistema educativo argentino clama por urgentes mejoras, especialmente en el nivel secundario. A pesar de las iniciativas de reformas, muchas de las características de la gramática de la escolarización (Tyack y Tobin, 1994) continúan presentes en la escuela secundaria argentina dando forma a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, más allá de los signos de agotamiento que presentan (Aguerrondo y Tiramonti, 2016).

De todas maneras, algunos centros han tomado la iniciativa de desafiar la gramática escolar. Como señala Martínez-Celorrío (2020), estas escuelas son islas de innovación y transformación que demuestran que las prácticas tradicionales no son algo inmutable. En este trabajo nos ocupamos de una de estas escuelas, Pagos del Sur (el nombre real ha sido anonimizado), localizada en la Provincia de Santa Fe, Argentina. El objetivo de este estudio es identificar prácticas de liderazgo directivo para atenuar las resistencias surgidas durante un proceso de transformación de la gramática escolar tradicional.

1.1. Gramática de la escolarización o el QWERTY de la escuela

La gramática de la escolarización (Tyack y Tobin, 1994) se refiere a las estructuras y reglas que organizan el trabajo de la enseñanza. Una enseñanza unidireccional y homogénea, un alumnado pasivo agrupado de manera uniforme por edades, la fragmentación del currículo en asignaturas, docentes mayormente aislados de sus colegas, una programación rutinaria y repetitiva, la evaluación memorística y la separación de la escuela de la comunidad son alguno de los rasgos de la gramática escolar (Fullan, 2020b; Mehta, 2022).

Fullan (2020b) señala que esta funciona como una cultura conservadora que ofrece seguridad, familiaridad, predictibilidad y economía de esfuerzos. De esta emergen determinadas prácticas y una experiencia de enseñanza y aprendizaje ampliamente difundida y tácitamente aceptada, una matriz o caja estándar que ha terminado fundiéndose con la noción misma de cómo debe ser una “verdadera escuela” (Mehta, 2022; Tyack y Tobin, 1994). Aunque fuertemente arraigada, ha alcanzado un límite a sus posibilidades y presenta signos de agotamiento en sus dimensiones curricular, didáctica y organizativa (Aguerrondo y Tiramonti, 2016). Aun así, persiste, incluso cuando se convierte en un obstáculo para la propia función escolar (Cuban, 2020).

No todo está dicho. La escuela tiene la habilidad para desafiar al statu quo. Es posible encontrar híbridos, cambios incrementales que se mezclan con prácticas tradicionales. Tal vez sean experiencias fragmentadas, insuficientes, de pequeña escala y corta duración, mayormente focalizadas a nivel de escuelas y docentes que permanecen en la periferia (Cuban, 2020; Fullan, 2020b), pero que valen la pena rescatar y de ellas aprender. En el camino de desafiar la gramática escolar, el liderazgo emerge como un factor crítico, se necesitan hábiles prácticas para alterar la inercia de la tradición.

1.2. Liderazgo escolar, cambio y resistencias

El liderazgo escolar tiene importantes efectos en características organizativas que influyen positivamente en las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje (Leithwood et al., 2019). Se interesa por el futuro, promueve el cambio y la mejora permanente. Su actuación está centrada en las personas. Aporta novedosas maneras de actuar, proporciona información, consejos, apoyo, motivación, acompañamiento con relación al cambio y las necesidades que lo justifican (Gairín, 2024).

El liderazgo formula preguntas o desafíos para los cuales no hay un camino claramente trazado de antemano, busca movilizar y ayudar a los demás a encontrar respuestas y enfrentarse a problemas que aún no han sido abordados con éxito (Fullan, 2020a). Como plantean Heifetz y Linsky (2002), el liderazgo no trata de lidiar con problemas técnicos para los que ya se conocen las soluciones, sino con el desafío de la adaptación. Este requiere de nuevas actitudes, valores y comportamientos en las personas.

Al respecto, Heifetz y Linsky (2002) y Robinson (2018) advierten que la probabilidad de tensiones y resistencias se incrementa cuando las propuestas de cambio implican un quiebre respecto de las prácticas existentes o cuando demandan la adquisición de nuevos conocimientos. Zimmerman (2006) señala que la resistencia a los cambios obedece a un fenómeno multicausal: hábitos y esquemas arraigados, falta de percepción de la necesidad del cambio, frustración por experiencias pasadas, temor a lo desconocido, amenaza a la identidad profesional o temor a no contar con las competencias necesarias.

Comprender las razones por las que el profesorado resiste los cambios constituye un valioso insumo para desplegar acciones que permitan mitigar las resistencias. Antúnez y Silva (2020) y Zimmerman (2006) proponen: comunicar las razones que justifican los cambios y crear un sentido de urgencia, desarrollar una visión del futuro deseado, fomentar y facilitar la participación, lograr el consenso de personas clave, presentar propuestas creíbles y consistentes, promover formación, generar un contexto de colaboración, confianza y apoyo entre pares, reconocer que el cambio es procesual y aportar información sobre el estado del cambio, sus avances y logros alcanzados.

2. MÉTODO

2.1. Contexto del estudio

El estudio se realizó en Pagos del Sur, una escuela secundaria ubicada en el sur de la Provincia de Santa Fe en la República Argentina. Es una escuela privada concertada fundada en el año 1955. Al momento del relevamiento de los datos, contaba con 190 estudiantes, 22 docentes y 6 integrantes del personal de administración y servicios. Este centro fue escogido debido a los significativos cambios en la gramática escolar que comenzaron a partir del año 2015. Una caracterización sucinta muestra que decidieron correrse de los moldes establecidos y los replantearon de manera integral.

Viraron hacia una concepción del currículo integrado en proyectos, acompañado de una selección de contenidos acorde al contexto y una diversificación de los espacios curriculares para apoyar las diversas vocaciones del alumnado. En concordancia con la nueva propuesta curricular, el profesorado comenzó a trabajar colaborativamente y a desempeñarse como guías y facilitadores de los aprendizajes del alumnado. Para la evaluación, se implementó la autoevaluación y coevaluación. Además, se reconfiguraron los tiempos y espacios para que respondieran a la nueva propuesta educativa.

2.2. Enfoque metodológico, técnicas de obtención de la información y análisis de los datos

Se llevó adelante un estudio instrumental de casos para comprender las vivencias y valoraciones de sus protagonistas. Se tuvo la posibilidad de realizar una inmersión intensiva en un escenario particular, lo que permitió conocer en profundidad la experiencia y así ofrecer descripciones ricas (Stake, 2010; Yin, 2018). Para obtener una imagen lo más completa posible empleamos diversidad de técnicas complementarias: entrevistas semiestructuradas, revisión de documentos (proyecto educativo y actas de la supervisión) y observaciones no participantes. Su combinación permitió hacernos una imagen envolvente y robusta del caso.

Se realizaron entrevistas a 8 integrantes del profesorado, el director y la inspectora del Ministerio de Educación a cargo de este centro. En cuanto al profesorado, se empleó un muestreo no probabilístico intencional que priorizó la calidad de la información en lugar de la representatividad estadística (Flick, 2012; Stake, 2010). Participaron docentes que reunieron los siguientes criterios: permanencia en la escuela durante el proceso de cambio, que impartieran clases en diferentes cursos y que pertenecieran a diferentes campos disciplinares para aportar diversidad de perspectivas. El guion de la entrevista fue validado por expertos. Entre los temas consultados se solicitó una caracterización de los cambios emprendidos y las diferentes actuaciones de la dirección para llevarlos adelante. Todas las entrevistas fueron grabadas y las transcripciones se enviaron a las personas participantes para su validación.

Para analizar los datos se empleó el análisis temático, un procedimiento inductivo, iterativo y reflexivo de diferenciación e integración de los datos con crecientes niveles de abstracción, conceptualización e interpretación. Los datos se segmentaron en unidades de significado a las que se les asignó una denominación o código para luego reorganizarlos en categorías explicativas más amplias (Gibbs, 2014; Kushnir, 2025). Este proceso se realizó mediante el software ATLAS.ti 24.

A lo largo de la investigación se aseguró el cumplimiento de los estándares éticos correspondientes, incluyendo la obtención del consentimiento informado y la anonimización de las personas participantes.

3. RESULTADOS

La introducción del cambio en Pagos del Sur supuso diversas reacciones. Entre el profesorado, incertidumbre ante lo novedoso y desconocido, temor por no encontrarse preparados, la ruptura con prácticas familiares e, incluso, manifestaciones de negación con relación a la efectividad de las propuestas. Estas tensiones se hicieron extensivas a las familias quienes también manifestaron su inquietud. Las propuestas de mejora suponían dejar atrás una determinada forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje que había dominado el centro y a su profesorado.

Antes de iniciar el cambio, el director realizó un exhaustivo estudio de indicadores como repitencia, sobreedad y abandono escolar. También se involucró en el estudio en profundidad de la normativa provincial y nacional, así como de experiencias de otros centros escolares. Ahora bien, este diagnóstico no quedó archivado en la dirección. Muy por el contrario, fue compartido con el profesorado, lo que favoreció la toma de conciencia de la situación del centro y de la necesidad por implementar mejoras.

A partir de este diagnóstico, plantea a la comunidad educativa un conjunto de iniciativas tendientes a remozar la experiencia escolar. Estas se sustentaron sobre los siguientes pilares: la integración de los contenidos del currículo, el fomento de las

vocaciones del alumnado y la promoción de aprendizajes activos, el trabajo colaborativo entre docentes, que asumieron el rol de guías y facilitadores de los aprendizajes, la implementación de nuevas formas de evaluación y la reestructuración de espacios y tiempos escolares.

En cuanto al profesorado, este valoró positivamente la fundamentación teórica y las evidencias que respaldaban cada iniciativa, lo que contribuyó a reforzar la credibilidad de las propuestas. Además, estas no fueron presentadas como directrices cerradas impuestas unidireccionalmente. Tras el planteamiento inicial, se convocó al profesorado a participar activamente en el diseño detallado del cambio y de su implementación.

Por otra parte, no todas las iniciativas se introdujeron al mismo tiempo. El cambio fue desarrollándose de forma gradual a lo largo de un período de 4 años. En este proceso, el director fue “reclutando” y apoyándose en un grupo de docentes de mayor cercanía a la dirección dispuestos a acompañar las propuestas de mejora. Los “aliados estratégicos de la transformación”, en palabras del director, actuaron como embajadores internos del cambio compartiendo el liderazgo de este proceso.

El profesorado no fue dejado a su “suerte y verdad”. En Pagos del Sur se implementó un programa de formación interna basado en los requerimientos del cambio. Estos espacios se convirtieron en un laboratorio de prácticas, un entorno no amenazante donde ensayar y simular con las nuevas propuestas.

En cuanto a resultados obtenidos, el director recogía regularmente evidencias sobre los avances del cambio y proporcionaba retroalimentación al profesorado. Esto provocó dos efectos: 1) fortaleció la motivación de aquellos ya involucrados al ver que sus esfuerzos daban frutos y 2) fue un elemento que contribuyó a influir positivamente en quienes todavía estaban escépticos o bien eran críticos.

Con relación a las familias, fue posible identificar dos acciones: 1) recurrentes reuniones de la dirección para explicar las características del cambio y 2) organización de visitas para que puedan observar de primera mano las nuevas formas de trabajo.

4. DISCUSIÓN

La experiencia de Pagos del Sur permitió acceder de primera mano a un proceso de cambio que alteró de manera significativa la gramática escolar de un centro de nivel secundario con la finalidad puesta en remozar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Diversas dimensiones de la escolarización tradicional se vieron modificadas: currículo, evaluación, rol del profesorado, tiempos y espacios escolares. Decidieron correrse de la familiaridad, seguridad y predictibilidad que ofrece la gramática escolar (Fullan, 2020b).

Si consideramos los cambios impulsados en Pagos del Sur estos representan una alteración significativa en las prácticas tradicionales y los supuestos sobre los cuales

estas se sostienen. La distancia entre cómo venían trabajando y la nueva propuesta era considerable. Por tanto, como mencionan Heifetz y Linsky (2002) y Robinson (2018), que hayan surgido tensiones no se trata de algo que resulte extraño o del todo inesperado, más bien lo contrario. Muchas de las fuentes de resistencias a los cambios señaladas por Zimmerman (2006) se hicieron presentes en el caso estudiado.

Sin embargo, al mismo tiempo fue posible observar el despliegue de un conjunto de prácticas directivas tendientes a mitigar las resistencias. Esfuerzos coherentes con las propuestas formuladas por Antúnez y Silva (2020) y Zimmerman (2006) y que resultaron determinantes para el liderazgo de este proceso. Las modificaciones estaban sustentadas en un estudio de la normativa y la situación del centro, se presentaron evidencias que daban cuentas de los magros resultados, los cambios se fueron introduciendo de forma gradual, en el inicio se apoyaron en docentes clave comprometidos con la iniciativa, brindaron espacios para participar del proceso, ofrecieron formación al profesorado, oportunidades para probar con las nuevas prácticas y retroalimentaron al equipo docente con los logros que iban alcanzando.

Frente a la persistencia manifestada por la gramática escolar, el valor de esta experiencia está en reconocer un conjunto de prácticas para abordar las resistencias emergentes de un proceso de cambio multidimensional y significativo. Esto puede contribuir a que otros centros se aventuren en iniciativas que busquen alterar la trayectoria inercial de la escolarización tradicional en beneficio de su alumnado, profesorado y comunidad.

5. REFERENCIAS

- Aguerrondo, I., y Tiramonti, G. (2016). *El futuro ya llegó ... pero no a la escuela argentina. Proyecto Educar 2050*.
- Antúnez, S., y Silva, P. (2020). El desarrollo de procesos de cambio. En J. Gairín y D. Rodríguez Gómez (Eds.), *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos* (pp. 67-78). Pirámide.
- Cuban, L. (2020). Reforming the Grammar of Schooling Again and Again. *American Journal of Education*, 126(4), 665-671. <https://doi.org/10.1086/709959>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed). Morata.
- Fullan, M. (2020a). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2020b). System Change in Education. *American Journal of Education*, 126(4), 653-663. <https://doi.org/10.1086/709975>
- Gairín Sallán, J. (2024). Dirección y liderazgo, ¿dos caras de una misma moneda? En J. Gairín Sallán (Ed.), *Dirección y liderazgo de los centros educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional* (pp. 17-53). Narcea.
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Heifetz, R., y Linsky, M. (2002). *Leadership on the Line: Staying Alive through the Dangers of Leading*. Harvard Business School Press.

- Kit, I., Nistal, M., y Saézn Guillén, L. (2023). *Índice de Resultados Escolares: ¿Cuántos estudiantes llegan al final de la secundaria en tiempo y forma?* Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Kushnir, I. (2025). Thematic analysis in the area of education: a practical guide. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2471645>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Martínez-Celorrio. (2020). Innovando la gramática escolar desde ecosistemas abiertos de aprendizaje. En M. Fernández-Enguita (Ed.), *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella* (pp. 49-61). ANELE-REDE.
- Mehta, J. (2022). Reimagining American Education: Possible Futures: Toward a new grammar of schooling. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 54-57. <https://doi.org/10.1177/00317217221079980>
- Nistal, M., Orlicki, E., Saézn Guillén, L., y Volman, V. (2023). *¿Cómo le fue a Argentina en PISA 2022?* Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Robinson, V. (2018). *Reduce Change to Increase Improvement*. Corwin Impact Leadership Series.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5th ed.). Morata.
- Tyack, D., y Tobin, W. (1994). *The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). SAGE.
- Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-249. <https://doi.org/10.1177/0192636506291521>

EL PAPEL TRANSFORMADOR DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

JOSÉ-ANTONIO MARTÍNEZ-DOMINGO, ARANTXA GÁMEZ-GUIL Y
BLANCA BERRAL-ORTIZ

Universidad de Granada
josemd@ugr.es

Resumen:

En la actualidad, la educación superior está viviendo una transformación significativa gracias al avance de la inteligencia artificial (IA). El uso de sistemas de IA para personalizar el aprendizaje y mejorar los procesos administrativos son dos de los principales aspectos analizados en este estudio. El objetivo es identificar los elementos clave a considerar en la integración de la IA en entornos universitarios. El método empleado fue la revisión de la literatura, centrada en investigaciones recientes sobre la aplicación de IA en la educación superior. Los resultados muestran que la IA permite adaptar los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes, facilitando un aprendizaje más eficaz y autónomo. Además, la automatización de tareas administrativas mediante IA contribuye a una gestión académica más eficiente. Si bien esta tecnología ofrece ventajas como la personalización del aprendizaje, el ahorro de tiempo y la mejora en la toma de decisiones, también plantea retos importantes como la protección de datos, la equidad en el acceso y la preparación del personal docente. En conclusión, el empleo de la IA en la educación superior tiene el potencial de transformar profundamente la experiencia educativa, haciéndola más eficiente y centrada en el estudiante. No obstante, para garantizar su implementación exitosa, es fundamental adoptar una estrategia cuidadosa que contemple tanto los beneficios como los riesgos asociados.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, nuevas tecnologías, innovación pedagógica, enseñanza, aprendizaje.

Abstract:

Currently, higher education is undergoing a significant transformation owing to the advancement of artificial intelligence (AI). The use of AI systems to personalise learning and enhance administrative processes are two of the main aspects examined in this study. The objective is to identify the key elements to consider in the integration of AI within university settings. The method employed was a literature review, focusing on recent research concerning the application of AI in higher education. The findings indicate that AI enables the adaptation of content to the individual needs of students, thereby facilitating more effective and autonomous learning. Furthermore, the automation of administrative tasks through AI contributes to more efficient academic management.

While this technology offers advantages such as personalised learning, time-saving, and improved decision-making, it also presents significant challenges, including data protection, equitable access, and the preparedness of teaching staff. In conclusion, the use of AI in higher education holds the potential to profoundly transform the educational experience, making it more efficient and student-centred. However, to ensure its successful implementation, it is essential to adopt a careful strategy that considers both the benefits and the associated risks.

Keywords: Artificial Intelligence, new technologies, educational innovation, teaching, learning.

1. INTRODUCCIÓN: IA EN LA UNIVERSIDAD

La inteligencia artificial (IA) ha emergido como una de las tecnologías más influyentes en el ámbito educativo contemporáneo, especialmente en el nivel universitario, donde se vislumbran oportunidades significativas para el aprendizaje personalizado, la automatización de procesos académicos y la toma de decisiones basada en datos (Abdurohman, 2025). En los últimos años, diversas instituciones de educación superior han comenzado a integrar herramientas basadas en IA con el objetivo de transformar los entornos de enseñanza y aprendizaje, generar nuevos modelos pedagógicos y optimizar la gestión académica.

No obstante, este proceso no está exento de desafíos. La implementación de la IA en la universidad plantea cuestiones complejas relacionadas con la infraestructura tecnológica, la capacitación docente, la equidad en el acceso, la protección de datos personales y la ética en el uso de algoritmos (Álvarez-Carrión et al., 2025; Suárez-Pineda et al., 2024; Tamayo-Arellano y Bonilla-Mayorga, 2024). Además, se identifican barreras estructurales como la brecha digital, la escasa articulación curricular y la falta de colaboración entre instituciones (Labrador-Ballester, 2025; López-Regalado et al., 2024).

En este contexto, la literatura reciente propone abordar la transformación digital universitaria mediante un enfoque holístico, que contemple no solo los aspectos tecnológicos, sino también los pedagógicos, éticos y organizacionales (Murdan y Halkhoree, 2024; Zapata-Ros, 2018). Este enfoque requiere la participación activa de todos los actores involucrados, incluidos los estudiantes como agentes críticos y conscientes del entorno digital (Walter, 2024), el liderazgo institucional para guiar los procesos de cambio (Murdan y Halkhoree, 2024) y el impulso a la investigación aplicada como base para una toma de decisiones fundamentada (Abdurohman, 2025).

En base a los avances actuales de la IA en la etapa universitaria, el objetivo del presente estudio fue identificar los elementos clave a considerar en la integración de la IA en entornos universitarios. Para ello, se realizó una revisión sistemática de la literatura reciente con el propósito de analizar los desafíos, estrategias y tendencias emergentes en torno al uso de la inteligencia artificial en la educación superior.

2. MÉTODO

El enfoque metodológico adoptado en este estudio consistió en una revisión sistemática de la literatura, centrada en investigaciones publicadas en los últimos años que abordan de manera específica la implementación y el impacto de la inteligencia artificial en el ámbito de la educación superior. Se seleccionaron fuentes académicas relevantes, incluyendo artículos científicos, revisiones teóricas y estudios de caso, con el objetivo de identificar los principales desafíos, estrategias y tendencias asociadas al uso de la IA en contextos universitarios. Esta revisión permitió recopilar evidencia empírica y conceptual que sirvió de base para el análisis crítico y la síntesis de patrones comunes entre distintos enfoques investigativos.

3. ELEMENTOS CLAVE DE LA IA EN LA UNIVERSIDAD

Diversas investigaciones recientes evidencian que la implementación IA en la educación superior enfrenta múltiples desafíos, tanto estructurales como pedagógicos, los cuales requieren respuestas estratégicas e integrales.

Uno de los principales obstáculos está vinculado con limitaciones técnicas y de infraestructura, incluyendo la escasez de personal especializado, la persistente brecha digital y la desarticulación entre los planes de estudio y las nuevas exigencias tecnológicas (Labrador-Ballesteros, 2025; Loayza-Maturrano, 2025; Zamora-Varela y Mendoza-Encinas, 2023). Para abordar estos problemas, se propone actualizar los currículos universitarios, impulsar la formación continua del profesorado y promover alianzas interinstitucionales. A su vez, es fundamental asegurar inversiones sostenidas en infraestructura tecnológica y en el fortalecimiento de las competencias digitales (Tobar-Litardo et al., 2023).

Asimismo, se han identificado preocupaciones éticas como la inequidad en el acceso, la protección de datos personales y la falta de transparencia en los algoritmos utilizados. Estas cuestiones, señaladas en estudios de Álvarez Carrión et al. (2025), Suárez-Pineda et al. (2024) y Tamayo-Arellano y Bonilla-Mayorga (2024), requieren estrategias centradas en el diseño de políticas internas, la creación de marcos normativos y el establecimiento de mecanismos que garanticen el uso responsable y justo de la IA.

La capacitación docente emerge como un componente esencial para una implementación exitosa. La mayoría de los estudios revisados coinciden en la necesidad de formar al profesorado en el uso ético y pedagógico de la IA, así como en habilidades tecnológicas avanzadas (Núñez-Michuy et al., 2023; Rodríguez-Vieira et al., 2024). Esta preparación debe integrarse con procesos de actualización curricular y con el respaldo institucional necesario para facilitar la transición hacia modelos educativos más digitales e inclusivos.

Otro reto señalado es el aislamiento del personal investigador y la escasa colaboración entre instituciones, lo cual limita el aprovechamiento colectivo del conocimiento generado. Para superar esta barrera, López-Regalado et al. (2024) proponen fomentar redes académicas, promover el intercambio de buenas prácticas y reforzar la integración pedagógica de la IA.

Además, algunos autores advierten sobre riesgos adicionales como el sesgo algorítmico, la discriminación involuntaria o una dependencia excesiva de los sistemas automatizados. Para mitigar estos efectos, es indispensable aplicar políticas éticas, evaluar los impactos de la tecnología en el proceso formativo y fomentar la integridad académica y el pensamiento crítico (Rodríguez-Vieira et al., 2024).

A su vez, la implementación efectiva de la IA en la Educación Superior requiere de una combinación de estrategias que incluyan:

- Capacitación continua del personal docente (Labrador-Ballesteros, 2025; Suárez-Pineda et al., 2024).
- Elaboración y aplicación de políticas institucionales y éticas (Tamayo-Arellano y Bonilla-Mayorga, 2024; Álvarez-Carrión et al., 2025).
- Revisión y adaptación curricular (Zamora-Varela y Mendoza-Encinas, 2023; López-Regalado et al., 2024).
- Fortalecimiento de redes de colaboración y trabajo intersectorial (Tobar-Litardo et al., 2023).
- Sistemas de monitoreo, evaluación e integridad académica (Loayza-Maturrano, 2025; Rodríguez-Vieira et al., 2024).

Junto con los aspectos mencionados, es indispensable considerar el rol activo del estudiantado en este proceso de transformación digital. La integración efectiva de la inteligencia artificial en los entornos universitarios debe contemplar la participación de los estudiantes no solo como receptores del aprendizaje personalizado, sino también como agentes críticos y conscientes del uso de estas tecnologías. Esto implica brindarles formación en competencias digitales, alfabetización en IA y conocimientos sobre ética tecnológica, de manera que puedan desenvolverse de forma segura y responsable en entornos mediados por algoritmos (Walter, 2024).

Adicionalmente, se destaca la importancia del liderazgo institucional en la planificación, implementación y evaluación de proyectos de IA. Las universidades deben contar con equipos multidisciplinares que impulsen la transformación digital desde una perspectiva estratégica, inclusiva y sostenible (Murdan y Halkhoree, 2024). Esto abarca desde la definición de objetivos claros hasta la medición del impacto de las soluciones tecnológicas en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión. La implementación exitosa de estas tecnologías requiere también un cuerpo docente capacitado no solo en

su uso técnico, sino en su aplicación pedagógica y ética, incluyendo habilidades como la alfabetización en IA y la ingeniería rápida (Walter, 2024).

En este contexto, la investigación aplicada también se vuelve un eje central. Promover estudios que evalúen el desempeño de sistemas basados en IA, su pertinencia pedagógica y sus implicaciones éticas, permite generar evidencia útil para la toma de decisiones informadas (Abdurohman, 2025). A su vez, la colaboración entre instituciones de educación superior, centros tecnológicos y organismos reguladores resulta clave para desarrollar estándares comunes que orienten el uso responsable de estas herramientas (Murdan y Halkhoree, 2024).

Finalmente, el éxito en la incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior dependerá de la capacidad de las universidades para adoptar una visión holística y adaptativa, que reconozca tanto las oportunidades como las limitaciones del entorno (Zapata-Ros, 2018). Ello requiere un compromiso sostenido con la innovación educativa, la equidad digital y la calidad académica, garantizando que los avances tecnológicos se alineen con los principios de inclusión, ética y pertinencia social. Así, la IA debe ser entendida como una herramienta para fortalecer la misión educativa, no como un fin en sí mismo.

4. CONCLUSIONES

La incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior representa una transformación profunda y multidimensional que va más allá de la simple adopción tecnológica. Los hallazgos de esta revisión sistemática permiten concluir que una integración efectiva y ética de la IA en los entornos universitarios requiere atender simultáneamente aspectos estructurales, pedagógicos, éticos y organizacionales.

En primer lugar, se confirma que las instituciones de educación superior enfrentan desafíos significativos relacionados con la infraestructura tecnológica, la formación del profesorado y la actualización curricular (Labrador-Ballester, 2025; Zamora-Varela y Mendoza-Encinas, 2023). Superar estas barreras exige inversiones sostenidas, políticas institucionales claras y estrategias formativas orientadas a fortalecer las competencias digitales tanto del personal docente como del estudiantado (Walter, 2024).

Asimismo, la dimensión ética emerge como una preocupación prioritaria. Aspectos como la protección de datos, la equidad en el acceso y los sesgos algorítmicos deben abordarse mediante marcos normativos que garanticen un uso justo y responsable de la tecnología (Álvarez-Carrión et al., 2025; Tamayo-Arellano y Bonilla-Mayorga, 2024). En este sentido, la formación ética en torno a la IA resulta fundamental para todos los actores involucrados.

Otro elemento clave identificado es la necesidad de fortalecer el liderazgo institucional y fomentar la colaboración interinstitucional e intersectorial. Las universidades

deben asumir un rol activo en la creación de ecosistemas de innovación que incluyan a equipos multidisciplinarios, redes académicas y alianzas con centros tecnológicos y organismos reguladores (Murdan y Halkhoree, 2024). Este enfoque colaborativo es esencial para generar estándares comunes y prácticas sostenibles en la aplicación de la IA.

Finalmente, se resalta el valor de una visión holística y adaptativa en la implementación de estas tecnologías. La IA no debe entenderse como un fin en sí mismo, sino como una herramienta al servicio de una educación superior más inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo humano (Zapata-Ros, 2018). Para ello, resulta crucial impulsar la investigación aplicada, generar evidencia contextualizada y mantener un compromiso constante con la innovación educativa (Abdurohman, 2025).

En suma, el éxito de la inteligencia artificial en la universidad dependerá de su alineación con los principios de ética, inclusión y pertinencia social, garantizando que su impacto contribuya genuinamente a mejorar la calidad de los procesos formativos y a fortalecer la misión transformadora de la educación superior.

5. REFERENCIAS

- Abdurohman, N. R. (2025). Artificial Intellegent In Higher Education: Opportunities and Challenges. *Eurasian Science Review An International Peer-Reviewed Multidisciplinary Journal*, 2(Special Issue), 1683-1695. <https://doi.org/10.63034/esr-334>
- Álvarez-Carrión, J. A., Guerrero-Jirón, J. R. y Ramírez-Morales, I. E. (2025). Inteligencia Artificial en la Educación Superior: transformación académica, desafíos éticos y estrategias para la garantía de derechos. *MQRInvestigar*, 9(1), e224. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e224>
- Labrador-Ballester, L. (2025). IA como disrupción educativa: Un nuevo panorama para las universidades latinoamericanas. *Scientia Iter*, 1(1), 25-37. <https://doi.org/10.70452/scientiaiter11.3>
- Loayza-Maturrano, E. F. (2025). La inteligencia artificial (IA) en la docencia universitaria: Obstáculos y oportunidades para la innovación educativa. *Llimpi*, 5(1), 44-51. <https://doi.org/10.54943/lree.v5i1.575>
- López-Regalado, Ó., Núñez-Rojas, N., López-Gil, Ó. R. y Sánchez-Rodríguez, J. (2024). Análisis del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria: una revisión sistemática. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 70, 97-122. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.106336>
- Murdan, A. P., & Halkhoree, R. (2024). Integration of artificial intelligence for educational excellence and innovation in higher education institutions. *1st International Conference on Smart Energy Systems and Artificial Intelligence (SESIAI)*, 1-6. <https://doi.org/10.1109/SESIAI61023.2024.10599402>

- Núñez-Michuy, C. M., Veloz-Segura, V. T., Agualongo-Chela, L. M. y Bayas-Romero, E. L. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación para el Desarrollo Sostenible: Oportunidades y Desafíos. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 8(4), 96-108. <https://doi.org/10.33262/rmc.v8i4.2959>
- Rodríguez-Vieira, M. G., Marín-Díaz, J. y Maiuri-Del Buono, C. (2024). Perspectivas de la inteligencia artificial en la educación universitaria: un análisis basado en la literatura académica. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 10(Extra 1), 175-193. <https://doi.org/10.55560/arete.2024.ee.10.12>
- Suárez-Pineda, D., García-Cupil, R. y De la O de la O, T. (2024). Retos y Desafíos de Herramientas Aplicadas a la Formación Universitaria de Base Tecnológica en Inteligencia Artificial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6185-6197. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11038
- Tamayo-Arellano, V. R., Romero-Acosta, Y. J., Zapata-Romero, S. V. y Sánchez-Macías, R. A. (2024). Integración de la inteligencia artificial en la enseñanza universitaria para optimizar el proceso de aprendizaje. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 9(2), 68-94. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3104>
- Tobar Litardo, J., Rodríguez Wong, C., Martínez Ruiz, S. y Pozo Benites, K. (2023). Retos y oportunidades docente en la implementación de la inteligencia artificial en la educación superior ecuatoriana. *South Florida Journal of Development*, 4(2), 867-889. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n2-020>
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(15), 1-29. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- Zamora-Varela, Y. y Mendoza-Encinas, M. del C. (2023). La Inteligencia artificial y el futuro de la educación superior: : desafíos y oportunidades. *Horizontes pedagógicos*, 25(1), 1-13. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.25101>
- Zapata-Ros, M. (2018). La universidad inteligente: La transición de los LMS a los Sistemas Inteligentes de Aprendizaje en Educación Superior [The smart university: The transition from Learning Management Systems (LMS) to Smart Learning Systems (SLS) in Higher Education]. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 57(10), 1-33. <https://doi.org/10.6018/red/57/10>

HACIA UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SENSIBLE Y SOCIALMENTE RESPONSABLE

LUIS MANUEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ¹ Y MIRYAM MUÑOZ GUITART²

*¹Universidad Rey Juan Carlos, ²Universidad Complutense de Madrid
luismanuel.martinez@urjc.es*

Resumen:

La educación actual enfrenta el reto de superar modelos estandarizados que descuidan la originalidad personal, generando vacío y falta de sentido. Como respuesta, surgen la Educación Sensible (ES) y la Responsabilidad Social Educativa (RSEdu). La ES es el fundamento pedagógico que busca el desarrollo pleno de la originalidad personal, ayudando a descubrir y expresar el “yo-original” en un “nosotros-maduro”, ayudándola a descubrir y expresar su “yo-original” en un “nosotros-maduro”. Se sustenta en tres principios: centralidad de la originalidad personal, gestión transparente de la sensibilidad, y orientación al “nosotros” basada en aceptación incondicional y corresponsabilidad. Dos conceptos clave de la ES son la inteligencia sensible (unidad funcional de inteligencia y personalidad orientada a la autorrealización original) y la Pedagogía del Nosotros (modelo de maduración comunitaria basado en el “amor-maduro”). La RSEdu es la manifestación institucional de esta sensibilidad, una “forma de ser” de la organización educativa que excede el cumplimiento normativo. Adopta las dimensiones de la norma ISO 26000 interpretadas desde la ES. Una institución educativa sensible y socialmente responsable se caracteriza por una cultura de confianza y respeto, prácticas pedagógicas personalizadas, evaluación formativa, gobernanza participativa y vínculos comunitarios activos. La transición a este modelo implica diagnóstico, definición de una visión alineada con la misión original, formación en ES, rediseño curricular e implementación sensible de la RSEdu. El objetivo final es la “apoteosis original”: la máxima expresión del ser único en una comunidad corresponsable, conscientemente interconectada y que disfruta del proceso.

Palabras clave: Principios pedagógicos; Cultura institucional; Liderazgo educativo; Responsabilidad Social; Participación en la gestión de la escuela.

Abstract:

Today's education faces the challenge of overcoming standardized models that neglect personal originality, creating emptiness and meaninglessness. In response, Sensitive Education (SE) and Educational Social Responsibility (ESR) have emerged. SE is the pedagogical foundation that seeks the full development of personal originality, helping to discover and express the “original self” in a “mature we.” It is based on three principles: the centrality of personal originality, transparent management of sensitivity, and a “we” orientation based on unconditional acceptance and co-responsibility. Two key

concepts of SE are sensitive intelligence (a functional unit of intelligence and personality oriented toward original self-realization) and the Pedagogy of We (a community maturation model based on “mature love”). RSEdu is the institutional manifestation of this sensitivity, a “way of being” of the educational organization that exceeds normative compliance. It adopts the dimensions of the ISO 26000 standard interpreted from the SE perspective. A sensitive and socially responsible educational institution is characterized by a culture of trust and respect, personalized pedagogical practices, formative assessment, participatory governance, and active community ties. The transition to this model involves diagnosis, definition of a vision aligned with the original mission, SE training, curriculum redesign, and sensitive implementation of RSEdu. The ultimate goal is the “original apotheosis”: the highest expression of the unique self in a co-responsible community, consciously interconnected, and enjoying the process.

Keywords: Pedagogical principles; Institutional culture; Educational leadership; Social Responsibility; Participation in the management of the school.

1. INTRODUCCIÓN

La educación actual enfrenta retos sin precedentes. Frecuentemente, los modelos pedagógicos predominantes, en su búsqueda de estandarización y resultados medibles, parecen haber desatendido la dimensión más íntima y singular del ser humano: su originalidad. Esta desconexión puede generar vacío y falta de sentido, repercutiendo profundamente en el desarrollo personal y comunitario. En respuesta a esta problemática, emerge la visión transformadora de la Educación Sensible (ES) (Martínez-Domínguez, 2022) y la Responsabilidad Social Educativa (RSEdu) (Martínez-Domínguez, Plaza De La Hoz, Porto Pedrosa y de la Rubia, 2023).

La ES se presenta como el cimiento pedagógico que busca el desarrollo pleno de la originalidad personal, mientras la RSEdu emerge como manifestación institucional de esta sensibilidad, guiando a las organizaciones educativas hacia un compromiso ético y proactivo con su entorno. El objetivo es delinear cómo estos enfoques interconectados pueden inspirar y estructurar un modelo educativo que no solo instruya, sino que fundamentalmente forme seres humanos autorrealizados y comunidades maduras.

2. EDUCACIÓN SENSIBLE COMO FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

La ES es “Educación tal cual; en mayúscula y sin adjetivos, entendida como ayuda al desarrollo de la originalidad exclusiva de cada persona que se autorrealiza en coexistencia con su origen, las demás personas y el cosmos” (Martínez Domínguez, 2022, p. 8).

Para alcanzar este propósito, la ES se sustenta en tres principios fundamentales:

1. **Centrado en la originalidad personal.** Reconoce que cada persona posee un ser irrepetible que debe descubrirse, aceptarse y cultivarse. La institución sensible

ayuda a que cada “yo” habite en su “hogar interior” formando un “nosotros-maduro”. (Martínez Domínguez, 2022, p. 32).

2. **Disposición de la sensibilidad.** La sensibilidad personal es la capacidad de captar la propia originalidad y disponerse a interpretarla (comprenderla y actuarla). Es entendida como una capacidad profunda que capta más allá de los impulsos psicobiológicos. Esta sensibilidad es fuente de vulnerabilidad. La ES propone su gestión para prevenir el daño y transformarla en una fortaleza para la comprensión y la empatía (Martínez-Domínguez, 2022).
3. **Orientado al “nosotros”.** La autorrealización original es un proceso que encuentra su plenitud en la comunidad. La ES guía a la persona hacia un “nosotros-maduro”, un espacio de convivencia basado en el respeto, el amor auténtico y la corresponsabilidad (Martínez Domínguez, 2020).

2.1. Conceptos clave que sustentan la Educación Sensible

Dos conceptos son cruciales para comprender la operatividad y profundidad de la ES: la Inteligencia Sensible y la Pedagogía del Nosotros.

2.1.1. *Inteligencia sensible*

Es la unidad funcional de inteligencia y personalidad intrínsecamente orientada a la autorrealización original. No es una capacidad meramente cognitiva, sino una que opera lo mental en conexión con la dimensión extramental de la persona al abandonar el límite mental (Polo, 2016). Su desarrollo y maduración son la misión fundamental de la educación. La inteligencia sensible permite al “yo” hacerse consciente de su originalidad y conexión con “el Origen” y los demás, facilitando “ordenar los amores” y alcanzar una felicidad que emana de la plenitud del ser, más allá del bienestar circunstancial. Se educa en la convivencia cotidiana, a través de amor incondicional y la generación de oportunidades para el despliegue auténtico. (Martínez Domínguez y Porto Pedrosa, 2021).

2.1.2. *Pedagogía del Nosotros*

Es el marco relacional y comunitario de la ES, concebido como un modelo pedagógico que entiende la maduración humana como un proceso esencialmente comunitario, fundamentado en el “amor-maduro”. Busca la apertura auténtica, creativa y plena del ser en el ‘nosotros’ para una autorrealización apoteósica. (Martínez Domínguez, 2022). La Pedagogía del Nosotros enfatiza que el desarrollo de la originalidad y la sanación de heridas existenciales se logran mediante relaciones significativas y una comunidad que acoge, sostiene y desafía constructivamente. En este “nosotros-maduro” la persona

puede florecer en su originalidad y contribuir al bien común. (Martínez Domínguez, 2020).

3. RESPONSABILIDAD SOCIAL EDUCATIVA: LA EXPRESIÓN INSTITUCIONAL DE LA SENSIBILIDAD

Desde la ES, la RSEdu es más que acciones filantrópicas o cumplimiento normativo; es una “disposición voluntaria” y, fundamentalmente, una “forma de ser” de la institución educativa. Cuando una institución adopta la ES como paradigma pedagógico, la RSEdu se convierte en el cauce natural para el despliegue transparente de sus miembros hacia los demás (Martínez-Domínguez, 2014).

3.1. Interpretación de las dimensiones de la responsabilidad social desde la Educación Sensible

La RSEdu adopta las dimensiones de la Responsabilidad Social de la norma ISO 26000(Organización Internacional de Normalización, 2010)

Sin embargo, estas dimensiones no se aplican mecánicamente, sino que son interpretadas y vivenciadas a través de la lente de la sensibilidad y originalidad que promueve la ES. La siguiente tabla ilustra cómo las dimensiones de la RSEdu, inspiradas en la ISO 26000, pueden ser reinterpretadas y enriquecidas desde los principios de la ES.

Tabla 1: Dimensiones ISO 26000 interpretadas desde la Educación Sensible

Materia ISO 26000	Interpretación desde la Educación Sensible
Gobernanza de la organización	Liderazgo que practica escucha activa y sensible, fomentando participación genuina de todos. Decisiones transparentes, éticamente coherentes, valorando la originalidad de las aportaciones y promoviendo un “nosotros-maduro” en la gestión.
Derechos humanos	Compromiso profundo con la dignidad inherente de cada ser humano, reconocida en su originalidad irrepetible. Cultivo de la empatía y respeto activo, asegurando un espacio seguro y libre de discriminación donde cada voz es valorada.
Prácticas laborales	Condiciones laborales justas y dignas que reconocen el valor y la originalidad de cada empleado. Se fomenta un ambiente de trabajo colaborativo, de confianza y desarrollo profesional, priorizando la sensibilidad hacia las necesidades personales.
Medio ambiente	Conexión sensible y respetuosa con el entorno natural y el cosmos. Promoción de una conciencia ecológica que excede el cumplimiento normativo, impulsando la corresponsabilidad en el cuidado del medioambiente y la sostenibilidad como expresión de la originalidad co-creadora.

Materia ISO 26000	Interpretación desde la Educación Sensible
Prácticas justas de operación	Relaciones éticas y transparentes con todos los grupos de interés (proveedores, colaboradores, otras instituciones). Promoción de la equidad y la justicia, evitando corrupción o competencia desleal, actuando desde la autenticidad institucional.
Asuntos de estudiantes y familias (Adaptación de “asuntos de consumidores”)	Enfoque centrado en el estudiante como ser original en desarrollo. Canales de comunicación sensibles y efectivos con las familias, reconociéndolas como colaboradoras esenciales en el proyecto educativo. Atención a sus necesidades y preocupaciones con empatía y proactividad.
Participación activa y desarrollo de la comunidad	La institución se concibe como agente de transformación social, comprometida activamente con el desarrollo de su comunidad local y global. Fomento de la colaboración, el aprendizaje-servicio y la creación de “nosotros-maduros” con el entorno, buscando el bien común y el valor compartido.

Fuente: (Martínez-Domínguez, Plaza De La Hoz, Porto Pedrosa y de la Rubia, 2023).

4. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SENSIBLE Y SOCIALMENTE RESPONSABLE EN ACCIÓN

Una institución que encarna los principios de la ES y la RSEdu presenta características distintivas (Martínez Domínguez, Plaza De La Hoz, Porto Pedrosa y de la Rubia, 2023):

- **Cultura institucional** de confianza, pertenencia y respeto profundo por la autenticidad. Se valora la diversidad de sensibilidades y se fomenta la expresión original de cada miembro. El error se ve como oportunidad de aprendizaje y crecimiento.
- **Prácticas pedagógicas** flexibles, personalizadas y centradas en la versión original del estudiante. Se utilizan metodologías que fomentan autoconocimiento, creatividad, diálogo y colaboración. La “Pedagogía del Nosotros” impregna el aula, creando comunidades de aprendizaje basadas en el “amor-maduro”.
- **Evaluación** que busca comprender el proceso, identificar fortalezas y áreas de crecimiento en relación con lo original, más que simple medida de estándares. Se orienta al autoconocimiento, al acompañamiento y al desarrollo con libertad y creatividad.
- **Gobernanza y liderazgo transparente y ético** que promueve la seguridad psicológica. Los líderes actúan como facilitadores del desarrollo original de los demás, cultivando un ambiente de seguridad y propósito compartido.
- **Vínculo con las familias y la comunidad local** de colaboración activa y desarrollo mutuo. La institución se percibe como un recurso para la comunidad y, a su vez, se enriquece con la participación comunitaria.

5. PLAN DE EVOLUCIÓN HACIA EL MODELO SENSIBLE Y RESPONSABLE

La transición hacia una institución educativa sensible y socialmente responsable es un proceso evolutivo que requiere compromiso y una hoja de ruta estratégica:

- **Diagnóstico Institucional Sensible (DIS).** Evaluar cultura, prácticas y estructuras existentes a la luz de los principios de la ES y la RSEdu. Identificar fortalezas, áreas de oportunidad y posibles resistencias. Reconocer el talento personal y comunitario como unidad, identificar heridas afectivas comunitarias, patrones de comportamiento y pensamiento dañinos o limitantes, e influencias que roban la originalidad.
- **Definición de una visión alineada con la misión original.** Co-crear una visión y misión institucionales que reflejen el compromiso con la ES y la RSEdu.
- **Hoja de ruta estratégica.** Reconocer el proceso de desconstrucción creadora y establecer etapas de maduración comunitaria.
- **Sensibilización y formación.** Implementar programas de formación para toda la comunidad educativa (directivos, docentes, personal, familias y estudiantes) sobre los fundamentos y prácticas de la ES y la RSEdu.
- **Rediseño curricular.** Adaptar el currículo y las metodologías para asegurar que promuevan activamente la atención a la originalidad, la gestión de la sensibilidad, la confianza y la colaboración.
- **Implementación sensible de las dimensiones de la RSEdu.** Desarrollar e implementar planes de acción específicos para cada una de las dimensiones de la ISO 26000, interpretadas desde la ES.
- **Fomento de la participación y el diálogo.** Crear y fortalecer espacios y mecanismos para la participación auténtica de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida institucional.
- **Monitoreo y evaluación continuos.** Establecer un sistema de seguimiento y evaluación que permita valorar los avances, identificar desafíos y realizar los ajustes necesarios para asegurar la sostenibilidad y profundización del modelo. Estos indicadores deben ser coherentes con la ES, midiendo no solo resultados tangibles sino también el desarrollo de la cultura de sensibilidad y originalidad.

6. CONCLUSIÓN: HACIA LA “APOTEOSIS ORIGINAL” EN COMUNIDAD

La propuesta para una institución educativa sensible y socialmente responsable ofrece un camino esperanzador hacia una educación que responda a las necesidades profundas del ser humano. Al situar la ES como núcleo pedagógico que dinamiza una RSEdu auténtica, se aspira a un modelo de institución que no solo prepare para el futuro, sino que permita a cada persona vivir plenamente en el presente. El objetivo final

es trascendente: facilitar que cada persona alcance su “apoteosis original” –la máxima expresión de su ser único y auténtico en una comunidad corresponsable, amorosa y conscientemente interconectada. Este es el desafío y la promesa de una educación que se atreve a ser sensible.

7. REFERENCIAS

- Martínez Domínguez, L. M. (2019). Educación Sensible: educar el carácter en comunidad desde la sensibilidad por las competencias. En V. Arufe, M. Abilleira, & E. Nieto (Coords.), *Actas del 3º Congreso Mundial de Educación EDUCA 2020* (pp. 851-858).
- Martínez Domínguez, L. M. (2022). *Educación Sensible: marco pedagógico y espíritu educativo*. Almuzara Universidad.
- Martínez Domínguez, L. M., Plaza De La Hoz, P., Porto Pedrosa, L., & de la Rubia, M. I. (2023). *RSEdu: Responsabilidad Social Educativa*. Almuzara Universidad.
- Martínez Domínguez, L. M. (2020). *Una pedagogía del nosotros: sociedad, familia y educación en esencia*. Ediciones FERSE. <https://philarchive.org/archive/DOMUPD-2>
- Martínez Domínguez, L. M., & Porto Pedrosa, L. (2021). *Inteligencia sensible: una reconceptualización de la capacidad intelectual al servicio de la educación*. En A. Zuart Garduño & L. Porto Pedrosa (Eds.), *El cambio inesperado: Educación inclusiva y comunicación responsable ante la vulnerabilidad sobrevenida* (pp. 113-130). Dykinson. <https://www.researchgate.net/publication/358877471>
- Martínez Domínguez, L. M. (2014). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios Sobre Educación*, 27, 169-191. <https://doi.org/10.15581/004.27.169-191>
- Organización Internacional de Normalización. (2010). *ISO 26000:2010. Guía sobre responsabilidad social*. <https://www.iso.org/standard/42546.html>
- Polo, L. (2016). *Antropología trascendental*. EUNSA.

MODELOS DE COLABORACIÓN EDUCATIVA-EMPRESARIAL EN ENTORNOS VIRTUALES: UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA IMPULSAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN EL SECTOR TIC ASTURIANO

LUCÍA MENÉNDEZ MENÉNDEZ, EMILIO ÁLVAREZ ARREGUI, Y
COVADONGA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ

Universidad de Oviedo
menendezmlucia@uniovi.es

Resumen:

La transformación de la Formación Profesional (FP) en España ha generado un cambio profundo en la organización de los itinerarios formativos, marcado por la implantación del modelo dual desde el primer curso. Esta transformación responde al objetivo de estrechar la relación entre los entornos educativos y los sectores productivos, mejorando la empleabilidad del alumnado mediante prácticas formativas que se alternan con entornos reales de trabajo. Sin embargo, sectores como el tecnológico presentan dificultades organizativas que condicionan la acogida de estudiantes, debido a factores como la generalización del teletrabajo, la atomización empresarial y la escasa disponibilidad de tutores formativos en las plantillas. Estas limitaciones comprometen la equidad en el acceso a la formación práctica y exigen soluciones alternativas.

Ante este reto, el Principado de Asturias ha desarrollado una experiencia innovadora basada en la colaboración virtual entre empresas del sector TIC y centros de FP, mediante el impulso de actividades formativas no presenciales como visitas virtuales, charlas con profesionales en activo y resolución de retos técnicos reales. La propuesta fue liderada por el Cluster TIC Asturias y apoyada por las administraciones públicas y los equipos docentes. Los resultados muestran una mayor motivación del alumnado, un incremento de las competencias STEAM, y una conexión temprana con su entorno profesional. Esta estrategia garantiza el cumplimiento de los principios de equidad, calidad y flexibilidad que demanda la nueva FP, y se configura como una buena práctica transferible a otros territorios o sectores con dificultades similares. Además, refuerza el papel de los centros educativos como nodos activos en la construcción de ecosistemas de aprendizaje conectados con la innovación y el desarrollo local.

Palabras clave: Formación Profesional Dual; colaboración empresa-centro; innovación educativa; prácticas virtuales.

Abstract:

The transformation of Vocational Education and Training (VET) in Spain has led to a profound change in the organization of training pathways, marked by the

implementation of the dual model from the first academic year. This shift aims to strengthen the connection between educational environments and productive sectors by enhancing students' employability through alternating periods of formal instruction and real-world work experience. However, certain sectors—such as the technology field—face structural challenges that hinder the effective placement of students. These include the widespread adoption of remote work, the fragmented nature of the business landscape, and the limited availability of in-company training mentors. Such barriers compromise equity in access to practical training and call for alternative organizational solutions. In response to this challenge, the Principality of Asturias has launched an innovative initiative based on virtual collaboration between ICT companies and VET institutions. The strategy promotes non-presential learning activities such as virtual company visits, live talks with professionals, and the resolution of real technical challenges by students. The initiative was led by the Asturias ICT Cluster and supported by public authorities and teaching teams. Results show increased student motivation, enhanced development of STEAM-related competencies, and early engagement with professional environments. This strategy upholds the principles of equity, quality, and flexibility demanded by the new VET model and stands as a good practice that is transferable to other regions or sectors facing similar constraints. Furthermore, it reinforces the role of educational centers as active nodes in the creation of learning ecosystems connected to innovation and regional development.

Keywords: Dual Vocational Education and Training; school-business collaboration; educational innovation; virtual internships.

1. MARCO INTRODUCTORIO

La transformación del sistema de Formación Profesional en España ha traído consigo la obligatoriedad de establecer prácticas en empresa desde el inicio del itinerario formativo, según establece la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Esta normativa, que sitúa la formación práctica como eje vertebrador del aprendizaje profesional, busca reducir la distancia entre el sistema educativo y el mercado laboral, incrementando la empleabilidad y la conexión con los sectores productivos.

Sin embargo, este nuevo marco regulador implica retos logísticos, estructurales y organizativos que no afectan por igual a todos los territorios ni sectores. En el caso concreto del Principado de Asturias, la implementación del modelo Dual desde el primer curso ha evidenciado importantes dificultades en el ámbito de las empresas del sector de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, debido a particularidades como el peso del teletrabajo, la alta carga operativa de las pymes del sector, la escasa disponibilidad de tutores en plantilla y la limitada infraestructura para acoger a estudiantes en entornos presenciales. Estas restricciones comprometen la equidad en el acceso a las prácticas y el cumplimiento efectivo del modelo formativo propuesto.

En este contexto, el Cluster TIC de Asturias, en colaboración con la Dirección General de FP y varios centros educativos de la región de la familia de informática y comunicaciones, ha promovido una estrategia organizativa alternativa: un modelo de colaboración virtual entre empresas tecnológicas y centros de FP que permite garantizar desde las primeras fases de la educación contacto formativo con el entorno productivo. Esta experiencia piloto, basada en experiencias digitales de aprendizaje, se diseñó para mantener el principio de calidad formativa y asegurar una vinculación temprana y realista del alumnado con su futuro profesional, incluso en condiciones de baja presencialidad.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA Y MARCO NORMATIVO

El desarrollo de modelos innovadores de colaboración entre centros de Formación Profesional (FP) y empresas no puede entenderse al margen del contexto normativo nacional ni de las estrategias europeas para la modernización de la educación profesional. La reciente Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la FP, ha consolidado un enfoque dual, en el que la formación en centros educativos debe combinarse con experiencias prácticas en entornos reales de trabajo desde el primer curso (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Esta normativa tiene como finalidad consolidar un sistema formativo más flexible y dinámico, conectado con el mercado laboral y con capacidad de respuesta ante los cambios económicos y tecnológicos.

A nivel europeo, el Consejo de la Unión Europea (2020) ya había recomendado a los Estados miembros el fortalecimiento de los sistemas de FP como parte esencial de sus estrategias nacionales de competencias. En línea con el Pacto por las Capacidades y el Pilar Europeo de Derechos Sociales, se insiste en el papel de la FP en la recuperación económica postpandemia, en la transición digital y verde, y en la reducción del desempleo juvenil. Así, documentos como la Agenda Europea de Capacidades (2020) sitúan la necesidad de modelos de formación más colaborativos, resilientes e inclusivos, centrados en el aprendizaje permanente y la creación de ecosistemas formativos conectados.

En esta misma línea, diversas investigaciones han puesto el foco en la necesidad de reforzar las relaciones entre los centros de FP y el entorno socioeconómico mediante mecanismos estables de cooperación. Martín-Gutiérrez y Morales-Lozano (2018), en su estudio sobre los centros “entramados”, identifican modelos institucionales en los que la cultura colaborativa con el entorno fortalece la calidad educativa, la orientación profesional y la cohesión social. Estos autores subrayan que los centros de FP deben dejar de operar como unidades aisladas y pasar a integrarse en redes territoriales de formación y empleo, mediante estrategias proactivas de vinculación con empresas, agentes sociales y entidades del entorno.

Partiendo de los mismos principios, el proyecto europeo Orienta4VET (Olmos Rueda et al., 2023), desarrollado por la Universitat Autònoma de Barcelona en el marco del programa Erasmus+, propone diversas estrategias institucionales para reforzar la orientación, el acompañamiento en las transiciones educativas y la colaboración estructurada con el entorno. Especialmente relevantes resultan estrategias que abogan por establecer vínculos sostenibles entre los centros educativos y el entorno social y productivo, así como por facilitar transiciones formativas fluidas, personalizadas y ajustadas a los contextos locales. Desde este enfoque, la construcción de alianzas entre FP y empresas no puede limitarse a la inserción laboral, sino que debe diseñarse desde el inicio como una responsabilidad compartida en la formación del talento y en el desarrollo territorial.

