

**INNOVAR DESDE
LA EXPERIENCIA:
ECOSISTEMAS
EDUCATIVOS
EN TRANSFORMACIÓN**

**ANTONIO LUQUE DE LA ROSA
MARÍA DOLORES PÉREZ
AMELIA ROSA GRANDA PIÑÁN
JOSÉ JESÚS SÁNCHEZ AMATE
(Coordinadores)**



ISBN: 979-13-7006-805-9

**Collection Innovation in Social Sciences
Colección en Innovación en Ciencias Sociales**

**INNOVAR DESDE LA EXPERIENCIA:
ECOSISTEMAS EDUCATIVOS
EN TRANSFORMACIÓN**

ANTONIO LUQUE DE LA ROSA

MARÍA DOLORES PÉREZ

AMELIA ROSA GRANDA PIÑÁN

JOSÉ JESÚS SÁNCHEZ AMATE

(Coordinadores)

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

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 / www.dykinson.es / www.dykinson.com

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

© Los autores
Madrid, 2025

ISBN: 979-13-7006-805-9

Colección Innovación en Ciencias Sociales

Esta colección sistematiza principios y experiencias formativas vinculadas con la Innovación educativa en Ciencias Sociales.

Directores.

Dr. D. Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide).

Dr. D. César Bernal Bravo (Universidad Rey Juan Carlos).

Directores Adjuntos.

Dr. D. Esteban Vázquez Cano (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

Dra. Dña. Antonia Rodríguez Fernández (Universidad de Almería).

Dr. D. José María Fernández Batanero (Universidad de Sevilla).

Comité Científico.

Dr. D. Pedro Román Graván (Universidad de Sevilla).

Dr. D. Emilio José Delgado Algarra (Universidad de Huelva).

Dra. Dña. Esther Fernández Márquez (Universidad Pablo de Olavide).

Dra. Dña. Isotta Mac Fadden (Universidad de Salamanca).

Dra. Dña. Irene Magdalena Palomero Ilardia (Universidad Rey Juan Carlos).

Dr. D. Cristóbal Ballesteros Regaña (Universidad de Sevilla).



Esta colección colabora la Cátedra de Educación en Tecnologías Emergentes, Gamificación e Inteligencia Artificial (EduEmer).

ÍNDICE

Capítulo 1.	RECURSOS TECNOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS PARA LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA. José Fernández Cerero y Eloy López Meneses.	13
Capítulo 2.	DE LA “AGENDA 2030” A UNA EDUCACIÓN GLOBAL. Anna Falivena y María de Mar Fernández Martínez.	21
Capítulo 3.	DE LA CONTABILIDAD AL CONTROL DE GESTIÓN: HERRAMIENTAS PARA LA TOMA DE DECISIONES EN EL SECTOR NO LUCRATIVO. Emilio Abad-Segura.	31
Capítulo 4.	PREOCUPACIONES PROFESIONALES DEL PROFESORADO ECUATORIANO: ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL DESDE EL MODELO CBAM EN EDUCACIÓN BÁSICA Y BACHILLERATO. Ángel-Freddy Rodríguez-Torres, Carlos Santiago Idrobo Torres, José-Antonio Marín-Marín y María del Carmen Flores-Piñero.	65
Capítulo 5.	APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO SOBRE EL USO DE LAS TIC EN EL AULA. Luisa Alarcón Cervantes, César Bernal Bravo y Mariana Daniela González Zamar.	91
Capítulo 6.	CONDICIONANTES EN LA ADAPTACIÓN EDUCATIVA: ESTILOS DE AFRONTAMIENTO ESTUDIANTIL. Cristina Pinel Martínez.	109
Capítulo 7.	RELECTURAS DE LAS DAMAS ÍBERAS Y ENSEÑANZA DE LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO. Noelia Pelicano Piris y Pedro Cesar Mellado Moreno.	121

Capítulo 8.	RENDIMIENTO ACADÉMICO Y COHESIÓN SOCIAL: UN ANÁLISIS CON ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS DIVERSAS DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA. Mauricio David Becerra Thorne, Mario Rafael Pedraza Calderón y Andrés Felipe Mena Guacas.	135
--------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

La obra científica titulada: *Innovar desde la experiencia: ecosistemas educativos en transformación* constituye una aportación significativa para el análisis y la comprensión de los procesos de innovación educativa en contextos contemporáneos. En un escenario marcado por transformaciones continuas de orden tecnológico, social y cultural, la innovación se presenta como un componente estructural destinado a fortalecer la equidad, la calidad y la sostenibilidad de los sistemas educativos. El volumen compila estudios y reflexiones que, desde perspectivas disciplinares y metodologías diversas, examinan de manera rigurosa los desafíos que configuran los ecosistemas de aprendizaje actuales.

El capítulo inicial ofrece un análisis exhaustivo de la compleja realidad que rodea la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva. Se presta especial atención al papel de las tecnologías de asistencia y al diseño de recursos pedagógicos adaptados, considerados elementos clave para garantizar entornos de aprendizaje más equitativos. La contribución destaca, además, por la claridad con que delimita los principales desafíos que aún enfrentan estos estudiantes: la insuficiente accesibilidad a materiales adecuados, la limitada formación del profesorado y las persistentes desigualdades en el acceso a dispositivos y soluciones tecnológicas. Cada uno de estos aspectos es analizado de manera crítica y rigurosa, apoyándose en literatura especializada reciente que sustenta la relevancia y actualidad de la aportación científica. Finalmente, el capítulo subraya que la formación docente especializada constituye un pilar indispensable para garantizar una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

El segundo capítulo desarrolla un análisis multidimensional y fundamentado sobre la emergencia de un nuevo paradigma educativo orientado por los principios de ciudadanía global, justicia social y sostenibilidad. A través de un recorrido teórico cuidadosamente estructurado, las autoras investigan diversos pilares filosóficos, políticos y pedagógicos que sostienen la educación global contemporánea, integrando de manera pertinente las aportaciones de autores como Morin, Nussbaum, Torres y Bosio, entre otros referentes indispensables. Esta articulación teórica dota al texto de una solidez conceptual excepcional y consolida su valor académico en el marco de las ciencias de la educación.

Una de las aportaciones más relevantes del capítulo es la contextualización crítica de la Agenda 2030, entendida no como un marco normativo abstracto, sino como una respuesta integral a las crisis ecológicas, las desigualdades socioeconómicas y las tensiones geopolíticas que configuran el escenario global contemporáneo. Desde esta perspectiva, la educación se presenta como un motor de transformación social capaz de fortalecer el pensamiento crítico, promover la agencia ciudadana y cultivar una resiliencia democrática esencial para afrontar entornos cada vez más inciertos y complejos.

El tercer capítulo constituye una aportación de alto valor científico para comprender la evolución del Tercer Sector hacia modelos de gestión más estratégicos, eficaces y orientados al impacto social. El autor desarrolla un análisis sólido de la transición desde una contabilidad tradicional —centrada fundamentalmente en el registro administrativo— hacia

un sistema integral de control de gestión que integra planificación, evaluación y toma de decisiones.

A partir de una revisión teórica exhaustiva, el capítulo contextualiza con claridad los desafíos contemporáneos que enfrentan las entidades no lucrativas: demandas crecientes de transparencia, competencia por recursos, complejidad operativa y presión por demostrar resultados e impacto social. Este marco analítico fundamenta la necesidad de avanzar hacia procesos de profesionalización y de incorporar herramientas de gestión propias del ámbito empresarial, adecuadamente adaptadas a la misión y naturaleza social de estas organizaciones. Una contribución especialmente relevante del manuscrito es el examen profundo de la digitalización y su impacto en los procesos de gestión. Por último, el estudio científico profundiza en la dimensión cultural del cambio organizativo. Se argumenta con precisión que la implantación efectiva de sistemas de control de gestión requiere liderazgo, alineación institucional y una cultura organizativa orientada a la evidencia, la transparencia y la mejora continua. Esta perspectiva, habitualmente menos explorada, permite comprender la gestión en el Tercer Sector como un proceso simultáneamente humano, técnico y estratégico.

En el siguiente capítulo presenta una investigación rigurosa que aplica el modelo CBAM (Concerns-Based Adoption Model) para analizar las preocupaciones del profesorado ecuatoriano de educación básica y bachillerato. Su principal aporte reside en trasladar un modelo internacionalmente validado a un contexto latinoamericano específico, lo que permite profundizar en los factores que condicionan la adopción de innovaciones educativas. El trabajo científico contextualiza adecuadamente el sistema educativo ecuatoriano —caracterizado por limitaciones infraestructurales, desigualdades territoriales y alta presión laboral—, lo que permite interpretar las percepciones docentes como expresión de dinámicas estructurales más amplias.

Entre sus aportes más originales destaca la identificación de patrones diferenciados de preocupación en los procesos de cambio educativo, subrayando el papel del apoyo institucional, la información y la colaboración en la disposición a innovar. De ello se derivan recomendaciones útiles para diseñar políticas de formación orientadas a fortalecer el bienestar y desempeño docente. Finalmente, la investigación abre líneas futuras relacionadas con el análisis longitudinal de las preocupaciones, el impacto de la formación continua y la adaptación del modelo CBAM a desafíos emergentes como la digitalización y la inclusión.

El quinto capítulo aborda un tema de creciente relevancia: el desarrollo de la competencia digital desde las primeras etapas educativas. Basado en un estudio cualitativo longitudinal en centros de educación infantil de la provincia de Almería, la investigación analiza cómo los docentes integran las TIC en sus prácticas y de qué manera estas herramientas favorecen el aprendizaje cognitivo, social y creativo de los niños y niñas.

El estudio evidencia que la competencia digital en la infancia trasciende el uso instrumental de dispositivos, incluyendo alfabetización multimodal, pensamiento crítico emergente, creatividad y habilidades socioemocionales. Asimismo, muestra que el diseño de actividades

significativas y el acompañamiento docente son factores determinantes para que las TIC funcionen como instrumentos de aprendizaje activo, colaborativo y exploratorio. El trabajo científico también destaca la importancia de la formación inicial y continua del profesorado como condicionante de la calidad en la integración tecnológica. De igual manera, subraya el papel de las familias en la construcción de una cultura digital coherente entre hogar y escuela, un aspecto poco abordado en estudios previos que otorga al capítulo un carácter innovador. Finalmente, la investigación identifica barreras significativas, como la insuficiencia de recursos, la resistencia al cambio metodológico, la falta de orientación pedagógica y las desigualdades tecnológicas entre centros. Estas conclusiones se vinculan de manera crítica con las exigencias actuales de los marcos competenciales europeos y nacionales, ofreciendo orientaciones valiosas para la mejora de la práctica educativa en contextos digitales.

El siguiente capítulo ofrece un análisis exhaustivo sobre los estilos de afrontamiento que emplean los estudiantes universitarios frente a situaciones académicas estresantes y límites. La autora examina los factores individuales, familiares, socioeconómicos y contextuales que influyen en estas estrategias, proporcionando una visión integral de la adaptación educativa en el ámbito universitario. Destaca especialmente la evaluación del impacto del profesorado y de las prácticas pedagógicas en la promoción de afrontamientos adaptativos. La autora evidencia que determinadas estrategias docentes —como la definición clara de expectativas, la retroalimentación estructurada y el acompañamiento emocional— ejercen un efecto modulador sobre factores externos, favoreciendo el desarrollo de resiliencia y fortaleciendo las capacidades de autorregulación de los estudiantes. Por último, la autora propone implicaciones educativas concretas, orientadas a optimizar la tutoría universitaria, fortalecer los programas de bienestar emocional y diseñar intervenciones pedagógicas que fomenten la autorregulación académica. La originalidad del manuscrito radica en su enfoque integrador, que articula factores micro (individuales) y macro (institucionales), proporcionando una comprensión exhaustiva y matizada de los procesos de adaptación en el contexto universitario.

El séptimo capítulo constituye una contribución innovadora y necesaria en la intersección de la arqueología, la igualdad de género y la didáctica del patrimonio. Se propone una relectura crítica de las Damas íberas desde una perspectiva feminista aplicada a la enseñanza del patrimonio, promoviendo una educación en igualdad a través de la arqueología. Se analiza cómo la arqueología clásica ha masculinizado y reducido a las mujeres antiguas a símbolos religiosos, invisibilizando su poder político y social.

Un aspecto especialmente relevante es la descripción del proyecto pedagógico desarrollado en la Universidad Rey Juan Carlos, basado en réplicas 3D, visitas guiadas y actividades críticas. La metodología utilizada permite que futuros docentes identifiquen sesgos en los relatos históricos y adquieran competencias para construir discursos igualitarios en la educación patrimonial.

Por último, la investigación evidencia una notable capacidad para traducir debates complejos del ámbito arqueológico en propuestas didácticas concretas. La articulación entre tecnología, creatividad y pensamiento crítico refuerza el enfoque metodológico y abre

oportunidades para aplicar estas experiencias en diversos contextos educativos y patrimoniales. Finalmente, en el octavo capítulo, presenta un estudio cuantitativo de gran relevancia que examina la relación entre rendimiento académico, cohesión social y motivación en estudiantes con necesidades educativas diversas en el contexto colombiano. Los autores abordan una problemática central en la educación inclusiva: la interacción entre variables cognitivas, socioemocionales y contextuales que condicionan la trayectoria escolar del alumnado vulnerable.

En conclusión, este capítulo se caracteriza por su enfoque integrador, al analizar de forma conjunta tres variables —rendimiento académico, cohesión social y motivación— que habitualmente se abordan por separado, aportando así un modelo explicativo más comprensivo de los procesos de inclusión educativa. Este planteamiento abre nuevas líneas de investigación, especialmente en ámbitos como la intervención socioeducativa, la evaluación de apoyos inclusivos y el seguimiento longitudinal de los procesos de cohesión en contextos educativos complejos.

En última instancia, la obra *Innovar desde la experiencia: ecosistemas educativos en transformación* representa una contribución académica pertinente para comprender los desafíos que enfrentan los ecosistemas educativos contemporáneos y para analizar propuestas sustentadas en investigación rigurosa e innovación pedagógica. Los ocho capítulos que la integran abordan temáticas diversas, aunque articuladas por un eje común: la necesidad de impulsar transformaciones educativas desde perspectivas inclusivas, digitales, éticas y socialmente comprometidas.

Muchas gracias

RECURSOS TECNOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS PARA LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

José Fernández Cerero
Universidad de Sevilla

Eloy López Meneses
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el sistema educativo ha experimentado un aumento significativo en la matrícula de estudiantes con discapacidad. Estos estudiantes enfrentan importantes desafíos en todos los ámbitos, especialmente los relacionados con la accesibilidad y los recursos educativos. Cuando ingresan a las instituciones educativas encuentran obstáculos que impiden su adecuado desarrollo, lo que afecta gravemente su proceso educativo. Las barreras más comunes incluyen la falta de materiales accesibles y la necesidad de realizar ajustes tecnológicos y pedagógicos en el aula. Sin embargo, en los últimos años, la forma en que entendemos y tratamos la palabra discapacidad ha cambiado significativamente. El auge del movimiento por los derechos de las personas con discapacidad y la implementación de marcos legales como la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad están promoviendo un enfoque más inclusivo y respetuoso para este grupo (Fernández y Sosa, 2020). Hoy en día, la discapacidad se entiende en términos de derechos humanos, que eliminan las barreras físicas, sociales y de actitud y permiten a todas las personas participar plenamente en la vida social, cultural, educativa y económica. La atención se centra en la creación de un entorno accesible.

En este sentido, se ha demostrado que el alumnado con limitaciones auditivas cuenta con una gran cantidad de obstáculos al ingresar en el sistema educativo. Por ello, se vuelve especialmente relevante el impacto de las tecnologías de asistencia en los estudiantes con discapacidad auditiva. La integración de ciertas herramientas y tecnologías digitales en el aula, han revolucionado la experiencia educativa para estos estudiantes dependiendo de sus necesidades educativas. Estas tecnologías no solo mejoran la comunicación en el aula, sino que también facilitan el acceso al contenido curricular que, de otro modo, sería inaccesible (Soetan et al, 2020).

El uso de la tecnología también se extiende fuera del aula tradicional, ofreciendo plataformas de aprendizaje en línea que incluyen recursos visuales y táctiles, permitiendo así que los

estudiantes participen en cursos y actividades educativas sin las barreras del aula física. Es decir, la educación en el alumnado con limitaciones puede ejercerse tanto dentro como fuera del aula. La adopción de estos recursos tecnológicos no solo cumple con las necesidades específicas del alumnado con discapacidad auditiva, sino que también representa un paso hacia la verdadera equidad educativa, garantizando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender y prosperar (Ismaili & Ibrahim, 2017).

Figura 1. Impacto de los recursos tecnológicos en la educación.



2. CONTEXTO ACTUAL DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

El acceso a la educación por parte de todos los estudiantes con necesidades educativas se vuelve indispensable en la sociedad que nos envuelve. Para ello, existen varias leyes y convenios que respaldan la creación de una educación inclusiva. La convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad realizado por las Naciones Unidas marcó un precedente en la historia de la educación, al reivindicar el derecho que tienen las personas con discapacidad, en ellas incluidas las personas con limitaciones auditivas, a recibir una educación igualitaria y de calidad (Naciones Unidas, 2006). Atendiendo a las políticas educativas vigentes, la implementación y puesta en práctica varía dependiendo de la región y del sistema educativo. Por ejemplo, a pesar de que la legislación puede existir para apoyar la educación inclusiva, la falta de recursos, capacitación adecuada del personal y sensibilización sobre las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad auditiva pueden limitar la efectividad de estas políticas. La necesidad de que todos los centros educativos dispongan de tecnologías de asistencia para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado se hace esencial para la efectiva implementación de políticas educativas relacionadas con el alumnado con necesidades educativas. En algunos casos, las políticas que asignan fondos específicos y directrices para la integración de tecnologías accesibles son ejemplos de cómo los sistemas educativos pueden apoyar activamente la inclusión (Smith & Tyler, 2019).

3. IMPACTO DE LAS TIC EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

La necesidad de integrar herramientas digitales en el aula tiene un impacto considerable en todos los actores del entorno educativo. En particular, los alumnos con discapacidad se ven especialmente beneficiados, siempre que la implementación de dichas herramientas sea efectiva. Varios estudios han analizado el impacto de las TIC en el aprendizaje de este grupo de estudiantes.

En este sentido, Chaidi, Drigas y Karagiannidis (2021) subrayan el papel crucial que desempeñan las TIC en el apoyo al aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas. Estas tecnologías no solo enriquecen el proceso educativo al ofrecer experiencias de aprendizaje más variadas, sino que también eliminan barreras físicas que estos estudiantes pueden encontrar en su acceso al conocimiento. Este avance refleja un cambio hacia una educación más inclusiva, donde las herramientas tecnológicas actúan como un puente para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, tengan iguales oportunidades para aprender y desarrollarse.

Asimismo, otros estudios indican que las TIC pueden ser utilizadas eficazmente para mejorar el aprendizaje en estudiantes con discapacidad. Estas herramientas no solo enriquecen el proceso educativo mediante métodos de enseñanza adaptativos y accesibles, sino que también fomentan la inclusión social. Además, contribuyen al desarrollo de habilidades y al acceso igualitario a la vida social de los estudiantes, superando tanto barreras físicas como cognitivas, y promoviendo una educación más inclusiva y equitativa (Kontopoulou y Drigas, 2020).

No obstante, a pesar de los avances tecnológicos que han surgido a lo largo de los años mejorando la calidad de vida de los estudiantes con limitaciones auditivas, existen desafíos importantes que deben abordarse para mejorar la educación de estos estudiantes. En este sentido, se presentan algunos de los desafíos más significativos:

- **Accesibilidad Limitada a Materiales:** Aunque la tecnología ha avanzado, el acceso a materiales educativos adaptados sigue siendo limitado, especialmente en áreas rurales o en instituciones que cuentan con una menor cantidad de recursos. Muchos estudiantes con discapacidad auditiva aún carecen de acceso a tecnologías básicas lo que impacta negativamente en su experiencia educativa (Srikantaswamy, 2021).
- **Falta de Capacitación Docente:** Diversos estudios han manifestado que muchos docentes no están capacitados adecuadamente para utilizar tecnologías de asistencia o adaptar sus materiales. Esto genera barreras adicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo esta línea, se destaca la importancia de que los docentes adquieran habilidades específicas para manejar estas tecnologías y adaptarse a las necesidades de los estudiantes (Montenegro-Rueda y Fernández Cerero, 2023).
- **Complejidad en el Diseño de Recursos Multimedia:** La creación de materiales multimedia que integren subtítulos y lenguaje de señas requiere tiempo y recursos

adicionales, lo que limita su uso generalizado en muchas instituciones. Aun cuando los videos educativos se subtitulan, la complejidad de algunos conceptos puede hacer necesario el uso de intérpretes para garantizar que los estudiantes comprendan el contenido en su totalidad (Krasavina et al., 2020).

Atendiendo a las limitaciones que se pueden encontrar el alumnado con limitaciones auditivas en el aula, se hace necesario destacar aquellos materiales y recursos didácticos que pueden emplear este alumnado con el objetivo de mejorar su proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

4. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Siguiendo esta línea, se hace imprescindible conocer algunos de los recursos didácticos y materiales más empleados en el alumnado con limitaciones auditivas. Por ello, la adaptación de estos materiales es fundamental para garantizar la accesibilidad a todos los estudiantes atendiendo a sus necesidades.

En primer lugar, destaca la adaptación de libros de texto. Para estudiantes con discapacidad auditiva, el texto deberá ajustarse para facilitar su comprensión. Se concluye que el uso de materiales educativos adaptados para transmitir conceptos a través de imágenes ha mejorado el rendimiento académico de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Verma y Garg, 2019). En segundo lugar, el uso de multimedia es otra herramienta poderosa en el aula. Los materiales multimedia incluyen videos, gráficos interactivos y aplicaciones que combinan texto con imágenes y video. Estos recursos son útiles porque permiten a los estudiantes interactuar activamente con el contenido, facilitando la retención de información. Varios estudios (Hidayat et al., 2017) encontraron que la combinación de texto, imágenes y lengua de signos en plataformas multimedia mejoraba significativamente la comprensión y el rendimiento académico de los estudiantes. Por otro lado, también podemos destacar el uso de nuevas tecnologías que apoyan significativamente la comunicación y permiten un aprendizaje más dinámico y personalizado, como la realidad aumentada (RA). En este sentido, un estudio reciente de Ployjiw y Michel (2023) desarrolló materiales de RA para estudiantes de primaria con discapacidad auditiva y encontró que estos recursos mejoraron significativamente el aprendizaje y aumentaron la satisfacción de los estudiantes. La realidad aumentada permite a los estudiantes interactuar más intensamente con elementos visuales, lo que facilita el aprendizaje de conceptos complejos. Además, es importante destacar las tendencias que están en auge en los últimos años relacionadas con el desarrollo de materiales educativos basados en la web. Los recursos educativos digitales brindan fácil acceso a materiales de aprendizaje y facilitan el aprendizaje en un entorno personalizado. Los materiales web diseñados para estudiantes con discapacidad auditiva deben considerar los patrones de interacción únicos de los estudiantes

con discapacidad auditiva, como un procesamiento de textos más intuitivo. En este sentido, el uso de plataformas de e-learning que integran la lengua de signos en tiempo real ha demostrado ser eficaz en entornos educativos online. Estas plataformas facilitan la comunicación entre estudiantes y profesores y mejoran la interacción y el aprendizaje en entornos remotos (Krishnamoorthy et al., 2021).

4.1. Tecnologías de Asistencia en el alumnado con discapacidad auditivas:

El avance en las tecnologías de asistencia, es decir, aquellas tecnologías digitales que han sido específicamente diseñadas para mejorar la calidad de vida del alumnado con limitaciones han revolucionado la educación para todos los estudiantes, ofreciendo soluciones que mejoran su experiencia de aprendizaje y su rendimiento académico. Entre las tecnologías más destacadas se encuentran:

- **Sistemas de FM y Amplificadores de Sonido:** Estas herramientas permiten que los estudiantes con audífonos o implantes cocleares escuchen con mayor claridad la voz del maestro, al reducir el ruido ambiental y mejorar la calidad del sonido. Esto es especialmente útil en aulas grandes o ruidosas, donde el sonido ambiente puede dificultar la comprensión. Brackett (1997) destaca que los estudiantes que utilizan sistemas de FM muestran mejoras significativas en su capacidad auditiva, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico.
- **Los subtítulos en Tiempo Real:** Este recurso convierte el habla del profesor en texto de manera instantánea, lo que facilita a los estudiantes sordos o con pérdida auditiva seguir el desarrollo de la clase en tiempo real.
- **Aplicaciones y Plataformas Multimediales:** Las aplicaciones educativas que combinan gráficos, videos y texto son una herramienta poderosa para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad auditiva. El uso de recursos multimedia adaptados permite que los estudiantes reciban la información a través de múltiples canales sensoriales, lo que optimiza la adquisición del conocimiento. Diversos estudios destacan la eficacia de estos medios en la educación inclusiva, al proporcionar experiencias de aprendizaje más accesibles y dinámicas (Hidayat et al, 2017).
- **Lenguaje de Señas Asistido por Tecnología:** Actualmente se están desarrollando plataformas que permiten la integración de intérpretes de lengua de señas en tiempo real durante las clases, lo que facilita la comunicación entre el profesor y los estudiantes con limitaciones auditivas. Esta tecnología no solo garantiza una mayor comprensión de los contenidos, sino que también promueve la participación activa de los estudiantes en el aula, haciendo que el entorno educativo sea más inclusivo.

5. CONCLUSIONES

En resumen, el alumnado con discapacidad auditiva se encuentra con muchas barreras al intentar acceder a un sistema educativo equitativo. Entre las principales causas, se

encuentran a un equipo docente que no se encuentra preparado para emplear las TIC en el aula y, aún se encuentran menos preparados para trabajar con el alumnado con necesidades educativas. Esto crea una necesidad fundamental en el aula, el cual se incrementa con la falta de infraestructura de las instituciones. Por ello, el uso y empleo de materiales educativos y recursos didácticos diseñados para el alumnado con necesidades educativas se hace esencial para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al proporcionar herramientas que permitan a estos estudiantes participar plenamente en el proceso de aprendizaje, se avanza hacia una verdadera inclusión. La adopción de tecnologías accesibles no solo facilita el aprendizaje en el aula, sino que también expande las oportunidades educativas fuera de ella, contribuyendo al desarrollo integral de estos estudiantes. Es crucial ofrecer una formación adecuada en el uso de las TIC, junto con asegurar la accesibilidad universal de los recursos tecnológicos, para maximizar los beneficios que estas herramientas pueden aportar al alumnado. La correcta integración de las TIC en el proceso educativo no solo depende de la tecnología en sí, sino también de la capacidad de los docentes para utilizarlas de manera efectiva y adaptada a las particularidades de los estudiantes. Esta situación subraya la urgencia de desarrollar e implementar programas de formación y desarrollo profesional enfocados en dos áreas clave: el dominio de las herramientas tecnológicas y la adaptación de estas al trabajo. La combinación de formación docente adecuada y accesibilidad tecnológica es clave para lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad, en la que las TIC puedan aprovecharse plenamente para apoyar a los estudiantes con discapacidad auditiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brackett, D. (1997). Intervention for Children With Hearing Impairment in General Education Settings. *Language, speech, and hearing services in schools*, 28 4, 355-361. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2804.355>.
- Chaidi, I., Drigas, A., & Karagiannidis, C. (2021). *ICT in special education. Technium Social Sciences Journal*. <https://doi.org/10.47577/tssj.v23i1.4277>.
- Fernández, M., & Sosa, R. (2020). *Políticas inclusivas y discapacidad: Retos y avances en el siglo XXI*. Editorial Universitaria.
- Hidayat, L., Gunarhadi, G., & Hidayatulloh, F. (2017). *Multimedia based learning materials for deaf students*. <https://doi.org/10.46827/EJSE.V0I0.575>.
- Ismaili, J., & Ibrahim, E. (2017). Mobile learning as alternative to assistive technology devices for special needs students. *Education and Information Technologies*, 22, 883-899. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9462-9>.
- Krasavina, Y., Ponomarenko, E., Zhuykova, O., & Serebryakova, Y. (2020). Adaptation of Video Materials for Teaching Deaf and Hard of Hearing Students. *Siberian Pedagogical Journal*. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2101.11>.
- Krishnamoorthy, N., Raveendran, A., Vadiveswaran, P., Arulraj, S., Manathunga, K., & Siriwardana, S. (2021). E-Learning Platform for Hearing Impaired Students. 2021

- 3rd International Conference on Advancements in Computing (ICAC), 122-127. <https://doi.org/10.1109/ICAC54203.2021.9671113>.
- Kontopoulou, M., & Drigas, A. (2020). Natural Sciences Teaching By using of ICTs to Individuals with Special Educational Needs. *International Journal of Management and Humanities*. <https://doi.org/10.35940/IJMH.A1129.125420>.
- Montenegro Rueda, M. y Fernández Cerero, J. (2023). Las TIC como apoyo a los estudiantes con discapacidad: formación del profesorado universitario. *Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa*, 13, 10-14. <https://doi.org/10.47554/cii.vol13.2022.pp10-14>.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.
- Ployjiw, U., & Michel, P. (2023). Development of Augmented Reality Learning Materials for the Hearing Impaired Students in Primary I. *International Journal of Information and Education Technology*. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.11.1978>.
- Smith, J., & Tyler, N. (2019). Technology in special education: The future and current realities. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 8(1), 1432-1439.
- Srikantaswamy, D. (2021). Techniques for Teaching Students with Hearing Impairment. *International Journal of Educational Science and Research*. <https://doi.org/10.24247/ijesrdec20213>.
- Soetan, A., Onojah, A., Alaka, T., & Aderogba, A. (2020). Hearing Impaired Students' Self-Efficacy on the Utilization of Assistive Technology in Federal College of Education (Special) Oyo. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 11, 4245-4252. <https://doi.org/10.20533/IJCDSE.2042.6364.2020.0519>.

DE LA “AGENDA 2030” A UNA EDUCACIÓN GLOBAL

Anna Falivena

Istituto Superiore Carlo Cattaneo

María de Mar Fernández Martínez

Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

La interconexión actual en la que estamos cada vez más inmersos debido a las crisis sanitarias, económicas y sociales requeriría un nuevo paradigma de referencia para una posible lectura humanística de los acontecimientos (Molinari, 2022). El compromiso humano debería replantearse y estructurarse para innovar los marcos reguladores y las formas de participación, se trataría de una oportunidad de discernimiento para cooperar desde cero en proyectos de empoderamiento y compromiso de las comunidades con una nueva idea de globalización que hoy parece surgir (Molinari, 2022). Por otra parte, según Vischi (2011), precisamente el mercado global, la crisis ecológica, los derechos humanos, las crecientes desigualdades sociales y la demanda de ética por parte de la sociedad civil nos invitan a todos a replantearnos la educación para la relación y el compromiso mutuo (Molinari, 2022). También la reflexión pedagógica de Alessandrini (2003) parece articular la planificación educativa a nivel planetario (Torres y Bosio, 2020) con las características propias de cada colectividad local. Entre los primeros, Morin (2001) anticipaba la importancia de saber promover tanto el conocimiento crítico de los procesos culturales y mentales como el conocimiento pertinente, es decir, la capacidad de comprender los problemas globales para insertar en ellos los conocimientos locales y, por lo tanto, parciales (Matera, 2024).

En la transformación de los ecosistemas del conocimiento (Molinari, 2022) probablemente se esconde el inicio de esa transición hacia un futuro de equidad que, en el mundo laboral, supone la adquisición de competencias y capacidades para todos los trabajadores a lo largo de toda su vida laboral. En este sentido, Vischi (2011) sugiere que la tarea de la pedagogía sería responder a las nuevas exigencias formativas del mercado laboral a través de sistemas educativos y formativos que incentiven la capacidad de los trabajadores para optimizar las nuevas oportunidades de trabajo para una vida digna (Molinari, 2022). También para Bertagna (2011), parece cada vez más esencial integrar el sistema educativo y el mundo laboral para construir las competencias y los oficios del futuro y orientar el desarrollo humano de manera equitativa y solidaria (Molinari, 2022). Y antes aún, Bocca (2000) ve en

el cuidado de las personas, en la búsqueda y la custodia del bien común, el ecosistema de valores y cultural de una comunidad a partir del cual resurgir el juicio sobre la auténtica humanización. Por otra parte, para Brown et al. (2001), la gobernanza de la educación siempre se ha ocupado de las disparidades y desigualdades debidas a la competencia, la diversidad, la elección, la eficiencia y la economía. De hecho, la tendencia a privatizar y mercantilizar la educación preocupa por sus efectos en la estratificación social y la marginación de los grupos procedentes de los estratos socioeconómicos más bajos (Ka-Ha Mok, 2005). Los debates globales sobre las opciones y la diversidad en la educación demuestran que las personas con mayores recursos económicos disfrutaban de muchas más oportunidades formativas, mientras que las procedentes de familias más pobres tienen dificultades para pagar su educación. Por lo tanto, es necesario evitar aquellos cambios que producen desigualdades sociales y disparidades en la educación (Ka-Ho Mok, 2005).

2. HACIA UNA EDUCACIÓN GLOBAL

Hasta aquí, la breve contextualización histórica y el estado actual de la cuestión, sin pretensiones, describen el escenario inicial de la conciencia cultural que ya parecía surgir tímidamente antes de la reciente emergencia sanitaria (Premoli, 2011). En el plano normativo de aplicación, por otra parte, la iniciativa Global Education First Initiative (GEFI) de la UNESCO de 2012, promovida por el entonces secretario general de las Naciones Unidas, Ban-Ki Moon, introduce la denominada Educación Global como un activo principal de la transformación social, considerándola un recurso para lograr la paz mundial al abrir a todos una educación de mejor calidad (Matera, 2024). Posteriormente, las directrices del Consejo de Europa (2019) relanzan los itinerarios de educación global sobre las relaciones entre la propia percepción de la realidad y la realidad, y para comprender también las perspectivas históricas y culturales que subyacen a la evolución de los fenómenos globales. (Matera, 2024). Por lo tanto, parece fundamental comprender el contexto histórico, partiendo de las consecuencias del colonialismo, los conflictos y las guerras, hasta llegar a las dinámicas del poder global, las estructuras y las relaciones geopolíticas y económicas, descubriendo los orígenes históricos y políticos de las desigualdades sociales para hacer resurgir la identidad de la voz y el poder con una perspectiva transformadora (GENE, 2022). En concreto, la institución educativa debe construir un plan de estudios transversal, centrándose en temas como los derechos humanos, las migraciones, las guerras y la pobreza. De hecho, el enfoque interdisciplinario prepara a los jóvenes para afrontar con conciencia y responsabilidad crítica los retos globales, comprendiendo sus relaciones con los contextos y las instancias locales y reflexionando sobre las interconexiones entre los pueblos y entre los países para un buen vivir (Torres y Bosio, 2020).

El itinerario formativo también debería tener en cuenta las diferencias geográficas y geopolíticas, las injusticias, analizando las causas y las consecuencias de los conflictos, las brechas sociales, las migraciones y los desastres ecológicos a nivel local y global. El objetivo

es sensibilizar a los estudiantes para que contribuyan activamente, como futuros ciudadanos, a los procesos políticos democráticos inclusivos, respetando la aportación original de los migrantes en las comunidades de origen y de acogida (Consejo de Europa 2019). Un ejemplo concreto de aplicación es el proyecto de 2020 «Las recetas del diálogo. Comidas e historias para la interculturalidad y la integración», de los autores Milani, Gozzelino y Boeris (Matera, 2024). En el intercambio intercultural entre estudiantes y cocineras procedentes de entornos migratorios y activas en el territorio piamontés, la comida se convierte en el vehículo cultural para ilustrar a los estudiantes historias de migración e integración con un enfoque inédito en otras culturas y experiencias (Matera, 2024).

Por el contrario, estudios recientes (Milani, 2023) relacionan los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) con los de la Educación Global (Consejo de Europa, 2019) y los derechos de los menores declarados en la Convención sobre los Derechos del Niño y del Adolescente (ONU, 1989). De este modo, la Educación Global adquiere un aspecto pedagógico adicional para promover la educación para la ciudadanía global en favor de una vida digna y respetable (Milani, 2023; Molinaro, 2022). Sin embargo, desde el punto de vista cronológico, hay que recordar que, desde la aprobación de la Agenda 2030, se acerca la fecha límite establecida para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible. Si bien, a nivel mundial, se han alcanzado parcialmente algunos resultados de los objetivos sostenibles, solo nuevas medidas concretas completarán la transformación ambiental, económica y social prevista en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Furlotti et al., 2025).

A esto hay que añadir que la pandemia de COVID-19 ha ralentizado el camino hacia la consecución de los «17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)», lo que ha dado lugar a una aparente contradicción interpretativa. De hecho, los efectos de la pandemia, por un lado, han frenado el avance y, por otro, parecen un estímulo para un cambio radical y urgente (Vota, 2021). En este sentido, los diecisiete Objetivos de las Naciones Unidas podrían convertirse en las directrices para la rápida aplicación de políticas internacionales, europeas y nacionales, reconstruyendo un mundo post-COVID más equitativo, resiliente y sostenible que involucre a todos los miembros sin dejar a nadie atrás.

Históricamente, de hecho, la Agenda 2030 (ONU, 2015) es el primer ejemplo concreto de un acuerdo global. En concreto, el objetivo n.º 4, proporcionar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, y oportunidades de aprendizaje para todos, se incluye después de los objetivos de poner fin a la pobreza en el mundo (Objetivo 1), poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria, mejorar la nutrición y promover una agricultura sostenible (Objetivo 2) y garantizar la salud y el bienestar para todos y para todas las edades (Objetivo 3). Sin embargo, parece retomar el primer lugar de las legislaciones mundiales y locales de recuperación, como si la atención hacia una nueva idea de globalización basada en el paradigma de la ciudadanía global surgiera precisamente de los contextos educativos, tanto formales como no formales.

De hecho, en 2022, la Educación Global se reafirma como la solución para contrarrestar las desigualdades típicas del neoliberalismo global y para cambiar el multiculturalismo por la interculturalidad. En la educación global se estructuran itinerarios de desarrollo individual,

social y global a través de la educación en el pensamiento crítico, las habilidades y competencias, y los valores necesarios para afrontar la complejidad de un mundo cada vez más interconectado, favoreciendo la comprensión y la valorización de la riqueza del patrimonio cultural heterogéneo y combatiendo cualquier forma de discriminación y desinformación (Matera, 2024; Torres y Bosio, 2020).

Con relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la competencia global se convierte en ciudadanía activa, entendida como la capacidad y la atención a las cuestiones locales, globales e interculturales para interactuar de manera abierta, adecuada y eficaz con personas de otros contextos, sin prejuicios ni visiones mediáticas distorsionadas y en defensa del bienestar colectivo (Matera, 2024; Torres y Bosio, 2020). Por lo tanto, se educará al ciudadano para que no acepte pasivamente las decisiones políticas, dotándole de la cultura necesaria para no ser tachado de analfabeto político (Boeris y Gozzelino, 2022), sino para que actúe de manera crítica, consciente y activa en un contexto en el que la interculturalidad parece ser cada vez más indispensable.

En esta perspectiva, las instituciones educativas se amplían a horizontes de justicia social para formar individuos dotados de agencia, conscientes de sus propias capacidades, de las instancias sociales y de las necesidades de otras personas, cooperando al bien común con sus identidades individuales para el desarrollo comunitario (Matera, 2024; Torres y Bosio, 2020). El concepto de ciudadanía activa y global, en particular, debería incluirse en proyectos específicos de educación cívica con una fuerte connotación intercultural (Cera, 2018). Por lo tanto, la educación para la ciudadanía global se convertiría en un entrenamiento para que los estudiantes asuman sus responsabilidades, comprometiéndose y cuestionándose su papel dentro de las dinámicas globales y locales, donde las lógicas de poder imponen desequilibrios entre culturas y entre docentes y estudiantes, con el objetivo de redefinir sus comportamientos en favor de la justicia social y educativa. Además, los docentes deberían participar en cursos de formación sobre temas de educación global y ciudadanía global con un sentido crítico y autorreflexivo para identificar y perfeccionar buenas prácticas comunes según la educación global (Matera, 2024).

A diferencia de la multiculturalidad, la educación intercultural estructuraría la identidad básica del ciudadano global, previniendo la homologación, la estigmatización, la discriminación, la intolerancia y la violencia en favor de una democracia cultural que, desde los centros educativos formales, no formales e informales, se traduzca en la vida cotidiana de las personas (Consejo de Europa, 2021). La educación intercultural debería llevarse a cabo partiendo de la valorización de la diversidad para estimular el pensamiento crítico de cada uno, creando espacios de diálogo y colaboración libres de prejuicios rígidos que impiden un conocimiento auténtico del otro (Matera, 2024).

En esta perspectiva, el proyecto «REDUC - Las regiones para la educación para la ciudadanía global: modelos de gobernanza y buenas prácticas» (Naciones Unidas, 2015) nace como una red para compartir prácticas de educación para la ciudadanía global basadas en modelos de gobernanza y promover la competencia global. Incorpora los principios de la Educación

Global en la organización de las Regiones y sus partes interesadas, formando a directivos y funcionarios públicos a través de planes innovadores de coordinación territorial y buenas prácticas que operan en contextos informales. La educación intercultural se convertiría en un recurso esencial (Matera, 2024) para educar sobre los retos del mañana. De hecho, la realidad actual parece ser un laboratorio del futuro con dudas y problemas, posibilidades e ideas para un futuro próximo (Milani, 2023). La autora considera que la fase actual es una prueba de cómo las naciones, las organizaciones internacionales y supranacionales legislan y gobiernan para garantizar los derechos fundamentales a la salud, la supervivencia y, sobre todo, los que se refieren a la dignidad y el derecho a la educación y al crecimiento formativo. En los programas normativos nacionales de recuperación tras el coronavirus, la atención no se centra únicamente en el sector económico y tecnológico, sino que se hace referencia explícita a la orientación de la conciencia de las personas hacia una mayor sensibilización sobre los recursos del ecosistema en el que viven, a través de la educación y el aprendizaje de los valores que protegen todo el planeta. Se debe prestar mayor atención y consideración al aspecto cultural y formativo de las nuevas generaciones a través de niveles de educación adecuados, con el fin de forjar una sensibilidad global sustancial para lograr la inclusión efectiva de las variadas diversidades económicas, sociales, culturales y medioambientales. Desde 2015, la Agenda 2030 de la ONU, en su objetivo n.º 4, se había fijado el logro de la educación mediante una educación de calidad, equitativa e inclusiva, con oportunidades y aprendizaje para todos. De hecho, los estudiantes deben adquirir las competencias necesarias para promover el desarrollo a través de la educación para estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género y la promoción de una cultura de paz y no violencia.

