

LA INTEGRACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE
DESARROLLO SOSTENIBLE Y MEJORAS DE
POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO

Jose María Romero Rodríguez

Manuel Enrique Lorenzo

Alejandro Martínez Menendez

Juan José Victoria Maldonado

La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y mejoras de políticas educativas en el contexto educativo

Jose María Romero Rodríguez

Manuel Enrique Lorenzo Martín

Alejandro Martínez Menendez

Juan José Victoria Maldonado

Dykinson, S.L.

Colección Investigación Educativa, Innovación y Transferencia del Conocimiento en Ciencias Sociales

Directores

Dr. Francisco Domingo Fernández Martín	Universidad de Granada
Dr. Santiago Alonso García	Universidad de Granada

Director Adjunto

Dr. Jose María Romero Rodríguez	Universidad de Granada
Dr. Juan José Victoria Maldonado	Universidad de Granada

Comité Científico

Dra. Amparo Martínez Cano	Universidad de Castilla la Mancha
Dra. Ana Castro Zubizarreta	Universidad de Cantabria
Dra. Ana Ortiz Colon	Universidad de Jaén
Dra. Ana Rosa Arias Gago	Universidad de León
Dr. Andrés Escarbajal Frutos	Universidad de Murcia
Dr. Carlos Francisco De Sousa Reis	Universidad de Coimbra
Dra. Damaris Roy Sadradín	Universidad Andrés bello
Dr. Emilio López Parra	Universidad de Castilla la Mancha
Dr. Ernesto López Gómez	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Dr. Eufrasio Pérez Navío	Universidad de Jaén
Dr. Hugo Heredia Ponce	Universidad de Cádiz
Dr. Israel Aguilar	Universidad de Texas Río Grande Valley
Dr. Julio Ruiz Palmero	Universidad de Málaga
Dr. Kamil Kopecký	Univerzity Palackého v Olomouci
Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Maria Alicia Peñalva Velez	Universidad de Navarra
Dra. María Carmen Llorente Cejudo	Universidad de Sevilla
Dra. María Esther Del Moral Pérez	Universidad de Oviedo
Dr. Michele Biasutti	Universidad de Padua
Dr. Mohammad Jilani	O.P. Jindal Global University
Dra. Olga María Moscoso Portillo	Universidad San Carlos de Guatemala
Dr. Oscar Navarro Martínez	Universidad de Castilla la Mancha
Dr. Pascale Baker	University College Dublín
Dr. Pedro José Canto Herrera	Universidad Autónoma de Yucatán
Dra. Raquel de la Fuente Anuncibay	Universidad de Burgos
Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal	Universidad Autónoma de Baja California
Dr. Serhat Arslan	Gazi Üniversitesi
Dra. Sobh Chahboun	Queen Maud University College
Dra. Sonia Rocío Casillas Martín	Universidad de Salamanca
Dra. Verónica Marín Díaz	Universidad de Córdoba
Dra. Yeny Serrano	University of Strasbourg
Dr. Yosbanys Roque Herrera	Escuela Superior Técnica de Chimborazo

Colabora

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)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2025

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

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

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

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

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

La presente publicación está cofinanciada y respaldada por fondos públicos a través del instituto andaluz interuniversitario de investigación en tecnología educativa

ISBN:979-13-7006-403-7



IATE
INSTITUTO ANDALUZ
DE INVESTIGACIÓN EN
TECNOLOGÍA EDUCATIVA

ÍNDICE

- 1. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE UN PROYECTO ESTUDIANTIL, COMO MODELO DE TRANSFERENCIA PARA UNA EMPRESA..... 1**
Xose Picatoste y Adela Reig-Botella
- 2. LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: UN RECORRIDO POR SU EVOLUCIÓN CIENTÍFICA..... 11**
Ariana Martín Alarcón, Irene Traperó González, Antonio Iván Rodríguez y Natalia Moreno Palma
- 3. LA FORMACIÓN EN LAS AULAS COMO MEDIO PARA PROMOVER EL CRECIMIENTO ECONOMICO INCLUSIVO Y SOSTENIBLE, EL EMPLEO Y EL TRABAJO DECENTE PARA TODOS (ODS8) 23**
Ignacio Picatoste Novo, Eva María Lodeiro Estraviz y Felix Puime Guillé
- 4. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN UN INTERCAMBIO VIRTUAL 31**
Belén Labrador y Julie Stephens de Jonge
- 5. IMÁGENES DE LOS ODS EN EL AULA DE INGLÉS: EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO EJE DE TAREAS COLABORATIVAS VIRTUALES..... 41**
Carmen Pérez-Diez y Sarah Reader
- 6. INTERCULTURALIDAD Y SALUD MENTAL MEDIANTE LOS ODS EN EL AULA DE LENGUA INGLESA DE EDUCACIÓN PRIMARIA 53**
Imelda Martín Junquera
- 7. INTEGRACIÓN DE LOS ODS A TRAVÉS DE INTERCAMBIOS VIRTUALES “READY-MADE” EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA 63**
Cristina Gómez Castro
- 8. EL HUERTO COMUNITARIO. UNA ESTRATEGIA TRANSVERSAL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CIUDADANAS EN LA ESCUELA. 73**

Paula Soto Lillo

- 9. EDUCAR PARA LA SOSTENIBILIDAD Y EL DECRECIMIENTO MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN HUERTOS ESCOLARES 83**
Joyce Maturana Ross
- 10. TRABAJAR PROBLEMAS ECOSOCIALES A PARTIR DE PROPUESTAS DE HUERTOS ESCOLARES COMUNITARIOS: UNA ESTRATEGIA PARA ABORDAR LOS ODS Y LA FORMACIÓN CIUDADANA 93**
Damaris Collao Donoso
- 11. LOS HUERTOS ESCOLARES COMO OPORTUNIDAD PARA ENRIQUECER LA INTEGRACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN BÁSICA 105**
Alejandra Verdejo Ibacache
- 12. RETOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN: UNA APROXIMACIÓN COMPARATIVA E INTERNACIONAL¹ 115**
Ana Ancheta-Arrabal
- 13. EDUCACIÓN SOCIAL Y COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA COMBATIR LOS DISCURSOS DE ODIO 127**
Teresa Rebolledo-Gámez y Rocío Rodríguez-Casado
- 14. LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL Y PARA EL ODS4 137**
Guillermo Ramón Ruiz y Miriam Lorente Rodríguez
- 15. HACIA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ENFOQUE INTERCULTURAL, DE GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS 147**
Teresa Terrón-Caro y Rocío Cárdenas-Rodríguez
- 16. ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA EN EDUCACIÓN SOBRE LA SALUD EMOCIONAL DEL PROFESORADO 159**
Javier Molina-Pérez

17. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA MODALIDAD SÍNCRONA TRAS LA DANA EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA: DEJA VÚ POST-COVID	171
Cristina Pulido-Montes	
18. LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARA PROFESIONALES DOCENTES Y NO DOCENTES DE APOYO. COMPARACIÓN ENTRE ANDALUCÍA, MADRID Y CATALUÑA	181
Irene Moreno-Medina	
19. MOVIMIENTOS SOCIALES Y ESTADO: CONTRADICCIONES Y TENSIONES EN EL CASO DE LOS BACHILLERATOS POPULARES	193
Noelia Fernández González	
20. GESTIÓN INSTITUCIONAL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES A TRAVÉS DEL MODELO TEP: INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ESCENARIOS MEDIADOS POR IAG	203
Alba Ruth Pinto Santos	
21. LIDERAZGO PEDAGÓGICO: INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE.....	215
Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro, Oruam Cadex Marichal Guevara y María Valeria Iglesias	
22. LIDERAZGO Y EDUCACIÓN VIRTUAL: ESTRATEGIAS TECNOLÓGICAS PARA LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN AMBIENTES DIGITALES.....	227
María Valeria Iglesias, Oruam Cadex Marichal Guevara y Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro	
23. LIDERAZGO INSTITUCIONAL Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA: TECNOLOGÍA COMO CATALIZADOR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	239
Juan Filemón Camposeco Pérez, Oruam Cadex Marichal Guevara y Olga María Moscoso Portillo	

**24. EL LIDERAZGO TRANSFORMADOR EN LA ERA DIGITAL:
COMPETENCIAS Y HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA
LA INNOVACIÓN EDUCATIVA 251**

Oruam Cadex Marichal Guevara, Claudio Alejandro Barrientos Piñero,
María Valeria Iglesias y Olga María Moscoso Portillo

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE UN PROYECTO ESTUDIANTIL, COMO MODELO DE TRANSFERENCIA PARA UNA EMPRESA

Xose Picatoste ¹

Adela Reig-Botella ²

1. INTRODUCCIÓN

La docencia con el objetivo de transmisión de conocimientos a las empresas es fundamental para el desarrollo y crecimiento tanto del alumnado como de los empleados, organizaciones y de la sociedad en general. La transmisión de conocimientos también, a través de la colaboración entre docentes, alumnos y empresa permite aprender y compartir experiencias y aprendizajes (Rico Gómez et al., 2021)

Es importante para los docentes de estas materias seleccionar y adaptar las metodologías según los objetivos de aprendizaje, las características del grupo de estudiantes y el contenido de las asignaturas. La combinación de diferentes áreas puede enriquecer la experiencia educativa y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes (Pérez Gómez, 2022). En el ámbito de la docencia universitaria, son aspectos fundamentales para garantizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000).

En aras de aportar profesionales formados, no solo teóricamente sino

¹Universidad de A Coruña Miembro de ECOLAB

²Universidad de A Coruña Miembro de ECOLAB

con un marcado perfil práctico se elaboró este proyecto docente. Este tipo de proyectos permite que los estudiantes apliquen lo aprendido en situaciones reales, mientras que las empresas pueden beneficiarse de nuevas perspectivas y soluciones a sus desafíos laborales (Alonso-García et al., 2021). Además, fomenta una colaboración más estrecha entre universidad empresa, lo que puede resultar en un impacto positivo en la cultura laboral y en la gestión de recursos humanos (Chesbrough y Crowther, 2006).

La preparación de los estudiantes para saber abordar situaciones reales, que pueden encontrar después de su paso por la universidad, les permite un aprendizaje equilibrado entre el teórico y el práctico (Salinas Ibáñez, 2004).

Al comienzo del curso se plantea a los alumnos la elaboración de un proyecto dirigido a una empresa cuyo título es: “Mejorando las capacidades laborales del personal trabajador: Un enfoque colaborativo entre la Universidad y la Empresa”. El proyecto es voluntario, y se realiza en colaboración con una empresa determinada cada año de un sector. Las materias en las que se planteó este proyecto fueron “Aspectos macroeconómicos y territoriales del mercado de trabajo” y “Liderazgo y Habilidades Directivas”, ambas del máster de Gestión y Dirección Laboral. Las áreas a las que pertenecen son las de Economía y Psicología. La colaboración interdisciplinar en la docencia es una estrategia muy valiosa y permite a los docentes de diferentes disciplinas trabajar juntos para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes (Gómez Montoya, 2012). Al combinar conocimientos y enfoques del área de la economía y la psicología, se pueden crear experiencias de aprendizaje más integradas y significativas. Este proyecto para transmitir conocimientos a la empresa mientras se aprende, involucra a profesores de ambas disciplinas y permite a los estudiantes explorar conceptos científicos a través de la elaboración de este proyecto en la empresa, lo que no solo hace que el aprendizaje sea más atractivo, sino que también ayuda a los estudiantes a ver las conexiones entre diferentes campos del conocimiento. La colaboración interdisciplinar en la docencia no solo enriquece el proceso educativo, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos en su vida futura.

2. MÉTODO

El contenido de las distintas materias que han participado en este proyecto fue el programado para el curso.

Es importante en esta docencia por medio de un proyecto, que esté bien diseñado y alineados con los objetivos de aprendizaje del curso. Deben ser desafiantes pero alcanzables, y relevantes para los estudiantes. En este caso que aquí planteamos para el curso 2023-2024 fueron, evaluar la estructura organizativa de la empresa y su alineación con los objetivos de las materias, identificar áreas de mejora en los procesos y la comunicación interna empresario trabajador y proponer recomendaciones basadas en el análisis realizado. Los docentes involucrados proporcionaron orientación y apoyo a lo largo del proceso, asegurándose de que todos los estudiantes comprendan sus roles y responsabilidades (González Ferreras y Wagenaar, 2009). Por otra parte, se incluyeron momentos de reflexión y retroalimentación durante y después del proyecto es esencial para que los estudiantes puedan aprender de la experiencia y mejorar en el futuro. Se eligió una empresa local del sector naval.

Descripción del Proyecto: En esta primera fase o de diagnóstico La universidad, a través de sus estudiantes y profesores, realizará un diagnóstico de las prácticas laborales actuales en la empresa. Esto incluirá encuestas y entrevistas con empleados y directivos para identificar áreas de mejora. Las entrevistas se realizan con empleados de diferentes niveles jerárquicos para entender la cultura organizacional y los procesos internos.

Una vez que se hayan realizado el trabajo, elaborando una pequeña base de datos comenzará el proceso de reflexión a través del análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) de las empresas. Ello, permitirá Identificar patrones y áreas críticas que requieran atención. En esta segunda fase y con los resultados del diagnóstico, se diseñará un programa de capacitación que aborde temas como derechos de los trabajadores, legislación laboral vigente, y estrategias para fomentar un ambiente laboral inclusivo y respetuoso. En la tercera fase, se implementará talleres y seminarios, donde los estudiantes, bajo la supervisión del profesorado, prepararán los programas, para impartir las capacitaciones. Esto no solo beneficiará a los empleados, sino que también proporcionará a los estudiantes

experiencia práctica en la aplicación del derecho laboral. En la fase cuarta, se redactará un informe que resuma los hallazgos y recomendaciones, contribuyendo así al conocimiento en el campo del derecho del trabajo y la economía. se realizará una evaluación para medir el impacto de la capacitación en la cultura laboral de la empresa. En la quinta fase, se procederá a la evaluación de los alumnos, al finalizar el programa, se recogerán opiniones de los participantes y se propondrán mejoras para futuras ediciones del programa. En resumen, al final de curso la empresa valorar si el trabajo es susceptible de implantación real en una empresa.

3. RESULTADOS

Los resultados esperados, son una mejorara en la formación práctica de los estudiantes. Fortalecimiento de la relación entre universidades y empresas. Aumento en la aplicación de conocimientos del alumnado (Biggs y Tang, 2011).

La docencia basada en este proyecto en la universidad ha demostrado tener múltiples beneficios tanto para los estudiantes como para la empresa colaboradora. Este se traduce en las siguientes aportaciones:

1. Se produce un aprendizaje activo: los estudiantes se involucran de manera activa en su proceso de aprendizaje, lo que les permite aplicar teorías y conceptos en situaciones prácticas. Esto fomenta un aprendizaje más profundo y significativo. La idea fue que los estudiantes participen, reflexionen y apliquen lo que han aprendido, lo que mejora la comprensión y retención de la información. Además, fomenta habilidades importantes como el trabajo en equipo, la comunicación y el pensamiento crítico (Cabrera y Cabrera, 2002).

2. Se desarrollan habilidades prácticas: La docencia basada en este proyecto ha ayudado a los estudiantes a desarrollar habilidades prácticas y técnicas que son esenciales en el mundo laboral, como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la gestión del tiempo (Sánchez, 2001). Es una situación en la que todos ganan: los alumnos obtienen una visión más clara de su futuro profesional y las empresas obtienen información valiosa para su gestión organizacional y los trabajadores sobre sus derechos.

3. Se ha activado el desarrollo de la creatividad: al trabajar en este proyecto, los estudiantes tienen la oportunidad de ser creativos y proponer soluciones innovadoras a problemas reales, lo que estimula su pensamiento crítico y su capacidad de innovación (Carayannis y Campbell, 2009).

4. Colaboración Interdisciplinaria: este proyecto a menudo requiere la colaboración entre diferentes disciplinas, lo que permite a los estudiantes aprender a trabajar con personas de diversas áreas de conocimiento y a integrar diferentes perspectivas.

5. Se ha comprobado una mayor motivación: la conexión entre el contenido académico y su aplicación práctica ha aumentado la motivación de los estudiantes, ya que ven la relevancia de lo que están aprendiendo en su vida profesional futura (Santoveña Casal y Regina López, 2020).

6. En cuanto a la evaluación: la docencia basada en proyectos permite una evaluación más holística del aprendizaje, ya que se pueden considerar no solo los resultados finales, sino también el proceso, la colaboración y la creatividad.

7. Se forma alumnos más preparados para el mundo laboral: los estudiantes que participan en proyectos suelen estar mejor preparados para enfrentar los desafíos del mercado laboral, ya que han adquirido experiencia práctica y habilidades transferibles (López Meneses, 2023).

8. Feedback constructivo: Este enfoque permite una retroalimentación continua durante el desarrollo del proyecto, lo que ayuda a los estudiantes a mejorar y ajustar su trabajo en tiempo real.

9. Se produce un fortalecimiento de la comunidad universitaria: con este proyecto se involucra a la comunidad local o a empresas, lo que fortalece los lazos entre la universidad y el entorno, y permite a los estudiantes contribuir a su comunidad.

En definitiva, la docencia basada en este proyecto en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de A Coruña no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también los prepara mejor para su futuro profesional.

La docencia por medio de este proyecto es una herramienta poderosa para mejorar la educación universitaria, fomentando un aprendizaje activo y significativo. Sin embargo, es importante abordar sus desafíos de manera

proactiva y asegurarse de que se implementa de manera efectiva. Al hacerlo, se puede preparar a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para su futuro profesional.

En el caso de la empresa Colaborar con este proyecto universidad-empresa ha proporcionado también beneficios para la empresa colaboradora, entre ellos:

1. Acceso al talento joven: Las empresas han podido comprobar y reclutar a estudiantes talentosos y motivados que pueden convertirse en futuros empleados. Esto les permite tener un flujo constante de nuevos talentos.

2. Innovación y nuevas ideas: La colaboración con estudiantes y docentes puede le dio nuevas perspectivas y enfoques innovadores a los desafíos que enfrentaba la empresa. Aportando el proyecto soluciones creativas y frescas (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000).

3. Investigación y desarrollo: La empresa colaboradora se benefició de la investigación académica y los recursos de la universidad, lo que puede ayudar a impulsar sus propios proyectos de I+D (Molas-Castells, Camps-Blasi y Buenestado-Fernández, 2019).

4. Mejora de la imagen corporativa: Colaborar con la docencia universitaria mejorar la reputación de la empresa, mostrando su compromiso con la educación y el desarrollo de la comunidad. Esto puede ser atractivo tanto para los clientes como para los empleados potenciales.

5. Desarrollo de capacidades: A través del proyecto las empresas pueden capacitar y formar a sus empleados en nuevas habilidades y conocimientos, lo que puede mejorar la productividad y la eficiencia (Morales-Alonso, Gutiérrez-Puchol y Merigó-Lindahl, 2020).

6. Proyectos de Responsabilidad Social: Participar en este proyecto académico se alinea con los objetivos de responsabilidad social corporativa de la empresa, contribuyendo al desarrollo de la comunidad y mejorando su impacto social.

La colaboración entre empresas y universidades no solo beneficia a los estudiantes y académicos, sino que también puede ser una estrategia valiosa para las empresas en términos de innovación, desarrollo de talento y mejora de su imagen.

4. DISCUSIÓN

Desarrollar de este proyecto sobre un programa de capacitación para los empleados y trabajadores de la empresa sobre derechos laborales, políticas de igualdad y prevención de acoso en el lugar de trabajo, y clima laboral, supuso un gran esfuerzo de trabajo, reflexión y aprendizaje para los alumnos. Este tipo de docencia es un enfoque educativo que ha ganado popularidad en la universidad debido a su capacidad para involucrar a los estudiantes de manera activa en su aprendizaje (Cebrián y Corres, 2023). A pesar de la buena acogida y de la amplia motivación de los alumnos también tiene algunas desventajas. Así nos encontramos con:

1. Existe desigualdad en la Participación: en los grupos, puede haber una desigualdad en la participación, donde algunos estudiantes asumen más responsabilidades que otros, lo que puede generar frustración.

2. Este tipo de docencia requiere de mayor tiempo: La planificación y ejecución de proyectos pueden ser más intensivas en tiempo que los métodos de enseñanza tradicionales, lo que puede ser un desafío tanto para estudiantes como para docentes.

3. La evaluación del alumnado es muy compleja: evaluar el trabajo de este proyecto puede ser más complicado que en exámenes tradicionales, ya que implica considerar múltiples factores, como el proceso, la colaboración y el producto final.

4. En algunos casos existe dependencia de recursos: algunos proyectos pueden requerir recursos específicos (materiales, tecnología, acceso a expertos) que no siempre están disponibles, lo que puede limitar la efectividad del enfoque.

5. Existen críticas hacia la participación de las empresas en los proyectos universitarios, ya que se podría percibir como una intromisión en la autonomía académica y una influencia indebida en la agenda de investigación. También se plantea la preocupación de que la colaboración con empresas pueda sesgar los resultados de los proyectos hacia intereses comerciales en lugar de objetivos académicos o científicos.

En definitiva, para la obtención de un buen resultado se estableció un mecanismo de colaboración transparente y ético entre las empresas y la universidad, con acuerdo claro sobre la propiedad intelectual, la divulgación de

resultados y la protección de la independencia académica. De esta manera, se pudo garantizar que la participación de las empresas en los proyectos universitarios sea mutuamente beneficiosa y respetuosa de los principios académicos.

En última instancia, la participación de la empresa en este proyecto de la Facultad de Ciencias del Trabajo, fue una oportunidad para enriquecer la formación de los estudiantes, fomentar la innovación y promover la transferencia de conocimiento entre el ámbito académico y empresarial. Lo crucial es encontrar un equilibrio que aproveche los beneficios de esta colaboración sin comprometer los valores y objetivos fundamentales de la educación superior.

5. CONCLUSIONES

Este tipo de proyectos no solo fortalece la relación entre la universidad y la empresa, sino que también contribuye a la formación integral de los estudiantes y mejoró las condiciones laborales en el entorno empresarial. Con él se ha promovido la interacción continua y bidireccional entre la empresa y la universidad para fomentar un ambiente de aprendizaje y transferencia de conocimientos mutuamente beneficioso.

Buscar que los estudiantes se beneficien de experiencias prácticas y aplicadas que complementen su formación académica, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo laboral con un enfoque multidisciplinario. Establecer canales de comunicación efectivos y abiertos entre la empresa y la universidad para facilitar la coordinación, resolver posibles conflictos y promover una relación de confianza a largo plazo.

El proyecto de transferencia de conocimientos empresa-universidad tiene el potencial de enriquecer la formación académica, impulsar la innovación y fortalecer los lazos entre el sector académico y el empresarial. Al seguir principios de transparencia, ética y colaboración, se pueden maximizar los beneficios de esta colaboración para ambas partes y contribuir al desarrollo socioeconómico.

6. REFERENCIAS

- Alonso-García, S., García Sempere, P. J. y Berral Ortíz, B. (2021). Aprendizaje basado en proyectos (ABP). En A. Moreno Guerrero, J. Trujillo Torres y I. Aznar Díaz (Eds.), *La Educación Superior* (pp. 39–48). Ed. Grao.
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Cabrera, E. F. y Cabrera, A. (2002). Knowledge-sharing dilemmas. *Organization Studies*, 23(5), 687–710.
- Carayannis, E. G. y Campbell, D. F. J. (2009). Mode 3 knowledge production in Quadruple Helix innovation systems. En *21st-century democracy, innovation, and entrepreneurship for development* (pp. 61–82).
- Cebrián, G. y Corres, A. (2023). Educación para la Sostenibilidad. En A. Ramos Pla y O. Valverde (Eds.), *Construyendo un mundo sostenible: ODS claves para el cambio* (pp. 41–50). Ed. Dykinson.
- Chesbrough, H. y Crowther, A. K. (2006). Beyond high tech: early adopters of open innovation in other industries. *R&D Management*, 36(3), 229–236.
- Escorsa, P., Mas-Bleda, A. y Ficapal-Cusí, P. (2016). Incentivos y barreras para la transferencia de conocimiento entre empresas y universidades. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 19(3), 162–170.
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123.
- Gómez Montoya, R. A. (2012). Aprendizaje orientado a proyectos de la logística empresarial como práctica de docencia universitaria. *Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 91–104.
- González Ferreras, J. M. y Wagenaar, R. (2009). *Tuning Educational Structures in Europe*. Ed. Universidad de Deusto.
- López Meneses, E. (2023). *Educación, tecnología, innovación y transferencia del conocimiento*. Ed. Dykinson.
- Molas-Castells, N., Camps-Blasi, A. y Buenestado-Fernández, J. (2019). Modelo de transferencia de conocimiento Universidad-Empresa. *Re-*

- vista Internacional de Investigación en Economía y Gestión*, 98–109.
- Morales-Alonso, G., Gutiérrez-Puchol, P. y Merigó-Lindahl, J. (2020). Transferencia de conocimiento desde la universidad a la empresa: una revisión bibliométrica. *Revista Latina de Comunicación Social*, (75), 1086–1106.
- Pérez Gómez, A. I. (2022). Otra pedagogía para otra normalidad. En A. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Eds.), *Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 49–66). Ed. Morata.
- Rico Gómez, M. L., Ponce Gea, A. I. y Montenegro Rueda, M. (2021). Aprendizaje cooperativo laboral, equipo y esfuerzo, en la educación superior. En A. Moreno Guerrero, J. Trujillo Torres y I. Aznar Díaz (Eds.), *La Educación Superior* (pp. 65–74). Ed. Grao.
- Salinas Ibáñez, J. M. (2004). Los recursos didácticos y la innovación educativa. En *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*.
- Sánchez, R. (2001). La gestión del conocimiento: un enfoque estratégico. *Revista de Empresa*, 1(1), 45–60.
- Santoveña Casal, S. M. y Regina López, S. (2020). Aprendizaje colaborativo en la sociedad del conocimiento. En G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo, C. Rodríguez Jiménez y J. C. De la Cruz Campos (Eds.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva*.

LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: UN RECORRIDO POR SU EVOLUCIÓN CIENTÍFICA

Ariana Martín Alarcón ¹

Irene Trapero González ²

Antonio Iván Rodríguez ³

Natalia Moreno Palma ⁴

1. Deporte, gimnasia y Educación Física: concepciones filosóficas del pasado al presente

La gimnasia de antaño, conocida actualmente como Educación Física, tuvo sus orígenes en la Antigua Grecia, siendo parte integral de la formación física y moral. En Roma, por su parte, la gimnasia se orientó al entrenamiento militar. A partir del siglo XIX, la gimnasia moderna surge en Suecia de la mano de Pehr Henrik Ling (1776-1839), el cual desarrolló un sistema basado en la anatomía y la terapia, sentando las bases de la gimnasia educativa por aquel entonces. En el siglo XX, influenciados por las teorías de Jean Le Boulch (1981), la salud y la psicomotricidad fueron los principales enfoques establecidos en las escuelas.