Por otro lado, informes recientes del Cedefop (2023) insisten en que una de las claves para mitigar los desajustes entre la oferta formativa y la demanda de competencias en Europa es la creación de sistemas de retroalimentación ágiles y participativos entre centros formativos y empresas. Se propone avanzar hacia modelos de gobernanza distribuida donde el sector empresarial no actúe únicamente como receptor de talento, sino como co-protagonista en el diseño, implementación y evaluación de los programas formativos. En el caso de los sectores tecnológicos, caracterizados por rápidos cambios y alta demanda de especialización, esta corresponsabilidad se vuelve aún más estratégica.

La experiencia desarrollada en Asturias, basada en un modelo de colaboración online entre empresas TIC y centros de FP, se alinea tanto con la legislación establecida por la normativa nacional como con las directrices europeas y con las evidencias científicas más recientes. Frente a las dificultades estructurales de acogida presencial en el sector TIC—como el teletrabajo generalizado, la escasa disponibilidad de tutores y la atomización empresarial—, este modelo representa una solución organizativa creativa, inclusiva y coherente con los principios de equidad y calidad de la nueva FP.

3. METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN

La iniciativa presentada se enmarca en una intervención organizativa y pedagógica desarrollada entre marzo y abril de 2025 en el ámbito de la Formación Profesional del Principado de Asturias. Impulsado por el Cluster TIC Asturias, con apoyo de la Dirección General de Formación Profesional y siete centros educativos de la familia profesional de Informática y Comunicaciones (situados en Oviedo, Gijón, Avilés, Sotrandio, Mieres y Pola de Lena), el programa involucró a 190 estudiantes de primer curso de ciclos formativos de grado superior vinculados al desarrollo de aplicaciones y la administración de sistemas informáticos.

Gracias a la capacidad de coordinación del Cluster, participaron en esta propuesta 31 empresas del sector TIC—incluyendo startups, pymes y multinacionales— seleccio-

nadas por su potencial para ofrecer conocimiento actualizado y escenarios técnicos reales. La intervención se diseñó bajo una lógica de economía de escala educativa, maximizando el contacto del alumnado con el entorno productivo mediante estrategias colaborativas.

Las actividades se organizaron en tres fases complementarias:

1. Visitas virtuales a empresas, con presentaciones interactivas sobre procesos, tecnologías y proyectos en curso.
2. Charlas de profesionales, que ofrecieron una visión realista del sector y promovieron la construcción de referentes vocacionales.
3. Resolución de retos técnicos en equipo, sobre temáticas como Big Data, IA o ciberseguridad, siguiendo principios del aprendizaje basado en retos (ABR), con el profesorado actuando como mentor.

Cada fase culminó con la elaboración de productos colaborativos –informes, presentaciones o prototipos– compartidos con las empresas. Esta estructura metodológica simuló procesos reales de trabajo, promoviendo interdisciplinariedad, corresponsabilidad y transferencia de conocimiento. El diseño logístico contempló la adecuación curricular y el acompañamiento docente, en línea con estrategias como Orienta4VET y los principios de personalización y contextualización recogidos en la Ley Orgánica 3/2022.

4. RESULTADOS PRELIMINARES

La implementación del programa piloto de colaboración virtual entre centros de Formación Profesional y empresas TIC en Asturias ha generado una serie de resultados significativos tanto desde la perspectiva del alumnado como desde la óptica institucional y empresarial. Aunque la evaluación completa del impacto está en fase de análisis, los primeros datos recopilados a través de cuestionarios de satisfacción, entrevistas semiestructuradas y observación directa permiten extraer algunas conclusiones preliminares que evidencian el valor pedagógico y organizativo de la propuesta.

Uno de los logros más destacables ha sido el incremento del interés del alumnado por itinerarios formativos vinculados a las disciplinas STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas). El citado logro resulta especialmente relevante en un contexto de déficit estructural de vocaciones tecnológicas en España (DigitalES, 2024), y apunta al valor estratégico de este tipo de intervenciones en clave de orientación profesional.

En segundo lugar, se constata una mejora sustancial en la percepción de utilidad de la Formación Profesional, tanto por parte del alumnado como de sus familias. El contacto, aunque virtual, con empresas reales y profesionales del sector permite contextualizar el currículo y dotar de sentido práctico a los aprendizajes. Este alineamiento

entre contenidos escolares y demandas del entorno productivo refuerza el aprendizaje significativo que conforme a Latorre (2017) es el que puede relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos del estudiante y esto le permite asignar significado a aprendido y poderlo utilizar en otras situaciones de la vida.

5. DISCUSIÓN

El modelo desarrollado a través de la colaboración virtual entre centros de Formación Profesional y empresas del sector TIC en Asturias se alinea con los principios de corresponsabilidad educativa, inclusión y justicia organizativa. Esta perspectiva implica entender la FP como un espacio de construcción de ciudadanía, equidad y oportunidades, donde las instituciones educativas tienen la obligación de diseñar respuestas organizativas innovadoras ante contextos cambiantes.

La propuesta descrita responde así mismo al modelo de “centros entramados” descrito por Martín-Gutiérrez y Morales-Lozano (2018), en el que las relaciones de colaboración con el entorno no se limitan a acuerdos formales o prácticas puntuales, sino que se consolidan como ecosistemas activos. Estos centros no solo mantienen vínculos estables con el entorno productivo, sino que actúan como agentes activos de desarrollo territorial, contribuyendo a la cohesión social y a la reducción de desigualdades estructurales.

Desde una perspectiva pedagógica, el modelo virtual de colaboración representa una estrategia viable y transferible para sectores o regiones con dificultades para implementar prácticas presenciales de forma extensiva. La clave reside en la construcción de relaciones significativas entre organismos intermedios, empresas, centros de FP y administraciones educativas, así como en el reconocimiento mutuo de saberes, tiempos y recursos. La flexibilidad organizativa, la digitalización de los entornos formativos y el enfoque en las competencias transversales permiten adaptarse a nuevas realidades sin perder de vista los objetivos de calidad y empleabilidad.

Además, la discusión sobre la presencialidad en la FP Dual debe ser abordada desde un enfoque adaptativo. Lejos de entenderse como una dicotomía excluyente, la complementariedad entre prácticas presenciales y experiencias virtuales puede generar entornos de aprendizaje más ricos, diversos e inclusivos. Esto es especialmente relevante para los sectores tecnológicos, donde el trabajo remoto forma parte de la cultura productiva, y donde las herramientas digitales permiten una aproximación realista y eficaz al ejercicio profesional.

La experiencia desarrollada en Asturias permite repensar los límites tradicionales de la organización escolar y ofrece evidencias empíricas para avanzar hacia una FP más contextualizada, participativa y centrada en el aprendizaje significativo.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo pone de manifiesto la urgencia de repensar los modelos organizativos que sustentan la Formación Profesional Dual, especialmente en aquellos sectores caracterizados por pymes o micropymes con escasa plantilla, dinámicas de teletrabajo o escasa capacidad de acogida presencial. La exigencia normativa de establecer prácticas desde el inicio de los ciclos formativos no puede resolverse exclusivamente mediante fórmulas convencionales, sino que requiere estrategias adaptadas a las condiciones reales del territorio y del tejido productivo.

En este marco, la colaboración virtual entre empresas y centros educativos se configura no como un recurso compensatorio, sino como una vía pedagógica legítima y eficaz. Lejos de suponer una desventaja, este enfoque ha demostrado su capacidad para conectar al alumnado con el mundo profesional, activar procesos motivadores de aprendizaje y fortalecer la cultura de cooperación entre instituciones. La virtualidad pedagógicamente fundamentada, permite ampliar horizontes formativos sin renunciar a los principios de calidad, inclusión y contextualización.

En definitiva, esta experiencia confirma que es posible diseñar alianzas estratégicas sostenibles entre todos los actores del ecosistema formativo, siempre que se establezca un marco organizativo claro, se cuente con liderazgo institucional, organismos intermedios y se reconozca el valor del conocimiento compartido. La replicabilidad del modelo dependerá, en buena medida, del compromiso de los equipos directivos, la implicación del profesorado y la disposición de organismos intermedios y tejido empresarial para asumir un rol activo en la formación del talento joven.

La innovación organizativa en FP no pasa exclusivamente por incorporar tecnología, sino por diseñar estrategias pedagógicas que le den significación educativa y redefinan las lógicas de colaboración, asumiendo que la educación de calidad debe ser, también, una construcción colectiva con el entorno.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cedefop. (2023). *Empowering vocational education for transitions: Strategy for skills*. European Centre for the Development of Vocational Training. <https://www.cedefop.europa.eu>
- Consejo de la Unión Europea. (2020). *Recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (DOUE C417/1)*. Diario Oficial de la Unión Europea. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202(01))
- DigitalES. (2024). *Anatomía de la brecha de talento tecnológico*. Asociación Española para la Digitalización. <https://www.digitales.es/publicacion/anatomia-de-la-brecha-de-talento-tecnologico/>

- Gibert Delgado, R. P., Rojo Hernández, M., Torres Morales, J. G., & Becerril Mendoza, H. (2018). *Aprendizaje basado en retos*. Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Instituto Politécnico Nacional. <https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/465>
- Latorre, M. (2017). *Aprendizaje significativo y funcional*. Universidad Champagnat. <https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/APRENDIZAJE-SIGNIFICATIVO-Y-FUNCIONAL.pdf>
- Martín-Gutiérrez, Á., & Morales-Lozano, J. A. (2018). Conectar los centros de FP con su entorno. *Educar*, 54(2), 303-329. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.835>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 78, 1-140. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- Olmos Rueda, P., Díaz Vicario, A., Gairín, J., & Suárez Rivarola, C. I. (2023). *Estrategias de orientación para la FP: Orienta4VET*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://portalrecerca.uab.cat/es/projects/vet-an-attractive-and-viable-pathway-innovating-in-vet-through-gu-2>

LA NORIA EMOCIONAL: PROPUESTA NEURODIDÁCTICA BASADA EN LA RUEDA DE LAS EMOCIONES DE PLUTCHIK

EMILIA HERNÁNDEZ ONRUBIA¹, MERCEDES VENTURA CAMPOS²,
NOELIA VENTURA CAMPOS²

*Conservatorio Profesional de Música de Valencia¹, Universitat Jaume I²
e.hernandez@edu.gva.es*

Resumen:

Introducción. El objetivo de esta propuesta neurodidáctica es integrar estrategias de identificación y afrontamiento de las emociones de las obras musicales en un conservatorio profesional de música, diseñando un itinerario emocional basado en la Rueda de las emociones de Robert Plutchik (1980), que contribuya a desarrollar un modelo de neurofelicidad para la educación musical y desarrollar estrategias de afrontamiento ante una actuación en público.

Método. Se emplea una metodología cualitativa basada en estudio de caso, aplicada a un grupo de 18 estudiantes de canto. La intervención se articula en torno a cuatro ejes: (1) interacción didáctica centrada en la expresión emocional, (2) creación de un clima emocionalmente seguro, (3) dinamización de redes de entusiasmo mediante actividades grupales, y (4) elaboración de itinerarios emocionales de las obras, según el modelo de Plutchik. Los datos se recopilan mediante observación docente, diarios reflexivos del estudiantado y análisis de registros audiovisuales.

Resultados. Los resultados preliminares muestran una mejora significativa en la capacidad del estudiantado para identificar, expresar y verbalizar emociones musicales, así como un aumento en la implicación interpretativa. Se observa una reducción en los niveles de ansiedad escénica y una mayor sensación de control emocional en contextos de actuación pública. Estas evidencias apuntan a una mejora general del afrontamiento escénico y del bienestar emocional.

Discusión. Esta propuesta basada en la Rueda de las emociones contribuye de manera efectiva al desarrollo de competencias socioemocionales clave en contextos de formación musical profesional, y contribuye a mejorar el clima de aula y lograr un mayor rendimiento en el aprendizaje del alumnado para un mejor afrontamiento al público.

Palabras clave: Itinerario emocional, rueda de emociones, neurofelicidad, neurodidáctica, afrontamiento.

Abstract:

Introduction. The objective of this neurodidactic proposal is to integrate strategies for identifying and managing the emotions conveyed in musical works within a professional music conservatory. It aims to design an emotional itinerary based on Robert Plutchik's

(1980) Wheel of Emotions, contributing to the development of a neurohappiness model for music education and fostering coping strategies for public performance.

Method. A qualitative case study methodology was employed, involving a group of 18 vocal students. The intervention is structured around four main axes: (1) didactic interaction focused on emotional expression, (2) creation of an emotionally safe classroom climate, (3) activation of enthusiasm networks through group activities, and (4) development of emotional itineraries for musical works, following Plutchik's model. Data were collected through teacher observations, student reflective journals, and analysis of audiovisual recordings.

Results. Preliminary results show a significant improvement in students' ability to identify, express, and verbalize musical emotions, as well as increased interpretative engagement. A reduction in performance anxiety levels and a greater sense of emotional control during public performances were also observed. These findings suggest an overall improvement in performance coping skills and emotional well-being.

Discussion. This proposal, based on the Wheel of Emotions, effectively supports the development of key socio-emotional competencies in professional music training contexts. It also contributes to a more positive classroom climate and enhances students' learning performance and readiness for public performance situations.

Keywords: Emotional itinerary, wheel of emotions, neurohappiness, neurodidactics, coping.

1. INTRODUCCIÓN

La formación musical en contextos profesionales no puede entenderse al margen del componente emocional inherente al arte interpretativo. El estudio y ejecución de una obra musical implican no solo desafíos técnicos, sino también una profunda vivencia afectiva que atraviesa tanto el proceso de aprendizaje como la exposición escénica. La gestión de estas emociones resulta determinante para el desarrollo del talento artístico, el rendimiento escénico y el bienestar del alumnado, especialmente en etapas formativas.

Desde esta perspectiva, la neuroeducación ofrece aportes fundamentales para comprender cómo las emociones influyen en el aprendizaje y cómo pueden integrarse en la práctica pedagógica mediante propuestas que atiendan simultáneamente las dimensiones cognitiva, emocional y social del proceso educativo. En este marco emerge la neurodidáctica, una disciplina que articula conocimientos de la neurociencia, la psicología y la pedagogía con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, basándose en el funcionamiento del cerebro (Mora, 2013). Esta perspectiva integradora resulta especialmente pertinente en la formación musical, donde la técnica interpretativa y la vivencia emocional deben confluir para lograr un aprendizaje profundo y una interpretación expresiva.

Numerosos estudios han señalado la estrecha relación entre emoción y rendimiento musical. La capacidad de identificar y gestionar las emociones propias y ajenas influye

directamente en la expresividad artística, en la implicación con la obra, así como en variables psicológicas como la autoconfianza o la ansiedad escénica (Juslin y Sloboda, 2010; Cabello y Fernández-Berrocal, 2015). Promover la conciencia emocional desde el aula permite al estudiantado no solo enriquecer su interpretación, sino también desarrollar recursos para afrontar de forma más efectiva los retos que implica actuar en público.

En este contexto, se propone una intervención neurodidáctica fundamentada en la Rueda de las Emociones de Robert Plutchik (1980), un modelo teórico que permite identificar, clasificar y trabajar las emociones desde una perspectiva visual, integradora y evolutiva. Su aplicación al ámbito musical facilita la elaboración de itinerarios emocionales de las obras, lo cual favorece el reconocimiento, la expresión y la regulación emocional a lo largo del proceso interpretativo.

La finalidad de esta propuesta es mejorar el afrontamiento escénico del alumnado, reducir los niveles de ansiedad ante la actuación pública y fomentar una experiencia de aprendizaje emocionalmente significativa. Con ello, se pretende contribuir al desarrollo de un estado de bienestar sostenible, vinculado a la activación de experiencias placenteras en el aula y en situaciones de exposición pública (por ejemplo, audiciones o conciertos), especialmente relevante en disciplinas artísticas. En última instancia, se busca promover un modelo de neurofelicidad que potencie tanto la salud emocional como el rendimiento artístico del estudiantado en los conservatorios.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque y diseño

La presente propuesta se encuentra en fase experimental y se enmarca en un estudio de caso cualitativo, desarrollado en un conservatorio profesional de música. Este diseño permite explorar en profundidad los efectos de una intervención pedagógica centrada en la dimensión emocional del aprendizaje musical, valorando tanto los procesos como las transformaciones subjetivas vividas por el alumnado.

La metodología se basa en los principios de la pedagogía activa y vivencial, integrando enfoques de aprendizaje significativo (Ausubel, 2002), trabajo colaborativo y educación emocional. Esta combinación metodológica busca generar un entorno propicio para el desarrollo integral del estudiantado, atendiendo de manera específica a la gestión emocional en contextos de interpretación musical.

2.2. Participantes

El grupo de intervención estuvo conformado por 18 estudiantes de la especialidad de canto, con edades comprendidas entre los 12 y 55 años, lo que aporta riqueza

intergeneracional a la dinámica grupal. Todos los participantes cursaban enseñanzas profesionales y participaron de forma voluntaria. La heterogeneidad del grupo permitió observar diferentes formas de afrontamiento emocional según la experiencia, edad y trayectoria musical.

2.3. Diseño de la intervención

La intervención se desarrolló a lo largo de varias semanas dentro del horario lectivo habitual y se estructuró en cuatro niveles operativos complementarios:

- (1) Interacción profesor-alumnado: se fomentó una comunicación bidireccional, afectiva y empática, orientada a identificar, validar y trabajar las emociones emergentes durante el estudio y la interpretación musical. Esta interacción se concibió como una herramienta clave para el acompañamiento emocional del alumnado.
- (2) Clima emocional del aula: se promovió un entorno seguro y libre de juicios, donde el error se entendiera como parte natural del proceso de aprendizaje. El aula fue concebida como un espacio de exploración emocional en el que el alumnado pudiera expresarse sin temor ni censura.
- (3) Redes de entusiasmo: se incentivó el aprendizaje entre iguales a través de dinámicas grupales, actividades de coevaluación, trabajo por parejas y escucha activa. Estas prácticas favorecieron la conexión emocional con las obras musicales, con los compañeros y con el propio proceso interpretativo.
- (4) Itinerario emocional de la obra: cada estudiante elaboró, de forma participativa, un recorrido emocional de la obra a interpretar, utilizando la Rueda de las Emociones de Plutchik (1980) como herramienta de análisis y representación. Este trabajo permitió identificar emociones primarias, combinaciones emocionales y su intensidad, asociándolas a momentos específicos de la pieza musical.

2.4. Técnicas de recogida de datos

Durante el desarrollo de la experiencia, se emplearon diversas técnicas de recogida de datos cualitativos con el objetivo de observar, registrar y analizar el impacto emocional del proceso.

En primer lugar, la observación sistemática realizada por la docente-investigadora durante las sesiones de trabajo, estuvo centrada en indicadores de expresión emocional, seguridad escénica y participación activa.

En segundo lugar, los registros cualitativos de las notas de campo, anotaciones espontáneas del alumnado y descripciones de episodios relevantes durante ensayos y actuaciones.

Finalmente, el análisis de las actuaciones públicas donde se recogieron evidencias en contextos reales de exposición (i.e., audiciones), valorando la evolución emocional del estudiantado en situaciones de alta exigencia interpretativa.

3. RESULTADOS

Los datos preliminares obtenidos a través de observaciones, registros cualitativos y testimonios verbales reflejan un impacto positivo de la intervención en la vivencia emocional del alumnado. A partir del análisis temático, se identificaron tres categorías principales que sintetizan los efectos observados: identificación emocional, afrontamiento escénico y clima emocional grupal.

3.1. Desarrollo de la identificación emocional

Una de las mejoras más evidentes fue la creciente capacidad del alumnado para identificar, nombrar y verbalizar emociones vinculadas al estudio e interpretación de las obras musicales. Esta habilidad fue especialmente visible tras la implementación del itinerario emocional, que sirvió como herramienta visual y conceptual para explorar sentimientos que antes permanecían implícitos o poco definidos. Esta toma de conciencia emocional se tradujo en interpretaciones más expresivas, conscientes y conectadas con el contenido afectivo de las piezas.

“Me he dado cuenta de que hay emociones en ciertas frases musicales que no sabía cómo expresar, pero ahora sé ponerles nombre y eso me ayuda a cantarlas con más intención” (Estudiante, diario reflexivo).

3.2. Mejora en el afrontamiento emocional ante la actuación

En segundo lugar, los datos indican una evolución favorable en el afrontamiento emocional durante la preparación de actuaciones públicas. El grupo mostró mayor estabilidad afectiva en momentos asociados a nerviosismo, tensión o inseguridad, como puede ser el momento previo a una audición. Por consiguiente, esta planificación emocional previa, a través de los itinerarios, permitió anticipar estados emocionales críticos y aplicar estrategias de autorregulación más efectivas.

“En esta audición me sentí mucho más tranquila. Sabía en qué momento de la obra podía emocionarme más y cómo controlarlo sin perder la concentración” (Estudiante, comentario post-actuación).

3.3. Fortalecimiento del clima emocional grupal

Por otro lado, se observó una mejora notable en el clima emocional del aula, especialmente en términos de confianza, cohesión y apertura entre los compañeros. El estudiantado manifestó sentirse más comprendido, acompañado y legitimado para expresar emociones que habitualmente no se abordan en contextos académicos. El compartir estas experiencias favoreció una atmósfera de respeto mutuo y aprendizaje colaborativo.

“Sentí que por fin podía hablar de lo que me pasa antes de cantar sin que eso fuera algo negativo. Todos estábamos en lo mismo y eso ayudó muchísimo”
(Estudiante, grupo de discusión).

Finalmente, la implementación del itinerario emocional ha sido especialmente valorado por su capacidad para “dar voz” a emociones complejas que a menudo permanecen implícitas en el proceso artístico.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en este estudio refuerzan la relevancia de integrar la educación emocional en la enseñanza musical, no solo como complemento formativo, sino como un eje central para el desarrollo integral del alumnado. La intervención basada en la herramienta neurodidáctica de la Rueda de las Emociones de Plutchik ha permitido crear una experiencia de aprendizaje donde lo técnico y lo emocional se articulan de forma coherente, generando interpretaciones más conscientes y auténticas.

El uso del itinerario emocional, como componente central de la propuesta denominada “La noria emocional”, ha facilitado una mayor conexión entre el contenido musical y el mundo interno del estudiantado. Esta herramienta ha demostrado ser eficaz para identificar y nombrar emociones complejas, favoreciendo no solo el desarrollo de la inteligencia emocional, sino también una mejora observable en la calidad expresiva de las interpretaciones. Como señala Bisquerra (2015), el reconocimiento emocional actúa como un catalizador del aprendizaje significativo, especialmente en disciplinas artísticas.

Además, el enfoque participativo y colaborativo adoptado en la intervención ha fortalecido el sentido de pertenencia del alumnado al grupo y ha generado un clima emocionalmente seguro, condiciones necesarias para la emergencia de emociones positivas como la confianza, la motivación y el entusiasmo, todas ellas reconocidas por la literatura como facilitadoras del aprendizaje (Immordino-Yang Y Damasio, 2007). Este entorno emocionalmente seguro ha facilitado que los estudiantes compartan abiertamente sus experiencias afectivas vinculadas a la música y a la actuación pública,

lo que ha contribuido a normalizar y desestigmatizar la vulnerabilidad emocional como parte legítima del proceso de aprendizaje artístico.

Otro aspecto relevante es la mejora observada en el afrontamiento escénico. La anticipación y planificación emocional de las actuaciones ha contribuido a reducir la ansiedad escénica y a promover una vivencia más serena y satisfactoria del proceso artístico. Esta competencia emocional, desarrollada en el contexto musical, se proyecta además como una habilidad transversal aplicable a otros ámbitos de la vida académica y personal del alumnado, tal como indican estudios sobre el valor adaptativo de la regulación emocional (Cabello y Fernández-Berrocal, 2015).

Es más, queda abierta la posibilidad de replicar la propuesta en otras especialidades instrumentales y niveles educativos, así como de desarrollar futuras investigaciones con mayor alcance y sistematicidad.

En conclusión, estos resultados apuntan a que la neurodidáctica musical, aplicada desde una perspectiva emocionalmente informada, no solo mejora el rendimiento artístico, sino que también incide positivamente en el bienestar psicológico del estudiantado. Este enfoque responde a una necesidad formativa actual en los conservatorios, pasando de un modelo exclusivamente técnico a uno que contemple el desarrollo emocional como parte inherente del proceso educativo.

5. AGRADECIMIENTOS

Al proyecto financiado por la Universitat Jaume I (UJI-2024-23) titulado “Explorando el impacto de las estrategias de la neurodidáctica sobre el bienestar, actitudes no sexistas y sostenibilidad en un modelo de educación positiva”, y al proyecto ACORD (Acció Col.laborativa i Recerca Docent) de la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (2002). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bisquerra, R. (2015). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Fernández-Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista internacional de educación emocional y bienestar*, 1, 31-46. <https://doi.org/0.48102/riieb.2021.1.1.5>
- Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Juslin, P. N. y Sloboda, J. A. (Eds.). (2010). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. Oxford University Press.

- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, Research, and Experience* (Vol. 1, pp. 3-33). Academic Press.

DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA CARACTERIZAR EQUIPOS Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN, EVALUAR SU RENDIMIENTO Y ANALIZAR LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES

DAVID RODRÍGUEZ-GÓMEZ¹, JUAN JESÚS TORRES-GORDILLO² Y DIEGO CASTRO¹

Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizativo, Universitat Autònoma de Barcelona¹, Universidad de Sevilla²
david.rodriguez.gomez@uab.cat

Resumen:

La gestión de la convivencia y las relaciones entre distintas generaciones es clave para fomentar el bienestar y el desarrollo profesional de los investigadores, así como para optimizar el funcionamiento y rendimiento de los equipos y centros de investigación en nuestras universidades. El proyecto COIIN, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (ref. PID2023-148993NB-I00) se propone, entre otros objetivos: (1) caracterizar el funcionamiento de los centros y equipos de investigación universitarios a nivel individual, grupal y organizativo; (2) describir su rendimiento; (3) analizar las relaciones intergeneracionales que se establecen entre sus integrantes. Para ello, se ha construido un cuestionario que incluye, además de la caracterización sociodemográfica de los investigadores/as y sus equipos y centros de investigación (ej., edad, género, sexenios reconocidos, tamaño de los equipos, productividad de los equipos, entre otros), diversas escalas tipo Likert de acuerdo-desacuerdo de 7 puntos que abordan el funcionamiento y el rendimiento de los centros y equipos de investigación a nivel individual (ej. orientación a los objetivos, compromiso, actitudes y valores) y grupal (ej., tamaño, estructura, liderazgo, relaciones). En una prueba piloto inicial, el cuestionario se ha aplicado a un total de 171 investigadores de equipos y centros de investigación, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional que garantizara la presencia de investigadores de diversas edades y áreas de conocimiento. Los resultados muestran un alto porcentaje de la varianza explicada en cada una de las escalas (i.e., orientación a objetivos de rendimiento, orientación a objetivos de aprendizaje, rendimiento de equipos de investigación, afecto intergeneracional e inclusión intergeneracional), así como valores elevados de fiabilidad medidos mediante el coeficiente omega (ω).

Palabras clave: cuestionario, centros de investigación, relaciones intergeneracionales, rendimiento.

Abstract:

Managing coexistence and relationships between different generations is key to promoting not only individual well-being and professional development, but also the smooth functioning and performance of research teams and centres at our universities. The COIIN project, funded by the Ministry of Science, Innovation and Universities (ref. PID2023-148993NB-I00), aims, among other objectives, to: (1) to characterise the functioning of university research centres and teams at the individual, group and organisational levels; (2) to describe the performance of research centres and teams; (3) to analyse the relationships established between researchers of different generations in research teams and centres. To achieve these objectives, a questionnaire has been developed that integrates, beyond the sociodemographic characterisation of researchers and their research teams and centres (e.g. age, gender, recognised six-year periods, team size, team productivity, among others), various 7-point Likert-type agreement-disagreement scales that address the functioning and performance of research centres and teams at the individual level (e.g. goal orientation, commitment, attitudes and values) and group level (e.g. size, structure, leadership, relationships). In an initial pilot test, the questionnaire was administered to a total of 171 researchers from research teams and centres, selected through non-probabilistic intentional sampling to ensure the presence of researchers of different ages and areas of knowledge. The results show a high percentage of variance explained in each of the scales (i.e., performance goal orientation, learning goal orientation, research team performance, intergenerational affection, and intergenerational inclusion), as well as high reliability values measured by the omega coefficient (ω).

Keywords: questionnaire, research centres, intergenerational relationships, performance.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Centros y Equipos de Investigación: características, rendimiento y relaciones intergeneracionales

La calidad de cualquier sistema de investigación depende, de manera esencial, de la consolidación y rendimiento de centros y equipos eficaces, integrados por personal investigador altamente cualificado. Estos equipos deben ajustarse a criterios de calidad y eficacia que evolucionan según los avances científicos y las demandas sociales de cada disciplina. La capacidad de los investigadores para generar conocimiento relevante, publicar resultados con impacto y transferir innovaciones al entorno contribuye a la excelencia institucional. Asimismo, la actualización permanente de competencias y el compromiso ético fortalecen la legitimidad y sostenibilidad de los procesos investigativos en cualquier ámbito o área de conocimiento.

En las universidades españolas, como instituciones que dan cobijo y cobertura a la mayoría de los centros y equipos de investigación de nuestro país, cohabitan actualmente diversas generaciones de personal investigador de acuerdo con su edad cronológica (Edge, Descours, & Frayman, 2016): los Baby Bombers (55 a 73 años), la

Generación X (39 a 54 años), la Generación Y, también llamada de los Millennials (23 a 38 años), y la Generación Z (hasta los 22 años). Durante el curso académico 2021-2022 había un total de 81.574 investigadores/as (PDI y PEI) en las universidades públicas, el 47,5% de los cuales tenía más de 50 años, el 22,9% tenía entre 40 y 50 años, el 15,4% entre 30 y 40 años y el 14,2% menos de 30 años (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2024).

La gestión de la convivencia intergeneracional en los centros de investigación universitarios representa un desafío estratégico y, al mismo tiempo, una oportunidad para fortalecer la cultura organizacional. La presencia de diversas generaciones, con sus particularidades en valores, estilos de trabajo y expectativas, exige un liderazgo sensible y capaz de fomentar la colaboración. Cuando se gestionan adecuadamente estas diferencias, se promueve el bienestar individual, ya que cada persona se siente reconocida y valorada por su contribución única. Al mismo tiempo, se favorece el aprendizaje mutuo: los investigadores más jóvenes aportan nuevas perspectivas, competencias digitales y enfoques innovadores, mientras que los más experimentados brindan conocimiento consolidado, criterio científico y redes de colaboración. Esta sinergia intergeneracional repercute de manera directa en el desarrollo profesional, pues permite enriquecer competencias transversales, como la comunicación efectiva y la capacidad de adaptación. Además, incide positivamente en el rendimiento colectivo de los equipos, facilitando entornos de trabajo respetuosos, cohesionados y orientados a objetivos comunes. Para lograrlo, resulta fundamental impulsar políticas de mentoría, formación continua y espacios de diálogo donde se valoren tanto la experiencia como la innovación (García et al, 2025). De este modo, la gestión de la convivencia generacional se convierte en un motor de crecimiento institucional y excelencia investigadora.

En este marco, el proyecto COIIN, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (ref. PID2023-148993NB-I00) parte de la hipótesis principal que una Cultura Organizativa Intergeneracional se asocia con un mejor funcionamiento y rendimiento de los centros y equipos de investigación. Esta hipótesis deriva en varios objetivos de investigación, entre ellos, los que nos ocupan en esta contribución: (1) caracterizar el funcionamiento de los centros y equipos de investigación universitarios a nivel individual, grupal y organizativo; (2) describir el rendimiento de los centros y equipos de investigación; (3) analizar las relaciones que se establecen entre los investigadores de diversas generaciones en los equipos y centros de investigación.

1.2. Metodología

Para alcanzar estos objetivos se ha construido un cuestionario de escala Likert de acuerdo-desacuerdo de 7 puntos a partir de la revisión de diversas escalas y modelos ya existentes y que, en su conjunto, abordan la caracterización del funcionamiento y rendimiento de los centros y equipos de investigación a nivel individual (ej. goal-orientation,

commitment, attitudes, values), grupal (ej., tamaño, estructura, liderazgo, relaciones) y organizativo (ej., políticas de personal, apoyo organizativo, estructura). Más allá de la caracterización sociodemográfica de los investigadores/as, sus equipos e instituciones (ej., edad, género, sexenios reconocidos, tamaño de los equipos, productividad de los equipos, entre otros), las escalas y modelos seleccionados son los siguientes:

1. **Individual Goal-orientation scale** de Button et al.(1996). Se trata de una de las escalas más utilizadas para medir la orientación a los objetivos de los individuos en contextos organizativos. Diferencia dos tipologías medidas con 8 ítems de escala Likert de acuerdo-desacuerdo: orientación a los objetivos de aprendizaje y orientación a los objetivos de rendimiento.
2. **Tipologías de equipos de investigación** establecidas por Cohen, Kruse, & Anbar (1982): partimos de la tipología establecida en su estudio sobre la estructura social de los equipos de investigación científica (i.e. (A) una estructura muy centralizada; (B) una estructura participativa en la que los derechos son compartidos; (C) una confederación flexible con un ejercicio mínimo de los derechos de control; y (D) una estructura en la que el control administrativo está centralizado pero los derechos en materia intelectual son compartidos) para actualizar y adecuarla a la realidad de los centros y equipos de investigación en España.
3. **Rendimiento de los centros y equipos de investigación:** partiendo de la revisión de la literatura realizada por Pavez (2022), así como de las propuestas de Rosen y Dietz (2017), se elabora una escala para medir el rendimiento de los centros y equipos de investigación.
4. **Relaciones intergeneracionales** entre los investigadores: en este caso se utiliza una versión reducida de la escala sobre clima intergeneracional adaptada y validada desde el proyecto I+D+i PRUNAI (ref. PID2019-107747RB-I00). La escala analiza el afecto, la retención y el contacto intergeneracional mediante 8 ítems de escala Likert (Rodríguez-Gómez, et al., 2024).

En una prueba piloto inicial, el cuestionario se ha aplicado a un total de 171 investigadores de equipos y centros de investigación, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional que garantizara la presencia de investigadores de diversas edades y áreas de conocimiento. La tabla 1 muestra las características sociodemográficas de la muestra.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes (n=171)

Edad	m = 48.74 (sd = 10.68)
Género	
Masculino	57.9%
Femenino	40.9%
No binario	0.6%
Otros	0.6%
Lidera un equipo de investigación?	
Sí	29.8%
No	70.2%
Experiencia profesional (años)	m = 18.16 (sd = 10.36)
Figura laboral	
Agregado/a	8.2%
Asociado/a	4.1%
Ayudante Doctor	15.8%
Catedrático/a de universidad	13.5%
Catedrático contratado/laboral	1.8%
Colaborador/a	0.6%
Contratado Doctor / PPL	14.1%
Emérito	1.2%
Investigador/a Predoctoral	1.8%
Investigador/a Postdoctoral	1.8%
Investigador/a Visitante	0.6%
Lector/a	4.7%
Profesor/a substituto/a	1.2%
Titular de Universidad	0.6%
Titular de Escuela Universitaria	30.4%
Ámbito de investigación	
Arquitectura, Ingeniería Civil, Construcción y Urbanismo	2.3%
Biología Celular y Molecular	1.2%
Ciencias Biomédicas	7.6%
Ciencias de la Naturaleza	6.4%
Ciencias del Comportamiento y de la Educación	40.4%
Ciencias Económicas y Empresariales	5.3%
Ciencias Sociales y Estudios de Género	10.5%
Derecho y Jurisprudencia	4.7%
Filosofía, Filología y Lingüística	8.8%
Historia y Artes	2.3%
Ingenierías de la Comunicación, Computación y Electrónica	1.8%
Matemáticas y Física	1.8%
Química	2.9%
Tecnologías Mecánicas y de la Producción	4.1%
Sexenios de investigación	m = 1.85 (sd = 1.69)

1.3. Resultados

Los resultados muestran que, mayoritariamente, los equipos y centros de investigación tienen una estructura en la que el control administrativo está centralizado, pero los derechos en materia intelectual son compartidos (33,9%). Es decir, se trata de equipos y/o centros de investigación donde cada investigador ejecuta algunas tareas del plan de investigación coordinado, formulado por el investigador principal después de un proceso participativo.

En relación con las escalas sometidas a validación (i.e., orientación a objetivos de rendimiento, orientación a objetivos de aprendizaje, rendimiento de equipos de investigación, afecto intergeneracional e inclusión intergeneracional), se realiza, en primer lugar, un análisis factorial exploratorio (AFE) mediante el método de componentes principales y una rotación oblimin de los factores. Finalmente, se estima la fiabilidad de cada dimensión considerada mediante el coeficiente omega (ω).

Tabla 2. Varianza total explicada y fiabilidad de las escalas (n=171)

Factores	Varianza	ω
Orientación a objetivos de rendimiento	61,82%	0,818
Orientación a objetivos de aprendizaje	48,28%	0,846
Rendimiento de equipos de investigación	38,98%	0,847
Afecto intergeneracional	88,66%	0,931
Inclusión intergeneracional	61,82%	0,836

Tal y como podemos observar en la tabla 2, el porcentaje de la varianza explicada es, general, elevado, a excepción de las escalas de orientación a objetivos de aprendizaje y rendimiento de equipos de investigación. No obstante, el coeficiente omega (ω) muestra, en todo los casos, valores buenos que oscilan entre el 0,818 y el 0,931.

1.4. A modo de conclusión

En este artículo se muestra un primer análisis de un instrumento utilizado para analizar las características, el rendimiento y las relaciones institucionales de los centros y equipos de investigación. Los resultados iniciales muestran una estructura aceptable del instrumento. No obstante, sería deseable realizar un análisis más profundo del mismo que nos permita comprobar la adecuación de la estructura obtenida, mediante un análisis factorial confirmatorio y las correspondientes medidas de nos permitan valorar la bondad de ajuste.

2. REFERENCIAS

- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26-48. <https://doi.org/10.1006/obhd.1996.0063>
- Cohen, B. P., Kruse, R. J., & Anbar, M. (1982). The social structure of scientific research teams. *Pacific Sociological Review*, 25(2), 205-232. <https://doi.org/10.2307/1388724>
- García, S., Rodríguez-Gómez, D., Castro, D., & Cañón, R. (2025). Intergenerational learning in the workplace: What about academic staff at higher education institutions? *International Journal of Training and Development*. <https://doi.org/10.1111/ijtd.70005>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2024). *Estadísticas de personal de las universidades (EPU)*. <https://shorturl.at/DELM3>
- Pavez, I., Gómez, H., Liu, C., & González, V. A. (2022). Measuring project team performance: A review and conceptualization. *International Journal of Project Management*, 40(8), 951-971. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2022.11.001>
- Rodríguez-Gómez, D., Gonzalez-Ramirez, T., & Armengo, C. (2024). Intergenerational climate at higher education: Validity of the Spanish version of the Workplace Intergenerational Climate Scale (WICS). *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1323104>
- Rosen, M. A., & Dietz, A. S. (2017). Team performance measurement. In E. Salas, R. Rico, & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes* (pp. 479-502). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118909997>

LA CULTURA ORGANIZATIVA INTERGENERACIONAL EN LOS CENTROS Y EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN (COIN)

DIEGO CASTRO CEACERO Y DAVID RODRÍGUEZ-GÓMEZ

*Centre d'Estudis i Recerca pel Desenvolupament Organitzatiu, Universitat Autònoma de
Barcelona*
diego.castro@uab.cat

Resumen:

La generación y actualización constante del conocimiento científico, así como el consecuente y deseable desarrollo tecnológico y la innovación constituyen variables claves para el avance económico y social de cualquier sociedad. Desde un planteamiento sistémico, la calidad y eficacia de un sistema de investigación implica, necesariamente, en primer lugar, la existencia de institutos, centros y equipos de investigación eficaces y, en última instancia, la existencia de investigadores e investigadoras que respondan a los criterios de calidad y eficacia que se establezcan en cada momento y ámbito. En las universidades españolas cohabitan actualmente diversas generaciones de profesorado de acuerdo con su edad cronológica. En el funcionamiento institucional cada vez más la variable etaria adquiere mayor importancia para el estudio de dimensiones substantivas como el clima, el aprendizaje y la convivencia intergeneracional, entre otras; aunque, a pesar de ello, ésta sigue siendo un área de investigación infrarrepresentada.

La existencia de una cultura organizativa sensible a una realidad intergeneracional constituye un elemento fundamental para el buen funcionamiento y el rendimiento de los centros y equipos de investigación. Mediante el presente proyecto trataremos de conseguir 2 objetivos: 1) analizar la relación que se establece entre la cultura organizativa intergeneracional y el rendimiento y desarrollo profesional del personal investigador universitario; y 2) elaborar un modelo para el fomento de una cultura organizativa intergeneracional en centros y equipos de investigación.

Palabras clave: cultura organizativa, relaciones intergeneracionales, rendimiento de equipos de investigación, intercambio de conocimientos intergeneracional.

Abstract:

The continuous generation and advancement of scientific knowledge, along with the resulting and desirable technological development and innovation, constitute critical variables for the economic and social progress of any society. From a systemic perspective, the quality and effectiveness of a research system necessarily presuppose, first, the existence of efficient institutes, centers, and research teams, and ultimately, the presence of researchers who meet the standards of quality and effectiveness defined within each specific context and time.

In Spanish universities, multiple generations of academic staff currently coexist, differentiated by chronological age. Within institutional dynamics, the age variable is increasingly recognized as a significant factor in the analysis of substantive dimensions such as organizational climate, learning processes, and intergenerational coexistence. Nevertheless, this remains an underexplored area of scholarly inquiry.

The presence of an organizational culture that is attuned to intergenerational realities is a fundamental component for the optimal functioning and performance of research centers and teams. This project aims to achieve two primary objectives: 1) To examine the relationship between intergenerational organizational culture and the performance and professional development of university research personnel; and 2) To develop a model for fostering an intergenerational organizational culture within research centers and teams.

Keywords: Organizational culture, intergenerational relations, research team performance, intergenerational knowledge exchange.

1. ANTECEDENTES, JUSTIFICACION Y REFERENTES DEL PROYECTO

La generación y actualización constante de conocimiento científico, así como el consecuente y deseable desarrollo tecnológico y la innovación constituyen variables claves para el avance económico y social. El buen funcionamiento de un sistema de investigación implica, necesariamente, la existencia de centros y equipos de investigación eficaces conformados por personal investigador que responda a los criterios de calidad y eficacia establecidos en cada momento y ámbito de conocimiento.

El Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTI) español es altamente complejo, no sólo por la diversidad de acciones desarrolladas, sino también por la gran diversidad de estructuras que lo configuran. En el año 2021 el SECTI estaba conformado por 154125 investigadores e investigadoras, una gran parte de los cuales (69984) se concentran en las Universidades. Por su parte, el ranking de centros de investigación de Scimago contempla 385 instituciones de investigación. Las primeras posiciones están copadas, mayoritariamente, por Universidades, evidenciando así la gran capacidad de generación de conocimiento de dichas instituciones.

Las funciones que asumen las universidades en España son, mayoritariamente, la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento. Estas funciones se han visto afectadas por el cambio de modelo que, en los últimos años, han experimentado las universidades, que han transitado desde un doble modelo burocrático (alta dependencia administrativa) y académico (control interno por parte de las estructuras colegiales de profesorado) hacia otro orientado al mercado (Carvalho & Videira, 2019). La función investigadora posiblemente es la que más y mejor se ha adaptado a una universidad orientada al mercado, ya que, en un contexto donde predomina el valor del conocimiento, la investigación universitaria resulta una pieza clave para el desarrollo económico. El modelo de mercado relaciona, de algún modo, la productividad de la

investigación con el desarrollo económico y revela profundas interacciones entre la dinámica económica y la investigación de los territorios (Jaffe et al., 2020).

En las universidades españolas cohabitan actualmente diversas generaciones de personal investigador de acuerdo con su edad cronológica (Edge et al., 2016). Durante el curso académico 2021-2022 había un total de 81.574 investigadores (PDI y PEI) en las universidades públicas, el 47,5% de los cuales tenía más de 50 años, el 22,9% tenía entre 40 y 50 años, el 15,4% entre 30 y 40 años y el 14,2% menos de 30 años (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2024).

La convivencia entre diversas generaciones en una misma organización supone, actualmente, un gran desafío en el funcionamiento y el rendimiento institucional; entre otras cuestiones por las dinámicas de retención e intercambio de conocimientos o los procesos de desarrollo profesional; especialmente en el contexto de los centros y grupos de investigación. La diversidad de generaciones y sus variadas experiencias, habilidades, conocimientos y expectativas suponen una riqueza enorme para las organizaciones y, potencialmente, un recurso único para impulsar sus procesos innovación y mejorar su rendimiento, así como la satisfacción y bienestar de las propias personas. Los investigadores que desarrollan su trabajo en grupos intergeneracionales son más efectivos que los que trabajan individualmente (Rotolo & Petruzzelli, 2012).

El contacto intergeneracional mejora las actitudes de todos los miembros del equipo; así Perkmann et al. (2020), establecen cómo el propio equipo puede influir en el comportamiento de los investigadores, especialmente, en las decisiones sobre su desarrollo profesional y productividad científica en términos de cantidad y calidad. En definitiva, relacionarse y compartir experiencias con personas de varias generaciones facilita la comprensión y el entendimiento entre estas y puede influir sobre el éxito profesional. A pesar de las bondades ya mencionadas, lo cierto es que también pueden producirse relaciones y discriminatorias por motivos de edad, el edadismo (“ageism”), entendido como el prejuicio y la discriminación contra las personas mayores, basándose en la creencia de que con la edad las personas se vuelven menos inteligentes, adaptables, atractivas y productivas.

La retención del conocimiento emerge, así como un desafío para las organizaciones, especialmente en un ambiente económico competitivo. Es imperativo que las organizaciones anticipen este tipo de situaciones mediante estrategias efectivas para el traspaso de conocimientos, garantizando así la continuidad y el fortalecimiento de su capital intelectual. En este sentido, la dimensión intergeneracional se incorpora, consciente o inconscientemente, a muchos modelos existentes de Desarrollo Profesional. Destacan las prácticas y estrategias intergeneracionales de intercambios de conocimiento, ya que no sólo contribuyen al desarrollo profesional en contextos laborales, sino que, además, mejoran la percepción que tenemos respecto a colegas de otras edades, reforzando la percepción de un estatus de equidad entre colegas (Lagacé et al., 2023).

La cultura organizativa intergeneracional se presenta como un elemento fundamental para el desarrollo de relaciones más orgánicas, así como para el fomento de prácticas eficaces de intercambio de conocimientos que lleven, tal y como hemos comentado, a potenciar el desarrollo profesional del personal investigador y, en consecuencia, el buen funcionamiento y rendimiento de los centros y equipos de investigación que configuran nuestro sistema nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Sin embargo, a pesar de todo lo que se ha avanzado en el análisis de la dimensión intergeneracional en contextos laborales, son prácticamente inexistentes los estudios que profundizan en el concepto de Cultura Organizativa Intergeneracional, lo que imposibilita comprender como las características de este tipo de cultura condicionan el funcionamiento y rendimiento de los centros y equipos de investigación.

2. PROCESO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La hipótesis principal de partida apunta que una Cultura Organizativa Intergeneracional se asocia con un mejor funcionamiento y rendimiento de los centros y equipos de investigación. Por ello, el objetivo de esta investigación es doble. El primero de ellos está enfocado a la descripción y comprensión del fenómeno y el segundo a generar una propuesta práctica trasladable a las universidades, cumpliendo así con el compromiso y obligación de transferir la investigación educativa a la realidad de las organizaciones que configuran nuestro sistema universitario y, concretamente, de investigación. Ambos objetivos están alineados con la revisión de literatura realizada y se fundamentan en las investigaciones previas desarrolladas. Objetivo General 1: Analizar la relación que se establece entre la cultura organizativa intergeneracional y el funcionamiento y rendimientos de los centros y equipos de investigación en contextos universitarios. Objetivo General 2: Elaborar un modelo para el fomento de una cultura organizativa intergeneracional en centros y equipos de investigación.

COIIN se estructura en tres fases, las dos primeras de investigación, vinculadas al Objetivo General 1 y 2, y una tercera fase de transferencia e innovación, asociada al Objetivo General 2. Las dos primeras fases plantean un estudio de casos múltiples que se aborda desde una metodología mixta secuencial. El diseño de investigación basado el estudio de casos múltiples nos permitirá hacer una descripción extensiva y profunda sobre un fenómeno social presente (en nuestro caso, la cultura organizativa intergeneracional y el funcionamiento y rendimiento de centros y equipos de investigación) sin un control extremo de las variables intervinientes. La complejidad inherente a la realidad educativa hace que el pluralismo metodológico sea la opción más adecuada para su estudio. El desarrollo de una metodología mixta nos permite, entre otros beneficios, neutralizar o eliminar sesgos de determinados métodos cuando estos se utilizan de forma aislada y que los resultados de un método contribuyan al desarrollo

de otros o que puedan convertirse en una especie de subproceso de otro método, proporcionándole datos sobre diferentes niveles o unidades de análisis.

En lo que respecta a la primera fase, optamos por un diseño ex-post-facto o no experimental, concretamente, un estudio descriptivo por encuesta que permitirá la caracterización del funcionamiento, rendimiento y relaciones que se establecen en los centros y equipos de investigación (fase 1.1). En paralelo, se abordará la construcción de una escala que nos permita medir la Cultura Organizativa Intergeneracional (fase 1.2). La segunda fase de la investigación, una vez seleccionados los casos de estudio, combinará elementos cualitativos (entrevistas) y cuantitativos (cuestionario). La tercera fase, se abordará desde un planteamiento cualitativo que nos ayude a comprender la adecuación y utilidad del Modelo.

La Fase 1.1 del diseño contempla la construcción de una escala para medir la cultura organizativa intergeneracional que seguirá el procedimiento habitual descrito por diversos autores, entre los que se contempla el desarrollo de 1 focus group y entrevistas con expertos en el ámbito para la generación y revisión de los ítems.

La Fase 1.2 planteará el uso de un cuestionario de escala Likert de acuerdo-desacuerdo de 7 puntos que se construirá a partir de la revisión de diversas escalas y modelos ya existentes que nos ayudarán a responder a los objetivos planteados en esta primera fase y que, en su conjunto, abordan la caracterización del funcionamiento y rendimiento de los centros y equipos de investigación a nivel individual, grupal y organizativo. Más allá de la caracterización sociodemográfica de los investigadores, sus equipos e instituciones, las escalas y modelos seleccionados son los siguientes: el individual goal-orientation scale, tipologías de equipos de investigación, rendimiento de los centros y equipos de investigación, relaciones intergeneracionales entre los investigadores.

La segunda fase de la investigación plantea el uso de varias técnicas de manera complementaria para asegurar la comparación de los datos en base a principios de convergencia y confirmación de hallazgos, mejorando así la calidad de la investigación. Utilizar múltiples fuentes de evidencia permite que las conclusiones del estudio de casos sean más convincentes y precisas. Concretamente, se plantea el uso de la entrevista semi-estructurada y del cuestionario. Como en la fase anterior, el cuestionario será elaborado a partir de la revisión de modelos y escalas utilizadas en investigaciones previas.

La tercera fase, la correspondiente a la elaboración y validación de un modelo para el fomento de una cultura organizativa intergeneracional en centros y equipos de investigación, se utilizarán grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas. Los grupos de discusión deberían ayudarnos tanto en la operativización de los principales elementos del modelo (partiendo de las dimensiones y variables identificadas durante la fase 1.1, así como de los resultados obtenidos en la fase 2), como en la propuesta de estrategias y/o herramientas que faciliten una gestión y desarrollo eficaz de una cultura

organizativa intergeneracional. Las entrevistas se utilizarán para la validación final del modelo y se elaborarán en base a las dimensiones y variables claves que lo acaben configurando.

La selección de los informantes durante la Fase 1.2 ha considerado que el mayor porcentaje de centros y equipos de investigación se concentra en las universidades, así que se recurrirá a un muestreo aleatorio simple de los investigadores/as en centros universitarios. Según la estadística sobre Personal de las Universidades del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, durante el curso 2021-22 las Universidades Públicas contaban con un total de 81574 investigadores, entre Personal Docente e Investigador (PDI), Personal Empleado Investigador (PEI). Con un nivel de confianza del 95% y, en el supuesto de máxima indeterminación ($p=q=0,5$ y $k=2$), se plantea una muestra de 1054 investigadores/as, garantizando un error máximo del 3%. En previsión de posibles problemas para acceder a los correos electrónicos de los investigadores, se optará por limitar la selección de participantes a las 9 universidades representadas en el equipo de investigación y que, en su totalidad, reúnen el 22,54% de los investigadores de universidades públicas en España. Además, debemos considerar que 5 de las universidades participantes se sitúan entre las 10 universidades españolas mejor valoradas de la “Research & Innovation Ranking” de SCIMAGO.

La segunda fase se inicia una vez analizados los datos obtenidos en el cuestionario de la fase anterior y que servirán para: 1) identificar diferencias significativas entre campos de conocimiento en cada universidad en cuanto al funcionamiento y las relaciones intergeneracionales y; 2) para seleccionar los casos en los que se centrará la segunda fase.

Considerando los criterios anteriores y el número de universidades implicadas (9) se seleccionarán un total de 18 centros o equipos de investigación. En cada uno de ellos se aplicará, en primer lugar, un cuestionario a todos los investigadores, según lo indicado en el apartado anterior y, a continuación, se realizarán una serie de entrevistas a Investigadores Principales o Direcciones de los centros y equipos de investigación, así como a 4 miembros del personal investigador considerando las diferentes generaciones.

La tercera fase, convocará 1 grupo de discusión con 8 participantes, conformados por 2 expertos en gestión, 2 directivos y 4 investigadores (1 por generación) seleccionados de entre los 18 casos estudiados durante la fase 2. En todos los casos, los informantes se seleccionarán siguiendo un procedimiento no aleatorio, causal. Las finales para la validación del modelo se realizarán a informantes con perfiles similares a los del grupo de discusión.

3. REFERENCIAS

- Carvalho, T., & Videira, P. (2019). Losing autonomy? Restructuring higher education institutions governance and relations between teaching and non-teaching staff. *Studies in Higher Education*, 44(4), 762-773.
- Jaffe, K., Ter Horst, E., Gunn, L. H., Zambrano, J. D., & Molina, G. (2020). A network analysis of research productivity by country, discipline, and wealth. *Plos one*, 15(5), e0232458.
- Lagacé, M., Van De Beeck, L., Bergeron, C. D., & Rodrigues-Rouleau, P. (2023). Fostering Positive Views About Older Workers and Reducing Age Discrimination: A Retest of the Workplace Intergenerational Contact and Knowledge Sharing Model. *Journal of Applied Gerontology*, 42(6), 1223-1233.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024). Estadísticas de personal de las universidades (EPU). Disponible en: <https://shorturl.at/DELM3>
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2020). Academic Engagement: A Review of the Literature. *Research Policy* 50 (1), 104114
- Rotolo, D., & Messeni Petruzzelli, A. (2013). When does centrality matter? Scientific productivity and the moderating role of research specialization and cross-community ties. *Journal of Organizational Behavior*, 34(5), 648-670.