Para alcanzar este objetivo, las leyes nacionales y supranacionales prevén en sus respectivos planes de recuperación económica la consolidación de nuevas metodologías didácticas digitales y una educación sana y correcta sobre el uso de dispositivos, teléfonos inteligentes y móviles. Hoy en día, de hecho, el abuso, a menudo inconsciente, por parte de las generaciones más jóvenes es otro efecto negativo de la globalización tecnológica. Cada vez más, los teléfonos inteligentes y móviles de última generación resultan especialmente invasivos en la vida de las personas, a pesar de todas las medidas técnicas (filtros) y jurídicas (privacidad) para proteger la vida «privada» de los individuos. Nos encontramos ante una verdadera desmitificación de la comunicación relacional y social. Recientemente, en Italia, el Ministerio de Educación y Mérito ha instado al legislador a introducir y aprobar medidas normativas destinadas a prohibir el uso del móvil en la escuela durante las actividades docentes. De hecho, el ministro ha tenido en cuenta los resultados de la investigación promovida por la 7.ª Comisión Permanente del Senado (Educación Pública, Bienes Culturales, Investigación Científica, Espectáculo y Deporte) y aprobada en diciembre de 2022 sobre los efectos del uso prolongado del teléfono móvil por parte de los menores (Senado de la República Italiana, 2022).

La formación y la orientación de las nuevas generaciones hacia el respeto auténtico de los derechos humanos en todos los ámbitos debe partir necesariamente de la escuela y la

educación. La educación en los valores de la legalidad en general, y también en lo que se refiere al uso adecuado de las tecnologías más avanzadas, parece ser parte integrante de este nuevo mundo para una globalización más prudente y abierta a las necesidades humanas, sociales y naturales.

En un futuro próximo, ganará quien haya aprendido las lecciones más importantes del coronavirus. Quienes se den cuenta de que en un futuro ya cercano nos espera, en parte, un mundo nuevo. Y quienes hayan traducido a tiempo estas lecciones en nuevas políticas. Si nos fijamos en tres macrotendencias (medio ambiente, digitalización y demografía), esto significa tener la fuerza para reconsiderar no solo las políticas económicas y medioambientales, sino también las de bienestar e inclusión social, educación y formación, hasta las migratorias. (Magrì y Villafranca 2021, p. 20).

Pero empezar de nuevo también significa poder apostar por un nuevo concepto de identidad relevante para los individuos y, según Alpa (2021), también para las comunidades y los organismos públicos que las representan. En este sentido, la identidad nace de las relaciones nacionales e internacionales de sus componentes, es un centro en el que las diversas comunidades pueden dialogar si se organizan localmente en una posible interacción con el resto del mundo (Cavallo Perin, 2023). También por eso hoy se habla de educación global para formar nuevas identidades de actores responsables con el bienestar personal y del planeta. Estamos cada vez más interconectados en un clima multicultural caracterizado por la superdiversidad (Matera, 2024) y aislados dentro de rígidas fronteras entre personas con identidades y etnias estereotipadas y homologadas (Torres y Bosio, 2020). Quienes son marginados pierden toda posibilidad de acceder a la educación y alimentan la desconfianza en sus propias capacidades. De ahí al resentimiento que alimenta los fenómenos de racismo xenófobo cada vez más extendidos y que están en el origen de los conflictos sociales debidos a la explotación de los grupos sociales débiles, hay un paso muy corto. En la realidad global interconectada se insinúa ese individualismo que obstaculiza el nacimiento de una identidad comunitaria intercultural como esquema político y educativo de una sociedad democrática. Y es aquí donde debería aceptarse el necesario reto educativo que plantea la globalización (Matera, 2025). Como afirma Tarozzi (2015), para resolver los problemas del multiculturalismo, la educación para la ciudadanía nacional se ha utilizado siempre como instrumento de gobernanza social o de identidad, enseñando la lengua y los valores de un pueblo culturalmente homogéneo. En cambio, la educación para la ciudadanía activa privilegia el aprendizaje del ejercicio de los derechos y las competencias de todos en síntesis dialógica y pluralista con las diversas y múltiples culturas étnicas de cada uno. El esfuerzo por la inclusión y la igualdad parecería caracterizar esta idea de ciudadanía según la cual cada individuo puede afirmar su libertad porque puede participar en la construcción de una sociedad democrática y sentir que pertenece a una comunidad (Boeris, 2022). Poco a poco podría abrirse camino una idea de ciudadanía global y democrática en la que la conciencia global sería la expresión de la interconexión cultural universal, actuando hacia la propia comunidad local ya no como reacción a la globalización, sino como parte integrante del

crecimiento global (Baumann, 2001). Y, de hecho, entrelazando lo local, lo nacional y lo global, la UNESCO intenta interpretar la ciudadanía global como un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad compartida, interdependiente desde el punto de vista político, económico, social y cultural (UNESCO, 2018).

3. PROYECCIONES PARA LA ESCUELA

Desde un punto de vista metodológico, el patrimonio educativo mundial también está en plena transformación. Las nuevas prácticas didácticas, basadas en los avances neurocientíficos, proponen modalidades de aprendizaje gracias a las tecnologías emergentes más actuales (Castrovinci, 2025). En consecuencia, el sistema educativo parece haber cambiado profundamente, lo que también ha repercutido en el papel del docente en su relación con el alumno. Para educar y formar a personas capaces de vivir en la difícil y compleja sociedad actual, la simple transmisión de conocimientos ha quedado totalmente superada. La interconexión global ya no permite quedarse atrás: las competencias transversales, como el pensamiento crítico, la creatividad y las estrategias de resolución de problemas, representan el núcleo de la educación global. Sin embargo, sería un error descartar las estrategias tradicionales, como la clase magistral. Por el contrario, estas prácticas didácticas deberían adaptarse a las innovaciones tecnológicas más recientes basadas en los avances de la investigación pedagógica y neurocientífica, según las cuales el aprendizaje es un proceso multidimensional en el que las emociones, la motivación, las relaciones sociales y la memoria interactúan de manera compleja (Castrovinci, 2025).

Por ejemplo, se podría resolver la esteticidad de la clase magistral situándola al principio de la lección, seguida de interacción y participación activa. También se pueden utilizar metodologías innovadoras como el aprendizaje cooperativo, el aula invertida y el aprendizaje basado en proyectos para integrar la tradición pedagógica con las exigencias evolutivas de la sociedad actual. Una educación innovadora adecuada refuerza las competencias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes, lo que les permite adaptarse a contextos siempre nuevos. También habría que replantearse el papel de los profesores siguiendo la evolución actual. La formación y la actualización continua para adquirir las nuevas metodologías definen hoy en día una nueva profesionalidad adaptable a las exigencias siempre cambiantes del presente. Las buenas prácticas docentes, aunque obsoletas, podrían implementarse de acuerdo con las expectativas actuales (Castrovinci, 2025). Así, la escuela sigue siendo un entorno vivo donde la tradición y la innovación coexisten serenamente, un lugar fértil para enriquecer interiormente el propio potencial mediante el aprendizaje significativo. También aquí parece haber un reto abierto para valorar y entrelazar, en el punto justo de equilibrio, las prácticas educativas del pasado con las innovaciones emergentes: una confrontación, un trabajo en progreso en continuo crecimiento (Castrovinci, 2025).

El futuro equilibrio entre la innovación tecnológica y los valores humanísticos podría ir más allá de la simple formación profesional. Las nuevas demandas sociales ya no parecen

conformarse con una educación centrada únicamente en preparar trabajadores competentes. Hoy en día se necesitan ciudadanos conscientes, capaces de contribuir al bien común y de afrontar los retos globales, como el cambio climático, las desigualdades sociales y las recientes implementaciones de la inteligencia artificial (Castrovinci, 2025). Parece surgir otra idea identitaria, individual, local y global que, según Morin (2001), solo debería confiarse a la función educativa acostumbrada a leer la multidimensionalidad del mundo más allá de los segmentos disciplinarios, educando a jóvenes abiertos y capaces de afrontar los retos del presente (Matera, 2024).

Otra contribución pertinente sobre la educación para la ciudadanía global es la de Nussbaum (2012), que subraya la importancia de las disciplinas humanísticas para construir una sociedad democrática e inclusiva. En este sentido, la tarea del sistema educativo no podría reducirse a una lógica de mera rentabilidad económica (García, 2012). La educación debería recuperar el objetivo prioritario de formar individuos con identidades y acciones responsables desde el punto de vista moral y ético. Recientemente, algunos autores que siguen esta perspectiva más amplia parecen relanzar la hipótesis de un nuevo paradigma: el PEL (Producto Ético Bruto), al que se asocia la educación en la sobriedad, basándose en los resultados analíticos de la pobreza educativa esbozados en el Informe Delors (1996) y en el Índice de Pobreza Educativa (IPE) formulado por primera vez por Save The Children en el informe La lámpara de Aladino (Milani, 2023). El aspecto identitario, por lo tanto, parece impregnar la propia pedagogía que, a través de nuevos pactos educativos intergeneracionales, puede crear nuevos diálogos inclusivos para formar recursos humanos (Molinari, 2022).

4. CONCLUSIONES

En conclusión, parece que, de cara al futuro, la educación se encamina hacia una nueva vocación centrada en parámetros didácticos innovadores impregnados de una visión más amplia de la institución escolar, que ya no es un simple centro de conocimientos, sino un vivero de talentos y un crisol de posibilidades. (Castrovinci, 2025, p. 12). La mayor señal de éxito para un profesor es poder decir: «Los niños están trabajando como si yo no existiera». (Montessori, 2023, p. 409). Es la visión de una educación que no solo informa, sino que transforma, que no solo instruye, sino que emancipa. (Castrovinci, 2025, pp. 9-10).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandrini, G. (2003). *Pedagogia sociale*. Carocci.
- Alpa, G. (2021). *Il diritto ad essere sé stessi*. La Nave di Teseo.
- Bauman, Z. (2005). *Globalización y glocalización* (E. Coccia, Trad.). Armando Ed. (Obra original publicada en 2001).
- Bertagna, G. (2011). *Trabajo y formación de los jóvenes*. La Scuola.

- Bocca, G. (2000). *Pedagogía de la formación*. Guerini Studio.
- Boeris, C. y Gozzelino, G. (2022). Educar para la ciudadanía desde la perspectiva de la competencia global. En F. Stara (Ed.), *Agorà. La educación para la ciudadanía entre problemas y perspectivas* (pp. 125-139). Luigi Pellegrini Editore.
- Boeris, C. (2022). *Comunidad de práctica democrática: La educación en competencias de ciudadanía en la escuela secundaria de segundo grado*. Progedit.
- Brown, P., Green, A. y Lauder, H. (2001). *Competencias elevadas: globalización, competitividad y formación de competencias*. Oxford University Press.
- Cavallo Perin, R. (2023). Identidad de los territorios y relaciones globales. En F. Gaspari (Coord.), *El arraigo en los territorios entre globalización y re-globalización* (Actas del Congreso de Estudios del Departamento de Ciencias Jurídicas y de la Universidad «G. Marconi», pp. xx-xx). Editorial Científica Politicas.
- Castrovinci, B. L. (2025). *Metodologías didácticas innovadoras: el nuevo paradigma*. Tuttoscuola.com.
- Cera, R. (2018). Enfoque de capacidades y aprendizaje permanente: educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía económica, global y transformadora. *Formación y Enseñanza*, 16(3). https://doi.org/107346/-fei-XVI-03-18_06
- Consejo de Europa. (2019). *Directrices sobre educación global: Conceptos y metodologías sobre educación global para educadores y responsables políticos*. Centro Norte-Sur del Consejo de Europa.
- Consejo de Europa. (2021). *Marco de referencia de competencias para una cultura de la democracia*. Consejo de Europa.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Odile Jacob.
- Furlotti, K., Masci, V. y Balluchi, F. (2025). Pobreza y objetivos de desarrollo sostenible: Puntos de reflexión en el contexto europeo. *Economia Aziendale Online – Business and Management Sciences International Quarterly Review*, 16(3), 907–919. <https://doi.org/10.13132/2038-5498/16.3.907-919>
- García, D. E. (2012). Martha Craven Nussbaum, "Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades". *Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 10(16), 181–185.
- Global Education Network Europe. (2022). *La Declaración Europea sobre Educación Global para 2050: La Declaración de Dublín*. www.gene.eu
- Ka-Ho, M. (2005). Globalización y gobernanza: política educativa, instrumentos y disposiciones reglamentarias. *Revista de Educación*, 51, 289–311. <https://doi.org/10.1007/s11159-005-1091-x>
- Magri, V. (2021). Después de la pandemia: hacia un «nuevo mundo». En *Informe de investigación sobre la internacionalización 2021*. Ispi – Assolombarda. www.ispionline.it
- Matera, F. (2024). Perspectivas para la ciudadanía global y democrática. *Nuova Secondaria – Problemi della Scuola*, 5,

- Milani, L. (2023). Pobreza educativa y educación global: Reflexiones para un escenario futuro. *Ciencias de la Educación y Sociedad*, 2(2020). <https://doi.org/10.3280/ess2-2020oa9598>
- Milani, L., Gozzelino, G. y Boeris, C. (2020). *Degustaciones interculturales: Una reflexión pedagógica sobre el proyecto «Las recetas del diálogo»*. Progedit.
- Molinari, A. (2022). Pedagogía y economía: Un pacto de reciprocidad para la transición ecológica. *Formación y Enseñanza*, 20(1). https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_13
- Montessori, M. (1980). *La mente del bambino*. Garzanti. (Ebook, 2023, Liberliber.it).
- Morin, E. (2001). *Los siete conocimientos necesarios para la educación del futuro* (S. Lazzari, Trad.). Cortina R. Ed.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder Editorial.
- Premoli, S. (2011). *Pedagogías para un mundo global: Culturas, panoramas de la educación, perspectivas*. EGA Editore.
- Senado de la República Italiana, XVIII Legislatura. (s.f.). *Documento final de la investigación sobre el impacto de la tecnología digital en los estudiantes, con especial referencia a los procesos de aprendizaje* (Doc. XVII, N.º 2). www.senato.it
- Tarozzi, M. (2015). Intercultura y educación para la ciudadanía global. *Civitas Educationis: Educación, Política y Cultura*, 4 (2). Mimesis Ed. www.mimesisedizioni.it
- Torres, C. A. y Bosio, E. (2020). Reflexiones críticas sobre el concepto de educación para la ciudadanía global: Diálogo con Carlos Alberto Torres sobre la formación universitaria en Estados Unidos. *Encyclopaideia*, 24(56). <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10742>
- UNESCO. (2018). *Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO y Centro para la Cooperación Internacional.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Publicación de las Naciones Unidas.
- Vischi, A. (2011). *Pedagogía de la empresa: Trabajo educativo, formación*. Vita e Pensiero.
- Vota, V. (2021). El impacto de la pandemia de COVID-19 en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Economia Aziendale Online – Business and Management Sciences International Quarterly Review*, 12(1). <https://doi.org/10.13132/2038-5498/12.1.57-80>

DE LA CONTABILIDAD AL CONTROL DE GESTIÓN: HERRAMIENTAS PARA LA TOMA DE DECISIONES EN EL SECTOR NO LUCRATIVO

Emilio Abad-Segura
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN: DEL REGISTRO CONTABLE A LA GESTIÓN ESTRATÉGICA

La contabilidad ha sido, históricamente, el lenguaje fundamental de la gestión organizativa. En las entidades sin fines lucrativos, este lenguaje adquirió inicialmente un carácter esencialmente administrativo, orientado al registro de operaciones y al cumplimiento de los requisitos legales y fiscales. Durante mucho tiempo, la función contable en este tipo de entidades se concibió como un instrumento de control externo, destinado principalmente a justificar la utilización de los recursos ante los financiadores y los organismos públicos. Sin embargo, los profundos cambios que han experimentado las estructuras sociales, económicas y tecnológicas en las últimas décadas han impulsado la necesidad de reinterpretar el papel de la contabilidad y de dotarla de una dimensión más estratégica.

En la actualidad, las entidades sin fines lucrativos se enfrentan a un entorno caracterizado por una elevada complejidad, una creciente exigencia de transparencia y una competencia intensa por los recursos disponibles. Este contexto obliga a replantear los modelos tradicionales de gestión y a adoptar sistemas de información que permitan registrar y controlar, y analizar, planificar y tomar decisiones. La contabilidad, en su concepción clásica, resulta insuficiente para responder a las demandas de una gestión moderna que debe equilibrar la sostenibilidad económica con el logro del impacto social. Surge así la necesidad de transitar del registro contable al control de gestión, entendido este como un sistema integral que conecta la información financiera con los objetivos estratégicos de la organización (Chtioui & Dubuisson, 2020; Szutowski, 2019).

El control de gestión puede definirse como el conjunto de procesos, instrumentos y prácticas que facilitan la planificación, el seguimiento y la evaluación de la actividad organizativa. Su finalidad no es únicamente garantizar la eficiencia económica, y orientar la acción hacia la consecución de resultados coherentes con la misión institucional. En las entidades sin fines lucrativos, el control de gestión adquiere un sentido especialmente relevante, ya que se convierte en el vínculo entre la responsabilidad social y la responsabilidad económica. Permite demostrar que los recursos disponibles se utilizan de forma eficaz para alcanzar los fines fundacionales y, al mismo tiempo, proporciona información útil para la mejora continua y la toma de decisiones estratégicas.

El paso de la contabilidad al control de gestión no implica sustituir un sistema por otro, sino ampliar la función de la información contable. La contabilidad constituye la base sobre la que se construye cualquier sistema de control de gestión; sin embargo, para que dicha información resulte verdaderamente valiosa, debe integrarse en un proceso que transforme los datos en conocimiento útil. Esta transformación exige una visión transversal de la organización, capaz de relacionar las dimensiones económicas con las operativas y sociales. En las entidades sin fines lucrativos, donde los resultados se miden en términos de impacto y no de rentabilidad, este proceso supone un desafío conceptual y técnico de gran envergadura.

Durante años, muchas de estas organizaciones han desarrollado su labor con estructuras administrativas limitadas, apoyadas en la buena voluntad y el compromiso de sus equipos, pero con escasos recursos para la implantación de sistemas avanzados de información. Este escenario ha generado, en ocasiones, una brecha entre la misión institucional y la capacidad de gestión. No obstante, la evolución del Tercer Sector hacia modelos de mayor profesionalización está impulsando una transformación profunda. Cada vez son más las entidades que reconocen la necesidad de adoptar herramientas de gestión similares a las del ámbito empresarial, adaptadas a su propia naturaleza y valores (Huf, 2020).

La implementación de sistemas de control de gestión en las entidades sin fines lucrativos persigue tres objetivos fundamentales. En primer lugar, fortalecer la capacidad de planificación, permitiendo definir metas claras, asignar recursos de forma racional y anticipar desviaciones. En segundo lugar, mejorar la rendición de cuentas hacia los distintos grupos de interés: financiadores, beneficiarios, voluntarios, personal contratado y sociedad en general. En tercer lugar, incrementar la eficacia y la eficiencia en el uso de los recursos, y en la generación de valor social. Estos tres pilares, planificación, transparencia y eficiencia configuran el núcleo del control de gestión moderno en el ámbito no lucrativo.

El desarrollo de este enfoque implica un cambio cultural en la forma de concebir la gestión. Tradicionalmente, las entidades sin fines lucrativos han puesto el acento en el cumplimiento de su misión y en la consecución de resultados sociales, relegando en ocasiones los aspectos económicos o organizativos. Sin embargo, la sostenibilidad de la misión depende cada vez más de la solidez de la gestión (Blázquez Agudo, 2021). La profesionalización no contradice los valores fundacionales; al contrario, los refuerza al proporcionar herramientas que permiten alcanzar los fines con mayor eficacia y legitimidad. Así, la adopción de sistemas de control de gestión se convierte en una expresión de coherencia institucional: una organización que gestiona bien sus recursos demuestra respeto hacia sus beneficiarios y compromiso con sus financiadores.

El tránsito hacia un modelo de gestión más integral requiere una revisión profunda del papel de la contabilidad. Esta debe dejar de ser percibida únicamente como un instrumento de registro o un requisito administrativo, para convertirse en un elemento central del proceso de toma de decisiones. En este nuevo enfoque, los datos contables son el punto de partida

para generar información analítica sobre costes, eficiencia, resultados y tendencias. Dicha información, interpretada correctamente, permite a la dirección tomar decisiones estratégicas basadas en evidencia y no en intuiciones o presiones externas.

Además, la creciente digitalización y la expansión de las tecnologías de la información han abierto nuevas oportunidades para las entidades del Tercer Sector. Las herramientas tecnológicas permiten automatizar procesos contables, integrar sistemas de información y desarrollar cuadros de mando que facilitan la visualización y el seguimiento de indicadores. La tecnología se convierte así en un aliado del control de gestión, permitiendo a las organizaciones disponer de información actualizada, precisa y accesible. No obstante, la tecnología por sí sola no garantiza una gestión eficaz: es necesario acompañarla de una cultura organizativa orientada al aprendizaje y la mejora continua (Lizcano et al., 2013).

La introducción del control de gestión en las entidades sin fines lucrativos responde a una necesidad estructural de equilibrio entre misión, recursos y resultados. El desafío radica en diseñar sistemas que, sin desvirtuar la naturaleza social de estas organizaciones, les permitan optimizar sus procesos y fortalecer su sostenibilidad. La contabilidad, concebida como herramienta de conocimiento y de control, es el punto de partida para ese proceso de madurez institucional.

El tránsito hacia un modelo de control de gestión no se limita a la adopción de nuevas herramientas, sino que implica una redefinición integral del proceso decisorio dentro de las entidades sin fines lucrativos. En este nuevo paradigma, la información contable y financiera deja de ser un producto final destinado a la presentación de informes y pasa a constituir un insumo dinámico para la gestión estratégica. La dirección debe ser capaz de interpretar los resultados contables en términos de cumplimiento presupuestario, y como reflejo del desempeño institucional, de la coherencia con los objetivos de la misión y de la sostenibilidad futura de la organización.

El concepto de sostenibilidad ha adquirido una relevancia creciente en la gestión de las entidades sin fines lucrativos. No se trata únicamente de asegurar la viabilidad económica, sino de mantener la capacidad de generar impacto social de forma continuada en el tiempo. La sostenibilidad implica, por tanto, un equilibrio entre los recursos disponibles, las demandas de los beneficiarios y las expectativas de los financiadores (Krishnan et al., 2020). En este contexto, el control de gestión ofrece un marco que permite evaluar de manera sistemática la utilización de los recursos y la consecución de los resultados, contribuyendo a garantizar la permanencia y la legitimidad de las organizaciones.

Para que el control de gestión sea efectivo, debe adaptarse a la realidad específica del sector no lucrativo. Las herramientas tradicionales, diseñadas para empresas orientadas al beneficio, no siempre pueden aplicarse de manera directa. Por ello, las entidades del Tercer Sector deben reformular los instrumentos clásicos, como los presupuestos, los sistemas de costes o los cuadros de mando, para que reflejen indicadores financieros, y variables sociales, cualitativas y de impacto. Este proceso requiere creatividad, rigor metodológico y una comprensión profunda de la misión organizativa.

A diferencia del ámbito empresarial, donde los resultados se miden en términos de rentabilidad o cuota de mercado, en las entidades sin fines lucrativos el éxito se evalúa a través del grado de cumplimiento de los objetivos sociales. Este tipo de resultados, muchas veces intangibles, exige la construcción de indicadores que capten la complejidad del impacto generado. La contabilidad, por sí sola, no puede ofrecer una visión completa del valor creado; sin embargo, combinada con herramientas de control de gestión, se convierte en una fuente poderosa de información para medir la eficacia y la eficiencia de las intervenciones.

La evolución hacia un modelo de control de gestión también conlleva una mayor integración entre los niveles técnico y estratégico de la organización. En muchas entidades, la información contable ha estado históricamente confinada a los departamentos administrativos, sin conexión directa con la dirección o con los equipos responsables de la acción social. Esta fragmentación limita la utilidad de la información, ya que impide que los datos económicos se traduzcan en decisiones operativas. Superar esta barrera implica establecer canales de comunicación fluidos y fomentar una cultura de información compartida. El control de gestión actúa precisamente como un sistema integrador, capaz de conectar los distintos ámbitos de la organización y de alinear los recursos con los objetivos.

Un elemento clave en este proceso es el liderazgo institucional. La implantación de un sistema de control de gestión requiere la implicación activa de los órganos de gobierno y de la alta dirección. Sin el apoyo de los responsables estratégicos, cualquier intento de cambio quedará reducido a una mejora técnica sin alcance estructural. Los líderes deben comprender que el control de gestión no es un instrumento de fiscalización, sino una herramienta de apoyo para la toma de decisiones y la mejora continua. Este liderazgo debe basarse en la confianza, la transparencia y la orientación al aprendizaje (Lee & Jung, 2024).

Asimismo, el desarrollo de una cultura organizativa basada en la evidencia es esencial. Las decisiones deben sustentarse en información objetiva, verificable y relevante. La intuición, la experiencia y los valores seguirán siendo componentes valiosos, pero deben complementarse con un análisis sistemático de los resultados. En este sentido, el control de gestión permite pasar de una lógica reactiva —centrada en la resolución de problemas cuando ya han ocurrido— a una lógica proactiva, basada en la anticipación y la planificación. Este cambio de enfoque contribuye a incrementar la capacidad de adaptación y resiliencia de las entidades frente a los cambios del entorno.

Otro aspecto relevante es la relación entre el control de gestión y la rendición de cuentas. En el sector no lucrativo, la legitimidad se fundamenta en la confianza de los distintos grupos de interés. Los donantes, las administraciones públicas y la sociedad demandan evidencias claras del uso responsable de los recursos y del impacto logrado. El control de gestión proporciona una base objetiva para esta rendición de cuentas, al ofrecer datos verificables sobre la ejecución presupuestaria, los costes de las actividades y los resultados alcanzados. Pero además, permite transformar la rendición de cuentas en un proceso de aprendizaje,

donde la información generada se utiliza para mejorar la planificación y optimizar la gestión futura.

La evolución hacia sistemas de control de gestión también está vinculada a la transformación digital. Las herramientas tecnológicas actuales facilitan la recogida, el procesamiento y el análisis de grandes volúmenes de información, permitiendo un seguimiento más ágil y preciso de las operaciones. No obstante, la digitalización plantea desafíos relacionados con la seguridad de los datos, la formación del personal y la integración de sistemas. Para aprovechar plenamente su potencial, las entidades deben invertir en capacidades tecnológicas y promover competencias analíticas en sus equipos. El conocimiento derivado de los datos se convierte así en un recurso estratégico para la toma de decisiones.

En última instancia, el paso de la contabilidad al control de gestión representa una etapa de madurez organizativa. No se trata de abandonar los principios contables, sino de complementarlos con una visión más amplia que incorpore la planificación, la evaluación y el aprendizaje institucional (Duréndez et al., 2023). Las entidades que logran integrar estos elementos desarrollan una mayor capacidad para cumplir su misión de manera sostenible, transparente y efectiva. Esta transformación no ocurre de manera inmediata: requiere tiempo, compromiso y una estrategia clara de cambio. Sin embargo, sus beneficios son evidentes en términos de eficiencia, legitimidad y capacidad de innovación.

El presente capítulo se inscribe en este marco de reflexión y tiene como propósito analizar las herramientas y enfoques que permiten a las entidades sin fines lucrativos avanzar hacia un modelo de gestión más estratégico. A lo largo de los apartados siguientes se examinarán las particularidades del control de gestión en este tipo de organizaciones, los instrumentos más adecuados para su implantación y el modo en que la información contable puede utilizarse como soporte para la toma de decisiones. El objetivo final es mostrar que el control de gestión no es un fin en sí mismo, sino un medio para fortalecer la capacidad transformadora de las entidades del Tercer Sector.

En suma, la introducción del control de gestión en las entidades sin fines lucrativos no debe entenderse como una imposición de modelos empresariales, sino como una adaptación consciente de herramientas de gestión al servicio de la misión social. La contabilidad, reinterpretada desde esta perspectiva, se convierte en la base de un sistema que integra la eficiencia económica con la eficacia social. Este equilibrio constituye la esencia de una gestión moderna, responsable y sostenible, capaz de responder a las demandas de un entorno cambiante sin renunciar a los valores que definen la identidad de las organizaciones del Tercer Sector.

2. PARTICULARIDADES DEL CONTROL DE GESTIÓN EN LAS ENTIDADES SIN FINES LUCRATIVOS

El control de gestión en las entidades sin fines lucrativos no puede entenderse de manera aislada, sino en función de las condiciones y características propias del sector. Las diferencias fundamentales con respecto a las organizaciones con fines de lucro, tanto en objetivos como en estructura y recursos, determinan la forma en que se planifican, supervisan y evalúan los procesos internos. Antes de abordar las herramientas concretas de control de gestión, resulta imprescindible comprender el marco conceptual y operativo que condiciona su aplicación en estas entidades.

La gestión en el Tercer Sector se enfrenta a un equilibrio delicado entre cumplir con la misión social, administrar recursos limitados y responder a las expectativas de distintos grupos de interés. La naturaleza de los objetivos, que prioriza la creación de valor social sobre la rentabilidad económica, implica que los sistemas de control deben adaptarse para medir resultados intangibles, evaluar impactos a largo plazo y gestionar programas con alta complejidad y diversidad. Además, la heterogeneidad de recursos y financiación, junto con la diversidad de proyectos y actividades, genera retos específicos en términos de planificación presupuestaria, consolidación de información y rendición de cuentas. Por otra parte, los recursos humanos, la cultura organizativa y la estructura interna presentan limitaciones y oportunidades que influyen de manera significativa en la implementación de sistemas de control eficaces.

Este epígrafe se ha organizado en tres subapartados que permiten analizar con profundidad estas particularidades:

- En primer lugar, se examina la misión social como eje central de la gestión, identificando cómo condiciona objetivos, indicadores y toma de decisiones.
- En segundo lugar, se aborda la diversidad de recursos y financiación, analizando las implicaciones para la planificación, el control presupuestario y la sostenibilidad.
- Finalmente, se estudian las limitaciones y oportunidades en la gestión y control, considerando aspectos humanos, tecnológicos y culturales, así como el potencial de innovación y colaboración.

La comprensión de estas particularidades proporciona el marco necesario para abordar posteriormente las herramientas de control de gestión, asegurando que su aplicación sea coherente con la naturaleza y objetivos de las entidades sin fines lucrativos.

2.1. La misión social como eje central de la gestión

En las entidades sin fines lucrativos, la misión social constituye el eje fundamental que orienta todas las decisiones estratégicas y operativas. A diferencia de las organizaciones con

finés de lucro, donde el éxito se mide principalmente por la rentabilidad económica, en el sector no lucrativo el propósito central es generar valor social, cultural, educativo o medioambiental. Esta diferencia conceptual tiene profundas implicaciones para la gestión, ya que la planificación, la asignación de recursos y el control de resultados deben adaptarse a objetivos que no siempre son cuantificables de manera directa ni inmediata.

El control de gestión en este contexto debe, por tanto, integrar criterios que van más allá de los financieros. La misión social define prioridades, establece la relevancia de ciertos proyectos y orienta la selección de indicadores de desempeño. Cada actividad, cada gasto y cada decisión estratégica debe evaluarse en función de su contribución a la misión institucional. Esto implica un enfoque integral, en el que la gestión económica y la medición de resultados sociales se combinan para ofrecer una visión completa del desempeño organizativo (Rodrigues et al., 2021).

Una de las principales dificultades radica en la medición de resultados intangibles o a largo plazo. Los efectos de una intervención social no siempre se reflejan de manera inmediata y directa en indicadores cuantitativos. Por ejemplo, programas educativos, de inclusión social o de salud comunitaria pueden generar impactos significativos, pero estos se manifiestan en el tiempo y de forma difusa. Por ello, el control de gestión debe incorporar herramientas y metodologías que permitan capturar estos efectos de manera sistemática, ya sea mediante indicadores cualitativos, evaluaciones de impacto o análisis comparativos de resultados.

Otro aspecto esencial es la necesidad de alinear la toma de decisiones con los valores y principios de la organización. La misión social establece objetivos, y actúa como guía ética en situaciones de conflicto de intereses, limitaciones presupuestarias o decisiones estratégicas complejas. En este sentido, el control de gestión no es un instrumento neutral, sino un mecanismo que refuerza la coherencia entre la acción de la entidad y sus principios fundamentales. Esta orientación ética añade una dimensión adicional a la gestión, que requiere sensibilidad y juicio, además de datos y métricas.

La misión social también determina la relación con los beneficiarios y otros grupos de interés. La efectividad de las acciones depende de la comprensión profunda de las necesidades de las personas o comunidades atendidas. Por ello, la gestión debe incorporar mecanismos de retroalimentación que permitan ajustar estrategias, mejorar procesos y garantizar que los resultados alcanzados correspondan a las expectativas y necesidades de los destinatarios de los programas. Esta interacción entre la misión y la gestión refuerza la noción de que el control no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para asegurar la pertinencia y el impacto de la acción institucional.

En términos de planificación, la centralidad de la misión implica que los objetivos estratégicos se definan con un enfoque de valor social y sostenibilidad, y no exclusivamente económico. La planificación estratégica debe traducir la misión en metas concretas, asignando recursos y estableciendo indicadores que reflejen tanto el cumplimiento de objetivos como la eficiencia en el uso de recursos. Este enfoque contribuye a que la

organización mantenga coherencia entre su visión institucional y sus operaciones diarias, evitando desviaciones que podrían comprometer la integridad de la misión.

Además, la misión social afecta directamente la priorización de proyectos y actividades. Dado que los recursos son limitados, las decisiones sobre qué iniciativas implementar, mantener o ampliar deben evaluarse desde el punto de vista económico, y en términos de impacto social. El control de gestión permite establecer criterios claros de selección y seguimiento, facilitando la asignación eficiente de recursos hacia aquellas actividades que generen mayor valor social. Esta capacidad de priorización resulta crítica para garantizar la eficacia y sostenibilidad de las entidades en un entorno competitivo por la financiación y la atención de los beneficiarios.

La misión social también introduce un componente de temporalidad y horizonte de resultados. Mientras que en el sector lucrativo los resultados financieros se observan de manera inmediata o trimestral, en las entidades no lucrativas los efectos de las intervenciones pueden ser perceptibles a medio o largo plazo. Esto exige que los sistemas de control de gestión incorporen mecanismos de seguimiento longitudinal, evaluando los resultados al cierre de un proyecto, sino a lo largo de toda su implementación y más allá (Daowadueng et al., 2023). La planificación, el seguimiento y la evaluación deben estar diseñados para capturar la evolución de los resultados sociales en el tiempo, lo que refuerza la necesidad de enfoques analíticos flexibles y adaptativos.

Otro aspecto distintivo es la multidimensionalidad de los objetivos. En muchas entidades, los programas buscan generar impactos en varios ámbitos simultáneamente, como educación, salud, inclusión social y bienestar comunitario. Esta multiplicidad de objetivos requiere un enfoque integral del control de gestión, capaz de analizar interrelaciones y sinergias entre resultados, evitando la fragmentación de la información y asegurando una visión global del desempeño organizativo. Los sistemas de información deben, por tanto, ser capaces de integrar datos heterogéneos y ofrecer una representación coherente de los logros alcanzados.

Asimismo, la centralidad de la misión social implica que el control de gestión no puede limitarse a la perspectiva interna de la organización. Debe considerar la percepción de los beneficiarios y otros grupos de interés, evaluando la eficiencia en el uso de recursos, y la relevancia, la satisfacción y la calidad de los servicios ofrecidos. Esta orientación hacia los resultados sociales fortalece la legitimidad institucional y contribuye a establecer relaciones de confianza con financiadores, voluntarios y comunidades atendidas.

La misión social actúa como un marco de aprendizaje organizativo. Las entidades sin fines lucrativos que integran la misión en sus sistemas de control de gestión generan información que sirve para evaluar desempeño, y para mejorar procesos, innovar en programas y ajustar estrategias. La misión se convierte, así, en un referente constante para la reflexión y la mejora continua, asegurando que la gestión evolucione de manera coherente con los fines institucionales y las expectativas sociales (Szutowski, 2019).

Así, la misión social configura el entorno conceptual, estratégico y operativo del control de gestión en las entidades sin fines lucrativos. Define prioridades, orienta la asignación de recursos, condiciona los indicadores de desempeño, marca horizontes temporales y guía la interacción con beneficiarios y financiadores. El control de gestión, adaptado a estas particularidades, permite transformar la información contable y operativa en conocimiento útil, facilitando la toma de decisiones coherentes con la misión, la planificación estratégica de largo plazo y la generación de impacto social sostenible.

2.2. La diversidad de recursos y financiación

Las entidades sin fines lucrativos operan en un entorno financiero caracterizado por la heterogeneidad de sus fuentes de recursos. A diferencia de las empresas con fines lucrativos, que dependen mayoritariamente de los ingresos derivados de sus operaciones comerciales, las organizaciones no lucrativas deben gestionar flujos de financiación que provienen de múltiples actores y modalidades. Esta diversidad incluye fondos públicos, subvenciones privadas, donaciones individuales y colectivas, aportaciones de fundaciones, ingresos generados por actividades propias y, en algunos casos, financiamiento a través de proyectos colaborativos con otras organizaciones. Cada una de estas fuentes conlleva requisitos, plazos y expectativas particulares que impactan directamente en la planificación y el control de la gestión.

La gestión eficiente de esta diversidad exige un enfoque flexible y adaptativo. La planificación presupuestaria se ve condicionada por la variabilidad y temporalidad de los recursos, lo que obliga a las entidades a diseñar sistemas de control que permitan ajustar los gastos de acuerdo con los ingresos efectivamente recibidos. En muchos casos, los recursos se asignan a proyectos específicos con condiciones contractuales estrictas, generando la necesidad de seguimiento detallado para asegurar la correcta utilización de los fondos. Esta condición particular hace que el control de gestión tenga un carácter tanto preventivo como correctivo, monitoreando desviaciones y facilitando ajustes antes de que comprometan la ejecución de los programas (Fabre, 2013).

La dependencia de fondos públicos introduce una dimensión adicional en la gestión financiera. Las administraciones imponen criterios de justificación, seguimiento y evaluación, lo que requiere que la entidad implemente sistemas de información precisos y transparentes. Los fondos públicos suelen estar condicionados a objetivos específicos y plazos determinados, lo que obliga a la organización a garantizar la coherencia entre la planificación estratégica y los requerimientos administrativos. Este tipo de financiación, si bien proporciona estabilidad y legitimidad, puede también generar rigideces que limitan la flexibilidad de la entidad para responder a necesidades emergentes de los beneficiarios.

Por otra parte, la financiación privada y las donaciones individuales presentan características diferentes. Los donantes suelen estar motivados por la confianza en la misión y los resultados de la organización, lo que implica que la rendición de cuentas no se centra únicamente en el

cumplimiento normativo, sino en la demostración de impacto y eficiencia. La gestión de estos recursos requiere sistemas de seguimiento que permitan vincular cada donación a resultados concretos y comunicar de manera transparente el destino y la utilidad de los fondos. Además, la captación de recursos privados suele ser un proceso competitivo, en el que la credibilidad, la innovación y la capacidad de mostrar resultados tangibles se convierten en factores estratégicos clave.

La existencia de proyectos financiados de manera específica, muchas veces con cofinanciación, añade complejidad al control de gestión. Cada proyecto puede tener indicadores, presupuestos y plazos distintos, y la organización debe ser capaz de consolidar esta información de manera que permita evaluar el desempeño global sin perder la especificidad de cada iniciativa. Este desafío requiere sistemas contables y de control que integren datos heterogéneos, garantizando consistencia, trazabilidad y capacidad de análisis comparativo. La diversidad de proyectos, financiadores y requisitos administrativos genera una tensión constante entre la necesidad de control detallado y la flexibilidad operativa para cumplir la misión (Abad Segura, 2024a).

La gestión de múltiples fuentes de financiación también implica una planificación estratégica de riesgos. La dependencia excesiva de una fuente determinada puede generar vulnerabilidades importantes. Por ejemplo, la reducción de fondos públicos o la pérdida de un patrocinador privado puede comprometer la continuidad de programas esenciales. Por esta razón, el control de gestión debe incluir mecanismos de identificación y mitigación de riesgos financieros, así como estrategias de diversificación de recursos que aseguren la sostenibilidad de las operaciones y la permanencia de la misión institucional.

En paralelo, la diversidad de financiación genera oportunidades de innovación. La disponibilidad de recursos de distintas fuentes permite diseñar proyectos complementarios, generar sinergias y examinar nuevos modelos de intervención. La capacidad de gestionar esta diversidad de manera eficiente se convierte en un factor de ventaja competitiva para las entidades sin fines lucrativos, al permitirles responder con mayor agilidad a necesidades emergentes y mejorar la calidad de los servicios ofrecidos. El control de gestión, en este contexto, se limita a la supervisión financiera, sino que se convierte en un instrumento estratégico de planificación, coordinación y aprendizaje organizativo (Gomez-Conde et al., 2013).

Otro aspecto relevante es la relación entre la financiación y la rendición de cuentas. La variedad de fuentes exige establecer sistemas diferenciados de seguimiento y reporte, que cumplan con los criterios específicos de cada financiador, sin perder coherencia interna. La capacidad de consolidar información y presentar resultados de manera clara y comprensible es esencial para mantener la confianza de los donantes, asegurar la continuidad de los recursos y reforzar la legitimidad institucional. Este enfoque contribuye a transformar la rendición de cuentas en un proceso de aprendizaje y mejora, más que en un mero cumplimiento administrativo.

La diversidad de financiación también condiciona la estructura de costos y la asignación de recursos. Los recursos limitados obligan a priorizar proyectos y actividades en función de su impacto relativo, su alineación con la misión y la disponibilidad de fondos. El control de gestión proporciona criterios claros para tomar decisiones de asignación, estableciendo métricas de eficiencia y eficacia que permiten evaluar el uso de recursos en relación con los resultados alcanzados. Esta función es especialmente relevante cuando los proyectos coexisten dentro de un mismo portafolio, ya que facilita la optimización de recursos y evita duplicidades o desperdicios.