Respecto a la evolución del deporte y la Educación Física, la filosofía ha tenido un impacto relevante en las diferentes concepciones existentes, como puede ser la dualidad cuerpo y mente (*Mens sana in corpore sano*), donde lo corpóreo y lo cognitivo ha tenido diferentes acepciones según el contexto histórico y las corrientes filosóficas dominantes, y la visión

¹Universidad de Granada

²Universidad de Granada

³Universidad de Granada


⁴Universidad de Granada

del cuerpo como fuente del conocimiento, considerado este como un medio adecuado para adquirir saberes. Además, dentro de las distintas filosofías educativas, la concepción de la actividad física fue considerada como un elemento valioso dentro de la formación integral de las personas. Del mismo modo, en la Antigua Grecia y Roma los ideales de belleza, virtud y excelencia estaban ligados estrechamente al deporte y la EF, y especialmente con la creación de los Juegos Olímpicos. Incluso, tanto en épocas antiguas como modernas, las creencias religiosas han ido moldeando la percepción sobre el cuerpo y la actividad física (Mechikoff, 2006).

En este sentido, las influencias filosóficas en el desarrollo histórico del deporte y la EF han ido adquiriendo diversas manifestaciones y concepciones, las cuales han contribuido en el desarrollo teórico y profesional del área de EF. Este conjunto de transformaciones son producto del análisis filosófico y de la investigación científica, lo que supone la creación de un corpus teórico con el que dar respuesta a los desafíos sociales de cada época. Este recorrido histórico ofrece un marco epistemológico, crítico y positivista de gran valor, orientando a los especialistas e investigadores de la actividad física y, por consiguiente, de la Educación Física sobre cuáles son los procesos de enseñanza y aprendizaje más efectivos, tal y como veremos a continuación a través de la Didáctica de la EF.

2. El valor de la Educación Física

Una de las asignaturas que mayor impacto tiene en el desarrollo físico, cognitivo, social y afectivo del alumnado es la Educación Física (EF). Además de contribuir a la adquisición de hábitos saludables y competencias motrices, la EF permite al alumnado participar de las diferentes manifestaciones de la cultura motriz y expresiones corporales a través del movimiento (Leão Pereira y Lorente-Catalán, 2024). Como eje central, la alfabetización motriz aúna el desarrollo de las principales dimensiones (físico, cognitivo, social y afectivo) usando como motor la práctica de actividad física (Dudley, Cairney, Wainwright, Kriellaars y Mitchell, 2017; Romero-Martínez, Menescardi, García-Massó y Estevan, 2024). A pesar de la evidencia - sólida y robusta - acumulada a lo largo de los años sobre la cantidad de be-



evolucion_filosofica.png

Figura 1

Evolución filosófica del deporte y la Educación Física

neficios que atesora la actividad físico-deportiva, aún perdura la concepción errónea de que, al disponer de escasa relevancia teórica, la asignatura de EF tiene menor relevancia que el resto de áreas del conocimiento (Moneo Benítez, 2025). Desde la mejora de la motivación, la atención, la resiliencia, la concentración, el rendimiento académico, el bienestar psicológico, el sistema cardiovascular, así como la reducción de la ansiedad y el estrés (Aprendemos Juntos 2030, 2020; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens y Van Petegem, 2015; Mundet Bolós, Simó Solsona, Crespo Forte, Batalla Flores y Lleixà Arribas, 2024; Tari, Walker, Huuha, Sando y Wisløff, 2024), el ejercicio físico que se realiza en las clases de EF es un elemento fundamental en la vida de cualquier individuo (Imagen 2):

Sin embargo, parece ser que las evidencias disponibles no están calando en las sociedades modernas actuales. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), cuatro de cada cinco niños y adolescentes no llegan a

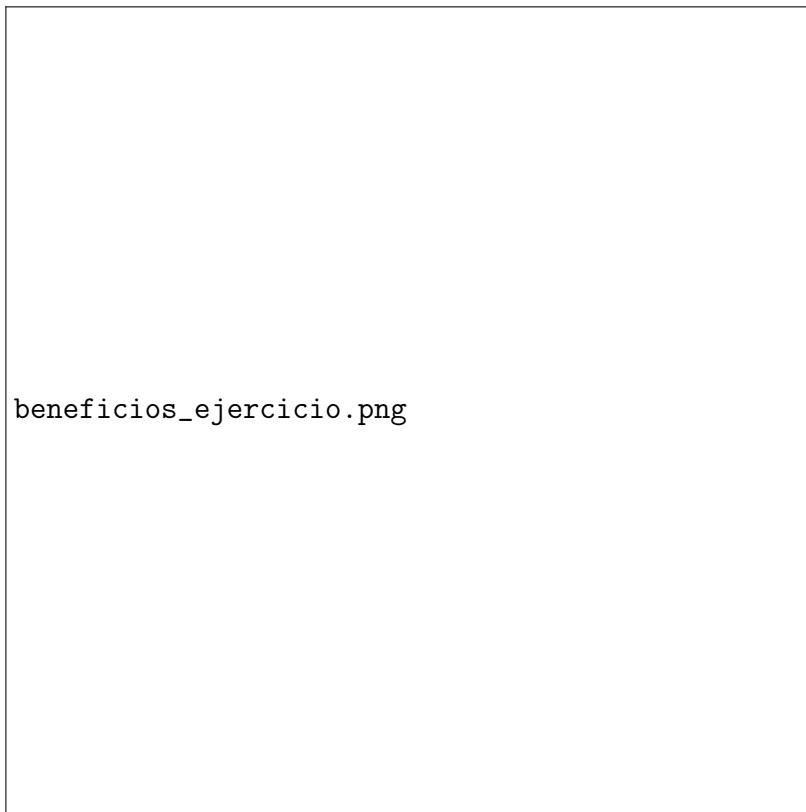


Figura 2

Infografía de los beneficios del ejercicio físico

Nota. Basado en (Aprendemos Juntos 2030, 2020)

los 60 minutos diarios de actividad física de intensidad moderada a vigorosa, que son los niveles mínimos recomendados por dicha organización. Con estas mimbres, producto de los cambios sociales, espaciales y tecnológicos acontecidos en las últimas décadas, la EF se convierte en un área de especial relevancia. Como consecuencia de esta necesidad, surgen perspectivas curriculares que buscan cómo abordar el problema del sedentarismo entre los más jóvenes dentro de la EF. En este sentido, surgen conflictos derivados de discursos que reman en diversas direcciones. Según Saiz-González, de la Fuente González, Uria y Sierra-Díaz (2025), estos son los tres principales discursos: 1) enfocado al rendimiento, en el que se da prioridad a la competencia física y las habilidades técnicas, 2) enfocado a la salud pública, fuertemente influenciado por un modelo biomédico que se basa en la promoción de un ideal de cuerpo saludable bajo parámetros físicos y de prevención

de enfermedades, y el 3) enfocado al bienestar personal y al desarrollo de la ciudadanía, que prioriza la pedagogía de la inclusión teniendo en cuenta las necesidades físicas, psicológicas, sociales y emocionales del alumnado. No obstante, existe una brecha entre la teoría y la práctica ya que, aunque las directrices curriculares presentan un enfoque inclusivo, la realidad es que la influencia del enfoque biomédico o del rendimiento están extendidos tanto a nivel político como social. ¿Qué cambios se antojan necesarios para hallar el enfoque más adecuado? ¿Qué papel tienen los especialistas de EF?

3. Metodologías y modelos pedagógicos en Educación Física: hacia una didáctica contemporánea

La forma de enseñar las diferentes habilidades motrices, el desarrollo de las capacidades físicas básicas y la implementación de las actividades físico-deportivas dentro del área de Educación Física (EF) han ido evolucionando a lo largo de las décadas, especialmente con la incorporación de aspectos cognitivos, sociales y afectivos (Sanabria Navarro, Silveira Pérez y Niebles Núñez, 2024). En la actualidad, están surgiendo nuevos enfoques sobre cómo los docentes de EF pueden enseñar eficazmente (Baños, Baena-Extremera y Ortiz-Camacho, 2019). Para que la Educación Física tenga un impacto relevante en el alumnado, esta debe estar provista de significado. En consecuencia, Fernández-Río y Saiz-González (2023) abogan por un modelo que proporcione a todos los estudiantes experiencias que incluyan los siguientes elementos (ver Imagen 3): interacción social, desafío razonable, aprendizaje personalmente relevante, disfrute, diversión y competencia motriz.

Sin embargo, para llegar a este punto, es preciso conocer qué es la Didáctica de la EF y cómo ha ido evolucionando con el paso de los años. Entendida como el estudio que permite comprender cómo tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la Didáctica de la EF no fue objeto de investigación hasta el año 1978. Del mismo modo, no ha sido hasta el año 2006 cuando la producción científica ha comenzado a proliferar con mayor



Figura 3

Elementos adscritos al modelo de Educación Física con Significado (EFcS)

volumen e interés (Sanabria Navarro et al., 2024). Durante la primera década, la producción científica era escasa, y estaba centrada principalmente hacia temas de hábitos saludables. A finales del s. XX, sufrió una transformación orientada a la creación de programas globales, la incorporación de nuevos deportes y diversificación de actividades, así como a la promoción de la inclusión. La primera década del s. XXI, surgen los modelos constructivistas centrados en la figura del estudiante, la integración de recursos tecnológicos y el fomento de la participación activa. En los siguientes años (2010-2019), la didáctica se centra en la adaptación de actividades en función de las necesidades y capacidades del alumnado, la promoción de competencias socioafectivas (respeto, empatía, trabajo en equipo) y valores educativos (*fair play*). Finalmente, desde el 2020 hasta la actualidad, se da prioridad al bienestar físico, emocional y social del alumnado, a la formación continua del profesorado y a procesos de innovación metodológica orienta-

dos a responder a los cambios abruptos y acelerados cambios sociales (ver Imagen 4).



Figura 4

Eje temporal de la evolución histórica de la Didáctica de la Educación Física

Uno de los motores de la Didáctica actual son los modelos pedagógicos. Este enfoque tiene como objetivo promover un aprendizaje significativo y centrado en el alumnado. Además, los modelos pedagógicos son marcos estructurados y especializados dentro del área de EF, con una fundamentación teórica y empírica sólida a nivel internacional, destacando la validez que presentan los modelos consolidados (ver Imagen 5) como son el Aprendizaje Cooperativo, el Modelo de Educación Deportiva, el *Teaching Games for Understanding* (TGfU) y el Modelo de responsabilidad personal y social (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá y Fernández-Río, 2021). Dado su componente práctico, estos ofrecen técnicas, secuencias didácticas y prin-

cipios para su aplicación, fomentando así la innovación educativa. Asimismo, tienen en consideración los siguientes cuatro niveles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: docente, alumno, contenido y contexto. Paralelamente, pueden considerarse como el nivel macro de la Didáctica de la EF.



Figura 5

Los modelos pedagógicos del área de Educación Física

En este sentido, el desafío actual consiste en implementar estos enfoques en programaciones coherentes que respondan a las necesidades diversas del alumnado, incluyendo las situaciones de aprendizaje pertinentes que mantengan el equilibrio entre fundamentación teórica y aplicabilidad práctica en contextos educativos reales. La adherencia y el gusto hacia la práctica físico-deportiva, así como el fomento de hábitos saludables depende en gran medida de la intervención didáctica que desarrolle el profesorado de EF.

4. A modo de conclusión

El recorrido histórico y epistemológico de la Educación Física (EF) pone de manifiesto su transformación desde una disciplina centrada en el entrenamiento físico y militar hacia una materia educativa integral, con un enfoque multidimensional que abarca aspectos físicos, cognitivos, sociales y afectivos. A lo largo de los siglos, las concepciones filosóficas, los avances científicos y las demandas sociales han moldeado su evolución, consolidándola como un pilar fundamental en la formación de los individuos. Sin embargo, pese a su relevancia demostrada, persisten desafíos que requieren una reflexión profunda y acciones concretas para garantizar su pleno desarrollo en el contexto educativo actual. El cambio de hábitos tanto físicos como alimenticios está generando una situación jamás vista antes: los niveles de sedentarismo se han incrementado sobremanera en las últimas décadas. Entre las posibles consecuencias se encuentra el uso abusivo de dispositivos móviles y videojuegos, la reducción de zonas de juego y parques al aire libre, así como un consumo acelerado de productos procesados. De los cambios sociales acontecidos, es la razón del surgimiento y establecimiento de determinados paradigmas.

En primer lugar, la EF ha superado el paradigma reduccionista que la limitaba a la mera práctica deportiva, al desarrollo de habilidades motrices y la evaluación de las capacidades físicas básicas. Hoy, su valor trasciende lo físico, contemplando dimensiones como la cognitiva, social, psicológica y afectiva-emocional. Estos aspectos influyen positivamente en el rendimiento académico, la salud mental, la socialización y el bienestar emocional del alumnado. Atendiendo a la literatura reciente (Dudley et al., 2017; Romero-Martínez et al., 2024) el papel que adquiere la alfabetización motriz es clave, ya que a través de su desarrollo se contribuye a la adquisición de competencias esenciales para la vida. No obstante, la brecha entre la evidencia científica y su aplicación práctica sigue siendo notable. La persistencia de modelos tradicionales, como los enfoques centrados en el rendimiento o en parámetros biomédicos, contrasta con las directrices curriculares que promueven la inclusión y el desarrollo integral (Saiz-González et al., 2025). Esta discrepancia exige una revisión crítica de las políticas educativas y una mayor formación docente en metodologías innovadoras.

En segundo lugar, la Didáctica de la EF ha experimentado un avance significativo en las últimas décadas, pasando de ser un campo emergente a consolidarse como una disciplina científica con sólidos fundamentos teóricos y empíricos. Los modelos pedagógicos contemporáneos, como el Aprendizaje Cooperativo, el Modelo de Educación Deportiva o el *Teaching Games for Understanding* (TGfU), representan un marco metodológico robusto que prioriza el aprendizaje significativo, la autonomía y la participación activa del alumnado (Pérez-Pueyo et al., 2021). Estos enfoques no solo mejoran la competencia motriz, sino que también fomentan valores como el trabajo en equipo, la responsabilidad y la resiliencia. Sin embargo, su implementación efectiva requiere condiciones adecuadas: recursos materiales, formación docente continua y una planificación curricular flexible que se adapte a las necesidades diversas de los estudiantes.

Finalmente, el futuro de la EF enfrenta desafíos complejos derivados de los cambios sociales acelerados, como el sedentarismo infantil, la influencia de la tecnología y las demandas de una educación más personalizada. Ante este escenario, los especialistas en EF deben asumir un rol proactivo, promoviendo prácticas educativas que combatan la inactividad física sin perder de vista la dimensión humana. La Educación Física con Significado (EFcS), propuesta por Fernández-Río y Saiz-González (2023), ofrece un camino prometedor al integrar elementos como el disfrute, el desafío razonable y la relevancia personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo, junto con otros enfoques innovadores, puede ser la clave para que la EF ocupe el lugar que merece en los sistemas educativos.

En definitiva, la EF no es solo una asignatura más, sino un medio poderoso para mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Su evolución científica y didáctica demuestra su capacidad de adaptación y afán de mejora, pero también subraya la necesidad de seguir avanzando hacia enfoques más inclusivos, críticos y humanistas. Todo ello sin olvidar el papel que tienen las administraciones educativas en cuanto a la provisión de los recursos necesarios que los especialistas de EF precisan para desempeñar su labor docente. Solo así podrá cumplir su misión esencial: formar individuos competentes, saludables y comprometidos con su bienestar y el de la sociedad.

5. REFERENCIAS

- Aprendemos Juntos 2030. (2020). *Los beneficios del ejercicio para tu cerebro. Wendy Suzuki, neurocientífica*. YouTube. Descargado de <https://www.youtube.com/watch?v=PXvz8zyuob0&t=65s> Acces-
sed: 2020-07-27
- Baños, R., Baena-Extremera, A. y Ortiz-Camacho, M. d. M. (2019). Prediction of satisfaction with student life based on teaching competence and satisfaction with school. *Frontiers in Psychology*, 10. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02506
- Dudley, D., Cairney, J., Wainwright, N., Kriellaars, D. y Mitchell, D. (2017). Critical considerations for physical literacy policy in public health, recreation, sport, and education agencies. *Quest*, 69(4), 436–452. doi: 10.1080/00336297.2016.1268967
- Fernández-Río, J. y Saiz-González, P. (2023). Educación física con significado (efcs). un planteamiento de futuro para todo el alumnado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(4). doi: 10.55166/reefd.v437i4.1129
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26–36. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.08.013
- Leão Pereira, A. F. y Lorente-Catalán, E. (2024). Educación física de calidad: Diseño y validación de una herramienta orientada a la reflexión e innovación en los procesos educativos. *Retos*, 51, 32–46. doi: 10.47197/retos.v51.99745
- Mechikoff, R. A. (2006). *A history and philosophy of sport and physical education: From ancient civilizations to the modern world*. McGraw-Hill.
- Moneo Benítez, S. (2025). ¿a qué vamos a jugar en gimnasia para dejar de aprender en educación física? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 16(93). Descargado de <http://emasf.webcindario.com>

- Mundet Bolós, A., Simó Solsona, M., Crespo Forte, R., Batalla Flores, A. y Lleixà Arribas, T. (2024). Actividad física y resiliencia. una práctica en europa para la inclusión social. *Retos*, 53, 17–27. doi: 10.47197/retos.v53.100245
- Pérez-Pueyo, , Hortigüela-Alcalá, D. y Fernández-Río, J. (Eds.). (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León, Servicio de Publicaciones. Descargado de https://www.researchgate.net/publication/352786490_Modelos_pedagogicos_en_Educacion_Fisica_Que_como_por_que_y_para_que
- Romero-Martínez, J., Menescardi, C., García-Massó, X. y Estevan, I. (2024). Efectos de la actividad física durante las clases sobre la alfabetización motriz: una revisión sistemática. *Retos*, 52, 311–322. doi: 10.47197/retos.v52.100143
- Saiz-González, P., de la Fuente González, S., Uria, P. y Sierra-Díaz, J. (2025). ¿hacia un enfoque inclusivo? una mirada crítica a los discursos que definen el currículo de educación física en españa. *Revista Española de Educación Física y Deportes (REEFD)*, 439(1). doi: 10.55166/reefd.v439i1.4445
- Sanabria Navarro, J. R., Silveira Pérez, Y. y Niebles Núñez, W. A. (2024). Meta-analysis of physical education didactics. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 8(S2), 1657–1670.
- Tari, A. R., Walker, T. L., Huuha, A. M., Sando, S. B. y Wisløff, U. (2024). Neuroprotective mechanisms of exercise and the importance of fitness for healthy brain ageing. *The Lancet*, 405(10484), 1093–1118. doi: 10.1016/S0140-6736(25)00184-9

LA FORMACIÓN EN LAS AULAS COMO MEDIO PARA PROMOVER EL CRECIMIENTO ECONOMICO INCLUSIVO Y SOSTENIVBLE, EL EMPLEO Y EL TRABAJO DECENTE PARA TODOS (ODS8)

Ignacio Picatoste Novo ¹

Eva María Lodeiro Estraviz ²

Felix Puime Guillé ³

1. INTRODUCCIÓN

La Formación en las Aulas de los futuros profesionales desempeña un papel clave en la promoción de un crecimiento económico inclusivo y sostenible, así como en la creación de empleo y trabajo decente para todos, un objetivo fundamental admitido de forma generalizada (United Nations General Assembly, 2015), recogida en el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 8 (ODS 8) (Alonso-Sainz, 2021). Este objetivo está relacionado con la promoción de un crecimiento económico continuo, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todas las personas. En este contexto, la educación y la formación en las aulas juegan un papel crucial. Este proyecto educativo explora cómo la formación en el ámbito educativo puede contribuir a alcanzar estos objetivos, analizando la

¹Universidad Alfonso X el Sabio.

²Universidad Alfonso X el Sabio.

³Universidad de A Coruña

relación entre la educación, el empleo decente y el desarrollo económico. Las crisis tanto pasadas como actuales amenazan gravemente la economía mundial y por tanto, la formación de un personal ampliamente preparado será fundamental (Gutiérrez Goiría y Herrera, 2021). En la sociedad actual la falta de una formación adecuada puede empujar a más trabajadores al empleo informal. A pesar de que se ha producido un incremento de la productividad laboral y un descenso de la tasa de desempleo a escala mundial. No obstante, es necesario seguir avanzando para mejorar las oportunidades de empleo, especialmente entre jóvenes, reducir el empleo informal y la desigualdad en el mercado laboral a través de la preparación en las aulas (Herrero Morant, 2024).

El presente proyecto educativo tiene como objetivo integrar la formación en derecho y economía con los principios del crecimiento económico inclusivo y sostenible, así como el fomento del empleo y el trabajo decente para todos, en línea con el ODS 8 (OIT, 2021). A través de un enfoque práctico y teórico, se busca preparar a los estudiantes de derecho para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades y en el ámbito laboral.

Los objetivos a desarrollar en este proyecto educativo son: Desarrollar Competencias Jurídicas: Proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender y aplicar el marco legal que promueve el crecimiento económico inclusivo y sostenible (Ruda González, 2024). Fomentar la Responsabilidad Social: Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la ética y la responsabilidad social en la práctica del derecho. Promover el Emprendimiento y la Innovación: Capacitar a los estudiantes en aspectos legales relacionados con el emprendimiento, facilitando la creación de empresas sostenibles. Impulsar el Trabajo Decente: Educar a los estudiantes sobre los derechos laborales y la importancia de promover condiciones de trabajo justas y dignas (UNESCO, 2017).

2. MÉTODO

El método que aquí proponemos para alcanzar los objetivos propuestos en el ODS8 Sería a través de un proyecto educativo que desarrollo de

habilidades relevantes, así la formación en las aulas debe centrarse en proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para acceder a empleos de calidad. Estas habilidades deben estar alineadas con las demandas del mercado laboral, lo que favorece la inserción laboral efectiva de los graduados. A medida que las economías avanzan hacia la digitalización y las nuevas tecnologías, se vuelve crucial ofrecer educación técnica y profesional que prepare a los estudiantes para trabajos en sectores emergentes y sostenibles, como las energías renovables y la tecnología digital. Además, la educación en las aulas debe ser accesible para todos, independientemente de su origen socioeconómico, género, etnia o ubicación geográfica. Esto contribuye a la equidad en el acceso a trabajos decentes. La inclusión de mujeres y jóvenes en sectores tradicionalmente dominados por hombres o minoritarios, como la ingeniería, la tecnología y las ciencias, es crucial para garantizar igualdad de oportunidades.

Lo programa propuesto se desarrolla a través de una formación de los alumnos en la conciencia de un trabajo decente desde la educación, de manera que se adquieran:

Conciencia sobre derechos laborales: La formación en las aulas puede ser un vehículo importante para sensibilizar a los estudiantes sobre los derechos laborales, el trabajo decente y las condiciones de trabajo justas. Es fundamental que los jóvenes comprendan la importancia de los trabajos dignos, con una remuneración adecuada, seguridad laboral, horarios justos y acceso a la seguridad social, para poder tomar decisiones informadas cuando entren al mercado de trabajo.

Fomento del emprendimiento: Los programas educativos pueden promover la mentalidad empresarial entre los estudiantes, ofreciendo conocimientos prácticos sobre cómo iniciar y gestionar negocios. En particular, la formación en habilidades empresariales y en sostenibilidad puede promover la creación de empresas responsables que contribuyan al crecimiento económico y la creación de empleos en sus comunidades, generando un círculo positivo de inclusión económica.

Educación para la sostenibilidad: Crecimiento económico verde: En el contexto de un crecimiento económico sostenible, las aulas pueden desempeñar un papel crucial al educar sobre prácticas empresariales y labo-

rales sostenibles. El fomento de la educación sobre economía circular, energías renovables, agricultura sostenible y desarrollo de tecnologías limpias prepara a los estudiantes para trabajar en sectores que no solo promueven el crecimiento económico, sino que también protegen el medio ambiente y fomentan la resiliencia frente al cambio climático.

Todo ello se realiza a través de la incorporación de módulos educativos sobre emprendimiento, innovación social y desarrollo económico local dentro de las materias de estudio. Implementar proyectos prácticos donde los estudiantes trabajen en casos reales o simulados que involucren el impulso de políticas o asesoramiento legal para empresas que buscan ser sostenibles e inclusivas. Se organizan seminarios con expertos en derecho laboral, sostenibilidad y emprendimiento, así como talleres prácticos sobre la creación de empresas y la gestión de recursos humanos. Todo ello ha demostrado ser una excelente forma de incentivar el crecimiento económico inclusivo. Estos enfoques no solo mejoran las perspectivas laborales de los estudiantes, sino que también generan un efecto positivo en las comunidades al promover la creación de empresas sostenibles.

Las actividades desarrolladas se pueden sintetizar en:

1. Clases Teóricas y Prácticas: - Clases interactivas que combinen teoría y práctica, utilizando estudios de caso y simulaciones de juicios.
2. Proyectos de Investigación: - Fomentar la investigación sobre temas relacionados con el ODS 8, permitiendo a los estudiantes presentar sus hallazgos en conferencias académicas.
3. Concursos de Emprendimiento: - Organizar concursos donde los estudiantes presenten ideas de negocio que sean sostenibles e inclusivas, con un enfoque en la creación de empleo.
4. Visitas a Empresas y Organizaciones: - Realizar visitas a empresas que implementen prácticas laborales justas y sostenibles, así como a organizaciones que trabajen en la promoción de derechos laborales.

Con respecto a la evaluación se entiende que el procedimiento más adecuado es el de la evaluación continua: Utilizando métodos de evaluación formativa, como la autoevaluación y la evaluación entre pares, para fomentar la reflexión crítica.

También se contempla la posibilidad de realizar proyectos finales en el

que los estudiantes presentarán un proyecto final que demuestre su comprensión de cómo el derecho puede contribuir al crecimiento económico inclusivo y sostenible.

3. RESULTADOS

La formación en las aulas no solo se refiere a la adquisición de conocimientos teóricos, sino también al desarrollo de habilidades prácticas y competencias que son esenciales en el mundo laboral actual y que son las que se plantean en proyecto. Algunos aspectos clave incluyen el desarrollo de habilidades técnicas, la educación técnica y profesional permite a los estudiantes adquirir habilidades específicas que son demandadas en el mercado laboral, facilitando su inserción laboral. Y también, el fomento de habilidades blandas como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas es fundamental para el éxito en el entorno laboral.