CUIDAR LA TRANSICIÓN ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA COMO MEDIDA DE PREVENCIÓN DEL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO: EL CASO DEL PROYECTO “ConviveTEAM”

MARÍA J. RODRÍGUEZ-ENTRENA¹, ABRAHAM BERNARDEZ-GÓMEZ² Y
EVA MARÍA GONZÁLEZ BAREA¹

Universidad de Murcia¹, Universidad de Vigo²
entrena@um.es

Resumen:

El abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) es un desafío clave para todos los sistemas educativos, en general, y para el sistema educativo español, en particular. Se trata de un fenómeno educativo que traslada sus efectos negativos al contexto social y económico. Numerosos estudios sobre el tema coinciden en identificar factores estructurales, personales, escolares, sociales, etc. que inciden en este fenómeno y en otros relacionados (desafección escolar, bajo rendimiento académico, absentismo, etc.). Por ello, la implementación de medidas preventivas e integrales desde una perspectiva comunitaria y socioemocional es imprescindible. En este sentido, se plantea el proyecto ConviveTEAM en la Región de Murcia cuyo análisis es el objeto de este trabajo que se enmarca, a su vez, en el proyecto de investigación titulado “Abandono temprano de la educación y formación: procesos y políticas en clave territorial” (PID2022-139833OB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y FEDER, Una manera de hacer Europa). El proyecto conviveTEAM está orientado a favorecer un clima de convivencia positivo, evitar los casos de acoso escolar en cualquiera de sus manifestaciones, favorecer la solución dialogada de los conflictos y promover el acogimiento en los centros docentes. Se trata de una iniciativa centrada en la promoción de la convivencia escolar y el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado. Esta comunicación concluye resaltando el especial impacto que puede tener esta medida para la permanencia y el éxito escolar, especialmente entre los grupos más vulnerables y con trayectorias educativas difíciles.

Palabras clave: Abandono educativo temprano de la educación y la formación, transición educativa, proyecto ConviveTeam, convivencia.

Abstract:

Early Leaving from Education and Training (ELET) is a key challenge for all education systems, in general, and for the Spanish education system, in particular. It is an educational phenomenon that transfers its negative effects to the social and economic context. Numerous studies on the subject coincide in identifying structural, personal, school, social factors, etc. that affect this phenomenon and other related factors

(school disaffection, poor academic performance, absenteeism, etc.). Therefore, the implementation of preventive and comprehensive measures from a community and socio-emotional perspective is essential. In this sense, the **ConviveTEAM project** in the Region of Murcia is proposed, whose analysis is the object of this work that is framed, in turn, in the research project entitled “Early abandonment of education and training: processes and policies in a territorial key” (PID2022-139833OB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y FEDER, A way of making Europe). The conviveTEAM project is aimed at promoting a positive climate of coexistence, avoiding cases of bullying in any of its manifestations, favouring the dialogue solution of conflicts and promoting reception in schools. It is an initiative focused on the promotion of school coexistence and the development of emotional skills in students. This communication concludes by highlighting the special impact that this measure can have on school permanence and success, especially among the most vulnerable groups and those with difficult educational trajectories.

Keywords: Early leaving from education and training, educational transition, conviveTeam project, coexistence.

1. ESTUDIANTES EN RIESGO DE ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

La necesidad de enfrentar la desigualdad educativa y reducir las tasas de abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) se ha consolidado como una prioridad estratégica en las políticas educativas, tanto a nivel nacional como en el marco de los compromisos internacionales establecidos por la Agenda 2030 y el plan de acción de derechos sociales de la Unión Europea¹ (European Commission [EC], 2023; Santos et al., 2020; Suberviola, 2024). La proporción de personas que abandonan prematuramente la educación y la formación debería ser inferior al 9 % de aquí a 2030 (EC, 2023; 2024). No obstante, intervenir eficazmente en el fenómeno del ATEF requiere, en primer lugar, comprender las razones que llevan a los jóvenes a desvincularse del sistema educativo. La respuesta a este interrogante no es única, sino que revela un conjunto amplio y heterogéneo de causas asociadas a distintas esferas: personales, familiares, económicas, escolares y sociales, todas ellas interrelacionadas y con un peso relativo que varía según el contexto y la trayectoria individual de cada estudiante. Esta respuesta pone de relieve que el ATEF constituye un fenómeno complejo y de carácter multicausal, resultado de la convergencia e interacción de factores diversos en su naturaleza y alcance (González Barea et al., 2025; Suberviola, 2024). Más allá de la asociación del ATEF con factores individuales como la clase social, el nivel educativo de los padres, etc., estudios recientes (MagenNagar y Shachar, 2017; Medveckis, et al., 2025) subrayan el peso determinante que tiene el entorno escolar en la decisión de abandonar prematuramente la educación. En particular, destacan la influencia del profesorado, no solo en términos de sus competencias profesionales (organización

¹ <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/>

y gestión del aula), sino también en sus expectativas hacia el alumnado, su cercanía relacional (empatía y sensibilidad hacia las necesidades emocionales del alumnado), y la capacidad de brindar apoyo y orientación significativa.

En este sentido, los jóvenes identificados como “en riesgo de abandono educativo” se enfrentan a un entramado de barreras interrelacionadas de índole personal, educativa, social, económica y familiar que configura sus trayectorias educativas y personales. Las dificultades a las que se enfrentan contribuyen de forma progresiva a la desmotivación, la desconexión emocional y el desapego respecto al entorno escolar. Por ello, es necesario tener bien identificadas las causas y diseñar una estrategia clara de prevención e intervención ante las situaciones de ATEF. Para poder reducir el riesgo de ATEF se están implementado un conjunto de medidas educativas y sociales de prevención, intervención y compensación para apoyar a estudiantes, maestros y escuelas (EC, 2017).

2. MEDIDAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN ANTE EL ATEF

Dado que resulta extremadamente complejo establecer contacto con el alumnado una vez que ha abandonado el sistema educativo, se vuelve crucial el papel que desempeñan los centros de educación secundaria en la detección temprana del riesgo, la prevención del abandono y la puesta en marcha de medidas de intervención efectivas (EC, 2024). Desde la comisión europea han diseñado un modelo con seis indicadores de las áreas clave para poder intervenir sobre el ATEF. En la siguiente figura 1 se presentan los seis indicadores:

ATEF					
1	2	3	4	5	6
Sistemas de alerta temprana para prevenir el ATEF	Prevención del acoso y la violencia en las escuelas	Formación y capacitación docente sobre el ATEF	Apoyo específico para estudiantes en riesgo de ATEF	Equipos de apoyo multidisciplinares dentro y alrededor de las escuelas	Orientación y educación profesional

Figura 1. Seis indicadores de las áreas clave de la política de intervención sobre el ATEF (EC, 2023, p. 4)

Estos seis indicadores están centrados en aquellas variables endógenas del ATEF, que recaen dentro de la escuela (factor académico) como son el propio estudiante, el centro, el profesorado y los compañeros (González-Rodríguez, et al., 2019).

De los resultados del proyecto SCIREARLY² y de otras investigaciones en esta temática (EC, 2023; Montero y Turcatti, 2021), se desprenden algunas estrategias de intervención que están dando buenos resultados en la reducción del ATEF. Entre ellas se destacan: la identificación temprana, el enfoque integral y multidisciplinar, el profesorado como elemento clave en la creación de entornos inclusivos y de altas expectativas, y la orientación personalizada al alumnado, entre otras.

Aunque son muchas las variables escolares que influyen en el ATEF y las propuestas de acción que se pueden llevar a cabo, la investigación más reciente subraya la necesidad de promover un clima de convivencia y de relaciones positivas que contribuya a prevenir las situaciones de acoso y de violencia y genere sentido de pertenencia (Medveckis, et al., 2025, EC, 2024). Resulta fundamental que los centros educativos adopten una postura decidida frente al acoso escolar, al tiempo que promuevan entornos de aprendizaje libres de violencia, con un sólido apoyo socioemocional y relaciones interpersonales basadas en el cuidado y el respeto (Santos et al., 2020). El objetivo es construir escuelas inclusivas que sean espacios de confianza, respeto y apoyo mutuo, donde cada estudiante, independientemente de sus diferencias, pueda sentirse seguro, aceptado y valorado. Estos elementos son esenciales para fortalecer el sentido de pertenencia y favorecer el desarrollo personal y académico dentro de la comunidad educativa (EC, 2024).

3. EL PROYECTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR “ConviveTEAM”

Volviendo al modelo de indicadores de la Comunidad Europea (Figura 1) el presente trabajo se encuadraría como una medida dentro de los indicadores orientados a prevenir la violencia y ofrecer apoyo específico a los estudiantes en riesgo de ATEF. Dada la importancia señalada en la literatura a la creación de espacios educativos seguros y libres de violencia y a la necesidad de apoyo en los procesos de transición educativa (Santos et al., 2020), este trabajo tiene por objetivo analizar el proyecto “ConviveTEAM³” como iniciativa educativa orientada a mejorar la convivencia escolar, prevenir el acoso escolar y facilitar la transición entre las diferentes etapas educativas (Primaria-Secundaria). Este proyecto, que forma parte de las medidas incluidas en el II Plan Regional para la Mejora de la Convivencia Escolar y en el Plan de Bienestar Emocional, se define como una herramienta orientada a mejorar la convivencia escolar y tiene como objetivos prioritarios conseguir una transición fluida y positiva entre etapas educativas, facilitar la adaptación del alumnado recién llegado al centro educativo y favorecer la integración y cohesión social de dicho alumnado. Entre sus objetivos, destacan la garantía de una acogida cálida y el fomento de la integración del

² <https://cordis.europa.eu/project/id/101061288/es>

³ Regulado a través de la Resolución de la Dirección General de Recursos Humanos, Planificación Educativa e Innovación por la que se convoca la selección de centros docentes sostenidos con fondos públicos para el desarrollo del proyecto de convivencia escolar conviveTEAM. <https://acortar.link/IHliY8>

alumnado, así como mejorar las habilidades sociales y comunicativas, y fortalecer las relaciones interpersonales.

La implementación del Proyecto ConviveTEAM en cada centro educativo está coordinada por un equipo cuya labor principal es la de seleccionar a un grupo de estudiantes voluntarios que, con el apoyo de otros docentes y tras recibir una formación específica, llevarán a cabo actividades dirigidas al alumnado de nueva incorporación, incluyendo estudiantes extranjeros, así como aquellos que presentan dificultades en las habilidades sociales o en los procesos de socialización. Por lo tanto, el funcionamiento del programa consiste en el voluntariado entre iguales, donde alumnos de cursos superiores actúan como tutores de los alumnos de nuevo ingreso, donde les orientan y acompañan durante el cambio de etapa educativa. Esta transición adecuada contribuye al bienestar en el aula, mejora la convivencia escolar y ayuda a reducir el abandono educativo temprano.

Aunque aún se requiere un análisis más profundo sobre el desarrollo y los resultados del programa, la iniciativa se valora, en términos generales, como una propuesta institucional prometedora en clave preventiva. Representa un esfuerzo significativo por dar respuesta al desafío que supone la reducción de las tasas de ATEF en la Región de Murcia.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo centra su atención en la relevancia de los factores escolares como elementos clave en la prevención del ATEF. Las políticas de actuación implementadas por los centros, las condiciones institucionales que enmarcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las dinámicas escolares vividas cotidianamente, se revelan como variables clave en la manera en que el alumnado experimenta su trayectoria escolar. Concretamente, y en línea con los resultados de investigaciones recientes (Santos et al., 2020; EC, 2024), se subraya la necesidad de que los centros educativos desarrollen estrategias orientadas a construir un clima escolar positivo, libre de violencia y propicio para el establecimiento de relaciones interpersonales saludables entre todos los miembros de la comunidad educativa. A este respecto cabe mencionar que la falta de estrategias adecuadas para acompañar las transiciones educativas genera en el alumnado una sensación de inseguridad que puede desembocar en una débil vinculación con el centro escolar y en la pérdida del sentido de pertenencia. De ahí la necesidad de implementar proyectos que aboguen por esta causa y ofrezcan las herramientas y el acompañamiento necesario, como es el caso del proyecto conviveTEAM, una iniciativa que, desde el ámbito de la política regional, ofrece un marco estructurado de apoyo y orientación a los centros educativos.

Este tipo de propuestas promueven activamente una convivencia positiva y fomentan el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado, consideradas hoy elementos clave de protección frente al ATEF. Así, la construcción de un clima escolar inclusivo, seguro y centrado en la atención personalizada no solo fortalece las habilidades emocionales y relacionales del alumnado, sino que también genera un mayor sentido de pertenencia al centro. Todo ello constituye una aportación significativa al objetivo común de reducir las tasas de ATEF, fortaleciendo los entornos escolares como espacios de protección y bienestar, desarrollo y permanencia educativa.

5. REFERENCIAS

- European Commission. (2017). *Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/44533>
- European Commission. (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe - 2023: Early leaving from education and training*. Eurydice report. Publications Office of the European Union. <https://acortar.link/2dTWgK>
- European Commission. (2024). *Education and training monitor 2024: comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875>
- Magen-Nagar, N. y Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 22(1), 9-24. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1242069>
- Medveckis, A., Pigozne, T., Birziņa, R., y Pelnēna, I. (2025). Predictors of early school leaving in within teaching through interaction framework. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1563356>
- Montero-Sieburth, M. y Turcatti, D. (2022). Preventing disengagement leading to early school leaving: pro-active practices for schools, teachers and families. *Intercultural Education*, 33, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018404>
- González Barea, E. M., Bernárdez Gómez, A., Rodríguez-Entrena, M. J., y Cutanda López, M.T. (2025). La metodología de aula como factor de protección frente al abandono escolar temprano: análisis de medidas de apoyo educativo en Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 18(1), 1-20. <https://doi.org/10.32457/ejep.v18i1.3020>
- Gutiérrez-de-Rozas, B. y López-Martin, E. y Carpintero-Molina, E. (2023). Análisis del abandono educativo temprano en España: Condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 41, 523-549. <https://doi.org/10.6018/rie.546521>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61 (2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>

- Santos, S. A., Nada, C., Macedo, E., y Araújo, H. C. (2020). What do young adults' educational experiences tell us about early school leaving processes? *European Educational Research Journal*, 19(5), 463-481. <https://doi.org/10.1177/1474904120946885>
- Suberviola, I. (2024). Revisión bibliográfica narrativa para la conceptualización del abandono escolar temprano: definición terminológica e índices de medición. *Estudios sobre Educación*, 47,7-33. <https://doi.org/10.15581/004.47.001>

**INTELIGENCIA ARTIFICIAL
Y TRANSFORMACIÓN DE LA
GESTIÓN EDUCATIVA**

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: IMPACTOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

MARÍA-PILAR CÁCERES-RECHE, BLANCA BERRAL-ORTIZ, JOSÉ-ANTONIO MARTÍNEZ-DOMINGO, ARANTXA GÁMEZ-GUIL

*Universidad de Granada
caceres@ugr.es*

Resumen:

La Inteligencia Artificial (IA) se está haciendo cada vez más presente en múltiples ámbitos, y el ámbito educativo no es una excepción. Su implementación en el aula está redefiniendo metodologías, recursos y formas de interacción entre docentes y alumnado. Desde asistentes virtuales hasta plataformas adaptativas, la IA se presenta como una herramienta con gran potencial para personalizar la enseñanza. El objetivo de este trabajo es analizar el empleo de la IA en educación y evaluar sus efectos en la gestión del aula, tanto para el aprendizaje como para la enseñanza. Para dar respuesta al mismo, se llevó a cabo el método de revisión de la literatura. Entre los beneficios más destacados se encuentran la personalización del aprendizaje, la detección temprana de dificultades, el aumento de la motivación en el alumnado y la automatización de tareas administrativas para el profesorado. Por otro lado, se identifican riesgos relacionados con la privacidad de los datos, la deshumanización del proceso educativo y la posible dependencia tecnológica que puede afectar al pensamiento crítico y la autonomía del estudiante. La mayoría de los estudios revisados coinciden en que, cuando se implementa de forma crítica y complementaria, la IA puede mejorar el rendimiento académico y la inclusión educativa, aunque aún existen desafíos éticos y formativos pendientes. En definitiva, la IA representa una oportunidad para rediseñar la forma en la que enseñamos y aprendemos. Sin embargo, su integración debe ir acompañada de una formación adecuada por parte del profesorado y de una reflexión pedagógica constante para garantizar el uso responsable y equitativo de la misma.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, nuevas tecnologías, innovación pedagógica, enseñanza, aprendizaje.

Abstract:

Artificial Intelligence (AI) is becoming increasingly present in many fields, and education is no exception. Its implementation in the classroom is redefining methodologies, resources and forms of interaction between teachers and students. From virtual assistants to adaptive platforms, AI is presented as a tool with great potential to personalise teaching. The aim of this paper is to analyse the use of AI in education and evaluate its

effects on classroom management, both for learning and teaching. In order to answer this question, the literature review method was used. Among the most prominent benefits are the personalisation of learning, early detection of difficulties, increased student motivation and the automation of administrative tasks for teachers. On the other hand, risks related to data privacy, dehumanisation of the educational process and possible technological dependence that may affect critical thinking and student autonomy are identified. Most of the studies reviewed agree that, when implemented in a critical and complementary way, AI can improve academic performance and educational inclusion, although ethical and formative challenges remain. Ultimately, AI represents an opportunity to redesign the way we teach and learn. However, its integration must be accompanied by adequate teacher training and constant pedagogical reflection to ensure its responsible and equitable use.

Keywords: Artificial Intelligence, new technologies, educational innovation, teaching, learning.

1. INTRODUCCIÓN: INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EDUCACIÓN

En los últimos años, se han producido numerosos avances desde un punto de vista tecnológico. Sin embargo, la llegada de la Inteligencia Artificial (IA) ha impulsado un progreso vertiginoso, considerado por muchos autores como el inicio de la Cuarta Revolución Industrial (Arboleda et al., 2020; Jiménez et al., 2025; Sanabria y Ospina, 2023). Este notable desarrollo ha expandido la IA a diversos sectores de la sociedad, incluido el ámbito educativo.

En las aulas, la IA ha introducido nuevas metodologías, recursos y herramientas. Así mismo, destacan los asistentes virtuales, las plataformas de aprendizaje adaptativas y los espacios que favorecen la interacción entre docentes y alumnos. De esta forma, la IA se integra cada más en nuestra vida y entorno, llegando a modificar ámbitos que jamás habríamos imaginado.

El potencial de la Inteligencia Artificial en el ámbito educativo se manifiesta principalmente en su capacidad para personalizar la enseñanza, como afirman Núñez-Michuy et al. (2023). Además, esta también ha sido empleada para la detección temprana de dificultades de aprendizaje, así como para la automatización de tareas administrativas (Jara y Ochoa, 2020). No obstante, su implementación también plantea desafíos significativos: la privacidad de los datos, la deshumanización del proceso educativo y el riesgo de fomentar una profunda dependencia tecnológica que comprometa la autonomía, la capacidad y la creatividad del alumnado (Vera, 2023).

Por consiguiente, este trabajo tiene el objetivo de analizar el uso actual de la IA en el ámbito educativo, evaluando sus efectos en la gestión del aula, tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje. Es crucial destacar que, para que la IA sea una herramienta verdaderamente transformadora y eficaz, su aplicación debe guiarse

por principios pedagógicos y éticos sólidos, tal y como establecen Gallent-Torres et al. (2023).

2. MÉTODO

Para abordar este estudio, se ha adoptado una metodología centrada en la revisión bibliográfica (Samuel, 2024), recurriendo a fuentes académicas, artículos científicos y documentos especializados. Esta estrategia permite recopilar, examinar y sintetizar información relevante que aporte una comprensión crítica, profunda y equilibrada sobre el fenómeno de la inteligencia artificial en el contexto educativo. A través de este enfoque, se pretende no solo identificar las tendencias actuales y enfoques teóricos predominantes, sino también evaluar de manera reflexiva los posibles beneficios que su implementación puede generar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los riesgos y desafíos que conlleva su integración en entornos escolares y universitarios.

3. BENEFICIOS DE LA IA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La Inteligencia Artificial nos permite diseñar un proceso de enseñanza aprendizaje más personalizado, adaptativo y respetuoso con los ritmos del alumnado. Este se logra porque la IA monitorea los datos, así como la interacción que los estudiantes realizan en las plataformas de aprendizaje. En consecuencia, este hecho provoca que los docentes puedan ajustar su enseñanza y ofrezcan a los estudiantes el apoyo que necesitan (Jiménez-Ramírez et al., 2024). En otras palabras, la IA tiene la capacidad de modificar el currículo y los materiales de aprendizaje según las fortalezas y debilidades de cada estudiante, asegurando así que reciban contenidos pertinentes y adaptados a su nivel de competencia (Robles et al., 2024).

Además de potenciar el aprendizaje individual, la IA representa una oportunidad innovadora para detectar de forma temprana posibles dificultades de aprendizaje. En esta línea, estudios pioneros como el de Rivas-Torres y Armijos-Carrión (2025) han demostrado su utilidad para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Los resultados evidencian una mejora significativa en comparación con el grupo control. Al identificar dichos patrones, la IA no solo ayuda a detectar estas dificultades, sino que puede incluso predecir el abandono escolar, posibilitando así intervenciones preventivas y adaptativas para superar estos desafíos.

Otro de los beneficios más destacados del uso de IA en contextos educativos está relacionado con el aumento de la motivación que se produce entre el estudiantado. Así mismo, investigaciones como la de Parra-Taboada et al., (2024) subrayan que la IA ha sido un factor clave en el incremento de la motivación y el rendimiento académico. Al ser una herramienta innovadora que se adapta al ritmo individual, los estudiantes

se sienten más motivados y confiados para participar activamente y regular su propio proceso de aprendizaje.

No obstante, no solo el alumnado se beneficia, sino que la IA también es una herramienta de apoyo fundamental para el profesorado (Montiel-Ruiz y López-Ruiz, 2023). En este sentido, la IA permite automatizar algunas de las tareas administrativas que los docentes deben realizar. Además, permite personalizar actividades, recordar plazos de entrega y planificar las labores pendientes. Así mismo, esta también promueve evaluaciones automáticas que corrigen tareas y exámenes, en función de los parámetros establecidos de forma previa. Por tanto, esta herramienta permite ofrecer una retroalimentación inmediata al alumnado. De igual forma, la IA también optimiza y mejora la comunicación en el ámbito educativo. Esto se traduce en una interacción más fluida y eficiente entre alumnos, profesores y familiares.

4. DESAFÍOS, RIESGOS Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

A pesar de los múltiples beneficios y oportunidades que brinda el uso de la IA en el ámbito educativo, también plantea diversos desafíos que debemos abordar para minimizar el impacto negativo en que estos pudieran derivar.

En primer lugar, es importante destacar que existe un fuerte desconocimiento entre la sociedad sobre el uso de los datos personales que generamos y/o arrojamamos de forma continuada en las plataformas digitales. La recopilación, almacenamiento y procesamiento de estos datos mediante sistemas de Inteligencia Artificial representa un riesgo y una amenaza para la privacidad, tal y como establece Murrugarra-Retamozo (2024).

Por otro lado, no debemos recordar el componente humano que atañe y caracteriza al ámbito educativo. La docencia es una profesión fundamentalmente humana y por ello, no podemos dejarla íntegramente en manos de máquinas o sistemas basados en tecnología. Últimamente, la educación ha sido absorbida por diferentes legislaciones, tecnología, evaluación y un sinnúmero de tareas administrativas. Esto ha llevado a autores como Bona (2021) a replantear las bases del sistema educativo actual, proponiendo una transformación que sitúe al alumno en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De igual forma, es necesario establecer un control en el uso de estas herramientas ya que los menores tienen cada vez un acceso más fácil a las mismas, generando en la mayoría de las ocasiones adicción y dependencia. En consecuencia, esto ha supuesto la reducción de autonomía y pensamiento crítico entre los estudiantes. En esta nueva era de Inteligencia Artificial, muchos recurren a ella para obtener respuestas rápidas y soluciones inmediatas a sus tareas educativas. Esto significa que un número considerable de alumnos delega sus actividades a la IA generativa. Por consiguiente, este hecho

impide que el alumnado desarrolle competencias y habilidades que son indispensables durante su desarrollo formativo.

La creciente automatización de los procesos cognitivos mediante herramientas de Inteligencia Artificial plantea una preocupación significativa: el riesgo de que los estudiantes dependan excesivamente de estas tecnologías, disminuyendo su involucramiento activo en tareas que requieren razonamiento complejo, análisis profundo y pensamiento crítico (Rojas-Marín et al., 2024). Este desplazamiento del esfuerzo mental, que antes era esencial para la adquisición de competencias cognitivas superiores, podría estar debilitando la formación intelectual de los alumnos.

De hecho, se ha observado que un número cada vez mayor de estudiantes percibe que su habilidad para pensar de manera crítica y reflexiva se ha visto afectada negativamente. Esta situación sugiere que, al confiar en exceso en soluciones automáticas, los estudiantes corren el riesgo de volverse menos autónomos y menos competentes. A largo plazo, esto podría traducirse en una generación con menor capacidad para cuestionar, discernir o construir conocimiento propio, habilidades fundamentales para desenvolverse en una sociedad compleja y en constante cambio.

5. CONCLUSIONES

La incorporación de la IA en el ámbito educativo supone, sin lugar a dudas, una transformación profunda en los enfoques tradicionales de enseñanza y aprendizaje. A partir del análisis desarrollado a través de la revisión de literatura especializada, se infiere que la IA posee un notable potencial para elevar la calidad del sistema educativo. En particular, se destacan sus aportes en la personalización de los procesos formativos, la identificación temprana de dificultades académicas y la mejora de la gestión del tiempo docente mediante la automatización de tareas administrativas. En consecuencia, dichos avances no solo favorecen un mayor compromiso y motivación por parte del alumnado, sino que también promueven una enseñanza más inclusiva, equitativa y eficaz.

Ahora bien, junto a estos beneficios, es necesario considerar los retos que acompañan a la implementación de estas tecnologías. De hecho, surgen preocupaciones significativas de orden ético, pedagógico y social. Entre los principales riesgos se encuentran la vulneración de la privacidad de los datos personales, la posible deshumanización del proceso educativo y la creciente dependencia tecnológica, que puede afectar negativamente capacidades clave como el pensamiento crítico, la autonomía y la creatividad del estudiantado.

Por todo ello, y a la luz de los estudios revisados, resulta evidente que la IA no debe entenderse como un reemplazo del docente ni como una solución definitiva a los desafíos educativos actuales. Por el contrario, debe ser vista como una herramienta

complementaria que exige una implementación consciente, crítica y sustentada en principios pedagógicos sólidos. En este sentido, se vuelve esencial asegurar una adecuada formación del profesorado y, al mismo tiempo, establecer lineamientos éticos claros que orienten su uso.

En síntesis, la IA ofrece una valiosa oportunidad para repensar y transformar la educación en el contexto contemporáneo. Sin embargo, su éxito dependerá, en gran medida, de una integración equilibrada y responsable, siempre orientada al bienestar y desarrollo integral del alumnado.

6. REFERENCIAS

- Arboleda, C. A., Rams, C., Zuleta, A. L. y Arboleda, J. S. (2020). La cuarta revolución industrial y las oportunidades para las empresas. *UNACIENCIA: Revista de Estudios e Investigaciones*, 13(24), 48-57. <https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/unaciencia/article/view/229>
- Bona, C. (2021). *Humanizar la educación*. Plaza & Janes.
- Gallent-Torres, C., Zapata-González, A. y Ortego-Hernando, J.L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2). <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- Jara, I. y Ochoa, J. M. (2020). Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación. *Sector Social División de Educación*. <http://dx.doi.org/10.18235/0002380>
- Jiménez-Ramírez, C. R., Martínez-Aguirre, E. G., Zárate-Depraect, N. E. y Grijalva-Verdugo, A. A. (2024). Adopción de la Inteligencia Artificial en la enseñanza: perspectivas de docentes de Educación Superior. *REVISTA PARAGUAYA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (REPED)*, 5(2), 5-16. <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-art1>
- Jiménez, E., Beltrán, Y., Núñez, E., Alonso, R., López, O. y Gaytán, L. Z. (2025). La importancia de la Educación en Ingeniería 4.0 en la Cuarta Revolución Industrial. *Latam: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 443-465. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3639>
- Montiel-Ruiz, F. J. y López-Ruiz, M. (2023). Inteligencia artificial como recurso docente en un colegio rural agrupado. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (15), 28-40. <https://doi.org/10.6018/riite.592031>
- Murrugarra-Retamozo, B. I. (2024). Inteligencia artificial y privacidad en internet: amenazas para los datos personales de los usuarios. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(2), 30-48. <https://doi.org/10.69516/9dp8ap45>
- Núñez-Michuy, C. M., Agualongo-Chela, L. M., Vistin-Vistin, J. M. y López-Quincha, M. (2023). La Inteligencia Artificial en la pedagogía como modelo de enseñanza. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 8(2), 120-135. <https://doi.org/10.33262/rmc.v8i1.2932>

- Parra-Taboada, M. E., Trujillo-Arteaga, J. C., Álvarez-Abad, D. R., Arias-Domínguez, A. S. y Santillán-Gordón, E. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 1(4), 169-181. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.14>
- Rivas-Torres, D. V. y Armijos-Carrión, J. L. (2025). Artificial Intelligence as a Tool to Identify Reading Comprehension Difficulties in Elementary School Students. *Digital Publisher CEIT*, 10(3), 650-661. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.3.3162>
- Robles, L. C. S., Marcillo, A. J. P., Mazamba, M. L. S., Sánchez, K. W. G. y Salazar, P. A. C. (2024). An innovative strategy to personalize learning with the use of artificial intelligence (IA). *Latam: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9598084>
- Rojas-Marín, F. A., Espinoza-Padilla, J. G. y Mendoza-Pacheco, M. F. (2024). Inteligencia Artificial: Dependencia y la Afección del Pensamiento Crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 12590-12608. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13462
- Samuel, A. (2024). Scoping Reviews: Expanding Methodological Approaches to Literature Reviews in Adult Education. *Adult Learning*, 35(4), 215-227. <https://doi.org/10.1177/10451595231201346>
- Sanabria, P. E. y Ospina, M. R. (2023). Enfoque STEAM en la educación superior colombiana frente a la cuarta revolución. *Educación y Humanismo*, 25(5), 1-34. <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.45.6152>
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Transformar*, 4(1), 17-34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y TRANSFORMACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA: CONSIDERACIONES PRELIMINARES

CAROLINA GONZALO-LLERA Y ALMUDENA SANTAELLA-VALLEJO

*Universidad Rey Juan Carlos
carolina.gonzalo@urjc.es*

Resumen:

Este trabajo explora la irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la gestión de los centros educativos poniendo el foco en el contexto español. Se realiza una exploración bibliográfica con el objetivo de comprender el estado de la cuestión sobre el uso y la integración de la IA en la actividad de gestión y dirección de los centros educativos. De forma breve, se exponen los desafíos que atraviesan los centros para la integración en la IA en el día a día. El trabajo constituye la antesala de un estudio cualitativo exploratorio en proceso de realización basado en cuestionarios dirigidos a directores de centros educativos sobre la presencia y uso de la IA en sus escuelas e institutos. La bibliografía consultada expone y explica la necesidad de formación específica en cuanto a aplicaciones orientadas a la gestión, la disponibilidad de herramientas adaptadas al contexto educativo y la existencia de protocolos éticos y legales claros. También se hace hincapié en la necesidad de acompañamiento institucional para una implementación eficaz.

Palabras clave: inteligencia artificial, gestión educativa, equipos directivos, tecnología educativa, innovación.

Abstract:

This paper explores the emergence of artificial intelligence (AI) in school management, focusing on the Spanish context. A bibliographical review is conducted to understand the state of the art regarding the use and integration of AI in school management and administration. The challenges faced by schools in integrating AI into their daily operations are briefly outlined. This paper is a prelude to an ongoing exploratory qualitative study based on questionnaires addressed to school principals regarding the presence and use of AI in their schools and institutes. The literature reviewed presents and explains the need for specific training in management-oriented applications, the availability of tools adapted to the educational context, and the existence of clear ethical and legal protocols. The need for institutional support for effective implementation is also emphasized.

Keywords: artificial intelligence, educational management, management teams, educational technology, innovation.

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial se ha consolidado como una de las tecnologías más disruptivas de la actualidad. Su aplicación en el ámbito educativo ha sido especialmente relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el análisis de datos académicos y la automatización de tareas administrativas. Sin embargo, existe un vacío en la literatura respecto a su uso específico en la gestión de los centros, incluyendo planificación, organización, comunicación y toma de decisiones estratégicas; por lo que su potencial para transformar la gestión educativa aún está en vías de exploración.

Por tanto, este trabajo propone como objetivo explorar bibliográficamente la integración y el uso de la IA en los centros educativos. Para ello, se exponen las características más relevantes de dicha tecnología y su potencial para integrarse en la vida de los centros educativos. Concretamente, se exploran los contextos en los que se aplica, las herramientas y aplicaciones utilizadas, así como la utilidad presente y futura de la IA en los centros educativos y las principales necesidades y demandas identificadas.

En la actualidad existen muchos productos y servicios relacionados con la IA que se han visto beneficiados e incluso mejorados. Sin embargo, hablar de IA aplicada en los centros educativos suele despertar expectativas y preocupaciones entre los profesionales de la educación. La experiencia y visión de los equipos directivos resulta clave para comprender y liderar la transformación de la gestión educativa abordada desde una perspectiva contextualizada y ética.

En cuanto al desarrollo de la IA, se sigue avanzando en la creación de instrumentos y maquinaria que sigan el modelo humano. Se busca que puedan adquirir habilidades lingüísticas tal y como lo hacen las personas, aprehender el mundo a través de los sentidos y ejecutar procesos de pensamiento que reflejen el proceso cognitivo humano. No obstante, es importante señalar que se trata máquinas que trabajan o funcionan como si tuvieran conciencia y emociones, pero sin poseerlas (Suzuki, 2024). Al respecto, Baker (2016) ya apuntaba que las máquinas necesitarían comprender el proceso de adquisición de habilidades lingüísticas y de aprendizaje como lo hacen las personas. No obstante, recordemos que la IA funciona de forma programada y automática, que si bien tiene la capacidad de auto-entrenarse, no es capaz de tener juicio propio y en función de ello tomar decisiones y llevar a cabo acciones como lo hacen los seres humanos.

Por ello, en este momento de transformación humana y tecnológica resulta interesante hacer un análisis desde la perspectiva de la socialización y la inculturación. Es decir, adentrarnos en un proceso de reflexión que nos ayude a comprender el tipo de sociedad y de humanidad que se quiere alcanzar a través de la innovación tecnológica (Suzuki, 2024). Tal vez, el punto de partida para la integración de la IA en los centros educativos deba apoyarse en este proceso reflexivo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Concepto y evolución

La inteligencia artificial (IA) demuestra una capacidad transformadora que impacta transversalmente en diversos sectores, incluida la educación. En términos generales, la IA puede definirse como el conjunto de sistemas o algoritmos computacionales diseñados para simular procesos cognitivos humanos, tales como el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Russell & Norvig, 2016). En el ámbito educativo, la IA ha modificado sustancialmente no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también los procesos de gestión escolar entendida esta como el conjunto de acciones orientadas a planificar, organizar, dirigir y controlar los recursos y procesos dentro de una institución educativa, con el objetivo de garantizar una educación de calidad (Frigerio, 2007).

La transformación de la gestión educativa mediada por inteligencia artificial (IA) implica una reconfiguración profunda de los modelos organizativos tradicionales, los cuales han estado históricamente fundamentados en estructuras jerárquicas, procesos administrativos manuales y una toma de decisiones basada en criterios subjetivos o empíricos. En contraste, los sistemas inteligentes que han evolucionado desde la automatización básica, hasta la personalización institucional; han permitido el procesamiento de grandes volúmenes de datos (*Big Data*¹), lo que posibilita el diseño de diagnósticos más precisos y actualizados sobre el funcionamiento académico y administrativo de las instituciones educativas. Esta capacidad de anticipación y respuesta fortalece una gestión educativa basada en evidencias, a diferencia de los enfoques reactivos que solo actúan ante la aparición explícita de los problemas (Luckin et al., 2016). Así, la IA no solo mejora la eficiencia operativa, sino que podría orientarse hacia una cultura organizacional encaminada al mejoramiento continuo, la equidad educativa y la toma de decisiones fundamentadas en realidades objetivas y centrada en el estudiante.

El desarrollo histórico de la IA en la gestión educativa encuentra su punto de partida en la década de 1980, donde inicia una etapa de digitalización básica en la que se comienzan a introducir los primeros sistemas de gestión escolar (SGE) en los centros educativos; esta acción ayudó a sistematizar procesos como la matrícula, el control de asistencia y la emisión de calificaciones. Las primeras aplicaciones reales de la IA se llevaron a cabo más adelante, entre el 2000-2010, con el auge del *data mining*², fase en la que se comenzó a utilizar algoritmos para predecir el abandono escolar, identificar estudiantes en riesgo y optimizar recursos. También, se introducen sistemas expertos y árboles de decisión en los entornos educativos. Posteriormente, en la década de 2010-

¹ Big data: “macrodatos, inteligencia de datos” (RAE, 2024, párr. 1).

² Data mining: minería o exploración de los datos.

2020 la IA se consolida como herramienta de apoyo de toma de decisiones; surgen dashboards inteligentes, sistemas de alerta temprana y análisis de comportamiento estudiantil en plataformas virtuales. En la actualidad la IA generativa y el procesamiento del lenguaje natural han permitido el desarrollo de chatbots administrativos, análisis de sentimiento en encuestas y sistemas de gobernanza de datos educativos. (Tobar, Campos y González, 2024).

2.2. Plataformas actuales en la gestión educativa

En la actualidad, las plataformas más destacadas que integran la IA en la gestión educativa permiten ahorrar tiempo, mejorar la comunicación con familias y personalizar la atención al alumnado, las más destacadas en España, atendiendo al número de usuarios son las que se detallan en la tabla 1 (adaptado de Educación 3.0, 2024).

Tabla 1. Resumen de plataformas de gestión educativa y número estimado de usuarios

Plataforma	Ámbito principal	Usuarios / centros estimados
<i>Clickedu</i>	Gestión completa	~700 colegios, >1 millón usuarios
<i>Educamos</i>	Gestión y EVA integral	Muy popular nacional, cifras no públicas
<i>Aula1S / Alexia</i>	Gestión integral colegios	Amplio uso en escuelas e infantiles
<i>MiClaseCampus</i>	Gestión académica total	Centenares de centros
<i>Classter</i>	LMS + gestión escolar	Creciente en colegios medianos
<i>Gradelink</i>	Gestión simple/informes	~2.000 escuelas globalmente
<i>Fedena / Schoology...</i>	Gestión + aprendizaje	Usadas en algunos centros en España
<i>SWAD</i>	EVA universitario libre	>126.000 estudiantes (UGR 2019)
<i>Peñalara GHC</i>	Planificación horarios	~5.800 centros
<i>Innovamat</i>	Matemáticas gamificadas	~1.700 colegios

Nota. Adaptado de Educación 3.0 (2024).

A través de las plataformas anteriormente mencionadas, así como otras tecnologías, la IA se ha ido implementando específicamente en la organización actuando como acelerador de procesos, facilitando el análisis de datos y la toma de decisiones. En este punto conviene señalar que la integración de la IA varía en función de las diferentes necesidades que afectan por edad y capacidad a cada etapa educativa, ya sea educación infantil, básica, bachillerato o superior. Esto indica que –realizando una lectura optimista en cuanto a su uso– la persona sería la protagonista central en la implementación educativa de la IA y la tecnología se pondría al servicio del desarrollo y fortalecimiento de las capacidades humanas.

2.3. Retos de la IA aplicados a la Gestión

La aplicación de la inteligencia artificial (IA) en la gestión educativa plantea una serie de desafíos éticos, legales y pedagógicos que deben ser cuidadosamente abordados para garantizar una implementación responsable y equitativa. Uno de los principales retos éticos y legales es la protección de los datos personales de los estudiantes, docentes y otros actores institucionales. Dado que los sistemas de IA operan mediante la recolección, análisis y almacenamiento de grandes volúmenes de datos, existe el riesgo de vulneración de la privacidad si no se establecen protocolos claros de seguridad y consentimiento informado (Floridi et al., 2018). Por ejemplo, las plataformas de gestión que monitorean el rendimiento académico en tiempo real podrían, sin una adecuada regulación, exponer información sensible a terceros o utilizarla con fines comerciales sin el conocimiento de los usuarios.

Otro desafío fundamental es la equidad en el acceso a estas tecnologías. La brecha digital persiste en muchas regiones, lo que implica que no todas las instituciones educativas cuentan con la infraestructura tecnológica ni con la conectividad necesarias para implementar soluciones basadas en IA. Esto podría agravar las desigualdades existentes en los sistemas educativos, beneficiando a las escuelas con mayores recursos y dejando rezagadas a aquellas ubicadas en contextos vulnerables (Martínez-Usurralde, 2021). Por ejemplo, mientras algunas instituciones urbanas pueden integrar sistemas de IA para personalizar el aprendizaje y optimizar la gestión, muchas escuelas rurales aún enfrentan dificultades básicas de acceso a internet.

Asimismo, la incorporación de IA exige una formación adecuada de los líderes educativos y del personal docente-administrativo, quienes deben desarrollar competencias digitales avanzadas para interpretar y aplicar de manera crítica las herramientas tecnológicas disponibles. Sin esta capacitación, existe el riesgo de una dependencia acrítica de los sistemas automatizados o una subutilización de su potencial (Williamson & Piattoeva, 2021). Por ejemplo, un director que no comprenda el funcionamiento de un sistema de analítica educativa podría tomar decisiones importantes basadas en interpretaciones equivocadas de los datos, afectando directamente a la comunidad escolar.

3. PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE LA IA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los centros educativos son, por definición, instituciones sociales destinadas a proporcionar formación reglada socialmente significativa a sus alumnos. Por ello, integrar los avances tecnológicos, así como otros cambios socioculturales, forma parte del ADN del buen hacer en las escuelas. En el caso español, las políticas educativas se encuentran alineadas con la Unión Europea, que, en el caso concreto de la IA, apuesta

por desplegarla a través de un modelo con un diseño ético de los algoritmos, que respete los derechos digitales, y que esté orientado a la cohesión social (Martín, 2023).

En cuanto a la implantación de la IA en los centros educativos, las inspectoras educativas Camacho Holgado, Tercero Cotillas, y la orientadora Rovirosa (2024) explican que ha de hacerse a través de un programa de innovación educativa coherente con el modelo que se propone desde la Unión Europea y gestionado por el equipo directivo de los centros educativos. Asimismo, señalan que resulta primordial “educar en la IA y para la IA” (pág. 8), es decir, alfabetizar en IA, dar a los directores una formación teórico-práctica para comprender el funcionamiento, sus implicaciones, desafíos y oportunidades.

Respecto a la figura del director, Ferrás (2019) explica que es esencial que comprenda la dimensión estratégica de la tecnología. Es decir, que sea una persona capaz de evaluar el potencial de la IA –en este caso–, que sepa crear oportunidades y gestionar el choque entre lo existente y lo nuevo.

Por último, como paso previo a la creación del programa de innovación para la implantación de la IA, se sugiere hacer un análisis para definir los desafíos y cuestiones concretas que se pretenden abordar con la IA, así como establecer cómo se va a alinear con el Proyecto Educativo de Centro.

4. CONCLUSIÓN

En conclusión, la inteligencia artificial está reconfigurando los fundamentos de la gestión educativa, facilitando procesos más eficientes, basados en datos y orientados a la mejora continua. No obstante, su implementación requiere de un enfoque crítico y reflexivo, que considere tanto las oportunidades como los riesgos asociados. El objetivo de la integración de la IA en los centros educativos es el de facilitar la gestión educativa, promover la inclusividad y la ética en la práctica cotidiana, así como también mejorar el bienestar de todos los actores educativos

5. REFERENCIAS

- Almaraz-López, C., Almaraz-Menéndez, F., & López-Esteban, C. (2023). Comparative Study of the Attitudes and Perceptions of University Students in Business Administration and Management and in Education toward Artificial Intelligence. *Education Sciences*, 13(6), 609.
- Baker, R. (2016). Stupid Tutoring Systems, Intelligent Humans. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 600-614. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0105-0>

- Camacho Holgado, A. M., R. Roviroso, M., y Tercero Cotillas (2024). La inteligencia artificial proceso de innovación y creatividad en los centros educativos. *Revista de USITE, Supervisión* 21, 1-39.
- Educación 3.0. (2024). *Las mejores plataformas de gestión escolar con IA y analítica avanzada de datos*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/directores/gestion-escolar-con-ia/>
- Ferrás, X. (2019). La emergencia del tecnománager: Entre la disrupción digital y el humanismo crítico. *Harvard Deusto business review*, (294), 52-60.
- Floridi, L., Cows, J., Beltrametti, M. et al. (2018). AI4People-An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations. *Minds & Machines* 28, 689-707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- Frigerio, G. (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. Baquero, R., Dikery, G. y Frigerio, G. (Eds.) *Las formas de lo escolar*. (pp. 323-340). Del Estante Editorial.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- Martín, M. (2023). Inteligencia Artificial y modelo social europeo. *Economía*. https://www.elplural.com/economia/inteligencia-artificial-modelo-social-europeo_304701102
- Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Mouta, A., Pinto-Llorente, A. M., & Torrecilla-Sánchez, E. M. (2024). Uncovering Blind Spots in Education Ethics: Insights from a Systematic Literature Review on Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(3), 1166-1205.
- Pham, S. T. H., & Sampson, P. M. (2022). The development of artificial intelligence in education: A review in context. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1408-1421
- Russell, S. J. y Norvig, P. (2016) *Artificial Intelligence: A Modern Approach, Global Edition*. 4th edition. Pearson Education.
- Scantamburlo, T., Cortés, A., Foffano, F., Barrué, C., Distefano, V., Pham, L., & Fabris, A. (2023). Artificial Intelligence across Europe: A Study on Awareness, Attitude and Trust. *arXiv preprint arXiv:2308.09979*. <https://arxiv.org/abs/2308.09979>
- Suzuki, S. (2024). La Transformación Humana en la era de la IA y los retos de la educación a través del Debate Poshumano. *Teoría de La Educación*, 36(2), 99.
- Tobar Litardo, J. E., Campos Arreaga, M. Y., González Castillo, Y. M., & Tapia Naranjo, C. E. (2024). *La inteligencia artificial aplicada a la gestión educativa y su incidencia en el desarrollo de las competencias docentes*. *Revista Mapa*, 9(35), 200-216. <https://www.researchgate.net/publication/383087277>

- Tyson, M. M., & Sauers, N. J. (2021). School leaders' adoption and implementation of artificial intelligence. *Journal of Educational Administration*, 59(3), 271-285.
- Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Journal of Educational Administration*, 59(3), 256-270.
- Williamson, B., & Piattoeva, N. (2021). *Education governance and datafication: The power of data in education*. Routledge.
- Zhang, Yinjun., & Shah, Nazir. (2024). *Application of Big Data, Blockchain, and Internet of Things for Education Informatization: Third EAI International Conference, BigIoT-EDU 2023*, August 29-31, 2023, Liuzhou, China, Proceedings, Part IV / edited by Yinjun Zhang, Nazir Shah. (1st ed. 2024).

EL PROYECTO EDU-INA: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS SOBRE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA¹

CRISTINA MERCADER Y ALEIX BARRERA-COROMINAS

*Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organizatiu
Universitat Autònoma de Barcelona
cristina.mercader@uab.cat*

Resumen:

Las instituciones educativas tienen la obligación de adaptar sus actividades y currículos a los cambios que se producen en su contexto de referencia con el fin de reducir la inequidad y contribuir a crear sociedades más justas. En este sentido, la revolución producida en 2022 con la irrupción de la IA generativa hace que las instituciones de educación superior se vean en la necesidad de incluir en su agenda la inclusión de esta tecnología en la docencia universitaria, no solo como recurso pedagógico, si no también como herramienta sobre la que tienen que formar a sus futuros egresados.

Ante este reto, el proyecto EdU-InA se propone, (1) analizar las prácticas educativas con IA Generativa en la docencia universitaria; y (2) analizar políticas y perspectivas de la implementación de la IA Generativa en la educación universitaria. La consecución de ambos objetivos permitirá al profesorado y a los líderes de las universidades a preparar a futuros profesionales para el uso eficiente, equitativo y ético de la IA generativa.

EdU-InA implementa metodologías cuantitativas (cuestionarios) y cualitativas (análisis de documentos, entrevistas y grupos de discusión) en las que participan como informantes alumnado, profesorado y líderes y gestores universitarios. Los resultados esperados servirán para definir hojas de ruta que puedan ser de utilidad para gestores universitarios y profesorado en el despliegue de políticas, estrategias y acciones que permitan un uso eficiente, equitativo y ético de la IA generativa en la docencia universitaria.

Palabras clave: universidad, inteligencia artificial, enseñanza superior, educación.

Abstract:

Educational institutions have the obligation to adapt their activities and curricula to the changes occurring in their reference context to reduce inequality and contribute to the creation of more just societies. In this regard, the revolution sparked in 2022 by the emergence of generative AI has made it necessary for higher education institutions to include the integration of this technology into university teaching on their agendas—not

¹ Esta aportación se ha generado a partir del Proyecto PID2023-149069OA-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

only as a pedagogical resource but also as a tool about which future graduates must be trained.

In response to this challenge, the EdU-InA project aims to: (1) Analyze educational practices involving generative AI in university teaching; and (2) Examine policies and perspectives on the implementation of generative AI in higher education. Achieving these objectives will enable faculty and university leaders to prepare future professionals for the efficient, equitable, and ethical use of generative AI.

EdU-InA employs both quantitative (questionnaires) and qualitative (document analysis, interviews, and focus groups) methodologies, involving students, faculty, and university leaders and administrators as informants. The expected results will help define roadmaps that can be useful for university administrators and faculty in deploying policies, strategies, and actions that promote the efficient, equitable, and ethical use of generative AI in university teaching.

Keywords: university, artificial intelligence, higher education, education.

1. INTRODUCCIÓN

En noviembre de 2022 comenzó una revolución de la llamada “IA generativa”, con la irrupción de ChatGPT. La IA generativa se puede definir como una tecnología que aprovecha los modelos de aprendizaje profundo para generar contenido y respuestas similares a las humanas (Lim et al., 2023). Algunas de las herramientas más utilizadas son: ChatGPT (OpenAi), Bard (Google), Gemini (Google), Perplexity, Microsoft Copilot y Glarity. Todos ellos tienen una interfaz amigable y un sistema de llamada-respuesta que emula el chat con alguien.

La democratización de la IA generativa no es una tendencia o un pequeño cambio que pueda pasar desapercibido durante mucho tiempo. De hecho, los expertos en el campo prevén que esta tecnología es la 4ª Revolución Industrial (Chakraborty et al., 2022) y su impacto será incluso mayor que las revoluciones industriales y la revolución digital de los 90 combinadas (Makridakis, 2017). Por lo tanto, la educación universitaria no puede ignorar el uso de la IA generativa no sólo porque tendrá un gran impacto en la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en lo que respecta a la evaluación (Prendes-Espinosa, 2023), sino también las universidades tienen el deber de preparar a los estudiantes para incorporarse eficazmente en su profesión (Fundación Conocimiento y Desarrollo, 2023). El confinamiento durante la pandemia de COVID19 mostró que los profesores se sentían “abrumados y desprevenidos” (Trust y Whalen, 2020, p.191) al usar tecnologías digitales para la educación. En el caso de la IA generativa, no deberíamos esperar una situación forzada, sino ajustarnos a los tiempos actuales y prepararnos para el impacto cercano al futuro. Aquí entra en juego el liderazgo institucional para asegurar la integración ética y eficiente de la IA en educación (Crawford et al., 2023) y considerar la participación de todos los agentes implicados.

En esta aportación se presenta el proyecto “EdU-InA: Políticas y Prácticas sobre la Inteligencia Artificial Generativa en la educación universitaria”, financiado por el

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través del programa I+D+i (Ref. PID2023-149069OA-I00), coordinado por la Universitat Autònoma de Barcelona y en el que participan investigadores de la Universidad de Vigo, Universitat Oberta de Catalunya, Universidad de León, Universidad de Granada y Universidad Complutense de Madrid. El proyecto responde a la pregunta “¿Cómo está preparada la universidad española para enfrentar los desafíos y oportunidades de la IA generativa?”. Para hacerlo, se analizan las políticas, prácticas y el impacto del fenómeno desde la perspectiva de sus tres principales actores: profesorado, estudiantes y líderes organizacionales.

En esta aportación se presentan los antecedentes sus objetivos, metodología y planificación del estudio de campo y los resultados esperados. Para más información sobre el proyecto, se puede consultar su web oficial, disponible en: <https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina>.

2. OBJETIVOS

Desde la perspectiva de la tecnología educativa, es necesario que el abordaje no sea solo sobre sus potencialidades futuras, sino también de lo que se está haciendo y que desarrolle no solo comprensión, sino también recomendaciones para una acción más equitativa e inclusiva y más deliberativamente democrática. (Adell, 2018). Así, el propósito de EdU-InA es entender y mejorar el uso de la Inteligencia Artificial generativa en el contexto universitario, a partir de sus principales actores: profesorado, estudiantes y líderes. Por lo tanto, proponemos dos objetivos generales, que se desarrollarán a través de siete objetivos específicos.

1. Analizar las prácticas educativas de la Inteligencia Artificial generativa en la enseñanza universitaria. (OG1)
 - 1.1. Diagnosticar el nivel de conocimiento y usos del profesorado de la IA generativa. (OE1.1)
 - 1.2. Identificar las claves para las buenas prácticas con la IA generativa en cada disciplina académica. (OE1.2)
 - 1.3. Describir las posibilidades y desafíos de incorporar la IA generativa en los planes de estudio. (OE1.3)
 - 1.4. Analizar los usos de la IA generativa de los estudiantes universitarios para la educación. (OE1.4)
2. Analizar las políticas y opiniones sobre el despliegue de la Inteligencia Artificial generativa en la educación universitaria. (OG2)
 - 2.1. Analizar los discursos y opiniones sobre la incorporación de la IA generativa en la educación universitaria. (OE2.1)
 - 2.2. Describir las políticas y estrategias actuales sobre el uso de la IA generativa en las universidades. (OE2.2)

2.3. Diseñar una hoja de ruta para ayudar a las universidades a desplegar la IA generativa de manera eficiente, equitativa y ética en la educación universitaria. (OE2.3)

En resumen, la principal contribución de EdU-InA se establece en dos niveles: (1) Ayudar a los profesores a aprovechar al máximo la IA generativa para su enseñanza, adecuar los planes de estudio y las actividades de evaluación a las necesidades reales de su profesión respecto a la IA generativa; y (2) ayudar a los líderes a adaptar las universidades y preparar a los futuros profesionales para integrar eficazmente la IA generativa, basándose en la investigación y no en expectativas, miedos o conceptos erróneos.

3. METODOLOGÍA

La metodología está diseñada para abordar el fenómeno desde un paradigma humanista con un diseño de investigación de métodos mixtos secuenciales para cada objetivo (ver figura 1), combinando datos cuantitativos y cualitativos recogidos de los tres informantes clave (profesores, estudiantes y líderes) y los documentos disponibles (planes de estudio y políticas). La complejidad del contexto educativo requiere que la metodología debe incluir diferentes métodos para recoger los datos sobre el fenómeno.

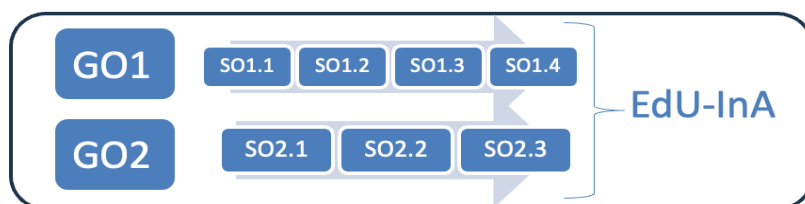


Figura 1. Objetivos específicos secuenciados

Esta metodología se diseñó después de la revisión que destaca la falta de investigación empírica en España y la falta la investigación que aglutine todos los actores involucrados en la integración de la IA generativa en la educación universitaria.