Asimismo, la gestión de múltiples fuentes de financiación requiere un enfoque sistémico y transversal. La información sobre ingresos, gastos, resultados y riesgos debe ser integrada y analizada de manera global, para que la dirección pueda tomar decisiones informadas y estratégicas. Este enfoque permite controlar la ejecución presupuestaria de cada proyecto individual, y evaluar la sostenibilidad y coherencia del conjunto de actividades en relación con la misión institucional.

En suma, la diversidad de recursos y financiación constituye una característica definitoria de las entidades sin fines lucrativos, con profundas implicaciones para el control de gestión. La heterogeneidad de ingresos, la temporalidad de los fondos, la multiplicidad de indicadores y la necesidad de rendición de cuentas exigen sistemas de información precisos, flexibles y estratégicos. La gestión efectiva de estos recursos garantiza la sostenibilidad económica, y fortalece la capacidad de generar impacto social, consolidar la legitimidad institucional y fomentar la innovación en la acción social (Valencia-Duque & Orozco-Alzate, 2017).

El control de gestión, adaptado a estas particularidades, se convierte en una herramienta esencial para integrar las dimensiones económica, operativa y estratégica de la organización. Permite transformar la complejidad financiera en información útil, facilita la toma de decisiones coherentes con la misión y proporciona un marco estructurado para anticipar riesgos, priorizar proyectos y maximizar el valor social de los recursos disponibles. La capacidad de gestionar eficazmente la diversidad de financiación es, por tanto, un factor crítico de éxito para las entidades sin fines lucrativos, que deben equilibrar eficiencia, transparencia y sostenibilidad para cumplir su misión de manera efectiva y duradera.

2.3. Limitaciones y oportunidades en la gestión y control

La implantación de sistemas de control de gestión en las entidades sin fines lucrativos enfrenta múltiples desafíos, derivados tanto de las limitaciones internas de la organización como de las características del entorno en el que operan. Estas limitaciones abarcan aspectos relacionados con los recursos humanos, las capacidades técnicas, la cultura organizativa y la estructura institucional. Comprender estos obstáculos es fundamental para diseñar estrategias efectivas de gestión y aprovechar las oportunidades que surgen de la innovación y la colaboración.

En primer lugar, las limitaciones de recursos humanos constituyen un factor crítico. Muchas entidades del Tercer Sector operan con plantillas reducidas y personal altamente comprometido pero limitado en número. Esta situación genera una carga de trabajo significativa, donde las actividades de control, seguimiento y análisis compiten con las tareas operativas y programáticas. Además, el personal responsable de la gestión puede carecer de formación específica en áreas contables, financieras o de planificación estratégica, lo que dificulta la correcta interpretación de la información y la aplicación de herramientas de control avanzadas. La falta de experiencia técnica puede generar dependencia de consultores externos o soluciones estandarizadas, que no siempre se ajustan completamente a la misión y particularidades de la organización.

La capacidad técnica y tecnológica también representa una limitación. La adopción de sistemas de información integrados, software de contabilidad analítica o plataformas de seguimiento de indicadores requiere inversión en infraestructura y en formación continua. Muchas entidades enfrentan restricciones presupuestarias que limitan la adquisición de herramientas sofisticadas o la actualización de sus sistemas. Esta situación puede provocar retrasos en la generación de información, dificultades en la consolidación de datos y, en consecuencia, un impacto negativo en la toma de decisiones estratégicas. A pesar de ello, la disponibilidad creciente de soluciones digitales accesibles ofrece oportunidades para superar estas limitaciones mediante la implementación progresiva y adaptativa de tecnologías que mejoren la eficiencia y la calidad del control de gestión.

La cultura organizativa constituye otro desafío relevante. En muchas entidades sin fines lucrativos, la gestión se ha basado tradicionalmente en la flexibilidad, la creatividad y el compromiso voluntario. La introducción de sistemas formales de control puede generar resistencias, percibida como burocracia o vigilancia excesiva. Los equipos pueden mostrar reticencia a registrar información de manera sistemática, establecer indicadores cuantitativos o aplicar procedimientos de evaluación. Superar estas barreras requiere un enfoque de gestión del cambio que combine formación, comunicación y participación activa de los equipos. El control de gestión debe presentarse como un recurso de apoyo a la acción social, no como un instrumento coercitivo (Barahona et al., 2009).

La estructura organizativa también condiciona la eficacia del control. Muchas entidades poseen jerarquías planas o estructuras descentralizadas, donde la toma de decisiones se distribuye entre varios niveles o departamentos. Esta configuración dificulta la consolidación de información y el seguimiento uniforme de indicadores. Asimismo, la coordinación entre áreas operativas y administrativas puede verse limitada por la ausencia de procedimientos claros o roles definidos. La implantación de sistemas de control requiere, por tanto, una revisión de procesos internos, clarificación de responsabilidades y establecimiento de canales de comunicación efectivos que garanticen la coherencia y la trazabilidad de la información.

No obstante, junto a estas limitaciones, existen oportunidades significativas para fortalecer la gestión y el control en las entidades sin fines lucrativos. La primera de ellas es la posibilidad

de aprovechar la innovación tecnológica. La digitalización permite automatizar procesos contables, integrar bases de datos, generar informes en tiempo real y visualizar indicadores de manera clara y accesible. Estas herramientas facilitan la toma de decisiones, mejoran la eficiencia operativa y liberan recursos humanos para tareas estratégicas. La innovación tecnológica también abre posibilidades para medir resultados sociales mediante sistemas de seguimiento de impacto, encuestas digitales y análisis de datos, fortaleciendo la relación entre la misión y la gestión.

Otra oportunidad surge de la colaboración interorganizativa. Las entidades pueden aprender y compartir buenas prácticas con otras organizaciones del Tercer Sector, crear alianzas estratégicas o participar en redes de cooperación que permitan optimizar recursos y mejorar procesos de control. La cooperación facilita la transferencia de conocimiento, la estandarización de indicadores y la generación de sistemas de gestión más sólidos y comparables. Además, la colaboración puede aumentar la capacidad de negociación con financiadores, fortaleciendo la sostenibilidad de los proyectos y la legitimidad institucional (Del Campo Moreno et al., 2015).

La flexibilidad y adaptabilidad también constituyen ventajas inherentes al sector no lucrativo. Aunque la diversidad de proyectos y la complejidad de la financiación representan un desafío, permiten a las organizaciones experimentar con enfoques de gestión innovadores, ajustar programas según resultados y responder de manera ágil a cambios en las necesidades de los beneficiarios. La adaptabilidad se convierte en un recurso estratégico que, combinada con sistemas de control adecuados, permite equilibrar eficiencia y eficacia social, logrando un uso más inteligente de los recursos disponibles (Abad Segura, 2025).

La integración del control de gestión con la misión social representa otra oportunidad crucial. Cuando los sistemas de control están diseñados para reflejar los objetivos institucionales y la creación de valor social, se convierten en instrumentos de aprendizaje organizativo. La información generada permite evaluar resultados, y identificar áreas de mejora, redefinir estrategias y optimizar la asignación de recursos. Esta orientación hacia la mejora continua fortalece la coherencia institucional, incrementa la capacidad de impacto y refuerza la legitimidad ante financiadores y beneficiarios.

El control de gestión, cuando se implementa adecuadamente, permite además fortalecer la rendición de cuentas y la transparencia, generando confianza entre los grupos de interés. La disponibilidad de información clara, verificable y relevante sobre el uso de recursos y la consecución de objetivos contribuye a la sostenibilidad financiera y al reconocimiento social. Las organizaciones que integran control de gestión con comunicación efectiva consolidan su reputación, mejoran la captación de recursos y promueven relaciones duraderas con financiadores y aliados estratégicos.

Las limitaciones y oportunidades identificadas muestran que el control de gestión en las entidades sin fines lucrativos requiere un enfoque contextualizado y flexible. No se trata de aplicar modelos empresariales de manera rígida, sino de diseñar sistemas adaptados a las particularidades del sector, capaces de equilibrar restricciones operativas con la

maximización del impacto social. Las organizaciones que logran combinar recursos limitados, estructuras simples y misión compleja con herramientas de control efectivas desarrollan una ventaja estratégica que fortalece su sostenibilidad y amplifica los resultados de su acción social (Deakins et al., 2002).

El análisis de limitaciones y oportunidades evidencia que la gestión en las entidades sin fines lucrativos es un proceso complejo, multidimensional y condicionado por factores internos y externos. Las restricciones en recursos, capacidades técnicas, estructura y cultura deben ser abordadas de manera estratégica, mientras que las oportunidades derivadas de la innovación tecnológica, la colaboración y la integración de la misión social con el control de gestión deben aprovecharse plenamente. Este enfoque integral permite transformar desafíos en ventajas, consolidando sistemas de control de gestión que apoyen la toma de decisiones, mejoren la eficiencia y fortalezcan la capacidad de generar impacto social de manera sostenible y coherente.

3. HERRAMIENTAS DE CONTROL DE GESTIÓN APLICABLES AL SECTOR NO LUCRATIVO

El control de gestión en las entidades sin fines lucrativos requiere herramientas que permitan transformar información financiera y operativa en conocimiento útil, capaz de orientar decisiones estratégicas y operativas. A diferencia del sector lucrativo, donde los indicadores financieros predominan, en el Tercer Sector es imprescindible integrar también la dimensión social, evaluando el impacto de los programas y proyectos sobre los beneficiarios y la comunidad.

El epígrafe 3 se centra en las herramientas más relevantes para este propósito, desde la presupuestación y el control presupuestario, pasando por la contabilidad analítica y los centros de coste, hasta el cuadro de mando integral (CMI) y la medición de impacto. Cada una de estas herramientas proporciona información diferenciada, pero complementaria, que permite a la organización planificar, coordinar, controlar y evaluar su actividad de manera coherente con su misión.

La selección e implementación de estas herramientas no responde únicamente a criterios técnicos, y estratégicos. La organización debe considerar la diversidad de proyectos, la variabilidad de recursos, la heterogeneidad de objetivos y la complejidad de los impactos sociales, adaptando cada herramienta a su contexto específico. La integración de estas soluciones de control de gestión fortalece la eficiencia operativa, facilita la rendición de cuentas y contribuye a la sostenibilidad de la misión institucional.

Con esta base, el siguiente epígrafe abordará cómo estas herramientas alimentan la toma de decisiones estratégicas y la evaluación de resultados, consolidando un sistema integral de gestión en entidades sin fines lucrativos.

3.1. Presupuestación y control presupuestario

La presupuestación constituye una de las herramientas fundamentales del control de gestión en las entidades sin fines lucrativos. Su función trasciende el mero registro de ingresos y gastos previstos, convirtiéndose en un instrumento estratégico que permite planificar, coordinar y alinear los recursos con la misión institucional. La elaboración de presupuestos implica anticipar las necesidades económicas, establecer prioridades y definir límites de gasto para cada programa, actividad o proyecto. De esta manera, se genera un marco de referencia que guía la gestión operativa y facilita la evaluación del desempeño financiero y social.

En primer lugar, la presupuestación permite traducir la misión y los objetivos estratégicos en términos económicos concretos. Cada proyecto o programa requiere recursos humanos, materiales y financieros; asignarlos de manera adecuada asegura que la organización pueda cumplir con sus metas sin comprometer la sostenibilidad global. Los presupuestos, por tanto, no son documentos estáticos, sino instrumentos dinámicos que reflejan la planificación estratégica y permiten anticipar necesidades futuras. La conexión entre misión y presupuesto fortalece la coherencia interna y orienta la toma de decisiones hacia el valor social, evitando que los recursos se utilicen de manera ineficiente o dispersa.

Existen distintos tipos de presupuestos que las entidades pueden emplear, según el enfoque y el horizonte temporal. El presupuesto operativo se centra en la planificación de actividades cotidianas y en el control de los costes asociados a cada programa. Permite a la dirección verificar que los recursos asignados se emplean de acuerdo con lo previsto y detectar desviaciones a tiempo. Por su parte, el presupuesto de proyectos se enfoca en iniciativas específicas, estableciendo límites de gasto, plazos y resultados esperados. Este tipo de presupuesto es especialmente útil cuando la financiación proviene de subvenciones, donaciones o contratos con condiciones específicas, ya que facilita la rendición de cuentas y la transparencia frente a los financiadores. El presupuesto estratégico integra la visión a medio y largo plazo, alineando los recursos con los objetivos institucionales globales y permitiendo evaluar la sostenibilidad financiera de la organización en su conjunto (Kihn, 2011).

El control presupuestario, estrechamente vinculado a la presupuestación, consiste en el seguimiento sistemático de la ejecución de los presupuestos y la comparación entre lo planificado y lo efectivamente realizado. Este proceso permite identificar desviaciones, evaluar su impacto y adoptar medidas correctivas cuando sea necesario. En las entidades sin fines lucrativos, donde la financiación puede ser variable y los proyectos complejos, el control presupuestario adquiere un papel central para garantizar la eficiencia en el uso de recursos y el cumplimiento de los objetivos. Además, facilita la toma de decisiones informadas, al proporcionar información actualizada sobre la situación financiera y los avances en la ejecución de programas.

Una característica distintiva del control presupuestario en el sector no lucrativo es la necesidad de flexibilidad. Las organizaciones deben ser capaces de ajustar los presupuestos

en respuesta a cambios en la financiación, en las necesidades de los beneficiarios o en el contexto operativo. Esta flexibilidad no significa improvisación, sino la capacidad de adaptar los planes sin perder coherencia con la misión institucional. Para ello, se requieren sistemas de seguimiento que permitan una visión global de los recursos y su asignación, así como procedimientos claros para la aprobación y registro de ajustes presupuestarios.

El presupuesto también funciona como herramienta de coordinación interna. Permite al equipo directivo y a los responsables de distintas áreas establecer prioridades, definir responsabilidades y garantizar que todas las acciones contribuyen de manera coherente a los objetivos institucionales. La asignación de recursos se convierte en un proceso estratégico, donde se pondera la importancia relativa de cada programa, su impacto esperado y la disponibilidad de fondos. Esta función coordinadora es especialmente relevante en entidades que gestionan múltiples proyectos simultáneamente, evitando conflictos de recursos y promoviendo una visión integral de la gestión.

Asimismo, la presupuestación facilita la evaluación de eficiencia y eficacia. La eficiencia se refiere a la relación entre recursos utilizados y resultados obtenidos, mientras que la eficacia se centra en el grado de cumplimiento de los objetivos. Un presupuesto bien diseñado permite comparar el gasto real con el planificado, identificar áreas de sobrecoste o subutilización de recursos y analizar su impacto en los resultados. Esta información es esencial para ajustar estrategias, optimizar procesos y mejorar la asignación de recursos en proyectos futuros. En este sentido, el presupuesto se convierte en un instrumento de aprendizaje organizativo, más que en un simple documento administrativo.

Otro aspecto relevante es la relación entre la presupuestación y la rendición de cuentas. Los financiadores, donantes y organismos públicos requieren información clara sobre la utilización de los recursos. La existencia de presupuestos detallados y controlados facilita la elaboración de informes transparentes, permite demostrar la coherencia entre ingresos y gastos y refuerza la confianza de los grupos de interés. Además, el control presupuestario proporciona evidencia objetiva que respalda decisiones estratégicas, fortalece la legitimidad institucional y contribuye a la sostenibilidad financiera de la organización (Reck, 2000).

La implementación efectiva de presupuestos y sistemas de control presupuestario requiere el desarrollo de capacidades técnicas y culturales dentro de la entidad. El personal debe comprender la lógica del presupuesto, la importancia del seguimiento y la interpretación de la información financiera para la toma de decisiones. Asimismo, la organización debe fomentar una cultura de planificación y responsabilidad, donde los presupuestos no sean percibidos como restricciones burocráticas, sino como herramientas que facilitan la gestión eficiente y el logro de resultados. La formación, la comunicación interna y la participación activa de los equipos son elementos clave para asegurar la efectividad de la presupuestación como instrumento de control y gestión.

En las entidades sin fines lucrativos, la presupuestación también debe incorporar la dimensión social y de impacto. No basta con controlar ingresos y gastos; es necesario

vincular los recursos asignados con los resultados obtenidos y con la consecución de los objetivos de la misión. Esto implica establecer indicadores que reflejen la efectividad de las intervenciones y su contribución al valor social generado. De este modo, el presupuesto deja de ser únicamente un instrumento financiero y se convierte en un mecanismo de alineación estratégica, integrando la dimensión económica con la dimensión social de la gestión.

La presupuestación y el control presupuestario en el sector no lucrativo cumplen una función estratégica al proporcionar información para la toma de decisiones. Permiten evaluar alternativas de asignación de recursos, anticipar riesgos financieros, planificar nuevas iniciativas y optimizar programas existentes. Además, facilitan la integración de diferentes áreas de la organización, promoviendo la coherencia entre la gestión operativa, la planificación financiera y los objetivos de impacto social. De esta manera, los presupuestos controlan el presente, sino que orientan el futuro de la organización, fortaleciendo su capacidad para cumplir la misión de manera sostenible y efectiva.

La presupuestación y el control presupuestario representan herramientas esenciales para la gestión de las entidades sin fines lucrativos. Van más allá de la simple contabilización de recursos, actuando como instrumentos estratégicos que alinean la planificación financiera con la misión institucional, permiten evaluar eficiencia y eficacia, facilitan la rendición de cuentas y fortalecen la capacidad de toma de decisiones. Su correcta implementación es un factor determinante para garantizar la sostenibilidad, la coherencia y el impacto social de la organización.

3.2. Contabilidad analítica y centros de coste

La contabilidad analítica constituye una herramienta esencial dentro del control de gestión en las entidades sin fines lucrativos, ya que permite descomponer y analizar los costes asociados a proyectos, programas y actividades específicas, proporcionando información detallada que facilita la toma de decisiones estratégicas y operativas. A diferencia de la contabilidad financiera, cuyo objetivo principal es reflejar la situación económica global de la organización, la contabilidad analítica se centra en el seguimiento interno de recursos, midiendo la eficiencia en su utilización y la contribución de cada área o programa al cumplimiento de la misión institucional.

Uno de los elementos clave de la contabilidad analítica es la identificación y clasificación de los costes. En el contexto del sector no lucrativo, estos pueden clasificarse en distintos niveles: costes directos e indirectos, costes variables y fijos, y costes atribuibles a programas o proyectos específicos. Los costes directos son aquellos que se pueden asociar de manera inmediata a una actividad concreta, como materiales, honorarios de personal contratado para un proyecto específico o gastos de transporte vinculados a una intervención. Por su parte, los costes indirectos corresponden a recursos compartidos, como administración general, alquiler de oficinas, servicios de limpieza o tecnología de la información, que

requieren ser distribuidos entre las diferentes áreas de manera proporcional (Nwagbara, 2012).

La correcta asignación de costes indirectos constituye uno de los desafíos más relevantes de la contabilidad analítica en las entidades sin fines lucrativos. La diversidad de proyectos y programas hace necesario establecer criterios claros y transparentes para imputar estos costes de manera equitativa. Estos criterios pueden basarse en porcentajes de participación, tiempo dedicado por el personal o intensidad de uso de recursos compartidos. La precisión en esta asignación es crucial, ya que influye directamente en la evaluación de la eficiencia y la rentabilidad social de cada programa, proporcionando a la dirección información objetiva para la toma de decisiones.

Los centros de coste representan otro componente central del control analítico. Cada centro de coste se configura como una unidad organizativa o funcional que permite agrupar los gastos y recursos relacionados con un programa, proyecto o área específica. La creación de centros de coste facilita el seguimiento detallado de los recursos, la identificación de desviaciones y la evaluación del desempeño individual de cada unidad. En entidades sin fines lucrativos, los centros de coste pueden corresponder a programas de intervención social, departamentos administrativos, proyectos de captación de fondos o actividades de formación y sensibilización, dependiendo de la estructura y objetivos de la organización.

La contabilidad analítica y los centros de coste proporcionan información crítica para evaluar la eficiencia en el uso de recursos. Al desglosar los costes por programas o actividades, es posible comparar la inversión realizada con los resultados obtenidos, identificando áreas donde los recursos se emplean de manera óptima y otras donde se requieren ajustes. Este análisis permite establecer indicadores de eficiencia, como el coste por beneficiario atendido, el coste por actividad realizada o la proporción de recursos destinados a gestión frente a los destinados a la misión social. Estos indicadores son esenciales para garantizar la sostenibilidad y la efectividad de la organización (Abad Segura & Sierra Fernández, 2023).

Además, la contabilidad analítica permite realizar análisis de rentabilidad social, integrando la dimensión económica con los resultados en términos de impacto social. Este enfoque reconoce que los objetivos de las entidades sin fines lucrativos no se miden únicamente en términos financieros, sino en la consecución de resultados que generan valor para la comunidad o los beneficiarios. Al vincular los costes a los resultados obtenidos, la contabilidad analítica ofrece un panorama integral que facilita la planificación futura, la priorización de programas y la justificación de decisiones estratégicas ante financiadores y grupos de interés.

El seguimiento de los costes a través de centros de coste también contribuye a mejorar la transparencia y la rendición de cuentas. La posibilidad de mostrar de manera clara y detallada cómo se utilizan los recursos refuerza la confianza de donantes, financiadores y beneficiarios. La información generada por la contabilidad analítica permite elaborar

informes precisos que demuestran la coherencia entre gastos, objetivos y resultados, fortaleciendo la legitimidad institucional y facilitando la captación de nuevos recursos (Abad Segura, 2024a).

Asimismo, esta herramienta proporciona un soporte fundamental para la planificación y el control presupuestario. La información sobre costes históricos y proyectados alimenta la elaboración de presupuestos operativos y estratégicos, permitiendo asignar recursos de manera más eficiente y realista. Los centros de coste facilitan la simulación de escenarios, la evaluación de alternativas y la identificación de áreas donde se pueden generar ahorros o incrementar la eficiencia. De esta manera, la contabilidad analítica actúa como un puente entre la planificación financiera y la gestión operativa, integrando ambos procesos de manera coherente.

La contabilidad analítica también favorece la toma de decisiones basada en evidencia. La dirección de la entidad puede utilizar la información detallada sobre costes y eficiencia para decidir qué programas ampliar, mantener o ajustar. Asimismo, permite identificar oportunidades para redistribuir recursos hacia actividades de mayor impacto social, optimizando la utilización del presupuesto disponible y maximizando el valor generado para los beneficiarios. La disponibilidad de datos precisos y desagregados aumenta la capacidad de la organización para responder de manera ágil y estratégica a cambios en el entorno o en la financiación.

Otra ventaja de la contabilidad analítica es que fomenta la cultura de responsabilidad interna. Al asignar de manera clara los recursos a programas y centros de coste, cada responsable de área se vuelve consciente del impacto de sus decisiones sobre la eficiencia y los resultados generales. Esto genera un compromiso con el uso racional de los recursos y fortalece la integración de la gestión económica con los objetivos estratégicos de la entidad. La transparencia interna contribuye a mejorar la coordinación entre departamentos y a alinear los esfuerzos individuales con la misión institucional (Douglas & Wier, 2005).

Así, la contabilidad analítica y los centros de coste constituyen herramientas dinámicas y adaptativas. Pueden ajustarse para reflejar cambios en la estructura organizativa, nuevos proyectos o modificaciones en la financiación. La flexibilidad en su diseño permite que la información generada siga siendo relevante y útil, incluso en entornos cambiantes o complejos. Esta adaptabilidad es especialmente valiosa en el sector no lucrativo, donde la diversidad de programas, la variabilidad de la financiación y la evolución de las necesidades de los beneficiarios requieren sistemas de control que puedan ajustarse sin perder consistencia ni precisión.

La contabilidad analítica y los centros de coste constituyen pilares esenciales del control de gestión en las entidades sin fines lucrativos. Proporcionan información detallada sobre la utilización de recursos, permiten evaluar eficiencia y rentabilidad social, fortalecen la planificación y la toma de decisiones, y facilitan la rendición de cuentas interna y externa. Su correcta implementación garantiza que la organización pueda gestionar de manera eficiente sus recursos, optimizar el impacto social de sus programas y mantener la coherencia entre

objetivos estratégicos y actividades operativas, contribuyendo así a la sostenibilidad y legitimidad institucional.

3.3. Cuadro de mando integral y medición de impacto

El cuadro de mando integral constituye una herramienta estratégica para el control de gestión, diseñada para integrar la información financiera y no financiera en un marco que facilite la toma de decisiones y la alineación de la organización con su misión. Originalmente desarrollado para organizaciones con fines lucrativos, el CMI ha sido adaptado al sector no lucrativo, permitiendo evaluar de manera equilibrada tanto los recursos utilizados como los resultados sociales generados. En este contexto, su valor radica en la capacidad de traducir la estrategia y la misión institucional en indicadores claros y medibles, ofreciendo una visión global del desempeño organizativo.

El CMI para entidades sin fines lucrativos se estructura en varias dimensiones que reflejan los objetivos estratégicos y operativos de la organización. Tradicionalmente, estas dimensiones incluyen: la perspectiva financiera, la perspectiva del beneficiario o cliente, la perspectiva de procesos internos y la perspectiva de aprendizaje y crecimiento. Cada una de ellas debe adaptarse a la realidad del sector no lucrativo, de modo que los indicadores financieros se complementen con medidas de eficacia social, eficiencia en la utilización de recursos y desarrollo organizativo.

La perspectiva financiera en el CMI de entidades sin fines lucrativos no se centra únicamente en la rentabilidad económica, sino en la sostenibilidad financiera de la organización. Los indicadores incluyen la adecuación de los ingresos a los gastos, la diversificación de fuentes de financiación, la eficiencia en la utilización de recursos y la capacidad de mantener programas estratégicos a largo plazo. Este enfoque permite garantizar que la organización disponga de los recursos necesarios para cumplir su misión sin comprometer su estabilidad, asegurando un equilibrio entre las necesidades operativas y la sostenibilidad global.

La perspectiva del beneficiario o cliente constituye el núcleo del CMI en el sector no lucrativo. Los indicadores en esta dimensión buscan medir el grado de satisfacción, la cobertura de los programas, la relevancia de las intervenciones y el impacto social generado. La medición de impacto social implica establecer criterios claros que reflejen los resultados alcanzados en relación con los objetivos de la misión, considerando tanto efectos directos como indirectos y resultados a corto y largo plazo. Este enfoque permite que la organización evalúe la pertinencia y eficacia de sus programas, asegurando que los recursos se empleen de manera coherente con los objetivos sociales.

La perspectiva de procesos internos se centra en la eficiencia y la calidad de la gestión operativa. Incluye indicadores relacionados con la planificación de proyectos, la coordinación de actividades, el cumplimiento de plazos y la optimización de recursos. El seguimiento de los procesos internos permite identificar cuellos de botella, áreas de mejora

y oportunidades para innovar en la gestión de programas. En entidades sin fines lucrativos, esta dimensión es esencial para garantizar que la acción social se desarrolle de manera ordenada, eficiente y alineada con los objetivos estratégicos.

La perspectiva de aprendizaje y crecimiento aborda la capacidad de la organización para mejorar y adaptarse en el tiempo. Incluye aspectos relacionados con la formación del personal, el desarrollo de competencias, la cultura de innovación y la transferencia de conocimiento. La inversión en capital humano y en aprendizaje organizativo permite incrementar la eficacia de los programas, fortalecer la resiliencia frente a cambios del entorno y garantizar la sostenibilidad de la misión. Esta dimensión refleja la importancia de integrar la mejora continua como parte del sistema de control de gestión, asegurando que la organización evolucione de manera coherente con sus objetivos estratégicos (Harisudin et al., 2020).

El CMI también permite integrar la medición de impacto social con la gestión financiera y operativa. Al vincular los indicadores de resultados sociales con los costes asociados, la organización puede evaluar la eficiencia en la utilización de recursos y priorizar programas que generen mayor valor social. Este enfoque proporciona una visión completa del desempeño, considerando tanto la eficacia en términos de resultados sociales como la eficiencia en términos de gestión de recursos. La integración de estas dimensiones facilita decisiones informadas sobre la asignación de recursos, la planificación de proyectos y la evaluación de estrategias a largo plazo.

La adaptación del CMI al sector no lucrativo requiere un esfuerzo de contextualización y personalización. No basta con aplicar indicadores estándar; es necesario definir métricas que reflejen la misión, los objetivos y las particularidades de cada entidad. Esto implica establecer indicadores cualitativos y cuantitativos, seleccionar fuentes de información confiables y diseñar sistemas de seguimiento que permitan la recopilación y análisis de datos de manera sistemática. La flexibilidad y la pertinencia de los indicadores son esenciales para que el CMI cumpla su función de herramienta estratégica y no se reduzca a un conjunto de métricas burocráticas.

Otro elemento fundamental es la retroalimentación y el aprendizaje organizativo. El CMI se utiliza para evaluar resultados, y para generar conocimiento que permita mejorar la gestión y la planificación. La información derivada de los indicadores sirve para identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, facilitando la toma de decisiones estratégicas y operativas. Esta retroalimentación constante contribuye a desarrollar una cultura de mejora continua, donde el aprendizaje y la adaptación se convierten en parte integral de la gestión institucional.

El CMI también fortalece la rendición de cuentas. Al disponer de indicadores claros y sistemáticos, la organización puede comunicar de manera transparente el uso de recursos y los resultados obtenidos. Esta transparencia es fundamental para mantener la confianza de donantes, financiadores, beneficiarios y otros grupos de interés. Además, permite demostrar

la coherencia entre la planificación estratégica, la ejecución operativa y el impacto social, consolidando la legitimidad institucional y facilitando la captación de nuevos recursos.

La implementación efectiva del CMI requiere la integración con otras herramientas de control de gestión, como la presupuestación y la contabilidad analítica. Los datos financieros y de costes proporcionados por estas herramientas alimentan los indicadores del CMI, asegurando que las decisiones se basen en información completa y precisa. Esta integración permite evaluar simultáneamente la eficiencia económica, la eficacia operativa y el impacto social, proporcionando una visión holística del desempeño de la entidad (Gupta & Salter, 2018).

El CMI adaptado al sector no lucrativo constituye una herramienta estratégica indispensable para el control de gestión. Permite integrar dimensiones financieras, operativas y sociales, vincular los recursos utilizados con los resultados alcanzados y ofrecer información relevante para la toma de decisiones estratégicas. Su implementación fortalece la planificación, la rendición de cuentas, la eficiencia en el uso de recursos y la capacidad de generar impacto social, consolidándose como un instrumento central para garantizar la sostenibilidad y coherencia de las entidades sin fines lucrativos.

4. EL USO DE LA INFORMACIÓN CONTABLE Y DE GESTIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES

La efectividad de las entidades sin fines lucrativos depende en gran medida de la calidad de sus decisiones estratégicas y de la capacidad para evaluar los resultados de sus intervenciones. Mientras que las herramientas de control de gestión proporcionan información financiera, operativa y de impacto social, su valor se concreta cuando esta información se traduce en decisiones estratégicas que optimicen recursos, maximicen el impacto y aseguren la sostenibilidad de la misión institucional.

En el sector no lucrativo, la toma de decisiones es un proceso complejo, influenciado por la diversidad de objetivos, la multiplicidad de actores implicados, la variabilidad de la financiación y la naturaleza intangible de muchos de los resultados. Por ello, los sistemas de control de gestión cumplen funciones de registro y seguimiento, sino que constituyen soportes analíticos y estratégicos que permiten a la organización anticipar riesgos, priorizar programas y responder a las necesidades de los beneficiarios de manera efectiva.

Este epígrafe se centra en cómo la información generada por herramientas de control de gestión se aplica para:

- Tomar decisiones estratégicas coherentes con la misión y los objetivos institucionales.
- Evaluar resultados, tanto financieros como sociales, asegurando la pertinencia, eficacia y eficiencia de los programas.

- Incorporar los aprendizajes obtenidos en la mejora continua de procesos, estructuras y estrategias.

Se organiza en tres subepígrafos: el primero analiza el proceso de toma de decisiones; el segundo examina las herramientas y técnicas para la evaluación de resultados; y el tercero examina cómo el aprendizaje organizativo fortalece la capacidad de la entidad para adaptarse y mejorar de manera sostenida.

4.1. El proceso de toma de decisiones en organizaciones sin fines lucrativos

La toma de decisiones estratégicas en las entidades sin fines lucrativos es un proceso caracterizado por su complejidad y multidimensionalidad. A diferencia de las organizaciones con fines de lucro, donde la maximización de beneficios financieros constituye la principal guía de acción, en el sector no lucrativo las decisiones deben equilibrar múltiples objetivos sociales, financieros y operativos. La naturaleza de estas decisiones implica considerar los recursos disponibles y los resultados esperados, y los valores, la misión institucional y las expectativas de los diferentes grupos de interés.

Uno de los elementos que define la complejidad del proceso decisorio es la diversidad de actores involucrados. Las decisiones estratégicas no son exclusivamente responsabilidad de la dirección, sino que requieren la participación de equipos operativos, miembros de la junta directiva, financiadores, beneficiarios y, en algunos casos, autoridades públicas. Esta pluralidad de actores introduce diferentes perspectivas y prioridades, lo que obliga a la organización a establecer procesos de deliberación y consenso que garanticen la coherencia con la misión y los objetivos estratégicos (Abad Segura, 2024b). La gestión de estas interacciones constituye un componente crítico de la gobernanza y del éxito organizativo.

El entorno externo también condiciona de manera significativa la toma de decisiones. La financiación de los proyectos puede depender de donantes individuales, fundaciones, organismos públicos o empresas privadas, cada uno con expectativas y criterios específicos de evaluación. Además, la evolución de las necesidades de los beneficiarios, los cambios normativos, las condiciones socioeconómicas y los factores culturales generan un contexto dinámico que requiere que las decisiones estratégicas sean flexibles y adaptativas. La capacidad de anticipar cambios y responder de manera ágil constituye un factor determinante para la sostenibilidad y efectividad de la entidad (Berg & Madsen, 2020).

La influencia de la misión social es otro elemento central en el proceso de toma de decisiones. Cada decisión debe evaluarse en función de su contribución al cumplimiento de los objetivos sociales, culturales, educativos o medioambientales de la organización. Esto implica que los criterios de decisión no se limitan a la viabilidad económica o la eficiencia operativa, sino que incorporan la relevancia, la pertinencia y el impacto de las acciones sobre los beneficiarios. La misión actúa como un marco de referencia ético y estratégico, asegurando que la organización mantenga coherencia entre sus principios fundacionales y las acciones ejecutadas.

El proceso de toma de decisiones estratégicas en estas organizaciones puede dividirse en varias fases: identificación del problema o la oportunidad, análisis de alternativas, evaluación de riesgos, toma de decisión y seguimiento de resultados. La identificación del problema requiere una comprensión clara de la situación actual, basada en información precisa y confiable, que puede provenir de sistemas de control de gestión, evaluaciones previas o retroalimentación de beneficiarios. Esta fase inicial es crucial para orientar correctamente el proceso y definir prioridades estratégicas.

El análisis de alternativas implica examinar diferentes cursos de acción, considerando sus ventajas, limitaciones, costes y beneficios. En este contexto, los criterios de evaluación deben integrar tanto la eficiencia y sostenibilidad de los recursos como la efectividad en la generación de impacto social. La comparación de alternativas requiere un enfoque sistémico, evaluando los efectos directos de cada decisión, y sus implicaciones a largo plazo y su coherencia con la misión institucional.

La evaluación de riesgos es un componente indispensable del proceso decisorio. Las entidades sin fines lucrativos enfrentan riesgos financieros, operativos, legales y reputacionales, así como incertidumbre respecto al impacto real de sus intervenciones. El análisis de riesgos permite anticipar posibles desviaciones, diseñar medidas preventivas y establecer mecanismos de control que minimicen los efectos negativos sobre la misión y la sostenibilidad de la organización. Este enfoque fortalece la capacidad de la entidad para tomar decisiones informadas, responsables y estratégicas.

La fase de toma de decisión combina juicio, experiencia y evidencia empírica. La información proporcionada por herramientas de control de gestión, presupuestos, contabilidad analítica y cuadros de mando integral constituye un insumo crítico que permite evaluar alternativas de manera objetiva. Sin embargo, la toma de decisiones también requiere consideración de factores intangibles, como valores institucionales, contexto social y expectativas de los beneficiarios. La combinación de datos objetivos y criterios cualitativos asegura decisiones equilibradas y coherentes con la misión.

La fase de seguimiento y retroalimentación asegura que las decisiones adoptadas se implementen de manera efectiva y que sus resultados sean evaluados de forma continua. Este seguimiento permite identificar desviaciones, analizar causas, ajustar estrategias y generar aprendizaje organizativo. La retroalimentación constituye un ciclo de mejora continua, en el que la información de gestión se transforma en conocimiento y fortalece la capacidad de la entidad para tomar decisiones más acertadas en el futuro (Abad Segura, 2025).

El proceso de toma de decisiones estratégicas en organizaciones sin fines lucrativos se distingue por su complejidad, multidimensionalidad y necesidad de coherencia con la misión social. Requiere integrar información financiera, operativa y de impacto social, gestionar la participación de múltiples actores, anticipar riesgos y mantener flexibilidad frente a cambios del entorno. La efectividad de este proceso depende de la calidad de los sistemas de control de gestión, la claridad de la misión y la capacidad de la organización para

aprender de sus decisiones, ajustando continuamente sus estrategias para maximizar el impacto social y asegurar la sostenibilidad institucional (Mehamed et al., 2021).

4.2. Herramientas y técnicas para la evaluación de resultados

La evaluación de resultados constituye un componente esencial del control de gestión y de la toma de decisiones estratégicas en las entidades sin fines lucrativos. Su propósito es analizar de manera sistemática la eficacia, eficiencia y relevancia de los programas y proyectos, proporcionando información objetiva para orientar decisiones futuras, optimizar recursos y maximizar el impacto social. La complejidad del sector, caracterizada por la diversidad de programas, la heterogeneidad de los beneficiarios y la multiplicidad de fuentes de financiación exige un enfoque integral que combine métodos cuantitativos y cualitativos, así como herramientas financieras y sociales.

Una de las principales herramientas utilizadas para la evaluación de resultados es la definición de indicadores de desempeño. Estos indicadores permiten medir aspectos clave de los programas, estableciendo criterios de comparación entre los objetivos planificados y los resultados alcanzados. Se pueden distinguir tres tipos principales: indicadores de eficacia, que reflejan el grado de cumplimiento de los objetivos; indicadores de eficiencia, que miden la relación entre recursos utilizados y resultados obtenidos; e indicadores de relevancia, que valoran la pertinencia de los programas frente a las necesidades de los beneficiarios y del contexto social. La selección adecuada de indicadores garantiza que la evaluación proporcione información significativa y accionable.

La evaluación de impacto constituye un paso avanzado en la medición de resultados. Va más allá de la simple verificación de objetivos cumplidos, centrándose en los cambios reales generados por los programas en la vida de los beneficiarios y en la comunidad. Esta evaluación puede abordar impactos directos, como la mejora de condiciones de vida o la adquisición de competencias, e impactos indirectos, como la transformación de redes sociales, prácticas comunitarias o políticas públicas. La medición de impacto requiere metodologías rigurosas, que incluyen estudios comparativos, encuestas, entrevistas, grupos focales y análisis longitudinales, integrando datos cualitativos y cuantitativos para generar una visión completa de los resultados.

Entre las técnicas más utilizadas se encuentra el análisis de indicadores compuestos, que permite sintetizar información de diferentes dimensiones en un conjunto coherente de métricas. Por ejemplo, un programa de educación puede combinar indicadores de asistencia, rendimiento académico, satisfacción de los beneficiarios y costes asociados para obtener una visión integral de su desempeño. Esta técnica facilita la comparación entre programas, la identificación de fortalezas y debilidades y la priorización de recursos hacia actividades de mayor impacto social.

Otra herramienta clave es el benchmarking, que consiste en comparar los resultados de la organización con los de otras entidades similares o con estándares previamente definidos.

Esta técnica permite evaluar la posición relativa de la organización, identificar buenas prácticas y áreas de mejora, así como establecer objetivos ambiciosos pero alcanzables. El benchmarking puede aplicarse a indicadores financieros, operativos y sociales, fortaleciendo la capacidad de la organización para aprender de experiencias externas y adaptar estrategias exitosas a su propio contexto (Bescos et al., 2020).

La matriz de indicadores del CMI también es ampliamente utilizada para evaluar resultados en el sector no lucrativo. Permite integrar información financiera, operacional y de impacto social, vinculando los resultados obtenidos con los objetivos estratégicos de la organización. Esta herramienta facilita la visualización de los logros y las áreas críticas, proporcionando un soporte analítico sólido para la toma de decisiones y la planificación futura.

La integración de información financiera y social constituye un desafío y una oportunidad al mismo tiempo. Por un lado, permite evaluar la eficiencia económica de los programas, y su efectividad en términos de generación de valor social. Por otro lado, requiere sistemas de recolección y consolidación de datos que sean coherentes, confiables y comparables. La contabilidad analítica, los centros de coste y los sistemas de seguimiento de indicadores juegan un papel central en este proceso, asegurando que la información utilizada para la evaluación sea completa y precisa.

La evaluación de resultados también está estrechamente vinculada con la rendición de cuentas. La transparencia frente a financiadores, donantes y beneficiarios depende de la capacidad de la organización para demostrar que los recursos se han utilizado de manera responsable y que los programas han alcanzado los objetivos propuestos. Los informes de evaluación, basados en datos objetivos y métricas confiables, fortalecen la confianza de los grupos de interés, mejoran la credibilidad institucional y facilitan la captación de recursos adicionales.

El uso de métodos mixtos en la evaluación de resultados permite combinar datos cuantitativos y cualitativos, proporcionando una visión más rica y completa. Mientras que los indicadores cuantitativos facilitan la comparación objetiva y el seguimiento de tendencias, los métodos cualitativos, como entrevistas, grupos focales o estudios de caso, permiten comprender las percepciones, experiencias y necesidades de los beneficiarios. La combinación de ambos enfoques genera información integral, capaz de informar decisiones estratégicas y operativas con mayor precisión y pertinencia.

La evaluación de resultados también contribuye al aprendizaje organizativo y la mejora continua. La información obtenida permite identificar prácticas exitosas, corregir desviaciones, ajustar metodologías y redefinir objetivos. Este proceso de retroalimentación fortalece la capacidad de la organización para adaptarse a cambios en el entorno, anticipar riesgos y optimizar la asignación de recursos. La evaluación no se limita a un ejercicio de control, sino que se convierte en una herramienta estratégica para la innovación, la eficiencia y la maximización del impacto social.