En cuanto al desarrollo de habilidades técnicas y blandas, los participantes adquirieron habilidades técnicas relevantes para el mercado laboral, como programación, manejo de herramientas digitales y gestión de proyectos. Además, se destacó el desarrollo de habilidades blandas, como la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, esenciales para el entorno laboral contemporáneo. Se implementaron estrategias específicas para incluir a grupos vulnerables, como mujeres, jóvenes y personas con discapacidad. Se establecieron alianzas con empresas locales que facilitaron prácticas laborales y oportunidades de empleo. Se concientizó sobre el trabajo decente, se incluyó módulos sobre derechos laborales y la importancia del trabajo decente. Los participantes mostraron un aumento del 80% en la comprensión de sus derechos laborales, lo que les empodera para buscar condiciones de trabajo justas y equitativas.

4. DISCUSIÓN

La formación en las aulas ha demostrado ser un medio eficaz para promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible. A través de la capa-

citación adecuada, es posible no solo incrementar la tasa de empleabilidad, sino también fomentar un entorno laboral que priorice el trabajo decente y la inclusión.

Los resultados indican que es fundamental adaptar los contenidos de formación a las necesidades del mercado laboral. La constante actualización de los programas educativos en función de las demandas del sector empresarial es crucial para mantener la relevancia y efectividad de la formación. La inclusión de grupos vulnerables en programas de formación no solo beneficia a los individuos, sino que también tiene un impacto positivo en la comunidad en general. Al mejorar las oportunidades laborales de estos grupos, se promueve la equidad y se contribuye a la reducción de la pobreza. Importancia de las alianzas entre instituciones educativas y empresas es esencial para cerrar la brecha entre educación y empleo. Las alianzas permiten una mejor alineación entre las habilidades enseñadas y las necesidades reales del mercado laboral, facilitando la transición de los egresados al mundo del trabajo.

Para lograr un impacto a largo plazo, es importante que el proyecto se mantenga y se expanda. Esto puede incluir la búsqueda de financiamiento adicional, la participación continua de más educadores y la implementación de un sistema de seguimiento para evaluar el progreso de los egresados. La formación no solo se enfocó en habilidades técnicas, sino también en empoderar a los estudiantes con conocimientos sobre sus derechos laborales. Esto no solo mejora su capacidad para negociar mejores condiciones laborales, sino que también contribuye a la construcción de una cultura de trabajo decente en la comunidad.

La formación en las aulas es un componente clave para fomentar un crecimiento económico inclusivo y sostenible. Los resultados de este proyecto destacan la importancia de un enfoque integral que considere la capacitación, la inclusión y la colaboración con el sector privado como pilares fundamentales para alcanzar los objetivos del ODS 8.

5. CONCLUSIONES

La formación en las aulas es una piedra angular para lograr los objetivos del ODS 8, ya que prepara a las generaciones futuras con las habilidades necesarias para acceder a empleos de calidad, ser emprendedores responsables y contribuir a un crecimiento económico inclusivo y sostenible. Sin embargo, esto solo.

Este proyecto educativo busca no solo formar profesionales del derecho competentes, sino también ciudadanos responsables que comprendan su papel en la promoción del crecimiento económico inclusivo y sostenible. Al integrar la teoría con la práctica y fomentar la colaboración con el sector privado, se espera que los estudiantes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos del mundo laboral y contribuir a un futuro más

6. REFERENCIAS

- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249–259.
- Gutiérrez Goiría, J. y Herrera, A. F. (2021). ODS 8: El crecimiento económico y su difícil encaje en la Agenda 2030. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 3(14), 54–60.
- Herrero Morant, R. (2024). Una experiencia de aprendizaje basada en el ODS 8 (trabajo decente y crecimiento económico) en la asignatura de introducción al derecho. En A. Lladó Martínez y A. Ruda González (Eds.), *Sostenibilidad en el Derecho. Objetivos del desarrollo sostenible (ODS) en la docencia, la investigación y el mundo profesional* (pp. 127–140). Ed. Colex.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2021). *World Employment and Social Outlook 2021: Trends 2021*.
- Ruda González, A. (2024). Los ODS en el Derecho (a modo de epílogo). En A. Ruda González y A. Lladó Martínez (Eds.), *Sostenibilidad en el Derecho* (pp. 387–397). Ed. Colex.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning*

Objectives.

United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN UN INTERCAMBIO VIRTUAL

Belén Labrador ¹

Julie Stephens de Jonge ²

1. INTRODUCCIÓN

Los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas “establecen que la erradicación de la pobreza debe ir de la mano de estrategias que fomenten el crecimiento económico y aborden una serie de necesidades sociales como la educación, la sanidad, la protección social y las perspectivas de empleo, al tiempo que se combate el cambio climático y se protege el medio ambiente”(Naciones Unidas, s.f.). Diferentes estudios han investigado la aplicación de los ODS en el contexto educativo; por ejemplo, en enseñanza superior, Ramos Torres (2020) pone de manifiesto el reto de dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para comprender e interpretar conjuntos complejos de información y distinguir entre las acciones que apoyan los ODS y las que los impiden. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos encontrar ejemplos de estudios como el de Yu, Guo y Fu (2024), que revisan artículos publicados entre 2013 y 2023 en los que se integran los ODS en la enseñanza del inglés para analizar las estrategias utilizadas. En lo que respecta a la enseñanza del inglés a futuros docentes, podemos encontrar, por ejemplo, estudios de caso sobre grupos de discusión formados por profesores de un programa bilingüe del Grado en Educación Primaria, estudiantes y docentes

¹Universidad de León (España).

²University of Central Missouri (EEUU).

de Primaria (Manchado Nieto et al. 2024), estudios sobre la inclusión de la sostenibilidad en programas de formación de profesorado de enseñanza de inglés como lengua extranjera (Mason et al., 2024), etc.

Este capítulo describe las actividades curriculares realizadas en torno a varios ODS en un proyecto de intercambio virtual realizado entre estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de León, España (ULE) y estudiantes de español de la *University of Central Missouri* (UCM) en la ciudad de Warrensburg (Missouri, EEUU). Dado que los estudiantes de León se están formando para ser maestros de Educación Primaria, las repercusiones de estas actividades tienen un alcance mayor, que se extiende al alumnado de entre 6 a 12 años, y a sus familias. Todos ellos pueden convertirse en agentes de cambio para contribuir a transformar el mundo en un lugar más justo y sostenible, erradicar la pobreza, proteger el planeta y mejorar la vida de las personas. Las actividades incluidas en este intercambio virtual que están ligadas a los ODS, se centran, sobre todo, además del objetivo 4: *Educación de calidad*, en el 2: *Hambre cero*, el 12: *Producción y consumo responsables* y el 13: *Acción por el clima*. Pretendemos concienciar a nuestros estudiantes y conseguir un efecto de onda expansiva con el fin de mover a la acción a las nuevas generaciones en busca de estos objetivos.

Una de las dos líneas de acción principales de nuestro Grupo de Innovación Docente es la colaboración internacional; la otra es la colaboración internivelar; de ahí el acrónimo de nuestro grupo: CO-DOS (dos tipos de colaboración), enfatizando también la idea del trabajo 'codo con codo'. Desde el enfoque orientado a la acción y mediante el uso de metodologías docentes activas basadas en la realización de tareas significativas y centradas en el alumno, intentamos guiar a nuestros estudiantes, españoles y estadounidenses, hacia el desarrollo de una serie de competencias y les concienciamos sobre la necesidad de defender los ODS. Los métodos que utilizamos: el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en tareas, retos, juegos y proyectos, resultan muy apropiados para la enseñanza de contenidos relativos a los ODS a través del aprendizaje del inglés y del español.

2. DESCRIPCIÓN DEL INTERCAMBIO VIRTUAL

Esta experiencia, que se realiza todos los años desde el curso 2018-19, consiste en integrar actividades colaborativas en un intercambio virtual entre los alumnos de la asignatura de *Lengua Inglesa Aplicada a la Enseñanza III* de 3º del Grado de Educación Primaria de la ULE y un grupo de estudiantes estadounidenses de español (nivel B1) de la UCM: principalmente las actividades se centran en a) resolver un *escape room* en su lengua extranjera (los estudiantes de la UCM en español y los de la ULE en inglés) con ayuda de sus compañeros de grupo y b) realizar conversaciones en torno a un cuestionario creado por cada estudiante y las respuestas dadas por el resto del grupo. Además de tareas de comunicación síncrona (debates y deliberaciones por videollamadas), también realizan tareas de comunicación asíncrona (vídeos de presentación iniciales y mensajes de audio y texto).

El objetivo principal del intercambio es la mejora de una serie de competencias: a) competencia de aprender a aprender y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, b) competencia lingüística y cultural: con el incremento de su nivel de conocimientos lingüísticos y culturales y sus habilidades comunicativas en lengua extranjera, c) competencia de trabajo en equipo, d) competencia digital: con la utilización de herramientas digitales, tanto de comunicación online síncrona (p.ej. *Meet*) y asíncrona (p.ej. *Whatsapp*, *Flipgrid*, *Stornaway*, *YouTube*), como de uso y diseño de materiales (p.ej. *BreakoutEdu*, *Google Forms*), e) competencia de pensamiento crítico: las conversaciones con sus compañeros internacionales conllevan contrastar sus ideas previas (en algunos casos estereotipadas) y realizar un análisis crítico, f) competencia de pensamiento lateral: la resolución de enigmas les obliga a razonar y organizar sus procesos de pensamiento de forma alternativa (*thinking outside the box*), g) competencia de creatividad e iniciativa: ponen en práctica su ingenio e imaginación para la creación y diseño de sus propios materiales educativos. Además, se busca fomentar la motivación, el aprendizaje experiencial (*learning by doing*), la toma de decisiones y la gestión del tiempo y las emociones (Labrador, 2024, p.87).

2.1. La integración de los ODS en el escape room

Con el fin de combatir el consumismo desaforado, el derroche y los problemas medioambientales, introducimos una parte específica en el *escape room* titulada: *Our planet is in danger! The solution is less pollution! ¡Nuestro planeta está en peligro! La solución es menos contaminación*, además de otra actividad concreta en el apartado relativo a la comida, donde también aprovechamos para tratar el tema del desperdicio cero (*zero waste*). El objetivo es fomentar un consumo responsable e inculcar la importancia de las 5 Rs: *Refuse (say no to non-essentials)*, *Reduce (adopt minimalist tendencies)*, *Reuse (give items a second life)*, *Recycle (choose recyclable packaging)* and *Rot (compost all organic waste)*. Todos estos temas se refieren a los ODS 2, 12 y 13 y se encuentran interrelacionados, puesto que el hambre en el mundo se combate reduciendo el desperdicio alimentario, pero también produciendo y consumiendo de forma responsable y cuidando del medio ambiente para mejorar las cosechas y el acceso al agua, por ejemplo. El ODS 4, relativo a la educación de calidad, está intrínsecamente aplicado en el intercambio virtual, al tratarse de una actividad curricular para ambos grupos de estudiantes, pero también se hace hincapié en este ODS de un modo especial, puesto que se incide en la importancia de la educación, se observan las diferencias entre los dos sistemas educativos y se valora la educación como un derecho fundamental.

2.1.1. Actividades relativas al desperdicio cero

Dentro de una parte del *escape room* que gira en torno a diferencias gastronómicas y culturales entre EEUU y España respecto a horarios y tipos de comidas, añadimos una actividad consistente en ver un vídeo, responder una serie de preguntas sobre él y así poder encontrar letras en esas respuestas que constituyen la mitad de la llave para abrir el candado alfabético de un juego en la plataforma *BreakoutEdu*. La otra mitad de la llave la han debido encontrar sus compañeros del otro país. De esta forma necesitan colaborar y comunicarse para conseguir la llave entera que necesitan. En el

caso de los estudiantes de la ULE, el vídeo es de una charla *Ted Talk* presentada por Tristram Stuart y titulada *The global food waste scandal*³. En el caso de los estudiantes de UCM, se trata de un vídeo de la OCU (Organización de Consumidores y Usuarios) titulado: *No tires la comida. Consejos contra el desperdicio*⁴. Otra actividad para los estudiantes de la ULE se centra en giros idiomáticos y colocaciones en las respuestas a preguntas sobre otro vídeo de una charla *TedXTeen* (como las *Ted Talks* pero protagonizadas por jóvenes) titulada *Why I live a zero waste life*⁵.

2.1.2. Actividades relativas al medio ambiente

Otra parte del *escape room* consiste en varios enigmas que los estudiantes tienen que resolver encontrando las soluciones para abrir candados de distinto tipo: de direcciones (identificando paisajes de lugares emblemáticos de EEUU y haciendo hincapié en distintos problemas medioambientales), de colores (identificando los colores de los contenedores de reciclaje en España), de números (hallando cifras en un texto sobre animales en peligro de extinción en España y en un texto sobre el éxito en la recuperación de un animal que se hallaba al borde de la extinción en EEUU: el águila calva o de cabeza blanca), de formas (hallando las correspondencias entre definiciones marcadas con diversas formas: triángulo, rectángulo, círculo, rombo y estrella y los términos utilizados en el vídeo *What really happens to the plastic you throw away* y alfabéticos, donde, de nuevo, solo obtienen la mitad de las letras y necesitan consultar a sus compañeros para encontrar la solución completa (encontrando las letras en respuestas a preguntas sobre un vídeo en el que una pareja cuenta su experiencia sobre cómo fueron gradualmente viviendo sin plástico). Esta última actividad, para los estudiantes de la UCM se corresponde con la última relativa al desperdicio cero para los estudiantes de la ULE.

³https://www.ted.com/talks/tristram_stuart_the_global_food_waste_scandal

⁴<https://www.youtube.com/watch?v=dWH0vA-o6AE>

⁵<https://www.youtube.com/watch?v=pF72px2R3Hg>

2.1.3. Actividades relativas a los sistemas educativos

El tema de la educación cobra especial importancia para los estudiantes de la ULE, futuros docentes de Educación Primaria; de todos modos, la comparación de los sistemas educativos español y estadounidense resulta de interés para los estudiantes de la UCM también. Una parte del *escape room* se dedica a este tema, ligado al ODS 4, donde se muestra información y vídeos de estudiantes reales explicando cuestiones relativas al instituto y la universidad, que incluyen pruebas de acceso, sistema de créditos, actividades extracurriculares, costumbres típicas de cada país, préstamos para pagar las tasas universitarias, etc. Los enigmas son variados, con candados de distintos tipos (alfabéticos, numéricos, de formas, colores y direcciones) y las pistas están escondidas en lugares diversos (en imágenes o en algún segundo concreto de vídeos donde deben pinchar, en respuestas a pictogramas, o en algo que tienen que escuchar, adivinar o descifrar).

2.2. La integración de los ODS en las actividades de expresión oral

Dado que una de las competencias más importantes que conviene trabajar a través de un intercambio virtual es la habilidad de expresión oral en la lengua extranjera, además de sus interacciones puntuales para resolver juntos algunos enigmas del *escape room*, realizamos actividades específicas que tienen como objetivo desarrollar la competencia lingüística oral, tanto en diálogos (conversaciones) como en monólogos (presentaciones).

2.2.1. Actividades de diálogo: conversaciones en videollamadas

Estas actividades consisten en conversaciones a través de videollamadas de cada grupo de estudiantes mixto de unos 4/5 integrantes (2/3 estudiantes de cada universidad). Con el fin de incentivar y facilitar un buen flujo conversacional, y también para trabajar otras competencias, como la digital y habilidades blandas como el liderazgo, la gestión del tiempo y las emociones y la creatividad, les pedimos que cada estudiante diseñe una encuesta en *Google Forms* siguiendo una serie de instrucciones. Les ofrecíamos sugerencias de temas de interés intercultural y este curso, por primera vez,

les hemos pedido que el tema esté relacionado con uno o varios ODS. A continuación, cada estudiante envía la encuesta a sus compañeros de grupo y cuando recibe todas las respuestas, organiza una videollamada en la que hace de moderador y se debaten las respuestas. Todos los estudiantes toman el rol de moderador una vez, de modo que realizan, como mínimo, tantas conversaciones como integrantes hay en el grupo.

2.2.2. Actividades de monólogo: presentaciones orales en clase

Una actividad que se ha venido realizando los últimos años era que los estudiantes realizasen una presentación oral en clase describiendo su experiencia en el proyecto. Sin embargo, en muchos casos resultaba algo repetitiva, lo que reducía el nivel de atención e interés por parte de los compañeros. Para este año, como novedad, esta tarea tiene el objetivo de integrar los ODS, lo que la hace más original e interesante, ya que permite una diversidad mayor de temas y enfoques. En la presentación, los estudiantes tienen que exponer una pequeña propuesta realista que, a ser posible, hayan realizado ya, estén realizando o tengan la intención de realizar en un futuro próximo, que suponga una mejora en su entorno, por muy insignificante que les parezca, y que esté ligada a alguno de los ODS. La idea es intentar concienciar de que “un grano no hace granero, pero ayuda al compañero” (*Every little bit helps. A journey of a thousand miles begins with a single step*). Pueden utilizar soporte visual del tipo que quieran para amenizar su presentación: objetos reales, presentaciones o infografías con software como *PowerPoint*, *Genially*, *Canva*, etc. y también, si han debatido sobre este tema con sus compañeros de grupo, pueden contar si ha habido discrepancias, apoyo, si los demás les han aportado ideas, si ellos les han convencido para hacer algo similar, etc. En el caso de haberlo llevado ya a la práctica pueden hablar de los resultados y la efectividad de su propuesta y, en todo caso, difundirla entre el resto de los estudiantes de la clase, para que pueda ser adoptada por más personas.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Hemos observado altos índices de satisfacción y de percepción de su propio aprendizaje en un cuestionario final realizado al finalizar el intercambio virtual cada año, donde les preguntamos por 1) su nivel de confianza a lo largo del proyecto (si se sintieron más nerviosos al principio del intercambio y fueron ganando confianza, si se sintieron igual de nerviosos en todas las conversaciones o se sintieron igual de seguros durante todo el intercambio, 2) su progreso en las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, 3) su progreso en sus conocimientos gramaticales y léxicos, si son conscientes de haber convertido parte de su vocabulario pasivo en vocabulario activo, al reproducir palabras o expresiones utilizadas por sus compañeros nativos en la L2 (“aprendizaje por modelado o imitación”), 4) su progreso en una serie de competencias: capacidad de aprender a aprender, social y de trabajo en equipo, digital, de pensamiento crítico y lateral, creatividad e innovación, gestión del tiempo y gestión de las emociones, 5) si el proyecto les ha resultado interesante desde un punto de vista intercultural, 6) si el proyecto les ha resultado interesante desde un punto de vista didáctico, 7) si utilizarían intercambios virtuales como maestros de Educación Primaria y 8) si utilizarían *escape rooms* como maestros de Educación Primaria (Labrador, 2024, p.99-91). Este año vamos a añadir preguntas específicas en el cuestionario sobre la adquisición de competencias relacionadas con los ODS, en general y con los ODS 2, 4, 12 y 13 en concreto. De esta forma podremos evaluar mejor el impacto de los intercambios virtuales en el aprendizaje de los estudiantes sobre los ODS y su compromiso con la sostenibilidad.

Las presentaciones de sus propuestas personales demuestran comprensión de los ODS y concienciación y además pueden servir de fuente de inspiración para sus compañeros. Compartir sus preocupaciones y soluciones imaginativas a desafíos actuales hace que conecten mejor, que puedan unirse en la implementación de medidas concretas y que puedan establecer lazos de amistad y colaboración, incluso transatlánticos. Conversar sobre estos temas con estudiantes internacionales les expone a diferentes perspectivas culturales, aumentando los puntos de vista, argumentos, inquietudes y posibilidades. Pueden compartir ideas y copiar conductas que generen

cambios positivos.

4. CONCLUSIONES

La difusión, el fomento y el cumplimiento de los ODS es de vital importancia para la supervivencia del planeta y para la mejora de la calidad de vida de sus habitantes. Cada uno de nosotros, en la medida de nuestras posibilidades, desde los gobiernos de países más grandes o avanzados hasta los más pequeños o en vías de desarrollo, desde grandes multinacionales hasta pequeñas empresas familiares, desde organismos, asociaciones y entidades hasta ciudadanos de a pie, todos, tenemos la responsabilidad de contribuir al logro de esta sostenibilidad. Desde el ámbito de la educación, podemos incidir en concienciar y generar pequeñas acciones de cambio mediante tareas que fomenten iniciativas por parte de los estudiantes para la aplicación de los ODS. En concreto, en asignaturas sobre enseñanza de lenguas extranjeras y formación de profesorado, los intercambios virtuales ofrecen grandes posibilidades para implementar actividades orientadas a la acción que defiendan, apoyen y contribuyan a la consecución de la agenda 2030.

5. REFERENCIAS

- Labrador, B. (2024). Los intercambios virtuales: las cintas de correr en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En M. López-Aguado, M. Fernández Álvarez y A. Ponce Rodríguez (Eds.), *Innovación docente en la Universidad de León* (pp. 85–92). Servicio de Publicaciones; Universidad de León. <https://doi.org/10.18002/inndocule.48>
- Manchado Nieto, C., Delicado Puerto, G. y Alonso Díaz, L. (2024). El desarrollo de la competencia comunicativa en el marco de los ODS. Un estudio de caso en un programa bilingüe del Grado de Educación Primaria. *Perspectiva Educativa*, 63(2), 202–225. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.2-Art.1559>
- Mason, M., Savvani, S. y Taylor, K. (2024). Embedding sustainability into

English language teacher-training. *Open Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1). <https://doi.org/10.56230/osotl.83>

Naciones Unidas. (s.f.). *17 objetivos para transformar nuestro mundo*.

<https://www.un.org/es/climatechange/17-goals-to-transform-our-world>

Ramos Torres, D. I. (2020). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 89–110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>

Stephens de Jonge, J. y Labrador, B. (2020). Fostering critical thinking and motivation through digital escape rooms: preliminary observations. En M. Hauck y A. Müller-Hartmann (Eds.), *Virtual exchange and 21st century teacher education: short papers from the 2019 EVALUATE conference* (pp. 157–164). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.46.1141>

Yu, B., Guo, W. Y. y Fu, H. (2024). Sustainability in English Language Teaching: Strategies for Empowering Students to Achieve the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 16(8), 3325. <https://doi.org/10.3390/su16083325>

IMÁGENES DE LOS ODS EN EL AULA DE INGLÉS: EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO EJE DE TAREAS COLABORATIVAS VIRTUALES

Carmen Pérez-Diez ¹

Sarah Reader ²

1. INTRODUCCIÓN: ÁLBUMES ILUSTRADOS Y ODS

La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la educación para fomentar la concienciación y la responsabilidad entre las generaciones más jóvenes se perfila como una prioridad a la hora de elaborar tareas o actividades para el alumnado de todos los niveles educativos. Los álbumes ilustrados se han convertido en una valiosa herramienta para ello, ya que ofrecen un medio atractivo y accesible para introducir conceptos complejos como la sostenibilidad, la ciudadanía global y las cuestiones sociales en las aulas de inglés como lengua extranjera (EFL) de Educación Primaria. Esta literatura multimodal, con su rica combinación de elementos visuales y textuales, brinda una oportunidad única para involucrar a los niños al tiempo que facilita la comprensión de los ODS de una manera apropiada para su edad y culturalmente relevante.

Son numerosas las investigaciones que estudian y resaltan el importante papel de este tipo de literatura para trabajar los ODS en el aula. En el caso de Karhu (2024), se destaca la contribución de los álbumes ilustrados

¹Universidad de León (España)

²TU Chemnitz (Alemania)

a la enseñanza de la sostenibilidad y el cambio climático en las escuelas primarias. La autora explora cómo estos libros pueden crear una comprensión de las cuestiones medioambientales, a la vez que fomentan el pensamiento crítico, cómo proporcionan un marco concreto y empático para que los niños capten las cuestiones urgentes del cambio climático y la sostenibilidad, y cómo, a través de los textos e ilustraciones, los niños no sólo están expuestos a los retos medioambientales a los que se enfrenta el mundo, sino que también se les anima a imaginar soluciones, fomentando un sentido temprano de la responsabilidad hacia el planeta.

De igual manera, Mastellotto (2023) se centra en el rol de los álbumes ilustrados como vehículo para promover la educación para la ciudadanía global en el contexto de las aulas de EFL. La investigación de esta autora hace hincapié en la diversidad de perspectivas culturales que ofrecen estos textos, lo que los convierte en un recurso ideal para cultivar la empatía, la tolerancia y la comprensión de la interconexión global, valores que se encuentran en el centro de los ODS. En las aulas de EFL, donde los estudiantes pueden proceder de distintos entornos lingüísticos y culturales, los álbumes ilustrados sirven de puente y los conectan con cuestiones globales como la pobreza, la desigualdad y la acción por el clima. Mastellotto sugiere que, a través de las historias, los niños pueden identificarse con personajes de diversos orígenes, lo que mejora su comprensión de la importancia de la solidaridad y la responsabilidad colectiva a escala mundial.

Peña Fernández, Mocanu y González Rodríguez (2024) estudian la introducción de libros ilustrados de temática migratoria en el aula de EFL. Su análisis se centra en el poder de la narrativa para fomentar la comprensión y la empatía hacia los migrantes y los refugiados, lo que se relaciona directamente con el ODS 10: Reducción de las desigualdades. Mediante la incorporación de textos que abordan la migración, estas investigadoras muestran cómo los profesores de EFL pueden sensibilizar a los jóvenes sobre los retos a los que se enfrentan las poblaciones desplazadas. Las narraciones de estos libros permiten a los alumnos iniciarse en las estrategias DEI -diversidad, equidad e inclusión- ofreciéndoles una perspectiva que trasciende su entorno inmediato y les ayuda a comprender la interconexión de los retos mundiales.

Los álbumes ilustrados ofrecen un recurso rico y dinámico para la enseñanza de los ODS en las aulas de EFL de Educación Primaria. No sólo resultan atractivos para las nuevas generaciones por el elemento visual y la accesibilidad del lenguaje, sino que también fomentan el pensamiento crítico y la conciencia global. A través de la lente de los álbumes ilustrados, los estudiantes pueden explorar temas clave como la sostenibilidad, la migración y la igualdad, lo que en última instancia los convierte en ciudadanos globales informados y empáticos.