Las técnicas del primer objetivo son encuestas, entrevistas semi-estructuradas y análisis documental. El segundo objetivo utiliza entrevistas semi-estructuradas y grupos focales como técnicas para recoger los datos. La IA generativa se ubica en los marcos DigComp 2.0 (Vuorikari et al., 2022), DigCompEdu (Redecker, 2017) y DigCompOrg (Kampylis et al., 2015). Todos estos instrumentos se diseñarán adhoc después de la revisión de literatura y sus apartados estarán en línea con dichos marcos. Todos los instrumentos serán validados por el Grupo Asesor de Expertos (GAE), profesionales externos al proyecto.

Los participantes del proyecto EdU-InA son 6 universidades de diferentes áreas del territorio: Universidad de Vigo (Norte), Universidad de Granada (Sur), Universitat Autònoma de Barcelona (Este), Universidad de León (Oeste), Universidad Complutense de Madrid (Centro) y Universitat Oberta de Catalunya (Online), a las que se ha unido como universidad colaboradora la Mondragon Unibertsitatea, que aplicará algunos de los instrumentos diseñados.

Para cumplir con los objetivos, la visión interdisciplinaria y la perspectiva de género, la selección de las muestras está estratificada por universidad, disciplina académica y género. Con ello, aseguramos la inclusión de diferentes puntos de vista y la representatividad de la muestra. Las muestras cuantitativas propuestas permiten mantener un 96% de confianza y un error máximo del 10% de los resultados.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados esperados en el proyecto se estructuran en dos niveles: (1) Impacto esperado en la generación de conocimiento científico técnico; y (2) Impacto social y económico esperado.

En relación al primer impacto, los resultados de EdU-InA ofrecerán evidencia científica relacionada con el despliegue de la IA generativa en la educación universitaria. Dado que no existen estudios empíricos en España y unos pocos estudios internacionales, los cuales no ofrecen una visión integral del fenómeno, se espera que tenga un impacto significativo en la comunidad científica.

A nivel técnico aportaremos con nuestros datos a las administraciones para ayudarlas a tomar decisiones, ya que la preparación para la era digital es una prioridad en las agendas española y europea en los diferentes planes nacionales e internacionales. Al mismo tiempo, los resultados aportan a la gestión universitaria en el despliegue de políticas efectivas, equitativas y éticas sobre IA generativa en la educación. Además, los resultados relacionados con los usos de la IA generativa en los estudiantes pueden ayudar al desempeño de los docentes porque se estarán informados en la evidencia que les permita adaptar los contenidos, el diseño pedagógico y, especialmente, la evaluación para responder a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad.

Al mismo tiempo, se espera que el proyecto genere conocimiento científico abriendo nuevas líneas de investigación relacionadas con la IA generativa en la educación universitaria profundizando en algunos de los pilares de EdU-InA. Algunas ideas para la continuidad del proyecto son: (1) analizar el rendimiento académico de los estudiantes que utilizan IA generativa, (2) evaluar el impacto de los cambios propuestos con la hoja de ruta, (3) analizar el impacto de los cambios en la plan de estudios sobre la empleabilidad de los estudiantes y su desarrollo y desempeño profesional, (4) replicar partes de EdU-InA en programas de maestría y doctorado, y (5) evaluar si las mejores

prácticas de los docentes con IA generativa realmente benefician el aprendizaje de los estudiantes .

En relación a su impacto social y económico, se espera que EdU-InA contribuya e impacte en la cultura universitaria, las políticas públicas y la economía, que sin duda son tres aspectos que contribuyen al bienestar de la sociedad. En la cultura universitaria, porque a través de la difusión de materiales e informes así como de la hoja de ruta diseñada, esperamos ayudar a las universidades participantes a identificar sus fortalezas y debilidades en el despliegue de la IA generativa en educación, y poder proponer acciones específicas que están basadas en evidencia, lo que se relaciona con el impacto social de los resultados.

En segundo lugar, porque todos los instrumentos, materiales y datos recopilados estarán disponibles de forma abierta (garantizando el anonimato y con el consentimiento de las universidades), por lo que otras universidades podrán beneficiarse de esta información y realizar sus propias investigaciones sobre inteligencia artificial generativa en las que basar sus decisiones relacionadas con los planes de estudio y políticas de investigación. También, porque con los resultados de las buenas prácticas, las universidades podrán proponer un programa de formación para que sus docentes incorporen la IA generativa de manera efectiva, equitativa y ética en su docencia. Esto también contribuye a la competitividad y productividad, ya que cada docente podrá identificar las mejores formas de desarrollar su trabajo en el siglo XXI y elevará los estándares de desempeño docente, mejorando la calidad de la educación de la sociedad. También se prevé impacto en las políticas públicas porque, aunque los resultados sean de 6 universidades públicas españolas, el Ministerio de universidades y las consejerías tendrán una visión clara de lo que está pasando en diferentes zonas del territorio, y podrán adaptar sus estrategias y políticas en consecuencia. También se espera un impacto en la economía porque puede ayudar a las universidades a invertir en mejoras que realmente son necesarias y no sólo impulsadas por la inercia de los últimos años, especialmente en términos de planes de estudio y competencias necesarias para el desarrollo de las profesiones y los puestos de trabajo, a través de la hoja de ruta propuesta en el segundo objetivo.

En tercer lugar, se prevé que EdU-InA impacte a nivel social y económico una vez que los estudiantes hayan finalizado los grados donde se haya incorporado la IA generativa en sus planes de estudio. Por un lado, estos estudiantes tendrán mejores perspectivas de empleabilidad, porque dominarán el uso de esta tecnología en su sector profesional. Por otro lado, las organizaciones se beneficiarán de los conocimientos de estos estudiantes para mejorar su competitividad, haciendo más eficientes sus procesos administrativos, reduciendo el tiempo de ejecución de determinadas actividades. Además, los estudiantes habrán sido capacitados para utilizar la IA generativa de manera ética, lo cual contribuye indudablemente a nivel social.

En definitiva, este proyecto tendrá un impacto social por (1) su contribución a la mejora de las universidades, ayudándolas a estar preparadas para afrontar la 4ª revolución industrial (la inteligencia artificial generativa) y (2) con la mejora de la empleabilidad de los estudiantes y la mejora de la competitividad y eficiencia de las organizaciones y de la propia sociedad.

5. REFERENCIAS

- Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno (Ed.). *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 117-128). Madrid: Morata.
- Chakraborty, U., Banerjee, A., Saha, J.K., Sarkar, N. & Chakraborty, C. (Eds.) (2022). *Artificial Intelligence and the Fourth Industrial Revolution*. Jenny Stanford Publishing Pte.Ltd.
- Crawford, J., Cowling, M., Allen, K.A. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(3), 1-20. <https://doi.org/10.53761/1.20.3.02>
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (2023). Informe CYD 2023. Retrieved from: <https://www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/informe-cyd-2023/>
- Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. (2015); *Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC98209>
- Lim, W.M., Gunasekara, A., Pallant, J.L., Pallant, J.I. & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*, 21 (2), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- Makridakis, S. (2017). The forthcoming Artificial Intelligence (AI) revolution: Its impact on society and firms. *Futures*, 90, 46-60. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.03.006>
- Prendes-Espinosa, M.P. (2023). La revolución de la Inteligencia Artificial en tiempos de negacionismo tecnológico. *Revista interuniversitaria en investigación en tecnología educativa*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.6018/riite.594461>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Trust, T. y Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EVALUACIÓN INTELIGENTE: LA EVALUACIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS MEDIANTE APLICACIONES DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

NURIA GARCÍA MANZANARES

Universidad Rey Juan Carlos

nuria.garcia@urjc.es

Resumen:

La evaluación de segundas lenguas, particularmente del inglés como segunda lengua (L2) constituye en la actualidad un ámbito particularmente complejo y dinámico, debido tanto a la gran diversidad de contextos educativos como a la creciente necesidad de ofrecer experiencias de aprendizaje personalizadas y significativas para cada estudiante. Este capítulo plantea la posibilidad de transformar la evaluación de lenguas extranjeras mediante aplicaciones basadas en inteligencia artificial (IA), destacando su potencial como elemento clave dentro del proceso general de enseñanza-aprendizaje. Se examinan las aplicaciones actuales de la IA en la evaluación de segundas lenguas, con especial atención a tres áreas: la producción oral, la producción escrita y la evaluación adaptativa. Entre estas soluciones, se presentan específicamente los sistemas de reconocimiento automático de voz para evaluar la producción oral, las plataformas digitales que realizan correcciones y análisis automatizados de textos, así como los sistemas de aprendizaje adaptativo, capaces de ajustar las pruebas y actividades según el nivel de competencia del estudiante. También se analizan las ventajas que ofrece la IA a la hora de proporcionar retroalimentación inmediata, promover procesos de evaluación formativa continuada e identificar patrones en el aprendizaje mediante el análisis inteligente de datos. Esta propuesta no implica sustituir el papel del profesorado, sino potenciarlo, optimizando recursos y tiempo, a la vez que se fomenta la autonomía y motivación del estudiante mediante un acompañamiento más cercano y personalizado.

Palabras clave: Enseñanza de segundas lenguas; Evaluación formativa; Inteligencia artificial (IA); Retroalimentación.

Abstract:

The assessment of second languages, particularly English as a second language (ESL), currently constitutes a particularly complex and dynamic field, due both to the great diversity of educational contexts and the growing need to offer personalized and meaningful learning experiences for each student. This chapter explores the possibility of transforming foreign language assessment through applications based on artificial intelligence (AI), highlighting their potential as a key element within the overall teaching-learning process. Current AI applications in second language assessment are examined, with special attention to three areas: oral production, written production,

and adaptive assessment. Among these solutions, specific mention is made of automatic speech recognition systems for evaluating oral production, digital platforms that provide automated text correction and analysis, as well as adaptive learning systems capable of adjusting tests and activities according to the student's proficiency level. The advantages offered by AI in providing immediate feedback, promoting ongoing formative assessment processes, and identifying learning patterns through intelligent data analysis are also analyzed. This approach does not imply replacing the role of teachers, but rather enhancing it, optimizing resources and time, while fostering student autonomy and motivation through closer, more personalized guidance.

Keywords: Second Language Teaching; Formative Evaluation; Artificial Intelligence (AI); Feedback.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación ha ocupado tradicionalmente un lugar central en el ámbito educativo, al ofrecer una visión crítica tanto de la calidad de la enseñanza como del aprendizaje alcanzado por los estudiantes. En el ámbito de inglés como segunda lengua (L2), la evaluación adquiere un papel aún más primordial: evaluar no solo implica medir la competencia lingüística, sino que también proporciona información muy valiosa sobre el progreso de cada estudiante, identificando sus avances, fortalezas y los aspectos que requieren más atención. En un contexto cada vez más globalizado, en el que el dominio del inglés se considera una herramienta clave, resulta primordial que los docentes cuenten con instrumentos que les permitan interpretar con precisión cómo se está desarrollando la adquisición del idioma en el aula. Así, la evaluación deja de ser un simple mecanismo de calificación para convertirse en una herramienta didáctica al servicio del aprendizaje significativo y equitativo.

La evaluación en la enseñanza del inglés como segunda lengua ha estado dominada por enfoques convencionales, centrados en pruebas estandarizadas y en la memorización de contenidos. Aunque estos métodos presentan ciertos beneficios, suelen ser insuficientes para reflejar la complejidad del aprendizaje lingüístico. Aprender una lengua va más allá del dominio de reglas gramaticales o del manejo de vocabulario; implica también habilidades comunicativas, competencia intercultural y la capacidad de interactuar en distintos contextos sociales (Griffith y Lim, 2024). La irrupción de la tecnología educativa ha marcado el inicio de una nueva etapa en la evaluación digital. Estudios recientes demuestran que estas herramientas no solo mejoran la precisión de las evaluaciones, sino que también aumentan la eficiencia y objetividad del proceso evaluativo (Jiang et al., 2023; Padilla et al., 2025).

La eficiencia se ve reforzada por la retroalimentación inmediata y la escalabilidad de las evaluaciones, lo que reduce tiempos en comparación con las evaluaciones tradicionales. Además, la integración de IA, ya sea mediante plataformas adaptativas, chatbots o evaluadores automáticos, facilita una evaluación más objetiva y fomenta la autonomía del estudiante.

Las investigaciones actuales han implementado diversas tecnologías de IA, incluyendo el Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN), el Aprendizaje Automático y Modelos de Lenguaje de gran tamaño (LLM). Herramientas específicas como *ELSA Speak*, *GrammarlyGO* y *SmallTalk2Me* han demostrado efectividad en la evaluación de múltiples competencias lingüísticas (Padilla et al., 2025). Entre las herramientas más destacadas, *ChatGPT* ha emergido como un recurso fundamental para la evaluación y apoyo en la producción escrita y oral (Paidá et al., 2025) y su capacidad para proporcionar retroalimentación inmediata y personalizada ha sido documentada en diversos contextos educativos (Sanz Manzanedo, 2024).

La literatura actual señala que la producción escrita es la competencia más frecuentemente evaluada mediante IA (Gragera, 2024). Los LLMs han demostrado particular eficacia en la evaluación de ensayos, especialmente cuando se implementan con rúbricas predefinidas. En el ámbito de la competencia oral, las investigaciones indican que herramientas como *ELSA Speak* y diversos chatbots facilitan la práctica y evaluación de la pronunciación y fluidez. Para la comprensión lectora y auditiva, plataformas como *Duolingo* y *LingQ* ofrecen evaluaciones adaptativas, aunque la evidencia sobre su eficacia requiere mayor investigación (Padilla et al., 2025; Sanz Manzanedo, 2024).

En cuanto a las consideraciones pedagógicas, los estudios enfatizan la importancia de integrar la IA como complemento a los métodos tradicionales de evaluación, manteniendo el rol mediador del docente. La validez y fiabilidad de las evaluaciones automatizadas dependen significativamente de la calidad de los datos y la supervisión docente (Macías-Borrego, 2024). También es muy importante no olvidar los aspectos éticos y las limitaciones del uso de la IA para el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente cuando se emplean con estudiantes menores de edad. La literatura actual identifica desafíos importantes en la implementación de estas herramientas, incluyendo consideraciones sobre privacidad de datos, equidad en el acceso y la necesidad de formación docente continua (Acevedo y Sánchez, 2024). Los estudios subrayan la importancia de establecer políticas claras y mantener una reflexión ética constante en la integración de estas tecnologías (Sanz Manzanedo, 2024).

Este marco teórico evidencia el potencial transformador de la IA en la evaluación de competencias lingüísticas, mientras destaca la necesidad de un enfoque equilibrado que combine innovación tecnológica con prácticas pedagógicas sólidas y consideraciones éticas apropiadas.

2. EVALUACIÓN DE LENGUA EXTRANJERAS EN LA ERA DIGITAL Y USO DE APLICACIONES DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

En la era digital, la evaluación de segundas lenguas está experimentando una transformación significativa debido al impacto de las tecnologías emergentes, entre las que destaca la inteligencia artificial (IA). El escenario actual incorpora herramien-

tas digitales que ofrecen una evaluación formativa más dinámica y personalizada, promoviendo la autonomía del alumnado y su implicación activa en el aprendizaje (Gabarrón-Pérez et al., 2020; Trujillo Sáez et al., 2019). La literatura reciente sugiere que los modelos de lenguaje avanzados (como *GPT-4* o *PaLM*) prometen mejoras en la generación de contenido y en la corrección automática, aunque aún deben integrarse cuidadosamente con métricas lingüísticas tradicionales para garantizar fiabilidad y precisión (Caines et al., 2023).

Asimismo, estudios empíricos demuestran que las herramientas de evaluación asistida por IA pueden reducir significativamente la ansiedad de los estudiantes de segundas lenguas, mejorar su motivación y generar actitudes más positivas hacia el aprendizaje, sin que ello implique diferencias desfavorables en el rendimiento escrito (Biju et al., 2024). Asimismo, se destaca el creciente uso de plataformas analíticas que proporcionan retroalimentación inmediata y adaptativa, basada en datos, lo que permite al docente ajustar el proceso evaluativo de manera más efectiva (Yaseen et al., 2025).

El avance de la inteligencia artificial (IA) ha provocado una transformación profunda en los enfoques evaluativos aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras. Gracias a su capacidad de procesar lenguaje natural, generar retroalimentación automática y adaptarse al nivel individual del estudiante, los sistemas basados en IA se presentan como herramientas de gran valor para optimizar la evaluación en L2. Un reciente estudio revisa cómo tecnologías como el reconocimiento automático del habla, la evaluación automática de escritura y los sistemas adaptativos están revolucionando la evaluación lingüística al ofrecer retroalimentación inmediata y personalizada, permitiendo al profesorado ajustar el proceso educativo de forma más efectiva y centrada en el aprendizaje real del alumnado (Zhu y Wang, 2025). A continuación, se describen algunas de las principales contribuciones de la IA en tres ámbitos clave: producción oral, producción escrita y evaluación adaptativa.

La evaluación de la expresión oral ha avanzado considerablemente con tecnologías como el reconocimiento automático del habla (*Automatic Speech Recognition - ASR*) y sistemas de pronunciación asistida (*Computer-Assisted Pronunciation Training - CAPT*). Por ejemplo, *SpeechAce* ha demostrado mejoras significativas en la pronunciación y fluidez de estudiantes de inglés como L2, ofreciendo retroalimentación inmediata y detallada sobre errores específicos de pronunciación (Nguyen et al., 2025). Otros ejemplos de herramientas CAPT son: *Speak & Improve*, *Duolingo Speaking* y *Tell Me More*. Ensayos controlados con tecnología de reconocimiento de voz también han logrado reducir la ansiedad auditiva en estudiantes de ESL y mejorar la comprensión oral, promoviendo experiencias de flujo en el aprendizaje (Xiao, 2025).

Las técnicas de evaluación automática de ensayos (AES) basadas en modelos neuronales avanzados, especialmente en transformadores como GPT-4, permiten evaluar múltiples dimensiones de la escritura, tales como gramática, cohesión y estilo, con una precisión que se aproxima o incluso supera a la de los evaluadores humanos.

Estos sistemas proporcionan retroalimentación constructiva y escalable (Ludwig et al., 2021). Este avance permite ofrecer retroalimentación instantánea y adaptativa, así como ajustar el proceso educativo de manera más efectiva al combinar información del rendimiento con recomendaciones personalizadas para cada estudiante. Entre las múltiples herramientas de IA para la evaluación de la producción escrita en L2 tenemos: *Grammarly*, *QuillBot*, *LanguageTool* y *AI Writer*.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la evaluación adaptativa y personalizada constituye una aplicación innovadora de la inteligencia artificial que trasciende los métodos estandarizados. En lugar de someter a todos los estudiantes a las mismas tareas, estos sistemas ajustan en tiempo real el tipo y nivel de actividades, así como la retroalimentación, de acuerdo con el rendimiento individual de cada aprendiz. Plataformas como *Write & Improve* de Cambridge English permiten a los estudiantes redactar textos en inglés y recibir retroalimentación inmediata y específica sobre gramática, vocabulario y coherencia, alineada con los niveles del MCER¹ (2001). Además, los usuarios pueden reenviar sus textos y obtener correcciones progresivas que reflejan su evolución lingüística.

Por otro lado, en plataformas de aprendizaje adaptativo como *Duolingo*, los algoritmos analizan las respuestas del usuario y adaptan las tareas futuras según sus errores y fortalezas. Las propuestas generadas automáticamente, por ejemplo, ejercicios lingüísticos personalizados tras detectar patrones de dificultad, mejoran tanto el rendimiento como la motivación del estudiante. Investigaciones empíricas recientes, como la de Suh (2025), demuestran que tutores personalizados basados en IA, como asistentes inteligentes, incrementan el compromiso académico, la satisfacción y los resultados educativos en entornos de aprendizaje lingüístico.

Además, revisiones sistemáticas como la de Halkiopoulou y Gkintoni (2024) destacan que la evaluación adaptativa reduce la fatiga del estudiante y mejora la precisión diagnóstica gracias a su capacidad de personalizar contenidos en función del perfil de cada aprendiz. Desde el punto de vista pedagógico, este enfoque no pretende reemplazar al docente, sino automatizar tareas evaluativas repetitivas, liberando al profesor para centrarse en una intervención didáctica de mayor profundidad. El uso de IA permite una evaluación más equitativa, precisa y eficaz, mientras capacita al estudiante para un aprendizaje significativo y autodirigido.

3. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

La incorporación de aplicaciones de inteligencia artificial en la evaluación de segundas lenguas constituye un avance significativo en las prácticas evaluativas contemporáneas. Herramientas como los sistemas de corrección automatizada, el

¹ MCER: Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

reconocimiento del habla y las plataformas adaptativas permiten diseñar evaluaciones más ajustadas al perfil del estudiante, ofreciendo retroalimentación inmediata y un potencial para una mayor personalización del aprendizaje. Sin embargo, estos desarrollos requieren un análisis crítico que considere aspectos éticos, formativos y contextuales, así como la necesidad de preservar el rol mediador del docente (Halkiopoulou y Gkintoni, 2024; Zhu y Wang, 2025). Es importante desarrollar marcos regulatorios que aseguren un uso centrado en el ser humano, alineado con los valores fundamentales de la Unión Europea.

A medio plazo, es esencial avanzar en la validación empírica de estas tecnologías en contextos educativos diversos, así como en la formación del profesorado para un uso didácticamente fundamentado de estas herramientas. La evaluación mediada por IA no debe concebirse como una sustitución del juicio pedagógico, sino como un recurso complementario que puede enriquecer la toma de decisiones en el aula y promover una enseñanza más equitativa, eficaz y centrada en el aprendizaje.

4. REFERENCIAS

- Acebedo, S. y Sánchez, M. (2024). Inteligencia Artificial: algunas consideraciones en el ámbito educativo desde la perspectiva docente. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 4(2), pp. 223-241. <https://doi.org/10.51660/ripie42216>
- Biju, N., Abdelrasheed, N.S.G., Bakiyeva, Prasad K. D.V. y Jember, B. (2024). Which one? AI-assisted language assessment or paper format: an exploration of the impacts on foreign language anxiety, learning attitudes, motivation, and writing performance. *Lang Test Asia* 14, 45, pp. 2-24. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00322-z>
- Caines, A., Benedetto, L., Taslimipoor, S., Davis, C. C., Gao, Y., Andersen, O., Yuan, Z., Elliott, M. C., Moore, R., Bryant, C., Rei, M., Yannakoudakis, H., Mullooly, A., Nicholls, y D., Buttery, P. (2023). On the application of Large Language Models for language teaching and assessment technology. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2307.08393>
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gabarrón, A., Pino, A. M., Salvadores, C., y Trujillo, F. (2020). Tecnología para la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. La Enseñanza de lenguas Asistida por Ordenador. Pasado, presente y futuro. *Pragmalingüística*, 28, pp. 238-254. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.i28.12>
- Gragera, R. (2024). Percepción del alumnado universitario sobre la eficacia de la Inteligencia Artificial para aprender inglés [University students' perception of the effectiveness of Artificial Intelligence in learning english]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, pp. 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-401>
- Griffith, W. I., y Lim, H. Y. (2024). Teaching Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. *Mextesol Journal*, 48(1), pp 1-10.

- Halkiopoulou, C., y Gkintoni, E. (2024). Leveraging AI in E-Learning: Personalized Learning and Adaptive Assessment through Cognitive Neuropsychology-A Systematic Analysis. *Electronics*, 13(18), 3762. <https://doi.org/10.3390/electronics13183762>
- Jiang, Z., Xu, Z., Pan, Z., He, J., y Xie, K. (2023). Exploring the Role of Artificial Intelligence in Facilitating Assessment of Writing Performance in Second Language Learning. *Languages*, 8(4), 247. <https://doi.org/10.3390/languages8040247>
- Ludwig, S., Mayer, C., Hansen, C., Eilers, K., y Brandt, S. (2021). Automated Essay Scoring Using Transformer Models. *Psych*, 3(4), pp. 897-915. <https://doi.org/10.3390/psych3040056>
- Macías-Borrego, M. (2024). Análisis de Errores e Inteligencia Artificial: Evaluación preliminar de la producción escrita en Inglés como Lengua Extranjera. *I+D Revista De Investigaciones*, 19(1).
- Nguyen, N. V., Vo, T. T., y Tran, V. D. T. (2025). AI-Driven Pronunciation Assessment: The Impact of SpeechAce on EFL Learners' Pronunciation Competency. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 26(3), pp. 84-106. <https://doi.org/10.54855/callej.252635>
- Paida, M. E., Tipán, I. C., Ruales, V. A. y Guillen, E. X. (2025). Percepciones docentes sobre el uso de ChatGPT como apoyo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 4(11), pp. 560-574. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.10098>
- Padilla, V. A., Chanatasig, B. M., Moreira, J. del C., Molina, E. T., Estela, S. V. y Bernal, A. P. (2025). Inteligencia Artificial y Aprendizaje de Idiomas: Personalización del Aula de Inglés a Través de Plataformas Adaptativas. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(2), pp. 477-506. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.643>
- Sanz Manzanedo, M. (2025). La IA en la enseñanza de idiomas: chatbots y formación del profesorado [AI in Language Teaching: Chatbots and Teacher Training]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, pp. 1-13. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-513>
- Suh, S. (2025). Investigating the impact of personalized AI tutors on language learning performance. *arXiv preprint arXiv: 2505.02443*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.02443>
- Trujillo, E., Salvadores, C., y Gabarrón, Ángel. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), pp. 153-169. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>
- Xiao, Y. (2025). The impact of AI-driven speech recognition on EFL listening comprehension, flow experience, and anxiety: a randomized controlled trial. *Humanities and Social Sciences Communications*. 12, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04672-8>
- Yaseen, H., Mohammad, A. S., Ashal, N., Abusaimh, H., Ali, A., y Sharabati, A. A. A. (2025). The Impact of Adaptive Learning Technologies, Personalized Feedback,

- and Interactive AI Tools on Student Engagement: The Moderating Role of Digital Literacy. *Sustainability*, 17(3), pp. 1-27. <https://doi.org/10.3390/su17031133>
- Zhu, M., y Wang, C. (2025). A systematic review of artificial intelligence in language education: Current status and future implications. *Language Learning & Technology*, 29(1), pp. 1-29. <https://hdl.handle.net/10125/73606>

**LIDERAZGO PEDAGÓGICO
Y GESTIÓN EDUCATIVA**

LIDERAZGO DIRECTIVO Y CONEXIONES CON EL TERRITORIO: LOS CASOS DE LA ESCOLA ELS PORXOS Y EL CEIP ANTÒNIA ALZINA

MATÍAS GÁMEZ GENOVART

Universitat de les Illes Balears
matias.gamez@uib.cat

Resumen:

La identidad de un centro educativo se configura en gran medida a través de su relación con el entorno, donde el liderazgo directivo actúa como elemento clave para establecer conexiones entre la escuela y el territorio. Este estudio analiza cómo dos centros educativos públicos de tipología similar, pero ubicados en contextos externos muy distintos –uno urbano (Escola Els Porxos, Barcelona) y otro rural (CEIP Antònia Alzina, Lloret de Vistalegre, Mallorca)–, desarrollan vínculos con su entorno mediante la acción directiva. Se trata de un estudio de caso múltiple con un enfoque mixto que incluye entrevistas semiestructuradas a las directoras y un cuestionario al profesorado. Los resultados muestran un fuerte compromiso de ambos centros con su entorno y una función directiva proactiva en la construcción de redes educativas locales. Se identifican estrategias educativas, liderazgo, retos y recomendaciones como categorías principales. No obstante, se observan diferencias derivadas del contexto y de las oportunidades educativas externas al centro. En el liderazgo de la dirección la visión, la actitud y la motivación son fundamentales para articular una educación más equitativa y significativa, integrando educación formal, no formal e informal. Se concluye que la dirección escolar puede ser motor de transformación educativa al conectar eficazmente con el territorio, lo que favorece una educación integral y una corresponsabilidad real entre los diferentes agentes educativos y la comunidad local.

Palabras clave: función directiva, liderazgo, comunidad local, oportunidades educativas, entorno escolar.

Abstract:

The identity of an educational center is largely shaped by its relationship with the surrounding environment, where school leadership plays as a key role in establishing connections between the school and its territory. This study analyzes how two public educational centers of similar typology, but located in very different external contexts –one urban (Escola Els Porxos, Barcelona) and one rural (CEIP Antònia Alzina, Lloret de Vistalegre, Mallorca)– develop links with their environment through leadership action. It is a multiple case study with a mixed-methods approach that includes semi-structured interviews with the school principals and a questionnaire for the teaching staff. The

results show a strong commitment from both schools to their local environments and highlight a proactive leadership role in building local educational networks. Main categories identified include educational strategies, leadership, challenges, and recommendations. However, differences are observed due to context and the educational opportunities available to each school. In school leadership, vision, attitude, and motivation are essential to fostering a more equitable and meaningful education, integrating formal, non-formal, and informal education. The study concludes that school leadership can be a driver of educational transformation by effectively connecting with the local territory, which promotes comprehensive education and genuine shared responsibility among the various educational agents and the local community.

Keywords: school leadership role, leadership, local community, educational opportunities, school environment .

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se deriva de un estudio enmarcado en un TFM que pretende comprender estrategias educativas impulsadas desde la labor directiva para establecer conexiones entre un centro escolar y su contexto externo más cercano. La investigación se concreta con dos centros de tipología similar, pero con contextos externos muy diferentes: la Escola Els Porxos, situada en un barrio de Barcelona, y el CEIP Antònia Alzina, del pueblo de Lloret de Vistalegre (Mallorca). Ambos son centros públicos de una línea, aunque sus realidades externas son totalmente distintas.

1.1. El concepto de entorno escolar

Actualmente, resulta impensable que los centros educativos vivan alejados de lo que ocurre constantemente en la sociedad y del territorio del que forman parte. Una escuela no es un ente aislado, sino que interactúa y se transforma junto a su entorno más cercano. En este sentido, los entornos escolares, conformados por la comunidad local y por el contexto social presente, deben entenderse como elementos estratégicos en el liderazgo de un centro y como un contexto útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El entorno escolar es el conjunto de elementos que son externos a la propia estructura de la escuela, pero que influyen en la organización escolar: desde características físicas hasta dimensiones sociales (nivel socioeconómico, entidades, etc.) o simbólicas (tradiciones, cultura, valores) (Antúnez, 1993). Todo ello influye en la vida de los centros educativos, por lo que se impregnan mutuamente; existe una permeabilidad.

En este estudio, el entorno escolar se entiende como una parte más local, sea un barrio o un pueblo. En cambio, el territorio va más allá y comprende una zona más amplia: la ciudad, la comarca o incluso la comunidad autónoma.

1.2. El territorio: un agente educativo clave

El hecho de que los centros educativos sean una institución viva y abierta al exterior hace que no pueda dejarse caer todo el peso de la educación en las escuelas y la familia. Se debe trabajar en la idea que “todo educa y todo el mundo educa” (Amat, 2009, p. 50). Aquí entra en juego la educación a tiempo completo, que defiende que la educación es un proceso vivo y dinámico que se amplifica en todos los espacios y se prolonga durante toda la vida. De hecho, la educación es una característica de la existencia humana, por lo que deja de ser patrimonio únicamente de la escuela (Delors, 1996; Petrus, 1998; Ortega, 2002; citados por Civís, *et al.*, 2007). En este entramado, tejer vínculos entre la educación formal, la no formal y la informal se vuelve fundamental.

En el marco explicado, donde la educación no entiende ni de tiempo ni de espacios, surge el concepto de ciudad educadora. En sus orígenes, Edgar Faure (1908-1988) postulaba que la educación debía abrirse al entorno¹, y años más tarde Delors señalaba la importancia de comprender la ciudad como un elemento educador en si misma (Coma, 2014). El movimiento de ciudades educadoras, que arrancó con el I Congreso de Ciudades Educadoras² y se asentó con la creación de Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) en 1994, aboga que la educación traspasa fronteras físicas y es una responsabilidad compartida. Se requiere del trabajo conjunto de todos los agentes educativos en todos los ámbitos (Pérez, 2011), puesto que «la educación, o es un ejercicio de corresponsabilidad o no es educación» (Longás, *et al.*, 2008, p. 140). Con todo, los entornos escolares y los territorios conforman un agente educativo; son un medio didáctico (Civís, 2005).

1.3. Papel de la dirección escolar

Entre las responsabilidades del equipo directivo con las relaciones de la escuela y su contexto externo se encuentra el conocimiento de este último y de sus posibilidades. A partir de aquí, se deben señalar las conexiones que se pretenden establecer, los fines de la apertura del centro y la colaboración con su entorno (Antúnez Marcos, 2003) en el Proyecto Educativo de Centro.

En cuanto a la normativa, tanto la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación de Cataluña (LEC) como la Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Islas Baleares (LEIB) expresan la voluntad de establecer sinergias entre los centros educativos y sus

¹ En el informe de la UNESCO *Aprender a ser: la educación del futuro* (1972) Faure introdujo el concepto de ciudad educativa, aunque en el 1996 se transformó a ciudad educadora por Jacques Delors (1925-2023).

² En este congreso se detallaron los principios básicos de una ciudad educadora con la Carta de Ciudades educadoras, también conocida como la Declaración de Barcelona.

contextos externos así como de articular la educación formal con la no formal para lograr una educación integral.

2. MÉTODO

La presente investigación se ha realizado mediante un estudio de caso múltiple y cuenta con un diseño mixto convergente, puesto que se recogen tanto datos cualitativos como cuantitativos y estos son independientes hasta la fusión que se produce en la interpretación de los resultados (Bagur et al., 2021). Las técnicas de recogida de datos son una entrevista semiestructurada, dirigida a las directoras de la Escola Els Porxos y del CEIP Antònia Alzina, y un cuestionario, enviado al personal docente de ambos centros. Tanto la estrategia como el instrumento utilizados son de elaboración propia.

La población del estudio se compone por las directoras y el equipo docente de los centros educativos. Para el cuestionario se ha utilizado un muestreo intencional, puesto que se ha excluido de la investigación a aquellos docentes con menos de un curso escolar de experiencia en su respectivo centro. La muestra invitada es de 25 personas, mientras que la muestra efectiva se compone por 20 personas, incluyendo a las dos directoras.

Por un lado, el análisis de datos cualitativos se ha hecho mediante una categorización inductiva en un análisis de contenido. Por otro lado, los datos cuantitativos se han tratado con técnicas estadísticas descriptivas. Finalmente, se han triangulado los resultados de ambas ópticas con la literatura académica.

3. RESULTADOS

El análisis de los datos cualitativos revela un entramado de categorías (8) y de subcategorías (9) que se relacionan entre sí y ayudan a comprender cómo interactúan los dos centros educativos estudiados con sus respectivos entornos (explicado gráficamente en la Figura 1).

Las interacciones se hacen posibles por las diferentes estrategias educativas, que están condicionadas tanto por el contexto externo del centro como por sus oportunidades educativas. Los dos elementos influyen en la línea estratégica del centro y en las iniciativas y acciones concretas que se desarrollan. En este punto, las directoras aseguran que es fundamental mantener los centros abiertos al exterior y a todo lo que lo forma: su gente, sus entidades, sus espacios... Lo importante, expresan, es extender el proyecto como una mancha de aceite, aunque para decidir qué estrategias educativas implementar es fundamental conocer bien ese contexto y las oportunidades que ofrece. Además, estas estrategias deben quedar reflejadas en los documentos institucionales del centro y es necesario evaluar su impacto real.

El liderazgo es un pilar clave para establecer sinergias entre escuela y entorno. Este impulsa las estrategias educativas y, a su vez, se ve reforzado por ellas. Según las subcategorías emergentes del liderazgo, este depende de la visión y actitud de la persona que dirige, así como de su motivación, que actúa como motor de la dirección. En el caso de las directoras entrevistadas, la escuela no se puede entender sin lo que hay fuera de ella y se debe ir a buscar de lo que no dispones en el centro. Se subraya, por tanto, la mirada de estar arraigado al barrio o al pueblo.

A partir del liderazgo y de las estrategias, se generan alianzas con entidades, asociaciones y otros agentes del entorno, lo que da sentido al trabajo conjunto. Sin embargo, para aprovechar al máximo estas oportunidades externas, es imprescindible una comunicación constante y efectiva. Se ha detectado que la mayoría de las relaciones son con entes públicos (servicios sociales y educativos, Ayuntamiento, etc.), y entidades culturales (museos o bibliotecas) y sociales (asociaciones).

Por otro lado, los valores de la comunidad local deben estar presentes en el centro educativo para no alejarse del contexto real del alumnado. Finalmente, a partir de las entrevistas, han surgido algunas recomendaciones, como por ejemplo ser realista con lo que hay en el contexto externo, conocerlo bien y quererlo. Otras se enlazan más con la visión de que la escuela no es de la dirección, sino de todos, y de relacionar la vida del centro con la de fuera de él. Asimismo, se proponen algunos retos de las direcciones: llegar a todo el mundo, tener continuidad con los vínculos creados o motivar a todos los participantes del centro a creer en la mirada de conectarlo con el exterior.

En resumen, los resultados de esta parte del estudio sugieren que la relación entre escuela y entorno es dinámica y compleja, depende de múltiples factores contextuales y estratégicos, y requiere un liderazgo comprometido, alianzas sólidas y una evaluación constante del impacto educativo.

En relación con los resultados cuantitativos, tal como se puede observar en la Tabla 1, la valoración de la educación no formal y del entorno más cercano al centro educativo es alta por parte de los docentes de ambos centros, y la educación informal recibe una consideración especial con una media general de 9,75. La participación con el contexto externo se considera baja en los dos centros (6,08 y 6,38 de media), aunque su efectividad recibe una mejor valoración. En cuanto a las colaboraciones con instituciones o entidades locales, en la Escola Els Porxos esta se valora más positivamente que otras interacciones, mientras que en el CEIP Antònia Alzina se subraya la participación de voluntarios o agentes municipales en el centro. Finalmente, la conexión de la escuela con su entorno local es bien valorada en los dos centros.

Tabla 1. Resultados estadísticos descriptivos de diferentes ítems del cuestionario

Ítems (valorados en una escala del 0 al 10)	Escola Els Porxos		CEIP Antònia Alzina	
	M	DT	M	DT
Importancia de la educación no formal	8,17	1,59	8,75	1,39
Importancia de la educación informal	9,83	0,39	9,63	0,52
Importancia del entorno escolar y local	8,50	0,90	8,88	1,36
Frecuencia con que se incorporan experiencias, recursos o iniciativas relacionadas con la barriada o el pueblo en el aula	6,08	1,38	6,38	1,76
Efectividad de las actividades de clase relacionadas con el entorno escolar en la mejora del aprendizaje de los alumnos	7,59	0,79	8,38	1,60
Colaboración en proyectos educativos conjuntos con instituciones o entidades locales	8	1,48	8,25	1,16
Participación en eventos comunitarios	7,42	2,02	8,13	1,64
Participación de voluntarios o agentes municipales en el centro	6,59	1,98	9	0,93
Apoyo de las empresas locales en actividades escolares	6	1,48	8	1,77
Valoración de la conexión de la escuela con su entorno local	7,67	1,15	8,63	1,30

En cuanto a las oportunidades educativas de calidad fuera del horario lectivo, en Els Porxos se cree mayoritariamente que sí existen (58,33%), mientras que la mitad de los docentes del Antònia Alzina piensan que no y un 37,50% no están seguros. En este sentido, los ítems que los docentes del primer centro señalado valoran con mayor relevancia son las entidades deportivas ($M = 8,67$), hecho que se repite en el segundo centro añadiendo los espacios naturales ($M = 8,38$ en ambos casos). En ambos centros, las empresas locales son el ítem peor valorado ($M = 6$, $M = 38$), por debajo de la Administración local, bibliotecas, museos...

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El liderazgo de la dirección escolar en relación con el entorno del centro influye significativamente en las conexiones que se crean. Del presente estudio se señala como aspecto fundamental tener la visión de que la escuela es de todos y de aprovechar al máximo las oportunidades reales externas al centro, para desarrollar proyectos útiles y ampliar alianzas. Aun así, cabe remarcar que estas dependen de las posibilidades educativas del entorno, y se ha comprobado que existen diferencias significativas entre las oportunidades que ofrece un contexto rural a uno urbano, siendo las de este último más altas. En todo caso, se subraya la idea de contar con una red organizada y un compromiso firme para que exista una mayor conciencia educadora y una corresponsabilidad real (Departament d'Ensenyament, 2014).

La dirección escolar, por tanto, se convierte en un motor que mueve el engranaje de las sinergias entre el centro educativo y el territorio. Debe ser un nodo de conexión

con las diferentes oportunidades educativas, por lo que el posicionamiento, la actitud y la motivación son pilares básicos para fomentar una corresponsabilidad real. Sin duda, estas conexiones con el entorno son claves para promover una educación integral que contemple el aprendizaje a tiempo completo y que conecte los diferentes tipos de educación.

En definitiva, conectar el centro con su entorno no solo responde a una estrategia organizativa, sino que se alinea con la concepción de la educación como un proceso compartido, continuo y comunitario. Tal como defienden los planteamientos de la ciudad educadora y de la educación a tiempo completo, el territorio se convierte en un agente educativo imprescindible para garantizar una formación integral, equitativa y conectada con la vida real del alumnado.

5. REFERENCIAS

- Amat, L. (2009). Un municipi en xarxa: el Pla Educatiu d'Entorn d'Olot. *Guix*, (356-357), 50-59.
- Antúnez Marcos, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares: hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona: Horsori.
- Antúnez Marcos, S. (2003). *Acción directiva. Unidad 6: la acción directiva y el entorno institucional*. Universitat de Barcelona Virtual.
- Bagur-Pons, S., Roselló-Ramón, M.R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE*, 27(1), art. 3. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Civís, M. (2005). La ciutat educadora i els projectes educatius de la ciutat. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, (17), 245-262.
- Civís, M., Longás, E., Longás, J., & Riera, J. (2007). Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (36), 13-25.
- Coma, L. (2014). Ciudad educadora y patrimonio. Una propuesta de modelos de educación patrimonial. En M.F. Guzmán (Coord.) *Patrimonio y educación una propuesta integradora* (pp. 293-300). Junta de Andalucía, Universidad de Granada, Grupo de Investigación Patrimonio y Educación.
- Departament d'Ensenyament (2014). *Els Plans Educatius d'Entorn* [documento marco de los Planes Educativos de Entorno]. Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 5422 (2009).
- Govern de les Illes Balears. *Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears*. BOIB núm. 38 (2022).
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., & Blanch, T. A. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (15), 137-151. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.11

Pérez Triviño, M. J. (2011). Treball en xarxa: una proposta metodològica per promoure la coresponsabilitat en l'educació al territori. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (49), 131-144.

LIDERAZGO PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO Y CULTURA ORGANIZATIVA: CLAVES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE UNA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ, MARTA MEDINA-GARCÍA, CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ Y M^a NATALIA CAMPOS SOTO

*Universidad de Granada
mlina@ugr.es*

Resumen:

Esta propuesta de investigación deriva del proyecto “Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado universitario: avances y retos para el futuro (PPJIA2024-19)”, y tiene como objetivo explorar cómo se construyen formas de liderazgo pedagógico en el ámbito universitario vinculadas a la formación del profesorado desde una dimensión organizativa e institucional. El estudio se focaliza en iniciativas desarrolladas por equipos docentes universitarios implicados en la formación inicial y permanente del profesorado, que promueven una cultura organizativa colaborativa, reflexiva y orientada a la inclusión. Se analizan experiencias como programas de mentoría entre iguales, redes docentes de aprendizaje, observación compartida de clases y procesos de mejora pedagógica impulsados desde abajo. Mediante una metodología mixta que combina entrevistas a docentes universitarios, análisis documental de proyectos formativos y cuestionarios a participantes, se indagará en cómo se ejerce el liderazgo más allá de los cargos formales, y qué condiciones organizativas favorecen (o limitan) su desarrollo. Esta investigación busca aportar conocimiento sobre el papel transformador del profesorado universitario en la gestión educativa y la construcción de culturas institucionales más inclusivas, participativas y comprometidas con la mejora de la formación docente. A su vez, ofrece orientaciones útiles para diseñar políticas institucionales que reconozcan y fortalezcan este liderazgo distribuido como motor de innovación educativa.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico; Cultura organizativa; Desarrollo del profesorado; Liderazgo distribuido.

Abstract:

This research proposal stems from the project “Analysis of Educational Inclusion from the Perspective of University Faculty: Advances and Challenges for the Future (PPJIA2024-19),” and aims to explore how forms of pedagogical leadership are constructed within the university context, particularly in relation to teacher education from an organizational and institutional perspective. The study focuses on initiatives developed by university teaching teams involved in both initial and ongoing

teacher education, which promote a collaborative, reflective, and inclusion-oriented organizational culture. It examines experiences such as peer mentoring programs, faculty learning networks, shared classroom observation, and bottom-up pedagogical improvement processes. Using a mixed-methods approach that combines interviews with university faculty, documentary analysis of training projects, and participant questionnaires, the research investigates how leadership is exercised beyond formal positions and what organizational conditions enable (or hinder) its development. This study seeks to contribute knowledge on the transformative role of university faculty in educational management and in building more inclusive, participatory, and improvement-driven institutional cultures. At the same time, it offers useful guidance for designing institutional policies that recognize and strengthen this distributed leadership as a driver of educational innovation.

Keywords: Instructional Leadership; Organizational Culture; Faculty Development; Distributed Leadership.

1. INTRODUCCIÓN

El liderazgo universitario ha dejado de entenderse únicamente como una función jerárquica para adoptar formas más distribuidas y relacionales, donde los docentes –sin ocupar cargos formales– asumen roles activos en procesos de innovación educativa (Bolden et al., 2009; Macfarlane, 2011). Esta transformación responde a la necesidad de construir culturas organizativas más inclusivas y participativas.

Desde esta perspectiva, prácticas como la mentoría, la co-docencia o las redes de aprendizaje emergen como herramientas para repensar el liderazgo como una práctica colectiva y transformadora (Spillane, 2006; Harris & DeFlaminis, 2016).

Este capítulo presenta resultados preliminares de una investigación enmarcada en el proyecto “Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado universitario” (PPJIA2024-19), centrada en experiencias docentes que promueven culturas inclusivas y liderazgos ejercidos desde la base.

1.1. Liderazgo pedagógico en la universidad

Aunque el liderazgo pedagógico ha sido ampliamente estudiado en educación escolar (Leithwood et al., 2020), en el contexto universitario aún se configura como un fenómeno emergente, más informal y ligado a proyectos colaborativos (Bolden et al., 2012).

Este liderazgo se manifiesta como una capacidad de influir en la mejora docente desde la práctica, impulsando iniciativas innovadoras con compromiso institucional (MacBeath & Dempster, 2009; Fitzgerald et al., 2012; Lucena Rodríguez, 2022).

1.2. Liderazgo distribuido y cultura organizativa

El enfoque del liderazgo distribuido enfatiza su carácter relacional, basado en la corresponsabilidad y la toma de decisiones compartida (Spillane et al., 2004). En la universidad, este modelo se ve favorecido por estructuras que promueven confianza profesional, autonomía y colaboración (Kezar & Holcombe, 2017).

La cultura organizativa, entendida como el sistema de valores y prácticas compartidas, es clave para facilitar –o bloquear– el ejercicio de este tipo de liderazgo (Schein & Schein, 2017).

1.3. Formación del profesorado y liderazgo institucional

Diversos estudios destacan la importancia de vincular la formación docente universitaria con marcos institucionales que fomenten el liderazgo pedagógico (Loughran, 2014; Ping et al., 2018). Cuando esta formación se basa en metodologías activas, colaboración y reflexión crítica (Higueras-Rodríguez et al., 2020), se crean condiciones propicias para avanzar hacia una educación más inclusiva (Sachs, 2016; Biesta, 2022).

2. METODOLOGÍA

Esta investigación adopta un enfoque mixto con diseño secuencial exploratorio (Creswell & Plano Clark, 2018), combinando métodos cualitativos y cuantitativos para captar la complejidad del liderazgo pedagógico universitario desde la experiencia docente, y complementar su comprensión con datos generalizables sobre tendencias y condiciones organizativas.

El estudio se desarrolló en dos fases complementarias. La primera, de carácter cualitativo, se centró en reconstruir significados y percepciones sobre el liderazgo distribuido mediante entrevistas y análisis documental. La segunda, de tipo cuantitativo, buscó validar los hallazgos previos con una muestra más amplia, integrando así una triangulación metodológica que refuerza la validez interpretativa (Denzin, 2012).

2.1. Participantes y técnica de recogida de datos

En la fase cualitativa participaron 15 docentes universitarios de cinco universidades públicas españolas, seleccionados por muestreo intencional y criterio teórico (Patton, 2015). Provenían de diversas áreas (Educación, Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud), y cumplían criterios como participación en innovación docente o experiencia en prácticas colaborativas (co-docencia, mentoría, redes). La muestra fue equilibrada por género y antigüedad profesional.

Para la fase cuantitativa se aplicó un cuestionario online a 112 docentes, mediante muestreo por conveniencia con cuotas por área de conocimiento, tipo de centro, experiencia y participación previa en innovación. La tasa de respuesta fue del 78%.

Las entrevistas semiestructuradas (media de 60 minutos) abordaron ejes como la concepción de liderazgo, experiencias colaborativas, barreras organizativas y cultura institucional (Spillane et al., 2004; Harris & Jones, 2017). Se analizaron mediante codificación temática inductiva con NVivo 14.

El análisis documental incluyó 12 documentos institucionales (planes, convocatorias, evaluaciones) con especial atención a la promoción del liderazgo, espacios colaborativos y coherencia institucional.

El cuestionario estructurado, construido ad hoc y validado por un panel de expertos/as, incluyó 38 ítems tipo Likert (1-5) agrupados en cuatro dimensiones: prácticas colaborativas, percepción del liderazgo distribuido, condiciones organizativas y satisfacción con la formación. Se realizó una prueba piloto (n=20), alcanzando altos niveles de fiabilidad interna ($\alpha > .85$).

2.2. Análisis y consideraciones éticas

Los datos cualitativos se analizaron mediante el enfoque de Braun y Clarke (2021): familiarización, codificación, búsqueda y definición de temas. Los datos cuantitativos se trataron con SPSS v.28, aplicando análisis descriptivos, correlaciones de Pearson, confiabilidad (α de Cronbach) y análisis factorial exploratorio (AFE) con rotación varimax.

La investigación fue aprobada por el Comité Ético de la Universidad de Granada, cumpliendo los principios éticos del RGPD (UE 2016/679): consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y derecho a la retirada.

3. RESULTADOS PRELIMINARES

3.1. Hallazgos cualitativos

Los relatos de los docentes entrevistados revelan un liderazgo emergente ejercido en el marco de prácticas colaborativas como la co-docencia, la observación entre pares o el diseño conjunto de materiales. En palabras de una profesora: “Liderar no es mandar, es saber cómo sumar y aprender juntos”.

Los elementos comunes en estas experiencias son: a) Horizontalidad en la toma de decisiones; b) Confianza interpersonal y compromiso compartido; c) y vinculación entre reflexión pedagógica y acción transformadora.

No obstante, también se identificaron barreras significativas: rigidez estructural, escaso reconocimiento institucional, sobrecarga burocrática y ausencia de incentivos para la innovación docente.

3.2. Resultados cuantitativos

El 84% del profesorado encuestado considera que el liderazgo debe ser concebido como una práctica compartida. El 72% señala que la falta de tiempo y carga laboral impide participar en experiencias de liderazgo colaborativo. El 68% considera que su institución no ofrece espacios suficientes para la innovación pedagógica desde la base. Asimismo, se halló una correlación positiva significativa entre la percepción de liderazgo distribuido y la satisfacción con la formación docente recibida ($r = 0.61$, $p < 0.01$) (figura 1).

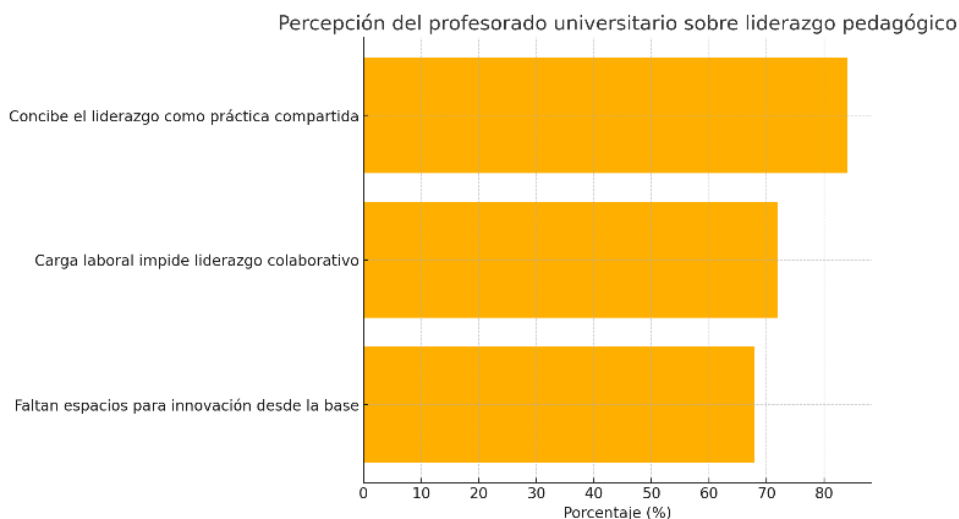


Figura 1. Percepción del profesorado universitario sobre liderazgo pedagógico

4. DISCUSIÓN

Los datos preliminares sugieren que el liderazgo pedagógico universitario se está reconfigurando desde formas más colectivas, colaborativas y contextualmente situadas. Este hallazgo coincide con lo señalado por Fitzgerald et al. (2012) y Kezar (2014), quienes destacan que el liderazgo académico más transformador suele emerger de dinámicas de base más que de estructuras jerárquicas.

El potencial de estas prácticas se ve sin embargo limitado por estructuras organizativas tradicionales que aún privilegian la docencia individual y la lógica meritocrática de la productividad investigadora (Ball, 2016). Esta tensión evidencia la necesidad de una transformación cultural e institucional profunda para que el liderazgo docente pueda consolidarse como eje vertebrador de una formación del profesorado más inclusiva y de calidad.

5. CONCLUSIONES

Este estudio aporta evidencia sobre la emergencia de nuevas formas de liderazgo pedagógico en el ámbito universitario, ejercidas desde la práctica docente y ancladas en culturas colaborativas e inclusivas. Frente a modelos jerárquicos, se refuerza la necesidad de promover un liderazgo distribuido que potencie el desarrollo profesional colectivo, la innovación metodológica y el compromiso ético con la equidad educativa.

Se recomienda:

Reconocer institucionalmente las iniciativas docentes colaborativas.

Crear marcos de desarrollo profesional continuo, vinculados a la innovación pedagógica.

Diseñar políticas universitarias que fortalezcan culturas organizativas más democráticas, participativas y centradas en el aprendizaje.