La evaluación de resultados en el sector no lucrativo debe ser proactiva y planificada, incorporándose desde el diseño de los programas y proyectos. La definición de indicadores, la selección de metodologías y la planificación de la recolección de datos deben formar parte del proceso desde el inicio, garantizando que la información obtenida sea relevante, consistente y utilizable. Esta integración temprana asegura que la evaluación sea un proceso continuo, que informe decisiones operativas y estratégicas en tiempo real y contribuya a la sostenibilidad y efectividad de la organización.

La evaluación de resultados en entidades sin fines lucrativos constituye un proceso integral que combina indicadores de eficacia, eficiencia y relevancia, metodologías de medición de impacto, análisis financiero y social, y técnicas de comparación y aprendizaje. Su correcta implementación proporciona información objetiva y significativa, fortalece la rendición de cuentas, optimiza la asignación de recursos y alimenta la toma de decisiones estratégicas. La evaluación de resultados, por tanto, es un pilar fundamental para garantizar que la misión institucional se cumpla de manera eficiente, eficaz y sostenible (Carrasco-Polaino et al., 2018).

4.3. Aprendizaje organizativo y mejora continua

El aprendizaje organizativo y la mejora continua son elementos esenciales para consolidar la eficacia de la gestión en las entidades sin fines lucrativos. La capacidad de aprender de la experiencia, interpretar la información de gestión y ajustar estrategias determina la resiliencia, la adaptabilidad y la sostenibilidad de las organizaciones que operan en contextos complejos y cambiantes. Esta dimensión del control de gestión trasciende la simple evaluación de resultados, integrándose en la planificación estratégica, la toma de decisiones y el fortalecimiento institucional.

El aprendizaje organizativo se basa en la retroalimentación sistemática de la información obtenida a través de los sistemas de control de gestión. Los datos financieros, operativos y de impacto social generados por herramientas como presupuestos, contabilidad analítica o cuadros de mando integral permiten identificar fortalezas y debilidades, reconocer oportunidades de mejora y anticipar riesgos. Esta retroalimentación debe ser procesada de manera estructurada, de modo que los hallazgos se traduzcan en conocimiento aplicable para optimizar procesos, ajustar objetivos y orientar la asignación de recursos hacia actividades de mayor impacto.

Una característica central del aprendizaje organizativo en el sector no lucrativo es su orientación hacia la misión institucional. No se trata únicamente de mejorar la eficiencia operativa o la gestión de recursos, sino de incrementar la efectividad en la consecución de objetivos sociales, educativos, culturales o medioambientales. Esta orientación requiere que la información obtenida sea analizada con criterios estratégicos, vinculando resultados, procesos y recursos con la creación de valor social. De esta manera, el aprendizaje fortalece

la gestión interna, y asegura que las decisiones contribuyan al cumplimiento de la misión de manera sostenible.

El aprendizaje organizativo puede adoptar distintas formas, entre las que se destacan: aprendizaje reactivo, anticipativo y generativo. El aprendizaje reactivo surge de la corrección de errores o desviaciones detectadas en la ejecución de programas, proporcionando ajustes operativos inmediatos. El aprendizaje anticipativo se centra en la identificación de riesgos, tendencias y oportunidades futuras, permitiendo la planificación estratégica y la prevención de problemas antes de que se materialicen. El aprendizaje generativo busca innovar y transformar procesos, estructuras o enfoques de intervención, promoviendo cambios que amplíen la capacidad de impacto de la organización y refuercen su sostenibilidad institucional (Bedecarratz Scholz, 2021).

La documentación y sistematización del conocimiento constituye un componente crítico del aprendizaje organizativo. La información derivada de evaluaciones, informes, indicadores y experiencias de gestión debe registrarse de manera clara y accesible, permitiendo su consulta, análisis y aplicación futura. La sistematización facilita la transferencia de conocimiento dentro de la organización, asegura continuidad en caso de cambios de personal y fortalece la cultura institucional orientada a la mejora continua.

Otro elemento clave es la participación del personal en el proceso de aprendizaje. La mejora continua no se logra únicamente mediante la recopilación de datos, sino a través de la interpretación, discusión y aplicación práctica de los hallazgos por parte de los equipos operativos y directivos. La implicación activa del personal promueve el compromiso con la misión, fomenta la creatividad y la innovación, y asegura que los cambios implementados respondan a las necesidades reales de los programas y beneficiarios. La cultura organizativa se convierte así en un factor determinante para la eficacia del aprendizaje organizativo.

La mejora continua implica la revisión constante de procesos, estructuras y estrategias. Los resultados de la evaluación y el aprendizaje organizativo permiten identificar áreas de ineficiencia, procedimientos redundantes o programas que requieren ajustes. A partir de esta información, la organización puede rediseñar procesos, redefinir responsabilidades, mejorar la asignación de recursos y fortalecer la coordinación entre áreas. La mejora continua garantiza que la organización mantenga estándares operativos adecuados, sino que evolucione de manera proactiva frente a los desafíos y cambios del entorno.

La integración del aprendizaje organizativo con la toma de decisiones estratégicas es fundamental. La información obtenida de las evaluaciones de resultados, indicadores de impacto y análisis de costes debe alimentar las decisiones sobre expansión de programas, reasignación de recursos, ajustes metodológicos o innovación en las intervenciones. Esta relación asegura que las decisiones no se basen únicamente en criterios intuitivos o tradicionales, sino en evidencia objetiva que combina dimensiones financieras, operativas y sociales.

El aprendizaje organizativo también contribuye a la sostenibilidad institucional. Las organizaciones que incorporan mecanismos de mejora continua desarrollan mayor resiliencia frente a cambios en la financiación, fluctuaciones en la demanda de servicios o alteraciones en el entorno normativo y social. La capacidad de adaptarse, innovar y corregir desviaciones fortalece la legitimidad institucional, incrementa la confianza de financiadores y beneficiarios, y mejora la efectividad en la generación de impacto social.

La consolidación de una cultura de aprendizaje y mejora continua requiere liderazgo, compromiso y recursos. Los directivos deben promover un entorno en el que la evaluación de resultados, la retroalimentación y la innovación sean valoradas y aplicadas de manera sistemática. La formación del personal, la disponibilidad de herramientas de análisis y la comunicación efectiva de los hallazgos constituyen elementos esenciales para garantizar que el aprendizaje organizativo se traduzca en acciones concretas y sostenibles (Sarmiento & Larrinaga, 2021).

El aprendizaje organizativo y la mejora continua constituyen la fase integradora del control de gestión en las entidades sin fines lucrativos. Permiten cerrar el ciclo entre planificación, ejecución, evaluación y retroalimentación, asegurando que la información generada por presupuestos, contabilidad analítica y cuadros de mando integral se convierta en conocimiento aplicable. Este proceso fortalece la capacidad de adaptación, optimiza la utilización de recursos, maximiza el impacto social y asegura la sostenibilidad institucional, consolidando un enfoque de gestión estratégico, eficiente y coherente con la misión de la organización.

5. CONCLUSIONES

El presente capítulo ha examinado de manera integral la transición de la contabilidad al control de gestión en entidades sin fines lucrativos, destacando cómo las herramientas de planificación, seguimiento y evaluación permiten una gestión estratégica orientada al cumplimiento de la misión social. A lo largo de los epígrafes, se ha evidenciado que la eficacia de estas organizaciones no depende únicamente de la disponibilidad de recursos, sino de la capacidad para alinear procesos, indicadores y decisiones con objetivos sociales específicos, garantizando eficiencia, transparencia y sostenibilidad.

En primer lugar, la discusión sobre las particularidades del control de gestión en el sector no lucrativo ha mostrado que la misión social constituye el eje central de la planificación y la toma de decisiones. La diversidad de objetivos, la heterogeneidad de los programas y la multiplicidad de actores involucrados generan un contexto complejo que requiere sistemas de gestión adaptativos y flexibles. Los recursos limitados, la dependencia de financiación externa y la variabilidad del entorno exigen que las organizaciones desarrollen mecanismos de control que integren información financiera, operativa y de impacto social, asegurando coherencia y pertinencia en cada acción emprendida.

El análisis de las herramientas de control de gestión ha demostrado que instrumentos como la presupuestación, la contabilidad analítica y los centros de coste, así como el CMI, constituyen pilares fundamentales para la gestión estratégica. La presupuestación permite traducir la misión y los objetivos en términos económicos concretos, facilitando la planificación, la coordinación interna y la evaluación de eficiencia. La contabilidad analítica y los centros de coste proporcionan información detallada sobre el uso de recursos y la eficiencia de los programas, permitiendo identificar áreas de mejora y optimizar la asignación de fondos. Por su parte, el CMI integra dimensiones financieras, operativas y sociales, ofreciendo una visión global del desempeño y sirviendo como soporte para decisiones estratégicas.

Asimismo, se ha resaltado que la toma de decisiones estratégicas en organizaciones sin fines lucrativos implica un proceso multidimensional, influenciado por la misión institucional, las expectativas de beneficiarios y financiadores, y las condiciones del entorno. La complejidad de estas decisiones requiere análisis sistemático de alternativas, evaluación de riesgos y consideración de criterios cualitativos y cuantitativos, siempre orientados al impacto social y la sostenibilidad. Los sistemas de control de gestión se convierten, en este contexto, en instrumentos esenciales para generar información confiable y oportuna, que permita priorizar iniciativas, ajustar estrategias y garantizar coherencia con los objetivos institucionales.

La evaluación de resultados se ha identificado como un componente clave para asegurar la efectividad y la eficiencia de los programas. La utilización de indicadores de eficacia, eficiencia y relevancia, junto con metodologías de medición de impacto y análisis financiero-social integrado, permite a la organización evaluar el desempeño de manera objetiva y estructurada. Esta evaluación fortalece la rendición de cuentas frente a donantes y financiadores, y proporciona retroalimentación crítica para la mejora continua de procesos, estrategias y asignación de recursos.

El epígrafe sobre aprendizaje organizativo y mejora continua ha puesto de relieve que la sostenibilidad y resiliencia de las entidades sin fines lucrativos dependen de su capacidad para integrar la información obtenida en ciclos de planificación, ejecución, evaluación y retroalimentación. La sistematización del conocimiento, la participación activa del personal y la cultura de aprendizaje constituyen factores determinantes para que la organización pueda adaptarse a cambios del entorno, innovar en sus intervenciones y maximizar el impacto social de sus programas. La mejora continua transforma la información de gestión en conocimiento estratégico, cerrando el ciclo del control de gestión y fortaleciendo la eficacia institucional.

El capítulo evidencia que el control de gestión en el sector no lucrativo va más allá de la contabilidad financiera: se trata de un enfoque integral que combina planificación, seguimiento, evaluación y aprendizaje, orientado a la misión y al impacto social. Las herramientas analizadas permiten gestionar recursos de manera eficiente, y tomar decisiones

estratégicas informadas, evaluar resultados de manera rigurosa y generar conocimiento organizativo que potencie la mejora continua. La integración de estas prácticas asegura que las entidades sin fines lucrativos puedan cumplir sus objetivos de manera sostenible, manteniendo coherencia entre recursos, procesos y resultados sociales.

El conocimiento generado a partir de estas experiencias de control de gestión tiene implicaciones significativas para la práctica institucional. Por un lado, refuerza la necesidad de diseñar sistemas de control adaptados a las particularidades de cada entidad, considerando estructura, recursos y objetivos específicos. Por otro, subraya la importancia de desarrollar capacidades internas en materia de análisis, interpretación y uso de información, fortaleciendo la toma de decisiones estratégicas y la rendición de cuentas.

La transición de la contabilidad al control de gestión representa un salto cualitativo en la capacidad de las organizaciones sin fines lucrativos para gestionar de manera efectiva y sostenible su misión social. La correcta implementación de herramientas de planificación, control y evaluación, combinada con un enfoque de aprendizaje continuo, permite a estas entidades maximizar el valor social generado, optimizar recursos, responder a las necesidades de los beneficiarios y asegurar la legitimidad y sostenibilidad institucional. El control de gestión, por tanto, no es solo un conjunto de técnicas administrativas, sino un marco estratégico integral que fortalece la capacidad de las organizaciones para cumplir su misión de manera coherente, eficiente y socialmente relevante.

Este capítulo deriva de la Tesis Doctoral realizada por Emilio Abad-Segura en la Universidad de Huelva (España).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Segura, E. (2024a). *Control de gestión en entidades sin fines lucrativos*. Universidad de Almería.
- Abad Segura, E. (2024b). *Gestión financiera y ética empresarial: El Controller en la RSC*. Universidad de Almería.
- Abad Segura, E. (2025). *Aula invertida en la economía financiera y contabilidad: innovación en la enseñanza universitaria*. Universidad de Almería.
- Abad Segura, E., & Sierra Fernández, M. (2023). *Aspectos teóricos y contables de las Entidades Sin Fines Lucrativos en España*. Universidad de Almería.
- Barahona, J. H., Pérez, V. M., & Cruz, N. M. (2009). Implications of internal organization on efficiency. The use of agency theory and DEA methodology to Spanish NGDOs. *Cuadernos de Economía y Dirección de La Empresa*, 40, 17–46.

- Bedecarratz Scholz, F. J. (2021). The organizational fault in non-profit felonious organizations. *Politica Criminal*, 16(32), 611–643. <https://doi.org/10.4067/S0718-33992021000200611>
- Berg, T., & Madsen, D. Ø. (2020). The evolution of a management control package: a retrospective case study. *Journal of Applied Accounting Research*, 21(4), 763–781. <https://doi.org/10.1108/JAAR-10-2019-0148>
- Bescos, P. L., Deville, A., & Foulquier, P. (2020). BSC and long-term deployment: an actors' perspective. *Journal of Applied Accounting Research*, 21(3), 383–396. <https://doi.org/10.1108/JAAR-01-2019-0017>
- Blázquez Agudo, E. M. (2021). Business management and implementation of personal data protection requirements | Gestión y aplicación empresarial de las exigencias sobre protección de datos personales. *Revista Del Ministerio de Trabajo y Economía Social*, 148, 399–429.
- Carrasco-Polaino, R., Villar-Cirujano, E., & Martín-Cárdaba, M.-Á. (2018). Artivism and NGO: Relationship between image and “engagement” in Instagram. *Comunicar*, 26(57), 29–38. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-03>
- Chtioui, T., & Dubuisson, S. T. (2020). Towards a communication-based typology of management control modes: Showing the relevance of communicative action for entrepreneurial settings. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 39(1–2), 163–191. <https://doi.org/10.1504/ijesb.2020.104249>
- Daowadueng, P., Hoozée, S., Jorissen, A., & Maussen, S. (2023). Do costing system design choices mediate the link between strategic orientation and cost information usage for decision making and control? *Management Accounting Research*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.mar.2023.100854>
- Deakins, D., Morrison, A., & Galloway, L. (2002). Evolution, financial management and learning in the small firm. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 9(1), 7–16. <https://doi.org/10.1108/14626000210419446>
- Del Campo Moreno, P., Herrador Alcaide, T. C., & Segovia San Juan, A. I. (2015). La transparencia organizativa y económica en la web de la fundaciones: un estudio empírico para España. REVESCO. *Revista de Estudios Cooperativos*, 121, 62–88. https://doi.org/10.5209/rev_REVE.2016.v121.49701
- Douglas, P. C., & Wier, B. (2005). Cultural and ethical effects in budgeting systems: A comparison of U.S. and Chinese managers. *Journal of Business Ethics*, 60(2), 159–174. <https://doi.org/10.1007/S10551-004-6711-Z>
- Duréndez, A., Dieguez-Soto, J., & Madrid-Guijarro, A. (2023). The influence of CEO's financial literacy on SMEs technological innovation: the mediating effects of MCS and risk-taking. *Financial Innovation*, 9(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40854-022-00414-w>

- Fabre, P. (2013). The « dean cost-controller » : Management tools and resources distribution in the universitie's governance | Le « doyen contrôleur des coûts » : Outils de gestion et allocation des ressources dans la gouvernance des universités. *Comptabilite Controle Audit*, 19(3), 59–85. <https://doi.org/10.3917/cca.193.0059>
- Gomez-Conde, J., Lopez-Valeiras, E., Ripoll-Feliu, V. M., & Gonzalez-Sanchez, M. B. (2013). The mediator and moderator effects of internationalization on the relationship between management control systems and commitment to innovation. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 16(1), 53–65. [https://doi.org/10.1016/S1138-4891\(13\)70006-2](https://doi.org/10.1016/S1138-4891(13)70006-2)
- Gupta, G., & Salter, S. B. (2018). The balanced scorecard beyond adoption. *Journal of International Accounting Research*, 17(3), 115–134. <https://doi.org/10.2308/jiar-52093>
- Harisudin, M., Adi, R. K., & Pratama, N. A. K. (2020). Performance improvement strategies based on balanced scorecard for rural cooperative: The case of Indonesia. *International Journal of Trade and Global Markets*, 13(2), 161–181. <https://doi.org/10.1504/IJTGM.2020.106757>
- Huf, B. (2020). Averages, indexes and national income: accounting for progress in colonial Australia. *Accounting History Review*, 30(1), 7–43. <https://doi.org/10.1080/21552851.2019.1670220>
- Kihn, L. A. (2011). How do controllers and managers interpret budget targets? *Journal of Accounting & Organizational Change*, 7(3), 212–236. <https://doi.org/10.1108/18325911111164187>
- Krishnan, R., Agarwal, R., Bajada, C., & Arshinder, K. (2020). Redesigning a food supply chain for environmental sustainability – An analysis of resource use and recovery. *Journal of Cleaner Production*, 242, 118374. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0959652619332445>
- Lee, S., & Jung, S. (2024). Does organizational innovation facilitate product innovation? Evidence from Korean Manufacturing Firms. *Eurasian Business Review*, 14(3), 551–585. <https://doi.org/10.1007/s40821-024-00278-3>
- Lizcano, J., Rejón, M., Flores, F., & Mora, M. (2013). *Información corporativa: evolución, algunos problemas que resolver y el modelo integrado de AECA*. XVII Congreso AECA, 45–49.
- Mehamed, S. A., Abbas, Z. K., & Yaseen, A. T. (2021). The Effect of using Administrative Accounting Tools on Improving Internal Audit Quality in Iraqi Private Banks: Balanced Scorecard as a Model. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 27(SpecialIssue2), 1–11.
- Nwagbara, U. (2012). Beyond the allure of budgeting: Assessing the suitability of budget for organisational performance in the 21st century; Poza Budżetowaniem: Ocena Przydatności Budżetu Na Działania Organizacyjne W 21 Wiek. *Polish Journal of Management Studies*, 5, 78–90.

- Reck, J. L. (2000). Ethics and budget allocation decisions of municipal budget officers. *Journal of Business Ethics*, 27(4), 335–350. <https://doi.org/10.1023/A:1006309717722>
- Rodrigues, M., Alves, M. do C., Oliveira, C., Vale, J., & Silva, R. (2021). The Impact of Strategy, Environment, and the Management System on the Foreign Subsidiary: The Implication for Open Innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(1), 51. <https://doi.org/10.3390/joitmc7010051>
- Sarmiento, H. J., & Larrinaga, C. (2021). From another world and speaking another language. Sustainability reports without environmental conflicts or indigenous peoples. *Innovar*, 31(82), 87–106. <https://doi.org/10.15446/INNOVAR.V31N82.98418>
- Szutowski, D. (2019). Management Control Systems and Innovation Process Efficiency. A Conceptual Model. *Folia Oeconomica Stetinensia*, 19(2), 160–175. <https://doi.org/10.2478/fofi-2019-0020>
- Valencia-Duque, F. J., & Orozco-Alzate, M. (2017). Metodología para la implementación de un Sistema de Gestión de Seguridad de la Información basado en la familia de normas ISO/IEC 27000. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 22(22), 73–88. <https://doi.org/10.17013/risti.22.73-88>

PREOCUPACIONES PROFESIONALES DEL PROFESORADO ECUATORIANO: ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL DESDE EL MODELO CBAM EN EDUCACIÓN BÁSICA Y BACHILLERATO

Ángel-Freddy Rodríguez-Torres
Universidad Central del Ecuador

Carlos Santiago Idrobo Torres
Universidad Central del Ecuador

José-Antonio Marín-Marín
Universidad de Granada

María del Carmen Flores-Piñero
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo latinoamericano contemporáneo, los docentes que trabajan en los niveles educativos de educación básica y bachillerato enfrentan desafíos estructurales, culturales y pedagógicos que trascienden las dinámicas tradicionales de la enseñanza (Chamorro et al., 2024; Pantoja et al., 2021). Esta problemática se intensifica en una región caracterizada por altas tasas de desigualdad, inestabilidad política y tensiones entre las reformas educativas y las realidades escolares. En este marco, las preocupaciones docentes —entendidas como representaciones subjetivas y colectivas sobre las condiciones, expectativas y transformaciones de su quehacer profesional— se configuran como una categoría crítica para comprender la tensión entre las políticas educativas y las prácticas institucionales (Sánchez et al., 2020). Las preocupaciones de los profesores es un tema que ha ganado relevancia en la investigación educativa, ya que estas inquietudes pueden impactar no solo en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en el bienestar emocional y profesional de los docentes (Quintana, 2022).

Las preocupaciones de los educadores se manifiestan en múltiples dimensiones, desde la gestión escolar, la atención a la diversidad y la inclusión, hasta aspectos ligados a la formación continua y el apoyo institucional (Cargua et al., 2019; de la Cueva et al., 2022; Rodríguez et al., 2022). En la educación media y bachillerato, estas preocupaciones suelen

acentuarse debido a las características propias de los estudiantes en esta etapa, la complejidad del currículo académico, y las demandas sociales y familiares que enfrentan tanto los alumnos como los docentes (Francés et al., 2024). En Ecuador, el profesor de educación media y bachillerato enfrenta un escenario que implica retos específicos derivados de la realidad sociocultural del país, la diversidad en las condiciones de aprendizaje, desigualdades sociales y económicas, y las expectativas crecientes de calidad educativa en un mundo globalizado (Perezchica-Vega et al., 2024).

Entre las preocupaciones más recurrentes de los docentes ecuatorianos se encuentran la adecuación de la planificación educativa a las necesidades reales de los estudiantes, la capacidad para manejar grupos heterogéneos, y la insuficiencia de recursos materiales y tecnológicos para garantizar una enseñanza efectiva y motivadora (Montenegro et al., 2023; Rodríguez et al., 2020). La constante evolución de los planes de estudio y los cambios en políticas educativas también generan incertidumbre y la necesidad de actualización constante, aspectos que demandan tiempo y esfuerzo adicional por parte del profesorado (Weise et al., 2024). Asimismo, la gestión del clima escolar y la convivencia dentro del aula son motivos de preocupación, especialmente en contextos donde pueden existir conflictos interpersonales, problemas de disciplina o situaciones que afecten la salud emocional de la comunidad educativa (Montenegro y Rodríguez, 2019; Pérez et al., 2024).

Otro aspecto crítico en la percepción de los profesores son las condiciones laborales y el apoyo institucional. La estabilidad laboral, la carga académica, la remuneración y la posibilidad de crecimiento profesional son factores que se relacionan estrechamente con la motivación y el desempeño docente. En el contexto ecuatoriano, donde las instituciones educativas pueden variar ampliamente en infraestructura y en políticas de gestión, los profesores pueden experimentar disparidades significativas en sus condiciones de trabajo, lo que influye en su nivel de satisfacción y compromiso. Además, la carencia de acompañamiento pedagógico y la limitada participación en procesos de toma de decisiones suelen ser mencionadas como limitantes que afectan la práctica docente y el sentido de pertenencia institucional (Ramos et al., 2024; Rodríguez, 2015).

Las preocupaciones de los profesores no solo reflejan dificultades en el ámbito profesional, sino que también están vinculadas con dimensiones personales y emocionales. El estrés laboral, la sobrecarga de responsabilidades y el manejo de la incertidumbre pueden afectar la salud mental del docente, impactando su desempeño y la calidad educativa que ofrece. En este sentido, la promoción de ambientes de trabajo saludables y el soporte emocional y profesional constituyen desafíos a las instituciones escolares (Sandoval et al., 2024). En las últimas décadas, diversos estudios internacionales y nacionales han abordado las preocupaciones y motivaciones del profesorado para comprender mejor sus necesidades y mejorar las condiciones de enseñanza. En el caso ecuatoriano, la investigación sobre las preocupaciones de los profesores de educación media y bachillerato es esencial, ya que proporciona una base empírica que puede orientar las políticas públicas, la formación

docente y las estrategias institucionales. Comprender estas preocupaciones también facilita la creación de programas de apoyo, capacitación y desarrollo profesional que respondan a las realidades concretas de los docentes (Sanmartin & Mera, 2024).

Uno de los marcos teóricos frecuentemente utilizado para estudiar las preocupaciones del profesorado es el modelo de "Niveles de Preocupación" desarrollado inicialmente por Hall y Hord, que identifica diferentes tipos de preocupaciones en relación con la tarea docente: desde preocupaciones centradas en uno mismo, hasta aquellas enfocadas en el impacto de la enseñanza en los estudiantes o en la colaboración con colegas y la administración escolar. Este enfoque permite analizar de manera sistemática las inquietudes del profesorado y diseñar intervenciones específicas para cada tipo de preocupación (Díaz-Asto et al., 2022).

Para el caso de la educación media y bachillerato en Ecuador, este modelo puede adaptarse para evaluar cómo las circunstancias particulares del sistema educativo del país y las características de los estudiantes influyen en la naturaleza e intensidad de las preocupaciones docentes. Por ejemplo, preocupaciones relacionadas con el manejo de grupos grandes y heterogéneos, la integración de la tecnología educativa, o la adaptación curricular a las necesidades locales, pueden ser prioritarias en comparación con otros niveles educativos (Murillo-Santillán et al., 2025).

Además, el análisis de las preocupaciones docentes debe considerar el impacto de factores externos como las políticas educativas nacionales, las reformas curriculares, y las condiciones socioeconómicas y culturales de las comunidades donde se ubican las escuelas. La educación media y bachillerato en Ecuador se caracteriza por una gran diversidad en estos aspectos, por lo que las preocupaciones de los profesores pueden variar considerablemente dependiendo del contexto específico (Gaibor et al., 2024; Rodríguez, 2015).

El reconocimiento de las preocupaciones del profesorado no solo contribuye a mejorar la calidad educativa, sino que también promueve un ambiente escolar más positivo y colaborativo. Cuando los docentes sienten que sus inquietudes son escuchadas y atendidas, aumenta su compromiso y motivación, lo que se traduce en mejores resultados educativos y mayor bienestar profesional (Rodríguez et al., 2020). Por ello, es fundamental que las autoridades educativas, los directivos escolares y la comunidad educativa en general desarrollen mecanismos efectivos para identificar, comprender y responder a estas preocupaciones (Muñoz et al., 2024).

Las preocupaciones de los profesores en la educación media y bachillerato ecuatoriano constituyen un aspecto vital para comprender las dinámicas internas del sistema educativo y para formular estrategias que mejoren tanto la experiencia docente como el aprendizaje estudiantil. Abordar estas preocupaciones desde una perspectiva integral, que considere tanto aspectos profesionales como emocionales y contextuales, es indispensable para alcanzar una educación de calidad, equitativa e inclusiva que responda a los desafíos del siglo XXI (Castillo-Mora et al., 2024). Este estudio busca aportar evidencia relevante sobre este tema, contribuyendo al desarrollo de políticas educativas más sensibles y efectivas, que

fortalezcan el trabajo de los docentes y, en última instancia, el futuro de la juventud ecuatoriana.

La inserción profesional, el aislamiento pedagógico, las exigencias curriculares estandarizadas, la presión por los resultados en pruebas de alto impacto y las condiciones laborales precarias conforman un entramado complejo que afecta de manera directa el desarrollo profesional y el bienestar subjetivo de los docentes (Ulferts, 2021). Particularmente, en América Latina, estas preocupaciones se ven atravesadas por factores como la fragmentación de los sistemas de formación docente, la escasa articulación entre la teoría y la práctica, y la baja valoración social del magisterio. Diversos estudios cualitativos y cuantitativos han demostrado que estas condiciones no solo inciden en la motivación y el desempeño de los profesores, sino también en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula (Yadeta & Assefa, 2018).

La literatura internacional coincide en señalar que el ingreso a la profesión docente constituye un momento de alta vulnerabilidad, en el cual emergen tensiones identitarias, dilemas éticos y desafíos prácticos asociados al denominado “choque de realidad” (Fantilli & McDougall, 2009; Tardif, 2004). Esta experiencia ha sido ampliamente documentada en contextos como el chileno, donde la transición desde la formación inicial hacia el ejercicio profesional se da en un contexto de creciente burocratización, con escaso acompañamiento institucional y una marcada descontextualización cultural (Sánchez et al., 2020). En este sentido, la preocupación por la falta de condiciones propicias para una práctica pedagógica transformadora se convierte en un nodo crítico de análisis.

Desde un enfoque teórico-conceptual robusto, el modelo Concerns-Based Adoption Model (CBAM) ha permitido categorizar y medir las preocupaciones docentes en distintos estadios: desde la toma de conciencia inicial hasta el interés por el impacto y la colaboración (Hall & Hord, 2015; Trabelsi & Naceur, 2025). Este modelo, aplicado recientemente en estudios sobre la integración de tecnologías educativas y enfoques innovadores en países como China y Túnez, ha demostrado que las preocupaciones de tipo personal, informacional y de gestión son predominantes en los docentes que enfrentan procesos de cambio educativo (Trabelsi & Naceur, 2025; Zhao et al., 2024). Esta perspectiva resulta especialmente útil para analizar el contexto latinoamericano, donde las reformas educativas a menudo se implementan sin una preparación adecuada ni estrategias sostenidas de desarrollo profesional docente.

La necesidad de investigar sistemáticamente las preocupaciones de los docentes latinoamericanos radica, entonces, en su potencial explicativo para interpretar la brecha entre las políticas educativas y las prácticas escolares reales. Estudiar estas preocupaciones permite no solo visibilizar las voces del profesorado, sino también diseñar políticas públicas y estrategias de formación continua más pertinentes, culturalmente sensibles y centradas en el bienestar profesional. Además, aporta elementos clave para resignificar el rol docente como una profesión de base epistémica y no meramente técnica (Ulferts, 2021),

reconociendo su papel protagónico en la construcción de sociedades más equitativas y democráticas.

En consecuencia, este artículo se propone examinar de forma rigurosa y contextualizada las preocupaciones fundamentales de los docentes de educación secundaria y universitaria que laboran en instituciones públicas de América Latina, aportando evidencia empírica y conceptual que contribuya al fortalecimiento de sus trayectorias profesionales y a la mejora sustantiva de los sistemas educativos de la región.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Profesionalización docente y condiciones laborales

El concepto de profesionalización docente ha sido ampliamente debatido en la literatura. Ball (2009) sostiene que la profesionalización no debe entenderse como una simple capacitación técnica, sino como una construcción sociocultural e institucional vinculada al reconocimiento del saber pedagógico, las condiciones laborales y las relaciones de poder que estructuran el campo educativo. En esta línea, Cadwell (2012) enfatiza la necesidad de reconocer las características de una práctica profesional comprometida con la justicia educativa, la autonomía docente y la reflexión crítica.

Cardozo (2016), en su estudio sobre el estrés profesional docente en América Latina, identifica factores como la precariedad contractual, la desvalorización del rol social del docente y la sobrecarga de tareas administrativas como elementos centrales en la configuración de preocupaciones profesionales (Moreno-Guerrero et al., 2025). A esto se suma el trabajo de Beamish (2018), quien señala que las nuevas exigencias del siglo XXI — como el dominio tecnológico, la innovación pedagógica y la rendición de cuentas— colocan a los docentes en escenarios de tensión constante, especialmente cuando no existen estructuras institucionales de apoyo.

2.2. El modelo CBAM y su aplicabilidad

El modelo Concerns-Based Adoption Model (CBAM) propuesto por Hall y Hord (2015) ha sido ampliamente validado como una herramienta útil para comprender cómo los docentes experimentan los procesos de cambio educativo. Según Coronel (1994), la utilidad del modelo radica en su capacidad de identificar las fases de preocupación que acompañan a los procesos de innovación, desde la indiferencia inicial hasta la preocupación por el impacto colectivo. Trabelsi y Naceur (2025) validaron recientemente la adaptación árabe del modelo CBAM en Túnez, evidenciando que los docentes experimentan preocupaciones diferenciadas según sus niveles de implicación con la innovación pedagógica. De manera similar, Zhao et al. (2024) aplicaron el modelo en China para analizar las preocupaciones de docentes sobre el pensamiento crítico, encontrando que las etapas iniciales —como las

preocupaciones personales y de gestión— son las más comunes en contextos con escaso apoyo institucional.

2.3. Las preocupaciones docentes

En América Latina, las preocupaciones docentes tienen especificidades asociadas a los contextos urbanos y a la naturaleza de las instituciones públicas. Alonso-Sánchez y Afonso (2023) identificaron que, en el nivel secundario, las principales fuentes de preocupación son la indisciplina estudiantil, la presión por resultados académicos y la falta de tiempo para la planificación reflexiva. En el nivel universitario, Aktan et al. (2020) encontró que los docentes enfrentan tensiones relacionadas con la burocratización académica, la presión por publicar y la desconexión entre la enseñanza y la investigación.

Los estudios de Birkelund et al. (2024) resaltan que los docentes recién egresados experimentan una sensación de vulnerabilidad frente a las expectativas del sistema escolar, mientras que Black et al. (2023) destacan que las preocupaciones docentes están fuertemente mediadas por la falta de recursos, el aislamiento profesional y la débil articulación entre formación inicial y desempeño en el aula.

2.4. Desarrollo profesional docente y bienestar

Diversos autores coinciden en que las preocupaciones docentes pueden abordarse mediante estrategias de desarrollo profesional continuo, colaborativo y situado. Darling-Hammond et al. (2017) afirman que los modelos de formación docente deben ser relevantes, sostenidos y contextualizados para generar impactos reales en la práctica. En este sentido, propuestas como las Comunidades de Aprendizaje Profesional (PLC, por sus siglas en inglés) o los Quality Teaching Rounds han demostrado su efectividad en la mejora del bienestar docente y de los resultados de aprendizaje (Gore et al., 2017). Finalmente, estudios realizados por De Wever et al. (2016) proponen integrar las preocupaciones docentes como parte del diagnóstico institucional y del diseño de políticas educativas sensibles a las realidades escolares. Solo así será posible construir sistemas de desarrollo profesional que no solo capaciten, sino que empoderen al profesorado como agente transformador.

El objetivo del estudio es analizar las preocupaciones profesionales de los docentes de educación básica y bachillerato en instituciones educativas del Ecuador, a partir de sus dimensiones personales, organizacionales, pedagógicas y emocionales, considerando variables sociodemográficas como género, experiencia laboral y nivel educativo.

3. MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación

El estudio se basó en una metodología cuantitativa con un diseño de tipo descriptivo y transversal (Rodríguez et al., 2016). Este enfoque permitió obtener datos objetivos y medibles para describir y comparar las dimensiones de las preocupaciones de los profesores en función de las variables sociodemográficas, como sexo, edad, tiempo de servicio, formación académica (licenciado, doctor, magister, PhD) y nivel educativo en que laboran (básica o bachillerato). El diseño transversal facilitó la recolección de datos en un único momento temporal, lo que resultó adecuado para identificar patrones y relaciones entre las variables sin intervenir ni modificarlas directamente.

3.2. Participantes

La población estuvo compuesta por profesores de las instituciones educativas ecuatorianas de educación básica y bachillerato de la provincia de Pichincha. Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia e incluyó un total de 182 participantes, además esto se pudo realizar debido a que los investigadores tuvieron acceso a los participantes. Las características de la muestra son las siguientes: el 34,1% son hombres y resto mujeres, lo que refleja una predominancia femenina común en el ámbito educativo. En cuanto al tiempo de servicio, el 26,4% tiene entre 0 a 5 años de experiencia, lo que indica una proporción significativa de docentes con escasa trayectoria laboral. Esto resalta la relevancia de implementar programas de inducción antes de iniciar el ejercicio profesional, tal como señala Paucar (2019), para facilitar una mejor adaptación y desempeño en la institución educativa. En relación con la formación académica, el 69,2% posee el título de licenciado/a, el 25,8% cuenta con grado de maestría, y el resto varían otros niveles académicos. Respecto al nivel académico en el que laboran, el 69,8% trabajan en educación general básica y el restante en el nivel de bachillerato.

3.3. Procedimiento

La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la aplicación presencial de un cuestionario. Antes de ello, se contactó a los docentes de las instituciones educativas participantes, con quienes se llevó a cabo una reunión informativa. Durante esta sesión se explicó el objetivo del estudio, se detalló el contenido del instrumento y se aclararon los procedimientos para su correcta aplicación.

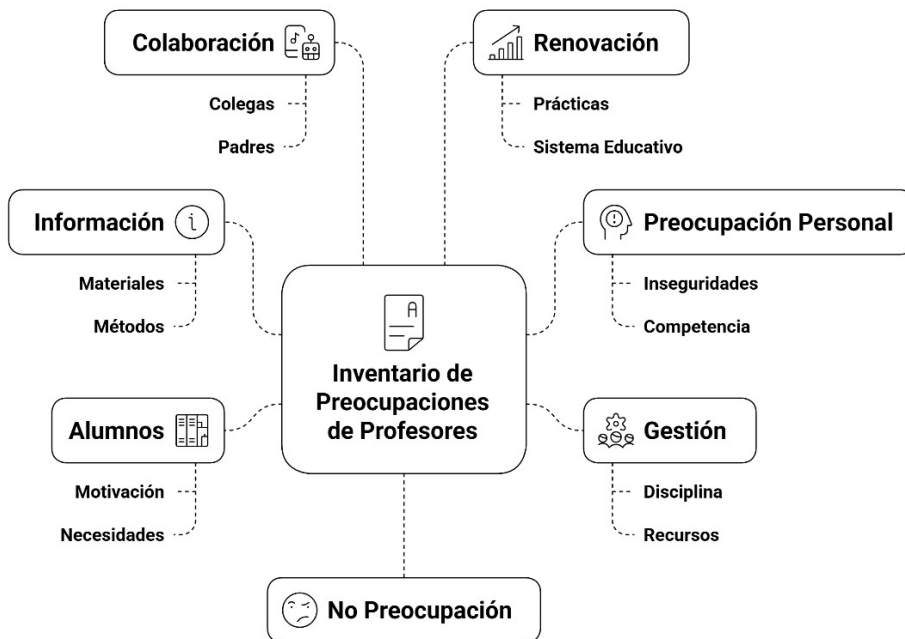
Se resolvieron todas las dudas de los participantes para garantizar una recopilación de datos precisa y efectiva. La participación de los estudiantes fue completamente voluntaria, asegurando en todo momento la privacidad de la información obtenida. Los datos recolectados se utilizaron exclusivamente con fines de investigación, manteniendo el anonimato de los encuestados. La aplicación del cuestionario se realizó entre enero y mayo

de 2025. Los estudiantes accedieron a responder el instrumento después de leer y dar su consentimiento informado. Durante todo el desarrollo del estudio, se respetaron los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki, asegurando el cumplimiento de las buenas prácticas en la investigación científica.

3.4. Instrumento

Se empleó un cuestionario estructurado destinado a evaluar las preocupaciones de los profesores, elaborado originalmente por Marcelo et al. (1995). Este instrumento está compuesto por siete dimensiones: no preocupación, información, personal, gestión, alumnos, colaboración y renovación, que en conjunto contienen un total de 42 ítems, como se observa en la figura 1.

Figura 1. Etapas del inventario de preocupaciones de profesores.



El cuestionario estaba compuesto por una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo), diseñada para analizar y evaluar las diferentes etapas y dimensiones de preocupación que experimentan los docentes, especialmente los principiantes, durante su desarrollo profesional (Marcelo et al., 1995). Para validar el

instrumento enfocado en las preocupaciones que experimentan los docentes, se aplicó un análisis factorial y se evaluó la fiabilidad mediante el cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes obtenidos fueron McDonald's ω (0,882) y Crombach's α (0,881.), indicaron una fiabilidad global excelente, cercana al valor ideal de 1. Asimismo, se estimó la fiabilidad específica de cada dimensión, y el análisis factorial confirmó la validez del constructo, respaldando una estructura compuesta por siete factores, como se presenta en la Tabla 1. De igual manera en la tabla se describe la fiabilidad por dimensiones.

Tabla 1. Análisis de fiabilidad del instrumento por dimensiones.

Dimensiones	Coefficiente McDonald's ω	Coefficiente de Crombach's α
No preocupación	0,887	0,880
Información	0,855	0,854
Personal	0,881	0,874
Gestión	0,858	0,858
Alumnos	0,848	0,850
Colaboración	0,859	0,861
Renovación	0,871	0,872

Nota. Elaboración propia.

3.5. Análisis de datos

Una vez finalizada la recolección de datos, se llevó a cabo una rigurosa depuración de la base de datos para asegurar la calidad, consistencia interna y fiabilidad del análisis. El procesamiento estadístico se realizó con los softwares Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.28 para Windows) y JASP (versión 0.17.2), orientados al análisis de datos cuantitativos.

Se evaluó la distribución de los datos utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov para confirmar el cumplimiento del supuesto de normalidad. Los resultados mostraron valores de p mayores al nivel de significancia estadística establecido ($\alpha = 0,05$), lo que permitió asumir que los datos seguían una distribución normal. Este resultado fundamentó la utilización de métodos estadísticos paramétricos en los análisis posteriores (Yeşilyurt & Vezne, 2023).

Se llevaron a cabo análisis descriptivos para caracterizar las diferentes dimensiones del instrumento diseñado para evaluar las competencias relacionadas con el pensamiento complejo en estudiantes universitarios. En esta etapa, se identificaron los ítems con mayores medias, empleando la media aritmética y la desviación estándar como medidas centrales y de dispersión, respectivamente. Para investigar posibles diferencias entre grupos, se

aplicaron pruebas t de Student con el propósito de comparar las medias en función del género y el nivel de formación. Además, se realizaron análisis de varianza unifactorial (ANOVA), complementados con pruebas post hoc de Tukey, con el fin de detectar diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del pensamiento complejo según el área de estudio. En todos los análisis se estableció un nivel de significancia estadística de $p < 0,05$, garantizando un equilibrio adecuado entre la sensibilidad y especificidad de las pruebas aplicadas.