Partiendo de la consideración de estos libros como herramientas indispensables para educar a las generaciones futuras en la importancia de los ODS, se ha diseñado e implementado una tarea colaborativa dentro de un proyecto de intercambio virtual en el que participaron estudiantes del cuarto curso del Grado en Educación Primaria - Mención Lengua Inglesa de la Universidad de León (España) y de la TU Chemnitz (Alemania) durante el primer semestre del curso académico 2024/2025. A continuación, se detalla el proyecto, la tarea diseñada en torno a la literatura infantil y los ODS, los resultados basados en las opiniones de los estudiantes sobre la experiencia, y el análisis de estos.

2. PROYECTO DE INTERCAMBIO VIRTUAL ULE-TU CHEMNITZ: ORIGEN Y DESARROLLO

El proyecto de intercambio virtual ULE-TU Chemnitz se enmarca dentro de las acciones llevadas a cabo por el GID CODOS, un grupo de innovación docente que se ocupa de la coordinación internivelar de asignaturas de lengua y literatura inglesas de distintos cursos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de León, y de la coordinación internacional de diferentes actividades con estudiantes de universidades extranjeras que tienen como lengua vehicular el inglés. Junto con la mejora de la capacidad comunicativa en inglés de nuestros estudiantes, la realización de proyectos internacionales virtuales de colaboración tiene también como objetivos fomentar sus habilidades docentes, aumentar su motivación, y dar acceso y oportunidades a todos aquellos estudiantes que se enfrentan a barreras

físicas, sociales o financieras para viajar. Los estudiantes pueden participar en diálogos e interacciones interculturales a la par que contribuyen a la sostenibilidad al reducir desplazamientos innecesarios que conllevarían un aumento en las emisiones de carbono (O'Dowd, 2023).

Si bien la formación de CODOS se remonta a 2022, la incorporación de este proyecto de telecolaboración no se produce hasta 2023, cuando Sarah K. Reader, profesora de la TU Chemnitz contacta conmigo para proponerme la elaboración conjunta de una serie de tareas que tienen como objetivo final el diseño de una clase inter/transcultural. Tras el éxito de la primera edición entre nuestros estudiantes (2023/2024), y tras una revisión exhaustiva de las tareas para dar cabida a las sugerencias realizadas por todos ellos, decidimos añadir el trabajo con textos de literatura infantil y los ODS a la preparación de la sesión en el aula (2024/2025). El proyecto de intercambio virtual fue parte de las actividades de la asignatura de cuarto curso *Introducción a la literatura contemporánea en lengua inglesa* para los estudiantes de la Universidad de León y de la asignatura de cuarto curso *New Approaches to Teaching English as a Foreign Language* para los estudiantes de la TU Chemnitz. Ambas asignaturas se imparten en inglés en su totalidad. Un total de 35 estudiantes -26 estudiantes de la ULE, 3 de ellos participantes en programas de movilidad, y 9 estudiantes de TU Chemnitz-repartidos en cinco grupos participaron en la segunda edición del proyecto y completaron tres tareas siguiendo el modelo de tareas progresivas en los intercambios telecolaborativos (The EVALUATE group, 2019).

La propuesta que hace referencia a nuestro estudio se ofreció como Task 3 (Tarea 3), se llevó a cabo entre el 20 de noviembre y el 17 de diciembre de 2024, y era la siguiente:

Task 3: Collaborate on a primary school English lesson using a children's book

For this final task, you and your team will plan a primary school English as a foreign language class using a children's book related to a sustainable development goal of your choice (<https://sdgs.un.org/goals>). Use your experience from your classes, observations and internships to create a realistic and manageable lesson for primary school English learners. You can use any media or tools that you find suitable and select any topic from the

primary school English (or foreign language) curricula in Germany and/or Spain.

Your lesson should take about 30-45 minutes of class time.

Your lesson should motivate and involve learners, and you should use a variety of methods and social forms as you see fit for your lesson.

Each project team will submit one document including the following information:

- . the learning goals,
- . a description of what you will do in class,
- . any teaching materials (handouts, etc) that you developed for the activity or photos/screenshots/links for digital media,
- . the expected results from your primary school students.

Aunque no se especificaba el tipo de texto que los estudiantes podían utilizar, tras las tutorías para la elección del libro, todos los grupos se decantaron por los álbumes ilustrados. El grupo 1 trabajó el ODS 13: Acción por el clima, con *The Lorax* (1971) de Dr. Seuss; los grupos 2 y 4, los ODS 1: Fin de la pobreza y 6: Agua limpia y saneamiento, con *The Water Princess* (2016) de Susan Verde; el grupo 3, el ODS 5: Igualdad de género, con *Malala's Magic Pencil* (2017) de Malala Yousafzai; y el grupo 5, el ODS 2: Hambre cero, con *Saturday at the Food Pantry* (2021) de Diane O'Neill. Una vez finalizada la *lesson plan*, los grupos expusieron y explicaron sus trabajos al resto de compañeros. El conjunto de la actividad tenía un peso del 20% de la nota final y las técnicas de evaluación empleadas fueron la heteroevaluación y la coevaluación.

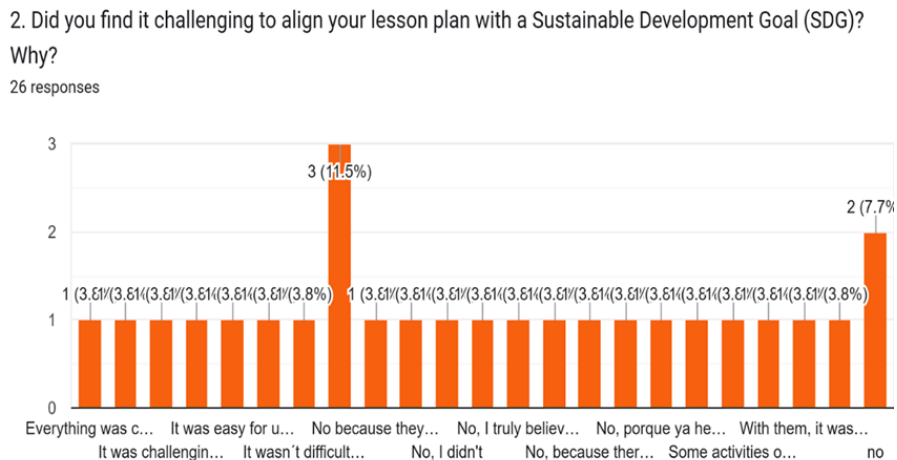
3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Con el fin de analizar el cumplimiento de las expectativas de esta segunda edición del proyecto de intercambio virtual, y hacer reflexionar a los estudiantes sobre el trabajo realizado, se elaboró un cuestionario en GoogleForms compuesto por cuatro secciones, una referida a cada una de las tareas, y una última al proyecto en su totalidad. De los 35 estudiantes que participaron, se obtuvieron 26 respuestas. Seguidamente, se muestran las preguntas directamente relacionadas con la utilización de textos de literatura

infantil para abordar los ODS en el aula de inglés y los resultados obtenidos.

Figura 1

Grado de dificultad en la integración de los ODS en la planificación de la sesión (Sección 3)



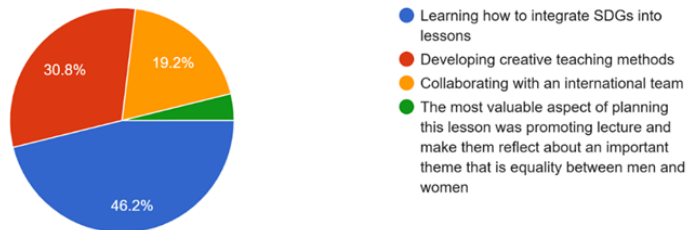
Las respuestas a esta pregunta muestran una mayoría de estudiantes (22 - 84,6%) que no encontraron especialmente difícil integrar los ODS en la planificación de la clase. Entre las razones aducidas, el haber realizado tareas similares en otras asignaturas, o la claridad con la que aparecía el ODS a tratar en el texto elegido. El resto de estudiantes (4 - 15,4%) sí encontraron difícil integrar los ODS, especialmente al tratar de encontrar un libro que fuese adecuado al nivel de inglés del grupo diana.

Estos resultados indican que la experiencia previa y la selección adecuada de recursos juegan un papel clave en la percepción de la dificultad de las tareas. Desde una perspectiva pedagógica, estos hallazgos destacan la importancia de proporcionar ejemplos claros y accesibles de cómo integrar los ODS en la enseñanza, así como de ofrecer apoyo en la selección de materiales adecuados. Además, podría ser beneficioso diseñar estrategias para aquellos estudiantes que encuentran desafiante este proceso, como guías de selección de textos y adaptación de contenidos.

Figura 2

Aspecto más destacado de la planificación de la clase (Sección 3)

5. What was the most valuable aspect of planning a lesson using a children's book and SDGs?
26 responses



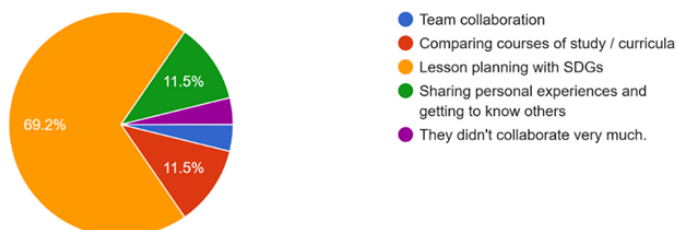
Doce estudiantes (46,2%) señalan el aprender a integrar los ODS en las clases como aspecto más destacado. Para ocho (30,8%), la implementación de métodos creativos de enseñanza se posiciona en primer lugar. La colaboración con estudiantes de otros centros se convierte en lo más destacado para cinco de ellos (19,2%), y uno destacaría la promoción del hábito lector y la igualdad entre hombres y mujeres (3,8%).

Los resultados resaltan el interés y la relevancia que tiene la incorporación de los ODS en el ámbito educativo para los futuros docentes de Educación Primaria. Junto con ello, los estudiantes encuentran un valor adicional en la innovación pedagógica y la colaboración con otros países, lo que subraya el impacto positivo de la interacción con educadores y estudiantes de otros contextos, algo que se traduce en una mayor apertura intercultural y un enriquecimiento metodológico. En suma, la planificación de clases en torno a los ODS no solo facilita el aprendizaje sobre estos objetivos, sino que también fomenta la creatividad y la colaboración internacional, factores clave en la formación de docentes innovadores y con conciencia global.

Figura 3

Mejoras en el rol de educadores de los estudiantes (Sección 4)

2. Which aspect of the tasks helped you grow the most as an educator?
26 responses



Por último, en la tercera pregunta, dieciocho estudiantes (69,2%) apuntan a la planificación de clases en torno a los ODS como elemento que les ha hecho mejorar en su papel de educadores. El resto se reparte entre la comparación de planes de estudio y/o currículos (3 - 11,5%), el compartir experiencias y conocer otras culturas (3 - 11,5%), la telecolaboración (1 - 3,8%) y/o la falta de esta última (1 - 3,8%).

Lo que se desprende de estos resultados es que la integración de los ODS en la enseñanza no solo incrementa el conocimiento de los estudiantes sobre el tema, sino que también fortalece sus competencias docentes, especialmente en la organización y diseño de sesiones educativas. La mención de la falta de compromiso e implicación en la telecolaboración podría sugerir la necesidad de fortalecer estos espacios de interacción virtual para optimizar el aprendizaje.

Por todo ello, la importancia de una educación basada en los ODS se perfila como una herramienta extremadamente útil para el desarrollo profesional de los futuros docentes. Junto con estrategias como el análisis comparativo de currículos y la telecolaboración se puede contribuir a la formación educativa y al desarrollo y fortalecimiento de la conciencia intercultural, sin olvidar la necesidad de atención a las dificultades identificadas, especialmente en términos de participación en experiencias de telecolaboración, para maximizar el potencial de aprendizaje en este ámbito y garantizar el respeto entre todos los participantes.

4. CONCLUSIONES

Los intercambios o movilidades virtuales pueden ser un espacio seguro para los estudiantes de lenguas extranjeras, permitiéndoles ganar confianza en el uso de la lengua meta en interacciones interculturales sin necesidad de abandonar completamente lo que podríamos considerar su zona de confort (O'Dowd, 2023). Al facilitar este tipo de colaboraciones en línea, la movilidad virtual permite el diálogo intercultural y el compromiso con objetivos a nivel global, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el aula de inglés a través del uso de álbumes ilustrados y la telecolaboración ha demostrado ser una estrategia efectiva para fomentar el pensamiento crítico, la conciencia global y la creatividad en los futuros docentes. El presente estudio, centrado en un proyecto de intercambio virtual entre la Universidad de León y la TU Chemnitz, evidencia cómo la utilización de la literatura infantil puede contribuir significativamente a la formación de profesionales de la educación comprometidos con los desafíos globales contemporáneos.

Los resultados obtenidos a partir de la experiencia de los estudiantes indican que la mayoría de ellos encontró la integración de los ODS en la planificación de sesiones de enseñanza como un proceso accesible, en gran parte gracias a su familiaridad previa con la temática y la claridad de los mensajes en los libros seleccionados. Sin embargo, aquellos que experimentaron dificultades subrayaron la necesidad de contar con recursos adecuados para adaptar el contenido al nivel de los alumnos de Educación Primaria. Esto resalta la importancia de proporcionar apoyo en la selección de materiales y estrategias didácticas que faciliten la inclusión de los ODS en el aula de manera efectiva y adaptada a los diferentes niveles de competencia lingüística y cognitiva de los estudiantes.

Por otra parte, el impacto del proyecto en el desarrollo profesional de los futuros docentes es evidente. La mayoría de los estudiantes consideró que la planificación de clases en torno a los ODS fortaleció sus habilidades como educadores, especialmente en la organización y diseño de sesiones didácticas. Asimismo, el conocimiento de diferentes planes de estudio y la interacción con estudiantes de otros países favorecieron la comprensión de diferentes enfoques educativos, lo que contribuye a la formación de do-

centes más versátiles y adaptables a contextos diversos. La colaboración internacional es un elemento clave que no solo enriquece la experiencia pedagógica, sino que promueve una mayor apertura cultural y la adquisición de habilidades comunicativas en un contexto globalizado. Esto sugiere que la telecolaboración no solo amplía las oportunidades de aprendizaje, sino que también refuerza competencias fundamentales para la docencia en entornos multiculturales e interconectados.

La combinación de literatura infantil y los ODS en el aula de inglés, enmarcada en un contexto de intercambio virtual, representa una herramienta poderosa para la formación de docentes comprometidos con la educación sostenible. Este enfoque no solo promueve la enseñanza de valores esenciales para la ciudadanía global, sino que también fomenta la innovación metodológica y el trabajo colaborativo, elementos clave para lograr el ODS 4: Educación de calidad, en el siglo XXI.

5. REFERENCIAS

- Karhu, H. A. (2024). *Picturebooks, sustainability, and climate change in primary school: A lesson study project* (Master's Thesis). Inland Norway University of Applied Sciences. Hogskolen i Innlandet. <https://hdl.handle.net/11250/3144292>
- Mastellotto, L. (2023). Global Citizenship Education with Picture Books in English Language Learning. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht – MehrSprachen Lehren und Lernen (ZIF)*, 28(1), 211–240. <https://doi.org/10.48694/zif.3613>
- O'Dowd, R. (2023). Issues of Equity and Inclusion in Virtual Exchange. *Language Teaching*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/S026144482300040X>
- Peña Fernández, S., Mocanu, V. y González Rodríguez, L. M. (2024). Tell Me Your Story! Introducing Migration-Themed Picturebooks in the EFL Classroom. En C. López Esteban (Ed.), *La internacionalización a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 215–222). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0367>
- The EVALUATE group. (2019). *Evaluating the Impact of Virtual Ex-*

change on Initial Teacher Education: a European Policy Experiment. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>

INTERCULTURALIDAD Y SALUD MENTAL MEDIANTE LOS ODS EN EL AULA DE LENGUA INGLESA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Imelda Martín Junquera ¹

1. INTRODUCCIÓN

Este ensayo describe la puesta en práctica de una situación de aprendizaje desde la asignatura “Cultura y civilización en lengua inglesa” de cuarto curso de la Mención en Lengua Extranjera dentro del Grado en Educación Primaria de la Universidad de León. Mediante la metodología aprendizaje servicio se pretende realizar una intervención educativa puntual en un CEIP local para llamar la atención y concienciar sobre la importancia de la salud mental que los discentes pueden haber observado en su entorno particular. En aras de fomentar la competencia intercultural, señalada como una de las específicas del currículo de Lengua extranjera de Educación primaria, se utilizan textos literarios y personajes pertenecientes a la literatura infantil y juvenil en lengua inglesa, fácilmente reconocibles por los estudiantes. Al finalizar las actividades programadas, los escolares serán capaces de reconocer los síntomas y formas de actuar de personas con alguna afección de salud mental a la vez que habrán desarrollado una mayor empatía y respeto por otras culturas y formas de actuar.

¹Universidad de León GID (CODOS).

2. METODOLOGÍA APRENDIZAJE SERVICIO

La metodología aprendizaje servicio (en adelante ApS) desarrollada en un contexto de enseñanza-aprendizaje universitario consiste en la puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos durante el estudio de la titulación de grado en un contexto real relacionado con el futuro desempeño laboral de estos estudiantes universitarios. Como afirman Corral Robles, S. et al, “a través del análisis crítico y uso de los conocimientos previamente adquiridos los discentes tienen que encontrar una solución a los retos planteados” (822); una práctica que va a suponer un beneficio común para los estudiantes universitarios y para los receptores de la misma que serán algún colectivo social, en este caso, alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria y sus familias. Uno de los factores que hay que destacar, como apunta Casanova (2023), es que el compromiso ético y social que se adquiere cuando se utiliza esta metodología resulta clave.

Esta metodología, por tanto, en este caso concreto, permite a los estudiantes del Grado en Educación primaria de la Mención en Lengua extranjera prestar un servicio a un sector de la comunidad educativa (estudiantes y sus familias), mientras que ellos mismos adquieren determinadas competencias tanto sociales como relacionadas con el aprendizaje de la asignatura concreta en la que se desarrolla la situación de aprendizaje. En el escenario que planteamos, el servicio se presta en un CEIP situado en León capital a los estudiantes del tercer ciclo, en concreto, al quinto curso de Educación Primaria.

El aprendizaje cooperativo resulta indispensable para la correcta aplicación de la metodología ApS. Los participantes esta vez se dividirán en grupos, que trabajarán de forma independiente para construir su proyecto sobre el aspecto de la realidad social y ciudadana sobre el que se quiere concienciar al grupo receptor.

Antes de separarse en grupos, el total del alumnado realizará el primer paso de manera conjunta que será el diseño de un análisis de necesidades previo con el que se intentan detectar posibles carencias de conocimiento sobre problemas de salud mental que afectan al correcto desarrollo cognitivo y emocional de la persona y que dificultan la interacción social aislando al individuo. Este análisis se llevará a cabo en una sesión previa al desa-

rollo de la situación de aprendizaje y en lengua castellana y consistirá en la presentación de información referente a problemas de salud mental y los comportamientos que de ellas se derivan para que puedan reconocerlos cuando se plantee la lectura de los textos literarios.

Una vez completado el análisis de necesidades y detectadas estas, los grupos comienzan a elaborar los contenidos de sus exposiciones en lengua inglesa, haciendo hincapié sobre todo en las cuestiones que más explicación necesitan para los escolares.

Como la intervención educativa se va a realizar dentro del contexto de la asignatura “Cultura y Civilización inglesa” de la especialidad de Maestro en Lengua extranjera del Grado en Educación Primaria, las exposiciones y materiales de trabajo se prepararán en lengua inglesa, siempre teniendo en cuenta los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación que están incluidos en la materia de lengua extranjera del currículo de Educación Primaria de la LOMLOE y, en concreto, los que se corresponden con el tercer ciclo de las enseñanzas.

2.1. La interculturalidad en el aprendizaje de una lengua extranjera

Una de las competencias específicas fundamentales del currículo de Lengua extranjera en Educación primaria de la ley LOMLOE es la 6, la intercultural, cuya descripción se centra en: “apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales” (LOMLOE n.p.). Aunque no existe una definición exacta del término, el concepto muestra que entender la cultura supone una parte integral de esta competencia como apuntan Kramer y Nugent (2014, p. 2). Existe un consenso general entre los investigadores en competencia intercultural en cuanto a que entender y apreciar otras culturas no necesariamente implica tener un amplio conocimiento de las mismas para trasmitírselo a nuestros discentes sino que más bien se trata de ayudar a nuestros aprendices a establecer relaciones entre la cultura propia y la que se esté estudiando, de forma de despertemos su interés y curiosidad por otras culturas a la vez que contemplan su propia cultura desde el punto de

vista de las personas ajenas a ella (Byram et al., 2002, p.10). La labor de un maestro o profesor consiste en convertirse y convertir a los aprendices en mediadores entre culturas. En resumen, trabajando la competencia intercultural se pretende favorecer el desarrollo de la empatía y el respeto por otras realidades culturales.

En este sentido, la ley se refiere a estas cuestiones que nos ocupan en el apartado de saberes básicos correspondientes al tercer ciclo de Educación primaria, concretamente en el bloque C que dedica enteramente a la interculturalidad. Aunque la ley engloba muchos aspectos, lo más relevante para este estudio es que contempla la lengua extranjera como un medio para conocer otras culturas y relacionarse con individuos de estas de forma satisfactoria entendiendo convenciones sociales básicas a la vez que se aprende a valorar y apreciar estas culturas, evitando usos discriminatorios y estereotipos.

Consecuentemente en los criterios de evaluación de la materia y del ciclo correspondientes a esta competencia se incide de nuevo, entre otras acciones, en actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales evitando los prejuicios y estereotipos, así como en mostrar interés por comprender elementos culturales de países donde se habla la lengua extranjera.

En esta situación de aprendizaje se va a fomentar, como postulan Byram et al. (2002) y Starkey (2003) la utilización de textos auténticos, sobre todo, clásicos de la literatura infantil y juvenil en lengua inglesa como son: *Alice in Wonderland* de Lewis Carroll, *Peter Pan* de J.M. Barry o *Winnie the Pooh* de A.A. Milne.

2.2. La importancia de la salud mental en la educación para el desarrollo sostenible (EDS)

La educación para el desarrollo sostenible comienza por realizar un aprendizaje inclusivo y que fomente la justicia social tanto en la formación de futuros educadores como en la de escolares como promueven los ODS y se especifica en el Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (PAEAS)². En este estudio se contemplan tres ODS como implicados

²Este plan depende del Ministerio para la transición ecológica y el reto demográfico y se ha desarrollado entre los años 2021-2025.

directamente en el desarrollo de la situación de aprendizaje.

El primero es el ODS 3, salud y bienestar, ya que el aprendizaje prioritario que se traslada a los estudiantes de educación primaria se focaliza en la concienciación y el cuidado de la salud mental. Se garantiza una vida sana cuando se tiene información sobre prevención de enfermedades y acceso a servicios sanitarios básicos, incluidos los de salud mental. La meta 4 para 2030 incluye promover la salud mental y el bienestar, así como el acceso a la sanidad universal, que existe en España, pero no en otros países tanto desarrollados como en vías de desarrollo.

Otro ODS implicado en la situación de aprendizaje que proponemos es el ODS 5, igualdad de género, entre cuyas metas fundamentales se encuentra la construcción de un mundo más justo, equitativo y sostenible. Avanzar en la igualdad de género, como se afirma en las metas, es fundamental para crear una sociedad sana, incluyendo la promoción de la salud. Otro ODS prioritario sería el 10 que aboga por la reducción de las desigualdades en términos de distribución equitativa de los recursos y por el incremento de la inversión en educación. Este ODS pretende luchar contra la discriminación mediante el apoyo directo a grupos marginados o en riesgo de exclusión social como puede tratarse en este caso: el de las personas con problemas de salud mental.

La metodología ApS contribuye a convertir a los estudiantes universitarios y a los escolares de educación primaria en ciudadanos activos en la consecución de los ODS y protagonistas de su propio aprendizaje.

3. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE Y RESULTADOS

Los estudiantes de grado seleccionan textos clásicos de la literatura infantil y juvenil en lengua inglesa en los que se encuentran personajes con supuestas afecciones mentales. Tras identificar cada uno de los problemas, investigan por su cuenta sobre los síntomas que estos pueden presentar y sobre los tratamientos o terapias que se pueden aplicar para mejorar la salud mental de los afectados. En este caso, como ya se ha avanzado, los textos

elegidos son: *Alice in Wonderland*, *Peter Pan* y *Winnie the Pooh*. Estos tres textos contienen una serie de personajes que sufren trastornos mentales fácilmente reconocibles y que afectan a la regulación de las emociones o a su comportamiento. Aunque en este ensayo no entramos a valorar el sesgo de género en los problemas de salud mental, sin embargo, se elige como ejemplo el cuento de *Alice in Wonderland* que presenta personajes tanto masculinos como femeninos.

En un primer contacto, los estudiantes universitarios preparan los textos para su lectura y comentario en inglés en el aula de quinto curso de educación primaria. En la lectura dramatizada se hace hincapié en las situaciones en las que se hace evidente que los personajes no están actuando como sanos mentalmente, es decir, de acuerdo con las normas de aceptabilidad de la sociedad. A continuación, se explica mediante presentaciones y con ejemplos concretos de cada personaje los síntomas que presentan, por los que se puede deducir el problema. Después, se traza un mapa del problema mental correspondiente incluyendo todos los síntomas que se pueden dar en ese trastorno.

Una vez explicado el problema, los escolares rellenan una ficha en la que deben identificar cada afección a partir de los síntomas. En el apartado de respuestas, aparecen todos los problemas de salud mental y los estudiantes deben señalar el que se corresponde con los síntomas de la ficha. Esta ficha se crea basada en las descripciones realizadas anteriormente y se realiza a modo de adivinanza haciendo énfasis en la forma de sentirse de los personajes.

Ej: Alice:

How I am and feel

I love asking questions and exploring new things.

I'm always wondering about the world around me.

I try to use logic to understand the strange things that happen in Wonderland, even though they don't always make sense.

Sometimes I can't tell the difference between what is real and what is not³.

³Cómo soy y qué siento

En una nueva presentación, los estudiantes de grado introducirán propuestas y posibilidades de mejorar la salud mental de estos personajes, con recomendaciones como la que se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1

Personajes y síntomas.

Esta tabla presenta un resumen de los personajes de Alice in Wonderland, los problemas mentales, los síntomas y una recomendación.