En suma, el liderazgo pedagógico universitario representa una vía prometedora para avanzar hacia modelos de educación superior más justos, críticos y transformadores.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. J. (2016). *The education debate* (2nd ed.). Policy Press. Disponible en WorldCat
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003188327>
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277. <https://doi.org/10.1177/1741143208100301>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Day, C., & Gu, Q. (2019). *The new lives of teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315145121>
- Fitzgerald, T., Gunter, H., & Eaton, J. (2012). Leading change in education: The role of the university head of department. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 81-95. <https://doi.org/10.1177/1741143211420610>

- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Higueras-Rodríguez, L., Medina-García, M., & García-Vita, M. del M. (2020). Analysis of training offers on active methodologies for university teachers in Spain. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1223-1234.
- Kezar, A. (2014). *How colleges change: Understanding, leading, and enacting change*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814232>
- Kezar, A., & Holcombe, E. M. (2017). *Shared leadership in higher education: Important lessons from research and practice*. American Council on Education. Disponible en ACE
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283. <https://doi.org/10.1177/0022487114533386>
- Lucena Rodríguez, C. (2022). *Identidad profesional de liderazgo en la dirección escolar: Barreras, crisis y reconstrucción* (Tesis doctoral, Universidad de Granada).
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.). (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. Routledge.
- Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: Formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36(1), 57-73. <https://doi.org/10.1080/03075070903443734>
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Schein, E. H., & Schein, P. A. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Wiley.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN CENTROS EDUCATIVOS CHILENOS

PAMELA MUÑOZ RIVAS¹ Y ANNA DÍAZ-VICARIO

*Universitat Autònoma de Barcelona – Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament
Organitzacional*

pamela.munoz@autonoma.cat

Resumen:

La función directiva en centros educativos chilenos enfrenta desafíos significativos que requiere no solo de habilidades técnicas y administrativas, sino también de competencias emocionales, como la empatía, la resiliencia o la comunicación, dado que éstas son esenciales para la gestión efectiva de equipos, la resolución de conflictos y la creación de un ambiente escolar positivo. Si bien, a lo largo de la historia el concepto de competencia emocional ha sido definido por diferentes autores, no disponemos de una definición unánime, lo que conlleva la existencia de diferentes aproximaciones en lo que se refiere a las dimensiones y subdimensiones que la configuran. Este hecho se suma a la escasez de trabajos centrados en la identificación de las competencias emocionales necesarias para un ejercicio efectivo de la función directiva. Es por ello por lo que el presente trabajo se dirige a explorar las diferentes concepciones y aproximaciones al constructo de competencia emocional para el ejercicio directivo. Para ello, empleamos una metodología de revisión narrativa de la literatura. A partir de los hallazgos de la revisión, proponemos un modelo teórico que distingue las habilidades de las que deben disponer directivos emocionalmente competentes y que permitirá abordar una propuesta formativa en competencias emocionales para directivos de centros educativos chilenos. Todo ello ha de contribuir a mejorar significativamente las prácticas de gestión escolar y, en última instancia, el rendimiento académico y el bienestar de la comunidad educativa.

Palabras clave: Función directiva, competencias emocionales, liderazgo, bienestar, clima escolar positivo.

Abstract:

The management role in Chilean educational institutions faces significant challenges that require not only technical and administrative skills, but also emotional competencies such as empathy, resilience, and communication. These are essential for effective team management, conflict resolution, and the creation of a positive school environment.

¹ Esta aportación forma parte del trabajo de tesis doctoral desarrollado por la autora principal en el marco del Doctorado en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Although the concept of emotional competence has been defined by various authors throughout history, there is no unanimous definition. This has led to different approaches regarding the dimensions and subdimensions that constitute it. Furthermore, there is a lack of studies focused on identifying the emotional competencies necessary for the effective exercise of management role in schools. For this reason, the present work aims to explore the different conceptions and approaches to the construct of emotional competence in the context of educational management. To achieve this, we employ a narrative literature review methodology. Based on the findings of this review, we propose a theoretical model that outlines the skills emotionally competent school leaders should possess. This model will serve as the foundation for a training proposal in emotional competencies for school leaders in Chile. Ultimately, this should contribute to significantly improving school management practices and, in turn, the academic performance and well-being of the educational community.

Keywords: Management role; Emotional competences; Leadership; Well-being; Positive school climate.

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación que se presenta a continuación pretende visualizar la relevancia que tiene las competencias emocionales en el ejercicio de la función directiva. Esto es principalmente debido a que considerar las competencias emocionales de los líderes educativos escolares, es importante, ya que los centros educativos son instituciones complejas donde se gestiona y administra las relaciones humanas con interlocutores internos y externos como son: el profesorado, las familias, alumnos, representantes de la institución, administrativos, entre otros (Mehmood, Taresh y Che Hassan, 2023).

El desarrollo de competencias emocionales, de quienes ejercen la función directiva, juega un papel crucial en la optimización de un clima escolar positivo para la creación de un entorno seguro, respetuoso y de apoyo que promueva el aprendizaje y el bienestar. Así lo demuestra la evidencia científica, que subraya el papel crucial de las emociones en el contexto laboral, dado que estas pueden favorecer la existencia de una atmósfera laboral positiva o negativa que, influya en la dinámica de trabajo (Leithwood y Jantzi, 2008, citado por Pizarro y Diez, 2023).

Junto con esto, es importante destacar los beneficios que trae consigo que se consideren las competencias emocionales en el ejercicio de la función directiva, ya que su impacto abarca a todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente al profesorado. Es bien sabido que los docentes enfrentan diariamente diversos desafíos, los cuales pueden poner en situación de riesgo su salud mental, lo que hace aún más relevante el desarrollo de estas competencias. Su fortalecimiento no solo contribuye a garantizar el aprendizaje, sino también el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes.

Coincidimos con lo expresado por Nava-Lara, Glasserman y Torres (2022), quienes subrayan la importancia de integrar las competencias emocionales en la dirección de los centros educativos, al considerarlas distintivos inseparables del rol de líder que ejercen los directores escolares.

Por ello, a continuación presentaremos el concepto general de competencia emocional y sus distintas aproximaciones a lo largo del tiempo, cuyo trabajo se ha llevado a cabo mediante una revisión narrativa. El objetivo último es proponer un modelo de competencias emocionales orientado al ejercicio de la función directiva en centros educativos Chilenos pero que puede ser de interés y utilidad para otros sistemas educativos.

2. CONCEPTO DE COMPETENCIA EMOCIONAL Y SUS APROXIMACIONES

El concepto de competencia emocional ha sido objeto de debate, y alcanzar un consenso entre los expertos ha resultado complejo. Cabe señalar que este concepto deriva del constructo de Inteligencia Emocional, el cual también ha generado diversas interpretaciones y carece de una definición unánime. No obstante, a pesar de la variedad de propuestas conceptuales, existe un acuerdo general en que la inteligencia emocional implica un conjunto de competencias que pueden ser aprendidas por cualquier ser humano.

La competencia puede ser definida como: “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.63). La competencia integra el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser, es decir, implica conocimientos, habilidades, actitudes y conductas integrados entre sí. Las competencias se desarrollan a través del aprendizaje, pues nadie nace con competencias y, por tanto, se pueden mejorar continuamente con la experiencia (Bisquerra y Pérez, 2007).

Como hemos mencionado anteriormente, el concepto de competencia emocional no está exento de debate y aún no existe un acuerdo unánime entre los expertos para definir el concepto como tal. Se trata de un constructo amplio que incluye diversos procesos y genera una variedad de sub-competencias. En este contexto, en la Tabla 1 presentamos una síntesis de las principales propuestas que han buscado describir el concepto de competencia emocional.

Tabla 1. Definiciones de Competencias Emocionales

AUTOR	DEFINICIÓN	SUB COMPETENCIAS
Salovey y Mayer (1997)	Está más orientada a la medición de niveles de logro que a capacidades cognitivas.	<p>Modelo de habilidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Percibir, valorar y expresar emociones. 2. Facilitación emocional del pensamiento. 3. Comprensión de las emociones. 4. Regulación reflexiva de las emociones.
Saarni (1999)	Es un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia emocional de uno mismo. 2. Habilidad para discernir y entender las emociones de otros. 3. Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propias de la emoción. 4. Capacidad de empatía. 5. Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa. 6. Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes. 7. Conciencia de comunicación emocional en las relaciones. 8. Capacidad de autoeficacia emocional.
Goleman (2000)	Una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la Inteligencia Emocional que da lugar a un desempeño sobresaliente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de uno mismo. 2. Autorregulación. 3. Conciencia social. 4. Regulación de Relaciones interpersonales.
Goleman junto con Boyatzis y Mckee (2002)	Capacidad basada en la inteligencia emocional que toma en cuenta las habilidades personales y sociales necesarias para un desempeño laboral sobresaliente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia de uno mismo. 2. Autogestión. 3. Conciencia social. 4. Gestión de las relaciones.
Bisquerra (2009)	Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia emocional. 2. Regulación emocional. 3. Autonomía emocional. 4. Competencia social. 5. Competencias para la vida y el bienestar.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos definir la competencia emocional como el conjunto articulado de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes adquiridas,

basadas en la inteligencia emocional, que permiten a la persona percibir, comprender, expresar y regular adecuadamente sus propias emociones y las de los demás. Estas competencias favorecen el desempeño eficaz no solo en el contexto personal y social, sino también profesional, contribuyendo al bienestar individual y colectivo. En este sentido, que los directivos escolares cuenten con competencias emocionales adecuadas resulta fundamental para el ejercicio de la función directiva.

La función directiva es protagonizada por el director del centro, acompañada y respaldada por los demás miembros del equipo directivo. Su desarrollo constituye un factor clave para la mejora de los centros educativos, especialmente en la promoción y gestión del cambio. Entre las diversas funciones que implica el ejercicio de la función directiva destaca la función de liderazgo, la cual, más que una función, es considerada una competencia que comprende y abarca otras micro competencias más operativas. En el liderazgo siempre ha estado presente un componente emocional, pues éste siempre genera emociones. Sin embargo, en muchas ocasiones, estas emociones son negativas, provocando reacciones y sentimientos contrarios a lo pretendido (Villa, 2021).

Consecuentemente, resulta importante considerar el componente emocional y profundizar en el desarrollo de competencias emocionales en el ejercicio del liderazgo como parte integral de la función directiva. Llevar a cabo un liderazgo que considere las competencias emocionales favorece la creación de un buen ambiente emocional positivo en la institución educativa, generando un clima de centro que contribuye al bienestar de la comunidad educativa, lo que además influye directamente sobre la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castiñeira y Lozano, 2012).

3. PROPUESTA DE MODELO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN CENTROS EDUCATIVOS.

Considerando lo relevante que es un buen desarrollo de la función directiva en los centros educativos, es que consideramos muy importante que en esta labor se desarrollen competencias emocionales, por los beneficios ya mostrados en programas de educación emocional, aplicados a docentes y estudiantes de centros educativos (Torrijos y Martín, 2013).

Por consiguiente, la propuesta es que cada director/líder o miembro del equipo directivo, dentro de sus funciones, desarrolle sin lugar a duda, las competencias emocionales. En la Tabla 2 presentamos una propuesta de modelo.

Tabla 2. Modelo de Competencias emocionales para el ejercicio de la Función Directiva

Sub-competencia	Descripción	Justificación
1. Conciencia Emocional	Reconocer nuestras emociones y sus efectos (Goleman, 2002). Tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra y López, 2020)	Esta sub-competencia en el marco de la función directiva es de suma importancia, puesto que el director/a en su desempeño es un permanente portador de noticias de toda índole y es el encargado de resolver conflictos propios de la actividad de un centro educativo. Contar con la conciencia emocional necesaria le permitirá identificar (dar nombre) a sus emociones, las del equipo directivo, de los docentes y de esta manera identificar el clima emocional que se vive en su centro educativo.
2. Regulación emocional	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Poseer buenas estrategias de afrontamiento y autogenerarse emociones positivas (Bisquerra y López, 2020)	Regular las emociones en la función directiva es fundamental tanto para sí mismo, como para el trabajo con los demás miembros del centro educativo. Esto permite que los directivos puedan regular emociones propias como la de los demás. Así podrá contribuir a regular situaciones donde afloran emociones como la ira, la impulsividad, ayudar a tolerar la frustración y así ofrecer estrategias de afrontamiento de situaciones complejas.
3. Competencia social	Determina el modo que nos relacionamos con los demás (Goleman, 2002). Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas (Bisquerra y López, 2020)	Esta sub-competencia es clave en la función directiva, ya que desarrolla habilidades importantes como: escuchar, dar las gracias, pedir de manera adecuada las cosas, respetar a los demás, saber comunicarse a la hora de expresar y de recibir, trabajar en equipo, expresarse de manera asertiva, prevenir y gestionar conflictos, gestionar situaciones emocionales, entre otras. Cada una de estas habilidades apoya y contribuye al buen ejercicio de la función directiva.
4. Autonomía emocional	Esta sub-competencia incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal por ejemplo: la autoestima, responsabilidad, capacidad de análisis crítico a las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos (Bisquerra y López, 2020).	Esta sub-competencia la consideramos relevante para la persona que hay detrás en el ejercicio de la función directiva. Esto permitirá desarrollar habilidades que irán en su propia ayuda al momento de ejercer tal cargo, promoviendo su bienestar y promoviendo un trabajo profesional equilibrado, en el que él mismo será el primer beneficiado.

4. CONCLUSIÓN

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos concluir que por la relevancia que tiene el ejercicio de la función directiva para el buen funcionamiento de un centro educativo, resulta fundamental que los directivos cuenten con un adecuado desarrollo de competencias emocionales que les permitan desempeñar eficazmente sus funciones.

La función directiva es una ocupación compleja, en ocasiones un tanto estresante, puesto que implica un trabajo diario basado en interacciones sociales en las que el director/a debe hacer un gran esfuerzo para regular no solo sus propias emociones, sino también las de otros miembros del equipo directivo, docentes, estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad educativa.

El desarrollo de competencias emocionales se presenta, por tanto, como un garante de bienestar, no solo para el líder educativo, sino también para quienes están bajo su cargo, al favorecer un buen clima de centro y generar entornos favorables al aprendizaje.

En este sentido, los centros educativos chilenos requieren que sus líderes educativos desarrollen estas competencias emocionales, ya que ello les permitirá llevar a cabo un ejercicio efectivo de la función directiva.

5. REFERENCIAS

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 21, 61-82 <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. y López-Cassá, E. (2020, 1ª ed.). *Educación Emocional 50 preguntas y respuestas*. El Ateneo.
- Bisquerra, R. (coord.), Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassá, È., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, MA., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona) Hospital Sant Joan de Déu.
- Boyatzis, R. y McKee, A. (2006). *Liderazgo Emocional*. Deusto.
- Castiñeira, A. y Lozano, J. (2012). *El poliedro del liderazgo: una aproximación a la problemática de los valores en el liderazgo*. Libros de Cabecera.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación superior*, 16(6), 110-125.
- Goleman, D. (2002). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Kairos.
- Leithwood, K. (2017). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?: aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Mehmood, T., Taresh, S. y Che Hassan, D. (2023). The Role the interpersonal skills of the school principals in Optimizing positive school climate: A concept Paper. *International Journal of Emergent Issues of social Science, Arts and Humanities*, 1(2), 38-54.

- Nava-Lara, S., Glasserman, L., y Torres, C. (2022). Habilidades socioemocionales en directores de educación básica. Revisión sistemática de literatura. *Ensayos Pedagógicos*, 17, 255-275.
- Pizarro, E y Diez, F. (2023) Competencias emocionales en el liderazgo directivo de Instituciones Educativas. *Caminando hacia la innovación en educación: de la teoría a la práctica*. p. 373-391.
- Torrijos, P y Martín, J. (2013). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 15 (1), p. 90-105.
- Villa, A. (2021) Liderazgo emocional: la base del liderazgo. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. 1 (1) pp. 119-146.

AULAS QUE TRANSFORMAN: INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y ABP EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA BOGOTANA

LELY A. LUENGAS-C. Y KEVIN GARCÍA M.

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas
laluengasc@udistrital.edu.co*

Resumen:

En Colombia, el acceso a la educación superior para egresados de instituciones públicas pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2 presenta limitantes. Solo cerca del 40 % accede a la educación terciaria y, de estos, aproximadamente la mitad culmina su formación profesional. Esta situación se agrava por el escaso vínculo con actividades investigativas durante la educación media, fundamentales para el fortalecimiento de competencias blandas clave en el ámbito universitario. Frente a este panorama, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas –UDFJC– de Bogotá, Colombia, ha desarrollado una estrategia de articulación con colegios oficiales, orientada a fomentar la investigación formativa a través del diseño de prototipos hardware-software enfocados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La iniciativa, enmarcada en los desafíos de la Revolución 4.0, articula grupos de investigación universitarios con estudiantes de educación básica y media. Este trabajo intergeneracional permite la transferencia bidireccional de conocimiento y experiencia, enriqueciendo tanto a los tutores como a los aprendices, fomentando los procesos propios de la investigación e impulsando la investigación formativa, así como fortalece las habilidades blandas (comunicación oral y escrita) y las habilidades duras (conocimientos técnicos para desarrollar prototipos). La estrategia ha impactado 86 instituciones educativas y más de 7.000 estudiantes en Bogotá, con resultados positivos en desarrollo de habilidades académicas, sociales y actitudinales.

Palabras clave: Aprendizaje activo, Competencias para la vida, Difusión de conocimientos, Enseñanza superior, Investigación.

Abstract:

In Colombia, access to higher education for graduates from public institutions belonging to socioeconomic strata 1 and 2 faces significant limitations. Approximately only 40% of these students gain entry into tertiary education, and of those, roughly half complete their professional training. This situation is further exacerbated by the limited engagement with research activities during secondary education, which are essential for strengthening key soft skills required in the university context. In response to this challenge, the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), Bogotá, Colombia, has developed a coordination strategy with public schools aimed at promoting formative research through the design of hardware-software prototypes focused on the

Sustainable Development Goals (SDGs). Framed within the challenges of the Fourth Industrial Revolution, this initiative connects university research groups with students from basic and secondary education. This intergenerational collaboration enables a bidirectional transfer of knowledge and experience, enriching both tutors and learners. It fosters research processes and advances formative research while simultaneously enhancing soft skills (oral and written communication) and hard skills (technical knowledge for prototype development). The strategy has impacted 86 educational institutions and more than 7,000 students in Bogotá, yielding positive outcomes in the development of academic, social, and attitudinal skills.

Keywords: Active learning, Life skills, Knowledge dissemination, Higher education, Research.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto colombiano, el acceso a la educación superior para jóvenes egresados de instituciones educativas oficiales, particularmente aquellos pertenecientes a los estratos socioeconómicos bajos, enfrenta barreras estructurales que restringen sus oportunidades de desarrollo académico y profesional. Según estudios, el 40% de estos estudiantes logra ingresar a programas de educación terciaria, y de ellos, la mitad logra culminar con éxito su formación de pregrado (Ministerio de Educación Nacional, 2024; SNIES, 2023). Este panorama pone de manifiesto una brecha persistente que afecta de manera desproporcionada a las poblaciones más vulnerables, situación que se ve agravada por el bajo interés y limitada participación estudiantil en actividades de investigación durante la educación básica y media. Esta carencia limita el desarrollo de habilidades blandas tales como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la creatividad y la resolución de problemas, competencias imprescindibles tanto para la permanencia universitaria como para el desempeño profesional en escenarios complejos y dinámicos (Luengas-C et al., 2024).

La promoción de la competencia científica, a partir del quehacer investigativo, se constituye como una herramienta fundamental para estimular en los estudiantes la observación, el cuestionamiento y la interpretación de fenómenos, así como el desarrollo de capacidades analíticas orientadas a la solución de problemas. Este proceso trasciende la mera adquisición de conocimientos, enfatizando la formación de habilidades cognitivas y procedimentales inherentes al pensamiento científico. Así, la generación de prototipos de hardware-software representa una estrategia didáctica enfocada en replicar las etapas del proceso investigativo, priorizando el aprendizaje experiencial y el énfasis en el proceso sobre el resultado. La implementación de iniciativas de este tipo desde la educación básica favorece el desarrollo de competencias heurísticas y hermenéuticas esenciales en la investigación escolar (Corona Meza, 2023; Díaz Rodríguez, 2024; Vargas Hernández, 2025).

No obstante, la participación estudiantil en procesos investigativos en la educación básica y media enfrenta desafíos significativos, entre los que se incluyen la desarticulación curricular, la escasa orientación vocacional y las profundas brechas socioeconómicas, así como la limitada colaboración entre las instituciones educativas y otros actores del sistema (Ardila Franco & Soto Arango, 2020; Cedeño Granda et al., 2024; Valdiviezo Villegas et al., 2024). Superar estas limitaciones exige un enfoque integral y colaborativo que involucre a docentes, directivos, familias y autoridades educativas, permitiendo construir políticas y prácticas pedagógicas inclusivas. En este sentido, la vinculación de grupos de investigación universitarios con comunidades educativas de colegios públicos resulta un pilar estratégico, pues favorece la transferencia de conocimientos, el acompañamiento cercano y la co-creación de soluciones contextualizadas, generando espacios de socialización y retroalimentación donde los estudiantes pueden exponer y perfeccionar sus iniciativas (García Marentes et al., 2024).

En respuesta a este escenario, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), en alianza con directivos y docentes de diversas instituciones educativas de Bogotá, ha diseñado e implementado una estrategia pedagógica centrada en la investigación formativa. Esta intervención busca incentivar el interés por la ciencia, la tecnología y la innovación entre estudiantes de educación básica y media, mediante la formulación y desarrollo de prototipos orientados a la solución de problemáticas alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). De esta manera, se pretende fortalecer competencias clave para la Revolución 4.0, como la alfabetización digital, el trabajo colaborativo y la innovación tecnológica con impacto social (Estrada Maldonado et al., 2022; Nolazco Labajos, 2021; Piñero M., 2021).

Hasta la fecha, esta estrategia ha impactado a 86 colegios oficiales de Bogotá y más de 7.000 estudiantes, evidenciando avances significativos en el rendimiento académico y en dimensiones socioemocionales. Entre los principales logros se encuentran el incremento de la motivación hacia el aprendizaje, el desarrollo del trabajo en equipo, la mejora de la autoestima académica y la promoción de una actitud proactiva frente a los retos del entorno. Estos resultados destacan el potencial transformador de la investigación formativa en contextos vulnerables y la importancia de las alianzas entre educación superior y colegios públicos para cerrar brechas educativas y sociales.

En el presente trabajo se muestra el desarrollo de la actividad realizada, la metodología empleada y los resultados alcanzados.

2. METODOLOGÍA

La investigación desarrollada se inscribe en el marco de la investigación educativa aplicada, adoptando un enfoque cualitativo orientado a fortalecer la investigación formativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Ciencia, Ingeniería, Tecnología y Matemáticas (CTIM), con foco en la electrónica, así como a promover la

integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en contextos educativos (Valbuena Duarte et al., 2024).

La planificación de las actividades contempló la participación activa de los distintos actores institucionales –estudiantes, docentes y personal administrativo–, quienes interactuaron bajo un enfoque metodológico que combinó la investigación documental y educativa. Como eje central de la propuesta metodológica, se seleccionó el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro), dada su capacidad para explorar cómo los proyectos de investigación en el aula contribuyen al desarrollo de habilidades investigativas y pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria.

La implementación del ABPro ha demostrado ser eficaz para fomentar la participación activa del estudiantado, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones. Al asumir los estudiantes la responsabilidad de gestionar y crear productos finales derivados de proyectos, se promueve en ellos un sentido de autonomía y responsabilidad respecto a su propio proceso de aprendizaje, lo que repercute positivamente en su motivación y en la calidad de sus producciones académicas. Asimismo, el aprendizaje se torna contextualizado y auténtico, al estar vinculado al desarrollo de proyectos que requieren la formulación de preguntas desafiantes y propician una reflexión metacognitiva profunda. De este modo, los estudiantes no solo adquieren conocimientos disciplinares, sino que también reflexionan críticamente sobre los procesos y fundamentos de su aprendizaje, fortaleciendo así competencias esenciales para su formación integral.

3. RESULTADOS

En el marco de la estrategia orientada a fortalecer las vocaciones científicas y tecnológicas en estudiantes de educación media de Bogotá, se implementó un proceso de acercamiento interinstitucional con diversas instituciones educativas oficiales. Este proceso contempló la realización de visitas guiadas a la Facultad Tecnológica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) a lo largo de diferentes periodos académicos. Durante el año 2024, participaron en estas jornadas estudiantes de 86 colegios, quienes accedieron a actividades de reconocimiento de los espacios académicos, laboratorios y recursos tecnológicos de la Facultad. A su vez, el equipo universitario realizó visitas a los colegios y participó en Ferias Universitarias, escenarios donde confluyeron estudiantes de distintas localidades, facilitando el acercamiento a contextos escolares socialmente vulnerables.

Uno de los principales resultados alcanzados a partir de estas visitas radica en la amplia difusión de la oferta académica de la UDFJC, aspecto clave para acercar a estudiantes que históricamente han considerado la educación superior pública como una meta distante o inalcanzable. Entre los logros obtenidos destacan la presentación y socialización de una estrategia de articulación para visibilizar los beneficios de la educación CTIM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) con énfasis en el

área de electrónica, la consolidación de relaciones colaborativas con docentes y directivos, así como la motivación tangible de estudiantes y profesores para involucrarse en iniciativas centradas en robótica y electrónica.

El fortalecimiento de la colaboración interinstitucional derivado de las actividades de contacto favoreció la consolidación de una red propicia para el desarrollo de experiencias educativas CTIM inclusivas, dirigidas a estudiantes de sectores menos favorecidos. En este contexto, se adoptó la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro) como eje central de intervención pedagógica, cuya implementación exitosa se estructuró en cinco fases esenciales: (1) Identificación de temas relevantes, seleccionando contenidos significativos para la realidad de los estudiantes; (2) Diseño del proyecto, definiendo objetivos, recursos y cronogramas de trabajo; (3) Trabajo colaborativo, promoviendo la asignación responsable de roles y funciones dentro de los equipos; (4) Evaluación continua, mediante el seguimiento y retroalimentación durante la ejecución; y (5) Presentación de resultados, instancia en la que los estudiantes exponen sus prototipos y aprendizajes ante la comunidad académica. La integración de estas fases propicia un entorno de aprendizaje activo, participativo y significativo.

En este marco pedagógico, los estudiantes de educación media participaron en el desarrollo de un prototipo electrónico, bajo la guía conjunta de estudiantes universitarios y un docente experto, abordando un problema de complejidad moderada con cierto grado de estructuración inicial. Esta experiencia no solo favoreció el acceso efectivo a escenarios universitarios y tecnológicos, sino que también potenció el interés por la investigación y el aprendizaje autónomo, contribuyendo a una transición más fluida hacia la educación superior. La fase de presentación de prototipos, realizada en instalaciones universitarias, permitió a los estudiantes exponer públicamente sus desarrollos, fortaleciendo sus competencias tecnológicas y de comunicación.

Finalmente, al cierre de cada semestre académico, se llevó a cabo una socialización de experiencias, en la cual los estudiantes universitarios compartieron los principales avances y logros obtenidos a partir de la tutoría y el acompañamiento brindado. Este espacio reflexivo evidenció el impacto generado tanto en los estudiantes de educación media como en los propios tutorandos, quienes fortalecieron sus competencias investigativas, de liderazgo y compromiso social, reafirmando la pertinencia de los procesos de articulación escuela-universidad para la transformación educativa en contextos de vulnerabilidad social.

4. DISCUSIÓN

Las diferentes actividades de acercamiento con instituciones educativas de Bogotá, han permitido ampliar el alcance de la estrategia y fortalecer los vínculos entre la educación media y la formación superior, lo cual favorece a los estudiantes de educación media, ya que inician la relación con el entorno universitario.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro) promueve un aprendizaje profundo y significativo al centrar el proceso en problemas o desafíos reales, lo que facilita la aplicación práctica de conocimientos y el desarrollo de competencias técnicas y transversales (Pacheco-García & Cáceres-Mesa, 2024; Pantoja Amaro et al., 2020; Sánchez Martínez & Ruvalcaba Ledezma, 2023) aunque desarrollarlo con los escasos recursos que se tienen en las instituciones públicas en el país representa un enorme reto. Por otra parte, está comprobado que las habilidades ligadas al enfoque de las ciencias integradas, a saber: ciencia, tecnología, ingeniería y matemática (STEM, por sus siglas en inglés. Esta dinámica colaborativa fortalece habilidades sociales, como la comunicación, el trabajo en equipo y la empatía, elementos esenciales en contextos intergeneracionales (Martínez Salcedo, 2023; Morán-Aguirre & Rodríguez Gómez, 2024).

En experiencias intergeneracionales, donde estudiantes universitarios tutelan a jóvenes de secundaria, el ABPro contribuye a la transferencia bidireccional de conocimiento y experiencia, enriqueciendo tanto a los tutores como a los aprendices, fomentando los procesos propios de la investigación e impulsando la investigación formativa (Corona Meza, 2023; Tinoco-Giraldo et al., 2020).

La implementación de estrategias evaluativas formativas en proyectos, contribuye a consolidar competencias transversales y específicas, y al desarrollo integral del estudiante. Como resultado de este proceso, los estudiantes lograron construir un prototipo funcional, lo que les permitió concretar los conceptos teóricos en un producto tangible orientado a resolver problemas reales (Hattie & Timperley, 2007).

5. REFERENCIAS

- Ardila Franco, Y. S., & Soto Arango, D. E. (2020). Una mirada a el acceso a la universidad en el marco de la política educativa colombiana. 2010 a 2018. *Panorama*, 14(26). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1487>
- Cedeño Granda, S. A., Encalada Jumbo, F. C., Elizalde Zapata, J. A., & Pintado Jimenez, M. M. (2024). Estrategias didácticas para la inserción de la tecnología en la educación. *Revista Social Fronteriza*, 4(3), e43286. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(3\)286](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(3)286)
- Corona Meza, W. (2023). Caracterización de los componentes de la investigación formativa en la universidad contemporánea en Latinoamérica. *Revista Educación*, 47(1), 1-33. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51880>
- Díaz Rodríguez, J. A. (2024). Hacia una heurística de la pregunta de investigación educativa desde una reflexión epistemológica y hermenéutica. *Revista Boletín REDIPE*, 13(6).
- Estrada Maldonado, A. de J., Reséndiz Balderas, E., & Cervantes Castro, R. D. (2022). Enseñanza de la ciencia: sesiones prácticas bajo el enfoque de investigación dirigida para el fortalecimiento de competencias científicas. *RIDE Revista Iberoamericana*

- Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1156>
- García Marentes, K., Coello, D., & Luengas-C, L. A. (2024). *Estrategia para impulsar la Investigación Formativa en el Colegio Marruecos y Molinos IED* [Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. In *Review of Educational Research* (Vol. 77, Issue 1). <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Luengas-C, L. A., Cortés, D., & Roa, A. F. (2024). Promotion of research processes in girls: an imperative for equality and educational innovation, case study in Colombia. *E3_Revista de Economía, Empresas e Emprendedores Na CPLP*, 10(1), 61-72. <https://doi.org/https://doi.org/10.29073/e3.v10i1.920>
- Martínez Salcedo, D. P. (2023). Aprendizaje basado en proyectos (ABPy), una estrategia metodológica interdisciplinaria. *Nómadas*, 56. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a15>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Competencias TIC para el desarrollo Profesional Docente. In *Colección Sistema Nacional de Innovación Educativa con uso de Nuevas Tecnologías*. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Reporte_matriculas_2023_SNIES*.
- Morán-Aguirre, N., & Rodríguez Gómez, D. (2024). El aprendizaje intergeneracional y las herramientas digitales para la docencia universitaria. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.31637/epsir-2024-875>
- Nolazco Labajos, F. A. (2021). Metodología de la investigación científica (MIC) en la educación básica regular. El caso peruano. *Espíritu Emprendedor TES*, 5(3). <https://doi.org/10.33970/eetes.v5.n3.2021.277>
- Pacheco-García, L. F., & Cáceres-Mesa, M. L. (2024). Algunas reflexiones sobre el Aprendizaje Basado en Problemas para la mejora de las habilidades del Pensamiento Matemático en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 4(1). <https://doi.org/10.58594/rtest.v4i1.106>
- Pantoja Amaro, L. F., Peña Aguilar, J. M., & Mendoza Torres, C. P. (2020). Desarrollo de habilidades STEM en media superior como mecanismo para impulsar la continuidad en educación superior: Caso programa Bases de Ingeniería. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.614>
- Piñero M., M. L. (2021). Editorial. *ReNaCientE - Revista Nacional Científica Estudiantil - UPEL-IPB*, 2(1). <https://doi.org/10.46498/renacipb.v2i1.1568>
- Sánchez Martínez, D. V., & Ruvalcaba Ledezma, J. C. (2023). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro). *TEPEXI Boletín Científico de La Escuela Superior Tepeji Del Río*, 10(19). <https://doi.org/10.29057/estr.v10i19.9757>
- Sandoval Vargas, Y. C. (2023). Uso de Herramientas Tic para fortalecer el aprendizaje en grado Preescolar en la Zona Rural de Boyacá, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3444-3464. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5583

- SNIES. (2023). *Estadísticas*. Ministerio de Educación Nacional. <https://snies.mineduacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/>
- Tinoco-Giraldo, H., Sánchez, E. M. T., & García-Peñalvo, F. J. (2020). E-mentoring in higher education: A structured literature review and implications for future research. In *Sustainability (Switzerland)* (Vol. 12, Issue 11). <https://doi.org/10.3390/su12114344>
- Valdiviezo Villegas, G. N., Leyva Aguilar, N. A., & Nontol Nontol, W. J. (2024). Aprendizaje basado en problemas para desarrollar la competencia investigativa en estudiantes de educación básica. *Revista de Climatología*, 24. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.884-894>
- Valbuena Duarte, S., Márquez Herrera, L., Conde Carmona, R., y Chiquillo Varela, M. F. (2024). Enfoque STEAM y modelo TPACK en los métodos numéricos aplicados con software. *Tecnura*, 28(82), 27-47. <https://doi.org/10.14483/22487638.22481>
- Vargas Hernández, P. (2025). Por un modelo de Aprendizaje-Servicio para los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. *Revista Franz Tamayo*. <https://doi.org/https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.7i18.17>

LA FORMACIÓN DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA RECIENTE ESPAÑOLA. UNA REVISIÓN DESDE LA LEY MOYANO

ESTHER RUIZ SIMÓN Y MARÍA ISABEL DE LA RUBIA RIVAS

Universidad Rey Juan Carlos

esther.ruiz@urjc.es

Resumen:

El papel de la mujer en la Historia de la educación viene determinado por la presencia social de la misma y el rol que se tradicionalmente se le ha otorgado dentro de la sociedad. Desde el s. XIX la nueva organización y sistematización educativa les concede un papel importante en el ámbito educativo. Esta innovadora presencia en educación se materializa tanto en la formación de las futuras maestras como en la propia formación de las alumnas.

El peso en la sociedad de las mujeres va aumentando de la misma manera en la que las iniciativas educativas se van sistematizando y organizando para dar una mayor respuesta y mejor cobertura educativa a toda la sociedad y, especialmente, para asimilar en circuitos educativos a amplias capas sociales que por una cuestión de posición en la sociedad (mujeres, clases bajas y empobrecidas) no tienen fácil acceso a la educación y al sistema educativo del momento.

La ponencia que se propone pretende realizar una revisión sobre los principales elementos que conforman la realidad educativa de las mujeres en la España del mundo contemporáneo desde la Ley Moyano, ley educativa española con mayor longevidad, y sus implicaciones en la educación de las mujeres en aspectos tales como la organización de las enseñanzas específicas femeninas en los diferentes niveles educativos y la propia formación de las docentes o de la formación profesional de las mujeres.

Palabras clave: Historia de la educación, educación femenina, ley Moyano.

Abstract:

The role of women in the history of education is determined by their social presence and the role they have traditionally been given in society. Since the 19th century, the new organization and systematization of education granted them an important role in the educational field. This innovative presence in education materialized both in the training of future female teachers and in the training of female students.

The weight of women in society is increasing in the same way that educational initiatives are systematized and organized to provide a greater response and better educational coverage to the whole society and, especially, to assimilate into educational circuits

broad social strata that, due to their position in society (women, lower and impoverished classes) do not have easy access to education and the educational system of the moment. The proposed paper aims to review the main elements that make up the educational reality of women in contemporary Spain since the Moyano Law, the longest-lived Spanish educational law, and its implications for the education of women in aspects such as the organization of specific female teachings at different educational levels and the training of teachers and vocational training for women.

Keywords: History of education, female education, Moyano law.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los hitos más importantes en la historia de la educación en España es la llamada Ley de Instrucción Pública de 1857, también conocida como Ley Moyano, que se constituyó en la base del sistema educativo estatal desde su aprobación hasta la derogación final de la misma con la aprobación de la Ley General de Educación por las cortes del tardofranquismo en 1970.

La educación fue objeto de interés por parte de los gobiernos en la misma medida en la que servía como medio transmisor de valores e ideas necesarias para un cambio de mentalidad en la sociedad española. No es de extrañar que el afán reformista de los Borbones; la implantación de un modelo liberal en la Constitución de 1812, tras las disposiciones de José Bonaparte, y los sucesivos cambios operados en el reinado de Fernando VII e Isabel I tuvieran por objeto ampliar la educación a la sociedad y adaptarla a los nuevos tiempos y corrientes.

Las niñas y las mujeres mantuvieron unas tasas de acceso a la educación, de analfabetismo y de abandono temprano muy superiores a las de los varones, sobre todo durante el siglo XIX y principios del siglo XX. En muchos casos esto se explica por la propia composición de la sociedad española, eminentemente rural y con un concepto de la educación que le hacía poco interesante para una amplia base de la sociedad española de pobre con un limitado acceso educativo o sin interés por el mismo.

2. EL SIGLO XIX Y LOS ANTECEDENTES INMEDIATOS DE LA LEY MOYANO

El plan del Duque de Rivas no fue el último intento de sacar adelante cuestiones educativas antes de 1857. En 1838, apenas un par de años después de las propuestas de Ángel Saavedra fue aprobada la ley de instrucción pública de 1838, en donde se limitó la aplicación a las cuestiones relativas a la primera enseñanza. En este corpus legislativo (Gobierno de España, 1838), se devuelve el poder al gobierno en materia educativa y se fija la responsabilidad en el ministerio de Gobernación, además se refiere a la enseñanza primaria, los contenidos a enseñar, “el régimen de las escuelas públicas y privadas y de los maestros, los deberes de los padres de familia y las escuelas de niñas, de párvulos y de adultos” (Berruezo Albéniz, 2004).

Debido a los diferentes avatares que durante este periodo se produjeron, especialmente los cambios de gobierno y el final de la primera Guerra Carlista y a pesar de los constantes intentos que ya hemos mencionado, la situación educativa en España continuó siendo muy preocupante. Es por este motivo que, recién estrenada la mayoría de edad de la reina Isabel, se aprueba en 1845 el llamado Plan Pidal. Este nuevo corpus jurídico no tuvo mucha mejor suerte que sus predecesores, porque, entre otras cosas, surgió de manos del gobierno y no de las cortes, con lo que la oposición estaba servida (Peset Reig, 1970).

En cualquier caso, el objetivo de esta nueva legislación era reparar algunos de los desperfectos que se apreciaban en las leyes anteriores. Los más significativos irían en la línea de la libertad de cátedra, poniendo limitaciones a los materiales que se podían utilizar y teniendo estos que ser supervisados por la propia administración cada cierto tiempo. La ventaja más duradera de este plan será la creación más estable de los institutos de enseñanza secundaria, los catedráticos de instituto para la impartición de los estudios secundarios y la organización de las materias, dando prioridad de nuevo al estudio de las humanidades (Gobierno de España, 1845).

Como se puede observar a la luz de lo aquí expuesto, la legislación de la época mostró muy pronto inquietud por la importancia de la educación, de la que supo discernir a relevancia de cara a la formación de una sociedad más avanzada. Sin embargo, las distintas vicisitudes, el personalismo sin consenso y algunas instituciones que se opusieron a esas reformas, no favorecieron que se concretara en nada realmente duradero.

En lo que respecta a la educación femenina, como se ha podido observar, son escasas y tímidas las alusiones que se hacen a este factor. Más bien, lo que se vislumbra de estas legislaciones es la permanencia de los sistemas de educación femenina más o menos presentes en el periodo anterior. En este punto, precisamente por la circunstancia histórica en la que se desarrolló y por su durabilidad en el tiempo, por lo que nos centraremos a continuación en las novedades y continuismos que la Ley de Instrucción Pública de 1857 tuvo, especialmente en materia de educación femenina.

3. LA MUJER COMO AGENTE EDUCATIVO: MAESTRAS Y ALUMNAS EN LA LEY MOYANO

La educación de la mujer durante todo el siglo XIX fue objeto de interés por parte de los legisladores. En primer término, porque se seguían las disposiciones iniciadas por Carlos III sobre la educación de primeras letras en las niñas en la villa de Madrid (Anguita, 2019) o porque se legisló en esta materia, como sucedió con la Real Orden Circular de 1852 para promover la enseñanza de las niñas (Anguita, 2024).

Pilar Ballarín Domingo (1989), describe perfectamente el ambiente en el que se mueve la educación femenina durante el siglo XIX y da respuesta a la propuesta educativa plasmada en la Ley Moyano: inicialmente considerando que la instrucción de la mujer no es un asunto público sino privado; siempre, considerando que su enseñanza tiene más que ver con la educación moral que con la instrucción propiamente y finalmente, consolidando un curriculum diferenciado (Ballarín Domingo, 1989, pág. 247).

Con la Ley Moyano se organizó y se planificó la educación española en todos los ámbitos educativos que se consideraban necesarios para el progreso de la nación y se dio cabida a todas las sensibilidades políticas que de una manera u otra estaban presentes en la vida del Reino. Ley de 1957 consagró el centralismo, se dio rango de ley a la uniformidad en la educación cerrando el proyecto de configuración y organización de las enseñanzas, a través de la instrucción pública, iniciado en el reformismo borbónico y asentó la tendencia secular decimonónica (Real Apolo, 2012).

La realidad de la educación de la mujer hasta y durante la Ley Moyano se vio reforzada y “representó para la educación de la mujer un importante avance sobre la legislación anterior” (Scanlon, 2010, pág. 194) y estuvo basada en la diferenciación en las aulas y en los contenidos tanto para las alumnas como para las maestras responsables de esas alumnas. Además, se mantuvo el enfoque basado en la labor tradicional de la mujer como madre y maestra y se habilitó una educación vinculada con su papel doméstico. A este respecto, como maestras, las mujeres ejercieron en mayor medida en una España rural, en escuelas femeninas y en pequeñas poblaciones en escuelas mixtas en las que ellas desarrollaron su labor profesional (Flecha Garcia, 2013).

En muchos casos, la educación femenina estaba centrada en la primera enseñanza, una educación básica y, en el caso de niñas de familias de escasos recursos, vinculada con organizaciones de caridad, tal y como se venía realizando desde siglos anteriores y se había fomentado con disposiciones como las de Carlos III.

Dentro de esta visión tradicional del papel de la mujer en el hogar (Scanlon, 2010), las alumnas debían recibir una educación acorde al mismo, de ahí que en la primera enseñanza expresamente se modifique el currículo para que las niñas tengan una asignatura específica para sus labores. En este sentido, la modificación del currículo dispuesto en el Art. 5º afectó a las asignaturas más técnicas y científicas, recogidas en los Art. 2º y 4º.

En esta misma línea, la formación de las maestras de primera enseñanza también fue objeto de legislación y de especial atención en la Ley. A las disposiciones generales para los cuerpos docentes, lo dispuesto para los Maestros de primera enseñanza reconocen la presencia y el papel de las maestras, aunque debido al currículo diferente que impartían en las escuelas femeninas su formación va a ser objeto de una menor cualificación (Art. 68 y 71) a la vez que tasan su remuneración por debajo de la de los maestros, llegando a percibir hasta un tercio menos que sus compañeros masculinos

(Art.194). Por lo demás, las funciones otorgadas a las maestras de las escuelas de primera enseñanza no variaban y se ceñían tanto a los requisitos descritos en la Sección Tercera el Título I a propósito de los requisitos del Profesorado en General para el acceso a un puesto docente como “ser español y justificar buena conducta moral y religiosa” (Art. 167) así como lo dispuesto en los Capítulos I y II sobre los Maestros de primera enseñanza y de las Escuelas Normales. En el Art.71 se disponía los requisitos para ser Maestra y en el Art. 114 se disponía la creación de Escuelas Normales para Maestras.

En el primer caso, Art. 71 de la Ley, la formación de las docentes quedaba conformada por la formación necesaria para dar esas asignaturas o contenidos propios de las enseñanzas de las niñas y formación metodológica acorde a sus labores docentes. En este sentido, la importancia de las Escuelas-modelos como base de la formación de las docentes es relevante en la medida en la que se aceptan como válidas si la extensión es superior a dos años.

Por su parte, las Escuelas Normales de Maestras quedaban reguladas por el Art. 114, aunque no se establece como tal una obligatoriedad clara respecto a la formación o creación de estas, tal y como aparece regulado con otros modelos de establecimientos educativos. Sin embargo, sí que se asumía como objeto de especial interés por parte de las autoridades gubernamentales, tanto para las públicas como para las privadas.

Esa diferenciación en los contenidos de la educación de las niñas se plasmó como elemento específico obligatorio en la formación de las docentes, sin embargo, no se hizo extensible en el acceso a las plazas para la función docente. La única diferencia que tuvieron respecto a los maestros fueron las propias de una retribución más baja para el mismo desempeño profesional y en las diferentes escalas reconocidas. Sin embargo, tal como afirma Consuelo Flecha (2013) la “preparación académica de grado medio, ofrecía la posibilidad de un puesto de trabajo y de una autonomía económica y familiar que comportaban cambios, casi substanciales, en la entonces cotidianidad de la vida de la población femenina”.

4. CONCLUSIONES

En el caso de la educación femenina, la Ley Moyano asumió la visión tradicional de la mujer dentro de la sociedad y a la vez configuró un modelo educativo que pretendía reforzar la presencia de las niñas y mujeres en la educación sin entrar en colisión con su papel doméstico. Para ello se configuró un currículo de primera enseñanza acorde con las necesidades educativas que entendía importantes para su desempeño doméstico y se obvió su presencia en los demás ciclos e instituciones educativas superiores a la primera enseñanza.

Del mismo modo, la formación de las maestras y su presencia en la educación quedaron limitadas por su sexo y desempeño. Educaban en materias domésticas, se

formaban en estas materias y recibían unas remuneraciones inferiores a sus compañeros masculinos. Pese a ello se reforzó la formación de las futuras maestras impulsando Escuelas Normales y Escuelas-modelos y se amplió su presencia en las aulas promoviendo escuelas femeninas en poblaciones pequeñas.

En definitiva, con todas sus limitaciones y mejoras posibles, la Ley Moyano puso énfasis en la educación de las mujeres y facilitó el acceso de niñas y mujeres a los circuitos educativos de los que estaban alejadas y socialmente no estaban reconocidos como valor social. La mujer tuvo la posibilidad, por un lado, de acceder a una formación primaria y, por otro, a la profesión de maestras recibiendo formación y remuneración por su desempeño profesional, siempre ajustado a su posición secundaria dentro la sociedad española.

6. REFERENCIAS

- Anguita Osuna, J.E. (2019). “Evolución de las escuelas de primeras letras y su impulso por Carlos III”. *Revista Educa UMCH*, 13 (1), 84-101. <https://doi.org/10.35756/educaumch.v7i13.92>
- Anguita Osuna, J.E. (2024). “Revisión histórica normativa de la instrucción público en el constitucionalismo español del siglo XIX” en Ruiz Simón, E. y Martínez Domínguez, L.M. (coords). *Apoteosis de la Educación: apuntes para una Historia de la Educación desde sus fines*, 172-194.
- Berruezo Albéniz, R. (2004). Implantación de la administración educativa liberal en Navarra: la comisión de instrucción primaria: 1838-1858. *Príncipe De Viana*, 233, 867-892.
- Flecha García, C. (2013). La vida de las maestras en España. *Historia De La Educación*, 16, 199-222.
<https://www.boe.es/gazeta/dias/1838/08/28/pdfs/GMD-1838-1381.pdf>
<https://www.boe.es/gazeta/dias/1845/11/04/pdfs/GMD-1845-4069.pdf>
- Ley de Instrucción Pública de 1857. Gaceta de Madrid núm. 1.710 de 10 de setiembre. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>
- Montero Alcaide, A. (2009). Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (01). 105-127. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2009.21.76.007>
- Peset Reig, M. (1970). El plan Pidal de 1845 y la enseñanza en las Facultades de Derecho. *Anuario De Historia Del Derecho Español*, 40, 613-652.
- Plan provisional de instrucción primaria. Gaceta de Madrid núm.1381 de 28 de agosto de 1838.
- Real Apolo, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. *Campo Abierto: Revista de educación*, 31(1), 69-94.
- Real Decreto del Plan General de Estudios. Gaceta de Madrid núm. 4069 de 17 de setiembre de 1845.

Real Decreto del Plan General de Estudios. Gaceta de Madrid núm. 4069 de 17 de septiembre de 1845.

Scanlon, G. M. (2010). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República. *Historia De La Educación*, 6, 193-207.

LIDERAZGO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LAS ISLAS BALEARES: LA AUTONOMÍA Y LA CONFIANZA RELACIONAL COMO ELEMENTOS CLAVE PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS CENTROS ESCOLARES¹

EMILIO MARTÍNEZ ROBLES¹, MIQUEL F. OLIVER TROBAT², MARÍA CECILIA BOCCHIO^{2,3} Y BARTOMEU MUT AMENGUAL²

Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de las Islas Baleares¹, Universitat de les Illes Balears², Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)³
emartinezrobles@ibeducacio.eu

Resumen:

Esta comunicación analiza el papel del liderazgo escolar como factor clave para la mejora de la calidad educativa, con especial atención a la autonomía escolar y a la construcción de relaciones de confianza. A partir de un enfoque teórico y empírico, se exploran los principales modelos de liderazgo educativo –instruccional, transformacional y distribuido– y se describe la evolución del rol del equipo directivo en el marco normativo español. La investigación adopta una metodología cuantitativa basada en un cuestionario estructurado en siete bloques temáticos, administrado a una muestra representativa de 278 directores de distintos tipos de centros de las Islas Baleares. Los resultados muestran altos niveles de fiabilidad interna en todas las dimensiones analizadas, especialmente en los bloques de confianza relacional, relaciones con la comunidad educativa y relaciones con la Administración. Estos hallazgos refuerzan la relevancia de los aspectos relacionales e institucionales del liderazgo escolar como pilares para una dirección efectiva. A su vez, se identifican debilidades en los procesos formativos y de acompañamiento a la función directiva, lo que apunta a la necesidad de reforzar la formación continua y contextualizada. En conjunto, se concluye que el liderazgo escolar debe orientarse hacia un enfoque integral, relacional y estratégico, capaz de movilizar equipos, sostener procesos de mejora y construir comunidades profesionales comprometidas con la equidad y la innovación pedagógica

Palabras clave: personal directivo, liderazgo, autonomía, confianza, calidad de la educación.

Abstract: This paper analyzes the role of school leadership as a key factor in improving educational quality, with special emphasis on school autonomy and the development

¹ Esta comunicación presenta avances de la investigación “La dirección escolar en las Islas Baleares: retos y oportunidades para el liderazgo, la autonomía y la confianza relacional”, desarrollada por el grupo Innovación Educativa y Profesión Docente de la UIB y del IRIE, en el marco de un contrato de colaboración con el CFIRDE de la Conselleria de Educación y Universidades.

of trust-based relationships. Based on both theoretical and empirical approaches, it explores the main models of educational leadership—instructional, transformational, and distributed—and describes the evolution of the leadership role within the Spanish regulatory framework. The research adopts a quantitative methodology, using a structured questionnaire divided into seven thematic blocks, administered to a representative sample of 278 principals from various types of schools in the Balearic Islands. The results show high levels of internal reliability across all analyzed dimensions, particularly in the blocks related to relational trust, relationships with the educational community, and relationships with the administration. These findings reinforce the importance of relational and institutional aspects of school leadership as key pillars for effective school management. At the same time, weaknesses are identified in the training and support processes for school leaders, highlighting the need to strengthen ongoing and context-sensitive professional development. Overall, the study concludes that school leadership should adopt a comprehensive, relational, and strategic approach, capable of mobilizing teams, sustaining improvement processes, and building professional communities committed to equity and pedagogical innovation.

Keywords: school leadership, relational trust, autonomy, educational quality, school management teams.

1. INTRODUCCIÓN

La dirección escolar y el liderazgo educativo se han consolidado como elementos esenciales en el desarrollo de sistemas escolares eficaces. La literatura especializada coincide en que los líderes escolares no sólo gestionan recursos y procesos administrativos, lo cual corresponde a un perfil gestor, sino que son agentes estratégicos de cambio pedagógico y organizacional. En este contexto, el objetivo de esta comunicación es analizar el papel del liderazgo escolar en las Islas Baleares, describiendo los principales modelos de liderazgo, la evolución del rol directivo en el marco normativo español y su impacto en la calidad educativa. Para ello, se integran aportes teóricos y evidencia empírica obtenida a partir de un cuestionario administrado a directores de centros educativos de la región. El propósito es ofrecer una visión holística que permita reflexionar sobre los desafíos y oportunidades para fortalecer la autonomía y la confianza relacional como elementos clave en la mejora de los centros escolares.

1.1. El liderazgo en la dirección escolar: una visión integral

El liderazgo escolar se manifiesta en prácticas organizacionales que configuran el clima institucional y la calidad del aprendizaje. Según Bolívar (2013) y Vázquez (2020), la dirección escolar implica coordinar recursos y promover una cultura de mejora continua, mientras que el liderazgo se entiende como la capacidad de influir, guiar y empoderar a la comunidad educativa hacia fines comunes, adaptando las estrategias al contexto específico de cada centro.

Diversos estudios internacionales, como los informes McKinsey (Barber & Mours-hed, 2008) y de la OCDE (2008; 2016) sitúan el liderazgo escolar como el segundo factor más influyente en el rendimiento estudiantil, tras la enseñanza en el aula. Un liderazgo efectivo establece una visión clara, gestiona recursos estratégicamente y fomenta una cultura de trabajo colaborativa, generando resultados positivos sostenidos en el tiempo (Day et al., 2009) y un mayor bienestar y motivación docente (Leithwood et al., 2020). Además, la toma de decisiones basada en datos y la capacidad de adaptación ante situaciones de crisis, como la pandemia de la COVID-19, son elementos clave para la mejora continua de los centros educativos.

1.2. Evolución del rol del director escolar en España

Desde 1980, la normativa educativa española ha impulsado el rol del director escolar, con la pretensión de pasar de una función administrativa a un liderazgo pedagógico. La LODE (1985) reconoció la autonomía de los centros, mientras que la LOGSE (1990) amplió las competencias directivas, la LOE (2006) consolidó al director como líder innovador y la LOMCE (2013) reforzó su perfil estratégico. La LOMLOE (2020) enfatiza la inclusión, la equidad y el compromiso social. Actualmente, con esta redefinición del perfil profesional de la dirección escolar, se espera que sea un agente de cambio, con capacidad para liderar equipos, actuar con resiliencia y sentido estratégico, gestionar la diversidad y fomentar la innovación. Sin embargo, persisten carencias en la formación, en las condiciones materiales de trabajo y en la evaluación de la función directiva, lo que limita el desarrollo de un liderazgo plenamente efectivo.

1.3. Modelos de liderazgo escolar

En el ámbito educativo destacan principalmente tres modelos de liderazgo: liderazgo instruccional, centrado en la enseñanza y el aprendizaje, con impacto directo en el rendimiento estudiantil (Robinson et al., 2008); liderazgo transformacional, basado en la capacidad del líder para motivar, generar compromiso y articular una visión compartida (Leithwood y Jantzi (2006); y el liderazgo distribuido, que promueve la colaboración y la corresponsabilidad entre los miembros de la comunidad educativa, facilitando el aprendizaje organizacional (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Harris, 2008). En la práctica estos modelos suelen combinarse, permitiendo a los equipos directivos adaptar su enfoque a las necesidades específicas de cada centro y contexto.

2. MÉTODO

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo centrado en la recogida y análisis de datos mediante un cuestionario con un total de 74 ítems de respuesta cerrada,

elaborado ad hoc a partir de la combinación de dos instrumentos previos: la escala de la confianza relacional de los directores de Sánchez Bachmann, Peña Fredes & Weinstein Cayuela (2023) y el cuestionario sobre función directiva y el liderazgo educativo en los centros del Consejo Escolar de Aragón (2023). El cuestionario presenta un formato de escala tipo Likert y, además, se estructura en siete bloques temáticos: formación y perfil profesional ($\alpha = 0,71$), desempeño directivo ($\alpha = 0,71$), relaciones con la comunidad educativa ($\alpha = 0,83$), organización del profesorado ($\alpha = 0,75$), relaciones con la Administración ($\alpha = 0,80$), propuestas ($\alpha = 0,79$) y, por último, confianza relacional ($\alpha = 0,84$). La fiabilidad de cada bloque se ha calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que muestra valores adecuados para la consistencia interna de cada dimensión.