4. RESULTADOS

4.1 Las preocupaciones de los profesores en nivel básica y bachillerato

El estudio de las preocupaciones en el ámbito educativo constituye un elemento clave para comprender las tensiones y demandas que experimentan los actores involucrados. Los datos obtenidos permiten identificar con claridad cuáles son los focos principales de inquietud, así como el grado de consenso que existe en torno a ellos. En la actualidad, las preocupaciones de los docentes incluyen la sobrecarga laboral, bajos salarios, falta de apoyo administrativo y condiciones laborales deficientes. Además, enfrentan estrés por la gestión del comportamiento estudiantil, escasez de recursos y limitadas oportunidades de desarrollo profesional. El agotamiento emocional y la falta de reconocimiento afectan su motivación y permanencia en la profesión. Lo que coinciden con Díaz-Asto et al. (2022), los profesores enfrentan preocupaciones significativas como la adaptación a la práctica profesional, manejo del aula y presión para cumplir con las expectativas académicas (Aguilar-Chasipanta et al., 2019; Flores-Piñero et al., 2025). La falta de experiencia y apoyo puede generar estrés y desmotivación, afectando su desempeño y permanencia en la enseñanza. La formación continua es clave para superar estos retos (Rodríguez et al., 2017; Rodríguez-Torres et al., 2024).

Los resultados muestran que las mayores preocupaciones se concentran en las dimensiones de Información y Gestión, con medias de 3,91 y 3,88 respectivamente. Estos valores, situados en la parte superior del rango, evidencian una necesidad percibida de mejorar los flujos de comunicación institucional, tanto en la calidad como en la oportunidad de la información transmitida. De forma complementaria, la gestión aparece como un aspecto sensible, probablemente relacionado con la organización de procesos, la toma de decisiones y la transparencia en la administración de recursos y actividades. En ambos casos, la dispersión de las respuestas es moderada, lo que indica que la percepción es relativamente compartida por la mayoría de los participantes.

En un segundo nivel se ubican las dimensiones Alumnos ($M = 3,67$) y Colaboración ($M = 3,60$). Aunque sus medias son algo inferiores, mantienen un lugar relevante en la jerarquía

de preocupaciones. La preocupación por los alumnos puede estar vinculada con el rendimiento académico, el acompañamiento socioemocional o la atención a la diversidad. Por su parte, la colaboración presenta la menor variabilidad de todo el conjunto ($DE = 0,47$), lo que revela un consenso notable respecto a la necesidad de fortalecer el trabajo conjunto, optimizando roles, responsabilidades y mecanismos de apoyo mutuo.

La dimensión Renovación ($M = 3,47$) se sitúa en un punto intermedio. Su puntuación sugiere que, aunque la innovación y el cambio metodológico no constituyen las principales fuentes de inquietud, sí existe una percepción de que estas áreas podrían potenciarse, probablemente para responder a los retos de la práctica educativa contemporánea.

Finalmente, las dimensiones Personal ($M = 2,93$) y No preocupación ($M = 2,88$) se posicionan en la parte inferior de la escala. En el caso de la primera, la menor puntuación puede indicar que los problemas de índole personal no se perciben como prioritarios frente a los organizacionales. No obstante, la elevada variabilidad en ambas dimensiones — especialmente en No preocupación ($DE = 0,71$)— revela que existen diferencias significativas entre participantes: mientras algunos manifiestan una baja preocupación general, otros sí presentan inquietudes más marcadas, lo que podría apuntar a subgrupos con experiencias o contextos distintos.

En conjunto, el patrón observado sugiere que las preocupaciones del grupo se concentran fundamentalmente en aspectos estructurales y organizativos, con un interés particular en optimizar la comunicación institucional y los procesos de gestión. Atender estas dimensiones prioritarias podría generar beneficios indirectos sobre la colaboración, la innovación y, en última instancia, sobre el bienestar personal y el desempeño colectivo. De este modo, se refuerza la idea de que la mejora de los sistemas y procesos no solo incide en la eficiencia organizativa, sino también en la calidad de las interacciones y en la experiencia educativa global, como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de las preocupaciones

	M	DT
Información	3,91	0,64
Gestión	3,88	0,66
Alumnos	3,67	0,66
Colaboración	3,60	0,47
Renovación	3,47	0,58
Personal	2,93	0,65
No preocupación	2,88	0,71

Nota. Elaboración propia. M=Media; DT=Desviación típica.

4.2 Análisis de las correlaciones entre las dimensiones de las preocupaciones del profesorado

El estudio de las correlaciones entre las distintas dimensiones de las preocupaciones permite comprender no solo su intensidad individual, sino también la manera en que se interrelacionan, conformando un entramado de factores que se refuerzan mutuamente. Los resultados obtenidos revelan que todas las asociaciones son positivas y estadísticamente significativas ($p < 0,01$), lo que indica que las preocupaciones tienden a incrementarse de manera conjunta: cuando aumenta la percepción de dificultad en un área, suelen aumentar también en las demás.

En el centro de esta red se configura un núcleo fuertemente cohesionado que combina elementos organizacionales y pedagógicos. Las correlaciones más elevadas se dan entre Información y Alumnos ($r = 0,752$), Información y Gestión ($r = 0,750$) y Gestión y Alumnos ($r = 0,717$). Este patrón sugiere que los flujos de información y la eficacia de la gestión institucional están estrechamente vinculados con las preocupaciones relacionadas con el alumnado. Dicho de otro modo, deficiencias en la comunicación y en la organización no solo afectan la estructura interna, sino que repercuten directamente en la atención y el acompañamiento que reciben los estudiantes.

En torno a este núcleo se posiciona la Colaboración, que presenta correlaciones moderadas y consistentes con Gestión ($r = 0,641$), Información ($r = 0,631$) y Alumnos ($r = 0,611$). La fuerza de estas asociaciones evidencia que el trabajo conjunto y la cooperación interna dependen, en buena medida, de la claridad informativa y de la solidez en la organización, al tiempo que inciden en la manera de abordar las necesidades del estudiantado.

La dimensión Renovación, vinculada a los procesos de innovación y cambio, mantiene correlaciones moderadas con la mayoría de las dimensiones, particularmente con Alumnos ($r = 0,582$), Información ($r = 0,544$) y Gestión ($r = 0,544$). Si bien su conexión con el núcleo central es evidente, su intensidad es menor, lo que sugiere que las preocupaciones sobre innovación tienden a cobrar relevancia una vez que se han estabilizado las condiciones organizativas y de comunicación.

Las dimensiones Personal y No preocupación presentan un comportamiento particular. Personal muestra vínculos moderados con Colaboración ($r = 0,504$) y Alumnos ($r = 0,457$), mientras que No preocupación alcanza su mayor correlación con Personal ($r = 0,669$). Este resultado podría interpretarse de diversas formas, pero plantea la necesidad de revisar la codificación de la variable “No preocupación”, ya que, si esta representa la ausencia de inquietudes, lo esperable serían correlaciones negativas con las demás dimensiones.

En conjunto, el análisis revela que las preocupaciones se estructuran de manera sistémica, con un núcleo central formado por Información, Gestión y Alumnos, articulado a través de la Colaboración y con conexiones hacia dimensiones periféricas como Renovación y Personal. Este patrón sugiere que las estrategias de mejora deberían centrarse prioritariamente en optimizar la comunicación y la gestión, lo que previsiblemente tendría

un efecto multiplicador sobre la colaboración interna, la innovación y el bienestar general. En consecuencia, intervenir sobre estos ejes centrales no solo reduciría el nivel global de preocupación, sino que fortalecería de manera integral la capacidad de respuesta de la organización educativa, como se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3. Correlaciones entre las dimensiones de las preocupaciones.

Dimensiones	No preocupación	Información	Personal	Gestión	Alumnos	Colaboración	Renovación
No preocupación	1						
Información	0,372**	1					
Personal	0,669**	0,401**	1				
Gestión	0,336**	0,750**	0,357**	1			
Alumnos	0,432**	0,752**	0,457**	0,717*	1		
Colaboración	0,569**	0,631**	0,504**	0,641*	0,611**	1	
Renovación	0,331**	0,544**	0,417**	0,544*	0,582**	0,440**	1

Nota. **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

4.3 Análisis de las variables sociodemográficas como el género y el nivel educativo donde laboran

El análisis de las preocupaciones docentes en función de variables sociodemográficas como el género y el nivel educativo donde trabajan permite identificar si existen patrones diferenciados que requieran estrategias de intervención específicas. Para ello, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, contrastando las medias de cada grupo en seis dimensiones de preocupación.

En términos generales, los resultados muestran un patrón de notable homogeneidad. En la comparación por género, solo se detectó una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión Personal ($p = 0,033$), donde los hombres presentaron una media más alta ($M = 3,06$; $DT = 0,65$) que las mujeres ($M = 2,85$; $DT = 0,64$). Esta diferencia, aunque de magnitud pequeña a media, sugiere que los docentes varones tienden a reportar un mayor nivel de inquietudes de índole personal, posiblemente vinculadas con la gestión del tiempo, el equilibrio entre la vida laboral y personal o la percepción de carga laboral. En las demás dimensiones —No preocupación, Información, Gestión, Alumnos y Colaboración— las

diferencias no alcanzaron significación estadística, lo que indica que hombres y mujeres comparten un perfil de preocupaciones muy similar.

La comparación de los docentes por nivel educativo donde laboran Educación General Básica y Bachillerato no arrojó diferencias significativas en ninguna de las dimensiones analizadas. Las medias obtenidas son muy próximas y las desviaciones estándar similares, lo que sugiere que las preocupaciones docentes tienen un carácter transversal y no dependen del nivel educativo en el que se ejerce la labor. Este hallazgo indica que las percepciones y tensiones del profesorado parecen responder más a factores comunes del contexto escolar que a las particularidades de cada etapa educativa.

En conjunto, los resultados permiten concluir que, salvo por la ligera diferencia de género en la dimensión personal, las preocupaciones docentes presentan un perfil estable y compartido entre los distintos grupos analizados. Desde una perspectiva aplicada, esto implica que las estrategias institucionales para mejorar el clima organizacional y reducir las preocupaciones pueden diseñarse de forma general, con acciones transversales que alcancen a todo el personal docente, complementadas con intervenciones puntuales orientadas a atender las necesidades específicas detectadas en los hombres en el ámbito personal.

En síntesis, el estudio confirma que las preocupaciones del profesorado no están significativamente condicionadas por el género o el nivel educativo en el que trabajan, y refuerza la idea de que las soluciones más efectivas serán aquellas que actúen sobre factores estructurales y organizacionales comunes, sin perder de vista las particularidades que puedan emerger en grupos específicos.

Para dar respuesta a los objetivos específicos, se realizó un análisis de medias el cual muestra una diferencia estadísticamente significativa según el género de los docentes en la dimensión personal ($t(180) = 2,144; p = 0,033$) y Renovación ($t(180) = 2,214; p = 0,028$). Este método de análisis es comúnmente empleado para evaluar si las discrepancias encontradas entre dos grupos tienen un valor estadístico significativo. En la tabla 4 se pueden apreciar estos resultados, que permiten identificar si las variaciones observadas son producto del azar o realmente reflejan diferencias reales entre los grupos estudiados. Esta técnica resulta fundamental en investigaciones científicas, ya que valida la hipótesis planteada y aporta un soporte cuantitativo sólido para las conclusiones. Además, ayuda a tomar decisiones informadas basadas en evidencia estadística confiable.

En el caso de la dimensión Personal, los resultados muestran diferencias significativas por género (Sig. = 0,033), siendo los hombres quienes presentan puntajes más altos ($M = 3,06$ frente a 2,85). Este hallazgo refleja que los hombres perciben mayores preocupaciones en el plano personal, lo cual invita a reflexionar sobre cómo el rol docente y las expectativas sociales influyen en la manera de enfrentar aspectos individuales de la profesión.

Por su parte, la dimensión Renovación también muestra diferencias significativas por género ($p = 0,028$), con hombres puntuando más alto ($M = 3,60$ frente a 3,40). Esto revela que los procesos de cambio, actualización y adaptación generan percepciones distintas entre

hombres y mujeres, lo cual podría explicarse por factores culturales o por la desigual distribución de cargas laborales y emocionales en la práctica docente. En contraste, cuando se analizan estas dimensiones por nivel educativo, no se hallan diferencias significativas, lo que indica que el contexto institucional (General Básica o Bachillerato) no determina sustancialmente estas percepciones.

El análisis comparativo entre las dimensiones docentes según género y nivel educativo evidencia que las percepciones y preocupaciones no se distribuyen de manera homogénea. En la mayoría de los casos, tanto hombres como mujeres reportan niveles similares en dimensiones como Información, Gestión, Alumnos o Colaboración, al igual que los docentes de Educación General Básica y Bachillerato. Esta homogeneidad sugiere que, en términos institucionales, las demandas de la práctica educativa tienden a generar experiencias compartidas más allá de las diferencias de género o del contexto de enseñanza.

No obstante, emergen diferencias significativas en dos dimensiones: Personal y Renovación, ambas vinculadas a la subjetividad del docente. En la dimensión Personal, los hombres presentan un promedio mayor (3,06 frente a 2,85; $p = 0,033$), lo que indica que experimentan con más intensidad las preocupaciones individuales relacionadas con su labor. Del mismo modo, en Renovación los hombres también alcanzan puntajes más altos (3,60 frente a 3,40; $p = 0,028$), reflejando una mayor percepción de los retos asociados a la adaptación, el cambio y la actualización profesional.

En contraste, al observar las diferencias por nivel educativo, no se hallan resultados estadísticamente significativos. Docentes de Básica y Bachillerato mantienen percepciones muy similares en todas las dimensiones, lo que permite concluir que el contexto institucional o el nivel en que se desempeñan no condiciona sustancialmente las preocupaciones docentes. Este patrón sugiere que las diferencias más relevantes provienen del género, no del nivel educativo. Mientras que la estructura escolar genera una base común de experiencias, el género actúa como un factor diferenciador que influye en la manera en que los docentes viven los aspectos más íntimos de la profesión, especialmente los ligados al plano personal y a los procesos de renovación.

En conclusión, el análisis evidencia que la docencia no puede entenderse únicamente desde la dimensión institucional, sino también desde la perspectiva de género. Reconocer estas diferencias permite visibilizar desigualdades en la forma de afrontar las preocupaciones y abre el camino hacia políticas educativas más sensibles y equitativas, capaces de atender las realidades subjetivas que acompañan la labor docente.

Tabla 4 Prueba T de Student según las variables sociodemográficas: género y nivel educativo donde laboran los docentes.

Dimensiones	Género			Nivel educativo donde trabaja		
	Sig.	Hombre M (DT)	Mujer M (DT)	Sig.	EGB M (DT)	B M (DT)
No preocupación	0,220	2,97 (0,74)	2,83 (0,68)	0,831	2,89 (0,72)	2,86 (0,67)
Información	0,541	3,95 (0,67)	3,89 (0,62)	0,632	3,89 (0,63)	3,94 (0,64)
Personal	0,033	3,06 (0,65)	2,85 (0,64)	0,200	2,88 (0,63)	3,02 (0,69)
Gestión	0,357	3,94 (0,61)	3,85 (0,67)	0,585	3,86 (0,66)	3,92 (0,63)
Alumnos	0,386	3,73 (0,67)	3,64 (0,64)	0,481	3,65 (0,63)	3,72 (0,70)
Colaboración	0,401	3,64 (0,46)	3,58 (0,47)	0,884	3,60 (0,46)	3,61 (0,48)
Renovación	0,028*	3,60 (0,59)	3,40 (0,55)	0,876	3,46 (0,58)	3,48 (0,56)

Nota. Elaboración propia. M=Media; DT=Desviación típica.

EGB= Educación General Básica docentes de primero (1) a décimo (10) grado; B= Bachillerato docentes de primero (1) a tercer (3) curso.

4.4 Las preocupaciones del profesorado en relación con el grupo etario

El análisis de varianza (ANOVA) realizado para las dimensiones de las preocupaciones, considerando ocho grupos diferenciados por la variable sociodemográfica en estudio, evidencia diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones ($p < 0,001$). Este resultado confirma que el factor analizado influye de forma sustantiva en el perfil de preocupaciones del profesorado, modulando tanto su intensidad como su orientación a lo largo de las distintas etapas.

En la dimensión No preocupación, las puntuaciones fluctúan entre un mínimo en el grupo 5 ($M = 2,74$) y un máximo en el grupo 7 ($M = 3,25$). Este patrón sugiere que, en fases intermedias, los docentes muestran un mayor nivel de inquietud, mientras que en etapas más avanzadas tienden a experimentar una reducción de las preocupaciones generales,

posiblemente como resultado de una mayor experiencia, confianza y estrategias de afrontamiento consolidadas.

La dimensión Información presenta un aumento sostenido en los primeros grupos, alcanzando su valor más alto en el grupo 4 ($M = 4,15$), seguido de un descenso en los grupos 5 y 6, y una ligera recuperación en el grupo 7. Este comportamiento puede interpretarse como un reflejo de que, tras algunos años de ejercicio, la calidad y oportunidad de los flujos de información se perciben como un aspecto crítico para el desempeño, preocupación que se atenúa parcialmente en etapas posteriores.

En el caso de la dimensión Personal, se observa un incremento inicial que culmina en el grupo 3 ($M = 3,29$) y luego desciende de forma gradual. Este pico temprano podría asociarse al proceso de adaptación profesional, donde las demandas laborales, la gestión del tiempo y la conciliación con la vida personal ejercen una presión significativa sobre el docente.

La Gestión muestra un patrón dual, con valores altos en el grupo 3 ($M = 4,06$) y en el grupo 7 ($M = 4,16$). Esto sugiere que las preocupaciones administrativas y organizativas emergen con fuerza tanto en una fase temprana de consolidación como en etapas avanzadas, probablemente vinculadas a una mayor implicación en funciones de liderazgo y coordinación institucional.

La dimensión Alumnos alcanza su punto más alto en el grupo 4 ($M = 3,84$) y desciende de forma marcada en el grupo 8 ($M = 3,25$). Este resultado podría indicar que, si bien en etapas medias la atención al alumnado es prioritaria, en fases finales se percibe un mayor dominio de las estrategias pedagógicas y de gestión de grupo, reduciendo la intensidad de esta preocupación.

En cuanto a la Colaboración, se aprecia una tendencia creciente que culmina en el grupo 7 ($M = 3,87$), lo que evidencia que la experiencia favorece la disposición al trabajo conjunto y la participación en redes profesionales. Finalmente, la dimensión Renovación presenta su valor mínimo en el grupo 3 ($M = 3,06$) y su máximo en el grupo 7 ($M = 3,58$), reflejando que la motivación por innovar y promover el cambio se intensifica en etapas de madurez profesional, donde la experiencia facilita una visión más amplia de las necesidades de mejora institucional.

En conjunto, estos resultados muestran que las preocupaciones docentes varían de manera significativa a lo largo de las diferentes etapas definidas por la variable sociodemográfica considerada. Se identifican momentos críticos —especialmente en los grupos 3, 4 y 7— en los que determinadas dimensiones adquieren mayor relevancia, lo que subraya la importancia de diseñar estrategias de apoyo y desarrollo profesional diferenciadas. Tales estrategias deberían ofrecer acompañamiento y recursos específicos en las fases iniciales y medias, y potenciar el liderazgo, la colaboración y la innovación en los docentes con mayor trayectoria.

Según los años de experiencia existe diferencias significativas en las dimensiones No preocupación ($F(0,648)$, $p=000$), Información ($2,042$, $p=000$), Personal ($F(1,898)$, $p=000$),

Gestión (F (0,917), p=000), Alumnos (F (1,806), p=000), Colaboración (F (1,070), p=000), Renovación (F (0,640), p=000).

Tabla 5. ANOVA según la variable sociodemográfica: Dimensiones de las preocupaciones.

Dimensiones	GE1	GE2	GE3	GE4	GE5	GE6	GE7	GE8	ANOVA
No preocupación	2,82 (0,71)	2,86 (0,82)	3,02 (0,66)	3,00 (0,68)	2,74 (0,77)	2,83 (0,52)	3,25 (0,31)	2,91 (0,11)	0,000*
Información	3,73 (0,71)	4,00 (0,62)	4,11 (0,44)	4,15 (0,47)	3,86 (0,74)	3,64 (0,61)	3,95 (0,62)	3,83 (0,47)	0,000*
Personal	2,77 (0,67)	2,79 (0,64)	3,29 (0,59)	2,99 (0,54)	2,97 (0,66)	2,83 (0,67)	2,91 (0,90)	2,83 (0,23)	0,000*
Gestión	3,73 (0,78)	3,88 (0,66)	4,06 (0,49)	3,98 (0,55)	3,80 (0,65)	3,90 (0,66)	4,16 (0,57)	4,00 (0,23)	0,000*
Alumnos	3,42 (0,70)	3,72 (0,63)	3,85 (0,50)	3,84 (0,52)	3,75 (0,80)	3,62 (0,56)	3,83 (0,47)	3,25 (0,82)	0,000*
Colaboración	3,49 (0,51)	3,58 (0,52)	3,62 (0,32)	3,75 (0,40)	3,64 (0,53)	3,55 (0,44)	3,87 (0,34)	3,58 (0,11)	0,000*
Renovación	3,34 (0,64)	3,46 (0,46)	3,60 (0,52)	3,55 (0,55)	3,44 (0,61)	3,51 (0,58)	3,58 (0,92)	3,50 (0,00)	0,000*

Nota. Elaboración propia. Grupos etarios: GE1=1-5 años; GE2=6-10 años; GE3=11-15 años; GE34=16-20 años; GE35=21-25 años; GE36=26-30 años; GE37=31-35 años; GE38=36 o más años.

El análisis post hoc evidenció que el grupo etario GE1 (profesores con 1 a 5 años de experiencia) difiere significativamente del grupo GE3 (docentes con 11 a 15 años de experiencia), con un valor de significancia de 0,024. Este resultado, al ser menor al umbral convencional de 0,05, indica que la diferencia entre estos dos grupos es estadísticamente significativa.

Este hallazgo sugiere que las preocupaciones de tipo personal no se distribuyen de manera homogénea entre los docentes según su nivel de experiencia. Específicamente, podría interpretarse que los docentes que se encuentran en los primeros años de su carrera enfrentan desafíos o inquietudes personales diferentes a aquellos que ya cuentan con más de una década de experiencia en el ámbito educativo. Esta diferencia podría estar asociada a factores como la adaptación al rol docente, la consolidación de la identidad profesional o la gestión del equilibrio entre la vida laboral y personal.

En conjunto, estos resultados subrayan la importancia de considerar la variable de experiencia profesional al analizar las preocupaciones del personal docente, ya que las necesidades y retos pueden variar significativamente a lo largo del desarrollo de su carrera.

Tabla 6. Análisis post hoc.

Dimensión		Grupos etarios	Sig.
Personal		GE1* vs GE3*	0,024

Nota. Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio revelan que las preocupaciones del profesorado ecuatoriano de educación básica y bachillerato se concentran en dimensiones organizativas y relacionales, con un énfasis notable en información institucional ($M = 3,91$) y gestión educativa ($M = 3,88$). Estas preocupaciones evidencian un entorno escolar donde los flujos comunicativos deficientes y la estructura de toma de decisiones no favorecen la implementación efectiva de habilidades sociales esenciales para el ejercicio profesional, como la empatía, la negociación, la resolución pacífica de conflictos y la gestión emocional.

Este hallazgo se alinea con lo señalado por Hall y Hord (2015) en el modelo CBAM, en el que las preocupaciones centradas en la gestión y la información corresponden a fases iniciales de implicación con el cambio, lo cual indica que muchos docentes aún no han desarrollado plenamente una perspectiva transformadora de su rol pedagógico. Desde esta óptica, el desarrollo de habilidades sociales no es solo un proceso individual, sino también sistémico, condicionado por las culturas organizativas escolares y las estructuras de poder institucional (Ball, 2009; Cardozo, 2016).

La dimensión colaboración ($M = 3,60$), estrechamente correlacionada con información ($r = 0,631$) y gestión ($r = 0,641$), emerge como un eje crítico de análisis. Si bien la colaboración implica una competencia social compleja basada en la reciprocidad, el apoyo mutuo y la construcción colectiva del conocimiento, los datos sugieren que las condiciones actuales no promueven suficientemente estas dinámicas horizontales. Esta situación repercute negativamente en la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, elemento clave en las propuestas de desarrollo profesional continuo (Darling-Hammond et al., 2017; Gore et al., 2017).

Asimismo, la preocupación por el alumnado ($M = 3,67$), especialmente vinculada al acompañamiento socioemocional, refleja que los docentes perciben dificultades para establecer vínculos pedagógicos efectivos, situación atribuible a carencias en la formación inicial, sobrecarga laboral y limitada disponibilidad de recursos psicosociales. Como plantea Ulferts (2021), el fortalecimiento de las habilidades socioafectivas del profesorado es una

condición indispensable para garantizar una enseñanza inclusiva y emocionalmente significativa.

Un hallazgo particularmente revelador es el carácter transversal de las preocupaciones, independientemente del nivel educativo en el que los docentes se desempeñan. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre quienes laboran en educación general básica y bachillerato, lo que sugiere que las preocupaciones tienen un origen estructural más que circunstancial. Sin embargo, el análisis por género muestra diferencias significativas en las dimensiones personal ($p = 0,033$) y renovación ($p = 0,028$), siendo los hombres quienes reportan mayores niveles de preocupación. Esto apunta a la existencia de desigualdades en la vivencia subjetiva del rol docente, lo que exige una lectura interseccional de las trayectorias profesionales (Black et al., 2023).

Finalmente, la experiencia docente aparece como una variable moduladora de las preocupaciones, especialmente en relación con la innovación y la colaboración. Docentes con mayor trayectoria (31 a 35 años de servicio) presentan puntajes más elevados en estas dimensiones, lo que indica que el desarrollo de habilidades sociales no solo es necesario en las etapas iniciales, sino que se intensifica a lo largo del tiempo, particularmente cuando los docentes asumen roles de liderazgo pedagógico y gestión institucional (Birkelund et al., 2024).

En conjunto, los resultados respaldan la tesis de que las habilidades sociales del profesorado no pueden entenderse como un componente accesorio de la práctica pedagógica, sino como un eje articulador de su desempeño profesional, bienestar emocional y capacidad de transformación del entorno educativo. Abordar las preocupaciones docentes desde una perspectiva integral implica reconocer el valor epistemológico y estratégico de las competencias sociales para consolidar sistemas educativos más equitativos, humanos y resilientes.

6. CONCLUSIONES

La predominancia de preocupaciones en torno a la gestión y la información institucional refleja un ecosistema escolar que obstaculiza la práctica de habilidades sociales fundamentales. La ausencia de canales efectivos de comunicación y de mecanismos transparentes de toma de decisiones limita la posibilidad de implementar pedagogías basadas en la cooperación, la escucha activa y la autorregulación emocional.

La elevada correlación entre la colaboración y otras dimensiones críticas, como gestión, información y atención al alumnado, evidencia que el trabajo conjunto no solo es deseable, sino necesario para afrontar las tensiones del ejercicio docente. Fortalecer espacios colectivos, como las comunidades profesionales de aprendizaje, puede catalizar el desarrollo de habilidades sociales en un entorno seguro y orientado al crecimiento mutuo.

Los docentes varones reportan mayores niveles de preocupación en aspectos personales y de renovación profesional, lo cual podría estar vinculado a construcciones sociales del rol docente y a expectativas diferenciales sobre la gestión emocional. Este hallazgo subraya la necesidad de incorporar una perspectiva de género en las políticas de bienestar y desarrollo profesional del profesorado.

Los docentes con mayor antigüedad manifiestan niveles más elevados de preocupación por la renovación pedagógica y la colaboración, lo cual sugiere que las habilidades sociales se potencian a lo largo del ciclo profesional. Este patrón implica que las estrategias de desarrollo profesional deben ser continuas, escalonadas y sensibles a las distintas etapas del desarrollo docente.

Agradecimientos: a los Grupos de Investigación Diversidad, Salud, Educación y Deporte (DISAED) con el código: 045-GI-DI-2024 de la Universidad Central del Ecuador y EducaTech-XXI (SEJ-666) de la Universidad de Granada, y a la RED “Educación y Tecnología Siglo XXI”, con código: 003-REDI UCE-DI-2023.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Chasipanta W, Morales-Andino E, Otáñez-Enríquez N, Rodríguez-Torres Á. (2019). Los docentes noveles están preparados para la enseñanza. *Cultura Física y Deportes de Guantánamo*, 9(18), 1-15. <http://famadeportes.cug.co.cu/index.php/Deportes/article/view/286>
- Aimara Paucar, J. C. (2019). *La inducción al profesorado novel de Educación Física y su desempeño profesional* [Tesis de Grado, Repositorio de la Universidad Central del Ecuador]. Universidad Central del Ecuador, Quito-Ecuador. <https://acortar.link/qd4q4f>
- Aktan, O., Toraman, C., & Orakçı, S. (2023). Relationships between teachers' professional values, attitudes, and concerns about the profession in Turkey. *Issues in Educational Research*, 30(2), 397 -419.
- Alonso-Sánchez, J. A., & Afonso, A. (2023). Preocupaciones del profesorado en formación: el trabajo con las familias: el trabajo con las familias. *Saber E Educar*, 32, 1-13. <https://doi.org/10.25767/se.v32i1.31245>
- Ball, S. J. (2009). *The education debate*. Policy Press.
- Beamish, E. (2018). *What types of challenges are teachers facing with 21st century professional development?* National College of Ireland. <https://norma.ncirl.ie/3929/1/emmabeamish.pdf>

- Birkelund, I., Midthaugen, P., & Borgen, J. S. (2024). Newly graduated physical education teachers' experiences of and readiness for professional practice: A scoping review. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 8(1), 20–38. <https://doi.org/10.23865/jased.v8.5846>
- Black, D., Hine, G., & Lavery, S. (2023). Exploring Challenges Faced by Early Career Primary School Teachers: A Qualitative Study. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(8), 1–21. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6147>
- Cadwell, L. (2012). *Characteristics of professional practice*. New Trier High School.
- Cardozo Gutiérrez, L. A. (2016). El estrés en el profesorado. *Reflexiones en Psicología*, 15, 75–98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9128178>
- Cargua, A., Posso, R., Cargua, N., y Rodríguez, Á. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Revista Científica Olimpia*, 16(54), 140–152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7000700>
- Coronel, J. M. (1994). Un modelo para facilitar el cambio en la escuela: el modelo CBAM. *Enseñanza*, XII, 243–260. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/755d7647-4534-47f9-80b3-6327a9ce0da8/content>
- Castillo-Mora, S. L., Torres-Segura, J. M., Sierra, Y. B., & Guzmán-Hernández, R. (2024). Estrategia para la profesionalización pedagógica de docentes de bachillerato técnico en Ecuador. *MQRInvestigar*, 8(4), 6174–6200. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6174-6200>
- Chamorro, Á. J., Rodríguez Rodríguez, A. R., Rodríguez Rodríguez, D. I., & Salto Cubillos, M. A. (2024). Modelo Kairós preventivo para educación básica y bachillerato. *Revista Scientific*, 9(32), 382–405. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.18.382-405>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>
- de la Cueva, R., Morales, L., Tipán, N., y Rodríguez, Á. (2022). El cambio e innovación en los centros educativos. *Revista Dominio de las Ciencias*, 8(4), 842–872. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i3>
- De Wever, B., Vanderlinde, R., Tuytens, M., & Aelterman, A. (Eds.). (2016). *Professional Learning in Education: Challenges for Teacher Educators, Teachers and Student Teachers*. Academia Press. <https://library.oapen.org/bitstream/id/a7eba1c5-cf38-4c2e-9575-c104d05b4830/639595.pdf>
- Díaz-Asto, Y., Rivera-Arellano, G., & Vega-Gonzales, E. (2022). Sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión en docentes de Lima Metropolitana. *CienciaAmérica*, 11(1), 74–86. <https://doi.org/10.33210/ca.v11i1.384>

- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A Study of Novice Teachers: Challenges and Supports in the First Years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Flores-Piñero, M. del C., García-Jiménez, P., & Marín-Marín, J.-A. (2025). Modelos teóricos explicativos del clima motivacional en el contexto escolar. En M. B. Morales Cevallos, N. Pelicano Piris, C. Pinel Martínez, & M. D. Pérez Esteban (Eds.), *Formación y transferencias de conocimientos educativos* (pp. 49–64). Dykinson.
- Francés, M. Á., Fernández, S. L. F. L., & Martínez, L. P. (2024). Percepción de la transición primaria-secundaria en el profesorado de ambas etapas. *Revista Fuentes*, 26(2), 185-197. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24418>
- Gaibor, L. G. C., Silva, C. P. R., Castro, L. I. R., Mendoza, J. V. C., Landázuri, M. A. E., & Largo, C. E. F. (2024). Estrategia de directivos innovadores para minimizar la problemática de acceso de los estudiantes de bachillerato a la Educación Superior en el Ecuador. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*, 1(2), 138-157. <https://doi.org/10.70262/riesafd.v1i2.2024.32>
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007>
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2015). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes* (4th ed.). Pearson.
- Marcelo García, C., Mayor Ruíz, C., y Sánchez Moreno, M. (1995). Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El Inventario de Preocupaciones de Profesores. *Enseñanza*, 13, 153-178. <https://acortar.link/tTedAX>
- Montenegro, B., & Rodríguez, Á. (2019). Los dilemas que enfrenta el profesorado novel en las instituciones de educación superior. *SATHIRI*, 14 (1), 36 – 47. <https://doi.org/10.32645/13906925.805>
- Montenegro, B., Rodríguez, Á., Medina, M., & Tapia, D. (2023). Dilemas que enfrenta el profesorado universitario novel: Caso de una universidad ecuatoriana. En J. López Belmonte, P. Dúo-Terrón, Á-F. Rodríguez-Torres y J. Molina-Saorín (Coord.). *Innovación y experiencias didácticas en el aprendizaje*. (pp. 107-125). Dykinson, S.L.
- Moreno-Guerrero, A.-J., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J.-A., & Pozo-Sánchez, S. (2025). Relación entre el aprendizaje invertido y la competencia digital de docentes en contextos educativos. *Revista Colombiana De Educación*, (94), e17560. <https://doi.org/10.17227/rce.num94-17560>
- Muñoz Mendoza, M. M., Terranova Panza, E. N., Mendieta Domínguez, J. I., Chiguano Taípe, L. A., Peláez Cortez, M. J., & Poveda Rodríguez, A. E. (2024). Educadores sin vocación ni preparación: la realidad de la contratación docente en Ecuador: Educators without vocation or preparation: the reality of teacher hiring in Ecuador. *Revista*

Científica Multidisciplinar G-Nerando, 5(2), Pág. 2045 –.
<https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.351>

- Murillo-Santillán, W. A., Riera-Gonzabay, B. L., Ramírez-Gutiérrez, C. V., & Martínez-Pérez, O. (2025). Modelo educativo B-learning como estrategia para el proceso de enseñanza en bachillerato. *MQRInvestigar*, 9(2), e457.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e457>
- Pantoja Burbano, M. J., Lucero Ayala, N. J., Álvarez Hernández, S. D. R., y Enríquez Chugá, J. F. (2021). Educación y pandemia: desafío para los docentes de educación básica superior y bachillerato de la ciudad de Ibarra, Ecuador. *Conrado*, 17(81), 307-313.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000400307&script=sci_arttext&lng=en
- Pérez Cando, C. A., Ortiz Armas, X. M., Humanante Cabrera, C. R., & Castillo Montúfar, C. R. (2024). La Comunicación en la Gestión Escolar y su Incidencia en el Clima Laboral de una Unidad Educativa: Communication in School Management and its Impact on the Work Environment of an Educational Unit. *Revista Científic*, 9(Ed. Esp. 4), 157–176. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E4.8.157-176>
- Perezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A., & Román-Méndez, A. D. (2024). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–20.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-593>
- Quintana-Susarte, S. (2022). La investigación actual sobre el profesorado de Educación Ciudadana: preocupaciones comunes y caminos explorados (2010-2019). *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 189-209.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.189>
- Ramos, M., Vicente, S., Rosales, J., & Chamoso, J. M. (2024). Influence of teachers' pedagogical knowledge on their classroom practice when solving arithmetic word problems with their students. An exploratory study/Influencia del conocimiento pedagógico del profesorado en su práctica de aula cuando resuelve problemas aritméticos verbales con su alumnado. Un estudio exploratorio. *Journal for the Study of Education and Development*, 47(2), 321-345.
<https://doi.org/10.1177/02103702241253415>
- Rodríguez, Á. F., Medina, M. A., Tapia, D. A., & Rodríguez, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 8), 1420-1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>
- Rodríguez, Á., Rodríguez, J., y Arias, E. (2020). El profesorado universitario novel en shock: Propuestas de mejora. Revisión sistemática. *Revista Educare*, 24(1), 245-269.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1245>

- Rodríguez Torres, Á. F., Medina Nicolalde, M. A., & Tapia Medina, D. A. (2020). La inducción y el acompañamiento pedagógico al profesorado novel. Una oportunidad para mejorar su desempeño profesional. *Revista Educare - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 339–361. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1378>
- Rodríguez, A., Altamirano, E., Chicaiza, A., Benalcázar, M. & Aguirre, E. (2017). The teacher's training: an important element for innovation and improvement of educational centers. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 22(228), 1-12. <https://bit.ly/3CLfWhM>
- Rodríguez, Á., Gómez, M., Granda, V., y Naranjo, J. (2016). Paradigmas de investigación: tres visiones diferentes de ver y comprender a la Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 21(222), 1-12. <https://www.efdeportes.com/efd222/paradigmas-de-investigacion-de-educacion-fisica.htm>
- Rodríguez, Á. (2015). *La formación inicial y permanente de los docentes de enseñanza no universitaria del Distrito Metropolitano de Quito y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación institucional, el funcionamiento, la innovación y la mejora de los centros educativos*. [Tesis doctoral inédita. Universidad del País Vasco, España]
- Rodríguez-Torres, Ángel-F., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J.-A., & Moreno-Guerrero, A.-J. (2024). Actitudes del profesorado latinoamericano hacia la innovación educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(2), 206-222. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n2a3499>
- Sánchez, G., Jara, X., y Verdugo, F. (2020). Nudos críticos en la inserción de docentes principiantes: lecciones para los programas de formación de profesores. *Información Tecnológica*, 31(4), 189-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400189>
- Sandoval, M. A. L., Pesantez, M. J. G., Benítez, R. L., & Navas, C. D. H. (2024). Revelando las causas cotidianas del estrés en docentes de educación básica: caso de dos instituciones ecuatorianas. *Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 11(2), 216-230. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i2.3414>
- Sanmartin, J. P. A., & Mera, A. R. (2024). Cuando el empeño no basta: Desafíos en el Ejercicio Docente de Bachillerato en Ecuador. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(2), 153-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9809138>
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Trabelsi, Z., & Naceur, A. (2025). Cross-cultural adaptation and validation of the Arabic version of the Stages of Concerns (SoC) questionnaire for measuring teachers' concerns regarding the adoption of educational technologies. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 9(3), 195–210. <https://doi.org/10.34056/aujef.1705712>

- Ulferts, H. (Ed.). (2021). *Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en>
- Weise, C., Bretones-Peregrina, E., Martínez-Lozano, V., & Flores-Aguilar, G. (2024). Posiciones identitarias del profesorado frente a situaciones de emergencia social: Aprender en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 1–13. <https://doi.org/10.6018/reifop.639551>
- Yadeta, T., & Assefa, W. (2018). The Practices and Challenges of Teacher Educators' Professional Development through Lesson Study: Focus on Oromia Colleges of Teachers Education. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 13(1), 69–85.
- Yeşilyurt, E., & Vezne, R. (2023). Digital literacy, technological literacy, and internet literacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education. *Education and Information Technologies*, 28, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11311-1>
- Zhao, G., Fan, B., Wang, Y., Aliyev, M., & Sun, X. (2024). Investigating Chinese In-service Teachers' Concerns About Teaching Thinking Using the Concern-Based Adoption Model (CBAM). *Journal of Education and Development*, 8(2), 1–14.

APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO SOBRE EL USO DE LAS TIC EN EL AULA

Luisa Alarcón Cervantes

Universidad de Almería

César Bernal-Bravo

Universidad Rey Juan Carlos

Mariana-Daniela González-Zamar

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de las competencias básicas en Educación Infantil es una tarea ardua, tanto a nivel de experiencias vividas como de aspectos metodológicos y didácticos. Entendiendo por “competencia” aquella capacidad del niño de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos, así como las actitudes personales adquiridas (Kaiser y Hancock, 2003).

Por su parte, las competencias digitales requieren que la escuela, como agente educativo, utilicen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) para formar y preparar a sus alumnos. De este modo, podrán integrarse de un modo competente como miembros activos de la sociedad, no sólo para incorporarse a ella, sino para ser capaces de modificarla de forma positiva y crítica. Las instituciones educativas deben ser abiertas y flexibles a los avances que se produzcan en la sociedad, para introducirlos y adaptarlos a las necesidades de los alumnos (Zorraquino y Alejandro, 2009).

El modo de abordar el uso de las tecnologías en edades iniciales resulta clave. En este sentido, los recursos a incorporar en el aula no como un fin en sí mismo, sino con el interés de apoyar un uso activo y alternativo al que la sociedad impone a los más pequeños. La escuela debe contribuir a dotar de herramientas que permitan un uso creativo de estos nuevos recursos de acceso a la cultura, ya que el interés educativo que puedan tener las TIC en la Educación Infantil dependerá del uso que se propicie, de cómo se promueva en los niños la creatividad, la imaginación, la expresión, la cooperación (Henriksen et al., 2018). En este contexto digital, el aprendizaje competencial es de interés en la formación integral del alumno. El acto

mediático es el resultado de la interacción de tres componentes: conocimiento, capacidad cooperación y motivación por la tarea.

Un avance importante en la investigación reciente señala que la integración efectiva de las TIC en la educación infantil puede potenciar significativamente el desarrollo de competencias socioemocionales y cognitivas, siempre que se implemente con un enfoque pedagógico adecuado (Sánchez et al., 2024). Además, estudios recientes destacan que la formación docente en competencias digitales es un factor clave para el éxito de estas iniciativas, ya que los docentes deben estar preparados para diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras y adaptadas a las necesidades de sus alumnos (Gómez et al., 2024; González-Zamar y Sirignano, 2024). Finalmente, otra aportación relevante señala que la colaboración entre familias y centros educativos en el uso de las TIC puede potenciar aún más los beneficios del aprendizaje digital en edades tempranas (Pérez y Ruiz, 2024).