Personajes	Problema o trastorno	Síntomas	Recomendación
Alice	Schizophrenia	Hallucinations delusions	Plan ahead
Queen of Hearts	Narcissistic personality disorder	Impulsive, manipulative	Practise empathy
The Mad Hatter	Borderline Personality Disorder	Unpredictable, confused	Help someone with a simple task
The White Rabbit	General Anxiety Disorder	Anxious, state of worry	Do exercise
Cat of Cheshire	Dissociative Disorder	Multiple identities, disconnected from the world, feeling no pain	Keep a journal

Nota. Ejemplo de contenidos de la situación de aprendizaje

La situación de aprendizaje en el aula se concluye con una actividad lúdica, como una dramatización de uno de los cuentos por parte de los estudiantes de grado o la representación con caracterización de personajes de una canción alusiva a los problemas mentales como “Don’t talk about Bruno” de la película *Encanto*.

La última parte, sin embargo, tendrá lugar fuera del aula. Esta se centra en la preparación y distribución de información para continuar la tarea en casa, donde los escolares trabajarán en familia intentando comprender

Me encanta hacer preguntas y aprender cosas nuevas

Siempre me cuestiono el mundo a mi alrededor

Intento usar la lógica para entender las cosas extrañas que suceden en el mundo de las maravillas

Incluso si no siempre tienen sentido

Algunas veces no puedo distinguir entre lo que es real y no que no lo es. (traducción propia)

los síntomas y las posibilidades de mejora que estos personajes pueden experimentar con un tratamiento adecuado para cada caso. El medio de distribución será la plataforma educativa digital que utiliza el CEIP en la que se comparten las fichas completas en el aula, la información en formato bilingüe y un cuestionario para la reflexión personal y familiar del estudiante sobre los contenidos presentados en el aula.

Esta última actividad intenta ayudar a reconocer y tratar de manera efectiva los trastornos mentales que pueden haber observado o detectado en ellos mismos o en sus familias, si los hubiere. En caso contrario, la actividad proporciona una herramienta extraordinaria para comprender determinados comportamientos sociales y promover su aceptación en la sociedad. Entre los beneficios directos de esta situación de aprendizaje se encuentra el hecho de que los estudiantes de educación primaria tienen la oportunidad de mejorar su competencia comunicativa en inglés y, por supuesto, la competencia intercultural en los aspectos que se tienen en cuenta en el apartado dedicado a ella relacionados con el respeto por otras lenguas y culturas a la vez que se combaten los prejuicios y estereotipos culturales.

En cuanto a los estudiantes del grado en educación primaria, los resultados de aprendizaje que se logran comienzan con su propia reflexión y apreciación de la salud mental en su entorno. Por otro lado, cultivan y mejoran sus destrezas orales y escritas, su competencia comunicativa en lengua inglesa y su competencia intercultural.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo presenta una propuesta de situación de aprendizaje en la que se demuestra la importancia de desarrollar los principios recogidos en los ODS y de la competencia intercultural tanto en el aula universitaria como en el aula de Educación primaria. Además, demuestra que desde una asignatura de lengua extranjera resulta viable abordar temáticas tradicionalmente asociadas a las ciencias experimentales. La metodología que se ha elegido es la de ApS porque, como afirma Casanova (2023) “en síntesis, se hace imprescindible articular los saberes básicos con la actividad comunitaria, el servicio solidario a su entorno y el protagonismo de los estudiantes

que asegure una educación completa, equitativa y de calidad real, con sentido para el alumnado y para la sociedad” (p.14).

Mediante esta propuesta, los estudiantes y responsables de la acción concluimos que se hace evidente la necesidad de establecer sistemas de reconocimiento de problemas de salud mental para poder aplicar un mejor control y promover una atención temprana en estas cuestiones tal y como se hace con la salud física. Este sería un paso más hacia la meta del ODS 3 en pro de lograr una sanidad universal.

5. REFERENCIAS

Byram, M. (2003). *Intercultural Competence* (M. Byram, Ed.). Council of Europe.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe.

Casanova, M. A. (2023). Una educación diferente: aprendizaje servicio. *Innovamos*, (18), 13–14.

Corral-Robles, S., Hooli, E.-M., Ortega-Martín, J. L. y Ruiz-Montero, P. J. (2022). Competencias y Aprendizaje-Servicio mediante actividad física en futuros docentes de inglés / Competences and Physical Activity-based Service-Learning of future Primary School English teachers. *Retos*, 45, 821–832. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>

Ministerio de Educación, Formación profesional y deportes. (s.f.). *Lengua extranjera*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/areas/lengua-extranjera/criterios-evaluacion-tercer-ciclo.html>

Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo. (2022). Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022, <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Starkey, H. (2003). Intercultural competence and education for democratic citizenship: implications for language teaching methodology. En M. Byram (Ed.), *Intercultural Competence* (pp. 63–83). Council of Europe.

INTEGRACIÓN DE LOS ODS A TRAVÉS DE INTERCAMBIOS VIRTUALES “READY-MADE” EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Cristina Gómez Castro ¹

1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 fue aprobada por la ONU en septiembre de 2015 con el objetivo de lograr un mundo más sostenible para la fecha propuesta en su título. Con dicho fin, se establecieron 17 objetivos de desarrollo sostenible para transformar el mundo (ODS) que abarcan diversas temáticas interrelacionadas tales como salud y bienestar (ODS3), igualdad de género (ODS5) o paz, justicia e instituciones sólidas (ODS16) (ONU n-d). Todo ello con el fin de llegar a una erradicación de la pobreza que debe avanzar en paralelo con estrategias que impulsen el crecimiento económico y atiendan necesidades sociales como la educación, la salud, la protección social y el empleo, mientras se lucha contra el cambio climático y se protege el medio ambiente.

La docencia universitaria ha decidido contribuir a dichos objetivos con la integración de los mismos en sus aulas, en un esfuerzo social conjunto donde la educación de calidad no solo se presenta como un objetivo en sí mismo (ODS4) sino también como una herramienta clave para alcanzar los demás. En concreto en el contexto que nos ocupa nos centramos en un Grado en Educación Primaria donde se está formando a futuros docentes, razón de más si cabe para abordar los ODS desde el aula “ya que educarán

¹Universidad de León, España.

en la cultura de la sostenibilidad a las nuevas generaciones” (Casán Núñez, 2021, p.1062). La materia objeto de nuestro estudio se denomina “Lengua extranjera aplicada a la enseñanza II: Inglés” y por lo tanto cubre aspectos relativos a la lengua inglesa enfocada para maestros. Consideramos que incorporar temas de desarrollo sostenible en asignaturas como esta no solo tiene un impacto positivo en el rendimiento de los alumnos en el idioma, sino que también cultiva la conciencia crítica y el compromiso de los estudiantes, elementos clave para su formación integral y su futuro profesional. Del mismo modo, el inglés, como lengua global, resulta ideal para difundir los ODS y ayudar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos globales comprometidos. Por esta razón, en los siguientes apartados presentamos la experiencia llevada a cabo con los estudiantes de segundo curso de este grado en la asignatura indicada mediante la incorporación de ODS en las temáticas tratadas a través de conversaciones con hablantes nativos en el marco de un intercambio virtual “ready-made” (O’Dowd, 2021, p.214) para practicar sus habilidades orales en inglés.

2. MÉTODO

La asignatura “Lengua Extranjera aplicada a la enseñanza II: Inglés” es una asignatura obligatoria de 6 ECTS que se imparte en el primer semestre del 2º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de León, España. La asignatura tiene tanto un carácter lingüístico como pedagógico y la iniciativa docente que describimos aquí se llevó a cabo durante el curso 2022-23. Para poder integrar los ODS de manera eficiente y lo más natural posible en el aula, se decidió introducir temática relativa a los mismos en el apartado dedicado a la comunicación oral donde los alumnos hicieron uso de una aplicación de conversación que les permitió comunicarse con hablantes nativos de inglés durante sesiones de 15 minutos de duración. El uso de esta aplicación viene determinado por el afán del profesorado de estas asignaturas de promover la llamada internacionalización en casa (Crowther et al., 2001) en un intento por no solo mejorar la destreza lingüística de nuestro alumnado sino también y sobre todo de contribuir al ODS4 al ofrecer a aquellos alumnos que no cuentan con la capacidad económica de desplazarse al

extranjero la posibilidad de experimentar el idioma en un contexto real y con personas nativas de la lengua que están aprendiendo, todo ello desde su propia casa. Por esta razón, la opción de los llamados intercambios virtuales “ready-made” por medio de una plataforma que conecta a los alumnos con nativos de la lengua que estudian resulta la más indicada, ya que a día de hoy todo el alumnado de nuestra Universidad en caso de no contar con un equipo informático propio en su casa puede tener acceso fácilmente a uno con conexión Wifi disponible desde el que poder realizar dichas llamadas. La plataforma elegida en este caso ha sido la denominada Conversifi (<https://www.conversifi.com/>) ya que permite a los alumnos conectarse fácilmente con hablantes nativos para tener conversaciones reales que suponen una inmersión en el idioma y en la cultura anglosajona muy positiva. Es una aplicación de pago que en este caso ha sufragado la propia universidad, de forma que el alumnado queda exento de tener que abonar ninguna tasa para utilizarla. La plataforma es muy completa desde el punto de vista pedagógico ya que permite realizar un seguimiento detallado de las conversaciones llevadas a cabo por los alumnos y está diseñada para priorizar la experiencia humana, y los resultados de la encuesta final demuestran que los alumnos aprecian enormemente este aspecto. De ahí que integrar los ODS a través de ella haya sido elegida como la opción más adecuada para el alumnado.

2.1. Descripción de la experiencia

La experiencia llevada a cabo por los alumnos de 2º curso consistió en la realización de 1 conversación como tutores de español y 6 conversaciones en inglés como aprendices del idioma. El hecho de pedirles que realizaran la conversación en castellano respondía tanto a que se familiarizaran con el uso de la herramienta en su idioma nativo y por tanto de forma más tranquila como a que de esta manera experimentaban sus posibles habilidades como tutores de aprendices de español, una competencia muy útil para ellos como futuros maestros. Para las 6 conversaciones en inglés, se les pidió que siguieran unos módulos con temáticas concretas, de modo que no solo hubiese una mayor contextualización para las mismas, sino que también se abordasen temáticas referentes a los ODS, tal y como se

ha explicado. En la tabla 1 pueden observarse los módulos que los alumnos tenían que seguir en sus conversaciones, todos ellos en formato de debate salvo el último, que se trataba de una entrevista simulada.

Tabla 1

Sesiones a realizar en inglés y sus temáticas ODS

Sesión	Título	Tipo	Explicación
1	University lifestyle	Debate	En esta conversación, charlaremos sobre la vida universitaria en tu país y en el país de tu tutor. ¿Qué diferencias y similitudes encontráis?
2	Stereotypes	Debate	En este módulo hablaremos de estereotipos e intereses. ¿En qué son perjudiciales los estereotipos? ¿En qué son útiles?
3	Childhood vacations	Debate	En este módulo compararéis vuestras vacaciones favoritas de la infancia. ¿Solías ir de vacaciones con tu familia?
4	Children and technology	Debate	En esta conversación debatirás sobre la relación de los niños con la tecnología y cómo han cambiado las cosas en este aspecto desde que eras niño.
5	Advise a student	Debate	En este módulo, darás consejos a un nuevo estudiante internacional y hablarás de los modales y la vida en tu país.
6	Teacher's Assistant interview	Entrevista	En esta conversación realizarás una entrevista de trabajo para el puesto de ayudante bilingüe de un profesor.

De los temas sobre los que los alumnos tenían que conversar, éstos se relacionaban con los ODS al abordar aspectos de equidad, sostenibilidad y bienestar en la sociedad, como puede observarse a continuación:

- **University Lifestyle** → **ODS 4: Educación de calidad:** la vida universitaria está directamente relacionada con el acceso a una educación de calidad y la igualdad de oportunidades académicas. Además, aborda aspectos de bienestar estudiantil y equidad en el aprendizaje y los alumnos aprenden sobre el sistema universitario de otros países diferentes al suyo.

- **Stereotypes** → **ODS 5: Igualdad de género y ODS 10: Reducción de las desigualdades:** los estereotipos pueden perpetuar la discriminación

de género, raza, etnia y otros aspectos. Analizarlos y cuestionarlos contribuye a la igualdad de oportunidades y es crucial para lograr la igualdad de género y empoderar a las mujeres y niñas.

- **Childhood Vacations** → **ODS 1: Fin de la pobreza, ODS 3: Salud y bienestar y ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles:** las vacaciones en la infancia impactan en el bienestar, el desarrollo social y la calidad de vida. Además, pueden relacionarse con el turismo sostenible y el acceso equitativo a espacios recreativos, siendo igualmente crucial asegurar que todos los niños puedan disfrutar de vacaciones ya que contribuye a su bienestar y desarrollo integral.

- **Children and Technology** → **ODS 4: Educación de calidad y ODS 9: Industria, innovación e infraestructura:** la tecnología juega un papel clave en la educación y el desarrollo infantil. Un uso adecuado contribuye a mejorar el aprendizaje, pero su acceso desigual puede generar brechas digitales. Como maestros en formación, resulta además muy productivo que debatan sobre el uso de la misma por parte de los que serán sus alumnos venideros.

- **Advise a student** → **ODS 4: Educación de calidad y ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico:** dar consejos a un estudiante puede estar relacionado con el apoyo educativo, la orientación vocacional y el desarrollo de habilidades para un futuro empleo digno. Este tipo de conversación también promueve la equidad en la educación al proporcionar orientación y apoyo a todos los estudiantes, independientemente de su origen.

- **Teacher's assistant interview** → **ODS 4: Educación de calidad y ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico:** la entrevista para este tipo de trabajo se centra en la formación y empleo en la educación, promoviendo el acceso a trabajos de calidad en el sector educativo y sirviendo de ejercicio lo más realista posible de una futura entrevista del alumnado en el sector del empleo de su campo de estudio.

Una vez finalizadas todas las llamadas, los alumnos tuvieron que presentar para evaluación la grabación de una de las conversaciones y el resumen escrito de tres de ellas, donde razonaron sobre las partes más difíciles de cada uno de esos intercambios lingüísticos. Se les pasó una encuesta final semiestructurada donde reflexionaron sobre la experiencia, las temáticas

tratadas y su satisfacción con la misma. Dicha encuesta también permitió al profesorado contar con retroalimentación acerca de la tarea con el fin de poder adaptarla en sucesivas experiencias.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Indicamos a continuación y comentamos de forma breve los resultados de la experiencia, haciendo énfasis por motivos de espacio en los directamente relacionados con las temáticas ODS y no desglosando los más relativos al aprendizaje lingüístico.

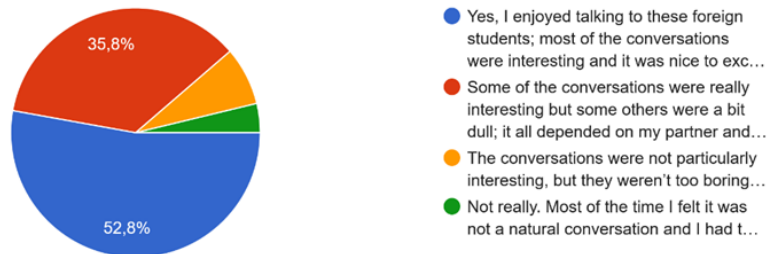
A la pregunta de si encontraron interesantes las conversaciones desde un punto de vista intercultural, de un total de 53 alumnos que respondieron a la encuesta, tal y como puede observarse en el gráfico 1, casi un 53% encontraron todas o la mayoría de las conversaciones interesantes según dicho enfoque. A un porcentaje de un 35% de alumnos solo les resultaron interesantes algunas de las conversaciones, pero ello dependió sobre todo de las parejas de conversación asignadas y de su estado de ánimo en dicho momento. Finalmente, un pequeño porcentaje de alumnos no encontraron las conversaciones particularmente interesantes en cuanto a los aspectos tratados o incluso tuvieron la sensación de que no eran conversaciones naturales y tuvieron que hacer un gran esfuerzo para prestar atención y obligarse a hablar. En este último caso la posible dificultad del vocabulario y las expresiones relacionadas con el tema a la hora de expresarse pareció tener que ver en su sensación de impedimento para desarrollar una conversación más enriquecedora desde el punto de vista de aspectos como los estereotipos o la tecnología, como se verá en las respuestas a la siguiente pregunta.

A la pregunta de cuál de los temas asignados para las conversaciones les resultó más complicado a la hora de conversar, más del 40% indicó que el de los estereotipos parecía ser en el que encontraron más escollos: los estereotipos están ligados a la identidad, la cultura y las creencias personales y debido a ello algunos estudiantes pueden sentirse incómodos al discutir prejuicios que han experimentado o interiorizado. Del mismo modo, al estar conversando con alumnos procedentes de otras culturas pueden temer

Figura 1

¿Encontraste las conversaciones interesantes desde un punto de vista intercultural?

Did you find the conversations interesting from an intercultural point of view?
53 respuestas



usar palabras inadecuadas o expresar opiniones que puedan considerarse ofensivas, lo que puede hacer que eviten participar activamente en la conversación. Una de las razones que precisamente llevó a escoger dicho tema era el de la sensibilidad del mismo y su relación directa con los ODS 5 y 10, como se ha señalado ya. Aparte de los estereotipos, la otra temática que encontraron complicada los estudiantes fue la que implicaba realizar una entrevista simulada de trabajo (un 32%): las entrevistas en inglés suelen seguir estructuras y expectativas distintas a las entrevistas en España, como enfatizar logros personales, hablar con mayor seguridad y utilizar técnicas de storytelling. El hecho de que nuestros alumnos es probable que no conozcan estas diferencias puede generar confusión y dificultar su desempeño. Si queremos fomentar el ODS 8 (trabajo decente y crecimiento económico) es fundamental que equipemos a nuestros alumnos para entrevistas de este tipo y contar con esta retroalimentación por parte del alumnado contribuye a mejorar acciones futuras a este respecto en el marco de asignaturas como la aquí descrita.

En cuanto a la pregunta de respuesta libre en la que se les consultaba acerca de la propuesta de posibles temas de conversación que les hubiera gustado mantener, dos fueron claramente los más destacados por el alumnado: los deportes (con casi un 25% de respuestas) y uno de temática libre

(freestyle) (casi 10% de respuestas) para hablar de lo que ellos hubieran considerado (moda, hobbies, arte, música, etc). Tratar una temática como los deportes puede motivar a los estudiantes a mantenerse activos y cuidar su salud, algo directamente relacionado con el ODS 3 (salud y bienestar). Del mismo modo, conocer deportes autóctonos de otros lugares puede resultar muy enriquecedor desde el punto de vista intercultural. En cuanto a la temática libre, les permite conversar sobre temas de su elección que, aparte de hacerles sentir cómodos, pueden incidir en diversos ODS (ejemplo: la moda puede relacionarse con el ODS12 relativo a producción y consumo responsables, o el arte puede ser un medio para la protesta social y la promoción de los derechos humanos, en relación directa con el ODS16 de paz, justicia e instituciones sólidas). Dichas sugerencias ayudan al profesorado a hacer ajustes a la actividad en futuras implementaciones de la misma.

Por último, en lo que respecta a la experiencia en general, para todos los alumnos, las ventajas superan a las desventajas (gráfico 2), algo evidente para casi la mitad de los estudiantes y para otros tantos que reconocieron que la experiencia mereció la pena a pesar de haber experimentado algún tipo de dificultad en la realización de la misma (bien por cuestiones técnicas en ocasiones ajenas a ellos bien por la dificultad lingüística o temática de la tarea). Solo unos pocos alumnos hubieran preferido realizar otro tipo de actividad, aspecto que suele coincidir con la timidez de los mismos y sus reticencias desde el comienzo a llevar a cabo una actividad que implicara realizar conversaciones con desconocidos para ellos.

Como ha podido observarse en este breve análisis la tarea de poner a futuros docentes a practicar inglés a través de conversaciones reales sobre temáticas actuales y problemáticas globales como las señaladas por los ODS parece resultar de lo más enriquecedor a nivel tanto de desarrollo de competencias lingüísticas (no abordadas aquí) como de “transmisión de valores que contribuyan a formar ciudadanos responsables y comprometidos con el Desarrollo Sostenible”, tal y como indica el Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (2018).

Figura 2

On a general basis, do the advantages outweigh the disadvantages or viceversa?

On a general basis, do the advantages outweigh the disadvantages or vice versa?
53 respuestas



4. CONCLUSIONES

Tras la implementación de esta experiencia en el aula y los buenos resultados obtenidos con ella, podemos afirmar que la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en una asignatura de enseñanza del inglés como lengua extranjera y mediante el uso de herramientas de conversación con hablantes nativos en un intercambio virtual tipo “ready-made” representa una estrategia innovadora y fructífera tanto para el alumnado como para el profesorado. Esta metodología no solo optimiza la adquisición de competencias lingüísticas en el alumnado, sino que también estimula el desarrollo de una conciencia crítica en torno a temas como los abordados en sus conversaciones, sirviendo de puente directo entre la universidad y la implementación de los ODS en la sociedad a través de sus ciudadanos aún en formación. El uso de herramientas como la presentada aquí fomenta el aprendizaje significativo, ya que permite a los estudiantes interactuar en contextos reales, algo que valoran muy positivamente debido a las pocas ocasiones en las que lo pueden llevar a cabo, y promoviendo el pensamiento crítico y la comunicación intercultural. Además, facilita la adquisición del idioma en un entorno auténtico y dinámico, reforzando valores como la equidad, la sostenibilidad y la inclusión. Por dichas razones consideramos que

se trata de una experiencia pedagógica que debería mantenerse y adaptarse en el tiempo si queremos seguir promoviendo la “internacionalización en casa” de modo que todos los alumnos tengan acceso a este tipo de contactos con otras culturas y con el fin de continuar fomentando esa sinergia entre los ODS y la enseñanza del inglés: ello trasciende como hemos señalado la mejora de la competencia lingüística, preparando a los alumnos para una participación activa y constructiva en la sociedad contemporánea.

5. REFERENCIAS

- Casán Núñez, J. C. (2021). Incorporación de los ODS en la docencia de la asignatura «Lengua extranjera para maestros/as: inglés». En *Cultura, economía y educación: nuevos desafíos en la sociedad digital* (pp. 1061–1082). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/cultura-economia-y-educacion-nuevos-desafios-en-la-sociedad-digital/9788413775852/>
- Conversifi. (14 de marzo de 2025). <https://www.conversifi.com>
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H. y Wächter, B. (2001). Internationalisation at home: A position paper. EAIE.
- Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo. (2018). *Informe sobre la Cooperación Universitaria para el Desarrollo 2016*. <http://www.ocud.es/es/pl61/recursos/id2128/informe.htm>
- ONU. (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- O’Dowd, R. (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209–224. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>

EL HUERTO COMUNITARIO. UNA ESTRATEGIA TRANSVERSAL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CIUDADANAS EN LA ESCUELA.

Paula Soto Lillo ¹

1. INTRODUCCIÓN

El currículum escolar chileno a partir del año 2020 considera la asignatura de Formación Ciudadana obligatoria para los niveles de 3º y 4º de educación secundaria (Ministerio de Educación. Unidad de currículum y evaluación, 2021). Al mismo tiempo, en el área científica, en estos mismos niveles comenzó a implementarse una nueva asignatura denominada Ciencias para la Ciudadanía (Ministerio de Educación. Unidad de currículum y evaluación, 2019).

Considerando este abordaje transversal para el desarrollo de habilidades ciudadanas, esta investigación tiene por propósito analizar, desde un enfoque de carácter cualitativo, los Objetivos de Aprendizaje propuestos en los cursos de Formación Ciudadana y Ciencias para la Ciudadanía con la finalidad de identificar aquellos espacios curriculares que pueden ser desarrollados en conjunto entre ambas asignaturas, de forma interdisciplinar, a partir del trabajo con huertos comunitarios mediante Aprendizaje Basado en Proyectos como una estrategia de trabajo que permite el trabajo colaborativo entre docentes de distintas áreas y el desarrollo de habilidades en el estudiantado.

¹Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

2. PROMOCIÓN Y DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO

El Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), en su última actualización curricular puso el acento en el desarrollo de la ciudadanía en los niveles de 3º y 4º año medio, que corresponden a los dos últimos niveles de educación secundaria, a través del abordaje en una asignatura específica denominada Formación Ciudadana, la cual es dictada por profesores de Historia (Soto y Peña, 2020). De forma adicional, se dio origen a una propuesta novedosa en el ámbito científico, conjugando el área de Ciencias Naturales que engloba las asignaturas de Biología, Química y Física en una denominada Ciencias para la Ciudadanía (Díaz, 2021). Con ello, se apunta a la búsqueda del desarrollo de habilidades ciudadanas desde distintas perspectivas.

2.1. La asignatura de Formación Ciudadana

En Chile, tradicionalmente se enseñaba Educación Cívica como una asignatura independiente, con foco en la enseñanza de la estructura y funcionamiento del gobierno, hasta que a comienzos de los 2000 se cambió el enfoque hacia el desarrollo de la ciudadanía mediante objetivos de aprendizaje transversales a diversas asignaturas pero sin una asignatura específica para ello. A partir del año 2020, se comenzó a implementar por primera vez una asignatura denominada Formación Ciudadana con foco en el desarrollo de una conciencia ciudadana. Así, el currículum escolar define la ciudadanía como la participación activa del individuo en su contexto, desde una perspectiva política, social, territorial, global, cultural, económica y medioambiental, entre otras dimensiones (Ministerio de Educación. Unidad de currículum y evaluación, 2021, p.11).

Esta nueva asignatura implicó que el profesorado de Historia asumiera la tarea, sin embargo, entre las dificultades para la implementación de esta, los docentes señalan la falta de estrategias para el desarrollo de una ciudadanía crítica producto de la escasa formación inicial docente recibida (Soto y Peña, 2020), aun cuando el programa de asignatura sugiere el uso

de Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología de aprendizaje. El problema es que la falta de experiencia en este tipo de metodologías, sumado a la tradicional compartimentación de los contenidos en el currículum han generado dificultades para su llegada a las aulas.

2.2. La asignatura de Ciencias para la Ciudadanía

La enseñanza de las ciencias naturales, en el caso de 3º y 4º año de educación secundaria, estaba separada en 3 asignaturas: Biología, Física y Química, hasta el año 2019 en que se aprobó un ajuste curricular que dio paso a la implementación del programa de Ciencias para la Ciudadanía (Ministerio de Educación. Unidad de currículum y evaluación, 2019) a partir del año 2020. Así, esta nueva asignatura propuesta por el Mineduc:

busca promover una comprensión integrada de fenómenos complejos y problemas que ocurren en nuestro quehacer cotidiano, para formar a un ciudadano alfabetizado científicamente, con capacidad de pensar de manera crítica, participar y tomar decisiones de manera informada basándose en el uso de evidencia (Ministerio de Educación. Unidad de currículum y evaluación, 2019, p.42)

Aun cuando este programa ofrece la posibilidad de desarrollar la educación científica para el ejercicio de la ciudadanía, su implementación no ha estado exenta de dificultades ya que al igual que en el caso de Formación ciudadana, el profesorado reporta falta de formación para la implementación por parte del profesorado (Manrique y Iturbe, 2021).