2.1. Población y muestra

La población del estudio está compuesta por directores y directoras de centros educativos de las Islas Baleares. Para garantizar la representatividad de la diversidad de tipos de centros, se ha utilizado un muestreo estratificado según la tipología de centro. La muestra efectiva se compone de un total de 278 participantes, distribuidos de la siguiente manera: CEE ($n = 6$), CEI ($n = 48$), CEIP ($n = 122$), CEIPIESO ($n = 5$), IES ($n = 34$), CEIPIEEM ($n = 2$), CIPFP ($n = 5$), EOI ($n = 3$), CC ($n = 44$) y CEPA ($n = 9$).

2.2. Análisis de datos

Con el objetivo de analizar distintas dimensiones del estudio y para evaluar la fiabilidad del instrumento, se realizó un análisis de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Este análisis permite comprobar la coherencia de los ítems que componen cada bloque y, en consecuencia, la calidad técnica del cuestionario. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, que muestran niveles de fiabilidad que oscilan entre aceptables y muy buenos, lo cual respalda la robustez del instrumento de recogida de datos.

3. RESULTADOS

En el Bloque 1, relativo a la formación y perfil profesional del equipo directivo, conformado por 10 ítems, se obtuvo un coeficiente alfa de 0,71, lo que se interpreta como un nivel de fiabilidad aceptable. Este valor indica que los ítems del bloque guardan una relación coherente entre sí y son adecuados para medir esta dimensión específica del liderazgo educativo.

El Bloque 2, centrado en el desempeño directivo, comprende un total de 31 ítems y presenta un coeficiente alfa de 0,71, lo que también se clasifica como aceptable. A

pesar del elevado número de ítems, la consistencia interna no se incrementa significativamente, lo cual puede deberse a la amplitud y heterogeneidad de las funciones directivas analizadas. No obstante, el valor es suficiente para considerar fiable este conjunto de preguntas.

Por su parte, el Bloque 3, enfocado en las relaciones con la comunidad educativa, muestra una fiabilidad muy buena con un alfa de 0,83 en un total de 16 ítems. Este resultado evidencia una elevada coherencia interna en la medición de las percepciones y prácticas relacionadas con la interacción entre el equipo directivo y los distintos agentes de la comunidad escolar.

El Bloque 4, que analiza la organización del profesorado, compuesto por 6 ítems, presenta un alfa de 0,75, lo cual indica una fiabilidad buena. A pesar del número reducido de ítems, el valor alcanzado sugiere que estos reflejan adecuadamente los aspectos organizativos del profesorado bajo la coordinación del equipo directivo.

El Bloque 5, sobre las relaciones con la Administración educativa, también incluye 6 ítems y alcanza un coeficiente alfa de 0,80, lo que se interpreta como una fiabilidad muy buena. Este resultado refleja la solidez interna de las preguntas para captar la calidad y naturaleza del vínculo entre los centros escolares y los organismos administrativos correspondientes.

En cuanto al Bloque 6, centrado en las propuestas de mejora formuladas por los equipos directivos, con 18 ítems, el valor de alfa fue de 0,79, lo que implica una buena consistencia interna. Esto señala que las respuestas a estos ítems mantienen una coherencia adecuada para abordar esta dimensión propositiva del liderazgo.

Finalmente, el Bloque 7, referido a la confianza relacional dentro de los equipos y con otros actores educativos, conformado por 17 ítems, obtuvo un alfa de 0,84, lo que representa una fiabilidad muy buena. Este es el valor más alto registrado, lo cual refuerza la pertinencia de los ítems en la medición de esta dimensión clave para el funcionamiento institucional.

En conjunto, los resultados del análisis de fiabilidad muestran que todos los bloques del instrumento presentan niveles de consistencia interna satisfactorios, lo que respalda la calidad técnica del cuestionario y su idoneidad para ser utilizado en estudios sobre liderazgo escolar y gobernanza educativa.

Tabla 1. Resumen de las características descriptivas de cada bloque

Bloque	N.º ítems	Alfa de Cronbach	Interpretación
Bloque 1: Formación y perfil profesional	10	0,71	Aceptable
Bloque 2: Desempeño directivo	31	0,71	Aceptable
Bloque 3: Relaciones con la comunidad educativa	16	0,83	Muy buena
Bloque 4: Organización del profesorado	6	0,75	Buena
Bloque 5: Relaciones con la Administración	6	0,8	Muy buena
Bloque 6: Propuestas de mejora	18	0,79	Buena
Bloque 7: Confianza relacional	17	0,84	Muy buena

Nota. Esta tabla muestra los ítems que contiene cada bloque del cuestionario y el alfa de Cronbach y la interpretación de cada uno de estos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del análisis de fiabilidad del instrumento aplicado en este estudio confirman la consistencia interna de los distintos bloques temáticos, lo que garantiza su validez técnica como herramienta de recogida de datos en investigaciones sobre liderazgo escolar. Destaca especialmente el bloque de confianza relacional ($\alpha = 0,84$), seguido por las relaciones con la comunidad educativa ($\alpha = 0,83$) y las relaciones con la Administración ($\alpha = 0,80$), lo que refuerza la idea de que las dimensiones interpersonales e institucionales del liderazgo educativo son percibidas como componentes claves y cohesionados dentro del trabajo directivo.

Estos análisis se alinean con los planteamientos de José Weinstein (2020), quien señala que la confianza relacional constituye una condición básica para el desarrollo de comunidades educativas efectivas, al permitir vínculos de colaboración y responsabilidad compartida. Una alta confianza institucional genera espacios más propicios para la innovación pedagógica y el liderazgo distribuido, lo que se refleja también en los buenos niveles de cohesión interna identificados en este estudio.

Por otro lado, si bien los bloques relacionados con la formación y perfil profesional ($\alpha = 0,71$) y el desempeño directivo ($\alpha = 0,71$) presentan niveles de fiabilidad aceptables, cabe señalar la necesidad de revisar con mayor profundidad los procesos formativos asociados a la función de liderazgo. En esta línea, Antonio Bolívar (2010) subraya que el liderazgo educativo debe transitar de una lógica de gestión administrativa a una centrada en lo pedagógico, capaz de guiar procesos de mejora escolar sostenida, promover el desarrollo profesional docente y construir comunidades de aprendizaje. Esto exige una formación directiva más rica, contextualizada y orientada al liderazgo pedagógico, más allá de las tareas de control o administración.

En conjunto, los resultados de este estudio reafirman la relevancia de fomentar un liderazgo educativo integral, relacional y estratégico, donde el desarrollo de la confianza

y la capacidad de movilizar al equipo sean pilares de la acción directiva. A partir de una formación sólida, y desde un enfoque colaborativo, se podrá avanzar hacia una dirección escolar que acompañe los procesos de mejora educativa y consolide comunidades profesionales sólidas y comprometidas con el cambio.

5. REFERENCIAS

- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bolívar, A. (2010). *Liderazgo pedagógico y aprendizaje en la escuela*. Graó.
- Bolívar, A. (2013). Liderazgo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 3-19.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. University of Nottingham.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Leithwood, K., Azah, V. & Harris, A. (2020). Characteristics of effective leadership networks in schools. *School Leadership & Management*, 40(3), 195-211.
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- OECD (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Vázquez, C. (2020). El liderazgo educativo en tiempos de cambio. *Revista de Gestión Educativa*, 15(2), 57-70.
- Weinstein, J. (2020). *Confianza y liderazgo escolar: Claves para transformar la escuela*. Fundación Santillana.

PERFIL Y FORMACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO DE CENTROS EDUCATIVOS: PERCEPCIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES¹

BARTOMEU MUT-AMENGUAL¹, EMILIO MARTÍNEZ ROBLES², MATÍAS GÁMEZ GENOVART¹ Y MARÍA CECILIA BOCCHIO^{1 3}

Universitat de les Illes Balears¹, Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de las Islas Baleares², Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)³
tomeu.mut@uib.es

Resumen:

En un contexto educativo cada vez más complejo, los equipos directivos desempeñan un papel clave en el liderazgo pedagógico y la consolidación de culturas escolares colaborativas. Esta comunicación analiza las percepciones de los equipos directivos de centros educativos de las Islas Baleares respecto a su perfil profesional y su formación, centrándose en el bloque “formación y perfil profesional” de un cuestionario estructurado en siete dimensiones. La muestra está compuesta por 278 directores, y el análisis se basa en técnicas estadísticas descriptivas. Los resultados muestran una percepción positiva respecto a las competencias necesarias para ejercer la función directiva ($M = 4,13$), aunque se evidencia una cierta disonancia con la formación específica recibida ($M = 3,99$). Las habilidades más valoradas son las comunicativas, la empatía, la resolución de conflictos, la capacidad de adaptación y de gestión, todas con medias superiores a 4,7. La flexibilidad, aunque bien valorada, presenta la puntuación más baja del bloque ($M = 4,66$). Se destaca también el impacto positivo del rol directivo en el desarrollo profesional y personal ($M = 4,15$), lo cual subraya la dimensión vocacional del liderazgo escolar. No obstante, se señala la necesidad de fortalecer la formación específica y contextualizada para afrontar los desafíos del liderazgo actual. El estudio concluye que una dirección eficaz requiere no solo competencias técnicas, sino también habilidades socioemocionales que promuevan una gestión cercana, humana y sostenible.

Palabras clave: personal directivo, liderazgo, formación, perfil profesional, competencias.

Abstract:

In an increasingly complex educational context, leadership teams play a key role in pedagogical leadership and in fostering collaborative school cultures. This

¹ Esta comunicación presenta avances de la investigación “La dirección escolar en las Islas Baleares: retos y oportunidades para el liderazgo, la autonomía y la confianza relacional”, desarrollada por el grupo Innovación Educativa y Profesión Docente de la UIB y del IRIE, en el marco de un contrato de colaboración con el CFIRDE de la Conselleria de Educación y Universidades.

communication explores the perceptions of school leadership teams in the Balearic Islands regarding their professional profile and training, focusing on the “training and professional profile” block of a questionnaire structured into seven dimensions. The sample includes 278 school principals, and the analysis is based on descriptive statistical techniques. Findings reveal a positive self-perception regarding the competencies required for school leadership roles ($M = 4.13$), though there is a slight mismatch with the specific training received ($M = 3.99$). The most highly valued skills are communication, empathy, conflict resolution, adaptability, and management, all scoring above 4.7. Flexibility, while still positively rated, received the lowest average score ($M = 4.66$). The results also highlight the positive impact of leadership roles on professional and personal development ($M = 4.15$), reinforcing the vocational nature of educational leadership. However, the study underscores the need for more targeted and contextualized training to meet current leadership challenges. The conclusion emphasizes that effective school leadership requires not only technical competencies but also socio-emotional skills that foster a relational, humane, and sustainable approach to school governance.

Keywords: school management teams, leadership, training, career profile, competence.

1. INTRODUCCIÓN

En un entorno educativo caracterizado por la creciente complejidad y transformación constante, el papel de los equipos directivos resulta clave para consolidar proyectos escolares cohesionados y centrados en el aprendizaje. Se espera de estos equipos que no sólo administren recursos y estructuras, sino que también lideren procesos pedagógicos fomentando, así, relaciones de confianza que favorezcan una cultura de colaboración y mejora continua.

La comunicación aborda las percepciones de los equipos directivos de centros educativos de las Islas Baleares respecto a su perfil profesional y su formación, ello a partir de un cuestionario cuyos ejes transversales son la autonomía escolar, el liderazgo educativo y la confianza relacional. El instrumento consta de 74 ítems de respuesta cerrada y se ha diseñado combinando y adaptando recursos validados en investigaciones previas.

Concretamente se profundiza en la analítica de los resultados relativos a formación y perfil profesional. En relación a la formación adquiere relevancia una tensión entre la percepción sobre las competencias para ejercer la dirección escolar y la formación efectivamente recibida. En tanto, en relación al perfil profesional cobran centralidad habilidades como la comunicación, la empatía y la flexibilidad.

El texto se estructura presentando, en primer lugar, la metodología utilizada. En segundo lugar, se detallan los resultados relativos al bloque de “formación y perfil profesional”. Por último, se ofrece un análisis crítico y reflexivo en la sección de discusión y conclusiones, dicho análisis se complementa con aportes del estudio de Toledo, Liesa Orús y Bernal Agudo (2015), cuyo cuestionario de investigación para la Comunidad de

Aragón fue adaptado al contexto de las Islas Baleares. Desde los resultados de ambos estudios se plantean algunos desafíos que afronta la formación de quienes ejercen la dirección escolar.

2. MÉTODO

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo centrado en la recogida y análisis de datos mediante un cuestionario con un total de 74 ítems de respuesta cerrada, elaborado ad hoc a partir de la combinación de dos instrumentos previos: la escala de la confianza relacional de los directores de Sánchez Bachmann, Peña Fredes & Weinstein Cayuela (2023) y el cuestionario del Consejo Escolar de Aragón (2023) sobre la función directiva y el liderazgo educativo en los centros². El cuestionario presenta un formato de escala tipo Likert y, además, se estructura en siete bloques temáticos: formación y perfil profesional ($\alpha = 0,71$), desempeño directivo ($\alpha = 0,71$), relaciones con la comunidad educativa ($\alpha = 0,83$), organización del profesorado ($\alpha = 0,75$), relaciones con la Administración ($\alpha = 0,80$), propuestas ($\alpha = 0,79$) y, por último, confianza relacional ($\alpha = 0,84$). La fiabilidad de cada bloque se ha calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que muestra valores adecuados para la consistencia interna de cada dimensión. En este caso, la presente comunicación se centra en los resultados del primer bloque (formación y perfil profesional).

2.1. Población y muestra

La población del estudio está compuesta por directores y directoras de centros educativos de las Islas Baleares. Para garantizar la representatividad de la diversidad de tipos de centros, se ha utilizado un muestreo estratificado según la tipología de centro. La muestra efectiva se compone de un total de 278 participantes, distribuidos de la siguiente manera: CEE (n = 6), CEI (n = 48), CEIP (n = 122), CEIPIESO (n = 5), IES (n = 34), CEIPIEEM (n = 2), CIPFP (n = 5), EOI (n = 3), CC (n = 44) y CEPA (n = 9).

2.2. Análisis de datos

El tratamiento de los datos se ha realizado mediante técnicas de análisis estadístico descriptivo. En concreto, se han utilizado medidas de tendencia central (media aritmética) y de dispersión (desviación típica) para ofrecer una primera aproximación cuantitativa de las respuestas obtenidas en el primer bloque del instrumento.

² Investigación desarrollada por Toledo, S. V., Liesa Orús, M., & Bernal Agudo, J. L.

3. RESULTADOS

En cuanto a la percepción de la dirección escolar en las Islas Baleares, generalmente se valoran de manera positiva tanto su formación como sus competencias para el desempeño de la función directiva, es decir, su perfil profesional. La percepción sobre la posesión de competencias necesarias para ejercer la dirección alcanza una media elevada de un 4,13 (DT = 0,661). Esto refuerza la sensación de preparación entre los miembros de los equipos directivos, sin embargo, la formación adecuada para llevar a cabo las tareas en el equipo directivo recibe una media de 3,92 (DT = 0,800), por lo que es ligeramente más baja. En relación con la formación específica en dirección de centros educativos, la media se sitúa en 3,99 (DT = 1,240), lo que indica cierta variabilidad en la experiencia formativa específica.

Centrándonos en las habilidades percibidas como necesarias para el ejercicio del liderazgo desde los equipos directivos (ítems 4.1 a 4.6), los resultados reflejan puntuaciones muy altas y con baja dispersión. Las habilidades comunicativas (4.1), la empatía (4.2), la resolución de conflictos y la negociación (4.3), la capacidad de adaptación (4.4) y la capacidad de gestión (4.6) presentan todas unas medias de 4,77 o superior. La habilidad que recibe una nota más baja es la flexibilidad con un 4,66 (DT = 0,525). Se destaca, pues, una notable coincidencia en la percepción de la importancia de todas estas competencias. Las puntuaciones más elevadas se observan en los ítems 4.1, 4.2, 4.3 y 4.6, todos con una media de 4,80 y una dispersión relativamente baja (con valores entre 0,4 y 0,5).

Por último, el ítem 5, que hace referencia al impacto del trabajo en el equipo directivo sobre el desarrollo profesional y la realización personal, también obtiene una valoración positiva, con una media de 4,15 (DT = 0,809), lo que sugiere que la mayoría de las personas encuentran un sentido de crecimiento y satisfacción personal en su función directiva.

Tabla 1. Resultados estadísticos descriptivos de la formación y el perfil profesional de la dirección educativa en las Islas Baleares

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
1. Tengo una formación adecuada para llevar a cabo las tareas que hago en el equipo directivo	1	5	3,92	0,800
2. Mi formación incluye algún curso específico de dirección de centros educativos	1	5	3,99	1,240
3. Tengo las competencias necesarias para llevar a cabo la función directiva	1	5	4,13	0,661
4.1 Para el ejercicio del liderazgo desde el equipo directivo hay que tener habilidades comunicativas	3	5	4,80	0,442

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
4.2 Para el ejercicio del liderazgo desde el equipo directivo hay que tener empatía	3	5	4,80	0,424
4.3 Para el ejercicio del liderazgo desde el equipo directivo hay que tener resolución de conflictos y negociación	3	5	4,80	0,450
4.4 Para el ejercicio del liderazgo desde el equipo directivo hay que tener capacidad de adaptación	3	5	4,77	0,462
4.5 Para el ejercicio del liderazgo desde el equipo directivo hay que tener flexibilidad	3	5	4,66	0,525
4.6 Para el ejercicio del liderazgo desde el equipo directivo hay que tener capacidad de gestión	3	5	4,80	0,424
5. El trabajo y las tareas que hago al equipo directivo estimulan mi desarrollo profesional y mi realización personal	1	5	4,15	0,809

Nota. Esta tabla muestra los resultados estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de los ítems del primer bloque del cuestionario utilizado en el estudio.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio ofrecen una visión optimista sobre el perfil y la formación del equipo directivo de los centros educativos en las Islas Baleares. En términos generales, se constata una percepción positiva respecto a la capacitación de directoras y directores, quienes consideran que poseen las competencias necesarias para desempeñar sus funciones. Esta autovaloración elevada, con medias por encima de 4 en la mayoría de los ítems, sugiere un reconocimiento interno de la preparación técnica y humana para potenciar el liderazgo escolar.

No obstante, tal como advierten Toledo, Liesa Orús y Bernal Agudo (2015), esta percepción positiva entra en tensión con una realidad formativa que a menudo resulta insuficiente y poco alineada con las necesidades reales del ejercicio directivo. El hecho de que la media de formación específica en dirección ($M = 3,99$) y de adecuación formativa ($M = 3,92$) sean las más bajas del bloque refuerza esta paradoja, apuntando a una desconexión entre la teoría y la práctica de la formación en liderazgo. La citada investigación subraya que, aunque la formación se valora como esencial, sigue siendo un tema pendiente, en parte debido a una visión reduccionista del liderazgo que lo restringe al ámbito de la dirección, excluyendo a otros actores de la comunidad educativa.

Esto mismo ocurre en el estudio del Consejo Escolar de Aragón (CEA) (2023), en el que las valoraciones de estos dos puntos son las más bajas: la adecuación formativa recibe una media de 3,36 y la realización de algún curso específico un 3,45. Además, desde los resultados de la investigación citada aseguran que un porcentaje elevado que

cuenta con la formación específica piensa que no tiene la formación adecuada para ejercer la dirección. Contrariamente, la percepción de tener las competencias necesarias para desarrollar adecuadamente la función directiva recibe una media más alta, tanto en el presente estudio ($M = 4,13$) como en el del CEA ($M = 3,76$). En este último, la media de esta pregunta es la más alta del bloque.

Por otro lado, los datos del estudio reflejan una fuerte coincidencia con el estudio de Toledo, Liesa Orús y Bernal Agudo (2015) en cuanto a la importancia de un perfil profesional con habilidades socioemocional para el liderazgo escolar. Las puntuaciones elevadas en habilidades comunicativas, empatía, resolución de conflictos o capacidad de adaptación revelan que los equipos directivos reconocen el valor del liderazgo humano y relacional. Esta visión conecta con los planteamientos actuales que defienden una dirección escolar basada en la cercanía, la colaboración y el desarrollo colectivo.

Finalmente, el hecho de que la mayoría de las directoras/es perciban su rol como una fuente de realización personal ($M = 4,15$) permite interpretar la función directiva no sólo como una tarea técnica, sino como una oportunidad de crecimiento personal, profesional y de compromiso con la comunidad. Esta consideración coincide con los resultados del CEA (2023), en los que una parte importante de los directores participantes se sienten estimulados por su tarea ($M = 3,71$), a pesar de que un 14% no se alinea con esta percepción. Por el contrario, el sector que no siente esta motivación responde, tal como se propone desde el estudio citado, al grupo que percibe burnout en relación con su tarea. Consideramos que, posiblemente, para que esta motivación se mantenga en el tiempo y para evitar consecuencias personales como el agotamiento laboral, será esencial avanzar hacia una formación sólida, contextualizada y coherente con los desafíos contemporáneos de la dirección escolar.

Aunque el presente análisis ha centrado la atención en la fiabilidad interna de las distintas dimensiones del cuestionario, así como en la exploración de los resultados estadísticos descriptivos relativos a la formación y el perfil profesional de la dirección educativa en las Islas Baleares, el estudio ha permitido identificar ciertas variaciones en las percepciones del liderazgo según la tipología de centro y la etapa educativa. Estas diferencias, si bien no se abordan en esta comunicación, serán tratadas en el análisis en profundidad del estudio, con el objetivo de comprender mejor cómo el contexto institucional condiciona el ejercicio del liderazgo y la construcción de la confianza y la autonomía en los centros escolares.

5. REFERENCIAS

- Consejo Escolar de Aragón. (2023). *Informe sobre la función directiva y el liderazgo educativo en los centros*. Gobierno de Aragón.

- Sánchez Bachmann, M., Peña Fredes, J., & Weinstein Cayuela, J. (2023). Ajuste y validación escalas de confianza escolar en la Educación Secundaria Pública en Chile. *Praxis Psy*, 24(39). <https://doi.org/10.32995/praxispsy.v24i39.229>
- Toledo, S. V., Liesa Orús, M., & Bernal Agudo, J. L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.194881>

HACIA UN NUEVO PERFIL DEL EQUIPO DIRECTIVO QUE MARCA LA DIFERENCIA: EL ADN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LIDERAZGO

MERCEDES VENTURA CAMPOS¹ y M^a AMPARO CALATAYUD SALOM²

Universitat Jaume I¹, Universidad de Valencia²

mventura@uji.es

Resumen:

Introducción. El liderazgo constituye un elemento estratégico para el éxito organizacional, especialmente en el ámbito educativo. Explorar las competencias profesionales que configuran el perfil del líder educativo permite identificar el “ADN” de habilidades esenciales para gestionar equipos, fomentar la innovación y alcanzar los objetivos institucionales. Un liderazgo fundamentado en competencias claras y bien desarrolladas resulta indispensable ante los retos de un entorno educativo en constante transformación. El objetivo de este trabajo fue doble: (1) validar la estructura de la Escala Global de Autopercepción de Competencias en Liderazgo Educativo (EGACLE), y (2) examinar posibles diferencias en función del género.

Método. Se validó la estructura factorial del modelo de competencias de liderazgo mediante técnicas de análisis factorial, y se desarrolló un estudio de carácter descriptivo con el propósito de analizar el grado de desarrollo de dichas competencias en una muestra de 181 estudiantes universitarios de los grados en Magisterio y Pedagogía (59 % mujeres y 41 % hombres). También, se realizó análisis de varianza para ambos sexos aplicando medidas no paramétricas.

Resultados. El análisis factorial exploratorio confirmó la estructura unidimensional del instrumento, con un solo factor que explicó el 78.3 % de la varianza total y con una excelente consistencia interna. Asimismo, se observaron diferencias significativas por género, siendo los hombres quienes reportaron mayores niveles de autopercepción en la competencia de liderazgo.

Discusión. La estructura unidimensional de la escala, respaldada por el análisis factorial, permite una evaluación general del liderazgo educativo, aunque su carácter global limita la posibilidad de análisis más específicos por competencia. Estos hallazgos invitan a desarrollar instrumentos más detallados y a revisar las estrategias formativas para asegurar una formación en liderazgo más equitativa, integral y ajustada al contexto profesional docente.

Palabras clave: liderazgo docente, competencias, equipos directivos, desarrollo profesional docente.

Abstract:

Introduction. Leadership is a strategic element for organizational success, especially in the educational field. Exploring the professional competencies that shape the profile of the educational leader allows us to identify the “DNA” of essential skills for managing teams, fostering innovation, and achieving institutional goals. Leadership based on clearly defined and well-developed competencies is essential in the face of the ongoing challenges within a constantly evolving educational environment. The objective of this study was twofold: (1) to validate the structure of the Global Self-Perception Scale of Competencies in Educational Leadership (EGACLE), and (2) to examine potential differences based on gender.

Method. The factorial structure of the leadership competencies model was validated using factorial analysis techniques. A descriptive study was conducted to analyze the level of development of these competencies in a sample of 181 undergraduate students enrolled in Early Childhood Education and Pedagogy degree programs (59% women and 41% men). In addition, non-parametric variance analyses were carried out to compare both gender groups.

Results. The exploratory factor analysis confirmed the unidimensional structure of the instrument, identifying a single factor that explained 78.3% of the total variance and demonstrated excellent internal consistency. Statistically significant gender differences were observed, with male students reporting higher levels of self-perceived leadership competency.

Discussion. The unidimensional structure of the scale, supported by the factorial analysis, enables a general assessment of educational leadership. However, its global character limits the ability to conduct more specific analyses by individual competency. These findings highlight the need to develop more detailed instruments and to revise training strategies in order to ensure a more equitable, comprehensive, and contextually relevant approach to leadership development in initial teacher education.

Keywords: Teacher leadership, competencies, management teams, teacher professional development.

1. EL ADN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LIDERAZGO

El liderazgo en la educación constituye un pilar estratégico para el desarrollo de instituciones escolares eficaces, equitativas e innovadoras. Así lo destaca el informe *Teaching and Learning International Survey* (TALIS, 2009), promovido por la OCDE, que señala el liderazgo escolar como un factor determinante para potenciar la calidad del trabajo docente.

En un escenario global marcado por la complejidad social y los cambios acelerados, el liderazgo educativo debe evolucionar. Ya no basta con dominar aspectos organizativos; se requiere de líderes capaces de dinamizar los centros educativos, promover culturas colaborativas y liderar desde la inteligencia emocional, la visión ética y la adaptabilidad. El perfil del nuevo equipo directivo se configura así como un agente de cambio, que influye no solo en los resultados académicos, sino también

en el bienestar de la comunidad educativa. En este contexto, se hace imprescindible el desarrollo de competencias específicas desde la formación inicial del profesorado. Estas competencias no deben limitarse a quienes ocupan cargos directivos, sino que deben formar parte del capital profesional de todo futuro docente, entendiendo que el liderazgo educativo también se ejerce desde el aula, en equipos de trabajo y en iniciativas de mejora institucional.

A pesar de la creciente literatura que subraya la importancia del liderazgo, son escasas las investigaciones que abordan con precisión qué competencias necesita desarrollar un líder educativo en la actualidad. En este sentido, identificar y evaluar aquellas competencias clave que conforman el “ADN” del liderazgo educativo y contribuyen a mejorar la formación del docente en esta materia es un desafío para la mejora formativa.

El análisis de la literatura y de la práctica educativa reciente permite identificar un conjunto de competencias y directrices esenciales para la formación en liderazgo de los equipos directivos. Después de la revisión de varias investigaciones (Ventura y Calatayud, 2025; Calatayud, 2023, 2017, 2015; Edwards-Groves, 2016; Freire y Miranda, 2014; Lowe, 2023; Rodríguez y Gairín, 2020) muchas son las competencias en liderazgo para asegurar una educación de calidad y responder efectivamente a las demandas de una sociedad en constante transformación. De entre ellas, destacamos, como las más relevantes, las siguientes:

1. Comunicación efectiva. Fundamental para facilitar un diálogo claro y bidireccional en la comunidad educativa.
2. Conciencia de sí mismo. Implica un conocimiento profundo de uno mismo, incluyendo emociones, valores, fortalezas y limitaciones.
3. Inteligencia emocional. Capacidad para reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas, promoviendo la empatía, el autocontrol, la compasión y el apoyo emocional como elementos esenciales en la construcción de un entorno educativo positivo.
4. Inteligencia social. Permite gestionar eficazmente las relaciones interpersonales. Incluye habilidades como resolución de conflictos, cooperación, cohesión grupal, inspiración y motivación.
5. Toma de decisiones. Proceso crítico que debe ser informado, ético y orientado al bienestar común. Involucra la evaluación adecuada de información y la disposición a asumir riesgos calculados.
6. Visión estratégica. Capacidad de proyectar una dirección clara y sostenible para la institución.
7. Empoderamiento innovador. Consiste en fomentar la creatividad, la autonomía y la capacidad de gestionar el cambio, construyendo una cultura organizativa orientada a la innovación y mejora continua.

8. Gestión del tiempo y recursos. Implica organizar eficientemente tareas, personal y recursos materiales.
9. Compromiso ético y ciudadano. Se centra en la integridad, la justicia y la responsabilidad social, esta competencia promueve una cultura organizacional basada en valores éticos y en la contribución a una sociedad más justa.
10. Evaluación y mejora. Se centra en la reflexión, el aprendizaje y la mejora continua tanto del profesorado como del alumnado.
11. Fomento de un ambiente o resultados de bienestar. Busca garantizar el desarrollo integral y el bienestar físico, psicológico y social de la comunidad educativa).

El objetivo principal de este estudio fue doble: (1) Validar la estructura interna de la Escala Global de Autopercepción de Competencias en Liderazgo Educativo (EGA-CLE), y (2) examinar posibles diferencias en función del género la autopercepción en competencia de liderazgo.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes y procedimiento

El presente estudio se realizó con una muestra de 181 estudiantes de último curso de los grados en Magisterio de Educación Infantil y Pedagogía de una universidad pública (51 % eran mujeres). En cuanto a la distribución por edad, el 84.5 % se encontraba entre los 20 y 25 años.

Para la recogida de datos, se solicitó previamente el consentimiento informado del alumnado, a quienes se les explicó el objetivo del estudio y se les garantizó tanto la voluntariedad de su participación como el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada.

La administración del cuestionario se realizó en el aula, durante el horario lectivo, utilizando los dispositivos móviles de los propios estudiantes. A lo largo de todo el proceso, se observaron estrictamente los principios éticos de la investigación, garantizando en todo momento la confidencialidad de los datos individuales y su uso exclusivo con fines académicos y científicos.

2.2. Instrumentos

La Escala Global de Autopercepción de Competencias en Liderazgo Educativo (EGACLE) en el contexto de la formación inicial docente ha sido diseñada para evaluar, de manera general, la percepción del alumnado universitario sobre el nivel de adquisición de competencias clave vinculadas al liderazgo educativo. Esta escala proporciona una medida global del liderazgo educativo mediante 11 ítems redactados en forma de

afirmaciones que parten del modelo de competencias de liderazgo de Ventura y Calta-yud (2025). Los ítems están diseñados para ser valorados utilizando una escala de tipo Likert de 4 puntos, que oscila entre 1 (No adquirida) y 4 (Adquirida en su totalidad).

2.3. Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el software SPSS 29.0. En una primera fase, se calcularon los estadísticos descriptivos para la EGACLE, así como el coeficiente alfa de Cronbach con el objetivo de evaluar la consistencia interna del instrumento.

Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con el fin de identificar la estructura latente de la escala y comprobar la agrupación de los ítems subyacentes. Antes de ejecutar el AFE, se verificó la adecuación de los datos mediante el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett, requisitos fundamentales para garantizar la factibilidad del análisis factorial.

Con el objetivo de comprobar el cumplimiento del supuesto de normalidad, se aplicaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk sobre las variables de estudio en la escala EGABLE: Los resultados indicaron que los datos no se ajustaban a una distribución normal, lo que justificó el uso de pruebas estadísticas no paramétricas en los análisis comparativos. En concreto, se llevaron a cabo pruebas U de Mann-Whitney con el propósito de analizar si existían diferencias significativas por género en los niveles de autopercepción de las competencias de liderazgo adquiridas.

3. RESULTADOS

Para analizar la validez estructural del instrumento y explorar la organización interna de los ítems de la Escala Global de Autopercepción de Competencias de Liderazgo Educativo (EGACLE), se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE), utilizando el método de extracción de componentes principales.

Los resultados indicaron la existencia de un único factor con autovalor superior a 1, que explicó el 78.3 % de la varianza total. Este hallazgo respalda la naturaleza unidimensional del instrumento y permite interpretarlo como una medida global del constructo de liderazgo educativo.

La matriz de componentes reveló cargas factoriales elevadas para todos los ítems, con valores comprendidos entre .818 y .929, superando ampliamente el umbral mínimo recomendado de .40. Este patrón de cargas homogéneas y altas sugiere una fuerte cohesión interna entre las dimensiones evaluadas y una clara alineación con un único componente latente.

En conjunto, los resultados del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) indican que los 11 ítems incluidos en la escala comparten una base conceptual común y contribuyen de forma significativa a la evaluación global de la competencia de liderazgo educativo tal como es percibida por el estudiantado universitario. En definitiva, todos los datos realizados de análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach) mostraron que los valores obtenidos superan el criterio de .70 recomendado por Nunnally y Bernstein (1994).

En relación con la competencia de liderazgo percibida por los participantes, los análisis descriptivos muestran una media de 3.49 (DE = .69), lo que indica un nivel moderadamente alto de autopercepción en esta competencia. El valor mínimo observado fue de 1.13 y el máximo de 5, evidenciando una cierta variabilidad en las respuestas, aunque la desviación estándar sugiere una dispersión moderada alrededor de la media. Estos resultados permiten observar una tendencia general positiva en la autopercepción de la competencia de liderazgo.

Por otro lado, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para examinar las posibles diferencias en la autopercepción de competencias de liderazgo entre hombres y mujeres. Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones evaluadas, incluyendo la puntuación total de competencia en liderazgo educativo ($p < .001$ en todos los casos).

Los valores del estadístico U oscilaron entre 5141.5 y 5622.5, mientras que los valores Z estandarizados se situaron entre 3.43 y 4.81, lo que indica una fuerte evidencia en contra de la hipótesis nula de igualdad entre los grupos. Estos resultados confirman un patrón diferencial en la percepción de la adquisición de la competencia de liderazgo por género, lo que sugiere que los hombres tienden a valorar más positivamente esta competencia durante su formación (véase Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias por género en la autopercepción de competencias en liderazgo

Variables	Media (DT) Mujeres	Media (DT) Hombres	U de Mann- Whitney	Z	p
Competencia de liderazgo	3.2 (.50)	3.79 (.79)	5434.0	4.281	< .001

4. CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio aportan evidencia relevante sobre la estructura unidimensional de la herramienta EGABLE, se confirma la hipótesis 1. Este hallazgo aporta valor a las referencias de estudios previos que han resaltado la importancia de contar con herramientas válidas y fiables para medir el liderazgo educativo desde una perspectiva formativa (Leithwood et al., 2020). En relación con las diferencias de género, se confirma la hipótesis 2, ya que los resultados indican que los hombres presentan

niveles más altos de autopercepción en la competencia de liderazgo. Este patrón podría estar influido por factores socioculturales y sesgos en la autoevaluación, tal como lo han señalado investigaciones previas que documentan una tendencia de los varones a sobreestimar sus propias capacidades en comparación con sus pares femeninas (Eagly y Carli, 2003). Estas diferencias subrayan la importancia de incorporar una perspectiva de género en los procesos de formación docente, con el fin de promover un desarrollo más equitativo y consciente de las competencias profesionales.

A partir de los hallazgos de esta investigación, se refuerza la necesidad de diseñar propuestas formativas que aborden el liderazgo educativo de forma integral, es decir, un enfoque que combine tanto el desarrollo técnico como el humano. En este sentido, el liderazgo que marca la diferencia es aquel que actúa con visión, compromiso ético, sensibilidad social y capacidad de adaptación, generando entornos escolares inclusivos, colaborativos y centrados en el bienestar y el aprendizaje de todo el alumnado.

El desarrollo de estas competencias debe integrarse desde la formación inicial del profesorado, pero también sostenerse mediante procesos de formación continua de los profesionales en práctica. La implementación de programas formativos basados en la realidad del centro educativo, que combinen teoría, práctica y reflexión crítica, es clave para formar líderes con impacto transformador. En esta línea, invertir en la formación de estos perfiles representa una apuesta estratégica por la calidad, la equidad y la innovación en los sistemas educativos.

Por otro lado, este estudio presenta limitaciones, como los sesgos de deseabilidad social, y la reducida muestra de estudiantes limita la generalización de los resultados a otras realidades contextuales. Además, cabe señalar que el instrumento utilizado en este estudio evalúa el liderazgo educativo desde una perspectiva global, a través de un único enunciado general por competencia, sin profundizar en los distintos matices o subdimensiones que cada competencia puede implicar. Esta aproximación permite captar una percepción general del nivel de adquisición, pero limita la posibilidad de obtener información detallada sobre aspectos específicos de cada competencia. Para futuras investigaciones, sería recomendable el desarrollo de escalas más específicas, con ítems múltiples por dimensión, que permitan una evaluación más precisa, rica y analítica de cada una de las competencias clave asociadas al liderazgo educativo.

5. AGRADECIMIENTOS

Al proyecto financiado por la Universitat Jaume I (UJI-2024-23) titulado “Explorando el impacto de las estrategias de la neurodidáctica sobre el bienestar, actitudes no sexistas y sostenibilidad en un modelo de educación positiva”.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calatayud-Salom, M. A. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España. La voz del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 69.
- Calatayud-Salom, M. A. (2017). La metamorfosis del liderazgo educativo. *Hacia nuevas tendencias. Perspectiva Empresarial*, 4(2), 7-12.
- Eagly, A. H., y Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807-834.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., y Rönnerman, K. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: Recognising the role of middle leaders. *Educational Action Research*, 24(3), 369-386. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1131175>
- Freire, S., y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. *GRADE. Avances de Investigación*, 17.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lowe, B. (2023). *El liderazgo intermedio. Herramientas para una gestión competente en las escuelas del siglo XXI*. Narcea.
- Rodríguez Molina, G. A., y Gairín Sallán, J. (2020). Prácticas de liderazgo intermedios en organizaciones escolares de Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 88-111. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2020.4044>
- Ventura, M. y Calatayud-Salom, M. A. (2025). Fomento de las competencias en liderazgo en los programas de magisterio de las universidades públicas de la Comunidad Valenciana: Una investigación en educación superior. En A. B. Barragán, M. Márquez, S. Fernández, y M. C. Pérez (Eds.), *Innovación docente e investigación en educación: Desafíos de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 339-360). Dykinson S.L.

**NUEVAS TENDENCIAS SOBRE LA
ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA Y DIGITAL**

TENDENCIAS DE LA SOCIALIZACIÓN EN REDES SOCIALES COMO CONTENIDO DE VALOR EN EL GRADO EN PEDAGOGÍA: UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA

SORAYA CALVO GONZÁLEZ, NOEMÍ RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ Y JUAN
ANTONIO POSADA CORRALES

*Universidad de Oviedo
calvosoraya@uniovi.es*

Resumen:

Esta comunicación presenta un estudio que analiza el papel de Instagram como espacio de socialización para adolescentes y propone su integración como contenido formativo dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT) del Grado en Pedagogía. La omnipresencia de Instagram en la vida de las personas jóvenes y adolescentes, con más del 90% de adolescentes accediendo a diario, revela dinámicas identitarias y sociales que los/as futuros/as profesionales de la educación deben conocer para guiar procesos de enseñanza-aprendizaje mediáticamente competentes. Se plantean tres objetivos: describir patrones de uso, según género y edad; identificar motivaciones y efectos de funciones como historias y filtros; y diseñar propuestas didácticas para la formación inicial del profesorado. Para ello se aplicó un cuestionario ad hoc a 835 estudiantes de veinte centros de Asturias, con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. A partir de los resultados, se articulan tres ejes de intervención en asignaturas de Pedagogía: análisis crítico de algoritmos y representaciones visuales para comprender la construcción de la identidad digital; talleres prácticos sobre la gestión de la propia imagen y el uso de filtros; y diseño de proyectos en los que el alumnado evalúe campañas de viralización y formule estrategias comunicativas responsables. La inclusión de este contenido en el currículo del PAT del Grado en Pedagogía fortalece la competencia digital y el pensamiento crítico de los/as futuros/as pedagogos/as, capacitándoles para promover en sus contextos educativos una ciudadanía digital activa y reflexiva preparada para enfrentar los retos de un entorno mediático complejo.

Palabras clave: adolescencia, medios sociales, socialización, educación para los medios de comunicación.

Abstract:

This paper presents a study that analyses the role of Instagram as a space of socialisation for adolescents and proposes its integration as training content within the Tutorial Action Plan (TAP) of the Bachelor's Degree in Education, under the approach of critical media education. The omnipresence of Instagram in the lives of young people and adolescents,

with more than 90% of teenagers accessing it daily, reveals identity and social dynamics that future education professionals must be aware of in order to guide media-competent teaching-learning processes. There are three objectives: firstly, to describe usage patterns according to gender and age; secondly, to identify motivations and effects of functions such as stories and filters; and thirdly, to design didactic proposals for initial teacher training. In this sense, an ad hoc questionnaire was applied to 835 students from twenty schools in Asturias, aged between 12 and 18, collecting data on frequency of use, types of publications and perceptions about the use of photo retouching filters. Based on the results, three areas of intervention are articulated in pedagogical subjects: critical analysis of algorithms and visual representations to understand the construction of digital identity; practical workshops on the management of one's own image and ethical reflection on the use of filters; and the design of projects in the field of digital identity and the use of filters.

Keywords: adolescence, social media, socialisation, media education.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza el papel de Instagram como espacio de socialización para adolescentes y propone su integración a modo de contenido formativo del Plan de Acción Tutorial del Grado en Pedagogía. Tras una revisión académica inicial se evidencia el uso de Instagram como espacio de socialización significativo para las personas jóvenes, atendiendo a cuestiones relacionadas con la relación entre el uso de redes sociales y la comparación social, la preocupación por el aspecto físico y la insatisfacción corporal, el consumo de redes y las dificultades relacionadas con la construcción del autoconcepto en adolescentes (Virós-Martín et al., 2025).

Instagram es un espacio valorado positivamente en lo que se refiere a generación de nexos sociales y relaciones con otras personas, especialmente entre las personas más jóvenes (Staniewski & Awruk, 2022). Las *stories* o historias parecen estar desbancando a las publicaciones del *feed* como espacio central desde el que compartir material y recibir interacciones y valoraciones positivas del resto de las personas usuarias. Una de las claves que sostiene esta idea sería la sensación de autenticidad y naturalidad que proporciona compartir el contenido volátil y generado sin preparación o montaje previo (Kreling et al., 2022). En cuanto a las motivaciones de uso de Instagram, estas suelen estar orientadas hacia la interacción social de manera prioritaria cuando se hace alusión a usuarios y usuarias, adolescentes y/o jóvenes. En este sentido, McComb & Mills (2022) detectaron que el consumo del ideal de belleza fomentado a través de Instagram se relaciona con una mayor comparación social en mujeres jóvenes, siendo el canal mediante el cual se accede a ideales aspiraciones de belleza y estatus social difíciles de conseguir, pero con una gran carga motivadora. Los filtros y las ediciones de imágenes se convierten en factores que aumentan la presión para ofrecer socialmente una imagen de perfección en redes sociales, evidenciándose ideales de belleza y éxito social hegemónicos muy difundidos y legitimados. Varias investigaciones ponen el

foco en la comparación social y la exposición a imágenes idealizadas que refieren el ideal estándar de belleza (Pedalino & Camerini, 2022), sugiriendo que tanto el uso de Instagram como la aplicación de filtros en las imágenes fijas y/o movimiento compartidas pueden determinar una tendencia al alza en la preocupación por el aspecto físico y la comparación con referentes de belleza en mujeres jóvenes.

A pesar de que existe significativa producción científica centrada en conocer el impacto de las redes sobre la comparación social de niñas y mujeres también existen estudios, como el de Alfonso-Fuertes et al. (2023), donde se encuentran aportaciones que centran la atención tanto en hombres como en mujeres, atendiendo a la presión percibida para responder a los ideales digitales. Si bien el acceso y el consumo de redes sociales parece impactar negativamente en el proceso de construcción identitaria de las personas jóvenes y adolescentes, la privación del acceso a estas tecnologías presenta igualmente problemáticas significativas generando una sensación de “desconexión tanto de sus mundos sociales como de sus potencialidades afectivas” (Hampton & Shin, 2023). Por ello, es necesario integrar el uso de este tipo de redes sociales desde un enfoque de educación mediática crítica en la formación de los/as futuros/as profesionales de la educación.

Conforme al planteamiento teórico del que parte este estudio, los objetivos que se pretender atender son los siguientes:

- Describir las prevalencias de publicación y uso de filtros en el *feed* y las *stories* de Instagram de contenidos en los que se muestra una representación del yo en formato imagen (fotografías propias, individuales y/o grupales).
- Entender cuáles son las motivaciones y creencias vinculadas tanto al uso de filtros como a su potencial impacto en las interacciones recibidas en redes, atendiendo a variables como género y/o edad.
- Promover una educación mediática basada en la competencia digital y el pensamiento crítico para los/as futuros/as egresados/as en Pedagogía.

2. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico del estudio es de tipo cuantitativo y descriptivo, aplicándose cuestionarios *ad hoc* con consistencia interna comprobada.

2.1. Muestra

La muestra está formada por 825 adolescentes españoles estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de veinte centros educativos del Principado de Asturias (España), en edades comprendidas entre los 12 y 18 años ($M = 14.42$; $DT = 1.26$). En cuanto

al género, el 44.4% reportaron femenino, 39% masculino y 6.1% se identificaron con otro género. El 10.5% restante no respondió a la pregunta sobre el género.

2.2. Instrumentos

Se desarrolla un único instrumento compuesto por tres cuestionarios con escalas cuantitativas: en primer lugar, un cuestionario sociodemográfico; en segundo lugar, un cuestionario creado *ad hoc* sobre el uso y consumo de Instagram. Estos ítems sobre el uso de filtros mostraron una adecuada consistencia interna con un valor alfa de Cronbach de 0.88. Y, en tercer y último lugar, un cuestionario creado *ad hoc* sobre las creencias en el uso de Instagram. En conjunto, estos ítems centrados en las creencias mostraron consistencia interna adecuada con un valor alfa de Cronbach de 0,87.

2.3. Procedimiento

La investigación se llevó a cabo mediante cuestionarios en papel y lápiz. Se seleccionaron centros educativos participantes en el proyecto “Participación ciudadana” y se obtuvieron los permisos necesarios. El acceso a los centros fue posible gracias a la colaboración con la entidad MASP AZ, que trabaja en colegios del Principado de Asturias en convenio con la Universidad de Oviedo. La participación fue voluntaria y los cuestionarios se completaron en unos 10 minutos.

2.4. Resultados, discusión y conclusiones

El 90.3% de los adolescentes usa Instagram y el 74.9% publica contenido tipo historia. El 70.3% accede a Instagram varias veces al día. El 65% nunca utilizaba filtros en las publicaciones del feed. El 37.3% reportó utilizar filtros a veces en las historias. Se encontraron diferencias por género, siendo las mujeres quienes más usan Instagram para ver contenido, más publicaciones suben al feed, más publican en historias en las que aparece individualmente y más usan filtros. También se detectó que, a medida que aumenta la edad, se incrementa la frecuencia de consumo de Instagram; no encontrando más evidencias significativas respecto al tipo de publicaciones o aplicación de filtros. Concluimos que el uso de Instagram como espacio de socialización relevante destaca entre los resultados obtenidos, siendo la vinculación social una de las motivaciones clave para el uso de redes sociales (Calvo González et al., 2025). Por ello resulta necesario promover una educación mediática y crítica en los/as futuros/as profesionales de la educación.

3. HACIA UNA EDUCACIÓN MEDIÁTICA DESDE EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DEL GRADO EN PEDAGOGÍA: PROPUESTA DIDÁCTICA

Con la presente propuesta didáctica pretendemos, tal y como se establece en el Plan de Acción Tutorial (PAT), favorecer el desarrollo integral del discente, mejorando la calidad de su formación y de su especialización profesional. A través de la inclusión de una educación mediática en el Grado de Pedagogía, se fortalecerá la competencia digital y el pensamiento crítico de los/as futuros/as profesionales de la educación, capacitándoles para promover en sus contextos educativos una ciudadanía digital activa y reflexiva, además de sentirse preparados de cara a enfrentar los retos de un entorno mediático complejo. En este sentido, la propuesta didáctica está orientada al alumnado del cuarto curso del Grado en Pedagogía y enmarcada dentro de las acciones grupales de culminación de los estudios que se establecen en el PAT. El objetivo general de la presente propuesta consiste en fortalecer la competencia digital y el pensamiento crítico de los/as futuros/as profesionales de la educación, capacitándoles para promover un uso seguro de las redes sociales y concienciándoles sobre los riesgos potenciales que conllevan, además de enseñarles a hacer un uso responsable. Partiendo de dicho objetivo general, se formulan los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar el uso activo y crítico de las redes sociales en el marco de la generación de un proceso de socialización consciente y positivo.
- Promover la privacidad, la seguridad en línea y la importancia de proteger la información personal, evitando así el ciberacoso.
- Impulsar una comunicación abierta y honesta sobre el uso de las redes sociales, fomentando que los/as jóvenes se sientan cómodos/as para que compartan experiencias y preocupaciones con adultos de confianza.

La propuesta consta de tres talleres formativos que se desarrollarán a lo largo del curso académico y con una periodicidad trimestral. El contenido de los talleres se basa en las necesidades detectadas tras la aplicación de los cuestionarios al alumnado de secundaria, estableciéndose, por tanto, tres líneas de intervención esenciales para el trabajo de los/as futuros/as pedagogos/as con el colectivo de adolescentes como son la identidad digital, los filtros y la seguridad en la red en aras de promover estrategias comunicativas responsables. Cada taller tendrá una duración aproximada de dos horas, y en dichos talleres se emplearán estrategias metodológicas dinámicas y activas para convertir al estudiante en el protagonista del aprendizaje. A continuación, se realiza una descripción de cada taller atendiendo a la competencia digital y objetivos de seguridad, los contenidos y la explicación de la dinámica.

El primer taller denominado *Identidad digital* se centra en la competencia digital referente a la habilidad para conocer y aplicar medidas en vista a proteger la información y la privacidad en línea. Por tanto, el objetivo de seguridad es conocer y diferenciar los distintos conceptos de identidad digital y los riesgos que conlleva tener una

identidad en Internet. Los contenidos propuestos en este primer taller son la gestión de la privacidad, la identidad digital y la reputación online en Internet; la navegación segura por Internet y la gestión de contraseñas; el almacenamiento y la compartición de información en la nube de forma segura. En lo que respecta a la descripción de la dinámica, *Kahoot: Identidad Digital*, se plantea como objetivo comprender el concepto de identidad digital y la importancia de pensar antes de publicar un contenido.

El segundo taller denominado *Manipulación de imágenes* gira en torno a la creación de contenidos digitales relacionada con la habilidad para crear y difundir contenidos digitales de manera creativa, efectiva e informada. De ahí que el objetivo de seguridad sea comprender cómo se manipulan las imágenes, reconocer los indicios de manipulación y desarrollar las habilidades críticas para evaluar la credibilidad de la información visual que se consume y comparte. Los contenidos de este segundo taller son las redes sociales: el efecto de los likes. ¿Perfiles personales?; filtros, género y violencia estética y autoestima; cómo mejorar tu fotografía; el uso de las redes con fines activistas. En la actividad titulada *Mis filtros*¹ se establece como objetivo tomar conciencia de cómo nos afectan los filtros que utilizamos y con qué frecuencia los utilizamos.

El tercer y último taller se denomina *Estrategias de comunicación digital responsables* donde se focaliza la atención en la colaboración y la comunicación como habilidad para comunicarse y colaborar utilizando las herramientas digitales a través de un uso ético y consciente para interactuar con audiencias, además de promover la transparencia, la inclusión y el respeto. De manera que el objetivo es potenciar una comunicación ética y transparente en el entorno digital, fomentando la confianza, la seguridad y el bienestar de los y las personas usuarias. Los contenidos de este tercer taller son las narrativas transmedia; cómo construir contenido visual breve e impactante: texto e imagen; armonía entre el mensaje emocional y racional; personalización de la comunicación y optimización en plataformas; inteligencia artificial y comunicación digital. La actividad titulada *El cofre de los recuerdos* tiene como objetivo compartir diferentes tipos de imágenes relacionadas con recuerdos personales, teniendo en cuenta la importancia de exponer los rasgos personales que se mantendrán ilimitados en formato y tiempo.

4. CONCLUSIONES

Instagram es un espacio de socialización relevante para los y las jóvenes, siendo la motivación la posibilidad de acceder a la retransmisión de las vivencias personales de terceros significativos. Asimismo, se destaca la importancia de las redes sociales como espacios de aprendizaje en el que se adquieren claves sociales que, posteriormente, se despliegan en el proceso de vinculación identitaria y, por tanto, de generación de espacios sociales propios. También se ha observado que el uso de las historias o *stories* es

¹ Gil, C., & Álvarez, A. (2022). *Sin filtros. Guía para un uso saludable de las redes sociales*. Dirección General de Juventud del Gobierno de Canarias.

prioritario entre los adolescentes. Del mismo modo, se ha constatado un uso destacable de filtros en las historias, con la finalidad de presentarse de una manera más favorable ante los y las demás. En cuanto a las diferencias de género, se ha comprobado que las mujeres, además de que publican más contenido, aplican filtros con mayor frecuencia y utilizan Instagram con mayor frecuencia para ver lo que han publicado otras personas. Los resultados obtenidos en la presente investigación ponen de relieve la necesidad de formar a futuros y futuras pedagogas en una educación mediática que fortalezca la competencia digital y el pensamiento crítico con respecto al uso y consumo de las redes sociales de nuestros adolescentes, desarrollando su capacidad para enfrentar los retos de un entorno mediático complejo.