Las TIC han dado lugar a nuevas alfabetizaciones que mejorarán las habilidades y competencias de los alumnos y de los profesionales en el siglo XXI. En este contexto, el aprendizaje ubicuo, definido como aquel que se produce en cualquier lugar y momento se encuentra potenciado por la tecnología ubicua que lo sustenta (Chin et al., 2015). Sin embargo, esta transformación tecnológica no está predeterminada sólo por la tecnología, ni es una cuestión única o fundamentalmente instrumental. La transformación tecnológica acompaña y, en cierta medida, provoca otros procesos de cambios de carácter cultural, social, organizativo, entre otros (Abad-Segura et al., 2020). Este es el nuevo desafío que deben enfrentar las instituciones educativas y, especialmente, aquellas ubicadas en las etapas iniciales del proceso de formación. La realidad muestra que las tecnologías digitales han influido en la forma de aprender y, en consecuencia, en la forma de enseñar propia de la comunidad docente.

En consecuencia, el propósito de este estudio es identificar el conocimiento sobre las TIC y el desarrollo de la competencia digital (en adelante, CD) en el alumnado de Educación Infantil en Centros Educativos de la provincia de Almería, España. Por su parte, el objetivo de la investigación es explorar el nivel de la CD del alumnado de Educación Infantil en la zona este de la provincia de Almería. Para ello, se propone trabajar con una metodología de corte cualitativo que incluye diversas fases realizada durante en el período entre 2013-2019. Este trabajo está organizado como sigue. La Sección 2 describe el marco teórico de referencia, la Sección 3 detalla la metodología llevada a cabo en este estudio. La Sección 4 muestra los principales resultados. Finalmente, en la Sección 5 se presentan las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

El estudio de la CD en la Educación Infantil se sustenta en el análisis de una serie de fundamentos teóricos que junto a los conceptos básicos definen el marco de referencia en este campo de investigación.

El término competencia se suele definir como aquella capacidad del niño de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos, así como las actitudes personales adquiridas (Kaiser y Hancock, 2003). Asimismo, las competencias son aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que todos necesitamos para la realización y desarrollo personal y la inclusión en la sociedad (Hamre et al., 2014). Se adquieren y mejoran a lo largo de las diferentes etapas educativas y constituye la base de un continuo aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para adquirir las competencias tendremos que enfrentar a los alumnos a la resolución de tareas que estén relacionadas con situaciones de su vida cotidiana. Estas tareas o situaciones didácticas estarán basadas en los objetivos, los contenidos, la metodología, actividades, ritmo de maduración de los alumnos, características, necesidades emociones e intereses (Lillard et al., 2013).

Así, las competencias básicas a adquirir en Educación Infantil son las siguientes: autonomía e iniciativa personal, competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia social y ciudadana, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y CD, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y competencia emocional (Ley Orgánica 8, 2013).

Atendiendo a la CD, definida como aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas. Supone también el acceso a las fuentes y el procesamiento de la información; y el conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital (Ley Orgánica 8, 2013). La competencia mediática se refiere al dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados que incluye seis dimensiones básicas, como el lenguaje, la tecnología, los procesos de interacción, producción y difusión, ideología y valores y estética. Estos indicadores tienen que ver, con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos y como personas que producen mensajes (Ferrés y Piscitelli, 2012). No se debe confundir competencia mediática con digital ya que la segunda se refiere al uso de las TIC para el aprendizaje y el acceso a la información y la primera trata la manera de integrarlas en el mundo educativo, a partir de conceptos como competencia en comunicación (Aguaded et al., 2018).

Avanzando en la conceptualización de términos, la Educación es la formación práctica y metodológica que se le da a una persona en vías de desarrollo y crecimiento. Es un proceso mediante el cual al individuo se le suministran herramientas y conocimientos esenciales para ponerlos en práctica en la vida cotidiana. El aprendizaje de una persona comienza desde su infancia, en el hogar y continúa al ingresar en centros educativos en donde se adquirirán identidades, valores éticos y culturales para hacerla una persona de bien en el futuro (Buring et al., 2009).

La Educación Infantil es la etapa educativa que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años con la finalidad de contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual. En España, se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los 3 años y el segundo, que es gratuito, va desde los 3 a los 6 años. En ambos ciclos, se atiende progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y a los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2020). Además, se propicia que niñas y niños logren una imagen positiva y equilibrada de sí mismos y adquieran autonomía personal (Thomaes et al., 2017; Garcia y Weiss, 2016).

En este contexto, en España, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de marzo, para la Mejora de la Calidad Educativa, que modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación recoge la necesidad de instaurar en las aulas un proceso educativo constructivista en el que el alumnado sea partícipe de su propio desarrollo, de manera que se relacionen los aprendizajes con su realidad inmediata. En la actualidad, el aprendizaje digital está marcando una tendencia con gran impacto en diversos estudios y propuestas aplicadas al campo de la educación y en el desarrollo del pensamiento creativo en todas las etapas (González-Zamar y Abad-Segura, 2020). Por todo ello, los aportes han girado en torno a términos como: innovación, creatividad, inmersión, imaginación, colaboración, tecnología e información que definen y acompañan al aprendizaje digital. Esto se ha reflejado en un aumento significativo de publicaciones científicas de impacto en el ámbito académico global (De Aldama y Pozo, 2016; Bonilla-del-Río y Aguaded, 2018).

Estas publicaciones pueden agruparse en aquellas donde se realiza un análisis de la incorporación y el uso de las TIC en el aula de infantil (Zorraquino y Alejandre, 2009; Siraj-Blatchford y Tena, 2017) tales como ordenadores, pizarras digitales, cámaras fotográficas digitales, videoproyectores, videocámaras, etc. La inmersión de las TIC se plantea para fomentar los valores educativos y sentar las bases del trabajo futuro de las niñas y niños. Aprender a trabajar en equipo, respetar a los demás, tanto los turnos como escuchar el contenido que expresan, fomentar la creatividad, reflexionar antes de actuar, tomar decisiones; pueden ser algunas actuaciones que favorecer el uso de las tecnologías en el aula (Caldeiro-Pedreira et al., 2017). Dentro del ámbito del desarrollo motriz, la tecnología puede utilizarse para aprender movimientos corporales, direcciones; siempre adaptado a la edad y

capacidad de los niños (Pekdogan y Kanak, 2016). El niño de Educación Infantil está inmerso en este mundo digital, pues forma parte de su entorno inmediato. En estos estudios se establecen las pautas para hacer uso de las TIC como una herramienta lúdica. A través del juego, de forma natural, los niños interiorizan y comprenden el código informático, lo que permitirá ir desarrollando la competencia suficiente para el uso progresivo más autónomo de las herramientas. Primero los niños trabajarán individualmente, después por parejas y por último en grupos, cuando tengan mayor dominio del ordenador. Por su parte, el profesorado trata la temática desde un punto de vista metodológico, estableciendo los objetivos, contenidos, metodología, actividades y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos de infantil y primando el desarrollo de la CD (McCoy et al., 2017).

El resto de las investigaciones se refieren a los recursos tecnológicos y aplicaciones TIC para educación infantil. En este sentido, la amplia gama de aplicaciones educativas posibilita que puedan usarse para áreas muy diversas. Puede hacerse tanto con blogs, aplicaciones o canales de YouTube de apoyo a la clase, así como optar por crear material propio, como el diario del aula, explorar la ciencia, la música o las artes (Dorouka et al., 2020).

La información que llega a los alumnos, y especialmente a los más pequeños debe ser seleccionada, tratada, escogida, procesada, organizada y sistematizada. La tarea de maestros y educadores deberá ser la de guías donde la acumulación de información ya no es un procedimiento válido de aprendizaje; donde el texto escrito adquiere su valor como refuerzo de la imagen y el sonido; donde la interactividad, la participación, el esfuerzo en equipo, la colaboración y el intercambio de ideas, proyectos y desarrollos son verdaderas fuentes de aprendizaje; donde las habilidades y destrezas en la búsqueda, recopilación, procesamiento, valoración de la información llegan a ser muchas veces tan importantes como la misma información (González-Zamar et al., 2020).

Asimismo, en este escenario, la interactividad y la colaboración adquieren un papel fundamental. Los niños aprenden mejor cuando participan en actividades que requieren esfuerzo conjunto, intercambio de ideas, proyectos en equipo y la resolución de problemas en colaboración. Estas experiencias fomentan habilidades sociales, pensamiento crítico y creatividad, además de promover un aprendizaje más significativo y duradero. La participación activa en proyectos, debates y actividades prácticas ayuda a los niños a comprender mejor los conceptos y a desarrollar habilidades que serán esenciales en su vida académica y personal. Por otro lado, las habilidades relacionadas con la búsqueda, recopilación, procesamiento y valoración de la información se vuelven tan importantes como la misma información en sí. Enseñar a los niños a buscar información de manera efectiva, a evaluar su fiabilidad y a utilizarla de forma ética y responsable, es fundamental en la formación de ciudadanos críticos y autónomos. En definitiva, el papel del educador en la era digital debe centrarse en facilitar procesos de aprendizaje activos, en desarrollar habilidades de pensamiento y en promover una actitud crítica y participativa frente a la información. Solo así los niños podrán aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías y convertirse en aprendices autónomos y creativos. El papel del

docente es, fundamentalmente, el de intervenir ofreciendo contextos que favorezcan el aprendizaje, creando situaciones enriquecedoras y fomentando que los niños y niñas sean los protagonistas directos, propiciando que el niño investigue, disfrute, aprenda, construya sus conocimientos y, por supuesto, los incorpore a su vida cotidiana. Trabajar con alumnos del siglo XXI es el gran reto del docente y utilizar nuevos lenguajes el mejor recurso (Palaiologou, 2016; Fonsén y Ukkonen-Mikkola, 2019; Siraj-Blatchford y Tena, 2017).

En la figura 1 se muestran los términos clave de este tema de investigación.

Figura 1. Nube de palabras con términos clave sobre competencia digital en Educación Infantil. Fuente: elaboración propia.



Gran parte de la investigación sobre las TIC realizada hasta hace algunos años, se ha ocupado exclusivamente de la eficacia de la TIC para alcanzar los objetivos tradicionales del aprendizaje. No se prestaba mucha atención a los nuevos retos que podrían afrontarse si aplicáramos la tecnología para apoyar las capacidades infantiles de pensamiento más crítico y creativo (Sumarni et al., 2019).

3. METODOLOGÍA

En coherencia con el propósito de la investigación y teniendo en cuenta el objetivo planteado se propuso como metodología de trabajo la Investigación - Acción (en adelante, I-A) que se enmarca en la perspectiva de la investigación cualitativa.

La I-A se define como el método de investigación que relaciona la práctica educativa con la reflexión compartida sobre la práctica. En su desarrollo en el campo educativo contempla la necesidad de que el profesorado sea el investigador de su propia práctica (MacDonald, 2012).

También se ha considerado para la elección de la metodología las características del entorno y los agentes que participan en ella y el convencimiento de que la práctica educativa es un hecho colectivo, un trabajo grupal, una investigación vinculada a la realidad del aula que busca mejorar la propia realidad educativa. De este modo, el diseño de la investigación como un proceso mediante una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis et al., 2013; González-Zamar et al., 2021).

El objetivo de este estudio es explorar el nivel de la CD del alumnado de Educación Infantil en la zona este de la provincia de Almería, utilizando herramientas de corte cualitativo que ayudarán a desvelar las características y realidad del problema en cuestión. En este sentido, se pretende indagar sobre el aprendizaje y uso de las TIC en Educación Infantil, atendiendo a cuestiones como la dotación e infraestructura, la didáctica y uso pedagógico de la tecnología, así como la formación, actitudes y expectativas hacia las TIC por parte del profesorado de esta etapa. La investigación se realizó en el período de tiempo 2013-2017.

La adopción de esta metodología sigue la línea de otros trabajos de investigación que han favorecido la reflexión sobre el papel de las TIC en las aulas, perfeccionando el pensamiento crítico y colaborativo de esta acción (Kemmis, 2009; Fernández-Díaz y Salvador, 2013; Somekh y Zeichner, 2009).

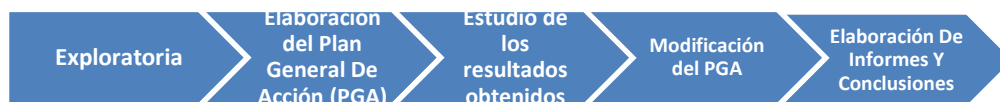
3.1. Fases de la investigación

El proceso de investigación se ha concebido como una secuencia de fases, donde uno de los aspectos más significativos es la reflexión, en el sentido de identificar los usos de las TIC en los centros educativos, como así también en la implementación desde una perspectiva curricular y organizativa de la acción formativa. Así, la investigación se desarrolló atendiendo a las siguientes fases:

- Fase I. Exploratoria (2012-2013)
- Fase II. Investigación-Acción (2014-2017)

A su vez, cada fase de la investigación incluyó un objetivo, el cual se lo concibió como una acción a ser atendida para promover la transformación de la práctica (Morgan y Smircich, 1980) (Ver Figura 2).

Figura 2. Fases de la investigación. Fuente: elaboración propia.



3.1.1 Fase I. Exploratoria (2012-2013)

La primera fase exploratoria tuvo como objetivo indagar sobre la realidad en las aulas de Educación Infantil con relación al uso de las TIC. Para ello, se utilizó la observación participante, la cual se refiere a la introducción de la investigación en el escenario de estudio, funcionando como instrumento de recogida de datos. Es decir, éste involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1987).

Asimismo, en esta primera fase de recogida de datos, se realizaron entrevistas informales semiestructuradas con el profesorado. Estas fueron llevadas a cabo en el curso 2014-2015, coincidiendo en tiempo con la observación participante.

La observación participante y las conversaciones informales o entrevistas se consideraron como herramienta esencial de información al permitir conocer la práctica educativa en materia de CD que se llevaban a cabo en las aulas. La combinación de ambas técnicas era necesario para el contraste y la triangulación de la información obtenida para poder dar validez a las interpretaciones elaboradas y corregir de este modo posibles errores en la interpretación. Las entrevistas se realizaron en grupo con los tutores de los centros educativos. En este sentido, la entrevista grupal no busca construir un sentido compartido acerca del tema de diálogo, sino obtener opiniones particulares (Díaz-Bravo et al., 2013).

Tras las entrevistas al profesorado y recogidos los cuadros de recogida de información, se realizaron cuestionarios a los alumnos de los distintos Centros educativos con edades comprendidas entre 3-6 años. Este cuestionario es válido y fiable, superando los criterios establecidos para poder ser aplicado en este trabajo de investigación. El cuestionario consta de 18 preguntas, entre ellas, 16 son cerradas y 2 preguntas cerradas de opción múltiple. La estructura del cuestionario se organizó en 5 dimensiones.

En el transcurrir de las entrevistas, se realizaron pequeñas modificaciones al guión inicial. En este sentido, no se pueden dictar normas que sean válidas para todas las situaciones, para todos los momentos, para todas las personas, para todos los contextos. Cada entrevista tiene una dinámica peculiar, un ritmo propio, unos antecedentes particulares (Santos Guerra, 1993).

3.1.2 Fase II. Investigación-Acción (2014-2017)

Esta segunda fase de Investigación-Acción surge de una inquietud temática compartida por un grupo, donde los miembros describen su preocupación sobre una situación y se intenta llegar a una solución. El proceso avanza con el intento de introducir los cambios en forma de experimento y reflexionar sobre los propios cambios y la manera de mejorar la práctica. Los profesores, en su acción diaria, realizan este mismo proceso, aunque la I-A significa planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele hacerse en la vida cotidiana (Kemmis et al., 2013). Se han

utilizado como herramientas la observación participante, el análisis de documentos como fuente de información considerados los materiales escritos instrumentos cuasi observacionales (Santos Guerra, 1993). Finalmente, se incluye el diario de campo, ligado a la observación participante como instrumento de registro de datos del investigado donde se anotan las observaciones de forma completa, precisa y detallada (Taylor y Bogdan, 1987).

3.2. Técnicas de recogida de datos

Se utilizan las propias de una metodología cualitativa, es decir la observación y entrevistas, entre otras. También, se han incluido en el trabajo un conjunto de aplicaciones virtuales que dieron soporte al desarrollo de la investigación tanto la recogida de información, como el contraste y el análisis de los datos.

El diseño de la investigación, a través de la mediación tecnológica que permite el uso del software social, ha favorecido significativamente el cumplimiento de los indicadores de validez propuestos en la investigación cualitativa, particularmente aquellos definidos por Anderson y Herr (2007), quienes destacan la validez procesual, dialógica y de resultado como pilares fundamentales en los estudios de tipo participativo. Esta mediación tecnológica no solo optimiza los procesos de recolección y análisis de datos, sino que también permite una interacción más dinámica y colaborativa entre los actores del estudio, enriqueciendo así la calidad y profundidad de los hallazgos. El uso de plataformas digitales como foros, wikis, entornos virtuales colaborativos o redes sociales académicas posibilita capturar una diversidad de voces y perspectivas, fortaleciendo la triangulación metodológica como estrategia para garantizar la validez interna del estudio.

La triangulación metodológica, entendida como la combinación de múltiples técnicas, fuentes o marcos teóricos para analizar un mismo fenómeno, cobra una nueva dimensión en contextos mediados por tecnología. Esta estrategia permite atender a la diversidad de las fuentes de información y sus transformaciones a lo largo del proceso investigativo, incorporando datos multimodales (textuales, visuales, auditivos), generados de forma sincrónica y asincrónica. Salinas (2021) destaca cómo el uso estratégico de tecnologías digitales facilita nuevas formas de interacción y recolección de datos, que resultan más representativas de los contextos sociales complejos y cambiantes que se estudian en la actualidad.

En este sentido, la secuencia temporal establecida en esta investigación responde a un plan de acción estructurado que se inspira en los aportes metodológicos de Flores et al. (1999), quienes subrayan la importancia de fases claramente delimitadas que integren la planificación, implementación, observación y reflexión. Este enfoque se articula con modelos actuales de investigación-acción, como los propuestos por Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2022), que consideran la temporalidad como un componente clave para asegurar la coherencia entre el diseño metodológico y los objetivos investigativos. Del mismo modo, Coe, Waring y Hedges (2021) refuerzan la idea de que un diseño riguroso, sensible al

contexto y abierto a la revisión continua, es esencial para responder a los desafíos metodológicos en investigaciones contemporáneas.

En suma, el diseño investigativo apoyado en la mediación tecnológica y estructurado temporalmente conforme a un plan de acción riguroso, permite alcanzar un alto nivel de validez y relevancia, ajustándose a las exigencias éticas, teóricas y prácticas de la investigación educativa actual.

La Tabla 1 muestra las fases de la investigación-acción llevada a cabo.

Tabla 1. Fases de la investigación-acción realizada. Fuente: elaboración propia.

FASE	CONCEPTO	PERÍODO
1 ^a	EXPLORACIÓN	2012/2013
2 ^a	ELABORACIÓN DEL PLAN GENERAL DE ACCIÓN (PGA)	2012/2013
3 ^a	PUESTA EN MARCHA PGA: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE, ENTREVISTAS GRUPALES CON PROFESORADO Y CUESTIONARIO A ALUMNOS	2013
4 ^a	ESTUDIO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	2013
5 ^a	MODIFICACIÓN DEL PGA: DISEÑO DE UD. DIDÁCTICA	2014
6 ^a	PUESTA EN PRÁCTICA DEL DISEÑO ELABORADO	2014/2017
7 ^a	ELABORACIÓN DE INFORMES Y CONCLUSIONES	2017

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

A continuación, se sintetizan los resultados más destacados que se han ido obteniendo a lo largo de las diferentes fases de la investigación. No se trata de una recopilación sistemática y

exhaustiva de todos los resultados obtenidos a lo largo de la investigación sino aquellos más destacados.

4.1. Fase I. Exploratoria

Esta primera fase que tuvo como objetivo indagar sobre la realidad en las aulas de Educación Infantil en relación con el uso de las TIC y el desarrollo de las competencias digitales en el alumnado de la zona del levante almeriense.

Se advirtió que el uso de diversas técnicas como la observación participante, los cuestionarios y las entrevistas, permitió realizar un diagnóstico de la situación de partida de los docentes y de los centros, así como incitar la revisión de los procesos de enseñanza conforme a una fundamentación práctico-crítica curricular del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El diagnóstico inicial de la situación del profesorado nos permitió localizar los principales déficits con los que cuenta la comunidad educativa en el uso de las TIC, especialmente relacionadas con las metodologías. Los resultados obtenidos de las entrevistas se sintetizan a continuación.

1. Uso reducido de las TIC día a día en el aula, por motivos diversos, como de orden técnico o didáctico.
2. La formación del profesorado, especialmente en aspectos didácticos, es considerada como insuficiente, lo que genera inseguridad en su aplicación.
3. En ocasiones, los recursos con los que cuentan los centros se encuentran desfasados o deteriorados, dificultando su inclusión ágil y dinámica en las clases.
4. Por el contrario, la motivación del profesorado es la razón principal del uso de las TIC y su convencimiento sobre sus posibilidades educativas.

En cuanto a los cuestionarios realizados a los niños, los resultados obtenidos se refieren a la existencia de una mejor interpretación en cuanto a las imágenes y vídeos, donde las respuestas en su mayoría son de un modo adecuado y positivo sobre términos digitales. Asimismo, en ocasiones los alumnos desconocen términos por los que se les consultaba sobre tecnología digital. En general, las respuestas por parte del profesorado con respecto a la participación fueron muy positivas, explicando sus opiniones al respecto e incluso estableciendo posibles soluciones para mejorar en este sentido sus prácticas educativas. Los docentes, en general, muestran una actitud positiva y piensan que conocer los resultados de los cuestionarios les puede ayudar en su labor docente. Esta última posición era en su mayoría del profesorado del centro rural. Hay que destacar la interacción existente entre los docentes en los centros educativos, su comportamiento frente a las TIC, siendo importante mencionar el bajo uso de las TIC en los CEIP en la mayoría de los casos.

4.2. Fase II. Investigación-Acción

Realizada la fase I en la que se pudo explorar sobre el uso de las TIC en las aulas, a la vez que, generar en los docentes el cuestionamiento sobre su aplicación; la siguiente fase se asume el reto de modificar el plan de acción y diseñar una unidad didáctica proponiendo así un progreso de las estrategias curriculares y del significado de la escuela 2.0.

La reflexión sobre las mejoras realizadas permitió comprobar la responsabilidad y la satisfacción al diseñar una propuesta didáctica destinada a desarrollar la CD en alumnado de infantil durante tres cursos consecutivos desde que inician su escolarización hasta que la terminan. El proceso sigue en el intento de introducir los cambios en forma de experimento o modificación planteada y reflexionar sobre los propios cambios y la manera de mejorar la práctica educativa.

Como resultado de la realización de la observación participante se pueden mencionar las siguientes:

- Incremento del conocimiento por parte del alumnado de infantil de los medios informáticos en el día a día. Esta cuestión destaca al contrastar los datos recogidos al inicio de la investigación en el diario de campo y los recogidos al avanzar en el proceso y desarrollo de la propuesta didáctica programada.
- A la hora de buscar información de interés para los niños de 3 años según los contenidos trabajados en cada etapa, resultó una tarea que a los niños los motivaba y no les resultó complicado. Al pasar los días, esta acción resultaba más sencillo para ellos, hasta que la realizaban con total autonomía, aplicando el aprendizaje de la lecto-escritura que inicialmente no tenían. Así, a lo largo de cada curso y al adquirir un dominio perfecto de la lecto-escritura, las búsquedas en el teclado del ordenador resultaba más sencillo.
- A la hora de jugar con juegos para aprender contenidos directamente relacionados con el manejo del ordenador, tanto en 3, 4 y 5 años, resultó ser una actividad con la disfrutaban mucho. Al principio en 3 años les gustaba menos porque no controlaban el uso del ratón, pero a medida que lo iban controlando se sentían más cómodos con este tipo de tarea.
- La tarea de copiar imágenes de internet en el procesador de textos sólo se programó a partir del tercer curso de Educación Infantil, en 5 años, debido a la complejidad que entraña esta tarea. En el segundo trimestre todo el alumnado sabía realizar la tarea con bastante autonomía. También es importante señalar el trabajo colaborativo entre los niños.
- El uso del procesador de textos para escribir sus nombres se planteó como tarea de 4 años, ya que, por el mismo motivo anteriormente explicado, requería del manejo de la lecto-escritura. En 5 años, el uso y la escritura de textos eran más extensos. Este

tipo de actividad les ayudó a seguir motivados por desarrollar su CD, y avanzar en el aprendizaje de la lecto-escritura.

- La tarea de imprimir imágenes desde el procesador de textos copiadas previamente (5 años), o directamente desde internet (3, 4 y 5 años), fue una tarea que les motivó a seguir en esta aventura ya que para ellos es importante poder tocar y experimentar de la forma más cercana y real posible aquello que ellos mismos veían y buscaban en la pantalla.
- Ver imágenes o fotos de sus experiencias vividas con su familia era algo habitual, pero el ver en clase imágenes de experiencias vividas con sus compañeros en nuestro ordenador fue un descubrimiento.
- El uso de la pizarra digital supuso la colaboración de otros docentes y de grupos de niños de 5º y 6º de primaria que tutorizaban la tarea de los más pequeños. El aprendizaje tecnológico junto al colaborativo pudo reflejarse en las posibilidades que otorgó la herramienta digital.

Con respecto al análisis de documentos, señalar los siguientes resultados a destacar:

- Decreto 428/2008 de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Establece el inicio del uso de las TIC en Educación Infantil especialmente en el último curso de esta etapa a la edad de 5 años.
- En las Actas de ciclo de Educación Infantil se recogen las necesidades formativas del profesorado de esta etapa, la necesidad de tener recursos digitales, por lo que existe la concienciación del profesorado en la importancia del desarrollo de la CD en su alumnado.
- El Plan TIC del Centro está orientado al alumnado y profesorado del tercer ciclo de Educación Primaria, sin hacer mención del resto de ciclos de primaria ni de educación Infantil. Existe un vacío administrativo y normativo entre lo que recoge el Decreto 428/2008 y las instrucciones y normativas que establecen en Plan TIC de los CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria) solamente para el tercer ciclo de Educación Primaria.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio se planteó con el objetivo de explorar y comprender el nivel de desarrollo de la CD en el alumnado de Educación Infantil, tomando como referencia el contexto geográfico de la zona este de la provincia de Almería. Para ello, se optó por una metodología

cualitativa basada en la I-A, desarrollada en dos fases temporales comprendidas entre los cursos 2012-2013 y 2014-2017. La implicación activa tanto de docentes como de niños y niñas de Educación Infantil del levante almeriense ha sido uno de los pilares fundamentales que han dotado de sentido y profundidad a la investigación.

Los hallazgos obtenidos reflejan la creciente incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas educativas del ciclo infantil, así como su relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en estas etapas iniciales. Las TIC no han actuado simplemente como un recurso auxiliar, sino que se han convertido en elementos dinamizadores capaces de transformar la dinámica del aula, de enriquecer la interacción entre los distintos agentes educativos y de generar nuevos escenarios formativos más acordes con los retos del siglo XXI.

Asimismo, la investigación ha evidenciado que el uso de las TIC ha desempeñado un doble papel: por un lado, como recurso pedagógico, y por otro, como herramienta para el propio desarrollo del proceso investigativo. Esta doble dimensión ha propiciado una experiencia enriquecedora tanto para el profesorado como para el alumnado, generando un contexto de innovación educativa sostenida en el tiempo. La metodología de I-A ha sido clave en este sentido, permitiendo una evolución constante de la práctica docente basada en la reflexión crítica, la detección de necesidades emergentes y la implementación de mejoras adaptadas a la realidad educativa específica.

El profesorado participante ha mostrado una actitud positiva hacia la integración de las tecnologías en el aula, valorándolas como herramientas versátiles que fomentan la motivación, la creatividad y la participación activa del alumnado. No obstante, también se han identificado ciertas limitaciones que requieren atención, como la necesidad de contar con formación especializada, tiempo para la planificación de actividades digitales, recursos técnicos adecuados y apoyo institucional para el sostenimiento de estas iniciativas.

En relación con el alumnado, se ha constatado una familiaridad creciente con las TIC, fruto de su presencia en los entornos cotidianos y familiares. Esta cercanía tecnológica, sin embargo, no garantiza por sí sola un uso educativo o crítico. Por tanto, resulta fundamental que desde la escuela se promuevan prácticas que favorezcan la alfabetización digital desde edades tempranas, respetando las características madurativas de los niños y niñas y atendiendo a criterios pedagógicos bien fundamentados. En el primer ciclo de Educación Infantil, el acompañamiento adulto es imprescindible, ya que el acceso a dispositivos o plataformas digitales debe estar mediado por una intencionalidad educativa clara, mientras que en el segundo ciclo se ha observado una progresiva autonomía en el manejo de herramientas tecnológicas, lo que permite diseñar actividades más complejas y significativas.

Este estudio también subraya la importancia de crear espacios educativos donde el alumnado identifique las TIC no sólo como instrumentos lúdicos o de entretenimiento, sino como recursos formativos que les permiten explorar, expresar ideas, resolver problemas, colaborar con otros compañeros y construir conocimiento. Estos entornos deben estar diseñados para

fomentar un uso ético, creativo y crítico de la tecnología, lo que implica repensar los enfoques metodológicos y los materiales curriculares utilizados en esta etapa educativa.

En consecuencia, se considera necesario avanzar hacia una cultura digital integral en Educación Infantil, donde la competencia digital se desarrolle de manera transversal y contextualizada, vinculada a experiencias de aprendizaje reales y significativas. Esta tarea requiere del compromiso conjunto de los equipos docentes, los centros educativos, las familias y la administración, en un esfuerzo coordinado por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Finalmente, se destaca el valor formativo del propio proceso de investigación para el profesorado. La participación activa en el diseño, implementación y evaluación de las experiencias con TIC ha favorecido el empoderamiento profesional, el trabajo colaborativo entre docentes y el fortalecimiento de una actitud investigadora centrada en la mejora continua de la práctica educativa. Todo ello contribuye a sentar las bases para una profesionalización docente adaptada a los desafíos contemporáneos, en la que la competencia digital no se limite a un conocimiento instrumental, sino que abarque dimensiones pedagógicas, sociales y éticas. De este modo, esta investigación no sólo aporta evidencias sobre el estado actual del uso de las TIC en Educación Infantil, sino que también propone un modelo de acción reflexiva y transformadora que puede servir de referencia para futuras intervenciones educativas orientadas al desarrollo integral de la competencia digital desde las primeras etapas del sistema educativo.

El presente capítulo deriva de la Tesis Doctoral desarrollada por Luisa Cervantes Alarcón en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería (España), bajo la dirección de los profesores César Bernal-Bravo y Mariana-Daniela González-Zamar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad-Segura, E.; González-Zamar, M.-D.; Infante-Moro, J. C. y Ruipérez García, G. (2020). Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education: Global Research Trends. *Sustainability*, 12(5), 2107. doi:10.3390/su12052107
- Aguaded, I., Marín Gutiérrez, I., y Caldeiro Pedreira, M. C. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. *Letral*, 20,156-182.
- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*, 2, 47-70.
- Bonilla-del-Río, M., y Aguaded, I. (2018). La escuela en la era digital: Smartphones, APPS y programación en Educación Primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 53, 151-163.

- Buring, S. M., Bhushan, A., Broeseker, A., Conway, S., Duncan-Hewitt, W., Hansen, L., y Westberg, S. (2009). Interprofessional education: definitions, student competencies, and guidelines for implementation. *American journal of pharmaceutical education*, 73(4).
- Caldeiro-Pedreira, M. C., Maraver-López, P., y Marín-Gutiérrez, I. (2017). Competencia mediática en la etapa infantil en España. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 35-48.
- Chin, K. Y., Lee, K. F., y Chen, Y. L. (2015). Impact on student motivation by using a QR-based U-learning material production system to create authentic learning experiences. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 8(4), 367-382.
- Coe, R., Waring, M., y Hedges, L. V. (2021). *Research methods and methodologies in education* (2nd ed.). SAGE.
- De Aldama, C., y Pozo, J. I. (2016). How are ICT used in the classroom? A study of teachers' beliefs and uses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 253-286.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dorouka, P., Papadakis, S., y Kalogiannakis, M. (2020). Tablets and apps for promoting robotics, mathematics, STEM education and literacy in early childhood education. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 14(2), 255-274.
- Fernández-Díaz, E., y Salvador, A. C. (2013). Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 121-133.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82.
- Flores, J. G., Gómez, G. R., y Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. aljibe.
- Fonsén, E., y Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*, 61(2), 181-196.
- García, E., y Weiss, E. (2016). *Making whole-child education the norm: How research and policy initiatives can make social and emotional skills a focal point of children's education*. Economic Policy Institute. <http://www.epi.org/publication/making-wholechild-education-the-norm/#epi-toc-14>
- González-Zamar, M.-D. y Abad-Segura, E. (2020). Implications of Virtual Reality in Arts Education: *Research Analysis in the Context of Higher Education*. *Education Sciences*, 10(9), 225. 10.3390/educsci10090225

Aprendizaje y desarrollo de la competencia digital en educación infantil: un estudio sobre el uso de las tic en el aula

- González-Zamar, M.-D., Abad-Segura, E., López-Meneses, E., y Gómez-Galán, J. (2020). Managing ICT for Sustainable Education: Research Analysis in the Context of Higher Education. *Sustainability*, 12(19), 8254.
- González-Zamar, M.-D., Abad-Segura, E., Martín Padilla, A. H., y Molina García, L. (2021). *Innovación universitaria y creatividad para la mejora sostenible de ecologías emocionales de aprendizaje*. Octaedro.
- González-Zamar, M.-D., y Sirignano, F. M. (2024). Formación de Futuros Docentes en la Didáctica de la Educación Plástica. Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., y Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher–child interactions: Associations with preschool children's development. *Child development*, 85(3), 1257-1274.
- Henriksen, D., Henderson, M., Creely, E., Ceretkova, S., Černochová, M., Sendova, E., ... y Tienken, C. H. (2018). Creativity and technology in education: An international perspective. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 409-424.
- Hernández-Hernández, F., y Sancho-Gil, J. M. (2022). *Investigación basada en las artes: Nuevas formas de comprender y transformar la educación*. Octaedro.
- Kaiser, A. P., y Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants y Young Children*, 16(1), 9-21.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science y Business Media.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., y Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological bulletin*, 139(1), 1.
- MacDonald, C. (2012). Understanding participatory action research: A qualitative research methodology option. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50.
- McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., ... y Shonkoff, J. P. (2017). Impacts of early childhood education on medium-and long-term educational outcomes. *Educational Researcher*, 46(8), 474-487.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2020. <http://www.educacionyfp.gob.es/va/contenidos/estudiantes/educacion-infantil.html#:~:text=La%20Educaci%C3%B3n%20Infantil%20es%20la,comprende%20hasta%20los%203%20a%C3%B1os>
- Morgan, G., y Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of management review*, 5(4), 491-500.

- Palaiologou, I. (2016). Teachers' dispositions towards the role of digital devices in play-based pedagogy in early childhood education. *Early Years*, 36(3), 305-321.
- Pekdogan, S., y Kanak, M. (2016). A Qualitative Research on Active Learning Practices in Pre-School Education. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 232-239.
- Pérez, M., y Ruiz, A. (2024). Innovaciones en la integración de las TIC en la educación infantil: desafíos y oportunidades. *Revista de Innovación Educativa*, 12(3), 45-62.
- Education, 8(1), 78-95.
- Salinas, J. (2021). El reto de la investigación educativa en entornos digitales: Perspectivas metodológicas emergentes. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-18. <https://doi.org/10.6018/red.457161>
- Sánchez, R., López, P., y Torres, M. (2024). Colaboración entre familias y centros educativos en el uso de las TIC en educación infantil. *Educación y Tecnología*, 15(2), 101-118.
- Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.
- Siraj-Blatchford, J., y Tena, R. R. (2017). De la aplicación a la participación activa de las TIC en Educación Infantil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (51), 165-181.
- Sumarni, S., Ramadhani, R., Sazaki, Y., Astika, R. T., Andika, W. D., y Prasetyo, A. E. (2019). Development of "Child Friendly ICT" Textbooks to Improve Professional Competence of Teacher Candidates: A Case Study of Early Childhood Education Program Students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(3), 643-658.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Thomaes, S., Brummelman, E., y Sedikides, C. (2017). Why most children think well of themselves. *Child Development*, 88(6), 1873-1884.
- Zorraquino, E. A., y Alejandre, J. G. (2009). El placer de usar las TIC en el aula de Infantil. *Participación educativa*, 12, 110-11

CONDICIONANTES EN LA ADAPTACIÓN EDUCATIVA: ESTILOS DE AFRONTAMIENTO ESTUDIANTIL

Cristina Pinel Martínez

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de afrontamiento o de estilos de afrontamiento, hacemos referencia al conjunto de estrategias y habilidades, cognitivas y conductuales, que una persona pondría en marcha en una situación límite para evitar que esta genere un daño físico o psicológico irreversible, mitigando así el impacto que dichas situaciones podrían generar sobre su salud general (García y Rodríguez, 2025; Segers et al., 2018). Estas herramientas son necesarias en diversas etapas vitales, las cuales, por sus características, pueden estar compuesta por un conjunto de retos que determinarán el desarrollo de cada individuo. Una de estas etapas se presenta durante la época universitaria, un periodo en el que pasamos de la adolescencia a la adultez temprana, y que representa un cambio vertiginoso en los procesos sociales y académicos a los que debe dar respuesta (Hernández, 2024; Sandoval et al., 2025).

Los estudiantes universitarios tienen una tendencia a padecer episodios de estrés, ansiedad y depresión durante esta etapa vital, sobre todo en la época de adaptación hacia mayores retos académicos, provocando a su vez inseguridades, sufrimiento psíquico, así como otro tipo de trastornos que merman su salud y sus niveles de satisfacción (Barragán et al., 2025; Sandoval et al., 2025). A su vez, esta situación puede desembocar en el abandono de la carrera o en el fracaso académico, siendo varios los factores de riesgo que podrían tener una influencia directa en el progreso de estas problemáticas. Para combatir de manera directa este tipo de situaciones, se requiere de ciertas estrategias de afrontamiento que permitan la reestructuración y reorientación de la situación para conseguir un desarrollo orientado al éxito y la consecución de los objetivos, así como de una reducción de los niveles de estrés que pueden acarrear consecuencias negativas (Hernández, 2024; Laura et al., 2024).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que estos estilos de afrontamiento no siempre aparecen como una respuesta positiva ante una situación estresante o dificultosa, sino que también podemos encontrar estilos de afrontamiento desadaptados, que perjudiquen el desarrollo del estudiante, e incluso pueda tener una influencia desfavorecedora en el progreso, el rendimiento y el éxito académico (García, Mello y Rodríguez, 2025), así como con el nivel de satisfacción con la vida que pueden presentar en diferentes etapas (Amaya y

Ramos, 2024). Estos estilos no son autos excluyentes, pues el estudiantado determinará en cada momento la manera en la que considera que mejor se ajusta el estilo a la consecución del objetivo planteado, de regulación emocional, y según requiera el contexto desde una perspectiva subjetiva, pues dependerá de la percepción que la situación le genere y la evaluación que haga de la misma (Amaya y Ramos, 2024). Estos elementos nos plantean una serie de interrogantes al respecto: ¿Qué factores tienen una mayor influencia en el progreso académico durante la etapa universitaria?, ¿Qué elementos se podrían afectar al desarrollo de diferentes tipos de estilos de afrontamiento?, ¿Qué estilos de afrontamiento podemos encontrar referenciados a los estudiantes universitarios?, ¿Qué efecto tiene cada estilo de afrontamiento en el desarrollo de la persona como estudiante universitario y en su futuro laboral? Teniendo en cuenta estas cuestiones, los objetivos de la presente revisión de la literatura son los de determinar y clasificar los factores que influyen en el desarrollo de distintos estilos de afrontamiento universitario, y analizar los estilos de afrontamiento junto con sus características.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio engloba una revisión de la literatura realizada a través de las bases de datos científicas Dialnet Plus, Web of Science y Scopus, siendo estas tres de los principales repertorios académicos utilizados en las Ciencias Sociales y en las Ciencias de la Educación y con mayor repercusión y alcance científico. Se realizó una búsqueda bibliográfica en las mismas a través de los descriptores en español “universitarios” “universidad”; “Estudiantes”; “Graduados”; “Afrontamiento”, “Estilos de afrontamiento” y “adaptación”, así como sus equivalentes anglosajones, utilizando para su unión los descriptores booleanos AND y NOT.

De la primera selección obtenida, se han analizado las referencias bibliográficas en busca de otros estudios que podría resultar de importancia en la consecución de los objetivos planteados. Los principales criterios de inclusión fueron estudios de carácter científico publicados entre 2005 y 2025, sin ser totalmente excluyentes el año de publicación, pues al ser un estudio teórico cuyo propósito es recabar la información relevante obtenida hasta la fecha, se han encontrado ciertos trabajos con anterioridad a estas fechas que se han considerado de interés en el desarrollo de este estudio. Igualmente, se han incluido en el estudio todos los trabajos de ámbito académico que trataban temas referidos a estudiantes universitarios, sin importar la nacionalidad o la rama de estudio a la que perteneciesen. Se han excluido de la muestra final todos aquellos trabajos que no tuvieran acceso al texto completo, que estuvieran enfocados en temas no educativos o que no tuvieran relación con los estilos de afrontamientos. Se han excluidos estudios no publicados, y estudios académicos. Igualmente, no se han tenido en cuenta trabajos cuyo contenido estuviera en un

idioma diferente al español o el inglés para evitar confusión en la interpretación del contenido.

3. RESULTADOS

3.1 Factores que influyen en los estilos de afrontamiento universitario

Son diversos los autores los que han realizado una diferenciación de factores que afectan al proceso, así como al desarrollo del estudiante durante la etapa universitaria, siendo una de las posibles divisiones de factores de riesgo en 6 dimensiones debido a sus peculiaridades: factores individuales, factores familiares, factores académicos/institucionales; factores socioeconómicos y culturales; y los factores demográficos/contextuales.