Considerando la dificultad antes planteada, resulta valioso buscar alternativas que permitan al profesorado innovar con estrategias de enseñanza para abordar el currículum escolar con enfoques poco tradicionales, que resulten atractivos para el estudiantado y que a su vez permitan llevar a cabo acciones de participación e intervención en los espacios educativos en que están insertos.

3. EL HUERTO COMUNITARIO, UN ESPACIO PARA LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y LA CIUDADANÍA

La implementación de huertos comunitarios en las escuelas no es para nada algo novedoso, particularmente en el ámbito de las Ciencias Naturales, no así en las Ciencias Sociales. Este tipo de actividades en la escuela es una actividad muy potente y que bien planificada permite abordar contenidos de las áreas de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y también de las Matemáticas (Marques Souza y Cuéllar Padilla, 2021). Al mismo tiempo, representa la posibilidad de desarrollar actitudes y valores ciudadanos (Zagaglioni Menay, 2025) y la conciencia medioambiental (Zambrano-Quintero et al., 2018).

Cabe señalar que no solo apunta al aprendizaje de contenidos disciplinares pues, al mismo tiempo, abre la oportunidad para el trabajo colectivo (Castaneda, 2019) entre estudiantes, pero también para el trabajo colaborativo entre docentes de áreas diversas promoviendo así la interdisciplinariedad al interior de la escuela.

Desde una perspectiva institucional, el trabajo con huertos también conlleva una serie de beneficios entre los que se cuenta la dinamización de la docencia, innovación en la enseñanza, articulación del currículum con experiencias prácticas que incrementan la motivación y con ello la asistencia a clases, entre otras (Zambrano-Quintero et al., 2018).

Con todo lo anterior, resulta evidente que el trabajo con huertos comunitarios al interior de las escuelas conlleva beneficios multinivel que impactan tanto la gestión institucional como los procesos de aprendizaje estudiantil.

Es necesario señalar que el trabajo con huertos comunitarios no implica llevar al estudiantado a plantar, sino que requiere una planificación a través de alguna estrategia de enseñanza-aprendizaje que considera aspectos como planificación del trabajo, gestión de recursos necesarios, investigación vinculada a las posibilidades que ofrece el espacio disponible, entre otros. A la vez, el estudiantado debe poder organizar la mantención del huerto una vez que esté implementado. Por lo mismo, se convierte en una activi-

dad que requiere la implicación activa por parte de los estudiantes y de una planificación detallada por parte del profesorado.

3.1. Aprendizaje basado en proyectos, una estrategia para el desarrollo de habilidades ciudadanas

Las bases curriculares y los planes de estudio propuestos por el Ministerio de Educación plantean de forma explícita la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) como una estrategia de enseñanza tanto en Formación Ciudadana (Ministerio de Educación. Unidad de currículum y evaluación, 2021) como en Ciencias para la Ciudadanía (Ministerio de Educación. Unidad de currículum y evaluación, 2019) en 3º y 4º año medio. De esta forma, mirando el desarrollo de habilidades desde una perspectiva transversal y con foco en los objetivos de aprendizaje más que en los contenidos, se abre una oportunidad de realizar trabajo interdisciplinario en la escuela.

De acuerdo con distintos autores (Zambrano et al., 2022) el ABP es una estrategia que permite fortalecer habilidades como el trabajo en equipo, comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, todas habilidades necesarias para el desarrollo de una ciudadanía activa y por ende claramente coherentes con la enseñanza de este aspecto.

Con lo anterior en mente, la propuesta de realización de huertos comunitarios mediante ABP calza perfectamente.

4. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión de objetivos de aprendizaje curricular bajo un enfoque de tipo cualitativo, mediante un análisis documental que permitiera una organización del conocimiento (Peña Vera y Pirela Morillo, 2007) contenido en las bases curriculares de 3º y 4º año medio en las asignaturas de Formación Ciudadana y de Ciencias para la Ciudadanía.

Luego de la revisión del total de objetivos de ambas asignaturas, se identificaron 4 objetivos de aprendizaje en el área de Formación Ciudadana

y 2 en el de Ciencias para la Ciudadanía que contenían marcadores textuales que permitieran asociarlos tanto con contenidos disciplinarios como habilidades que son posibles de abordar desde el trabajo con huertos comunitarios. Dichos objetivos de aprendizaje se agruparon en tablas, separadas por nivel en el caso de Formación Ciudadana y por módulos en el caso de Ciencias para la Ciudadanía. Los resultados obtenidos se presentan en el siguiente apartado.

De este modo, se puede dar cuenta de la cobertura curricular en la escuela a partir de los Objetivos de Aprendizaje aquí visibilizados.

5. RESULTADOS

A partir de los aspectos planteados, los objetivos de aprendizaje posibles de abordar desde el desarrollo de huertos son los siguientes tal como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1

Objetivos de aprendizaje del programa de 3º y 4º medio de Formación Ciudadana que se pueden abordar desde el trabajo con huertos

3º medio	4º medio
<i>OA8 Participar en distintas instancias escolares de ejercicio democrático, reconociendo la necesidad de organizar socialmente la vida en comunidad, a fin de fortalecer una sana convivencia que resguarde las libertades fundamentales y el bien común.</i>	<i>OA2 Participar de forma corresponsable y ética en la búsqueda de estrategias y soluciones a desafíos, problemas y conflictos en diversas escalas, que impliquen armonizar desarrollo, democracia, equidad y sustentabilidad.</i>
	<i>OA 7 Proponer formas de organización del territorio y del espacio público que promuevan la acción colectiva, la interculturalidad, la inclusión de la diversidad y el mejoramiento de la vida comunitaria.</i>
	<i>OA 3 Analizar el impacto de diversos modelos de desarrollo y las políticas económicas en la vida cotidiana y en el cambio climático, en función de la sustentabilidad y del aseguramiento de una vida digna y justa para todos y todas con condiciones para el desarrollo personal y colectivo.</i>

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del programa de Estudios de Educación Ciudadana para 3º y 4º medio.

Respecto de los objetivos de aprendizaje definidos por el Ministerio de Educación para el área científica a través de la asignatura Ciencias para

la Ciudadanía, también es posible identificar espacios curriculares que se pueden desarrollar a partir del trabajo en huertos comunitarios, tal como se observa en la tabla 2.

Tabla 2

Objetivos de aprendizaje de 3º o 4º medio de Ciencias para la Ciudadanía que se pueden abordar desde el trabajo con huertos.

Módulo	Objetivo de aprendizaje
Ambiente y sostenibilidad	<i>Diseñar proyectos locales, basados en evidencia científica, para la protección y utilización sostenible de recursos naturales de Chile, considerando eficiencia energética, reducción de emisiones, tratamiento de recursos hídricos, conservación de ecosistemas o gestión de residuos, entre otros</i>
Tecnología y sociedad	<i>Diseñar proyectos tecnológicos que permitan resolver problemas personales y/o locales de diversos ámbitos de la vida (como vivienda y transporte, entre otros).</i>

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Estudios de Ciencias para la Ciudadanía para 3º y 4º medio.

6. DISCUSIÓN

Es indudable que el trabajo con huertos es un espacio pedagógico que, guiado adecuadamente, puede contribuir al desarrollo de habilidades ciudadanas en los estudiantes desde distintos ámbitos. Al mismo tiempo, los objetivos de aprendizaje explicitados en las bases curriculares chilenas emergen como una oportunidad para el trabajo con huertos tanto en las asignaturas individuales analizadas como mediante un trabajo interdisciplinario en la escuela.

No obstante, lo anterior, es importante considerar que para su implementación se requieren una serie de saberes docentes relacionados con planificación e implementación de ABP. Esto se toca de frente con el hecho de que tanto el profesorado de Historia como el de Ciencias han encontrado dificultades a la hora de implementar los currículos de Formación Ciudadana y Ciencias para la Ciudadanía producto de temas relacionados con la formación docente (Soto y Peña, 2020; Manrique y Iturbe, 2021) tal como se expuso anteriormente.

De forma adicional, la implementación de huertos en las escuelas trae

beneficios a nivel institucional (Zambrano-Quintero et al., 2018) y por lo mismo, un segundo desafío tiene relación con la gestión del profesorado para conseguir apoyo con los equipos directivos de cada escuela, pues sin el apoyo institucional, este tipo de proyectos puede fallar. Por lo mismo, también se requiere en la escuela un liderazgo directivo que esté abierto a la innovación docente (Leal-Soto et al., 2016). Desde ahí la importancia de relevar los objetivos de aprendizaje que esta iniciativa puede desarrollar.

7. CONCLUSIONES

Sin duda existe una variedad de formas de desarrollar la ciudadanía y una gran cantidad de posibilidades para su enseñanza en la escuela. En el caso del currículum chileno, los programas de Formación Ciudadana y Ciencias para la Ciudadanía dejan espacio para explorar en torno a las diversas posibilidades. Para la elección de estrategias es clave la realización de una contextualización apropiada a las características, intereses y motivaciones del estudiantado. Bajo esta perspectiva los huertos comunitarios mediante ABP son un espacio óptimo para ello, pues brindan la posibilidad no solo de trabajar contenidos concretos de áreas disciplinares específicas, sino también habilidades transversales con el estudiantado.

Aunque queda poco espacio para la duda sobre el potencial de este tipo de actividades, lo cierto es que representa un desafío para el profesorado considerando que su implementación requiere conocimiento de planificación y desarrollo del ABP, una metodología que resulta reciente en el contexto escolar chileno y para la cual no todos los docentes están necesariamente formados. Desde ahí la importancia de la formación continua, pero también del liderazgo directivo y el trabajo colaborativo interdisciplinario en la escuela, para potenciar los saberes docentes y de ese modo apoyar el aprendizaje de los estudiantes mediante estrategias innovadoras, motivadoras, cercanas a la realidad del estudiantado y abarcando temáticas atinentes a las necesidades de la sociedad actual.

8. REFERENCIAS

- Botella, A. y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127–141. Recuperado en 11 de marzo de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&tlng=es
- Castaneda, M. (2019). El huerto escolar como herramienta pedagógica para la asignatura de Ciencia, Salud y Medio Ambiente en el Tercer ciclo del Centro Escolar Instituto Nacional de Santa Ana. *Conocimiento educativo*, 6, 60–85. <https://doi.org/10.5377/ce.v6i0.8042>
- Díaz, V. (2021). *Análisis del currículum y de las experiencias de implementación de la nueva asignatura Ciencias para la Ciudadanía en el Liceo Industrial Benjamín Franklin*. [Seminarario de Título para optar al grado en el programa de Pedagogía en Educación Media en asignaturas Científico-Humanistas con mención en Biología, Universidad de Chile]. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/186084/Analisis-del-curriculum-y-de-las-experiencias-de-implementacion.pdf>
- Leal-Soto, F., Albornoz Hernández, M. y Rojas Parada, M. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 193–205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200011>
- Manrique, F. y Iturbe, C. (2021). Educación Química en Tiempos de Estallido Social: Diseño de una Propuesta para la formación del profesorado en Ciencias para la Ciudadanía en Chile. *Bio-grafía*. Número extraordinario del V Congreso Latinoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14749>
- Marques Souza, T. J. y Cuéllar Padilla, M. (2021). Los huertos escolares y su potencial como innovación educativa. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(2), 163–180. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2886>
- Ministerio de Educación. Unidad de currículum y evaluación. (2019). *Bases Curriculares 3º y 4º medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf

- Ministerio de Educación. Unidad de currículum y evaluación. (2021). *Programa de Estudio 3º medio. Educación Ciudadana*. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-140122_programa_feb_2021_final_s_disegno.pdf
- Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*(16), 55–81. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402007000100004&lng=es&tlng=es
- Soto, P. y Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: Creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, (26), 303–324. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303>
- Zagaglioni Menay, P. (2025). Cultivando comunidad: huerto escolar para la colaboración, aprendizaje y amistad. *Revista De Innovación En Enseñanza De Las Ciencias*, 7(2), 62–70. <https://doi.org/10.5027/reinnec.V7.I2.190>
- Zambrano, M., Hernández, A. y Mendoza, K. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172–182. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1990-86442022000100172&lng=es&tlng=es
- Zambrano-Quintero, Y., Rocha-Roja, C., Flórez-Vanegas, G., Nieto-Montaña, L., Jiménez-Jiménez, J. y Núñez-Samnández, L. (2018). La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(3), 457–464. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.53>

EDUCAR PARA LA SOSTENIBILIDAD Y EL DECRECIMIENTO MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN HUERTOS ESCOLARES

Joyce Maturana Ross ¹

1. INTRODUCCIÓN

El actual cambio climático, el agotamiento de los recursos materiales y energéticos, y la disminución de la biodiversidad, son procesos que ya no se pueden negar (Guerrero Fernández et al., 2021). El currículum nacional chileno ha incorporado objetivos de aprendizajes que abordan dichas problemáticas mediante la enseñanza de las ciencias, desde educación básica hasta enseñanza media (Ministerio de Educación, 2012, 2015, 2019), en donde los encargados de implementar dicha enseñanza son los profesores de ciencias presentes en el sistema escolar. Desde esa perspectiva se hace necesario una preparación constante y permanente del profesorado para abordar las problemáticas ambientales con los estudiantes del sistema escolar, pero no desde la desesperanza, sino que desde una propuesta que invite a los estudiantes a ser agentes de cambio en sus comunidades.

La sostenibilidad es un concepto que apunta principalmente a la idea que la humanidad debe buscar “satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de las futuras generaciones de satisfacer sus necesidades propias” (ONU, 1987), pero no nos dice qué es lo que realmente estamos sosteniendo, y que según Wahl (2020), sería el patrón subyacente de salud, resiliencia y adaptabilidad que permita un futuro próspero a toda

¹Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

la humanidad, es por ello que propone que debemos transitar a culturas regenerativas. Pero no solo basta con seguir sosteniendo lo que conocemos o fomentar la regeneración, sino que debemos considerar el decrecimiento, como un nuevo estilo de vida, individual y colectivo, que ponga en el centro la justicia, el bien común, los valores humanistas. Implementar la filosofía de la simplicidad, de una vida sobria, aprender a reducir y limitar deseos, pero también muchas necesidades (Díez, 2024).

El Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, considera dentro de su programa formativo una asignatura optativa titulada: “Huerto escolar como espacio de investigación científica”, en donde se espera el logro de los siguientes resultados de aprendizajes: distingue los requerimientos y cuidados de diferentes cultivos de hortalizas en un huerto escolar, diseña su huerto escolar considerando el currículum vigente y las oportunidades de investigación que éste ofrece y por último, plantea un proyecto de investigación científica para ser ejecutado en su huerto. La asignatura está conformada por tres módulos temáticos: Fundamentos teóricos de los huertos, Huertos escolares para investigación escolar y Proyecto de investigación escolar. Lo que permite a los participantes avanzar progresivamente en cada una de las temáticas.

El curso está sustentado en un enfoque de aprendizaje activo en donde se promueve el desarrollo de habilidades científicas, mediante el trabajo colaborativo. La propuesta metodológica considera trabajo práctico tanto en laboratorio como en el huerto de la Universidad. En donde los procesos de reflexión son fundamentales en cada una de las sesiones.

La evaluación de los aprendizajes es realizada mediante tres instrumentos; primero realizan una investigación de cultivos de su interés, dicho instrumento considera elaboración de fichas descriptivas de los cultivos que les interesa abordar, luego proponen posibles asociaciones que permiten obtener un mejor rendimiento de sus cultivos y por último proyectan acciones asociadas a la rotación de cultivos, que le permitan mantener su huerta en una próxima temporada. Un segundo instrumento evaluativo se encuentra directamente asociado al diseño de una huerta escolar en el centro educativo donde se encuentran trabajando, deben realizar una contextualización del lugar físico, diseñan su huerto considerando la materialidad y

presupuesto asociado, así como también las plantaciones que van a considerarse durante el año escolar. Por último, elaboran un proyecto de investigación para ser ejecutado en el espacio del huerto escolar que han diseñado.

El presente estudio se guía por la pregunta de investigación

¿Cómo se refleja la sostenibilidad y el decrecimiento en el diseño de huertos escolares y en los proyectos de investigación elaborados por los estudiantes del curso “Huerto escolar como espacio de investigación científica”?

El objetivo general de esta investigación es:

Analizar los enfoques de sostenibilidad y el decrecimiento presentes en los informes de diseño de huertos escolares y proyectos de investigación desarrollados por los estudiantes del curso.

Los objetivos específicos son:

Examinar los principios de sostenibilidad incorporados en los diseños de huertos escolares y en los proyectos de investigación.

Determinar la presencia de elementos que promueven el decrecimiento en el diseño de los huertos escolares y en los proyectos de investigación desarrollados en el curso.

2. MÉTODO

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo y un alcance exploratorio. La asignatura de “Huerto escolar como espacio de investigación científica”, ha sido impartida en los años 2023 y 2024, con la participación de 14 estudiantes, de los cuales 5 son hombres y 9 mujeres. Los participantes son profesores en ejercicio del área de ciencias, específicamente en biología, física o química, y actualmente cursan el Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Su experiencia profesional varía entre uno y siete años en el sistema escolar de la región de Santiago o Valparaíso.

El estudio se basa en el análisis del contenido de los trabajos desarrollados por los participantes. En total, se examinan 28 informes: 14 corresponden al diseño de huertos escolares y los otros 14 a proyectos de investigación científica. Para ello, se emplea un análisis documental que permite

identificar patrones, enfoques y estrategias implementadas en cada informe.

Para garantizar un análisis riguroso y sistemático, se utiliza el software Atlas-ti v25, herramienta que facilita la categorización y organización de la información obtenida en los documentos analizados.

3. RESULTADOS

El análisis de los documentos proporciona una visión clara de los elementos relacionados con la sostenibilidad y el decrecimiento, que son tomados en cuenta por los participantes al momento de diseñar huertos escolares y en sus propuestas de proyectos de investigación. Esta revisión permite identificar elementos claves u omisiones que realizan los participantes. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes.

3.1. Análisis de los informes sobre Diseño de Huerto Escolar

3.1.1. Enfoque de sostenibilidad

Permacultura y cuidado del medio ambiente: Se menciona la integración de principios de permacultura, que promueven el uso de materiales reciclados y prácticas sostenibles. Esto incluye el uso de botellas plásticas y otros recursos reciclados para construir los huertos, lo que no solo reduce costos, sino que también minimiza el impacto ambiental. La educación sobre la sostenibilidad se extiende a las familias de los estudiantes escolares, fomentando un cambio en las prácticas del hogar hacia opciones más ecológicas y responsables. Muchos de los huertos escolares se basan en principios de permacultura, que enfatizan el cuidado de la tierra y de las personas. Esto incluye prácticas que minimizan el impacto ambiental y promueven un entendimiento profundo de la interconexión de los sistemas naturales.

Diseño eficiente y reutilización de recursos: Se destaca el diseño de huertos verticales para maximizar el uso del espacio, especialmente en entornos escolares donde el espacio puede ser limitado. Esto no solo es práctico, sino que también enseña a los estudiantes sobre la importancia de la

eficiencia en el uso de recursos.

Impacto comunitario: Los proyectos de huertos escolares tienen el potencial de impactar positivamente a la comunidad, promoviendo la colaboración y el apoyo mutuo entre estudiantes y familias. Esto se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Naciones Unidas (2015), que buscan fomentar prácticas sostenibles a nivel comunitario.

Diversidad de cultivos: Los huertos incluyen una variedad de plantas, desde hierbas aromáticas hasta vegetales, lo que fomenta la biodiversidad. Esta diversidad no solo enriquece el ecosistema del huerto, sino que también proporciona a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre diferentes especies y sus necesidades específicas.

Acceso a recursos naturales: Los diseños consideran la disponibilidad de agua y luz solar, asegurando que las plantas tengan las condiciones adecuadas para crecer. Esto incluye la planificación de sistemas de riego eficientes, como el riego por goteo, que optimiza el uso del agua.

3.1.2. Decrecimiento

Aprendizaje interdisciplinario: Los proyectos de huertos escolares se diseñan para ser interdisciplinarios, integrando asignaturas como ciencias, matemáticas y lenguaje. Esto permite a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en un contexto práctico, lo que refuerza su comprensión y habilidades científicas. La metodología incluye la investigación sobre soluciones ecológicas para problemas como el control de plagas, lo que fomenta un enfoque crítico y analítico en los estudiantes.

Desarrollo de habilidades prácticas y responsabilidad: A través de la creación y mantención de huertos, los estudiantes desarrollan habilidades prácticas y un sentido de responsabilidad hacia el medio ambiente. Se les anima a cuidar de las plantas y a reflexionar sobre su impacto en el ecosistema. La implementación de un sistema de turnos para el riego y mantenimiento del huerto promueve la colaboración y el trabajo en equipo, habilidades esenciales en un contexto de decrecimiento donde la comunidad juega un papel crucial

3.2. Análisis de los informes sobre Proyectos Científicos Escolares

3.2.1. Enfoque de sostenibilidad

Gestión de residuos: Los proyectos enfatizan la importancia del compostaje como una técnica sostenible que transforma residuos orgánicos en abono natural. Esto no solo reduce la cantidad de desechos enviados a vertederos, sino que también mejora la calidad del suelo y promueve prácticas agrícolas sostenibles.

Uso eficiente del agua: Se investiga la eficiencia de diferentes métodos de riego (goteo, aspersión y manual) para optimizar el uso del agua en el cultivo de plantas. Este enfoque es crucial en el contexto del cambio climático y la escasez de recursos hídricos, buscando prácticas que maximicen la producción agrícola con el menor consumo de agua.

Control de plagas natural: La implementación de plantas repelentes, como la menta, se estudia como una alternativa ecológica para el control de plagas, evitando el uso de químicos nocivos. Esto no solo protege el cultivo, sino que también crea un ambiente más seguro para los estudiantes.

Educación sobre la sostenibilidad: Los huertos escolares sirven como espacios educativos donde los estudiantes aprenden sobre la sostenibilidad, la biodiversidad y la interconexión de los ecosistemas. Esto fomenta una conciencia ambiental que es esencial para formar ciudadanos responsables.

3.2.2. Decrecimiento

Aprendizaje experiencial: Los huertos escolares permiten a los estudiantes aprender a través de la práctica, integrando conocimientos teóricos con experiencias directas en el cultivo y la gestión de un huerto. Esto promueve un aprendizaje significativo y contextualizado.

Desarrollo de competencias: A través de la participación en proyectos de huertos, los estudiantes desarrollan habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo. Estas competencias son fundamentales para enfrentar los desafíos ambientales y sociales actuales.

Integración curricular: Los proyectos de huertos escolares permiten la integración de diversas áreas del conocimiento, como ciencias naturales, matemáticas y arte, en un contexto práctico. Esto enriquece el proceso educativo y fomenta un aprendizaje interdisciplinario.

4. DISCUSIÓN

El análisis de los informes sobre diseño de huertos escolares y proyectos científicos evidencia que los enfoques de sostenibilidad predominan sobre los elementos de decrecimiento. La sostenibilidad en estos proyectos se orienta principalmente a la reducción del impacto ambiental y la eficiencia en el uso de recursos, mientras que el decrecimiento, entendido como una crítica al modelo de crecimiento económico basado en el consumo excesivo, se manifiesta de manera más limitada.

Los principios de sostenibilidad se reflejan en la incorporación de prácticas como la permacultura, el compostaje y la gestión eficiente del agua, lo que indica un compromiso con la conservación ambiental y la optimización de los recursos disponibles. Además, la integración de diseños eficientes, como huertos verticales, y el uso de materiales reciclados fortalecen el enfoque sostenible al minimizar residuos y fomentar una cultura de reutilización. Asimismo, el impacto comunitario de estos proyectos es significativo, ya que trascienden el ámbito escolar y promueven cambios en los hábitos de las familias, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Naciones Unidas (2015).

Por otro lado, aunque los elementos del decrecimiento están presentes en el desarrollo de habilidades prácticas, la colaboración y el aprendizaje interdisciplinario, su aplicación es más indirecta. Si bien estos proyectos fomentan la autonomía, la autosuficiencia y el trabajo comunitario, características clave del decrecimiento, no cuestionan directamente el modelo económico predominante ni promueven una reducción deliberada del consumo a gran escala.

Los resultados sugieren que los huertos escolares y los proyectos científicos incorporan más principios de sostenibilidad que de decrecimiento. No obstante, el decrecimiento podría fortalecerse mediante una reflexión

más crítica sobre el consumo y una mayor promoción de estilos de vida que prioricen la suficiencia sobre la eficiencia.

5. CONCLUSIONES

Los informes de diseño de huertos escolares y proyectos de investigación elaborados por los profesores de ciencias participantes en el curso “Huerto escolar como espacio de investigación científica” han demostrado un enfoque sólido en torno a la sostenibilidad. Sin embargo, no han incorporado de manera explícita el concepto de decrecimiento. Es fundamental avanzar en la integración de este enfoque en las futuras implementaciones de la asignatura, así como en la revisión y ajuste de los instrumentos evaluativos.

El decrecimiento es un concepto que propone la reducción controlada y equitativa del consumo y la producción, en contraposición al modelo económico basado en el crecimiento ilimitado (Díez, 2024). En el contexto educativo, incorporar el decrecimiento en los huertos escolares implica promover prácticas que minimicen el impacto ambiental, fomenten el consumo responsable y estimulen el aprendizaje de formas alternativas de relación con el entorno. No basta con promover la sostenibilidad en términos generales; es necesario adoptar estrategias concretas que desafíen el consumo excesivo y fomenten una cultura del autocontrol y la autosuficiencia.

Para lograr una incorporación efectiva del decrecimiento en los huertos escolares, es necesario repensar las unidades temáticas del curso y diseñar actividades que promuevan una relación más equilibrada con la naturaleza. Un paso clave en este proceso es la modificación de los instrumentos evaluativos utilizados en la asignatura. En lugar de centrarse solo en la capacidad de los estudiantes para diseñar y gestionar un huerto sostenible, se deben incluir indicadores específicos que reflejen la incorporación del decrecimiento.

Para finalizar, aunque la asignatura ya está alineada con los principios de sostenibilidad, es necesario avanzar hacia una incorporación explícita del decrecimiento. Esto requiere ajustes en el diseño curricular, en los instrumentos evaluativos y experiencias de aprendizajes que sean acorde a los

fundamentos teóricos del decrecimiento. De esta manera, los huertos escolares podrán convertirse en verdaderos espacios de aprendizaje para una transición ecológica justa y consciente.