5. REFERENCIAS

- Alfonso-Fuertes, I., Álvarez-Mon, M. A., Del Hoyo, R. S., Ortega, M. A., Álvarez-Mon, M., & Molina-Ruiz, R. M. (2023). Time spent on Instagram and body image, self-esteem, and physical comparison among young adults in Spain: Observational study. *JMIR Formative Research*, 7(1), e42207. <https://doi.org/10.2196/42207>
- Calvo González, S., Arcos Romero, A. I., Rodríguez Fernández, N., & Posada Corrales, J. A. (2024). Consumo y usos de Instagram en adolescentes de Asturias (España): ¿Para qué aplican filtros en sus fotografías y cómo impactan en sus interacciones sociales? *Revista Latina De Comunicación Social*, (83), 1-17. <https://doi.org/10.4185/rllcs-2025-2326>
- Gil, C., & Álvarez, A. (2022). *Sin filtros. Guía para un uso saludable de las redes sociales*. Dirección General de Juventud del Gobierno de Canarias.
- Hampton, K. N., & Shin, I. (2023). Disconnection more problematic for adolescent self-esteem than heavy social media use: Evidence from access inequalities and restrictive media parenting in Rural America. *Social Science Computer Review*, 41(2), 626-647. <https://doi.org/10.1177/0894439322111746614>
- Kreling, R., Meier, A., & Reinecke, L. (2022). Feeling authentic on social media: Subjective authenticity across Instagram stories and posts. *Social Media+ Society*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/20563051221086235>
- McComb, S. E., & Mills, J. S. (2022). The effect of physical appearance perfectionism and social comparison to thin-, slim-thick-, and fit-ideal Instagram imagery on young women's body image. *Body Image*, 40, 165-175. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.12.003>
- Pedalino, F., & Camerini, A. L. (2022). Instagram use and body dissatisfaction: The mediating role of upward social comparison with peers and influencers among young females. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1543. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031543>
- Staniewski, M., & Awruk, K. (2022). The influence of Instagram on mental well-being and purchasing decisions in a pandemic. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121287. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121287>

Virós-Martín, C., Jiménez-Morales, M., & Montaña-Blasco, M. (2025). Adolescents, TikTok e Instagram: Percepciones sobre el impacto de las tecnologías digitales en su vida social. *Revista de Comunicación*, 24(1), 519-537. <https://doi.org/10.26441/RC24.1-2025-3774>

FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO PARA PROMOVER EQUIDAD Y MEJORA DE APRENDIZAJES EN COMUNIDADES ESCOLARES DE CHILE¹

CAROLINA APARICIO MOLINA Y CARMEN MOYA CISTERNAS

Universidad Católica de la Santísima Concepción
caparicio@ucsc.cl

Resumen:

Chile se encuentra implementando políticas para fortalecer el liderazgo educativo, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad sociocultural. A pesar de avances en normativas y herramientas de gestión, persisten desafíos en la transformación efectiva de las prácticas docentes y escolares hacia una mayor equidad. Los estudios coinciden en la necesidad de que el liderazgo educativo promueva prácticas que reconozcan y valoren la diversidad cultural, y que eviten reproducir sesgos y desigualdades históricas, como aquellas hacia la pobreza, la migración y los pueblos originarios. En este contexto, surge como desafío el diseño de prácticas culturalmente pertinentes, especialmente en escuelas altamente segregadas. La investigación en curso, financiada por Fondecyt (11240252), indaga en las concepciones de liderazgo que integran principios de equidad y justicia social, reconociendo la diversidad como un valor educativo. La metodología se basa en una revisión bibliográfica de 26 estudios recientes, seleccionados por su enfoque en liderazgo educativo, diversidad, inclusión y equidad, lo que permitió identificar prácticas transferibles al contexto chileno. A partir de esta revisión, se está elaborando un marco conceptual para construir entrevistas semiestructuradas a expertos en liderazgo educativo. Las conclusiones destacan el predominio del concepto de inclusión en las investigaciones, vinculado a valores de justicia social, pero también advierten sobre la ambigüedad del término “diversidad”, lo que dificulta su traducción en prácticas concretas. Esto evidencia la necesidad de instrumentos que orienten el liderazgo educativo hacia una transformación efectiva y contextualizada, con sentido ético y culturalmente relevante.

Palabras clave: Gestión educacional; Administrador de la educación; Inclusión social.

Abstract: Chile is implementing policies to strengthen educational leadership, especially in contexts of high socio-cultural vulnerability. Despite advances in regulations and management tools, challenges persist in the effective transformation of teaching and school practices towards greater equity. Studies agree on the need for educational leadership to promote practices that recognise and value cultural diversity, and that avoid reproducing historical biases and inequalities, such as those towards poverty,

¹ Proyecto Fondecyt de Iniciación 11240252 en ejecución gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID-Chile).

migration and indigenous peoples. In this context, the design of culturally relevant practices, especially in highly segregated schools, is a challenge. The current research, funded by Fondecyt (11240252), investigates conceptions of leadership that integrate principles of equity and social justice, recognising diversity as an educational value. The methodology is based on a literature review of 26 recent studies, selected for their focus on educational leadership, diversity, inclusion and equity, which made it possible to identify practices that are transferable to the Chilean context. Based on this review, a conceptual framework is being developed to construct semi-structured interviews with experts in educational leadership. The conclusions highlight the predominance of the concept of inclusion in the research, linked to values of social justice, but also warn about the ambiguity of the term.

Keywords: Educational management; Educational administrators; Social inclusion.

1. LIDERAZGO EDUCATIVO PARA LA INCLUSIÓN Y DESAFÍOS EN CHILE:

1.1. Introducción

Chile se encuentra en proceso de implementación de una política de fortalecimiento del liderazgo, destacando la búsqueda por establecer modelos de liderazgo efectivos en contextos de altos desafíos socioculturales. De esta manera, se evidencian sostenidos avances para fortalecer las prácticas de los directivos del país, atendiendo con ello a la necesidad de lograr prácticas que demuestren logros de mejores resultados de aprendizajes en los distintos indicadores estandarizados del sistema educativo.

Sin embargo, de igual forma los estudios en esta materia han señalado que es necesario establecer los efectos y sentidos del liderazgo en las transformaciones de las prácticas de los docentes como en demás integrantes de la comunidad. Lo anterior, en tanto si bien existen normativas e instrumentos de gestión que dotan a los equipos directivos de orientaciones para desempeñar sus cargos, es evidente y cada vez más relevante considerar la heterogeneidad de equipos de trabajo, así como de contextos en los cuales ocurren estas prácticas.

Conocer estos efectos e intervenir a partir de este conocimiento, podría evitar continuar con la reproducción de desigualdades y brechas entre grupos diversos. Situación que ha adquirido otros ribetes ante el creciente fenómeno migratorio, lo que para algunos autores se relaciona con una negación e invisibilización de una cultura diferente (Carter-Thuillier et al., 2021).

Por todo lo anterior, es importante reconocer como desafío vinculado a la inequidad la evidencia asociada a las respuestas educativas actuales a la diversidad cultural propia del país, donde los estudios han demostrado falta de pertinencia cultural de las prácticas escolares en contextos de inclusión, especialmente para la cultura de los pueblos originarios (Gutiérrez-Saldivia & Riquelme Mella, 2020). A su vez, estudios como el liderado por Carolina Aparicio et al (2024) aperturan a la comprensión de la

temática hacia contextos en los cuales el liderazgo es relevante ante la toma de decisiones que pueden favorecer a la creación de una cultura inclusiva.

Frente a estos datos, como evidencian los trabajos de Bellei et al., (2021) y Aparicio, et al (2024) las concepciones y creencias de líderes directivos e intermedios que consideran la justicia y reconocimiento a la diversidad cultural son aspectos que favorecen el mejoramiento sostenido en los aprendizajes de estudiantes y docentes. En el mismo sentido, el instrumento orientador Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015) indica entre los principios de quienes ejercen el liderazgo el de la Justicia Social, pero este marco no establece orientaciones claras sobre cómo abordar este urgente desafío en contextos en los cuales la segregación, inequidad e injusticia se han vuelto limitantes para alcanzar aprendizajes de calidad.

En relación con este desafío, la siguiente investigación, dialoga con lo ya avanzado recogiendo la experiencia de estudios previos y sustentos teóricos que ciertamente dan cuenta de avances en materia de liderazgo educativo en Chile, pero que también demuestran la necesidad de incorporar orientaciones y desafíos en materia de equidad. De tal forma este estudio indaga en el liderazgo directivo con énfasis en la equidad, en tanto quienes enseñan y aprenden en contextos difíciles, asociados a vulnerabilidades y desigualdad, requieren de prácticas educativas organizadas por liderazgos que desafíen la inequidad y potencien la transformación de la escuela.

1.2. Liderazgo educativo y reconocimiento a la diferencia

Para iniciar el estudio se avanzó en conocer, comprender y revisar enfoques pedagógicos como el culturalmente receptivo o relevante, desarrollado en sociedades con alta diversidad, exclusión y desigualdad como presentan los estudios de Khalifa (2016) a partir de los trabajos de Gloria Ladson-Billings (2009) y Geneve Gay (2018) como una oportunidad para el sistema educativo chileno.

Las autoras establecen la importancia de abordar desde el profesorado el origen de los principales elementos que han favorecido la segregación y la variación de resultados académicos no como un obstáculo, si no como un impulso, un activo para el aprendizaje, siendo necesario el cuestionamiento de las prácticas docentes a fin de incorporar sensiblemente cambios en el trabajo con estudiantes. Ambas autoras concuerdan en que el aprendizaje ocurre en los bordes de la sala de clase, lo que exige al profesorado conocer a sus estudiantes como personas, su cultura y comprender que las inequidades en la educación no son legítimas ni deben seguir reproduciéndose (Ladson-Billings, 2009). Este modelo de organización del trabajo pedagógico, especialmente desde el liderazgo directivo, ha sido revisado y validado en contextos difíciles relacionados con la migración y desigualdad.

De acuerdo con estudios posteriores liderados por Khalifa (2018) se determina que las prácticas de los líderes escolares culturalmente receptivos se relacionan con: 1) autorreflexión crítica; 2) desarrollo de profesores culturalmente receptivos y el currículo del aula; 3) promover entornos escolares inclusivos; y 4) involucrar a estudiantes y familias.

La investigación en curso (Fondecyt 11240252), aborda estos conceptos en diálogo con la investigación en la temática actual, en miras a construir una propuesta validada por expertos en la materia que guíe a directivos en ejercicio, como a los grupos de formación de líderes educativos al ejercicio de prácticas de liderazgo que aporten al reconocimiento cultural junto a la mejora de los aprendizajes. Se presenta una etapa de esta investigación, consistente en la elaboración de un marco a partir de la investigación en el área.

1.3. Selección de literatura:

El estudio, en esta fase de corte cualitativo, tuvo como fin generar información cualitativa que permitiera identificar aspectos de los modelos de liderazgo educativo que reconocen la diferencia y diversidad sociocultural, que son relevantes y aplicables para describir las prácticas de liderazgo educativo en Chile.

Métodos e instrumentos: el método de estudio correspondió primero a una revisión bibliográfica y análisis de documental (Creswell & Creswell, 2018) de estudios que permitieron ahondar en el conocimiento acumulado sobre la temática, en específico se sistematizaron investigaciones sobre liderazgo educativo con foco en el reconocimiento cultural, la diversidad, equidad, justicia social e inclusión. Se construyó una matriz de análisis que permitió llegar a conocer los aspectos que pueden ser descritos y aplicables para comprender el fenómeno en el caso chileno de acuerdo a la investigación reciente.

Criterios de inclusión: Artículos publicados en revistas indexadas en WOS, SCOPUS, SCIELO; Artículos publicados desde el año 2019 hasta mayo 2024; Artículos que contenían en su título y/o abstract las palabras “liderazgo educativo” “culturalmente receptivo” “diversidad” “equidad” “inclusión” con sus variaciones en inglés.

Se obtuvo un total de 46 documentos, estos fueron analizados a partir de la siguiente estructura dispuesta en la tabla 1.

Tabla 1. Matriz de análisis documental

Cita APA 7ma ed.	Descripción del concepto asociado a liderazgo educativo y teorías referenciadas	Resumen (Tipo de investigación y principales resultados)

Esta estructura permitió conocer los principales énfasis de la investigación recientemente publicada para crear a partir de ello un marco que permita desarrollar un guion de entrevistas a aplicar a expertos y expertas en materia de liderazgo educativo (investigadores; directivos escolares) de distintas zonas del país. De esta manera se espera abordar, la pertinencia de los principales elementos hallados en el análisis previo. En tanto las entrevistas, por sus características metodológicas permiten ahondar en la experiencia y saberes de las personas expertas y aún más, a través del guion semiestructurado facilitará la emergencia de temáticas relevantes no previstas en el análisis previo.

1.4. Discusión y principales conclusiones:

La revisión documental presentó un interesante desafío para la continuidad del proyecto de investigación, y es que se evidencia un predominio de uso del concepto de liderazgo educativo junto al de inclusión, siendo este concepto el mayormente utilizado para describir políticas y prácticas de liderazgo en las temáticas referenciadas. En la mayor parte, se observa que este concepto emerge desde una visión de políticas y marcos internacionales como la documentación y estudios vinculados a la Unesco. Sin embargo también se observa una comprensión de este concepto a partir del principio de Justicia Social, en tanto el ideario de la inclusión se vincula a valores como el reconocimiento a la diversidad y la acción afirmativa a favor de los más desfavorecidos por aspectos socioeconómicos. La revisión también planteó una amplitud del concepto diversidad que demanda de precisiones a fin de hacer de la investigación un campo más accesible y que responda a las necesidades de distintos grupos (bilingües; migrantes; LGBTIQ+ entre otros).

Estos elementos favorecieron la construcción de un instrumento para acceder a expertos y expertas, tanto académicos como del área del ejercicio del liderazgo educativo que permita precisar ante los marcos de investigación, que incluso en contextos precisos y acotados, difícilmente pueden orientar a los equipos de líderes educativos a determinadas prácticas por la amplitud de los enfoques así como el componente axiológico que no siempre se ajusta a la praxis. Del mismo modo que la vaguedad del concepto hace a quienes día a día se desafían al trabajo hacia la inclusión a proyectar acciones distintas que no siempre permiten lograr los fines esperados.

2. REFERENCIAS

- Aparicio Molina, C., Sepúlveda López, F., & Nocetti de la Barra, A. (2024). Inequidad y desigualdad escolar: Un análisis de las concepciones de equipos directivos. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 621-636. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5769>

- Bellei, C., Muñoz, G. y Contreras, M. (2021). Mejoramiento educacional desde el nivel intermedio en Chile: los casos de las comunas Loncoche y San Nicolás. En Rivas, A. (ed). *La mejora sistémica de la educación. Casos de estudio en América Latina*. CIAESA, Instituto Natura y Universidad de San Andrés, Santillana.
- Carter-Thuillier, B., Gallardo-Fuentes, F., Moreno-Doña, A. y Beltrán-Veliz, J. (2021). Inmigración, racismo y justicia social: ¿cuál es el papel de la escuela frente a la pandemia COVID-19? *Interciencia*, 46(6), 280-286.
- Córdoba, C., Altamirano, C., & Rojas, K. (2020). Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87-108. <https://oei.org/10.4067/s0718-73782020000100087>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (third edition). TeachersCollegePress.
- Gutiérrez-Saldivia, X., & Riquelme Mella, E. (2020). Assessment of special educational needs in contexts of social and cultural diversity: Alternatives for a culturally appropriate evaluation. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 26(1), 159-174. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100010>
- Jiménez, F., Valdivia, M. A., Morales, R. V., & Yáñez, M. H. (2018). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Khalifa, M. (2018). *Culturally Responsive School Leadership*. Harvard Educational Press.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey Bass.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

USO EDUCATIVO DEL TELÉFONO MÓVIL PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA INCLUSIÓN: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA EN EDUCACIÓN INFANTIL

CARLOS MONGE LÓPEZ, PATRICIA GÓMEZ HERNÁNDEZ Y
CRISTINA SÁNCHEZ ROMERO

Universidad Nacional de Educación a Distancia
carlos.monge@edu.uned.es

Resumen:

El teléfono móvil se encuentra en la vida cotidiana de un gran número de personas, estando presente en debates actuales sobre su regulación en las organizaciones escolares. El modo en el que se usan los teléfonos móviles en las aulas, entre otras cuestiones, determina en gran medida su impacto positivo o negativo. Así, un uso inadecuado puede agravar casos de acoso, conductas disruptivas o situaciones de indisciplina, mientras que una adecuada utilización pedagógica del teléfono móvil puede favorecer la comunicación, la coordinación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa. En base a ello, el objetivo principal de este trabajo fue analizar el impacto en la convivencia y en la inclusión de una propuesta innovadora en Educación Infantil donde se utilizó el teléfono móvil como recurso didáctico. Concretamente, se desarrolló una investigación-acción en escuelas con diferentes contextos regionales: cinco de la Comunidad de Madrid (España), una de la Provincia de Guadalajara (España) y una del Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil). Para la recogida de información se utilizaron diversas técnicas (entrevistas, grupos de discusión, observación, análisis documental y encuestas) y se recurrió a diferentes fuentes (profesorado, equipos directivos, equipos de orientación y alumnado). El análisis de dicha información combinó códigos prefigurados y emergentes. Los principales resultados, por un lado, apuntaron hacia mejoras percibidas en la calidad de la convivencia escolar, en la reducción y gestión de conflictos de convivencia y en los progresos para construir la convivencia en los centros educativos. Y, por otro lado, también se identificaron avances en la presencia, la participación y el aprendizaje desde un enfoque inclusivo. No obstante, el desarrollo de esta propuesta innovadora no estuvo exento de obstáculos, entre los que destacaron especialmente las actitudes de algunos miembros de la comunidad educativa y la deficiente formación del profesorado.

Palabras clave: convivencia escolar, Educación Infantil, inclusión educativa, teléfono móvil.

Abstract: Mobile phones are part of many people's everyday lives, and regulation over these in school organisations features prominently in discussions today. The way in

which mobile phones are used in classrooms, as well as other issues, largely determines their positive or negative impact. Thus, inappropriate use can aggravate situations with bullying, disruptive behaviour and lack of discipline, whereas the appropriate pedagogical use of mobile phones can benefit communication, coordination and interpersonal relationships between the members of the education community. On the basis of that, the main objective of this paper was to analyse the impact of an innovative proposal in Early Years Education on co-existence and inclusion when a mobile phone was used as a didactic resource. More specifically, action research was carried out in schools in different regional contexts: five from the Community of Madrid (Spain), one from the Province of Guadalajara (Spain) and one from the State of Mato Grosso do Sul (Brazil). Various techniques were used to collect information (interviews, discussion groups, observation, document analysis and surveys) and a range of sources were approached (teaching staff, managerial teams, education guidance teams and pupils). This information was analysed by combining pre-defined and emergent codes. The main results, on the one hand, pointed towards perceived improvements in the quality of school co-existence, in the reduction and management of co-existence conflicts and in developments in building co-existence in the education centres. Moreover, progress was identified in presence, participation and learning from an inclusive approach. However, the development of this innovative proposal was not without obstacles. Of these, the attitudes of some members of the education community and the insufficient training of the teaching staff were particularly noteworthy.

Keywords: childhood education, educational inclusion, mobile phone, school coexistence.

1. INTRODUCCIÓN

El uso de los teléfonos móviles en el ámbito educativo puede considerarse un tema de interés que está presente en los medios de comunicación y en los debates sociales. En este sentido, existen dilemas sobre si prohibir su uso en las escuelas, incidir en la alfabetización desde edades tempranas, etc. En cualquier caso, hay evidencias sobre los perjuicios que acarrea un uso inadecuado de estos dispositivos y sobre los beneficios que aporta una acertada utilización pedagógica.

En el caso de la convivencia escolar, algunas investigaciones inciden en que el teléfono móvil es una fuente de conflictos en los centros educativos (Choi, 2019; Do-Kyung y Na, 2020; Kim, 2018), mientras que otros estudios arrojan resultados satisfactorios para la ayuda en situaciones de violencia escolar (Anderson y otros, 2021), para la prevención del *bullying* (Tsai y Chou, 2023) o, entre otros ejemplos, para la sensibilización ante casos de abuso sexual infantil (Pritha y otros, 2024).

De forma similar sucede con la vinculación entre el teléfono móvil y la inclusión educativa. Por ejemplo, Asongu y Nwachukwu (2018) señalan que su utilización pedagógica puede contribuir al desarrollo humano desde un punto de vista inclusivo en países y contextos de vulnerabilidad, pero determinadas características del entorno

social, cultural y económico pueden provocar desigualdades y dificultar la consecución de los objetivos deseados cuando se usan estos dispositivos.

En cualquier caso, el papel de la alfabetización sobre esta temática y las acciones preventivas ante su abuso resultan útiles desde edades tempranas, como demuestran Lee y Soo-Hyang (2020) con alumnado de Educación Infantil.

Por todo ello, el objetivo principal de este trabajo fue analizar el impacto en la convivencia y en la inclusión de una propuesta innovadora en Educación Infantil donde se utilizó el teléfono móvil como uno de los recursos didácticos principales.

2. MÉTODO

Se desarrolló una investigación-acción siguiendo las fases del modelo de Kemmis y McTaggart (Cohen y otros, 2017): decisión sobre el campo de acción, reconocimiento de las características del contexto, diseño del plan de acción, desarrollo del plan, monitorización y evaluación. No obstante, dicha propuesta general fue adaptada a las características y necesidades de cada escuela participante.

2.1. Participantes

En total participaron siete centros educativos: cinco escuelas de la Comunidad de Madrid (una escuela por cada área territorial), una escuela de la Provincia de Guadalupe (situada en un municipio del Corredor del Henares) y una escuela del Estado de Mato Grosso do Sul (ubicada en el Pantanal a escasos kilómetros de Bolivia). De todas ellas, cinco escuelas eran de titularidad pública y dos centros educativos eran de titularidad privada (ambos emplazados en la Comunidad de Madrid).

Aunque el número de personas participantes en la investigación varió en función de la escuela, en líneas generales intervinieron los alumnos de, al menos, dos grupos de Educación Infantil, sus tutores, los coordinadores de los proyectos y los equipos directivos. A todos ellos se sumaron algunos profesores especialistas (p. e.: Educación Musical), dependiendo de cada caso.

2.2. Técnicas e instrumentos

Para la recogida de información se emplearon grupos de discusión, observación participante, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios mixtos y análisis documental.

Tanto para los grupos de discusión como para las entrevistas se estructuraron los guiones en torno a, por un lado, el estado de la convivencia y la inclusión en las aulas y, por otra parte, a los usos y percepciones sobre el uso pedagógico de los teléfonos móviles. Para la observación participante se puso especial énfasis sobre las acciones

realizadas, las facilidades y dificultades encontradas, la toma de decisiones, el contexto de intervención y las interpretaciones. Los cuestionarios tenían preguntas sobre el seguimiento del proyecto y los efectos percibidos. Y el análisis documental se focalizó en los principios pedagógicos de las escuelas, las iniciativas innovadoras, las medidas para la inclusión y la convivencia y el desarrollo curricular.

2.3. Procedimiento

Las escuelas participantes se seleccionaron de forma intencionada a partir de experiencias previas con el equipo investigador, además de hacerlo por su compromiso con el (re)diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta de innovación. Y de cada escuela participaron los grupos de Educación Infantil en los que su tutor estaba interesado, tras varias reuniones de contacto, informativas y de sensibilización.

Los instrumentos para la recogida de información fueron diseñados y aplicados por el equipo investigador. Se desarrollaron dos grupos de discusión en cada escuela, con carácter inicial y con carácter final, en los que participaron equipos directivos, tutores y coordinadores de proyectos. Las observaciones participantes se realizaron semanalmente durante toda la jornada escolar en cada escuela. En las entrevistas participaron los tutores involucrados en el proyecto, siendo entrevistado individualmente a la semana. Los cuestionarios se aplicaron a las familias de los estudiantes participantes, contando con un formato *online* y otro en papel. Y el análisis documental se hizo sobre los Proyectos Educativos, Planes de Convivencia, Planes de Atención a la Diversidad y programaciones didácticas, aunque esto varió sustancialmente en el contexto brasileño.

El análisis de la información combinó códigos prefigurados y códigos emergentes. La codificación prefigurada giró en torno a la conceptualización de la convivencia escolar (Uruñuela, 2020) y de la inclusión educativa (Muñoz y Domínguez, 2023) y en torno a las dimensiones configuradoras de la convivencia (Torrego, 2023) e inclusión (Booth y Ainscow, 2016). Se utilizó Atlas.ti como programa de análisis cualitativo.

El proyecto de innovación que se desarrolló se basó en la adaptación de la propuesta de Gómez y otros (2020, 2022), cuya temática central era la alfabetización digital mediante el uso pedagógico del teléfono móvil. Dicha propuesta aglutinó contenidos en torno a tres ejes principales:

- Cuestiones de carácter cívico y social (respeto, tolerancia, cooperación, igualdad, responsabilidad y comunicación).
- Contenidos sobre aspectos tecnológicos (especialmente los elementos técnicos del teléfono móvil).
- Estilos de vida saludable (reducción del sedentarismo e higiene del sueño).

Pudo destacarse también el uso del trabajo prolongado de campo, la validación de los instrumentos mediante juicio de expertos, la confirmación con los participantes y

la triangulación de fuentes y técnicas como algunos de los procedimientos esenciales de la investigación cualitativa de rigor (Cohen y otros, 2017).

Todos los participantes fueron informados de los objetivos y procedimientos de la investigación, así como de la participación voluntaria, de los compromisos éticos del equipo investigador y del tratamiento de la información con fines exclusivamente científicos y didácticos.

3. RESULTADOS

En todas las escuelas se produjeron transformaciones en torno a la conceptualización de la convivencia escolar y de la inclusión educativa, especialmente entre el alumnado y el profesorado. Incluso, llegaron a vincular ambos conceptos a través de la participación.

Antes pensábamos que con tener un clima sin violencia y con restricciones hacia los teléfonos móviles tendríamos una buena convivencia en el centro [educativo], pero ahora, con este proyecto innovador, hemos ampliado esa mirada. No sirve de nada prohibir por prohibir o por inercia. Hemos pasado a un modelo participativo, donde todo se consensua, se dialoga, se debate... Y eso implica incluir a toda la comunidad educativa para la toma de decisiones en torno a un proyecto pedagógico compartido (director, grupo de discusión, 1:12).

También se percibieron mejoras en las dimensiones configuradoras de la convivencia escolar. Especialmente se evidenció una reducción de diferentes conflictos, destacando la disminución de las conductas disruptivas, de la desafección y de la exclusión. Precisamente, esta última cuestión sobre la reducción de la exclusión estaba directa y estrechamente vinculada con la dimensionalidad de la inclusión educativa.

Cuando utilizan el teléfono móvil les sirve como una recompensa o un premio. Se sienten muy motivados [...]. El tener ese premio hace que los chicos tengan un mejor comportamiento en clase. Más bien, yo creo que se debe al miedo a perder el premio y volver a la enseñanza tradicional lejos del teléfono móvil (tutora, entrevista, 1:5).

Con este proyecto cooperativo, mis alumnos se sienten más motivados por las tareas escolares al tener que compartir un recurso [(el teléfono móvil)] y perseguir unos objetivos comunes. Como sabes, en el contexto donde nos encontramos, tenemos un problema con los retrasos y la asistencia poco continuada. Y, aunque esto depende mucho del contexto y situación de las familias, los alumnos sí que sienten más atracción por las tareas escolares desde que estamos con el proyecto (tutora, grupo de discusión, 5:12).

Como ya sabes, veníamos de una situación de exclusión un poco compleja. Los niños jugaban con los niños, y las niñas lo hacían con las niñas. Los chicos de origen boliviano intentaban ocultar su procedencia y su lengua [...]. Estamos también en una zona con grandes desigualdades económicas y para el acceso a recursos. Y eso, claramente, se refleja en la escuela [...]. Con este proyecto hemos comenzado a romper esa trayectoria, pues creo que ha sido un gran acierto mezclar a los alumnos, hacer que se sientan parte de la misma aula, comunicarse eficazmente para compartir recursos (me estoy refiriendo al teléfono móvil). Creo que la clave ha sido mezclarlos [...] y hacerles ver que las diferencias son un elemento enriquecedor para los aprendizajes (tutora, grupo de discusión, 5:32).

Finalmente, en cuanto a la dimensionalidad de la inclusión educativa, destacaron tres elementos claves para la transformación de culturas, prácticas y políticas escolares: la cultura de colaboración, el compromiso con la mejora de los aprendizajes de todo el alumnado y la reflexión docente desde las prácticas de aula.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se viene demostrando en estudios previos (Gómez y otros, 2020, 2022) y en base a los resultados alcanzados, el uso pedagógico del teléfono móvil en las aulas puede contribuir a la mejora de la convivencia escolar y de la inclusión educativa en Educación Infantil. No obstante, para ello deben darse ciertas condiciones didácticas y contextuales que garanticen un adecuado diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas innovadoras sobre esta temática.

En línea con los resultados hallados por Anderson y otros (2021), Tsai y Chou (2023) o Pritha y otros (2024), intervenciones como esta sirven para prevenir y abordar determinados conflictos de convivencia escolar. Y, al igual que en el estudio de Asongu y Nwachukwu (2018), también ayudan a reducir la exclusión y brindar prácticas, culturas y políticas inclusivas en las aulas.

No obstante, los resultados y conclusiones deben ser considerados siendo conscientes de una de las principales debilidades de este estudio: no se recogieron directamente las voces del alumnado participante. Esto debe ser tenido en cuenta a la hora de diseñar futuras investigaciones.

5. REFERENCIAS

- Anderson, J.C., Pollitt, E., Crowley, J., Holbrook, D. y Moret, J.E.D. (2020). A mixed-methods evaluation of college student and provider perspectives on a smartphone application for help-seeking after violence. *Journal of American College Health*, 69(6), 668-674. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1705839>

- Asongu, S.A. y Nwachukwu, J.C. (2018). Educational quality thresholds in the diffusion of knowledge with mobile phones for inclusive human development in sub-Saharan Africa. *Technological Forecasting and Social Change*, 129, 164-172. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.01.004>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4ª ed.). Index for Inclusion Network Limited.
- Choi, E.J. (2021). Analysis of the trends of smartphone research in Korea related to young children: Focusing on the research papers of domestic journals in 2011-2020. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 21(18), 705-720. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2021.21.18.705>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8ª ed.). Routledge.
- Do-Kyung, K. y Na, L.M. (2020). The effect of youth's smartphone addiction tendency and school violence experience on mental health. *Journal of Character Education and Research*, 5(1), 57-71. <https://doi.org/10.46227/JCER.5.1.4>
- Gómez, P., Castillo, H. y Monge, C. (2020). Teléfonos móviles en Educación Infantil: un proyecto internacional. *Cuadernos de Pedagogía*, 513, 32-37.
- Gómez, P., Monge, C., Castillo, H. y Kassar, M. (2022). Aprendizaje cooperativo con teléfonos móviles en un contexto de vulnerabilidad: resultados en la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e17.4924>
- Kim, A. (2018). My father broke my mobile phone with a hammer: Experience of family conflict over the excessive use of smartphone. *Journal of Anthropology of Education*, 21(3), 111-137. <https://doi.org/10.17318/jae.2018.21.3.004>
- Lee, S.Y. y Soo-Hyang, K. (2020). The effect of smartphone over-dependence prevention education activities on the self-control ability and smart device usage time of young children. *Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 25(6), 229-252. <https://doi.org/10.20437/KOAECE25-6-10>
- Muñoz, Y. y Domínguez, S. (2023). Fundamentos didácticos y Diseño Universal del Aprendizaje. En D. Jiménez, T. Feliz y C. Monge (Coords.), *Organización y gestión del aula de Educación Infantil* (pp. 11-36). Ediciones Morata.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2023). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en Educación Primaria desde las perspectivas de alumnado, profesorado, estructuras de orientación, equipos directivos y familias*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.
- Tsai, S.T. y Chou, F.H. (2023). Developing and testing a prototype smartphone educational application to address incivility and bullying in nursing workplaces. *Nurse Education Today*, 130, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105925>
- Pritha, S.T., Tasnim, R., Kabir, M.A., Amin, S. y Das, A. (2024). Smartphone apps for child sexual abuse education: Gaps and design considerations. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 18(1), 101-134. <https://dx.doi.org/10.1504/IJMLO.2023.10049097>
- Uruñuela, P.M. (2020). *El Plan de Convivencia del centro educativo: pautas para su elaboración*. Narcea Ediciones.

ABSENTISMO Y ABANDONO: ANÁLISIS DE LAS MEDIDAS DEL III PROGRAMA DE LA REGIÓN DE MURCIA PARA SU PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

MARÍA J. RODRÍGUEZ-ENTRENA¹, ABRAHAM BERNARDEZ-GÓMEZ² Y
EVA MARÍA GONZÁLEZ BAREA¹

*Universidad de Murcia¹, Universidad de Vigo²
entrena@um.es*

Resumen:

El absentismo escolar y el abandono temprano de la educación y la formación constituyen fenómenos interrelacionados que comprometen el ejercicio efectivo del derecho a la educación y limitan las oportunidades socioeconómicas de los jóvenes que la sufren. Por ello, se están realizando importantes esfuerzos políticos orientados a combatir estos problemas de gran envergadura, que no solo afectan al ámbito educativo. Tal y como señala desde los organismos internacionales la prevención del abandono debe abordarse desde un enfoque integral que incluya intervenciones tempranas frente al absentismo. Concretamente, los esfuerzos se están dirigiendo a la detección e intervención temprana y a la creación de un clima de bienestar en los centros que favorezca en el alumnado el sentido de pertenencia. El presente trabajo, enmarcado dentro del proyecto I+D+i titulado: “Abandono temprano de la educación y la formación: “Procesos, trayectorias y políticas en clave territorial” (PID2022-139833OB-I00, 2023-2026), tiene por objeto analizar las principales medidas recogidas en el III Programa Regional de Prevención e Intervención en Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Educativo Temprano en la Región de Murcia. El programa refuerza la prevención mediante educación inclusiva, metodologías activas y campañas de sensibilización; cuida la transición educativa y promueve la tutorización entre iguales y la formación socioemocional del alumnado. Destaca, además, la creación de un Observatorio para el seguimiento y evaluación de las medidas.

Palabras clave: Programas de absentismo; abandono educativo temprano de la Educación y la Formación (ATEF), problemas de asistencia escolar.

Abstract:

Truancy and early dropout from education and training are interrelated phenomena that compromise the effective exercise of the right to education and limit the socioeconomic opportunities of young people who suffer from them. For this reason, both at the international and national levels, significant political efforts are being made to combat these far-reaching problems, which affect not only the educational sphere. As pointed out by the international organizations, the prevention of early school leaving must be addressed from a comprehensive approach that includes early interventions against truancy. Specifically, efforts are being directed towards early detection and intervention

and the creation of a climate of well-being in schools that fosters a sense of belonging among students. This work, part of the RyDyI project entitled: “Early dropout from education and training: Processes, trajectories, and policies at the regional level” (PID2022-139833OB-I00, 2023-2026), aims to analyze the main measures included in the III Regional Program for Prevention and Intervention in School Absenteeism and Reduction of Early School Leaving in the Region of Murcia. The program strengthens prevention through inclusive education, active methodologies, and awareness campaigns; it supports educational transitions and promotes peer mentoring and students’ socio-emotional development. Notably, it includes the establishment of an Observatory to monitor and evaluate the implemented measures.

Keywords: Absenteeism programmes, Early Leaving from Education and Training (ELET), school attendance problems (SAP).

1. ACERCAMIENTO A LA PROBLEMÁTICA DEL ABSENTISMO ESCOLAR

En España, la escolarización obligatoria se extiende desde los seis hasta los dieciséis años, configurándose legalmente como un derecho fundamental, pero también como un deber ineludible por parte del alumnado y sus familias (LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020). Sin embargo, es a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria cuando emergen con mayor claridad fenómenos como la desafección hacia el aprendizaje, la desmotivación, el absentismo y, en muchos casos, el abandono escolar temprano. Estas problemáticas no solo comprometen el derecho a la educación, sino que constituyen una alerta social ante la vulnerabilidad y fragilidad de ciertos itinerarios escolares y vitales. Cuando el sistema no logra mantener, ni acompañar adecuadamente a quienes más lo necesitan, se compromete el principio de equidad y el acceso real a una educación de calidad para todos y todas. Como señalan Cruz et al., (2025), la etapa obligatoria, pese a su carácter universal, sigue arrastrando desigualdades estructurales que impactan directamente en la permanencia y éxito del alumnado dentro del sistema educativo.

Como punto de partida, es necesario comprender la etiología del absentismo y ofrecer una definición del mismo, aunque se trata de un concepto complejo y controvertido, que admite diversas interpretaciones y grados. No todas las ausencias escolares tienen la misma naturaleza ni producen las mismas consecuencias, por eso se requiere conocer las razones que las originan (Heyne et al., 2019). Respecto a su etiología, hay que decir que es un problema multicausal asociado con diferentes problemas del curso de vida (Gubbels et al., 2019). Los factores que conducen a estas formas de ausencia del aula o del centro educativo son múltiples y de naturaleza diversa, relacionados con el propio alumno, el entorno escolar, la familia o el contexto comunitario (Gubbels et al., 2019; European Commission [EC], 2024). En relación con la definición del concepto, se considera que se produce absentismo escolar cuando un alumno durante el periodo de escolarización obligatoria falta injustificadamente y de manera regular al centro educativo, midiendo la inasistencia a clase en términos de sesiones y jornadas

escolares, aunque existen algunas diferencias sobre el criterio de medida (Cruz et al., 2025; González, 2014). Hay autores que incluyen en la definición de absentismo no solo la acción de ausentarse, sino también cualquier manifestación de actitud o conducta de rechazo hacia la asistencia a la escuela (Pérez-Marco, 2024). Otros autores (Gubbels et al., 2019) establecen una distinción entre el absentismo justificado –como el derivado de enfermedades, u otras causas acreditadas– y el absentismo injustificado, es decir, aquel que no cuenta con una causa reconocida o autorizada. La noción de absentismo en estudiantes escolarizados engloba, por lo tanto, un amplio abanico de conductas como el rechazo escolar, la fobia escolar, la inasistencia parcial a determinadas asignaturas o días concretos, entre otros (Gubbels et al., 2019; EC, 2024). A este respecto Heyne et al., (2019) tipifican en cuatro tipologías los problemas de asistencia escolar: rechazo escolar (school refusal), absentismo injustificado (truancy), retiro escolar (school withdrawal) y expulsión escolar (school exclusion). Esta perspectiva se ve enriquecida por la categorización de las conductas absentistas propuesta por Martínez-González et al. (2025), quienes plantean un continuo de comportamientos que progresan en gravedad, estructurado en siete niveles diferenciados. (1) asistir a clase bajo súplicas de no ir, (2) comportamientos repetidos de mala conducta en las mañanas, (3) retrasos repetidos en la mañana seguidos de asistencia normalizada, (4) ausencias periódicas o saltos a clases concretas, (5) ausencias repetidas o saltos a clase mezclados con asistencia normalizada, (6) ausencia completa del centro durante un periodo del año escolar y (7) ausencia completa del centro durante un periodo de tiempo prolongado.

Este fenómeno afecta de manera significativa a numerosos sistemas educativos en todo el mundo, compromete seriamente la continuidad del aprendizaje y sitúa al alumno en un alto riesgo de abandono educativo temprano (Gubbels et al., 2019; González, 2014). Por ello, la lucha contra el absentismo escolar constituye uno de los pilares fundamentales en la prevención del abandono educativo temprano (EC, 2024). Ambas problemáticas están estrechamente interconectadas, de modo que intervenir sobre el absentismo supone, al mismo tiempo, una estrategia efectiva para reducir las tasas de abandono escolar.

2. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN CONTRA EL ABSENTISMO: ANÁLISIS DEL III PLAN DE ABSENTISMO EN LA REGIÓN DE MURCIA

Como señala la investigación de Cruz et al. (2025), existen poderosas razones para situar el absentismo escolar como una prioridad dentro de las políticas educativas, porque representa el incumplimiento de un derecho fundamental, reconocido constitucionalmente, como es el derecho a la educación. Esta prioridad implica no solo reconocer su gravedad, sino también impulsar el diseño de estrategias y actuaciones que permitan afrontarlo con la mayor eficacia posible. Desde la Comisión Europea (2024) hay una fuerte apuesta por intervenir en la prevención del absentismo en los centros

y la creación de un buen clima de convivencia. Sin embargo, en el contexto español, a nivel estatal, no existe ningún documento que ofrezca una revisión comparativa de las estrategias empleadas para abordar esta problemática (Pérez-Marco et al., 2024). A ello se suma la ausencia de un consenso entre las distintas comunidades autónomas en cuanto a la definición y categorización del absentismo escolar, lo que dificulta una respuesta coordinada y eficaz. En esta línea, el presente estudio tiene como objetivo analizar las medidas recogidas en el III plan Regional para la prevención y la intervención en absentismo escolar y reducción del abandono educativo temprano¹ (2024-2028) (III PRAE). Para presentar el análisis, y debido a las limitaciones de espacio, se van a considerar tan solo algunos de los aspectos relacionados con la valoración del absentismo escolar y las actuaciones de prevención e intervención.

En primer lugar, el programa tiene claramente definida su finalidad y sus objetivos: la prevención y la intervención en los casos de absentismo escolar, así como la reducción de las tasas de ATEF los jóvenes de la Región de Murcia. Los objetivos se articulan en un eje de prevención, y otro de intervención, y destacan la detección de las causas del absentismo e intervención desde todos sus ámbitos (personal, educativo, social y familiar), la acción coordinada e integral de todas las instituciones implicadas (educación, servicios sociales, sanidad, etc.), la implementación de acciones que incentiven al alumnado a continuar los estudios y la formación y el intercambio de buenas prácticas de actuación. Por lo tanto, se plantea una intervención vertical, de carácter preventivo (desde el segundo ciclo de infantil), y una intervención horizontal, orientada a abordar estos problemas desde una perspectiva de corresponsabilidad y trabajo en red multidisciplinar e interinstitucional. Las actuaciones preventivas frente al absentismo escolar se orientan a fortalecer el compromiso educativo del alumnado, favorecer su inclusión en el entorno escolar y consolidar su vínculo con la comunidad educativa. En este eje de intervención, se desarrollan campañas de sensibilización, se implementan medidas de inclusión educativa que promuevan el éxito académico de todo el alumnado, se cuida el proceso de transición entre etapas, se fortalece la acción tutorial y la tutoría entre iguales, se establecen planes de acogida para fomentar el sentimiento de pertenencia al centro y se trabajan las competencias socioemocionales del alumnado, entre otras actuaciones.

En el marco del programa de absentismo, se definen dos indicadores clave para cuantificar las faltas injustificadas: absentismo acumulado (porcentaje de faltas injustificadas de un alumno en un periodo determinado) e índice de absentismo (porcentaje total de faltas injustificadas dentro de un curso, ciclo o etapa educativa, también en un periodo determinado). Estos porcentajes se entienden de forma global, sin diferenciar entre asignaturas, áreas o duración de las sesiones. Si bien tienen valor estadístico para

¹ Consejería de Educación de la Región de Murcia, a través de la Orden de 31 de enero de 2025 regula el III PRAE. <https://acortar.link/tp3Wet>

el análisis y tratamiento de la información, no son el único criterio que determina la aplicación de medidas dentro del PRAE.

Como se mencionó anteriormente, no existe un consenso claro sobre la clasificación del absentismo en función de la gravedad de las faltas (Pérez-Marco et al., 2024). No obstante, el III PRAE, se propone una tipología estructurada en cuatro niveles de absentismo, que van desde el leve (inasistencia al 10% de las sesiones mensuales) hasta el muy grave (inasistencia al 50% de las sesiones mensuales). Esta clasificación tiene en cuenta tanto la frecuencia de las ausencias como las causas que las originan, ya sean de índole personal, familiar, escolar, económica u otras. Para poder identificar los valores de absentismo, el profesorado tiene la responsabilidad de registrar diariamente las faltas de asistencia que serán notificadas de forma inmediata a las familias.

Es destacable, también, que se establece un protocolo común de actuación para todos los centros educativos regido por los principios de inmediatez, flexibilidad y trabajo en red y organizado en tres fases de actuación: detección, intervención y derivación. Pero aunque se parte de un marco de actuación común, también busca responder a las necesidades específicas de cada centro educativo. Por ello, cada centro deberá elaborar su propio Plan de Prevención del Absentismo y Abandono Escolar, que contemple medidas ajustadas a su realidad concreta.

Entre las medidas más destacadas se encuentra la creación del Observatorio del Absentismo Escolar y Abandono Educativo Temprano, la inclusión de formación específica en torno al absentismo y al ATEF dentro del Plan Regional de Formación del Profesorado, el refuerzo del papel de las familias y el fortalecimiento de la intervención interinstitucional. De este modo, el III PRAE se configura como una herramienta normativa y pedagógica de prevención, detección e intervención que promueve la permanencia del alumnado en el sistema.

3. CONCLUSIONES

El absentismo y el abandono educativo temprano constituyen problemáticas de primer orden en el ámbito educativo, debido a sus profundas consecuencias tanto para la vida de las personas como para el conjunto de la sociedad. Estas situaciones colocan a muchos jóvenes en dinámicas de exclusión difíciles de revertir. Privan a los jóvenes de aprendizajes fundamentales para su vida personal y profesional, lo que limita su crecimiento educativo, personal y social, y reduce significativamente sus oportunidades de inserción laboral. Afrontarlas requiere de estrategias de intervención integrales y multidimensionales, capaces de abordar la complejidad de factores –personales, familiares, escolares y sociales– que contribuyen a su aparición y persistencia. En este sentido, el III PRAE de la Región de Murcia avanza hacia el trabajo en red y la responsabilidad interinstitucional.

En lo que respecta al desarrollo de protocolos y programas de intervención dirigidos a abordar los problemas de asistencia escolar, se han logrado notables avances. No obstante, la investigación pone de manifiesto importantes limitaciones que dificultan tanto la intervención como la evaluación de su eficacia. Entre estas carencias destacan, por un lado, las discrepancias en la conceptualización del absentismo y su proceso de medición, y por otro, la ausencia de resultados públicos y sistemáticos que permitan valorar objetivamente el impacto de las propuestas implementadas (Martínez-González et al., 2025; Pérez-Marco, 2024). El III PRAE sí contempla medidas orientadas al análisis y estudio de las acciones que se implementen y que permitan valorar los resultados obtenidos, mereciendo especial mención la creación del Observatorio del Absentismo Escolar y Abandono Educativo Temprano para recabar datos y monitorear las actuaciones y los resultados.

Tras el análisis del III PRAE, se constatan avances significativos en el diseño de actuaciones orientadas tanto a la prevención como a la intervención. Estas medidas se alinean con las recomendaciones de la Comisión Europea (2024), al centrarse especialmente en la prevención temprana, el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado y la promoción de su participación en la vida del centro. Esta orientación busca fortalecer el bienestar emocional y el sentido de pertenencia de los jóvenes, factores clave para consolidar su vinculación con el proceso educativo y favorecer su permanencia en el sistema escolar.

4. REFERENCIAS

- Cruz Orozco, J. I. C., Montolío, M. J. P., y López, V. H. (2025). Incidencia del Absentismo Escolar en la Comunidad Valenciana. Curso 2021-2022. *Revista Calidad, Eficacia y Equidad*, 23 (1), 1-19. <http://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.005>
- European Commission. (2024). *Education and training monitor 2024: comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875>
- González, M. T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.2.001>
- Gubbels, J., van der Put, C. E., y Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence*, 48(9), 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Heyne D., Gren-Landell M., Melvin G., y Gentle-Genitty C. (2019). Differentiation between school attendance problems: why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26, 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE).

- Martínez-González, R. A., López Guridi, A., y Rodríguez-Ruiz, B. (2025). Conceptualización del absentismo escolar en España: una visión cualitativa de las normativas autonómicas. *Estudios sobre Educación*, <https://doi.org/10.15581/004.50.004>
- Pérez-Marco, M., Fuster-Rico, A., Flores, M. d. P. A., y Gonzálvez, C. (2024). Revisión comparada de los protocolos de actuación para combatir el absentismo en España. *Revista Española De Educación Comparada*, 45, 268-300. <https://doi.org/10.5944/reec.45.2024.38108>

**PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD
EN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

CONTRANARRATIVAS EDUCATIVAS DE FAMILIAS SOBRE EDUCACIÓN ¹

NINA HIDALGO FARRAN, ROSARIO CERRILLO Y JOSEFINA SANGUINETTI

Universidad Autónoma de Madrid
nina.hidalgo@uam.es

Resumen:

La realidad educativa actual, entendida en el más amplio de los sentidos, en demasiadas ocasiones se convierte en un escenario complejo, injusto e inequitativo para sus protagonistas. Desde la Teoría Crítica de la Raza, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y la Teoría de la Resistencia se considera fundamental comprender las vivencias de los que están tradicionalmente oprimidos o apartados de esa educación (Solórzano y Delgado Bernal, 2001). Para ello, este estudio busca identificar y comprender narrativas no-hegemónicas (contranarrativas) de familias sobre la educación y sus formas de resistencia a la tradición escolar. En su obra, Hilde Lindermann-Nelson (2001) describe una contranarrativa como “una historia que resiste una identidad opresiva e intenta reemplazarla con uno que inspira respeto” (p. 35). La contranarrativa es la técnica metodológica más apropiada para analizar los elementos estructurales y culturales de la educación que respaldan la presencia de grupos minoritarios sometidos tanto en el interior como en el exterior del aula (Goessling, 2018). Este estudio, actualmente en desarrollo, tiene un enfoque cualitativo, y sus participantes son 24 familias con hijas e hijos adolescentes que residen en contextos socioeconómicamente desafiantes. Los instrumentos de recogida de información son entrevistas semiestructuradas y en profundidad (en algunos casos podría ser grupo focal) y la observación con el fin de profundizar en los relatos, las vivencias familiares y las crónicas de las personas participantes y elaborar las contranarrativas. Los resultados esperados dibujan unas contranarrativas llenas de riqueza y matices sobre las concepciones más implícitas en educación, así como las estrategias de resistencia de familias que han vivido constantes dificultades para ajustarse a las demandas educativas y sociales en demasiadas ocasiones hegemónicas y profundamente injustas.

Palabras clave: Escuela; Educación Transformadora; Educación crítica; Justicia Social; Cambio Social.

¹ Agradecimientos: Esta comunicación se presenta dentro del marco del Proyecto PID2021-122310NB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 por FEDER, UE. Ayuda PRE2022-104481 financiada por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por el FSE+.

Abstract:

The current educational reality, understood in the broadest of senses, too often becomes a complex, unjust and inequitable scenario for its protagonists. From Critical Race Theory, Latin American Critical Pedagogies and Resistance Theory, it is considered fundamental to understand the experiences of those who are traditionally oppressed or excluded from education (Solórzano and Delgado Bernal, 2001). To this end, this study seeks to identify and understand non-hegemonic narratives (counter-narratives) of families about education and their forms of resistance to the school tradition. In her work, Hilde Lindermann-Nelson (2001) describes a counter-narrative as “a story that resists an oppressive identity and attempts to replace it with one that inspires respect” (p. 35). Counter-narrative is the most appropriate methodological technique for analyzing the structural and cultural elements of education that support the presence of subjugated minority groups both inside and outside the classroom (Goessling, 2018). This study, currently under development, has a qualitative approach, and its participants are 24 families with adolescent children living in socioeconomically challenging contexts. The data collection instruments are semi-structured and in-depth interviews (in some cases it could be a focus group) and observation to deepen the stories, family experiences and chronicles of the participants and to elaborate the counter-narratives. The expected results show counter-narratives full of richness and nuances about the most implicit conceptions in education, as well as the resistance strategies of families who have experienced constant difficulties in adjusting to educational and social demands, too often hegemonic and deeply unfair.

Keywords: School; Transformative Education; Critical Education; Social Justice; Social Change.

1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

Como un prisma desde el que analizar las inequidades educativas, las pedagogías críticas han emergido como una respuesta transformadora frente a las desigualdades históricas, sociales y culturales que atraviesan diversas regiones del mundo. Las pedagogías críticas emergen del pensamiento de Paulo Freire y otros intelectuales comprometidos con la justicia social, buscando ir más allá de la transmisión de conocimientos, proponiendo una educación liberadora, contextualizada y profundamente política.

La Teoría Crítica de la Raza (Critical Race Theory, CRT) – dentro de las pedagogías críticas –, surge en las décadas de los 70 y 80 en la investigación académica estadounidense, específicamente en el área legal, como crítica de la supuesta neutralidad de las leyes y su papel como reproductoras de un orden racial injusto. A partir de investigadores como Hooks (1994) o Ladson-Billings y Tate (1998), quienes introducen la Teoría Crítica de la Raza para cuestionar y transformar el papel de la educación en la reproducción de las desigualdades raciales, se abre un horizonte teórico y político que permite articular el análisis de las estructuras de poder con las experiencias vividas por sujetos racializados dentro del sistema educativo. Estas aportaciones enriquecen las pedagogías críticas latinoamericanas al incorporar una mirada interseccional que

vincula raza, clase y género, y refuerzan la necesidad de una práctica docente comprometida con la justicia social, el reconocimiento de la diversidad cultural y la lucha contra el racismo estructural.

A partir de la CRT y de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, un grupo de autores (Delgado Bernal, 1997; Solórzano y Delgado Bernal, 2001; Yosso, 2000) presentan el constructo teórico de «resistencia transformadora» para estudiar las formas de resistencia del estudiantado. Llegan a él desde la Teoría de la Resistencia, cruzando las dos dimensiones de resistencia en educación de Giroux (1992): la crítica a la opresión social y la acción motivada por un interés hacia la justicia social. Esta forma de resistencia no se limita a rechazar las condiciones de opresión impuestas por el sistema educativo, sino que implica una conciencia crítica que impulsa la transformación activa de dichas condiciones. En este sentido, la resistencia transformadora se convierte en una práctica política y pedagógica que reconoce el conocimiento situado de los estudiantes como un recurso valioso para desafiar las narrativas dominantes y construir alternativas educativas más equitativas, culturalmente relevantes y emancipadoras.

Este enfoque teórico y a la vez investigador, es especialmente adecuado para aprender de comunidades, colectivos y personas como el pueblo gitano, las comunidades de inmigrantes, los pueblos indígenas, comprendiendo sus concepciones, epistemologías, visiones sobre la comunidad y la educación. Resulta también apropiado para aprender de las escuelas resilientes, que logran adaptarse a contextos desafiantes desde la conciencia crítica de la opresión y la acción transformadora hacia la justicia social. En la investigación que presentamos, se genera este conocimiento desde la participación de los protagonistas, aprendiendo de sus saberes y acciones para transformar las estructuras de dominación desde allí. En otras palabras, es una investigación al servicio de la sociedad y de una educación socialmente justa.

Con todo ello, el objetivo del estudio que se presenta es comprender las narrativas no-hegemónicas (contranarrativas) de familias y comunidades sobre la educación y sus formas de resistencia a la tradición escolar.

Se busca, así, aportar una visión alternativa de la educación por parte de las comunidades que rompa con la pretensión de monopolio por parte de la escuela y que busque transformar desde fuera los procesos educativos institucionalizados o bien abrir espacios de autoeducación popular con y desde los oprimidos y explotados avanzando más allá de la escuela y desplegándose en todas las esferas y dimensiones sociales.

2. MÉTODO

Para alcanzar el objetivo planteado, se ha realizado un **estudio cualitativo con la metodología de la Contranarrativa**. Hilde Lindermann-Nelson (2001) define una contranarrativa como «una historia que resiste una identidad opresiva e intenta reem-

plazarla con uno que inspira respeto». La contranarrativa es la estrategia metodológica más adecuada para el estudio de los aspectos estructurales y culturales de la educación que sostienen la existencia de grupos minoritarios subordinados tanto dentro como fuera del aula (Goessling, 2018; Solórzano y Yosso, 2002); además, es especialmente útil para ayudar a comprender las situaciones de opresión que vivencian las mujeres.

Las **categorías de análisis** a priori de este estudio surgen de investigaciones previas que estudian contranarrativas para una educación culturalmente relevante (Delgado Bernal, 2002; Kubow y Min, 2016; Mejía, 2013; Villenas y Deyhle, 1999):

Tabla 1. Categorías de análisis de la investigación

Categoría de análisis	Descripción
Orientaciones ideológicas, filosóficas y epistémicas de la educación (Cuestión del ser y poder)	Quién tiene el conocimiento, papel del docente, función de la escuela, etc.
Orientaciones morales en la educación (Cuestión del porqué)	Visión de la justicia en educación y en la escuela
Concepción de las relaciones con la comunidad y el entorno (Cuestión del con quien)	Relaciones comunitarias, papel de la escuela en el entorno, relaciones de género, relaciones sociales, etc.
Fines y sentidos de la educación (Cuestión del propósito)	Propósito, orientada a la cualificación, socialización (identidad), subjetivación
Formas de resistencia transformadora hacia las visiones hegemónicas de la educación (Cuestión del hacia donde)	Imagen de escuela, papel de las personas que resisten, acciones, etc.

Nota. Elaboración propia.