En primer lugar, haciendo referencia a los factores individuales, podemos encontrar una primera división dependiendo de su naturaleza física o psicológica. Como tal, en primer lugar, mencionamos cualquier tipo de característica individual que pueda ser un factor clave a la hora de generar o utilizar una adecuada estrategia de afrontamiento. Por lo tanto, no solo incluirían elementos como el nivel madurativo del estudiante o su grado de independencia emocional, sino cualquier tipo de enfermedad y/o trastorno físico, psicológico o mental que el estudiante pueda presentar, bien con antelación a la entrada en la etapa universitaria; como consecuencia de esta; o bien debido a la aparición de otro tipo de eventos negativos que han modificado la condición del individuo. Algunos ejemplos de este tipo de situaciones van desde las ya mencionadas depresiones, ansiedad, síndrome del quemado, u otro tipo de estados de ánimo negativos o violentos, incluso aparición de trastornos obsesivos-compulsivos, esquizofrenia (Barragán et al., 20025; Mansfield, Beltman, Weatherby y Broadley, 2016); hasta otras que pasan por insomnio, bruxismo, problemas posturales, estomacales, de diabetes o incluso cardiovasculares, así como cualquier otro tipo de patologías físicas (Masten, Lucke, Nelson y Stallworthy, 2021) o de discapacidades, las cuales suman un mayor grado en el proceso de adaptación a diferentes actividades académicas y de la vida diaria (Segers, et al, 2018).

Dentro de este apartado, podemos mencionar los problemas derivados de muchos de estos factores, y que a su vez empeoran la calidad de vida, como serían algunos tipos de adicciones, como el tabaquismo; así como situaciones derivadas de una mala alimentación o el seguimiento de una vida sedentaria (Sánchez, Cotrina y Aguinaga, 2021). De entre esta serie de factores, realizamos una especial mención al estrés, por ser uno de los factores que tanto en la sociedad actual, y de manera más acuciada en los ambientes universitarios, más afecta al desarrollo de una variada diversidad de condiciones en la salud (Silva-Ramos, et al., 2020). El estrés se define de manera general como una respuesta de supervivencia que genera el organismo ante una situación que lo desborda o que considera abrumador de una manera negativa. Si bien es cierto que el estrés se suele estudiar desde una perspectiva adversa (distrés), podemos diferenciar el llamado eustrés, o estrés positivo (Mansfield, Beltman,

Weatherby y Broadley, 2016; Mañas y López, 2017), el cual ayuda a alcanzar los objetivos propuestos

Siguiendo con la diferenciación de las dimensiones en cuanto a las problemáticas académicas se refiere, continuamos con los factores familiares, en los cuales incluimos en este caso también otro tipo de relaciones sociales. Cada estudiante desarrollará una serie de recursos sociales dependiendo de su entorno familiar y comunitario, pues el apoyo social y familiar determina en muchas ocasiones el desarrollo de ciertos comportamiento disruptivos o constructivos (Gómez y Kotliarenco, 2010). No solo tenemos en cuenta los propios estilos parentales en este conjunto, sino también situaciones sobrevenidas que afectan al desarrollo de la persona, como la pérdida de un ser querido, experimentar eventos vitales o traumáticos que pueden crear familias desestructuradas, o el nivel de apoyo de familiares, amigos, tutores, docentes, etc., que afecta al desarrollo personal y emocional (Gaxiola, González y Contreras, 2012).

Los factores académicos e institucionales hacen referencia a cualquier tipo de evento que se genere, en este caso, relacionado de manera directa con el entorno universitario. Aunque dimensiones mencionadas anteriormente van a tener una gran repercusión en la manera en la que vivenciamos el ámbito académico, existen diversas circunstancias que se encuentran fuera del alcance del estudiantado, como el buen clima, las exigencias académicas, la necesidad de una rápida adaptación a un nuevo entorno y a los cambios frenéticos que se dan en este entorno, el alto nivel de competitividad, los recursos institucionales y las facilidades que pueden facilitar desde el centro universitario, las metodologías docentes, etc., todo estos elementos que pueden afectar a los niveles de motivación del alumnado, y de manera consecutiva, a las intenciones de abandono universitario (Prado et al., 20024; Villegas et al, 2024).

En cuanto a los factores económicos, sociales y culturales, deben ser mencionados especialmente en situaciones de desventaja o cualquier tipo de situación desfavorable, pues es una de las características que más ha llamado la atención en el estudio de los estudiantes y de los infantes debido al gran peso que estas condiciones acarrear a su desarrollo académico y el abandono de los estudios (Coronado y Panque, 2015; Muñoz-Duque, 2018; Smulders,2018). Este tipo de situaciones lleva a muchos discentes a tener que compatibilizar los estudios universitarios con un trabajo, en muchas ocasiones, y teniendo en cuenta la gratuidad del sistema universitario público en España, para hacer frente a elementos paralelos a este proceso educativo, como el pago de un piso o la obtención de ciertos materiales; o por otros aspectos, como las altas tasas de competitividad laboral que llevan al estudiantado a trabajar durante su etapa universitaria para poder incluir cierta experiencia en su currículum antes de finalizar los estudios (Morgenstern, et al., 2024).

Por último, aunque no menos importante, mencionamos los factores contextuales y demográficos, dentro de los cuales encontramos elementos que, en diversidad de ocasiones, suceden de manera sobrevenida o por la situación geográfica. Algunos ejemplos de estos de

estos factores podrían ser las catástrofes naturales, los conflictos bélicos, los conflictos sociales o la aparición de enfermedades, como fue el caso del COVID-19. Debemos tener en cuenta que en estos casos existen localizaciones geográficas que tienen una mayor tendencia a padecer ciertos conflictos, o riesgos de sufrir catástrofes naturales como tsunamis, terremotos, inundaciones o incendios entre otros (Carrasco, Benítez, Sas y Sepúlveda, 2020). En estos casos, los cuales pueden llegar a ser potencialmente destructivos, son fenómenos naturales que tienen un gran impacto en ciertos núcleos poblacionales, así como en la vida de las personas, y sobre los que no podemos tener un control total (Contreras y Beltrán, 2015). Por el lado contrario, nos encontramos ante ciertos conflictos bélicos, que pueden suceder debido a cuestiones o diferencias sociales, étnicas, culturales, económicas, ideológicas, etc., y al igual que en el caso anterior, tienen un gran y devastador impacto en la vida de las personas, generando desequilibrios y sentimientos de miedo, indefensión (Laura et al., 20024; Naranjo-Álvarez, 2010).

3.2 Estilos de afrontamiento

Una vez analizados los diferentes factores, podemos observar la existencia de diferentes tipos de afrontamiento dependiendo del estilo utilizado, el nivel de activación que requiere de parte del individuo, así como su sistema de creencias y el apoyo externo que se le proporciona. Tal y como se ha mencionado con anterioridad, y siguiendo el modelo propuesto por Lazarus y Folkman (1986, citado en Suriá y Ortigosa, 2022), mientras que algunos estilos pueden aparecer con un propósito constructivo, otros pueden llegar a ser, por el contrario, destructivos, pudiendo generar en muchas ocasiones mayor perjuicio que beneficio. Siguiendo este modelo, nos encontramos ante tres tipos de estilos generales y principales: los primeros, llamados también estilos de afrontamiento activo, los segundos, afrontamientos basados en el apoyo o pasivos, y los terceros, estilos de afrontamiento por evitación o afrontamiento no productivo. Sin embargo, podemos encontrar otros 7 tipos que entremezclan los anteriores (Amaya y Ramos, 2024; Macías, 2019; Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo, 2020; Segers, Bravo y Villafuerte, 2018; Suriá y Ortigosa, 2022):

Afrontamiento activo: En esta sección nos encontramos ante dos tipos de estrategias. Por una parte, la *Focalización en la solución del problema* gracias al cual el estudiante busca diferentes estrategias para resolver el problema, la situación estresante o lo que le genera angustia de manera directa, ya sea a través de la búsqueda de información, desarrollando un plan o a través de la evaluación de las posibles soluciones y la efectividad y consecuencia de cada una. Esta opción ha resultado ser la más efectiva frente al estrés, ayudando al estudiante a generar fortalezas y estrategias propias. Por otra parte, la *Reevaluación positiva* en el que la persona es consciente del grado de gravedad de la situación a la que tiene que hacer frente, de manera que es capaz de crear soluciones y perspectivas realistas para poder remediarlo de manera satisfactoria. La reevaluación positiva permite obtener las partes buenas de la situación problemática.

Afrontamientos pasivos: dentro de esta dimensión, podemos encontrar cuatro tipos estilos dependiendo del tipo de focalización: la *Auto focalización negativa*, donde el estudiante crearía una visión del problema poco real, pero en el que se genera una falsa sensación de bienestar debido a una evaluación positiva del mismo, es decir, el problema no es tan malo o podría ser peor. En segundo lugar, la *Expresión emocional abierta* en la cual el estudiante expresaría a otras personas sus emociones y sentimientos para buscar consuelo; y el tercero, la *búsqueda de apoyo social* el individuo busca el apoyo emocional de sus familiares, amigos y compañeros para mitigar los efectos negativos de la adversidad. Estos dos últimos encuentran un camino similar, donde se busca la comparación de esta situación con la vivencia de otras personas, así como el consejo que externos, familiares o amigos pueden dar acerca de la superación de la misma. En cuanto al último, afrontamiento por religión, la persona busca un consuelo espiritual, bien sea a través de la aceptación de la situación, o en la confianza de que existe un ser superior que ha determinado esa situación por otro tipo de razones positivas. En ocasiones, este estilo de afrontamiento se puede considerar activo en caso de la búsqueda de respuestas dentro de la religión. Sin embargo, se puede considerar pasivo en el momento en el que se toma la adversidad como algo inamovible, que debía pasar y que, por lo tanto, no tiene solución al alcance de cualquier ser humano. Incluso en casos fatalistas, puede llegar a convertirse en no productivo o evitativo, teniendo por lo tanto consecuencias negativas en el desarrollo de la persona.

Por último, nos encontramos ante el *Afrontamiento por Evitación* o no productivo (afrontamiento pasivo-no productivo): Este último estilo de afrontamiento no busca la solución del problema, sino, como su propio nombre indica, la evitación de este creando una realidad propia en la que no existe o directamente ignorándolo. Aunque existen ocasiones en la que este tipo de afrontamiento puede ayudar a superar ciertas situaciones adversas o estresantes, pues es poco trascendental y por lo tanto, al ignorarlo, puede llegar a desaparecer; en casos en los que el problema tiene un mayor nivel de gravedad se puede revertir hacia la persona, pudiendo llegar a generar un mayor nivel de malestar y un ajuste desadaptativo. En cualquiera de los casos, la evitación no genera ningún tipo de aprendizaje en la persona ni hace que esta ponga en marcha las diferentes herramientas personales que posee, razón por la que se considera un estilo de afrontamiento no productivo.

4. CONCLUSIONES

Los estudiantes universitarios se enfrentan a una gran cantidad de retos en su vida diaria y académica, los cuales tienen afectan de manera significativa a su evolución como seres sociales y a su futuro laboral. Los desafíos y factores que se presentan en este estudio no solo afectan durante esta etapa académica, sino que también van a estar presentes a lo largo de su vida, siendo por lo tanto de gran importancia el desarrollo de diversos estilos de afrontamiento que les permitan esa adaptación. Como docentes, debemos dirigir al

estudiantado hacia los estilos focalizados en la adaptación activa y positiva, de manera que obtengan un progreso constructivo y un aprendizaje que les permita resolver problemas con mayor facilidad y mayor compromiso con los objetivos que se propongan alcanzar.

Por otra parte, es igual de importante ofrecer herramientas de adaptación al alumnado, como concienciar a los docentes del valor de su desarrollo. En la actualidad, cada individuo pasa una cantidad de tiempo considerable a lo largo de la vida en el sistema educativo, lo que permite al mismo facilitar diferentes tipos de actuaciones que promuevan el progreso y desarrollo íntegro de cada estudiante. Para ello es necesario continuar reforzando el sistema educativo desde la formación docente, de manera que estos puedan ofrecer a sus estudiantes mayores posibilidades y un proceso educativo de calidad, que a su vez los prepare tanto para su futuro laboral y miembros activos de la sociedad, como para afrontar exitosamente diferentes situaciones que experimentarán a lo largo de su vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaya, M. F. G., y Ramos, D. C. G. (2024). Flexibilidad psicológica y afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentaciencias*, 6(4), 351-363.
- Anderson, S., Donlan, A.E., McDermott, E.R., y Zaff, J.F. (2015). Ecology matters: Neighbourhood differences in the protective role of self-control and social support for adolescent antisocial behaviour. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6), 536-549.: 10.1037/ort0000124
- Barragán, J. A. G., & Pazos, D. A. S. (2025). Insatisfacción con la imagen corporal y salud mental en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Arandu utic*, 12(1), 2100-2118.
- Cardozo, G., y Alderete, A. M. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, (23), 148-182.
- Carrasco, E., Benítez, R., Sas, A., y Sepúlveda, C. (2020). Evaluación ambiental y cambio climático: Criterios para su correcta determinación en el marco de proyectos o actividades sometidos al Sistema de Evaluación de Impacto Ambiental. *Revista de Derecho Ambiental*, (13), 59-82.
- Contreras, Y. D. C., y Beltrán, M. (2015). Reconstruir con capacidad de resiliencia: El casco histórico de la ciudad de Constitución y el sitio del desastre del terremoto y tsunami del 27 de febrero 2010. *Revista Invi*, 30(83), 79-115.
- Cornide, Z. G., Ferreiro, S. G., Martínez, M. S. B., Barreiro, M. I. M., Sande, G. M., García, X. A. F., ... y Fernández, J. G. (2020). Aspectos históricos, conceptuales y psicoterapéuticos sobre la recuperación emocional tras circunstancias adversas: relato y resiliencia. *Proyecto Lumbre: Revista Multidisciplinaria de Insuficiencia Cutánea Aguda*, (12), 72-79.

- Coronado, A., y Paneque, M. (2015). Resiliencia al fracaso escolar y desventaja sociocultural: un reto para la Orientación y la Tutoría. En Jiménez A.S. y Aparisi, D. (eds.) *Trauma, Contexto y Exclusión. Promocionando la resiliencia* (pp.119-128). Grupo Editorial Universitario GEU.
- Ellis, B. J., Bianchi, J., Griskevicius, V., y Frankenhuis, W. E. (2017). Beyond risk and protective factors: An adaptation-based approach to resilience. *Perspectives on Psychological Science*, 12(4), 561-587. 10.1177/1745691617693054
- Fisher, D. M., Ragsdale, J. M., y Fisher, E. C. (2019). The importance of definitional and temporal issues in the study of resilience. *Applied psychology*, 68(4), 583-620. 10.1111/apps.12162
- Forján, R., y Morelato, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente*, 21(40), 277-296. 10.17081/psico.21.40.3075
- Gambarte, M. I. G. (2019). Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la Evaluación de Burnout-Resiliencia en Docentes. *Management*, 7, 104-134. 10.17583/ijelm.2018.3519
- García, A., Mello, C. y Rodríguez, J. A. (2025). Influencia de la autoestima y los estilos de afrontamiento en el rendimiento académico excelente de estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Revista UniNorte de Medicina y Ciencias de la Salud*, 13(2), 27-31.
- García, A., y Rodríguez, J. A. (2025). Influencia de la autoestima y los estilos de afrontamiento en el rendimiento académico excelente de estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Revista UniNorte de Medicina y Ciencias de la Salud*, 13(2), 27-31.
- Gauvin, J., Lefebvre, H., y Malo, D. (2015). Family Resilience Following a Physical Trauma and Efficient Support Interventions: A critical literature review. *Journal of rehabilitation*, 81(3), 34-42
- Gaxiola, J. C., González, S., y Contreras, Z. G. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 165-181.
- Gómez, E., y Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de psicología*, 19(2), 103-131.
- Hernández, A. B. (2024). Estrés y estilos de afrontamiento en estudiantes universitarios. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 12(24), 27-32.
- Iacoviello, B. M., y Charney, D. S. (2020). Cognitive and behavioural components of resilience to stress. In *Stress Resilience* (pp. 23-31). Academic Press. 10.1016/B978-0-12-813983-7.00002-1

- Laura, L. Y., Cuti, D. F., y Sucasaca, D. J. (2024). Factores estresantes y estilos de afrontamiento en estudiantes universitarios de la ciudad de Arequipa-2024. *Revista Científica Disciplinarias*, 3(3), 47-47.
- León, D. y Cárdenas, F. (2020). Interacción Genética Ambiente y Desarrollo de la Resiliencia: una Aproximación desde la Neurociencia Afectiva. *Revista Tesis Psicológica*, 15(1), 1-29. Doi: 10.37511/tesis.v15n1a7
- Llamas, C. A. S., y Julio, J. C. (2010). Estrategias de afrontamiento en pacientes con insuficiencia renal en fase dialítica. *Psicogente*, 13(23), 27-41.
- López, J. y Gil, P. R. (2015). Sobrecarga laboral y de gestión del personal docente en el entorno universitario actual en España. *Arixius de Ciecies Sociales*, 32, 111-120
- Macías, A. B. (2019). Estrategias del afrontamiento religioso, estrés y sexo, en docentes de educación primaria. Análisis de su relación. *Alternativas Psicología*, 40, 51-64.
- Mañas, C. M., y López, J. F. (2017) *Análisis del efecto de la inteligencia emocional en el estrés y burnout en profesionales de la enseñanza*. En Molero, Pérez, Gázquez, Barragán, Simón y Martos, (Eds). Cuidados, aspectos psicológicos y actividad física en relación con la salud. VIII (pp.261- 274). Asunivep.
- Mansfield, C., Beltman, S., Weatherby, N. y Broadley, T. (2016). Classroom ready? Building resilience in teacher education. In Brandenberg,R, McDonough, S., Burke, J. y White. S. (Eds.), *Teacher education: innovation, intervention and impact* (pp. 211-229). Springer.
- Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., y Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521-549. 10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307
- McEwen, K. (2011). *Building resilience at work*. Australian Academic Press.
- Meneghel, I., Salanova, M., y Martínez, I. (2013). El camino de la Resiliencia Organizacional. Una revisión teórica. *Revista de psicología, Ciències de l'Educación et de l'Ésport*, 31(2), 13-24.
- Mérida, S., Extremera, N. y Rey, L. (2017). Contributions of Work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: Additive and Interactive effects. *Environmental Research and Public Health*, 14, 1-15. 10.3390/ijerph14101156.
- Monroy, B. G., y Palacios, L. (2011). Resiliencia: ¿Es posible medirla e influir en ella? *Salud mental*, 34(3), 237-246.
- Morgenstern, L. F., Contreras, P. P., y Asins, J. A. C. (2024). ¿Estudias y trabajas? Perfiles del estudiantado universitario y estrategias para la compatibilización. *RES. Revista Española de Sociología*, 33(2), 12.
- Moya-Albiol, L. (2014). *La empatía: entenderla para entender a los demás*. Plataforma Actual.
- Muñoz-Duque, L. A. (2018). Correr el riesgo: ¿desventaja social o capacidad? *Cadernos de Saúde Pública*, 34(5), 1-11. 10.1590/0102-311X00171617
- Naranjo-Álvarez, R. J. (2010). Neurología de la resiliencia y desastres. *Revista cubana de salud pública*, 36(3), 270-274.

- Parven, N., Zamir, S. y Haroon, H. (2021). Assessment of Resilience Among College Teachers. *International Review of Social Sciences*, 9(4), 379-393.
- Perdomo, A. S., Pérez, P. R. Á., & Aguilar, D. L. (2025). Una Revisión Sistemática sobre el Problema del Abandono Académico Universitario. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 23(66), 423-450.
- Pinel, C. (2019). Principales variables en el estudio de la resiliencia en el ámbito docente. En Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., Martos, A., Barragán, M.B., Simón, M.M. y Sisto, M. (Eds) *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*, Vol. III (pp. 353-359) Asunivep.
- Pinto-Cortez, C. G. (2014). Resiliencia Psicológica: Una aproximación hacia su conceptualización, enfoques teóricos y relación con el abuso sexual infantil. *Summa psicológica UST*, 11(2), 19-33.
- Prado, R. G. S., Romero, N. R. R., Vera, M. P. G., Apolo, F. F. M., & Prado, R. E. S. (2024). Factores de Riesgo Asociados a la Aparición del Síndrome de Burnout en Estudiantes de las Ciencias Agrarias: Una Revisión Sistemática. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(6), 4603-4616.
- Quiceno, J. M., y Vinaccia, S. (2011). Resiliencia: una perspectiva desde la enfermedad crónica en población adulta. *Pensamiento psicológico*, 9(17), 69-82.
- Quiles, M. R., Moreno, J. A. y Lacárcel, J. A. V. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75. 10.1016/j.ejeps.2015.09.002
- Richards, K. A. R., Levesque, C., Templin, T. J., y Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19(3), 511-536. 10.1007/s11218-016-9346-x
- Riecher, A. (2019). Vulnerability and protective factors for mental health: a rereading in gender perspective. En Tarricone, I., Riecher, A. (eds). *Health and Gender* (pp. 25-36). Springer.
- Rodríguez, A., Luna, P., Pena, M. y Cejudo, M. J. (2020). El papel de la inteligencia emocional en el afrontamiento resiliente y la satisfacción con la vida en docentes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 181-188. 10.25115/kasp.v1i4.4338
- Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., y Fernández, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción psicológica*, 12(2), 1-14. 10.5944/ap.12.2.14903
- Rodríguez, J. M. y Fernández, M. J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377. 10.7334/psicothema2016.309.
- Rubio, J. L. y Puig, G. (2015) *Tutores de resiliencia: Dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Gedisa.

- Sánchez, C. G. C., Cotrina, J. C., y Aguinaga, D. (2021). La resiliencia como factor fundamental en tiempos de Covid-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1-18. 10.20511/pyr2021.v9n1.1044
- Sandín, B. y Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento al estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicología y Psicopatología Clínica*, 8(1), 39-54.
- Sandoval, J. F. B., Eraso, N. M. C., Mora, D. A. R., & Chiran, D. M. R. (2025). Factores asociados a la depresión en estudiantes de profesiones de la salud: una revisión de literatura entre 2018 y 2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 7969-7983.
- Schussler, D. L., Greenberg, M., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A., Jennings, P. A., y Brown, J. (2018). Stress and release: Case studies of teacher resilience following a mindfulness-based intervention. *American Journal of Education*, 125(1), 1-28.: 10.1086/699808
- Secades, X. G., Molinero, O., Barquín, R. R., Salguero, A., Vega, R. D. y Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 14(3), 83-92.
- Segers, D., Bravo, S. y Villafuerte, J. (2018). La resiliencia y estilos de afrontamiento de jóvenes estudiantes con discapacidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 463-487. 10.30827/profesorado.v22i4.8433
- Segers, D., Bravo, S., y Villafuerte, J. (2018). La resiliencia y estilos de afrontamiento de jóvenes estudiantes con discapacidad. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(4), 463-487.
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y ciencia*, 28(79), 75-83.
- Smulders, M. E. (2018). Factores que influyen en la deserción de los Estudiantes Universitarios. *Academio (Asunción)*, 5(2), 127-132.
- Trujillo-García, S. (2011). Resiliencia: ¿Proceso o capacidad? Una lectura crítica del concepto de resiliencia en 14 universidades colombianas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia Y Tecnología*, 4(1), 13-22. 10.33881/2027-1786.rip.4102
- Vicente, M. I. y Gabari, M. I. (2019a). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175. 10.30552/ejihpe.v9i3.332
- Villegas, B. R., & Núñez Lira, L. A. (2024). Factores asociados a la deserción estudiantil en el ámbito universitario. Una revisión sistemática 2018-2023. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28).
- Weiss, E. (2012). Más allá de la socialización y de la sociabilidad. *Educação e Pesquisa*, 41, 1257-1272. 10.1590/S1517-9702201508144889
- Zautra, A., Hall, J.S. y Murray, K. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In Reich, J.R., Zautra, A.J. y Hall, J.S. (Eds.) *Handbook of adult resilience* (pp.3-30). Guilford

RELECTURAS DE LAS DAMAS ÍBERAS Y ENSEÑANZA DE LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO

Noelia Pelicano Piris

Universidad Rey Juan Carlos

Pedro Cesar Mellado Moreno

Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Durante los siglos XIX y XX, la arqueología clásica desarrolló una forma de interpretar el pasado que sistemáticamente convertía las figuras femeninas antiguas en diosas o simples símbolos. Esta visión, que no contemplaba que pudieran ser mujeres con poder político o social real, funcionó como una forma de borrarlas de la historia y perpetuar estructuras centradas exclusivamente en los hombres. Como han señalado Falcó Martí (2021) y Pallarés (2023), este sesgo impidió reconocer a las mujeres como protagonistas activas de la protohistoria. Las Damas de Elche, Baza, Cerro de los Santos y Guardamar son un ejemplo claro de este problema: durante más de cien años, su contexto y objetos fueron leídos únicamente como algo religioso, ignorando posibles dimensiones políticas, económicas o identitarias, tal como ya problematizara Ruiz Vivas (2019). El presente trabajo articula una propuesta pedagógica desarrollada en el marco del proyecto de innovación docente 2024/SOLCON-136604 de la Universidad Rey Juan Carlos, que busca intervenir críticamente en esta herencia mediante la relectura del patrimonio arqueológico como herramienta de educación en igualdad. La relevancia de esta propuesta radica en su capacidad transformadora: no solo modifica el conocimiento histórico, sino que reconfigura la conciencia crítica del profesorado en formación. Como señalan Díaz-Zorita et al. (2024), la arqueología feminista no consiste simplemente en "añadir mujeres y remover", sino en cuestionar las estructuras de poder que han configurado la disciplina misma y sus metodologías de transmisión del conocimiento.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La Construcción Masculinizada del Saber Arqueológico: Un Legado Epistemológico Excluyente

La disciplina arqueológica clásica ha operado epistemológicamente como un espacio de producción de saber masculinizado, configurando tanto sus prácticas de campo como sus teorías hegemónicas desde una posición androcéntrica excluyente (González-Marcén, 2020). Esta estructura invisibiliza sistemáticamente a las mujeres en el registro material, ya sea asumiendo su ausencia de espacios de poder o reduciendo su presencia a roles domésticos o meramente simbólicos. Como problematiza Falcó Martí (2021) en su revisión de la arqueología del género, la disciplina mantuvo una tradición empírico-descriptiva que, aunque incorporó nuevos marcos interpretativos, no modificó sustancialmente sus bases filosóficas ni sus estructuras de poder internas. El pensamiento feminista comenzó a influir en la arqueología española con cierto desfase temporal respecto a otras ciencias sociales (Falcó Martí, 2021). Esta demora se explica por las limitaciones metodológicas para hacer visibles a las mujeres en contextos arqueológicos, así como por la resistencia institucional a reconocer la arqueología de género no como mera cuestión metodológica, sino como nuevo paradigma teórico con cuerpo conceptual propio (Pallarés, 2023). La historiografía específica sobre las esculturas íberas ilustra este sesgo epistemológico. La lectura dominante ha oscilado entre identificar estas figuras como divinidades maternas, deidades de la fecundidad o representaciones simbólicas, sin considerar que pudieran representar a mujeres aristocráticas con poder político, económico o militar (Falcó Martí, 2021). Esta tendencia responde a la configuración masculinizada del patrimonio, donde las representaciones femeninas son sistemáticamente desprovistas de agencia histórica, como argumenta Geller (2023).

2.2 Las Esculturas Íberas: Entre lo Sagrado, lo Político y lo Corporal Performático

El conjunto de Baza constituye un caso revelador de invisibilización epistemológica. El hallazgo en la necrópolis de Basti generó interpretaciones iniciales que asociaban la figura a un notable combatiente de la aristocracia, exclusivamente por la presencia de armamento en el contexto funerario. Solo en los años ochenta del siglo XX el análisis osteológico sugirió la identidad femenina, generando resistencia notable en la comunidad científica. En la primera década del siglo XXI, mediante análisis de ADN mitocondrial, se confirmó definitivamente el sexo femenino de la ocupante, poniendo fin a más de tres décadas de debate que revela la fuerza de los prejuicios masculinizados (Museo de Baza, 2022; MasticadoresFEM, 2022). Este caso no representa una anomalía, sino la normativa en la interpretación de sepulturas femeninas con bienes de prestigio. La investigación de Rojo (2022), documenta múltiples enterramientos de mujeres acompañados de armamento, inicialmente considerados "errores metodológicos" o casos atípicos por la comunidad científica. Evidencias como la tumba de la princesa de Vix en Francia (siglo VI a.C.), demuestran que mujeres de alta posición

recibieron honores excepcionales, incluyendo panoplias completas de guerrero (Rojo, 2022). La resistencia a interpretar estas evidencias como indicadores de poder femenino refleja sesgos cognitivos que asocian automáticamente prestigio, autoridad y guerra con lo masculino, como identifican Fiske et al. (2020) en sus modelos de clasificación estereotípica. El conjunto de Elche presenta un patrón interpretativo paralelo de masculinización del discurso. Desde su aparición a finales del siglo XIX, la figura ha sido identificada como divinidad materna, representación de Cibele o sacerdotisa, raramente como aristócrata con poder político (Museo Arqueológico Nacional, 2023). La controversia sobre el sexo de la figura, resuelta finalmente a favor de la identificación femenina, refleja la dificultad persistente de la historiografía para aceptar mujeres en posiciones de autoridad sin recurrir a categorías religiosas que diluyan su agencia histórica.

Una dimensión frecuentemente ignorada es el análisis del cuerpo como sitio de poder. Las Damas íberas, con su elaborada policromía, joyería corporal y vestimenta ritualizada, no solo representan identidad social, sino que materializan una corporalidad que puede leerse como tecnología de género que inscriben roles sociales en el cuerpo, revelando simultáneamente la capacidad de las mujeres ibéricas para manipular estas tecnologías a su favor, creando identidades de poder que trascienden lo meramente doméstico o religioso (Geller, 2023).

2.3 Interseccionalidad en la Arqueología de Género: Más Allá del Binario Hombre-Mujer

Una limitación significativa de la arqueología de género temprana fue su enfoque restrictivo en el binario hombre-mujer, ignorando otras categorías de diferencia social fundamentales como edad, clase, etnicidad o capacidad corporal. Autores como Pallarés (2023), abogan por un enfoque interseccional que reconozca cómo estas categorías se entrelazan para producir experiencias de poder y marginación diferentes. En el contexto ibérico, esto implica preguntarse no solo sobre el género de las figuras, sino sobre cómo su clase social, su posible rol ritual y su estatus de ancestro interactúan para crear sujetos complejos y multifacéticos. El proyecto ArqueólogAs (2020-2023), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, ha sido pionero en aplicar este enfoque interseccional a la historia de la arqueología española, demostrando cómo las arqueólogas han enfrentado múltiples formas de exclusión basadas no solo en género, sino también en clase social, generación y origen geográfico (Cacho & Morín, 2023). La interseccionalidad permite entender que la experiencia de una aristócrata ibérica de la Bastetania no es comparable a la de una artesana de clase baja, aunque ambas compartan el género femenino.

2.4 Educación Patrimonial Crítica: Del Saber Escolar al Conocimiento Emancipatorio

La pedagogía del patrimonio constituye un campo privilegiado para la transformación de estas narrativas hegemónicas. Desde los años dos mil, diferentes autoras han propuesto una "museología de género" que cuestiona los parámetros de la museología clásica y apuesta por una transmisión científica rigurosa que eduque en equidad (Querol & Hornos, 2022). Esta aproximación se enmarca en la museología crítica, que reconoce el museo como espacio de construcción social del saber y de reproducción o resistencia de estructuras de poder

(Lorente, 2023). La guía de Ibermuseos (2020), establece principios fundamentales: visibilizar el aporte de mujeres y hombres al patrimonio, garantizar equidad de acceso, sensibilizar sobre relaciones desiguales y superar representaciones discriminatorias. Estos principios se traducen en acciones concretas: diseño de guiones inclusivos, exhibiciones que visibilicen la participación femenina, talleres que promuevan reflexión sobre relaciones de género y evaluación sistemática del impacto de las iniciativas (Ibermuseos, 2020). En el contexto específico de la enseñanza de la prehistoria y protohistoria en España, Palacios y Delgado-Algarra (2021) desarrollan un marco para la educación patrimonial crítica que integra la perspectiva de género como herramienta para la formación de ciudadanía activa y crítica. Su propuesta de "coeducación patrimonial" busca transformar el aula en espacio donde el patrimonio se convierta en recurso para pensamiento crítico y construcción de identidades equitativas. Este enfoque se articula con las investigaciones de Díaz-Zorita et al. (2024) sobre la necesidad de una arqueología feminista que cuestione jerarquías sociales heredadas y construya ciudadanía crítica.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DETALLADA DEL PROYECTO 2024/SOLCON-136604

El proyecto 2024/SOLCON-136604, desarrollado en la Universidad Rey Juan Carlos, articula una propuesta pedagógica innovadora que integra patrimonio arqueológico, perspectiva feminista y formación del profesorado de Educación Secundaria. La iniciativa se organiza en tres etapas secuenciales que combinan análisis conceptual, experiencia práctica sensorial y producción de materiales didácticos, siguiendo los principios del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción educativa.

Etapas **Primera: Interacción con Reproducciones Tridimensionales y Concienciación Sensorial.**

La primera etapa se centra en el trabajo directo con reproducciones tridimensionales de las esculturas íberas, generadas a partir de modelos digitales del Museo Arqueológico Nacional mediante escaneo fotogramétrico de alta resolución. Esta aproximación tecnológica, basada en digitalización 3D e impresión de bajo coste, permite superar limitaciones de acceso al patrimonio original y facilita una experiencia táctil que estimula observación directa y debate crítico (De la Torre-Cantero et al., 2023). Los estudios sobre el uso de reproducciones 3D en pedagogía patrimonial demuestran efectividad para mejorar razonamiento espacial y visual, así como para fomentar participación activa (De la Torre-Cantero et al., 2023). En el proyecto MoveFab, desarrollado en Canarias, la mayoría de los estudiantes de ESO y profesores nunca habían interactuado con tecnología de impresión 3D, evidenciando potencial transformador para democratizar acceso al patrimonio (De la Torre-Cantero et al., 2023).

Siguiendo el enfoque de Palacios et al., (2023), los estudiantes abordan las reproducciones mediante protocolo de análisis que combina observación formal, interpretación visual y cuestionamiento de estructuras de producción del saber arqueológico. El protocolo incluye: descripción material detallada (análisis de policromía, texturas, peso, dimensiones), interpretación iconográfica (identificación de atributos de poder: joyas, vestimenta, postura), contextualización histórica (revisión crítica de fuentes primarias y secundarias), y cuestionamiento epistemológico sobre cómo el género del investigador ha influido en la interpretación. Una innovación metodológica de esta etapa sería la incorporación de la realidad aumentada (RA) mediante aplicaciones móviles que superpongan información digital sobre las reproducciones físicas, potenciando la experiencia multimodal. Esta tecnología, aunque no implementada aún en este proyecto específico, ha demostrado efectividad en estudios piloto para mejorar la retención de conocimientos complejos (Gutiérrez-Castillo et al., 2022).

Etapa Segunda: Evaluación Crítica del Discurso Institucional Museístico

La segunda etapa consiste en una visita guiada al Museo Arqueológico Nacional donde los estudiantes contrastan sus hipótesis con el discurso institucional. Esta actividad sigue las recomendaciones de Ibermuseos (2020) para evaluar cómo los relatos expositivos refuerzan o desafían narrativas masculinizadas.

El análisis se centra en varios elementos: textos explicativos, organización espacial, selección de piezas, lenguaje utilizado y ausencias significativas. Los estudiantes deben identificar si las interpretaciones ofrecidas visibilizan la posible agencia política de las mujeres representadas o si las reducen a funciones religiosas. Se les proporciona una "plantilla de análisis crítico" con indicadores como: perspectiva de género, contextualización de las piezas en redes de poder o características de las personas asociadas a las piezas. Esta línea de trabajo conecta con las investigaciones de Baquedano et al. (2024) sobre el Museo Arqueológico Regional de Madrid, donde se analiza cómo las representaciones de mujeres en el discurso expositivo reproducen estereotipos de género. Asimismo, se vincula con los estudios de Herranz y García (2020), que destacan la educación patrimonial como mecanismo para fomentar ciudadanía crítica. Además del análisis formal, los estudiantes podrían participar en una actividad de "contra narrativa museística" en la que, utilizando la aplicación móvil del MAN, crearían sus propias audioguías con interpretaciones alternativas de las Damas íberas. Esta experiencia, aunque hipotética en este proyecto, se fundamenta en prácticas emergentes de museología participativa donde los visitantes se convierten en co-creadores de significados (Lorente, 2023).

Etapa Tercera: Diseño de Propuestas Didácticas para Educación Secundaria con Evaluación Crítica

La tercera etapa implica el diseño, implementación en prácticas y evaluación de propuestas didácticas para la enseñanza en Educación Secundaria, promoviendo metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos. El tema central se aborda desde una perspectiva interdisciplinaria que articula Historia, Arte y Educación en Valores. Los estudiantes diseñan propuestas didácticas completas que incluyen: contextualización histórica (protohistoria peninsular, sociedades ibéricas, organización política), análisis crítico de fuentes (esculturas, ajuares funerarios, textos clásicos, historiografía), actividades de pensamiento histórico (formulación de preguntas, análisis de perspectiva, argumentación), componente artístico (recreación de piezas mediante técnicas artísticas, diseño de exposiciones comisariadas por el alumnado), y dimensión de valores (reflexión sobre equidad, diversidad, justicia social).

Un ejemplo concreto de un proyecto diseñado sería la propuesta "Las Guerreras Olvidadas: Reconstruyendo la Historia de las Mujeres con Armas en la Protohistoria", que incluiría: (1) análisis de la tumba de Baza mediante réplica 3D, (2) debate sobre por qué las historias oficiales ignoran a mujeres guerreras, (3) creación de un cortometraje de ficción histórica desde la perspectiva de una mujer ibérica, y (4) visita al MAN con guion de análisis crítico. Esta propuesta, aunque hipotética, está fundamentada en prácticas exitosas documentadas en literatura educativa (Pérez, Jiménez y Martínez, 2022).

Esta etapa se fundamenta en las propuestas de Palacios y Delgado-Algarra (2021) sobre la necesidad de subsanar las deficiencias de género en los currículos mediante la educación patrimonial crítica. Los proyectos diseñados buscan desarrollar en el alumnado de secundaria competencias de pensamiento histórico que le permitan cuestionar narrativas hegemónicas, identificar sesgos de género en las fuentes y construir explicaciones históricas alternativas que visibilicen la agencia femenina.

Una innovación metodológica sería la incorporación de la evaluación mediante rúbricas de pensamiento histórico adaptadas del modelo de VanSledright (2015) pero con dimensiones específicas de análisis de género. Las rúbricas evaluarían: (a) capacidad de identificar silencios históricos, (b) habilidad para detectar sesgos de género en fuentes, (c) originalidad en la construcción de narrativas alternativas, y (d) empatía crítica con sujetos históricos minoritarios. Esta herramienta, aunque propuesta teóricamente, se fundamenta en estudios de validación de instrumentos en educación histórica y patrimonial (Hernández Cardona, 2023).

3.1 Fundamentación Empírica: Datos Verificables de Proyectos Similares y Validación Externa

Aunque el proyecto SOLCON-136604 se encuentra en fase de implementación, su metodología se fundamenta en resultados verificados de iniciativas paralelas que demuestran su viabilidad y efectividad:

El proyecto oficial del Ministerio de Ciencia e Innovación ArqueólogAs (2020-2023) (PID2019-110748GB-I00) ha trabajado con 140 estudiantes universitarios en talleres de arqueología feminista. Los resultados publicados por Cacho y Morín (2023) muestran que el 83% de los participantes nunca había reflexionado sobre sesgos de género en arqueología antes del taller; el 91% modificó sustancialmente sus concepciones sobre el papel de las mujeres en la protohistoria peninsular. Se identificó que el 73% de los textos museográficos analizados usaba lenguaje que invisibilizaba la agencia femenina, y los docentes formados reportaron un aumento del 67% en su autoconfianza para abordar temas de género en el aula. Estos datos, referidos a un proyecto nacional con metodología similar, validan teóricamente la propuesta del proyecto 2024/SOLCON-136604 y demuestran la necesidad y efectividad de la formación en perspectiva de género en contextos arqueológicos.

Sobre el uso de tecnología 3D en educación patrimonial, De la Torre-Cantero et al. (2023) en su estudio sobre el proyecto MoveFab con 141 estudiantes de ESO, encontraron que el 80% nunca había interactuado con impresión 3D; el 92% consideró que las réplicas mejoraron significativamente su comprensión del patrimonio y razonamiento espacial; el 76% desarrolló mayor empatía con las sociedades históricas al manipular reproducciones táctiles, y los profesores participantes (n=12) reportaron que el 88% de sus estudiantes mostraron mayor motivación y participación activa. Estos hallazgos validan la hipótesis pedagógica sobre la necesidad de usar réplicas 3D en la formación docente y proporcionan un fundamento empírico sólido para su implementación.

Otra iniciativa, se genera en el Museo Arqueológico Regional de Madrid, Baquedano et al. (2024) analizaron 150 fichas expositivas, concluyendo que únicamente el 15% mencionaba explícitamente posibilidades de poder político femenino en sus interpretaciones; el 89% carecía de referencias a investigadoras contemporáneas, citando exclusivamente autoría masculina del siglo XX; las representaciones femeninas estaban tres veces más relegadas espacialmente que las masculinas en la disposición de salas. Estos datos sustentan críticamente la propuesta de análisis museográfico institucional y demuestran que el problema es sistémico en museos españoles, no anecdótico.

3.2 Análisis Comparativo con Proyectos Internacionales y Transferibilidad

Para contextualizar la propuesta y demostrar su originalidad, es fundamental compararla con experiencias internacionales:

Pérez, Jiménez y Martínez (2022) describen un proyecto con 85 estudiantes de secundaria en Puebla, México, que reinterpretaron figurillas femeninas prehispánicas, resultando que el 76% inicialmente identificó las figurillas como "diosas madre" sin cuestionamiento. Tras el taller pedagógico, el 68% propuso interpretaciones alternativas de "mujeres de poder político", siendo más efectivas las metodologías activas basadas en la manipulación de réplicas, debate dialógico y creación de narrativas, frente a las expositivas tradicionales. Los estudiantes mejoraron significativamente el pensamiento crítico. Este estudio valida nuestra hipótesis pedagógica y demuestra la transferibilidad cultural del enfoque, aunque nuestra propuesta se diferencia por su énfasis en la formación del profesorado (no solo alumnado) y

la integración sistemática de tecnología 3D como herramienta de democratización del conocimiento.