6. REFERENCIAS

- Díez, E. (2024). *Pedagogía del decrecimiento*. Ediciones Octaedro.
- Guerrero Fernández, A., Nieto Ramos, M., Herruzo Lucena, R., López Lozano, L., Rodríguez Marín, F. y García Díaz, E. (2021). El huerto educativo ante el cambio climático: Propuesta de una hipótesis de transición sobre el agua y la alimentación. *Investigación en la Escuela*, 103, 48–63. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i103.04>
- Ministerio de Educación. (2012). *Unidad de Currículum y evaluación. Bases Curriculares 1° básico a 6° básico*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). *Unidad de Currículum y evaluación. Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/7-basico/34949:Bases-Curriculares-7-basico-a-2-medio>
- Ministerio de Educación. (2019). *Unidad de currículum y evaluación. Bases Curriculares 3° y 4° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- ONU. (1987). *Nuestro futuro común*. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- Wahl, D. (2020). *Diseñando Culturas Regenerativas*. Ecohabitar.

TRABAJAR PROBLEMAS ECOSOCIALES A PARTIR DE PROPUESTAS DE HUERTOS ESCOLARES COMUNITARIOS: UNA ESTRATEGIA PARA ABORDAR LOS ODS Y LA FORMACIÓN CIUDADANA

Damaris Collao Donoso ¹

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de problemas ecosociales, es hoy en día poner el foco en las necesidades actuales de nuestros ecosistemas naturales y sociales. La degradación ambiental y, la acción humana sobre el territorio en el que habitamos, requiere ser comprendidos y atendidos con urgencia. La Agenda educativa del siglo XXI pone especial atención en estos temas (Lucas et al., 2022), principalmente sosteniendo la necesidad de promover la reflexión en los estudiantes desde edades tempranas, para repensar los roles de cada una de las personas en la sociedad, así como la interacción de los seres humanos con el entorno natural, cultural y social (Limón y Solís, 2014). Indudablemente nos encontramos en un contexto medioambiental, sociopolítico, convulso y excepcional. El cambio climático es una realidad que debemos detener, haciendo fuerza desde distintos ámbitos (ciencias sociales, ciencias naturales, historia, patrimonio, entre otras muchas áreas), ya que el actual modelo de desarrollo, solo nos ha llevado a la pérdida de la biodiversidad y a crisis sanitarias (Vidal, 2020).

¹Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. FONDECYT N°11250650

Estamos en un momento determinante para construir redes y estrategias que potencien la educación para la sostenibilidad y la ciudadanía global. Nos situamos hoy en día, ante la oportunidad de fortalecer los proyectos y estrategias que desde hace bastante tiempo se desarrollan y que llevan un buen recorrido que permite visualizar una sinergia para el logro de la Agenda 2030 y el Acuerdo de París (2016). En este sentido, los huertos comunitarios o también llamado huertos urbanos (Dimuro et al., 2013) suponen una herramienta/espacio estratégico para el impulso de la educación para la ciudadanía global, democrática y participativa para la consecución de los objetivos de la Agenda 2030, así como la generación de propuestas locales para la adaptación y mitigación del cambio climático, como también para la promoción de la interdependencia entre las personas (sociabilidad y vida en comunidad), de la ecodependencia con el territorio (Riechmann, 2012), de la promoción del derecho a la ciudad.

El filósofo Henri Lefbvre, trabajó en la noción del “derecho a la ciudad” como una fórmula omnicomprendensiva que incorpora diversos derechos urbanos (Del Viso et al., 2017), estos derechos (vivienda, espacio público, equipamientos sociales, centralidad, medio ambiente de calidad, movilidad y accesibilidad, entre otros), están condicionados o unidos al ejercicio de derechos culturales, socioeconómicos o políticos: a la identidad, a la formación, al empleo, a la igualdad jurídica, a la información, al lenguaje, etc. (Borja, 2003). El derecho a la ciudad, así, no es tanto el derecho a disfrutar de una ciudad prediseñada, sino una reivindicación colectiva de participación en la producción urbana. El éxito de estos preceptos siempre ha ido de la mano de la lucha contra la segregación socioespacial, la exclusión residencial, la injusticia ambiental o la estigmatización de la pobreza (Sugranyes, 2010). El ejercicio del derecho a la ciudad se fundamenta en el espacio local mediante prácticas de planificación y gestión colaborativa/comunitarias en las que las comunidades se apropian del espacio, lo recrean y piensan en su proyección hacia el futuro. Esto es especialmente evidente en el movimiento de huertos o de horticultura comunitaria, en la medida en que articula experiencias de reflexión e intervención participativa sobre la ciudad y el espacio público.

En EEUU en los años 70 los huertos comunitarios se consideraron ba-

jo el término “comunes vecinales” (Linn, 2009), gestados como espacios de encuentro que desde sus orígenes intensificaban las relaciones sociales de los habitantes a partir de la recuperación y dignificación de zonas degradadas en los barrios desfavorecidos, y a través de una implicación de la población en el diseño, construcción y gestión de estas zonas como espacios communes. La relación entre el huerto y la comunidad que lo utiliza, gestiona y mantiene colectivamente, supone un proceso de evolución, definición, identificación y transformación mutuas, que es la clave para definir estos espacios como comunes urbanos (De Angelis, 2003). La relación no se da solo en términos físicos, sino también vivenciales y cognitivos (Eizenberg, 2011).

La noción de “comunidad” ha sido uno de los conceptos inspiradores que han acompañado desde sus inicios a los huertos comunitarios, siendo uno de los atributos asociados a su denominación y que se ha sido resignificado desde la práctica hasta nuestros días. La comunidad y la acción colectiva que este espacio posibilita es construida social e intencionalmente (Melucci, 2001). Los huertos urbanos son alternativa y polos donde se entrecruzan distintos ejes de reivindicación política, sociales, de las propuestas ecologistas a las de la economía crítica (López y López, 2003; López, 2015). A estas cuestiones más generales se añade la actuación en el espacio inmediato del barrio, tanto rehabilitando espacios degradados como recomponiendo los lazos sociales y de afectos; la dimensión “comunitaria” adquiere así gran relevancia (Fernández Casadevante y Morán, 2015).

El sustento anterior nos permite preguntarnos ¿cómo promover en el futuro profesorado de Educación Básica en Chile una consciencia ecosocial que trascienda en su actuar profesional respondiendo a las necesidades de su territorio? Considerando esta interrogante es que se han generado actividades formativas para acercar a los futuros profesores al cuestionamiento de su rol en la sociedad del siglo XXI y a la toma de decisiones pedagógicas para acercar a través de diseños de enseñanza y aprendizajes al conocimiento de los problemas de su entorno, para la promoción de competencias ciudadanas que les permitan contribuir en sus comunidades en especial en contexto de alta vulnerabilidad.

A continuación mostraremos el diseño de actividad y un ejemplo de producto de un profesor en formación que consideró las huertas urbanas de

Valparaíso como eje central del diseño de enseñanza y aprendizaje basado en indagación.

2. MÉTODO

El presente estudio se sustenta en un paradigma interpretativo, también llamado cualitativo o naturalista. Este paradigma comprende la realidad de forma dinámica y diversa, y su objetivo se plantea en la búsqueda del significado de la acción humana y sus prácticas sociales (Ruiz Olabuénaga, 2012). De manera especial el paradigma cualitativo desde el ámbito educativo permite su interpretación desde la significación de las personas (sus creencias, motivaciones, entre otros aspectos) o de los elementos que intervienen en el propio proceso educativo (Meneses Naranjo, et al, 2019). Para nuestro caso, de forma específica refiere a una planificación que diseña el profesorado en formación para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en el nivel de Educación Básica.

A través de una metodología descriptiva y de un análisis interpretativo, se busca identificar cómo un profesor/a en formación utiliza una problemática socialmente relevante para proponer un diseño de didáctico innovador para trabajar objetivos de aprendizajes del programa Ministerial de Chile para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Básica en integración con Ciencias Naturales. Pudiendo de esta forma conocer lo que se plantea y cómo se instalan procesos de innovación formativa a partir de los productos diseñados, sin intervenir directamente en la realidad (Álvarez – Gayou, 2003). El método de trabajo utilizado para el análisis de la planificación consiste en un sistema de categorías apriorísticas que serán la base para recoger información en una parrilla de observación, la que pretende sistematizar los datos obtenidos para su posterior análisis.

Fue entregado a los profesores en formación, un instructivo con indicaciones para el diseño de la planificación solicitada y un formato de planificación para el diseño de dicho producto.

Las categorías apriorísticas y su definición que se analizarán en este estudio pueden ser revisadas en la siguiente tabla.

Tabla 1*Sistema de categorías para el análisis de la información*

Categoría	Subcategoría	Descripción	Pregunta
Problema	Problema socialmente relevante	Utiliza un problema socialmente relevante para organizar el diseño de enseñanza y aprendizaje	¿Qué características tiene el problema seleccionado?
	Situado social, cultura y territorialmente	El problema seleccionado tiene relevancia social, cultural y territorial	
	Problema inventado	Crea un problema para diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje	
Pregunta de indagación	Coherente con el problema	La pregunta rectora es coherente con el problema seleccionado	¿Qué características tiene la pregunta de indagación diseñada?
	No es coherente con el problema	La pregunta rectora no tiene coherencia con el problema seleccionado	
	Promueve la indagación	La pregunta promueve indagación	
Coherencia objetivos	Objetivos coherentes con el problema	Selecciona objetivos coherentes con el problema.	¿Son coherentes los objetivos seleccionados con el problema presentado?
	Objetivos integrados	Integra un área más de conocimiento para diseñar la secuencia de enseñanza-aprendizaje	
Uso de fuentes	Focalización	Utiliza fuentes para presentar la problemática a los estudiantes.	¿Qué tipo de fuentes utiliza para presentar el problema a los estudiantes?

Nota. Elaboración propia.

3. RESULTADOS

Los resultados serán presentados considerando en función de las categorías antes presentadas para mejor organización.

3.1. Sobre el problema seleccionado para el diseño didáctico sobre huertos comunitarios

Tal como se puede apreciar en la tabla, el problema socialmente relevante seleccionado por la profesora en Formación responde a una realidad circundante a niños y niñas de la ciudad de Valparaíso, el que representa la desigualdad social de la población y la pobreza económica que ha sido el motor para articular acciones de codiseño de huertos comunitarios en

las quebradas de los cerros de Valparaíso. Problema que resulta relevante, contextual y situado.

Tabla 2

Problema seleccionado y ejemplos de recursos utilizados

Descripción del problema	Ejemplos de recursos utilizado para presentar el problema
<p>La pandemia y las restricciones sociales asociadas, tales como las limitaciones de movilidad, los confinamientos y el aumento en la tasa de desempleo son factores que afectaron en muchos ámbitos a la sociedad, una de estas afecciones fue la vida personal y económica de los individuos. Los efectos de la pandemia en la cotidianidad de algunas personas fueron reflejados fuertemente en la situación socioeconómica y con el paso del tiempo la carencia de recursos y el exponencial aumento de hambre que se evidenciaba cada vez más en las poblaciones instaladas en los cerros de Valparaíso no pudo ser ignorado.</p> <p>Ante la problemática, vecinos y vecinas de los cerros de Valparaíso, a través de organizaciones sociales e iniciativas de alimentación en busca de soluciones a la escasez de productos en las comunidades, gestionaron espacios en donde ellos mismos podían cultivar lo necesario, y de esta forma en distintos sectores aparecieron diversa "huertas urbanas" y de esta forma la alcaldía ciudadana de Valparaíso abrió oficialmente el proyecto denominado "Huertas Urbanas; un camino a la soberanía alimentaria", una instancia para generar lazos con la comunidad mediante ollas comunitarias y la producción de alimentos orgánicos en distintos sectores de la ciudad, aprovechando los espacios y condiciones favorables de los cerros, una instancia, que en su momento buscaba enfrentar las consecuencias de la pandemia.</p> <p>Pero ¿Qué ocurrió con las huertas levantadas en tiempos de pandemia?</p>	 <p>Organización social / Regiones / Chile / Alimentación</p> <h3>Soberanía alimentaria: Valparaíso avanza en la construcción de nuevas huertas comunitarias</h3> <p>Tomates, zapallos, cebollines, berenjenas, espinacas y acelgas son algunos de los vegetales sembrados. También se incluyeron plantas medicinales como melisa, menta, lavanda, llantén y matico.</p> <hr/> <p>Inicio / Regional / Huertas Comunitarias del Municipio de Valparaíso entregan hortalizas al EcoMercado Solidario de FOSIS</p>  <p>HUERTAS COMUNITARIAS DEL MUNICIPIO DE VALPARAÍSO ENTREGAN HORTALIZAS AL ECOMERCADO SOLIDARIO DE FOSIS</p> <p>○ octubre 2, 2023 ■ Regional ➤ Dejar un comentario 👁 349 Vistas</p>

Nota. Elaboración propia.

3.2. Pregunta de indagación para promover procesos de investigación en niños

La pregunta central planteada en el diseño permite trabajar habilidades en niños y niñas tales como: inferencia, búsqueda de información, clasificación, sistematización, análisis y comunicación entre otras. Por ello la relevancia de construir preguntas que abran posibilidades de exploración y búsqueda de respuestas.

Tabla 3

Pregunta de investigación, núcleo central del diseño de enseñanza aprendizaje.

Pregunta de investigación	¿Qué beneficio tienen las huertas urbanas o comunitarias en el entorno y las personas que habitan ese entorno?
---------------------------	---

Nota. Elaboración propia.

3.3. Selección de objetivos curriculares en coherencia con la pregunta y problema presentados

La selección de objetivos curriculares parece ser una tarea lograda, ya que evidenciamos en la propuesta analizada que existe dominio de los documentos ministeriales sin mayor dificultad, relacionando los contenidos presentes en el problema seleccionado con objetivos de aprendizajes presentes en el programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y en el programa de Ciencias Naturales de Educación Básica.

3.4. Uso de fuentes

Que los profesores en formación reconozcan el valor del uso y trabajo con fuentes en el aula desde los primeros niveles de educación es un deber en la formación universitaria, aún más hoy en día frente a la crisis de credibilidad que el mundo manifiesta (Robles, 2019) y que requiere de una ciudadanía informada y participativa, he ahí su relevancia. Tal como plantea

Tabla 4*Pregunta de investigación y objetivos seleccionados*

Pregunta de investigación	Objetivos curriculares seleccionados
¿Qué beneficio tienen las huertas urbanas o comunitarias en el entorno y las personas que habitan ese entorno?	HIS 01. Unidad 2: Entorno cercano y actores sociales. Valoración de los grupos que se integran (familia, escuela y comunidad). Importancia del rol de cada persona, la convivencia pacífica, el respeto mutuo y la participación. CN01. Unidad 2: Características de los seres vivos. Desarrollar el interés por comprender el mundo que los rodea. A través de experiencias concretas, dar a conocer las características de algunos de los seres vivos.

Nota. Elaboración propia.

Siede (2021) “si el docente les ofrece algunas imágenes, algunos datos, alguna descripción inquietante o elementos contradictorios, puede desafiarlos a pensar por qué la realidad es como es o ha sido como ha sido” (p.223). Promover que los futuros profesores en sus diseños didácticos consideren el uso y trabajo fuentes, resulta imperante.

Tabla 5

Problema seleccionado y ejemplos de recursos utilizados

Pregunta	Fuentes para promover curiosidad e indagación en niños y niñas.
<p>¿Qué beneficio tienen las huertas urbanas o comunitarias en el entorno y las personas que habitan ese entorno?</p>	 <p>Huerta comunitaria del cerro Los Placeres, La Laguna, gestionada por los vecinos y vecinas locales</p>
	 <p>Proyecto de ollas comunes derivados de las huertas comunitarias autogestionadas en el cerro Molino</p>

Nota. Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

El problema presentado tiene la potencialidad de ser abordado desde distintas áreas de conocimiento, por lo que continuar un trabajo mediado sobre este aspecto tendría incidencia en la instalación de una visión holística e integrada del currículum, permitiendo que los estudiantes puedan comprender la realidad social y formar pensamiento social y ciudadano.

En cuanto a la pregunta rectora de investigación, se evidencia facilita la organización de procesos de enseñanza y a su vez tiene coherencia con los objetivos seleccionados desde los documentos ministeriales nacionales.

Finalmente, sobre el tipo de fuente que fueron seleccionadas para presentar el problema socialmente relevante a los niños, resulta interesante que destaque el uso de noticias y sus titulares.

5. CONCLUSIONES

Hoy en día enseñar y aprender Ciencias Sociales y, en especial formar para una ciudadanía participativa y democrática que se inserte en su territorio y sea consciente de los problemas ecosociales existente presenta un gran desafío. Es relevante que en la escuela se propicien las “oportunidades para ampliar, enriquecer, tamizar argumentativamente los discursos socializadores que cada niño y niña reciben de su entorno” (Siede, 2021, p.20) ya que la realidad es diversa y desigual, no se presenta amalgamada ni homogénea sino todo lo contrario. Contribuir en la comprensión heterogénea de la realidad por parte de los niños, niñas y adolescentes es necesario para su integración participativa y crítica en la misma. Es decir, es necesario apoyar los procesos de comprensión de la realidad buscando que estas superen las visiones individuales y parceladas de la misma, para avanzar a la apertura de una comprensión que admita las visiones diversas, los conflictos, los cambios, las múltiples dimensiones que la realidad social posee.

Generalmente en Ciencias Sociales tendemos a preguntar inicialmente en las clases para identificar lo que el estudiantado sabe (Aisenberg, 1994), y es mucho más complejo generar preguntas que despierten la curiosidad por indagar sobre aquello que no se conoce. Trabajar con este tipo

de dispositivos de ABP permite transitar en procesos de indagación donde las fuentes sean el recurso sine qua non para desarrollar procesos de aprendizaje y acercamiento a la realidad.

6. REFERENCIAS

- Aisenberg, B. (1994). ¿Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria? En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez – Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza.
- De Angelis, M. (2003). Reflections on alternatives, commons and communities. *The Commoner*, 6, 1–14.
- Del Viso, N., Casadevante, J. L. F. y Morán, N. (2017). Cultivando relaciones sociales. Lo común y lo “comunitario” a través de la experiencia de dos huertos urbanos de Madrid. *Revista de antropología social*, 26(2), 449–472.
- Dimuro, G., Soler, M. y Manuel, E. (2013). La agricultura urbana en Sevilla: entre el derecho a la ciudad y la agroecología. *Hábitat y Sociedad*, 6, 41–64.
- Eizenberg, E. (2011). Actually Existing Commons: Three Moments of Space of Community Gardens in New York City. *Antipode*, 44(3), 764–782.
- Fernández Casadevante, J. y Morán, N. (2015). *Raíces bajo el asfalto. Pasado, presente y futuro de la agricultura urbana*. Libros en Acción.
- Limón, D. y Solís, C. (2014). Educación ambiental y enfoque de género, claves para su integración. *Investigación en la escuela*, 83, 37–50. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i83.04>
- López, D. (2015). *Producir alimentos, reproducir comunidad*. Libros en Acción.
- López, D. y López, J. (2003). *Con la comida no se juega. Alternativas*

autogestionarias a la globalización capitalista desde la agroecología y el consumo. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Lucas, L., Arroyo, E. y Trabajo, M. (2022). Educación patrimonial y ecofeminismo. Análisis de los ecomuseos españoles. *Aula Abierta*, 51(2), 151–160. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.151-160>
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- Riechmann, J. (2012). *Interdependientes y ecodependientes. Ensayos desde la ética ecológica*. Madrid: Proteus.
- Robles, C. (2019). La formación del pensamiento crítico. Habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 48(2), 13–25.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.^a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Siede, I. (2021). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para su enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Sugranyes, A. (2010). El derecho a la ciudad. Praxis de la utopía. *Habitat y Sociedad*, 1, 71–79.
- Vidal, J. (2020). *Destruction of habitat and loss of biodiversity are creating the perfect conditions for diseases like Covid-19 to emerge*. Ensia. Recuperado de <https://ensia.com/features/covid-19-coronavirus-biodiversity-planetary-health-zoonoses/>

LOS HUERTOS ESCOLARES COMO OPORTUNIDAD PARA ENRIQUECER LA INTEGRACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN BÁSICA

Alejandra Verdejo Ibacache¹

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios curriculares propuestos para la educación básica en el Chile actual tienen como objetivo enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfrentando el desafío de proporcionar experiencias cercanas y significativas. Además, buscan contribuir al desarrollo integral de niños y niñas, promoviendo el uso de metodologías activas y fomentando la integración curricular (García et al., 2025). De esta manera, la formación inicial de profesores y profesoras debe asumir un rol fundamental en la preparación de docentes promotores de experiencias innovadoras que permitan cumplir con dichos objetivos.

La enseñanza de las ciencias debe promover la relación entre la escuela y el territorio, con el objetivo de relevar la pertenencia local y de esta manera propiciar que los estudiantes puedan utilizar las competencias desarrolladas en la comprensión de fenómenos científicos.

Frente a estos desafíos, los problemas sociocientíficos, con su naturaleza controversial y contextualización, representan una oportunidad para que los estudiantes desarrollen competencias científicas, habilidades sociales y éticas que promuevan el pensamiento crítico que les permitirá participar de manera activa en la sociedad de hoy (Bastida-Izaguirre y Gutiérrez,

¹Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

2024).

Considerando este escenario, el diseño de estrategias pedagógicas basadas en el uso de la huerta escolar ofrece un enfoque práctico y multidisciplinario que enriquece la experiencia educativa fomentando la inclusión, la sensibilización ambiental y relevando el sentido de pertenencia y responsabilidad (Del Carmen Aparicio Argumedo et al., 2025). Por otra parte, fortalece el desarrollo de diversas áreas curriculares, como, competencias de indagación (Álvarez Botache et al., 2024), argumentación (Gallego Suarez et al., 2021), comprensión lectora (Revelo Cuaspud et al., 2023), representaciones matemáticas (Rodríguez, 2021) y de desarrollo sostenible (Herrera Ortíz y Zarco, 2022), entre otras. En este contexto, los huertos escolares surgen como una valiosa oportunidad para favorecer la adquisición de, tanto competencias cognitivas, así como también, habilidades científicas y medioambientales (Carballido Morejón et al., 2021), articulando de esta manera los conocimientos teóricos con la práctica.

En este contexto, el propósito de este estudio es analizar planificaciones de clases elaboradas por futuros docentes, identificando cómo logran, a través del uso de la huerta como recurso, trabajar de manera integrada los objetivos curriculares. Para ello, se propone un sistema de categorías apriorísticas (planteamiento de un problema, pregunta de investigación integrada y objetivos de aprendizajes seleccionado), que permitirá la recolección, organización y análisis de la información.

2. MÉTODO

Este estudio adopta un enfoque cualitativo con paradigma interpretativo, el cual tiene como propósito conocer los fenómenos desde la perspectiva de los participantes y dentro del contexto específico en el que se desarrollan, aprovechando su capacidad para explorar en profundidad las percepciones, experiencias y significados (Hernández et al., 2014). Este enfoque permite, por un lado, interpretar los fenómenos a partir de la significación que les otorgan las personas, y por otro, considerar los elementos que intervienen en el propio proceso educativo como fuentes clave para dicha interpretación. Se llevará a cabo un análisis de las planificaciones de clase de los profesos-

res y profesoras en formación de primer año de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, con el objetivo de identificar los problemas socio científicos, las preguntas de investigación y los objetivos curriculares utilizados que evidencian cómo se lleva a cabo la integración curricular a través del uso de la huerta como recurso didáctico. Este análisis permitirá explorar las distintas formas en que los futuros docentes incorporan este recurso en sus prácticas pedagógicas, comprendiendo cómo la huerta se convierte en un medio para enriquecer el currículo y promover aprendizajes significativos.

El análisis documental del contenido será la técnica principal utilizada para la recolección (Quintana y Montgomery, 2006). Este enfoque permite llevar a cabo un estudio sistemático, riguroso y detallado de los textos contenidos en las planificaciones de clase, con el fin de identificar categorías, conceptos clave y patrones recurrentes relacionados con la integración curricular mediante el uso de la huerta. A través de este proceso, se buscará no solo develar las estrategias pedagógicas que los futuros docentes emplean al incorporar este recurso, sino también comprender cómo estos enfoques contribuyen a la construcción de aprendizajes contextualizados, favoreciendo la conexión entre el currículo escolar y el entorno natural.

Para llevar a cabo este análisis se realiza la selección de los datos, considerando un par de planificaciones de clase elaboradas por los futuros docentes en el marco de las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, impartidas en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica. Estas planificaciones deben incluir un problema socio científico, una pregunta de investigación, objetivos de aprendizaje, actividades propuestas y estrategias didácticas que involucren el uso de la huerta. En seguida se realiza la codificación de los datos. A continuación, se procede a la codificación de los datos; el texto de las planificaciones será revisado y fragmentado en unidades de análisis (Prieto y Estrada, 2017). Estas unidades se codificaron según categorías apriorísticas definidas a partir de los objetivos de la investigación, tales como: "planteamiento de un problema", "pregunta de investigación integrada", "objetivos de aprendizaje seleccionados". El análisis se presenta como una herramienta fundamental para comprender en profundidad la forma en que se materializa la integración curricular y el uso de la huerta en las planificaciones de clases (Quintana y

Montgomery, 2006).

Tabla 1

Categorías apriorísticas y su definición

Categoría	Subcategorías	Descripción	Pregunta
Planteamiento del problema	Problemática socio científica	Utiliza una problemática socio científica para iniciar la planificación de clases.	¿Cuál es la principal característica de la problemática socio científica?
	Situado social, cultural y territorial	La problemática tiene relevancia social, cultural y territorial.	
Preguntas de investigación integrada	Problema vinculado con temática de huerta	Establece una problemática que permite utilizar la huerta como recurso.	¿Cuál es la principal característica de la pregunta de investigación?
	Coherencia con el problema	La pregunta es coherente a la problemática planteada.	
Objetivos seleccionados	Promueve indagación y el uso de la huerta.	La pregunta promueve la indagación y el uso de la huerta como recurso	¿Son coherentes e integradores los objetivos seleccionados?
	Coherente con el problema	Selecciona objetivos coherentes con la problemática.	
	Objetivos integrados y vinculantes al uso de la huerta	Los objetivos permiten la integración disciplinar y la vinculación con el uso de la huerta.	