Las **personas participantes** son, por una parte, 24 familias con hijos e hijas adolescentes que residen en contextos socioeconómicamente desafiantes y, por otra, 9 activistas de colectivos de la sociedad civil que colaboran en iniciativas educativas en entornos desafiantes, ya sea en relación con instituciones educativas formales o no. Entre estos colectivos están ONGD's, movimientos sociales, movimientos indígenas, asociaciones de mujeres, comunidades de inmigrantes, asociaciones de personas en riesgo de exclusión social o de personas de minorías como personas del pueblo gitano, entre otras.

De la amplia variedad de **técnicas de recogida de información** que puede ser usada para la construcción de contranarrativas (Miller et al., 2020), la presente propuesta sigue las indicaciones de Solórzano y Yosso (2002) que proponen construirlas a través de las narrativas basadas en las experiencias de las personas participantes. De esta forma, las técnicas de recogida de datos que se utilizarán son: entrevistas informales

y en profundidad y observación directa, que quedará reflejada en un diario del/a investigador/a.

El **análisis de datos** se realiza en tres niveles:

- Textual, permitirá recoger información sobre los hechos, las acciones y las experiencias (¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué? ¿cuándo? ¿dónde?), lo que permitirá que la narración de los acontecimientos refleje la creación de realidades.
- Contextual, se incluirá en el análisis las reflexiones de las personas participantes acerca de las experiencias que narran y por qué consideran que suceden, lo que se sumará al análisis de cómo los participantes se reafirman, desmienten o interrogan.
- Meta-textual, se realizará una lectura macro para contextualizar las contranarraciones en el momento histórico, político, económico y demás que las engloban.

Cada categoría de análisis que está surgiendo en el proceso de análisis de los datos se ilustrará con citas representativas que permita una comprensión detallada y llena de matices de las ideas narradas. Para todo ello se utilizará el software cualitativo Atlas.ti v9.

3. RESULTADOS PRELIMINARES

Actualmente, se está desarrollando el trabajo de campo del presente estudio. Por ello, los resultados que se presentan son tentativos y de acuerdo con las primeras impresiones surgidas de los datos cualitativos. A modo de esbozo, cabe destacar de los primeros hallazgos encontrados que:

Con esta investigación estamos dando voz y visibilizando a personas tradicionalmente excluidas del sistema educativo. Durante las entrevistas, han emergido relatos que cuestionan las versiones oficiales sobre la escuela, su historia y su papel social. También, se ponen en el debate formas de educación y aprendizaje fuera de la escuela formal, ancladas en prácticas comunitarias, culturales y ancestrales. Por otra parte, se están identificando valores, expectativas y críticas de las familias hacia el sistema educativo dominante.

En segundo lugar, está permitiendo identificar dimensiones que caracterizan las diversas formas de resistencia, como, por ejemplo, el rechazo a aquello considerando como convencional en lo educativo. También impulsar proyectos educativos comunitarios, construir identidades propias en la resistencia educativa o el constructo de justicia y equidad que desarrollan las personas tradicionalmente ubicadas en los márgenes.

Por último, las narrativas que emanan de las entrevistas aportan matices, conocimiento e ideas fundamentales que hay que incluir en la teoría pedagógica crítica. Así, las voces de los participantes son el fiel reflejo de la teoría de la resistencia, contextua-

lizando dicha teoría en el entorno español. Asimismo, supone un aporte significativo sobre el papel de las comunidades en la construcción del conocimiento educativo y de las políticas escolares, necesario para construir una escuela, y con ello, un sistema educativo, más justo y plural.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo aún sin concluir de esta investigación nos vislumbra posibles resultados, pero también múltiples interrogantes, especialmente por el enfoque tanto teórico como investigador aún poco explorado en educación. En todo caso, se espera que esta investigación contribuya a descolonizar el conocimiento educativo, revalorizando las voces históricamente silenciadas y fortaleciendo una educación más democrática, plural y situada en las realidades de las comunidades.

La apuesta por recuperar contranarrativas desde las voces de las familias y comunidades implica no solo un desafío metodológico, sino también epistemológico, al tensionar los marcos tradicionales de producción de conocimiento (Solórzano y Yosso, 2002). Surgen preguntas sobre cómo interpretar estas narrativas sin reducirlas a categorías preestablecidas, y cómo transformar los hallazgos en aportes concretos para una pedagogía crítica que sume al sistema educativo actual.

5. REFERENCIAS

- Delgado Bernal, D. (1997). *Chicana school resistance and grassroots leadership: Providing an alternative history of the 1968 East Los Angeles blowouts* [Tesis doctoral]. University of California.
- Giroux, H. A. (1992). Language, difference, and curriculum theory: Beyond the politics of clarity. *Theory Into Practice*, 31(3), 219-227.
- Goessling, K. P. (2018). Increasing the depth of field: Critical race theory and photovoice as counter storytelling praxis. *The Urban Review*, 50(4), 648-674. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0460-2>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge. <https://doi.org/10.3366/para.1994.17.3.270>
- Kubow, P. K. y Min, M. (2016). The cultural contours of democracy: Indigenous epistemologies informing South African citizenship. *Democracy and Education*, 24(2), 5-26.
- Ladson-Billings, G. y Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory in education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
- Lindermann-Nelson, H. (2001). *Damaged identities, narrative repair*. Cornell University Press.
- Mejía, M. R. (2013). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur* (cartografías de la educación popular). Editorial Quimantú.

- Miller, R., Liu, K. y Ball, A. F. (2020). Critical counter-narrative as transformative methodology for educational equity. *Review of Research in Education*, 4(1), 269-300. <https://doi.org/10.3102/0091732X20908501>
- Solórzano, D. G. y Delgado Bernal, D. (2001). Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context. *Urban Education*, 36, 308-342. <https://doi.org/10.1177/0042085901363002>
- Villenas, S. y Deyhle, D. (1999). Critical race theory and ethnographies challenging the stereotypes: Latino families, schooling, resilience and resistance. *Curriculum Inquiry*, 29(4), 413-445. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00140>
- Yosso, T. J. (2000). *A critical race and Latcrit approach to media literacy: Chicana/o resistance to visual microaggressions* [Tesis doctoral]. University of California.

CTIM PARA TODOS: CONECTANDO MENTES JÓVENES CON EL FUTURO DE LA INNOVACIÓN EN COLOMBIA

KEVIN SANTIAGO GARCIA MARENTES Y
LELY ADRIANA LUENGAS CONTRERAS

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
kesgarciam@udistrital.edu.co

Resumen:

En el contexto colombiano, la desinformación y el escaso interés de los estudiantes de educación media por continuar su formación en la educación superior representan un desafío significativo para las instituciones universitarias. Esta falta de orientación vocacional y desconocimiento de las opciones académicas disponibles (especialmente en áreas como la ingeniería) genera incertidumbre y altos índices de deserción. Ante este panorama, se requiere una intervención temprana que conecte a los jóvenes con experiencias significativas del entorno universitario.

Con el objetivo de despertar el interés por la educación superior, se diseñó e implementó un programa formativo centrado en conceptos básicos de electrónica y programación, dirigido a estudiantes de grados 9°, 10° y 11° de colegios públicos y privados de distintas regiones de Colombia. La iniciativa fue planteada por docentes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), el desarrollo y ejecución se llevó a cabo por estudiantes de la Universidad, quienes estructuraron talleres prácticos y demostraciones interactivas, acompañadas de charlas sobre la oferta académica e infraestructura de la universidad. Estas sesiones se realizaron tanto en las instalaciones universitarias como en los propios colegios, promoviendo un contacto directo y cercano con la comunidad estudiantil.

La participación activa de los estudiantes de colegios durante las sesiones evidenció un incremento en su curiosidad y motivación hacia temas tecnológicos. Asimismo, se identificó un mayor interés por carreras afines a la ingeniería y un reconocimiento positivo hacia la UDFJC como institución de calidad.

Este tipo de estrategias permite acortar la brecha entre la educación media y la superior, fomentando vocaciones tempranas y fortaleciendo el vínculo entre la universidad y la comunidad. El impacto de estas actividades se refleja tanto en la proyección institucional de la UDFJC como en el empoderamiento académico de los estudiantes participantes.

Palabras clave: Orientación vocacional, Transición educativa, Educación superior, Tecnología educativa.

Abstract:

In the Colombian context, the lack of information and the low interest of high school students in continuing their education in higher education represent a significant challenge for university institutions. This lack of vocational orientation and lack of knowledge of the academic options available (especially in areas such as engineering) generates uncertainty and high dropout rates. Given this scenario, early intervention is required to connect young people with meaningful experiences in the university environment.

With the aim of awakening interest in higher education, an educational program was designed and implemented focusing on basic concepts of electronics and programming, aimed at 9th, 10th and 11th grade students from public and private schools in different regions of Colombia. The initiative was proposed by teachers from the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), the development and implementation was carried out by students of the University, who structured practical workshops and interactive demonstrations, accompanied by lectures on the academic offerings and infrastructure of the university. These sessions were held both in the university facilities and in the schools themselves, promoting direct and close contact with the student community.

The active participation of high school students during the sessions evidenced an increase in their curiosity and motivation towards technological topics. Likewise, a greater interest in careers related to engineering and a positive recognition of the UDFJC as a quality institution were identified.

This type of strategy helps to bridge the gap between secondary and higher education, fostering early vocations and strengthening the link between the university and the community. The impact of these activities is reflected both in the institutional projection of the UDFJC and in the academic empowerment of the participating students.

Keywords: Vocational Guidance, Educational transition, Higher education, Educational technology.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación secundaria, el aprendizaje abierto en robótica se ha consolidado como una estrategia pedagógica efectiva, especialmente cuando se fundamenta en experiencias prácticas. Fernández Bedoya, Paredes Díaz, Suyo Vega y Meneses La Riva (2020) documentan una iniciativa de vinculación temprana entre estudiantes escolares y universidades mediante visitas a laboratorios especializados, denominadas experiencias vivenciales. Estas actividades no solo acercan a los estudiantes a la práctica científica y tecnológica, sino que también influyen positivamente en su toma de decisiones sobre carreras profesionales, especialmente en edades tempranas donde suelen carecer de información vocacional suficiente. Complementariamente, Ramírez Cajiao, Herrera y Meléndez Álvarez (2021) destacan la importancia de implementar estrategias educativas como Ingenieros sin Fronteras e Ingeniosas, orientadas a fomentar el interés por la ingeniería en estudiantes de secundaria, especialmente en mujeres. Estas experiencias, desarrolladas en colaboración entre colegios y universida-

des, se centran en la formación desde la práctica y el ejemplo, promoviendo referentes que permiten romper estereotipos de género en las áreas CTIM.

Desde un enfoque territorial, Jurado, Ramírez y Ávila (2020) presentan una propuesta de innovación educativa basada en CTIM, aplicada en contextos rurales de Colombia. La experiencia se centra en el desarrollo de proyectos de ingeniería articulados con las dinámicas escolares, logrando un impacto significativo en el fortalecimiento de habilidades científicas y tecnológicas desde la infancia. Esta sinergia entre escuela e ingeniería demuestra el potencial de los entornos rurales como escenarios fértiles para el aprendizaje transformador.

Por otro lado, Rihtaršič, Avsec y Kocijancic (2016) advierten que, a pesar de la importancia de la electrónica en el campo de la robótica, esta área suele ser marginada en los planes de estudio. Su investigación propone integrar de manera equilibrada la informática, la mecánica y la electrónica en los cursos de robótica, permitiendo así una comprensión más integral de los sistemas tecnológicos. A nivel internacional, Nguyen y Pham (2021) realizaron un estudio en escuelas de Vietnam sobre la competencia docente en enseñanza integrada. Los resultados revelaron que los profesores de ciencias en secundaria estaban bien preparados para aplicar enfoques transversales que permitieran a los estudiantes analizar problemas complejos desde múltiples disciplinas. Esta visión pedagógica favorece el pensamiento crítico y la resolución integral de problemas.

En otro ámbito educativo, Sanabria (s.f.) comparte su experiencia de pasantía como instructor de instrumentos de cuerdas pulsadas en la Escuela de Formación Musical del municipio de Villapinzón. La práctica, desarrollada en el marco de su formación docente, evidencia cómo la música puede actuar como un catalizador de interés y formación artística en contextos escolares.

Asimismo, Parada y Ramírez (s.f.) exponen una experiencia de pasantía en territorios afectados por el conflicto y la siembra de cultivos ilícitos, centrada en la justicia ambiental y la construcción de planes de vida. Esta iniciativa resalta el valor del acompañamiento pedagógico en escenarios de vulnerabilidad social, promoviendo procesos de concientización, reparación y alternativas sostenibles desde la educación. En el plano de la inserción laboral, O'Higgins y Caro (2021) reflexionan sobre el papel fundamental de las pasantías en la transición de la universidad al mundo del trabajo. Subrayan la necesidad de mejorar el diseño y la presentación de estas experiencias formativas, con el fin de que los estudiantes adquieran competencias reales y útiles para acceder a empleos dignos y sostenibles.

Por último, González Barrera y Ayala Llanes (2020) relatan el desarrollo de Training Center High School, una plataforma que introduce la programación competitiva en colegios de Cúcuta. Esta iniciativa busca fortalecer desde edades tempranas las competencias en pensamiento computacional y participación en olimpiadas académicas,

inspirándose en metodologías de semilleros universitarios para articular los niveles de formación media y superior.

2. METODOLOGÍA

En el marco de esta comunicación, se llevaron a cabo diversas actividades en instituciones educativas de Colombia, con el objetivo de fortalecer el vínculo entre los estudiantes de educación media y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La estrategia se estructuró en nueve componentes clave, orientados a generar espacios de interacción, formación y motivación para estudiantes de los grados noveno a undécimo. Estas actividades se desarrollaron en múltiples escenarios, incluyendo colegios públicos y privados, eventos académicos y visitas a las instalaciones de la Universidad. En la Figura 1 se observa la metodología.

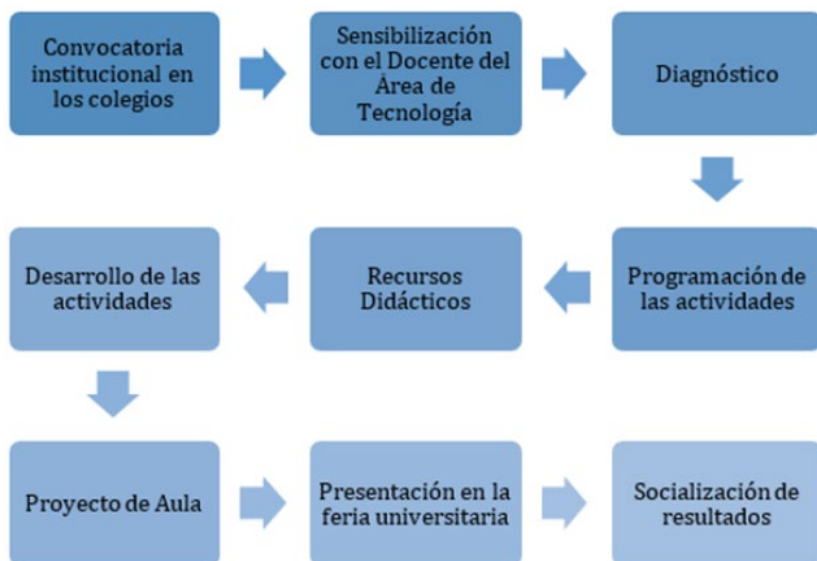


Figura 1. Metodología

2.1. Charlas motivacionales

Se realizaron encuentros presenciales en instituciones educativas de distintas regiones del país, tanto en jornada diurna como nocturna. Las charlas abordaron los beneficios de la educación superior, la oferta académica de la Universidad y la importancia del enfoque CTIM. Se utilizaron presentaciones interactivas y material

audiovisual para dinamizar las sesiones. En la Figura 2 se observa algunas fotografías de las charlas realizadas.



Figura 2. Charlas en Instituciones Educativas

2.2. Participación en ferias universitarias

Estudiantes de diversas instituciones participaron en las ferias organizadas por la Facultad Tecnológica, donde recorrieron laboratorios, conocieron programas académicos y dialogaron con docentes y estudiantes universitarios. Esta actividad facilitó un primer acercamiento real al ambiente universitario, generando expectativas positivas sobre el acceso a la educación superior.

2.3. Curso CTIM

Se conformaron grupos de estudiantes interesados en profundizar en áreas CTIM. Luego de la autorización de sus acudientes, iniciaron sesiones formativas que incluyeron un módulo de bienvenida y contextualización. El curso estuvo orientado a despertar vocaciones científicas mediante clases en electrónica básica, matemáticas y programación, desarrolladas por estudiantes universitarios con el apoyo de guías didácticas y estrategias lúdicas.

2.4. Visitas a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Los estudiantes visitaron laboratorios de los programas de Tecnología Electrónica, Ingeniería en Telecomunicaciones e Ingeniería en Control y Automatización. Las visitas, lideradas por docentes y personal especializado, incluyeron demostraciones prácticas con equipos reales, permitiendo a los jóvenes experimentar de forma directa el entorno tecnológico de la universidad.

2.5. Desarrollo de proyectos escolares

Como cierre del proceso formativo, los estudiantes diseñaron y presentaron proyectos tecnológicos que integraban los conocimientos adquiridos. Esta fase promovió el trabajo colaborativo, la creatividad y la aplicación práctica de conceptos, fortaleciendo sus competencias y autoconfianza. En la Figura 3 se observa algunas fotografías de los proyectos realizados.



Figura 3. Proyectos CTIM

3. RESULTADOS

La implementación de la estrategia ha permitido impactar a cerca de 7000 estudiantes de 86 instituciones educativas, ubicadas en 11 localidades de Bogotá (Colombia). Entre los principales resultados se destaca un aumento significativo en el interés de los estudiantes por programas académicos en ingeniería y áreas CTIM, así como el fortalecimiento del vínculo entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y las comunidades educativas. Asimismo, se evidenció un mayor conocimiento por parte de los participantes sobre la oferta académica de la Universidad y las oportunidades de acceso a la educación superior. Estos avances han contribuido a posicionar a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas como una institución formadora de calidad, generando un reconocimiento institucional positivo por parte de las comunidades involucradas.

4. REFERENCIAS

- Fernández Bedoya, V. H., Paredes Díaz, S. E., Suyo Vega, J. A., & Meneses La Riva, M. E. (2020). Experiencia vivencial de escolares en laboratorios especializados universitarios y su influencia en las preferencias de carreras profesionales. *IRJ*, 5(1), 47-61.
- Ramírez Cajiao, M. C., Herrera, A., & Meléndez Álvarez, M. M. (2021, septiembre). Ingenieros sin fronteras e ingeniosas: Estrategias para la educación en ingeniería. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI.
- Jurado, L., Ramírez, C., & Ávila, A. (2020). Innovación STEM en aulas rurales: Una sinergia entre la ingeniería y los colegios. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI.
- Rihtaršič, D., Avsec, S., & Kocijancic, S. (2016). Experiential learning of electronics subject matter in middle school robotics courses. *International Journal of Technology and Design Education*, 26, 205-224. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-015-9310-7>
- Nguyen, T., & Pham, V. D. (2021). The teacher's competence in integrated teaching at secondary schools: A case study in Vietnam. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 8(8), 111-117. <http://science-gate.com/IJAAS/Articles/2021/2021-8-8/1021833ijaas202108014.pdf>
- Sanabria, H. E. (s.f.). Pasantía en la Escuela de Formación Musical del Municipio de Villapinzón: Práctica pedagógica en músicas tradicionales de cuerdas pulsadas. <http://hdl.handle.net/11349/31087>
- Parada, J. N., & Ramírez, L. N. (s.f.). Pasantía escuela "Justicia ambiental y planes de vida: Construcción de paz desde el territorio" en la Corporación Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo. <http://hdl.handle.net/11349/30793>
- O'Higgins, N., & Caro, L. P. (2021). What makes for a 'good' internship? Internships, employability and the search for decent work experience.

- González Barrera, A. M., & Ayala Llanes, C. J. (2020, agosto). Training Center High School. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI.
- Fundación Endesa. (2023). La energía. <https://www.fundacionendesa.org/es/educacion/endesa-educa/recursos/que-es-la-energia>
- Palacios, Á. (2009, mayo 11). Electrónica y programación, una relación que no salta a la vista. *Inventum*. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Inventum/article/download/38/37/127>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Normatividad en el criterio educativo. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Normatividad/>
- Portafolio. (2022, septiembre 15). Falta de experiencia laboral aleja a jóvenes de los empleos formales. <https://www.portafolio.co/economia/empleo/falta-de-experiencia-laboral-aleja-a-jovenes-de-los-empleos-formales-571159>

RESISTENCIA TRANSFORMADORA EN ESCUELAS: PENSAR DESDE LOS MÁRGENES. EL CASO DE MADRID¹

JOSEFINA SANGUINETTI, ROSARIO CERRILLO Y NINA HIDALGO FARRAN

Universidad Autónoma de Madrid
josefina.sanguinetti@uam.es

Resumen:

Con base en la Teoría Crítica de la Raza, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y la Teoría de la Resistencia, esta investigación propone comprender las formas de resistencia transformadora de las escuelas. Los mecanismos de dominio y subordinación dentro de las instituciones educativas son padecidos y resistidos en distintas intersecciones por sus actores. Dentro del sistema educativo conviven quienes experimentan la hegemonía que silencia voces como estrategia de dominio. Transformar la educación en dirección a la justicia social exige comprender las nociones sobre opresión de estos grupos y conocer sus formas de combatirlo. En este sentido, del diálogo entre las estructuras de dominación y su actuación emerge un contradiscurso que invita a un nuevo orden social. Se concibe la resistencia transformadora desde un paradigma colectivo-comunitario, donde la escuela se constituye como espacio político contrahegemónico. Por lo tanto, para conocer patrones relacionales, modos de producción cultural, entramado del tejido social, o sentidos que orientan a sus participantes hay que ingresar a los contextos locales particulares. Desde el paradigma cualitativo se contempla el desarrollo de una etnografía crítica en dos centros educativos de Madrid. El trabajo de campo prolongado incluye observación participante, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y análisis documental. Con ello, se espera generar conocimientos sobre el sistema educativo: tensiones de opresión-resistencia en contexto escolar y estrategias emancipadoras de la escuela para desestabilizar la hegemonía desde dentro. Aprendizajes que rescatan el bagaje de los territorios y revalorizan la agencia de comunidades educativas para la transformación social.

Palabras clave: Escuela, Educación crítica, Justicia Social; Emancipación; Cambio social.

Abstract:

Drawing on Critical Race Theory, Critical Latin American Pedagogies, and Resistance Theory, this research aims to understand the forms of transformative resistance in schools. The mechanisms of domination and subordination within educational institutions are endured and resisted at different intersections by their actors. Within

¹ Agradecimientos: Esta comunicación se presenta dentro del marco del Proyecto PID2021-122310NB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE. Ayuda PRE2022-104481 financiada por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por el FSE+.

the educational system, those who experience the hegemony that silences voices as a domination strategy coexist. Transforming education towards social justice requires a deep understanding of how marginalized groups interpret oppression and the ways in which they resist it. In this sense, a counter-discourse emerges from the dialogue between structures of domination and their action that invites the reimagining of a social order. Transformative resistance is conceived from a collective-community paradigm, where the school is constituted as a political counter-hegemonic space. Therefore, to understand relational patterns, modes of cultural production, the social fabric or meanings that guide participants' actions, it is essential to engage with local contexts. From a qualitative paradigm, this study contemplates the development of critical ethnography in two educational centers in Madrid. The extended fieldwork includes participant observation, in-depth interviews, discussion groups, and documentary analysis. The aim is to generate knowledge about the educational system by examining tensions between oppression and resistance in the school context, identifying cultural practices of liberation, and exploring emancipatory strategies that seek to destabilize hegemony from within. These insights aim to recognize territorial knowledge and reaffirm the role of educational communities in social transformation processes.

Keywords: School; Critical education; Social justice; Emancipation; Social change.

1. INTRODUCCIÓN

En tiempos donde el autoritarismo neoliberal se ampara en discursos de odio en contra de la raza, migración o género buscamos comprender las formas de resistencia transformadora en centros escolares en los márgenes de Madrid. Desde una perspectiva interseccional y emancipadora de la educación, este trabajo aborda temas como identidad, dinámicas de poder, opresión y subordinación, hegemonía y cultura de resistencia.

Con la fiel convicción de que la educación debe estar del lado de la justicia y la verdad –si espera cumplir su cometido de transformación social (Freire y Shor, 2014)–; tomamos la opción por posicionarnos desde la cultura de la periferia. Un alejamiento de las posiciones de poder como apuesta redentora por la otredad (Cabaluz, 2016). Se plantea el desarrollo de una etnografía crítica en dos centros educativos de Madrid. Los que son seleccionados buscando situarnos desde los márgenes, en contextos socioeconómicamente desafiantes, con alto porcentaje de estudiantes de colectivos minoritarios y que hayan mostrado muestras de resistencia.

En su labor por dismantelar las jerarquías tradicionales (Hooks, 1994) con las voces acalladas por un silencio encubridor (Matsuda, 1987) que incentiva el no reconocimiento (Solórzano et al., 2001); este estudio genera conocimientos sobre el daltonismo opresor del sistema educativo –propiedad de blancura (Ladson-Billings, 1998) u orfandad cultural (Dussel, 1977)–. Y, con ello, profundiza en las nociones de dominio y conciencia crítica por parte de las escuelas, en sus sentidos de justicia social y capacidad de agencia.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS DESDE LOS MÁRGENES

Dentro las instituciones educativas acontecen formas de dominio y subordinación que pueden ser exploradas desde distintas ópticas o intersecciones del tejido social creado por sus diversos actores. Comprender el entendimiento sobre opresión de estos grupos; así como conocer las formas en que resisten, se hace cargo de la noción de educación como acto político (Freire, 1969; 2015; Giroux, 2023). Un proyecto educativo cuyo principio ético es la conformación de la escuela como espacio de resistencia y transformación social (Giroux, 1983; 2024). Quienes experimentan la opresión son silenciados e invisibilizados por una cultura binaria que clasifica por opuestos de poder (Ladson-Billings, 1998). Se configura una hegemonía que mantiene intacto el privilegio estructural en las relaciones de poder. La indagación en la propia historia de opresión se convierte en una oferta material tangible; que bajo la forma de contradiscurso (Delgado, 1989) presenta un nuevo orden social.

Las formas de resistencia (Giroux, 1983) y la resistencia transformadora (Solórzano y Delgado Bernal, 2001) –cuyas motivaciones son la justicia social– nacen vinculadas a la acción del estudiantado por la conciencia sobre las estructuras de opresión. Entonces se compone de dos niveles que a menudo se superponen: a) Resistencia transformadora interna: acciones de resistencia disimulada pues son comportamientos que aparentan concordar con normas institucionales o culturales. b) Resistencia transformadora externa: aquellos comportamientos abierta y visiblemente resistentes que no toman en consideración esas expectativas (Solórzano et al., 2000). En consecuencia, este constructo teórico utilizado por la investigación educativa sirve comprender la escuela desde distintos ángulos de estudio.

3. MÉTODO

Esta investigación desarrolla una etnografía crítica (Duncan, 2007), que contempla el trabajo con dos centros educativos de Madrid –considerados *escuelas que resisten*–. El estudio se orienta desde el paradigma de la Resistencia Transformadora (Giroux, 1983; Solórzano y Delgado Bernal, 2001) como estructura desde donde edifica sus cimientos teórico-conceptuales. Para identificar y comprender formas de resistencia transformadora de las escuelas, se establecen las siguientes **categorías a priori**: a) Conciencia crítica sobre opresión-dominación. b) Acciones institucionales motivadas por la justicia social. c) Patrones relacionales de la comunidad educativa. d) Sentidos que orientan a los participantes. e) Nociones de comunidad entre los participantes. f) Vinculación escuela-entorno.

Las **personas participantes** son quienes conforman las comunidades escolares de cada uno de los centros seleccionados: equipo directivo, docentes, estudiantes, otros profesionales no docentes, personal de administración y servicios y familias. Mientras

que la recolección de datos se realiza a través de las siguientes técnicas: a) Observación participante de las dinámicas de aula, escolares y extraescolares. b) Entrevistas en profundidad a directivos y dirigentes del AMPA/AFA. c) Análisis documental de fuentes primarias y secundarias (planes anuales, proyectos, actas y registros existentes). d) Grupos de discusión con familias, estudiantes y claustro docente.

Este estudio se basa en el vínculo afectivo de afinidad proporcionado por la investigadora con los participantes. Por lo tanto es la toma de contacto o *rapport* una clave central a cuidar durante el estudio. Favorecer una relación de simpatía con el medio estudiado protege la transparencia y apertura de los participantes, ambos fundamentos que sustentan la validación de la información recogida. De acuerdo con los procedimientos establecidos –visados por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid (CEI-UAM)–, se solicita: aprobación de los centros para trabajo conjunto y firma de consentimientos/asentimientos informados. La investigadora permanece inserta en el contexto estudiado por un plazo mínimo de cuatro meses o hasta alcanzar la saturación teórica de la información. Se elaboran informes de resultados para las escuelas participantes, resguardando la credibilidad del estudio con la interpretación de datos validados. Paralelamente se elabora una tesis doctoral que da respuesta al objetivo planteado.

El **análisis de los datos** tal como lo establecen los planteamientos generales de la investigación cualitativa (Ericson y Schultz, 1981), se rige por los siguientes principios metodológicos: a) La unidad de análisis no son individuos aislados sino los casos. b) Los patrones de comportamiento son analizados tomando en consideración las contribuciones particulares de cada participante, así como el contexto del que emergen. Mientras que las **unidades de análisis del estudio** son: 1) La comunidad: tanto las aportaciones de los participantes como los «sumarios» sobre el contexto en el que se producen; integrando diferentes descripciones e interpretaciones observadas. 2) Las relaciones interpersonales: con especial atención al discurso en cuanto a la unidad temática de las entrevistas y grupos de discusión. 3) Los participantes: se hace un seguimiento individual y de cada colectivo.

Para el análisis del discurso de los participantes se realiza un proceso deductivo e inductivo, bottom-up y up-down, con el soporte del software Atlas.ti v9.

4. RESULTADOS ESPERADOS

A la luz de la literatura nos enfrentamos al trabajo de campo con algunos presupuestos de partida que preveemos encontrar como resultados. El primero es que las instituciones educativas formales, malinterpretan u omiten las experiencias de la cultura de la periferia. La opresión impacta sobre quienes están en los márgenes de diversas maneras, más aún si se considera una perspectiva interseccional. Dar “voz” a sus visiones posibilita la comprensión de los puntos críticos opresivos del sistema

(Delgado, 1989; Ladson-Billings, 1998). La escuela encarna una narrativa hegemónica sobre la educación que nace en Europa con la intención de homogeneizar a la población. Desde ahí la supremacía de un modelo único de escuela que se aleja de una educación contextualizada que implique a comunidades y territorios específicos (Mejía, 2011). Este modelo tiene el monopolio educativo institucionalizando una narrativa sobre la educación que no es necesariamente la única. Por lo tanto, el segundo presupuesto es que dentro del modelo existen otras formas de concebir la educación, relaciones educativas y construcción del conocimiento. Sin embargo, al no estudiarse dichas experiencias, no accedemos a conocer qué otras formas de concebir la educación están siendo desestimadas; aun cuando son igualmente valiosas. En esta línea, el tercero sugiere que las personas participantes de algunas escuelas se organizan como comunidad para transformar los contextos desafiantes de sus centros. Bajo esta mirada la pedagogía crítica tiene una vocación que cristaliza lo teórico, político y contextual.

Las escuelas que resisten son experiencias auténticas en tanto se originan en un contexto situado. Sin embargo para ayudarnos a su conceptualización hay elementos fundantes que pueden estructurarse como columna vertebral de análisis. Hay un proyecto educativo que confronta directamente con el proyecto económico del capitalismo (McLaren, 1999). En esta línea, la identidad compartida es la justicia social (Giroux, 2024) en tanto: reconocimiento, distribución de poder (Cabaluz, 2016), conformación de identidad socio-cultural (Giroux, 2023), redistribución económica compensatoria de la falacia meritocrática (Dixson y Rousseau, 2005), actos de deconstrucción (Ladson-Billings, 1998) y derecho de normatividad (Rochex, 2023). La alianza –en tanto articulación y participación intencionalizada– entre familias, comunidades y movimientos sociales da vida a otras educaciones posibles (Cabaluz, 2016). Una lucha comunitaria que logra cambiar las narrativas hegemónicas (Hooks, 1994). Son críticas frente a las estructuras de dominación del sistema, se movilizan por el sentido de justicia y combaten las desigualdades étnico-culturales, de clase y género; resignificando la educación desde dentro. De modo que se concibe desde un colectivo que permite a los estudiantes inscribirse y componer el guión de la democracia (Giroux, 2023; 2024).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de que la irrupción académica de este constructo teórico es relativamente reciente, ha ganado fuerza en el campo educativo. En los últimos años, esta herramienta se ha empleado en el aprendizaje de las narrativas y formas de resistencia de jóvenes latinos, de familias en su relación con la educación de grupos indígenas e, incluso, desde un enfoque de género. Ya que logra establecer un diálogo entre la panorámica general de las estructuras de dominación, con la comprensión particular de los modos vivenciados por los grupos afectados. Valida a estos colectivos como variables activas en la ecuación de opresión-resistencia; posicionándolos como sujetos cuyo poder

creador de cultura (Giroux, 1983) contiene una llave para su liberación (Freire, 1969). De esta manera, los contextos desafiantes y las escuelas que resisten a la opresión con conciencia crítica proporcionan el escenario apropiado para una exhaustiva indagación de las acciones transformadoras hacia la justicia social (Solórzano y Delgado, 2001).

Con base en las investigaciones realizadas en contexto escolar podemos identificar que la resistencia –como herramienta de análisis– tiene distintos niveles: 1) Individual: como conjunto de estrategias personales para eludir o impugnar las normas educativas (Field y Olafson, 1999; Gorlewski y Tuck, 2019). 2) Colectiva: como grupo de alumnos, padres u otros que se organizan para restablecer políticas escolares (Bailey, 2024). 3) Institucional: que aparece cuando las escuelas desarrollan nuevos modelos de gobernanza centrados en la comunidad (autogestión, co-construcción y co-educación) niveles (Willemann y Mendes de Souza, 2023). En la misma línea, generar conocimientos sobre las formas de opresión y sus posibilidades de transformación estructural a partir de los saberes y experiencias de sus protagonistas; sirven de espejo contra hegemónico para la cultura dominante (Dixson y Rousseau, 2005). Este aprendizaje aporta a la literatura académica existente desde un lugar a la vez tradicional e innovador.

Nos ayuda a poner en la agenda pública las vivencias de opresión y estrategias de resistencia de quienes tradicionalmente son apartados del sistema educativo. Algo que cobra mayor relevancia en el contexto social adverso que atravesamos actualmente. Discursos y ataques racistas permitidos bajo la tergiversada “libertad de expresión”–; que elimina la historia y amenaza la esperanza crítica de la educación pública. La revisión inicial de la literatura nos muestra la falta de investigaciones sobre la estructura del sistema escolar como institución opresora contribuyente a la reproducción de las desigualdades educativas latentes. Un escenario que se agrava al revisar bibliografía en español y más aun si buscamos información sobre el contexto nacional. De ahí la urgencia por generar conocimiento actualizado sobre los fundamentos teóricos revisados en el marco del sistema educativo.

6. REFERENCIAS

- Bailey, T. (2024). Extending theory to practice: A pedagogy of restorative resistance. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 26(1-2), 281-359.
- Cabaluz, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Delgado, R. (1989). Storytelling for oppositionists and others: a plea for narrative. *Michigan Law Review*, 87, 2411-2441. <https://doi.org/10.2307/1289308>
- Dixson, A. y Rousseau, C. (2005). And we are still not saved: Critical race theory in education ten years later. *Race ethnicity and education*, 8(1), 7-27. <https://doi.org/10.1080/1361332052000340971>

- Duncan, G. (2000). Race and human rights violations in the United States: Considerations for human rights and moral educators. *Journal of Moral Education*, 29(2), 183-201. <https://doi.org/10.1080/713679342>
- Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Edicol.
- Erickson, F. y Shultz, J. (1981). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. En J. L. Green y C. Wallat (Eds.) *Ethnography and language in educational settings* (pp. 147-160). ERIC.
- Field, J. y Olafson, L. (1999). Understanding resistance in students at risk. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'Éducation*, 24(1), 70-75. <https://doi.org/10.2307/1585772>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2023). Reprint: Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 93(3), 396-437. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-93.3.396>
- Giroux, H. A. (2024). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Bloomsbury Publishing.
- Gorlewski, J. y Tuck, E. (Eds.). (2018). Schools of education as sites of resistance. En *Who decides who becomes a teacher?* (pp. 3-34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315269566-1>
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/095183998236863>
- McLaren, P. (1999). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios repensar la economía política de la educación crítica. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 101-120). Grao.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. CEAAL.
- Rochex, J-Y. (2023). Au-delà du débat utilitarisme vs reconnaissance : développement de la normativité et individuation par les épreuves. *Revue française de pédagogie*, 220(3), 27-46. <https://doi.org/10.4000/rfp.13155>
- Solórzano, D. y Delgado Bernal, D. (2001). Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context. *Urban Education*, 36, 308-342. <https://doi.org/10.1177/0042085901363002>
- Solórzano, D., Ceja, M. y Yosso, T. (2000). Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students. *Journal of Negro Education*, 60-73.
- Willemann, D. y Mendes de Souza, F. (2023). Das políticas e desmontes educacionais às resistências cotidianas da periferia: Maneiras outras de pensar os currículos de ensino de geografia. *Revista Brasileira De Educação Em Geografia*, 13(23), 5-18. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v13i23.1164>

EDUCAR ENTRE GENERACIONES: UNA PROPUESTA FORMATIVA DESDE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

M^a ROCÍO PASCUAL LACAL Y DOLORES MADRID VIVAR

Universidad de Málaga
rociopascual@uma.es

Resumen:

En el marco del tema dedicado a la familia dentro de la asignatura Organización Escolar en la Educación Infantil, se ha llevado a cabo una experiencia de encuentro entre generaciones y culturas. El alumnado de los grupos B y C del 1º curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga compartió una sesión de trabajo con el grupo del Centro de Adultos SEP Campanillas, en una propuesta que promovía el diálogo, la escucha activa y el intercambio de vivencias escolares. Organizados en grupos mixtos y guiados por un documento con preguntas orientadoras, las participantes reflexionaron en torno a la evolución de la escuela, los elementos organizativos, los juegos infantiles, el rol docente, el papel de la familia en la escuela y los cambios sociales y de género en el ámbito educativo. Esta actividad favoreció una comprensión más profunda de la transformación del sistema educativo, integrando las voces de diferentes generaciones y procedencias culturales. La interacción entre ambos colectivos evidenció el valor pedagógico de este tipo de experiencias para la formación inicial docente, al fomentar competencias como la empatía, la perspectiva crítica y el respeto a la diversidad. La valoración por parte del alumnado fue muy positiva, destacando el carácter enriquecedor del taller y la oportunidad de aprendizaje compartido. Más allá del contenido abordado, muchas participantes subrayaron la importancia de haber podido escuchar y compartir experiencias reales, cargadas de emoción, humor y sabiduría, que no siempre encuentran espacio en el currículo universitario. Esta vivencia reforzó el compromiso con una mirada más humana e inclusiva de la educación, donde las relaciones interpersonales, la memoria colectiva y el diálogo con la comunidad se reconocen como herramientas fundamentales en la formación de docentes sensibles, críticos y comprometidos con su labor educativa.

Palabras clave: formación inicial del profesorado; organización escolar; diálogo intergeneracional; escuela; familia.

Abstract:

Within the framework of the theme dedicated to the family within the subject School Organisation in Early Childhood Education, an experience of encounter between generations and cultures was carried out. Students from groups B and C of the 1st year of the Degree in Early Childhood Education at the University of Malaga shared a work session with the group from the SEP Campanillas Adult Education

Centre, in a proposal that promoted dialogue, active listening and the exchange of school experiences. Organised in mixed groups and guided by a sheet with guiding questions, the participants reflected on the evolution of the school, curricular and organisational elements, children's games, the role of the teacher, the role of the family and social and gender changes in the educational sphere. This activity favoured a deeper understanding of the transformation of the education system, integrating the voices of different generations and cultural backgrounds. The interaction between the two groups demonstrated the pedagogical value of this type of experience for initial teacher training, fostering skills such as empathy, critical perspective and respect for diversity. The students' assessment was very positive, highlighting the enriching nature of the workshop and the opportunity for shared learning. Beyond the content addressed, many participants stressed the importance of having been able to listen to and share real experiences, full of emotion, humour and wisdom, which do not always find space in the university curriculum. This experience reinforced the commitment to a more humane and inclusive approach to education, where interpersonal relationships, collective memory and dialogue with the community are recognised as fundamental tools in the training of teachers who are sensitive, critical and committed to their educational work. **Keywords:** initial teacher training; school planning; intergenerational dialogue; school; family.

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado en Educación Infantil debe integrar experiencias pedagógicas significativas. En este contexto, los encuentros intergeneracionales se presentan como una estrategia innovadora que conecta al futuro docente con la memoria educativa, favoreciendo además el desarrollo socioemocional.

Esta investigación analiza un taller en la asignatura Organización Escolar (Universidad de Málaga), que reunió a estudiantes del Grado en Educación Infantil con personas mayores del SEP Campanillas, incluyendo participantes del aula intercultural.

La propuesta se apoya en tres enfoques teóricos: la pedagogía intergeneracional (Akhil et al., 2018), los estudios sobre memoria educativa (Carretero, 2011) y el enfoque intercultural (Pretceille, 2010). Desde el plano normativo, la experiencia responde a la LOMLOE 3/2020, de 29 de diciembre, y al Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, así como a las recomendaciones de la UNESCO (2021), al promover metodologías activas y conectadas al entorno.

1.1. Objetivo del estudio

Este estudio se articula en torno a un objetivo principal: Evaluar el impacto formativo del taller intergeneracional en el desarrollo de competencias docentes, considerando tres dimensiones clave: empatía histórica, reflexión crítica y habilidades dialógicas.

2. MARCO TEÓRICO

La Organización Escolar en Educación Infantil requiere estructuras flexibles y relacionales que integren la participación, la escucha y la inclusión (Gairín, 2020; Hoyuelos, 2010). En este marco, el aprendizaje intergeneracional (AIG) se plantea como una estrategia pedagógica innovadora que favorece comunidades educativas abiertas al diálogo entre generaciones.

El AIG, entendido como un proceso bidireccional de intercambio entre personas de distintas edades (Vieira & Sousa, 2016), adquiere valor en contextos formativos mediante talleres o proyectos compartidos (Portela-Pruaño et al., 2022), que enriquecen la cultura y refuerzan el rol activo de las personas mayores (Cambero-Rivero & Rangel-Preciado, 2023; Generations United, 2023; Buffel et al., 2021).

Desde una perspectiva organizativa, su implementación exige transformaciones estructurales profundas. Santos Guerra (2025) aboga por una escuela que supere el modelo homogeneizador y reconozca la diversidad generacional, cultural y personal. Esta visión demanda una cultura institucional que valore la experiencia vital como fuente de aprendizaje. En esta línea, experiencias como las de Eiguren et al. (2024) muestran cómo el contacto con personas mayores potencian competencias como la empatía o la capacidad de diseñar propuestas contextualizadas.

La literatura actual coincide en que estos espacios colaborativos permiten resignificar el pasado, comprender el presente y construir un futuro educativo más justo (Leite & Rivas, 2023; Rivas-Flores, 2022, 2025). Impulsar el AIG en la organización escolar implica trabajar tres dimensiones clave: estructuras organizativas flexibles (McMillan & Swadener, 2021), competencias emocionales docentes (López Cassá, 2022; López et al., 2025; Valencia & Carmona, 2021) y enfoques inclusivos que valoren la diversidad generacional (Panchana-Mosquera & Venet-Muñoz, 2024; Gómez Mayorga, 2025).

En el ámbito universitario, se ha evidenciado que estas experiencias mejoran la conexión entre escuela, comunidad y familia (Epstein, 2018) y refuerzan la competencia profesional del alumnado (Batista et al., 2024). Sin embargo, su consolidación requiere superar estereotipos edadistas, formar al profesorado y construir redes escuela-universidad estables (UNESCO, 2021; OCDE, 2023).

3. METODOLOGÍA

Este estudio emplea un diseño mixto explicativo secuencial (Creswell & Plano Clark, 2023), desarrollado en dos fases: una cuantitativa, mediante un cuestionario ($\alpha = .93$) para medir el impacto formativo del taller, y otra cualitativa, de enfoque fenomenológico, basada en el análisis de narrativas.

3.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 116 personas. Del total, 94 eran estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga (93 mujeres y 1 hombre), con una edad media de 21.3 años ($DE = 2.1$), distribuidos en dos grupos: Grupo B ($n = 42$), integrado por alumnado con acceso universitario desde Bachillerato, y Grupo C ($n = 52$), procedente de Técnico Superior de Educación Infantil. El segundo colectivo lo conformaban 22 personas adultas (20 mujeres y 2 hombres), con una media de edad de 68.4 años ($DE = 5.7$), pertenecientes al Centro de Educación Permanente SEP Campanillas, incluyendo dos participantes del aula intercultural. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, determinado por la accesibilidad y voluntariedad de los participantes, procurando una representación equilibrada de perfiles académicos y generacionales.

3.2. Hipótesis

El estudio plantea una hipótesis principal (HP): El taller generará un impacto significativamente mayor en la dimensión emocional ($M=4.8$, $DE=0.3$) que en la dimensión cognitiva ($M=4.3$, $DE=0.5$) de las participantes universitarias ($p<0.01$).

3.3. Instrumentos de recogida de datos y análisis cuantitativo

Se utilizaron tres instrumentos complementarios: un cuestionario tipo Likert ($\alpha = .93$) con 10 ítems distribuidos en tres dimensiones (emocional, cognitiva y relacional); una guía de entrevista semiestructurada para el grupo adulto de mayores; y un protocolo de observación sistemática con categorías previamente definidas. Además, se aplicó una guía de grupo focal diseñada para explorar el impacto percibido por el alumnado universitario y adulto. El análisis cuantitativo se realizó con SPSS v28 mediante estadísticos descriptivos, pruebas t (muestras independientes y relacionadas), ANOVA unifactorial y correlaciones de Pearson, con control de supuestos y ajustes por Bonferroni.

3.4. Análisis de datos cualitativos

Las entrevistas, observaciones y respuestas abiertas fueron analizadas mediante un enfoque de codificación temática inductiva-deductiva (Braun & Clarke, 2006), utilizando el software Atlas.ti v22. El proceso generó 35 códigos primarios agrupados en seis categorías axiales. Además, se aplicó análisis de narrativas (Riessman, 2008) para identificar estructuras discursivas generacionales. La triangulación metodológica entre los datos cualitativos y cuantitativos permitió aumentar la validez interpretativa.

Se alcanzó saturación teórica en la entrevista número 18, y la confiabilidad intercodificadores fue alta ($\kappa = .87$).

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en este estudio confirman el alto impacto formativo de la experiencia intergeneracional en los tres grupos participantes, especialmente en términos emocionales y relacionales. La valoración global del taller fue notablemente elevada, con una media de 4.62 puntos sobre 5 ($DE = 0.41$), lo que refleja no solo la aceptación general de la actividad, sino también su resonancia en el plano afectivo y profesional.

4.1. Confirmación de hipótesis

El análisis inferencial confirmó la hipótesis principal (HP): los tres grupos valoraron positivamente la experiencia, superando ampliamente el umbral de 4 puntos en casi todos los ítems. La diferencia más significativa se observó entre las dimensiones emocional y cognitiva, con una puntuación media superior en la primera ($t(93) = 7.21$, $p < .001$, $d = 0.82$), lo cual representa un tamaño del efecto grande según los criterios de Cohen (1988).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio confirman el valor formativo de los talleres intergeneracionales en la universidad, especialmente para el desarrollo de competencias clave como la empatía histórica, la reflexión crítica y la conciencia intercultural (Rushton et al., 2024; LOMLOE 3/2020, 29 de diciembre).

La dimensión emocional fue la más valorada ($M = 4.82$), actuando como motor del aprendizaje significativo, tal como destacan Bisquerra (2019) y Goodson (2004). Desde una perspectiva institucional, esta experiencia responde al modelo de escuela como “pecera cultural” planteado por Santos Guerra (2025), que requiere transformar la organización escolar en un espacio más inclusivo y relacional.

Estudios previos (Darling-Hammond et al., 2017; Ferrarotti & López, 2021) sugieren que la participación en experiencias intergeneracionales refuerza la identidad docente y favorece la transferencia a la práctica profesional. Además, ofrecen una formación docente más humana, inclusiva y conectada con la realidad social (Monge-Barrantes, 2016).

Por todo ello, se recomienda incorporar sistemáticamente estas propuestas a los planes de estudio universitarios, garantizando condiciones adecuadas como ratios reducidas y evaluaciones mixtas.

6. REFERENCIAS

- Akhil, U., Altinay, Z., Altinay, F., Dagli, G., & Altinay, M. (2018). The role of e-transformational leadership in intergenerational cooperation for school culture. In F. Altinay (Ed.), *Open and equal access for learning in school management* (p. 29). IntechOpen.
- Batista, P. M. F., Mouraz, A., Viana, I., & Graça, G. (2024). Intergenerational learning among teachers' professional development and lifelong learning: An integrative review of primary research. *European Journal of Educational Research*, 13(3), 1275-1290.
- Bisquerra, R. (2019). *Pedagogía de la interioridad y educación emocional intergeneracional*. (4ª ed). Desclée De Brouwer.
- Buffel, T., Phillipson, C., & Scharf, T. (2021). *Ageing in urban environments: Developing 'agefriendly' cities*. Policy Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101
- Camero-Rivero, S., & Rangel-Preciado, J. (2023). Intergenerational learning and its impact on the improvement of coexistence, cognitive development and civic responsibility. *Revista Internacional de Educación y Sociedad*, 39(1), 45-63.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. IAP.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. *Handbook of mixed methods research designs*, 1(1), 21-36.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Eiguren, M., Berasategui, N., y Correa, J. (2024). Creando redes de aprendizaje: Una experiencia intergeneracional en educación primaria. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 75-90. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.15230>
- España. 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). *Boletín Oficial del Estado, de 30 de diciembre de 2020, núm. 340*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- España. Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado, de 29 de septiembre, núm. 233*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>

- Ferrarotti, F., & López, M. (2021). Longitudinal effects of intergenerational programs on teacher identity development. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103245>
- Gairín, J. (2020). La organización y gestión de centros educativos: ¿una apuesta pendiente? *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 33, 35-56.
- Generations United (2023). *Promoting Intergenerational Teaching and Learning in Higher Education*. Generations United.
- Goodson, I. F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Gómez-Mayorga, C. (2025). Estructuras organizativas facilitadoras de la inclusión educativa. En D. Madrid-Vivar & M. R. Pascual-Lacal (Eds.), *La cultura de la infancia como pilar de la organización escolar: Hacia una escuela sensible, inclusiva y sostenible* (pp. 120-135). Dykinson.
- Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la Educación Infantil. *Educação: Revista do Centro de Educação*, 35(1), 15-24.
- Leite, A.E. y Rivas, J.I. (2023). Narrativas en la formación docente. Re-creando otros aprendizajes. *Formação Docente*, 15(33), 05-17.
- López-Cassá, E. (2022). La gestión emocional. En D. Madrid-Vivar & M. R. Pascual-Lacal (Coords.), *Buenas prácticas en la Educación Infantil* (pp. 340-346). Dykinson.
- López Jiménez, I. M., Pascual Lacal, M. R., & Madrid Vivar, D. (2025). Educación emocional: Herramientas para el bienestar organizacional. En D. Madrid-Vivar & M. R. Pascual-Lacal (Coords.), *La cultura de la infancia como pilar de la organización escolar: Hacia una escuela sensible, inclusiva y sostenible* (pp. 261-285). Dykinson.
- McMillan, L., & Swadener, B. B. (2021). We can do this thing together: Intergenerational scholarship and learning in higher education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2021.150106>
- Monge-Barrantes, A. (2016). Experiencias universitarias intergeneracionales en proyectos de participación comunitaria: construyendo aprendizajes significativos para la vida y lazos de solidaridad generacional. *Revista Nuevo Humanismo*, 4(1), 99-120.
- OCDE (2023). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264274801-en>
- Panchana-Mosquera, N. V., & Venet-Muñoz, R. (2024). La integración de la inteligencia emocional en la formación de docentes: un enfoque pedagógico para el desarrollo de habilidades emocionales. *Portal De La Ciencia*, 5(1), 102-116. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i1.432>
- Portela-Pruaño, A., Bernárdez, M. D., Marrero-Galván, J. J., & Nieto-Cano, J. M. (2022). Intergenerational professional development in education: Benefits for early-career and senior faculty. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103729. <https://doi.org/10.1177/160940692211332>
- Pretceille, M. A. (2010). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en éducation*, (9). <https://doi.org/10.4000/ree.4580>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

- Rivas-Flores, J. I. (2022). Construir identidades docentes transformadoras: La necesidad de otra formación del profesorado. En *Horizónica 2021. La utopía posible* (pp. 42-57). Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Rivas Flores, J. I. (2025). Comprender la escuela como organización: Apuntes para una mirada crítica de una disciplina en disputa. En D. Madrid-Vivar & M. R. Pascual-Lacal (Eds.), *La cultura de la infancia como pilar de la organización escolar* (pp. 45-60). Dykinson.
- Rushton, A., Thomas, R., & Zhang, Y. (2024). Intergenerational dialogue and environmental education: Toward shared moral responsibility. *Journal of Environmental Education*, 55(2), 111-127.
- Santos-Guerra, M. A. (2025). La metáfora de la pecera. Cómo comprender la cultura organizativa. En D. Madrid-Vivar & M. R. Pascual-Lacal (Eds.), *La cultura de la infancia como pilar de la organización escolar* (pp. 155-170). Dykinson.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Valencia, M., & Carmona, G. (2021). Análisis del impacto de un curso sobre autoconocimiento personal como medio de mejora profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.458251>
- Vieira, S., & Sousa, L. (2016). Intergenerational practice: Contributing to a conceptual framework. *International Journal of Lifelong Education*, 35(4), 396-412.



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciense de nuestras ofertas semanales

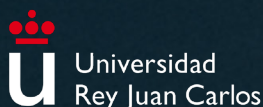
La educación contemporánea atraviesa una profunda transformación, impulsada por la aceleración tecnológica, la globalización, los desafíos medioambientales y los cambios sociales. En este contexto, las instituciones educativas deben redefinir sus estructuras y prácticas para responder a un mundo cada vez más complejo e incierto.

La irrupción de la inteligencia artificial y la digitalización plantea nuevas oportunidades, pero también dilemas éticos y organizativos. La innovación educativa no puede limitarse al uso de herramientas digitales; exige una revisión profunda de las prácticas pedagógicas y de la cultura institucional.

La dimensión ética de la educación cobra especial relevancia. Formar personas íntegras, comprometidas con el bien común, es hoy una prioridad. La gestión educativa debe orientarse al desarrollo íntegro, promoviendo entornos seguros, colaborativos y emocionalmente sostenibles.

Este libro invita a repensar las organizaciones educativas como espacios dinámicos, abiertos al cambio, al liderazgo compartido y a la participación activa de la comunidad. A través de enfoques teóricos y metodológicos diversos, los capítulos que lo componen abordan los grandes retos de la organización y gestión educativa actual: la formación docente, el liderazgo pedagógico, la evaluación institucional, la participación comunitaria y el impacto de las tecnologías emergentes.

Este compendio busca enriquecer el debate académico, fortalecer la práctica profesional e inspirar nuevas investigaciones. Es una invitación a construir juntos una educación más justa, creativa y sostenible.



Universidad
Rey Juan Carlos

Vicerrectorado de Comunidad
Campus, Cultura y Deporte

Grupo de Investigación

IMEI

FUNDACIÓN
Esther
Koplowitz