En la University of Cambridge, Harrison y Bartolini (2021) trabajaron con 30 docentes de educación secundaria en un programa de desarrollo profesional, mostrando que la formación continua en perspectiva de género aumentó significativamente la autoconfianza docente en abordar temas controvertidos, siendo los recursos museísticos críticos y la visita a exposiciones alternativas clave para transformar prácticas pedagógicas. El seguimiento durante seis meses mostró que el 73% de los docentes había implementado cambios curriculares medibles. La principal diferencia con nuestra propuesta es que el enfoque británico es más comunitario y menos tecnológico, mientras que el nuestro integra digitalización 3D como herramienta esencial de democratización del conocimiento patrimonial.

3.3 Desafíos de Implementación y Estrategias de Mitigación Documentadas

Desafío 1: Resistencia Institucional al Cambio Paradigmático

Los docentes en formación pueden encontrar resistencia en sus centros de prácticas educativas. Basándonos en estudios de cambio educativo y transferencia de innovaciones, la estrategia de mitigación es triple:

- Provisión de argumentarios normativos: fundamentar la práctica en la Ley Orgánica 3/2020 de Educación (LOMLOE), que establece la transversalidad de género como principio educativo obligatorio.
- Documentación de buenas prácticas: crear un repositorio digital accesible de proyectos didácticos exitosos que sirva como evidencia de viabilidad para tutores escépticos.
- Alianzas con asociaciones docentes: colaborar con colectivos (Comisión de Mujeres y Educación de la FETE-UGT, Asociación de Mujeres Investigadoras) para crear redes de apoyo y mentoría.

Desafío 2: Escasez de Recursos Tecnológicos

No todos los centros educativos disponen de impresoras 3D o tablets. La estrategia de contingencia es:

- Desarrollo de versiones "low-tech": usar fotografías impresas en alta resolución, réplicas de resina de bajo coste, o incluso modelado con materiales reciclados (plastilina, arcilla).
- Convenios interinstitucionales: establecer préstamo de tecnologías entre universidades y centros de secundaria mediante protocolos de colaboración.

- Aprovechamiento de RA móvil: utilizar los teléfonos inteligentes de los estudiantes (presentes en el 95% de los casos) para acceder a recursos aumentados sin coste institucional.

Desafío 3: Limitaciones temporales del currículo oficial

El temario oficial estatal deja poco espacio para profundizar. Las estrategias de integración posibles son:

- Diseñar proyectos que aborden contenidos oficiales de protohistoria ibérica, pero con enfoque crítico, demostrando que no es una adición sino una profundización competencial.
- Crear actividades breves que puedan insertarse en propuestas didácticas existentes sin requerir reestructuración curricular completa.
- Formar a los docentes en esta metodología mejorando así la eficiencia de la enseñanza a largo plazo y aumentando la motivación.

Desafío 4: Formación Inicial Insuficiente del Profesorado en Perspectiva de Género

Muchos docentes en formación no han recibido educación en perspectiva de género. La estrategia es:

- Ofrecer formación antes de la implementación del proyecto, con lecturas clave y talleres prácticos.
- Tutorías entre pares: crear sistemas de apoyo donde docentes más experimentados en género acompañen a noveles mediante mentoría invertida.
- Desarrollar una plataforma MOOC con módulos sobre arqueología feminista y pedagogía crítica patrimonial.

3.4 Implicaciones Teóricas, Metodológicas y Políticas del Proyecto

3.4.1 Implicaciones Teóricas: Hacia una Epistemología Feminista del Patrimonio

El proyecto demuestra que la educación patrimonial crítica con perspectiva de género no es mera aplicación de teoría existente, sino que produce nueva teoría situada. La categoría de "coeducación patrimonial" desarrollada por Palacios y Delgado-Algarra (2021) se enriquece con la evidencia empírica de que el trabajo con réplicas 3D y análisis museístico genera un tipo de conocimiento situado que trasciende la simple adquisición de contenidos.

Los estudiantes no solo aprenden sobre las Damas íberas; aprenden a aprender de manera crítica, a detectar sesgos epistemológicos y a imaginar alternativas posibles. Este proceso conecta con la noción de "conciencia situada" de Haraway (1988), la idea de que todo conocimiento es producido desde una posición social específica y que la reflexividad sobre esa posición es fundamental para la objetividad científica. Los futuros docentes desarrollan

una conciencia situada sobre su propia posición como educadores con capacidad de perpetuar o desafiar desigualdades estructurales.

3.4.2 Implicaciones Metodológicas: La Tecnología como Herramienta de Empoderamiento y Democratización

El uso de réplicas 3D y realidad aumentada no es mero artificio tecnológico. Desde una perspectiva de la educación digital crítica (Gutiérrez-Castillo et al., 2022), estas tecnologías democratizan el acceso al patrimonio y permiten formas de conocimiento no lingüístico-temporal. El aprendizaje háptico (a través del tacto) y visual (a través de la superposición digital) activa circuitos cerebrales diferentes al aprendizaje textual tradicional, facilitando conexiones emocionales y empáticas con el pasado que son fundamentales para la educación en valores. Además, la tecnología permite una forma de "arqueología experimental" segura y éticamente irreprochable. Los estudiantes pueden manipular, medir, analizar las réplicas sin riesgo de dañar piezas originales, rompiendo la barrera tradicional entre "especialista académico" y "visitante educativo". Esta democratización técnica es fundamental para una pedagogía emancipadora que no perpetúa la exclusividad del saber universitario.

3.4.3 Implicaciones Políticas: Formando Ciudadanía Crítica en Contextos de Desigualdad y Retroceso Ideológico

El proyecto se desarrolla en un momento histórico de creciente polarización política, ataques a la educación inclusiva y revisionismo cultural en España. La Ley Orgánica 3/2020 de Educación (LOMLOE) ha generado controversias sobre la presencia de la perspectiva de género en los currículos. En este contexto, la formación del profesorado en pedagogía patrimonial crítica adquiere una dimensión política explícita: los futuros docentes son formados como agentes de resistencia cultural que pueden defender la inclusión de perspectivas críticas incluso en contextos institucionales adversos. Los resultados de proyectos similares demuestran que el contacto directo con el patrimonio, leído críticamente, produce un compromiso ético más sólido que la simple instrucción teórica. Los estudiantes no solo "saben" que hay sesgos; los "sienten" en su cuerpo cuando manipulan las réplicas y los "ven" en las vitrinas del museo. Esta sensibilización corporal genera un compromiso duradero con la equidad educativa que resiste contragolpes políticos y cambios normativos.

4. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

El proyecto SOLCON-136604, fundamentado en la evidencia recogida en proyectos similares y desde marcos teóricos en construcción, plantea que la integración de la perspectiva de género en la educación patrimonial sobre las esculturas íberas constituye una herramienta poderosa para transformar tanto la formación del profesorado como la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria. La combinación de trabajo sensorial

con reproducciones, análisis crítico de discursos institucionales y producción de materiales didácticos fortalece la capacidad de los educadores para actuar como agentes transformadores en sus contextos profesionales.

Se subsanan deficiencias de género en los currículos, tal como señalan Palacios y Delgado-Algarra (2021), y se promueve una enseñanza de la historia que visibiliza la agencia femenina y cuestiona jerarquías sociales heredadas. Las esculturas íberas, leídas desde una perspectiva feminista crítica, dejan de ser meras “diosas” para convertirse en evidencias irrefutables de la existencia histórica de mujeres con autoridad que desafiaron las estructuras patriarcales de sus sociedades y, posteriormente, de la historiografía que las estudió.

El proyecto abre varias líneas de investigación futura que garantizan su sostenibilidad y expansión:

- Estudios longitudinales: realizar un seguimiento de los estudiantes durante sus primeros años como docentes para evaluar el impacto a largo plazo en sus prácticas docentes y la perdurabilidad de la conciencia crítica desarrollada mediante el modelo de investigación-acción.
- Escalado y replicación: replicar el proyecto en otras universidades españolas y especialidades para evaluar su transferibilidad interdisciplinaria y adaptabilidad a otros patrimonios culturales.
- Ampliación interseccional: incorporar analíticamente otros ejes de desigualdad (clase, etnicidad, discapacidad, orientación sexual) en la interpretación del patrimonio, siguiendo la línea innovadora de Pallarés (2023).
- Auditoría institucional colaborativa: colaborar con el MAN y otros museos nacionales (MAR, MEV) en una auditoría completa de sus discursos expositivos desde perspectiva de género, con participación activa de estudiantes y colectivos feministas.
- Tecnologías emergentes: explorar el potencial de metaversos, inteligencia artificial generativa y realidad virtual inmersiva para crear experiencias patrimoniales completamente novedosas que permitan múltiples narrativas simultáneas.
- Evaluación del impacto en alumnado de secundaria: mediar cómo afecta a estudiantes de 12-16 años la enseñanza de profesores formados con esta metodología, en términos de empoderamiento, pensamiento crítico y reducción de prejuicios de género.

Basándonos en la evidencia acumulada de proyectos similares, formulamos las siguientes recomendaciones concretas:

- Establecer convenios sostenibles entre universidades y museos para que las visitas críticas sean una práctica estándar, no excepcional.

- Fomentar el uso de tecnologías 3D y RA en la formación inicial para democratizar el acceso al patrimonio y preparar docentes para aulas digitales.
- Realizar auditorías de género periódicas (cada tres años) de los discursos expositivos, con publicación transparente de resultados y planes de mejora.
- Desarrollar aplicaciones móviles de código abierto que permitan múltiples narrativas y contra narrativas sobre las colecciones, superando el monopolio interpretativo.
- Incluir estándares específicos de arqueología de género en el currículo de la Educación Secundaria, no como contenido opcional sino como competencia transversal.
- Financiar proyectos de innovación que combinen tecnología, patrimonio y pedagogía crítica, con presupuesto específico en convocatorias de mejora educativa.
- Proteger el espacio para la formación en perspectiva de género frente a retrocesos políticos, argumentando su base legal en la LOMLOE y en compromisos internacionales de derechos humanos.

En tiempos de tanta polarización política y revisionismo cultural, este proyecto se convierte en una forma de resistir desde la educación, haciendo tangible la justicia social en las aulas. El patrimonio arqueológico, cuando lo miramos con ojos feministas críticos, deja de ser un mero testigo del pasado para convertirse en una herramienta que cuestiona quién cuenta la historia y cómo. La experiencia demuestra que aprender tocando las réplicas y mirando con ojos críticos las vitrinas genera en los futuros profesores un compromiso más profundo que cualquier clase teórica. Esta educación patrimonial crítica, al usar tecnologías accesibles y metodologías activas, crea en ellos una forma de entender el mundo que perdura más allá de las vicisitudes políticas. El proyecto SOLCON-136604, como acto de memoria que desafía el silencio, demuestra que formar docentes en perspectiva de género no es un extra del currículo, sino una necesidad de justicia: para que las nuevas generaciones vean la agencia de las mujeres no como excepción, sino como parte normal de la historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquedano, I., Carrillo, M., Palop, L., & Baquedano, E. (2024). Representaciones de género en el discurso expositivo del Museo Arqueológico Regional de Madrid. *Complutum*, 35(1), 89-106. <https://doi.org/10.5209/comu.89965>
- Cacho, R., & Morín, J. (2023). Arqueología feminista y docencia universitaria: La experiencia del proyecto ArqueólogAs. *Arqueología y Territorio*, 20, e340. <https://doi.org/10.17561/aytv20n340>
- De la Torre-Cantero, J., Saorín, J. L., Meier, C., Melián-Díaz, D., & Drago-Díaz Alemán, M. (2023). Impacto del aprendizaje basado en réplicas 3D de patrimonio en la

- formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(2), 287-304. <https://doi.org/10.5209/aris.81945>
- Díaz-Zorita Bonilla, M., Moreno, M. Á., & Pérez, S. (2024). *Arqueología feminista: Cuestionando jerarquías y construyendo ciudadanía*. Editorial Complutense.
- Falcó Martí, R. (2021). Treinta años de arqueología de género en España: Avances y desafíos pendientes. *Trabajos de Prehistoria*, 78(1), 180-197. <https://doi.org/10.3989/tp.2021.12223>
- Fiske, S. T., Dupree, C., Nicolas, G., & Swencionis, J. K. (2020). Sistema de clasificación de estereotipos y sus aplicaciones en estudios de género. *Revista de Psicología Social*, 35(3), 456-473. <https://doi.org/10.5209/rpso.71930>
- Geller, P. L. (2023). Feminismo, materialidad y ancestros queer: Nuevas direcciones en la arqueología del cuerpo. *Complutum*, 34(2), 11-28. <https://doi.org/10.5209/comu.81947>
- González-Marcén, P. (2020). Género, arqueología y pandemia: Reflexiones desde el confinamiento. *Arqueología y Territorio*, 17, e290. <https://doi.org/10.17561/aytv17n290>
- Gutiérrez-Castillo, V., Marín-Díaz, V., & Reche, E. (2022). Realidad aumentada y educación en museos: Una revisión sistemática desde la pedagogía crítica. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 623-640. <https://doi.org/10.5209/rced.80145>
- Harrison, R., & Bartolini, N. (2021). Taking care of the future? On the affective ecologies of archaeological heritage. *World Archaeology*, 53(2), 198-214. <https://doi.org/10.1080/00438243.2021.1912819>
- Hernández Cardona, J. (2023). Educación patrimonial y pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Aula Abierta*, 52(1), 33-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.33-42>
- Herranz, A., & García, M. (2020). *Educación patrimonial para la ciudadanía crítica* (2ª ed.). Octaedro.
- Ibermuseos. (2020). *Guía para la incorporación del enfoque de género en museos. Organización de Estados Iberoamericanos*. <https://www.iber museos.org/guia-genero-2020.pdf>
- Lorente, J. P. (2023). *Museología crítica y patrimonio inclusivo*. Akal.
- MasticadoresFEM. (2022). La Dama de Baza: Reinterpretación feminista de un icono. *MasticadoresFEM: Revista de divulgación feminista*. <https://masticadoresfem.wordpress.com/2022/01/08/dama-baza/>
- Museo Arqueológico Nacional. (2023). *Dama de Elche. Catálogo digital de la colección*. <https://www.man.es/man/coleccion/catalogo-cronologico/protohistoria/dama-elche.html>
- Museo de Baza. (2022). *Dama de Baza. Información oficial del patrimonio municipal*. <https://turismo.baza.es/dama-de-baza/>

- Palacios, L., & Delgado-Algarra, E. (2021). Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria. En L. Palacios y E. Delgado-Algarra (Coords.), *La enseñanza del patrimonio desde la coeducación* (pp. 1-21). Desym-UCM.
- Palacios, L., García, M., & Fernández, P. (2023). Heritage education in initial teacher training from a feminist and animal ethics perspective. *Teaching and Teacher Education*, 129, 104153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104153>
- Pallarés, M. (2023). Género y arqueología en el Estado español: Una revisión desde el presente. *Arqueología y Territorio*, 20, e342. <https://doi.org/10.17561/aytv20n342>
- Pérez, M. E., Jiménez, A., & Martínez, P. (2022). Enseñando arqueología feminista en secundaria: Una experiencia en Puebla, México. *Revista Latinoamericana de Educación en Patrimonio*, 9(2), 45-62. <https://doi.org/10.24197/rlep.9.2022.45-62>
- Proyecto ArqueólogAs. (2020-2023). *Recuperando la memoria: Recorridos femeninos en la Historia de la Arqueología española* (PID2019-110748GB-I00). Ministerio de Ciencia e Innovación. <https://www.proyectoarqueologas.es>
- Querol, M. A., & Hornos, H. (2022). *Museología de género: Nuevas prácticas en Iberoamérica* (3ª ed.). Trea.
- Royo, M. G. (2022). *Guerreras y aristócratas: Mujeres con poder en la protohistoria peninsular*. Editorial Complutense

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y COHESIÓN SOCIAL: UN ANÁLISIS CON ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS DIVERSAS DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA.

Mauricio David Becerra Thorne

Universidad Cooperativa de Colombia

Mario Rafael Pedraza Calderón

Universidad Cooperativa de Colombia

Andrés Felipe Mena Guacas

Universidad Cooperativa de Colombia

1. INTRODUCCIÓN

Todas las personas con capacidades diversas o en condición de discapacidad tienen la necesidad crítica de desarrollar e implementar programas inclusivos adaptados que promuevan el óptimo desarrollo psicomotor y cognoscitivo de un individuo. Además, que en “estudiantes que presentan dificultades para aprender y participar, derivados de una discapacidad o trastorno diagnosticado o como estudiantes que requieran apoyo educativo específico, como consecuencia de discapacidad o trastornos de conducta” (Martínez & Rosas, 2022), se logran identificar barreras que limitan la participación activa, así se pueden implementar ajustes en las prácticas pedagógicas que las faltas de conocimiento y las carencias de infraestructura pueden frenar. Según Zhizhko (2020), las personas con discapacidades físicas o psíquicas hacen parte de grupos marginados, normalmente afectados en cualquier tipo de desarrollo (personal, psicológico, profesional o social), caracterizados por sufrir crisis de identidad, internalización de exclusión, orientación o sentido de vida. Por ende, se hace tan importante promocionar, bajo estrategias pedagógicas exitosas, las diferentes alternativas o alcances de estudiantes con necesidades educativas diversas. “Lograr la aceptación de sus compañeros es una de las estrategias exitosas para favorecer la inclusión del alumnado con necesidades educativas en el aula” (Abellán, 2022, p. 477), con base a esto se infiere que evaluar la influencia de las variables pedagógicas en la cohesión social de estudiantes con necesidades educativas diversas brinda la oportunidad de optimizar los procesos de aprendizaje con condiciones equitativas para todo estudiante, independiente de sus capacidades. Esto se articula con lo planteado por Leyva & Espinoza

(2021), quienes señalan que analizar la información recogida de forma sistemática a través del cual se llega a un juicio de valor sobre una situación determinada y, a partir de ello, tomar decisiones para mejorar la gestión educativa. Ávila & López-Rodríguez, (2024), afirman que las estrategias pedagógicas promueven el uso de las herramientas para la adaptación y la cohesión social a través de competencias socioemocionales, expresando la relación entre la sensibilidad intercultural y la empatía emocional. Su importancia radica en su capacidad para cultivar un ambiente educativo inclusivo y enriquecedor, abordando estrategias ante la diversidad en el aula, fomentando el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida. Además, al estudiar la cohesión social bajo población estudiantil con necesidades educativas diversas, se reconoce un proceso para identificar características de la diversidad estudiantil y promover la participación comunitaria, permitiendo establecer que los cambios sociales abruptos afectan el desarrollo de los procesos cognitivos y las competencias socioemocionales. Con base al análisis de redes sociales, según López-Yáñez, (2021), sobre los lazos de cualquier tipo que conforman un contexto de interacción social, se entiende la cohesión social como el grado en que los miembros de una comunidad se sienten unidos y conectados entre sí, bajo la capacidad de trabajar juntos para lograr objetivos comunes. Por otro lado, la motivación es definida por Jones (2009), como un proceso que se infiere en acciones y verbalizaciones, mediante las cuales se instiga y mantiene una actividad física o mental dirigida a un objetivo; y, según Homont & Alcoceba (2024), se entiende como una predisposición individual, ya que se basa en una necesidad psicológica orientada a la integración social, búsqueda de desafíos nuevos, hallazgo de perspectivas y aplicación de nuevas prácticas; así, se vuelve un catalizador y dinamizador de la conducta humana hacia objetivos trazados. Ante varias opciones, se sostiene un comportamiento voluntario que energiza a los individuos hacia un objetivo específico. Dicho esto, se busca analizar el rendimiento académico a partir de su relación con la cohesión social y la motivación en estudiantes con necesidades educativas diversas de una institución educativa distrital de educación básica secundaria en Villavicencio, Colombia.

2. METODOLOGÍA

El estudio se realizó bajo un enfoque de investigación cuantitativo, donde “se utiliza un método hipotético-deductivo (...) Se relacionan datos, establecen conceptos y enunciados y se sacan conclusiones de todo género” (Pérez & García, 2023), para obtener una análisis pertinente y concreto del rendimiento académico a partir de su relación con la cohesión social y motivación en estudiantes con necesidades educativas diversas. A partir del uso de la neutralidad valorativa como criterio de objetividad, se prestó atención a la subjetividad de los individuos y se fundamentó la investigación en los hechos hallados. Además, se logró un alcance descriptivo, “puesto que su finalidad es identificar o caracterizar a un fenómeno de

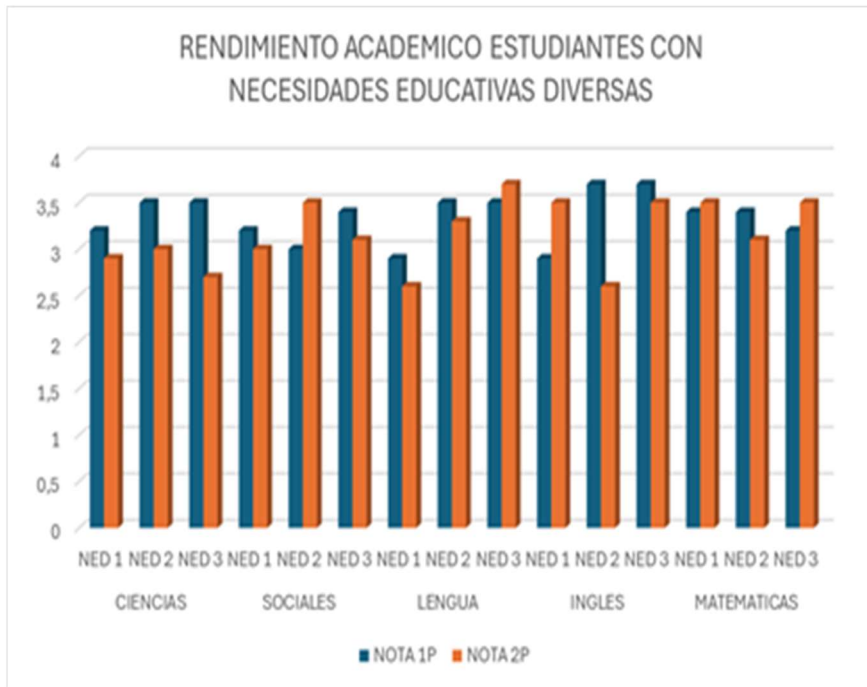
investigación de interés” (Galarza & Cruz, 2024), a partir del análisis de tres casos en concreto de estudiantes focalizados con Necesidades Educativas Diversas (NED) en un grupo de 40 personas. La razón por la que el enfoque es cuantitativo es porque tanto el modelo MUSIC (Jones, 2009), como la cohesión social y el rendimiento académico parten de la recolección y análisis de datos numéricos, tanto en la escala Likert que miden las dimensiones motivacionales, como las cifras sociométricas que miden el grado y cercanía de la cohesión social mediante el software UCINET. El alcance es descriptivo ya que no se pretende manipular variables, sino caracterizar el comportamiento de éstas en tres estudiantes focalizados con Necesidades Educativas Diversas (NED) en un grupo de 40 estudiantes; así, se logra analizar el rendimiento académico a partir de su relación con la motivación y la cohesión social, sin querer corroborar modelos explicativos generales a toda la población. El diseño preexperimental se evidencia en el trabajo con una sola muestra, sin tener en cuenta un grupo control, a quienes se les aplicaron los mismos instrumentos en dos momentos diferentes, lo que permite evidenciar cambios o tendencias temporales, sin necesidad de controlar factores externos influyentes, así lo menciona Cely et al. (2023), refiriéndose a los diseños preexperimentales como aquellos con un grupo único donde es mínimo el grado de control, se cuenta con referencias principales y no hay manipulación. Por último, el uso de encuestas como técnica de recolección de datos, logra cuantificar percepciones y/o actitudes manteniendo la consistencia en la aplicación pre-test y post-test para evitar sesgos de medición, obteniendo información estandarizada, comparables y susceptible de análisis estadístico, basados en Ramos-Galarza (2021) al afirmar que en este diseño de investigación la variable independiente cuenta con un solo nivel, representado por un grupo de experimentación, y la variable dependiente debe ser medida con algún instrumento en dos momentos: pre-test y post-test.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se evidenció una tendencia general en el grupo a presentar una tendencia positiva entre las dimensiones motivacionales y el rendimiento académico en las 5 áreas fundamentales. Entre las dimensiones de utilidad y rendimiento se encontraron las correlaciones más altas en inglés, matemáticas y sociales indicando que la percepción de utilidad del aprendizaje está relacionada con un mejor desempeño escolar. En cuanto a la relación que existe entre la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes con necesidades educativas diversas se evidencian contrastes importantes. Aunque dos de los tres estudiantes alcanzaron puntuaciones altas en las dimensiones motivacionales no evidenciaron notas aprobatorias proporcional a dichos puntajes. Esta disonancia destaca que la motivación académica no garantiza un alto rendimiento académico si a pesar de los ajustes razonables siguen evidenciándose barreras estructurales y pedagógicas. Desde el marco teórico estudiado, se puede inferir que la motivación puede predisponer el aprendizaje, siempre y cuando se generen las condiciones suficientes para que se logren alcanzar las competencias deseadas. Aunque se espera que los estudiantes más motivados alcancen un mejor desempeño, los hallazgos indican que la relación depende de la eficacia de los apoyos pedagógicos definidos

en los ajustes razonables, por la importancia de la pertinencia de las estrategias didácticas y la accesibilidad curricular. Dichos hallazgos puntualizan la importancia de garantizar que los ajustes diseñados en los planes individuales de ajustes razonables puedan aplicarse en el marco contextual; de lo contrario se puede culpabilizar injustamente a estudiante por un bajo rendimiento académico y pone en manifiesto las fallas sistémicas de una educación que no cumplen los derechos de inclusión y equidad.

Figura 1. Comparación del rendimiento académico en dos periodos, de los tres estudiantes con necesidades educativas diversas.



Rendimiento académico y cohesión social: un análisis con estudiantes con necesidades educativas diversas de educación básica secundaria.

Figura 2 Comparación de los resultados de la dimensión Empoderamiento en dos periodos, de los tres estudiantes con necesidades educativas diversas, por área de conocimiento.

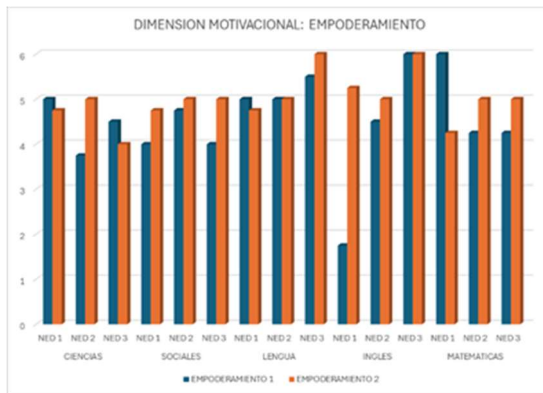


Figura 3 Comparación de los resultados de la dimensión Utilidad en dos periodos, de los tres estudiantes con necesidades educativas diversas, por área de conocimiento.

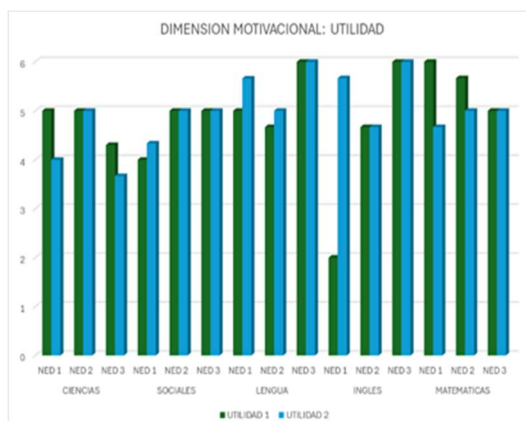


Figura 4 Comparación de los resultados de la dimensión Éxito en dos periodos, de los tres estudiantes con necesidades educativas diversas, por área de conocimiento.

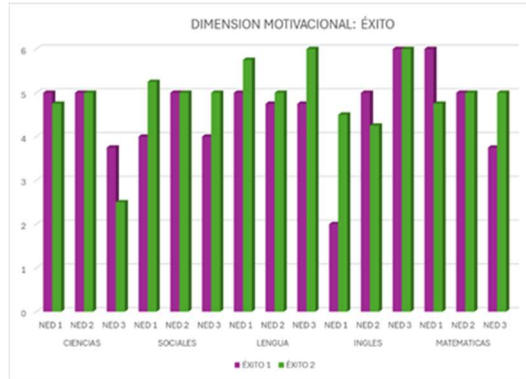
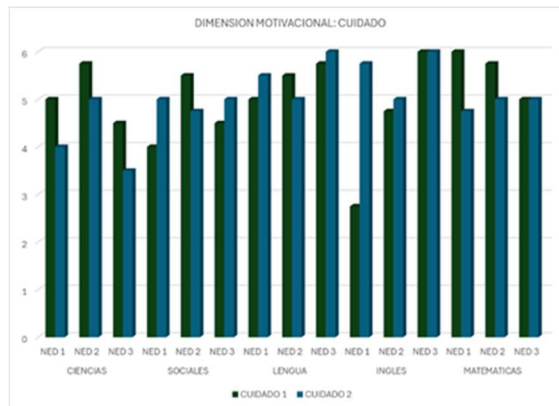


Figura 5 Comparación de los resultados de la dimensión Cuidado en dos periodos, de los tres estudiantes con necesidades educativas diversas, por área de conocimiento.



Rendimiento académico y cohesión social: un análisis con estudiantes con necesidades educativas diversas de educación básica secundaria.

Figura 6 Comparación de los resultados de la dimensión Interés en dos periodos, de los tres estudiantes con necesidades educativas diversas, por área de conocimiento.

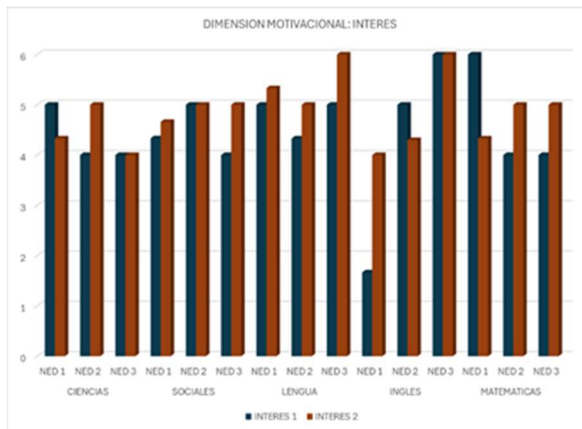


Figura 5 Comparación de la Cercanía del pretest y postest, de los estudiantes con NED.

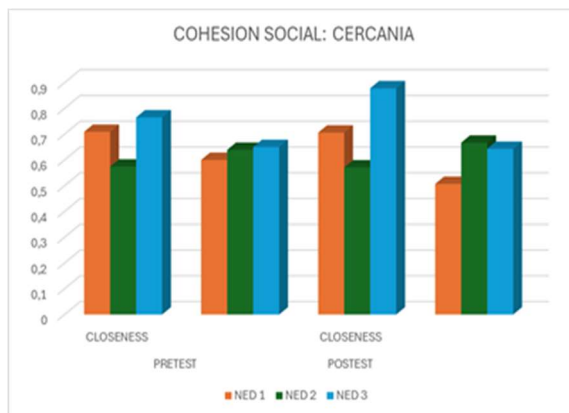
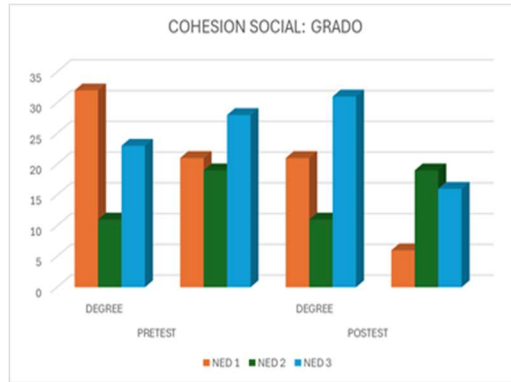


Figura 6 Comparación del Degree del pretest y posttest, de los estudiantes con NED.



Referente a la relación entre rendimiento académico y la cohesión social no se logró observar una correspondencia directa, sugiriendo que el rendimiento académico no asegura mayor interacción o protagonismo dentro del aula. Esto cuestiona el supuesto de que entre mayor rendimiento académico mejor cohesión social y viceversa ya que se deben tener en cuenta factores externos como relaciones previas características grupales y afinidades personales. Moreno (1953) ya daba a entender que la integración a una red no depende de las características individuales de cada estudiante sino de la posición que ocupa dentro del sistema de relaciones sociales, variables que se lograron observar mediante la centralidad y cercanía de UCINET. Cuando no se logra contextualizar adecuadamente un bajo rendimiento se pueden manifestar exclusiones pedagógicas irracionales que deben ser evitadas por medio de la promoción de la diversidad a partir de las capacidades individuales y las diferentes formas de participación, ya que el rendimiento académico no se debe medir de una forma netamente cuantitativa.

Por último, la relación que se halló entre la motivación y la cohesión social reflejo una relación parcial que está condicionada a partir de la disposición del reconocimiento e integración del grupo, ya que a pesar de que algunos estudiantes mostraron niveles motivacionales altos no se ubicaron en posiciones centrales dentro de la red. Entre los estudiantes con necesidades educativas diverso reflejo una disminución progresiva de la cohesión social a pesar de los altos niveles motivacionales reflejando posibles desconexiones y/o exclusiones relacionales que no estuvieron relacionadas por su motivación. Autores como Vigotsky (1978) y Booth (2011) afirmaron que la inclusión no se logra a partir de un esfuerzo individual sino de una construcción colectiva, poniendo en duda la efectividad de una acción en ausencia de una red que la reciba. Entendiendo la motivación como una condición necesaria para promover la cohesión social, pero no suficiente para garantizarla.

Dichos resultados dan la oportunidad de reconocer una necesidad de intervenir bajo un enfoque sistémico la cohesión social a partir del desarrollo de una nueva cultura de grupo bajo dinámicas relaciones que brinde la oportunidad de interactuar en un contexto que presente las condiciones para expresar una vida social significativa dentro del aula; en este sentido, el aprendizaje colaborativo, estudiado desde el contexto educativo, “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que permitan lograr las metas establecidas consensuadamente.” (Francisco, 2021). Dicho autor, lo concibe más allá de una técnica, como una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, resaltando características como la interdependencia, responsabilidad individual, identificación de habilidades y características personales, habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, y la corresponsabilidad en búsqueda de un objetivo en común. De manera complementaria, Becerril (2022) considera que para que el aprendizaje colaborativo sea efectivo, su práctica debe fomentar el intercambio de información y conocimientos entre pares; además de que puede mejorar el rendimiento académico, incentiva la construcción de un conocimiento compartido; desde la creación de situaciones prácticas, el aprendizaje colaborativo ayuda a los estudiantes a interiorizar el conocimiento y construir su respectivo significado. Así, se genera conocimiento colectivo a partir de la interacción social.

4. CONCLUSIÓN

La motivación académica se asocia positivamente con el rendimiento en el grupo total, con énfasis especial en la dimensión de utilidad, que presentó las relaciones más altas con las calificaciones en 3 de las 5 áreas fundamentales (inglés, matemáticas y ciencias sociales). Sin embargo, esta relación no opera de modo lineal ni suficiente en estudiantes con necesidades educativas diversas (NED): dos de los tres casos presentaron puntajes motivacionales altos, pero sin alcanzar notas aprobatorias proporcionales a dicho comportamiento. Esto muestra que la motivación predispone el aprendizaje, pero su efecto depende de la implementación efectiva de ajustes razonables, de la pertinencia didáctica y de la accesibilidad curricular.

En segundo lugar, no se encontró una correspondencia directa entre rendimiento y cohesión social. Un mejor desempeño no es garantía de posiciones centrales, ni de mayor interacción en el aula, como lo evidenciaron las medidas de centralidad y cercanía obtenidas con el software UCINET. Esta disociación cuestiona supuestos comunes y evidencia el alto peso de los factores contextuales (historia relacional del grupo, afinidades, normas implícitas) en la configuración de las redes del curso.

Tercero, la relación motivación-cohesión fue parcial y condicionada: coexistieron altos niveles motivacionales con posiciones periféricas en la red, e incluso se registró una baja progresiva de la cohesión en estudiantes NED a pesar de su motivación. Este patrón sugiere

que la inclusión requiere estrategias colectivas y sistémicas de cultura de aula, no solo esfuerzos individuales, para prevenir posibles desconexiones y exclusiones relacionales.

Para terminar, conviene señalar que el diseño preexperimental con una sola muestra (N=40) y mediciones pretest–postest permite identificar tendencias, pero no establecer causalidad. Además, el periodo 2019–2021, marcado por la pandemia de COVID-19, pudo afectar tanto el desempeño como los vínculos socio-relacionales; así lo afirma Molina (2022), cuando menciona que las condiciones de confinamiento impusieron cambios y disrupciones en los procesos educativos a nivel mundial, lo que implica escenarios de transformación que mitiguen factores de riesgo asociados.

La educación inclusiva parte de los principios de la equidad, diversidad, participación y calidad, para crear sociedades más justas y democráticas mediante la educación. Como señala Delgado (2023), la inclusión escolar es una corriente educativa que toma fuerza desde la perspectiva de derecho, desarrollando una reflexión continua y persistente sobre sus fundamentos y prácticas; sin embargo, los formadores reciben escasas instrucciones en su capacitación y aluden a diversos métodos de autoeficacia, generando recursos de aprendizaje intuitivos. En este marco, “las jornadas sensibilizadoras para la inclusión de los niños y niñas con discapacidad están orientadas a modificar positivamente las actitudes hacia las personas con diversidad y son una opción para unir en un mismo espacio alumnado, docentes, voluntariado, estudiantes universitarios, entidades y asociaciones deportivas.” (Lafuente-Fons, 2023), por lo que la capacitación permanente y el diseño de programas educativos integrales centrados en la inclusión de estrategias pedagógicas innovadoras y adaptadas a las características individuales de los estudiantes con capacidades diversas, deben abordar las barreras que limitan su participación plena y promueven una educación inclusiva al alcance de todos.

Por su parte, Azorín & Villa (2024), mencionan que defender el derecho del alumnado a una educación inclusiva implica aceptarse, reconocerse y valorar, independientemente de las características personales y de las necesidades educativas; involucrando a toda la comunidad en la búsqueda continua de respuestas a las necesidades exigidas por el alumnado en su trayectoria académica. Dicha educación inclusiva, solo es posible bajo una amplia, pero detallada focalización de la población estudiantil con necesidades educativas diversas o especiales, relacionadas con los requerimientos que pueden exigir los estudiantes en el contexto educativo, derivados ya sea de factores físicos, cognitivos, emocionales, sociales o ambientales, de los que pueden requerir diferentes niveles de apoyo y adaptación. En esta línea, resulta pertinente comprender la educación inclusiva según Fuentes & Ravelo (2021), como un proceso de fortalecimiento de las capacidades del sistema educativo para llegar a todas las personas, siendo una estrategia clave para alcanzar la educación para todos y se debe concebir como un principio que orienta la política y la práctica educativa partiendo de que es la educación un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D., & García López, L. M. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio (Disability awareness through an integrated program of sport education and service-learning). *Retos*, 43, 477–487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>
- Ávila, J. T. R., & López-Rodríguez, N. M. (2024). Competencias socioemocionales y procesos cognitivos de niños migrantes. *Educación*, 60(1), 217-235. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1898>
- Azorín C. y Villa S. (2024). ¿Cómo apoyar a las escuelas en el desarrollo de prácticas más inclusivas? Explorando recursos y herramientas. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 115-124. <https://doi.org/10.5209/rced.82729>
- Becerril, E. A., & Nahón, A. E. (2022). Tendencias de investigación de aula invertida con aprendizaje colaborativo: una revisión sistemática. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (13), 12.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3rd ed.). United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education. N.
- Cely Calixto, N. J., Palacios Alvarado, W., & Caicedo Rolón, Á. J. (2023). *Conceptos y enfoques de metodología de la investigación*. Universidad Francisco de Paula Santander. Creser S.A.S
- Delgado Leal, C., Moreno Valdebenito, P., & Peña-Baeza, A. (2023). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física y Salud: Una revisión de la documentación ministerial de Chile (Pedagogical guidelines for the inclusion of students with disabilities in Physical Education and Health: A review of Chilean ministerial documentation). *Retos*, 49, 817–827. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97755>
- Fuentes, I., López M. M. y Ravelo, M. L. (2021). Inclusión educativa: reflexiones y propuestas desde la sistematización teoría y práctica en Cienfuegos. *Revista Varela*, 21(60), 237-246.
- Galarza, C. R., & Cruz, P. G. (2024). Guía para realizar estudios de revisión sistemática cuantitativa. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 13(1), 1-6.
- Jones, B. D. (2012/2024, octubre). *Guía de usuario para la evaluación de los componentes del Modelo de Motivación MUSIC®*. <http://www.theMUSICmodel.com>

- Jones, B. D. (2009). Motivar a los estudiantes para que se involucren en el aprendizaje: el modelo MUSIC de motivación académica. *Revista Internacional de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior*, 21(2), 272-285.
- Ley Leyva, N. V. & Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370.
- López-Yáñez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, comunidad, organización. La escuela como ecosistema de la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 31-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Molina, S. G., Valencia-Arías, A., Holguín, R. M. V., & Giraldo, J. O. S. (2022). Deserción escolar de niños y niñas en Colombia en tiempos de pandemia. *Telos*, 24(3), 628-642.
- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy, and sociodrama* (p. 42). Beacon House.
- Pérez Castaños, S., & García Santamaría, S. (2023). La investigación cuantitativa. En D. Ortega-Sánchez. (Ed.) *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (pp. 121-196). Octaedro
- P.Homont, L. P. y Alcoceba Hernando, J. A. (2024). Motivación del alumnado universitario: entre desmotivación y motivación intrínseca [Motivation of university students: between amotivation and intrinsic motivation]. *European Public & Social Innovation Review*, 10,01-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-306>
- Ramos-Galarza, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *CienciAmérica*, 10(1), 1-7.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. MA: Harvard University Press.
- Zhizhko, E. A. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios*, 17(43), 249-270. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774>