Nota. Creación propia

3. RESULTADOS

3.1. Sobre los problemas de investigación planteados.

El análisis de las planificaciones de clases diseñadas por los estudiantes de primer año de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, permitió identificar diversas tendencias y desafíos en el proceso de problematización. A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados de acuerdo a las subcategorías: Problemática socio científica; aborda una situación social, cultural y territorial y vinculada con el uso de las huertas.

Las problemáticas analizadas corresponden a problemas sociales que afectan de manera directa a los contextos de niños y niñas, lo que las convierte en una realidad social tangible y significativa dentro de su entorno. Desde un enfoque sociocultural, se identificó que los problemas abordados

en los proyectos de ABP tienen una relevancia cultural significativa, y territoriales. Tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 2

Problemas socio científicos presenten en planificaciones de clases analizadas

Problemática P1	Problemática P2
<p>El problema socio científico que trabajaré con mis estudiantes es la sequía que afecta a la comunidad agrícola limachina y a sus habitantes. La ciudad de Limache posee una fuente laboral muy importante en torno a la agricultura. Las comunidades agrícolas se componen de dueños agricultores de la zona, y sus trabajadores temporeros; por consiguiente, son varias las familias que a través de esta área laboral logran llevar el sustento económico a sus hogares. También otro aspecto a destacar es que desde la producción agrícola se trabaja con un elemento que entrega identidad local, que es el tomate limachino. De hecho, todos los meses de enero se lleva a cabo la fiesta más importante para la ciudad "La fiesta de tomate limachino antiguo".</p>	<p>El/la docente llegará a la sala de clases y narrará a los estudiantes de primero básico de un colegio de la ciudad de Concepción, la siguiente historia para contextualizarlos en el tema: Mi cuñado y su esposa son fareros de la Isla Mocha, esta isla está situada a 35 km frente a Tirúa, si bien, esta distancia no es lejana, la isla posee una gran problema, su conectividad con el continente es muy difícil, porque no hay ningún pedazo de tierra del continente que rodee esta isla, eso quiere decir, que no hay nada que frene el viento y la fuerza del mar, lo que hace muy difícil el acceso de las embarcaciones y de las avionetas, entonces, si alguno de nosotros quisiera ir a pasear a la Isla Mocha, tendría que ir con mucha paciencia y tiempo, ya que no siempre se puede llegar a ella, o sea es muy complicado entrar.</p>

Nota. Elaboración propia

3.2. Sobre las preguntas de investigación integradas

Las preguntas de investigación planteadas se diferencian en el enfoque específico del problema que abordan. No obstante, ambas son coherentes con las problemáticas ambientales desde donde emergen, centrándose en el impacto de los factores medioambientales en la agricultura. Por otra parte, ofrecen la oportunidad de utilizar la huerta como eje articulador e integrador para iniciar un aprendizaje basado en problemas. De este modo, analizan una realidad territorial particular, en sintonía con el paradigma de la cognición situada, que considera la construcción de conocimiento como un proceso contextualizado, influenciado por las interacciones sociales, culturales y ambientales (Díaz Barriga Arceo, 2003). Esta aproximación permite generar un entendimiento más profundo y significativo de los desafíos agrícolas locales planteados en las problemáticas socio científicas planteadas en las planificaciones de clases.

Tabla 3

Preguntas de investigación presenten en planificaciones de clases analizadas

Pregunta 1	Pregunta 2
¿Qué efectos provoca la alteración del ciclo del agua de la sequía en la identidad de la agricultura Limachina?	¿Por qué hay momentos en que los habitantes de Isla Mocha no pueden cosechar la papa para alimentarse?

Nota. Elaboración propia

3.3. Sobre los objetivos curriculares

La selección de objetivos curriculares es coherente con la problemática socio-científica propuesta y permite la vinculación entre las áreas curriculares de ciencias naturales e historia. Esta integración de objetivos permitiría una comprensión interdisciplinaria, promoviendo un análisis más profundo de los efectos de la sequía en la identidad agrícola de las localidades propuestas en los diseños de clases.

Por otra parte, en una de las planificaciones, los objetivos relacionados con el desarrollo de habilidades se articulan en la promoción del pensamiento crítico. De esta manera, en el desarrollo de la planificación los estudiantes son incentivados a reflexionar sobre las causas y consecuencias de los cambios en el ciclo del agua, considerando tanto aspectos ambientales como sociales y económicos. Esto fomenta el cuestionamiento, la argumentación basada en evidencia y la búsqueda de posibles soluciones a las problemáticas socio científicas establecidas.

En contraste, en la segunda experiencia, la planificación converge en la medición de variables, promoviendo un enfoque más cuantitativo. Los estudiantes podrán recolectar y analizar datos sobre precipitaciones, humedad del suelo, rendimientos agrícolas y otros indicadores relacionados con la sequía. Esta aproximación les permite aplicar integrar tantas herramientas científicas para interpretar fenómenos ambientales, fortalecer habilidades históricas relacionadas con la comprensión del tiempo y por último desarrollar habilidades de medición no estandarizadas.

Tabla 4

Objetivos de aprendizaje seleccionados por áreas

Objetivos de Ciencias Naturales	Objetivos de Historia, geografía y Ciencias sociales
CN01 OA 12 : Describir y comunicar los cambios del ciclo de las estaciones y sus efectos en los seres vivos y el ambiente.	HI01 OA 01: Nombrar y secuenciar días de la semana y meses del año, utilizando calendarios, e identificar el año en curso.
CN02 OA 11 Describir el ciclo del agua en la naturaleza, reconociendo que el agua es un recurso preciado y proponiendo acciones cotidianas para su cuidado.	HI01 OA 06 : Conocer expresiones culturales locales y nacionales (como comidas, flores y animales típicos, música y juegos, entre otros), describir fiestas y tradiciones importantes de nivel local (como Fiesta de La Tirana, Fiesta de San Pedro, Fiesta de Cuasimodo, carreras a la chilena, el rodeo, la vendimia y la fundación del pueblo o de la ciudad, entre otras) y reconocer estas expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional.

Nota. Creación propia

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten afirmar que las planificaciones de clases elaboradas logran integrar áreas de conocimiento con la utilización de problemáticas sociocientíficas reales promoviendo el uso de las huertas como recurso de aprendizaje que promueve el desarrollo de habilidades tanto científicas como históricas. Las problemáticas seleccionadas reflejan desafíos que atraviesan las comunidades escolares, lo que promueve la comprensión de fenómenos complejos. La relación entre cultura, territorio y educación se convierte en un eje clave para el desarrollo de aprendizajes significativos, permitiendo a los estudiantes entender mejor su contexto y su rol en él.

Respecto a las preguntas de investigación que dirigen el proceso investigativo, estas abordan distintos aspectos de una problemática, ambas se encuentran alineadas con preocupaciones ambientales y se centran en los efectos del entorno en la agricultura. Considerando estas temáticas permiten resaltar la utilidad de la huerta como un recurso de aprendizaje integrador del currículo, lo que facilita la conexión entre teoría y práctica.

Por último, los objetivos seleccionados son coherentes y pertinentes a las problemáticas planteadas. Además, la integración disciplinar propuesta facilita una comprensión más amplia y profunda de los efectos de la sequía.

De este modo, la huerta es presentada como un recurso de aprendizaje que funciona como un espacio de aprendizaje situado donde los estudiantes no sólo comprendan los desafíos agrícolas desde una perspectiva científica, sino que también consideren las implicaciones sociales, económicas y culturales.

5. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de este trabajo evidencian que las planificaciones de clases que integran problemáticas sociocientíficas situadas, en los contextos reales, logran desarrollar habilidades científicas e históricas, promoviendo el uso de las huertas, lo que permite fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto, no solo potenciaría el aprendizaje de los estudiantes, sino que también, fortalecería su compromiso con la realidad de su entorno. Desde una mirada más amplia, respecto a los objetivos curriculares seleccionados, la propuesta permite generar una resolución de problemas, que se inician a partir de esta selección, con la potencialidad de utilizar la huerta como un recurso de aprendizaje que promueve la integración curricular.

Finalmente, la coherencia entre las preguntas de investigación, los objetivos y las problemáticas abordadas en las planificaciones releva la educación ambiental y la interdisciplinariedad como herramientas para enfrentar los desafíos locales, promoviendo el pensamiento crítico y una mayor conciencia sobre la relación entre cultura, territorio y sostenibilidad.

6. REFERENCIAS

Álvarez Botache, L. T., Puentes Perafán, T. V. y Ruiz García, L. F. (2024). Fortalecimiento de la indagación como competencia científica por medio de huerta escolar en los estudiantes del grado cuarto del Liceo Andakí de Pitalito, Huila.
Resumen Analítico. Informe de investigación, Licenciatura en Educación Básica Primaria

- Bastida-Izaguirre, D. y Gutiérrez, N. S. N. (2024). Controversias socio científicas para desarrollar habilidades argumentativas en estudiantes universitarios. *SciELO (SciELO Preprints)*. <https://doi.org/10.1590/scielopreprints.9148>
- Carballido Morejón, J. L., Morón-Monge, H. y Daza Navarro, M. P. (2021). El huerto escolar desde un enfoque indagativo: investigando las lombrices. *Investigación en la Escuela*, 103, 75–93. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i103.06>
- Del Carmen Aparicio Argumedo, Y., Herrera, F. E. Z., Martínez, R. F. O. y Polo, M. V. (2025). Huerta escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la inclusión y la sensibilización ambiental; Una experiencia significativa de Desarrollo humano sostenible, en una Institución educativa en el Departamento de Sucre. *Derrotero.*, 1–11. <https://doi.org/10.70554/derrotero2025.v19n01.02>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1–13.
- Gallego Suarez, L., Rincón Chica, R. y Ortiz Leiva, A. (2021). *La huerta escolar como estrategia para el mejoramiento de la competencia argumentativa de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rural La Unión de San Vicente del Caguán - Caquetá*. CECAR. Disponible en: <https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/2572>
- García, I., Cuervo, T., Guzmán, J. y Amaya, M. (2025). Eco Huerta: Aula STEM+ integración curricular. *Revista de Innovación En Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 17–36. <https://doi.org/10.5027/reinnec.v7.i2.184>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México DF: Mc Graw Hill Education. <http://tesispuapedupe/repositorio/bitstream/handle/20500,12404,13900>
- Herrera Ortiz, K. E. y Zarco, F. R. (2022). Construcción del concepto de desarrollo sostenible mediante el recurso didáctico huerta escolar. *Ciid Journal*, 3(1).
- Prieto, F. J. G. y Estrada, F. J. P. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta*, 45(1). <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.7-14>

- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.). (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. UNMSM.
- Revelo Cuaspu, H. A., Acosta Arévalo, G. A. y Moreano Pantoja, B. O. (2023). La huerta escolar: una estrategia transversal para fomentar la comprensión lectora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 5975. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8192
- Rodríguez, L. S. (2021). La huerta escolar con el uso de las TIC, la excusa perfecta para resolver problemas matemáticos. *Sophia*, 17(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.2i.959>

RETOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN: UNA APROXIMACIÓN COMPARATIVA E INTERNACIONAL¹

Ana Ancheta-Arrabal²

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta de una educación y desarrollo para la ciudadanía globalmente planteada por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1974) (1974) en el siglo pasado, con el objetivo de resolver los problemas de desigualdad e injusticia mundiales a partir de la cooperación internacional, para lograr medidas que beneficiaran a toda población, resalta la importancia de orientar una educación con mayor énfasis en “dotar a las personas desde una edad temprana y a lo largo de toda su vida, de los conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que se necesitan para ser ciudadanos informados, comprometidos y solidarios” (UNESCO, 2016, p.12). De esta manera, la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM, en adelante) convertido en tema candente, a la vez

¹Este trabajo se enmarca en el Proyecto Educación para la Ciudadanía Mundial y la formación del profesorado (EDCIMU, PID2023-151908NB-I00) de la Convocatoria 2023 de Proyectos de I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

²Universitat de València (España).

que controvertido, en el discurso político y académico, especialmente desde la iniciativa *Global Education First* (GEFI) de las United Nations (2012) y de su introducción en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible con su mención explícita en el objetivo 4.7, ha tenido un impacto aumentado en la agenda política de los países europeos. Si bien, antes de la aprobación de dicha agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, diversas naciones europeas (O'Connor y Faas, 2011) comenzaron a añadir contenidos curriculares destinados a desarrollar una orientación global entre el alumnado que a menudo se agrupaban bajo el título de ECM (Davies et al., 2008; Goren y Yemini, 2017).

A pesar de haber circulado transnacionalmente, el concepto de ECM presenta una variabilidad significativa en su connotación y, en sí misma, adopta diversas formas. Igualmente, la falta de una definición consensuada del término genera críticas y debates generalizados, por lo que se considera que sus referencias deberían utilizarse para contextualizar los resultados de la investigación al respecto (Goren y Yemini, 2017). La ECM, junto con otras disciplinas relevantes mencionadas anteriormente por la UNESCO (por ejemplo, educación para el desarrollo sostenible, educación en derechos humanos, etc.), se consideran hoy las “dimensiones globales de la Educación para la Ciudadanía”, caracterizadas por enfoques pedagógicos basados en la justicia social, los derechos humanos y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2022). Asimismo, tanto United Nations (2012) como UNESCO (2015) identifican como factores cruciales para la implementación exitosa de la ECM: (1) estar integrada en políticas con amplia aceptación por parte de las partes interesadas; (2) ser parte de una acción sostenible y de largo plazo; y (3) proporcionar formación docente previa y continua en servicio.

A la par que la UNESCO emprendía activamente la idea de la ECM a escala mundial a través de su Modelo de Educación para la Ciudadanía Mundial (UNESCO, 2015), otras organizaciones internacionales también promovían su desarrollo las últimas décadas y se extendían investigaciones en el terreno comunitario. El Consejo de Europa, por ejemplo, informa sobre el seguimiento de la aplicación de su Carta sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, adoptada

por todos los Estados miembros de la UE en mayo de 2010 (Council of Europe, 2010). Además, el Consejo de Europa publicó en 2016 un marco de «Competencias para una cultura democrática: vivir juntos como iguales en sociedades culturalmente diversas». El significado de la ECM en las sociedades europeas se erige como un punto de referencia para el estudio de las diferentes políticas impulsadas desde instituciones nacionales y supranacionales en este ámbito (Ancheta-Arrabal y Preckler Galguera, 2025).

En los últimos años, muchos sistemas educativos europeos han revisado sus propios modelos de educación para la ciudadanía con el fin de ir más allá del análisis de sus prácticas y formas de reivindicación para encontrar respuestas a las características y desafíos del siglo XXI.

Frente a escenarios sociales cambiantes, bajo diferentes demandas inéditas, estas nuevas realidades promueven prácticas sociales emergentes que deben ser objeto de análisis y reflexión, con el fin de comprender sus implicaciones para el desarrollo social y cultural de las sociedades. Desde este contexto, Goyal et al. (2023) sostienen que las instituciones educativas, como organizaciones transformadoras, pueden contribuir en gran medida a construir un mundo más resiliente, sostenible y justo al moldear la conciencia ética, responsable y sostenible de las generaciones futuras. Así, en las últimas décadas, las instituciones de educación superior han mostrado un apoyo y dedicación crecientes para abordar los desafíos de la sostenibilidad y la ECM dentro del currículo universitario (Bosio, 2021), como entornos indispensables para la difusión de sus principios al reorientar sus actividades de educación, investigación, extensión social y extensión comunitaria. Por todo ello, se esperan nuevas investigaciones y prácticas educativas para la ECM que orienten la función y docente formación.

2. PERSPECTIVA INTERNACIONAL SOBRE EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN EUROPA

En las últimas décadas, la promoción de la educación para la ciudadanía en la escuela ha sido un objetivo histórico de la cooperación europea

en el ámbito de la educación, pues desde 2006 las competencias sociales y cívicas se ubican entre las ocho clave identificadas por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea como competencias esenciales para la ciudadanía en una sociedad basada en el conocimiento, la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa a través de la educación obligatoria, donde la formación inicial del profesorado también ha sido uno de los principales objetivos durante la última década en el contexto del Marco Estratégico 2020 para la Cooperación Europea en Educación y Formación (European Commission, 2018). Así, mientras la UNESCO lanzaba la Iniciativa GEFI, la Unión Europea pedía una estrategia europea intersectorial para “la educación para el desarrollo, la sensibilización y la ciudadanía global activa”, reconociendo como máxima prioridad el apoyo a la misma “durante períodos marcados por la austeridad, las crisis y el auge de los movimientos nacionalistas y populistas” (European Parliament, 2021, p.12).

En el contexto de la política educativa europea, la Declaración de Maastricht sobre Educación Global, que condujo al desarrollo de un marco de políticas europeas sobre ECM, es el principal documento de políticas específico, firmado en el Congreso de Maastricht en 2002 por los estados miembros del Consejo de Europa, que alentó a un número creciente de países a introducir políticas, estrategias o marcos nacionales que promuevan objetivos relevantes para la ECM y desarrolló una respuesta europea a la creación de una asociación global para la reducción de la pobreza y cumplir con los compromisos internacionales de la Declaración Mundial sobre Desarrollo Sostenible (Council of Europe, 2002). Según esta Declaración de Maastricht, la ECM se plantea “como una educación que apoya la búsqueda de conocimientos de las personas sobre las realidades de su mundo y las compromete en una ciudadanía democrática global crítica hacia una mayor justicia, sostenibilidad, equidad y derechos humanos para todos” (O’Loughlin y Wegimont, 2003, p.147-150).

Para la implementación del acuerdo de Maastricht, se solicitó a los ministerios nacionales que aseguraran la integración de la ECM en los sistemas educativos y garantizaran la plena integración de las prácticas de enseñanza y aprendizaje formales y no formales pertinentes en los currículos de todos los niveles de educación. Los Estados miembros también se

comprometieron a impulsar los esfuerzos para definir la ECM, garantizando la inclusión de una amplia diversidad de experiencias y enfoques (perspectivas del Sur, de las minorías, de los jóvenes y de las mujeres) en todas las iniciativas pertinentes, que podrían apoyarse mejorando la interconexión de ideas y estrategias entre los responsables políticos y los profesionales.

Tras los atentados terroristas de 2015 en París y Copenhague, la Declaración de París firmada por los Ministros de Educación de la UE y la European Commission, EACEA, & Eurydice (2016) instó a que se adoptaran medidas en el nivel europeo, nacional, regional y local para reforzar el papel de la educación en la promoción de la ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación (Ministros de Educación de los Estados miembros de la UE, 2015). Esta Declaración también define objetivos comunes para los Estados miembros de la Unión Europea (UE) para que garanticen el intercambio de ideas y buenas prácticas (European Commission, 2015). Las acciones en nivel comunitario y de los Estados miembros se centran en las áreas identificadas en la Declaración, subrayando la importancia de la ECM (European Commission, EACEA, & Eurydice, 2016) donde seguimiento de dichos objetivos ha sido una prioridad clave para la cooperación europea en materia de educación y formación. También es interesante observar que desde la Conferencia de París en noviembre de 2016, se debate en el seno de la Comisión Europea un renovado énfasis en el eje local/global del aprendizaje global. Si bien el enfoque en este eje ha sido una perspectiva central para muchos educadores del desarrollo global durante décadas, este renovado interés en la necesidad de recentrarlo se ha posibilitado para la ECM en Europa a la luz de estas tendencias políticas (Nygaard y Wegimont, 2018).

3. RETOS ACTUALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA ECM EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN

En el contexto europeo más reciente, el 7 de julio de 2021, el Parlamento Europeo adoptó una resolución sobre los diálogos y la participación

de los ciudadanos en la toma de decisiones de la UE (European Parliament, 2021) que hace referencia explícita a la Declaración de París de 2015, en la que se destaca «la necesidad de mejorar la dimensión europea de la educación para la ciudadanía a fin de permitir la participación de los ciudadanos y su capacidad de actuar como ciudadanos informados y de participar plenamente en la vida cívica y social tanto a nivel europeo como de los Estados miembros», resaltando el trabajo con las instituciones, organizaciones y agentes educativos para garantizar que dicha dimensión forme parte de los planes de estudios.

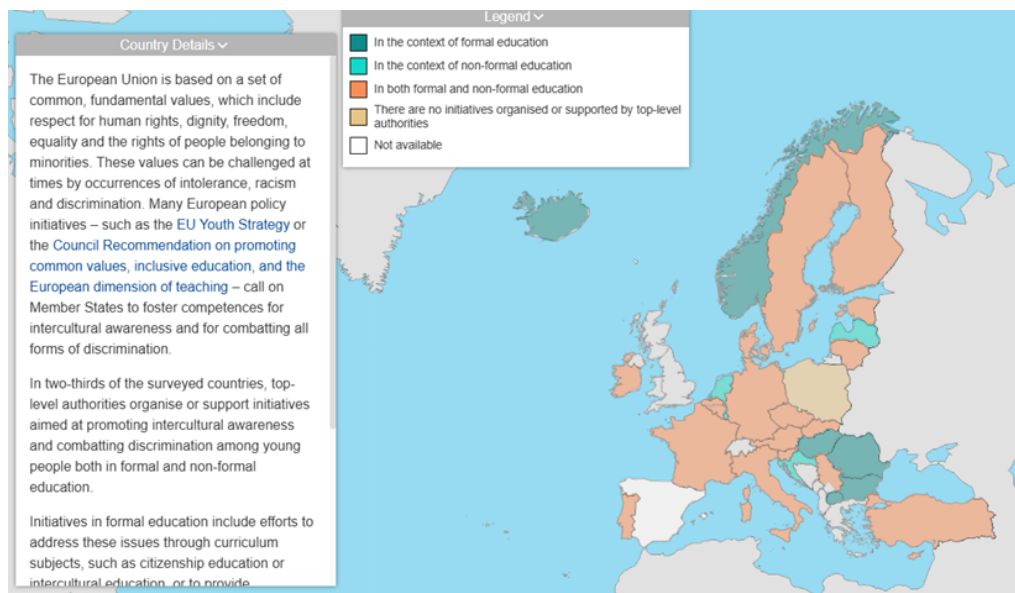
Actualmente, debe prestarse especial atención al grupo de trabajo ET 2020 sobre la promoción de valores comunes y la educación inclusiva que se creó para debatir cuestiones políticas relacionadas con la Declaración de París de 2015 y cuyo principal objetivo incluye, entre otros, la promoción de valores comunes y competencias interculturales, incluida la educación para la ciudadanía. En septiembre de 2020, la Comisión Europea publicó su comunicación sobre la consecución del Espacio Europeo de Educación en 2025 donde afirma que «la educación es la base de la realización personal, la empleabilidad y la ciudadanía activa y responsable» y refiere a la promoción de la ciudadanía (European Commission, 2015). Igualmente, en la actual estrategia de cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (2021-2030), los Estados miembros de la UE han identificado y establecido entre sus cuatro objetivos comunes el de «promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa» donde la promoción de esta última constituye una de las competencias clave de los objetivos del Espacio Europeo de Educación (European Commission, 2017).

Además, en el ámbito de la Inclusión Social de la Unión Europea diversas iniciativas políticas europeas, como la Estrategia de la UE para la Juventud o la Recomendación del Consejo sobre la promoción de valores comunes, educación inclusiva y la dimensión europea en la educación, instan a los Estados miembros a promover competencias para la ECM. En este sentido, según el mapeo comparativo de YouthWiki sobre la 'Existencia de iniciativas que promueven la conciencia intercultural y luchan contra la discriminación (Figura 1)', en dos tercios de los países encuestados de la UE, las autoridades de alto nivel organizan o apoyan iniciativas destinadas a dicha

promoción, tanto en la educación formal como en la no formal. Las iniciativas en materia de educación formal incluyen esfuerzos para abordar estas cuestiones a través de materias curriculares, como la ECM o para proporcionar recursos educativos o capacitación para docentes y otro personal en instituciones educativas (EACEA/YouthWiki, 2021).

Figura 1

Existencia de iniciativas que promuevan la interculturalidad y la lucha contra la discriminación (septiembre de 2021)



Nota. Fuente: EACEA/YouthWiki (2025)

Finalmente, en la Declaración Europea sobre Educación Global hasta 2050 (Declaración de Dublín) de noviembre de 2022, la ECM se define como:

“(...) Una educación que permite a las personas reflexionar críticamente sobre el mundo y su lugar en él; abrir los ojos, el corazón y la mente a la realidad del mundo a nivel local y global. Permite a las personas comprender, imaginar, tener esperanza y actuar en pos de un mundo de justicia social y climática, paz, solidaridad, equidad e igualdad, sostenibilidad planetaria y entendimiento internacional. Implica el respeto de los derechos humanos y la diversidad, la inclusión y una vida digna para todos, ahora y en el futuro. La Educación Global abarca una amplia gama de ofertas educativas:

formales, no formales e informales; a lo largo de la vida”.

En esta declaración, los países europeos reconocen el aumento y la mejora de los enfoques coordinados, entre otros: en los sectores de la educación formal en el marco de la reforma curricular escolar, la formación de docentes, la evaluación de los estudiantes, los enfoques de toda la escuela, el liderazgo escolar y los procesos de autoevaluación y la formación de la inspección escolar, la educación y atención de la primera infancia y la educación no formal en varios sectores (Global Education Network Europe (GENE), 2022, p.3)³

4. CONCLUSIONES

Más allá del estudio de los factores estructurales e institucionales estudiados que establecen el marco en el que se establece la ECM en el Espacio Europeo de Educación, resulta de interés la comparación de los indicadores disponibles relativos a la competencia y preparación del profesorado para la enseñanza de la ECM, en algunos países europeos (Tabla 1).

Los datos disponibles del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) para los países europeos en la meta actual 4.7 de la Agenda 2030 (Tabla 1), constatan el compromiso extendido de los países europeos con la preparación docente para ECM, dado que la gran mayoría de ellos la han implantado en la formación de su profesorado con un alcance notable por encima de los 0,7 puntos sobre 1. A falta de información para algunos países, reto reside en el seguimiento y comparabilidad de esta cuestión clave para el éxito de la ECM en la educación formal, así como la idoneidad de un enfoque crítico de la ECM para promover la formación docente como agente de cambio social y como promotor de la justicia social global (Pashby y Sund, 2019).

³El Centro Norte-Sur del Consejo de Europa y la Red Mundial de Educación de Europa (GENE) son dos instituciones europeas comprometidas con el desarrollo de esta estrategia. Como se cita en su sitio web (<https://gene.eu/wp-content/uploads/GENE-policy-briefing-Concepts-Definitions-for-web.pdf>), todas las actividades iniciadas por esta institución tienen como objetivo construir una ECM y GENE actúa como una red europea de ministerios y organismos que ha elaborado varios documentos políticos que promueven los objetivos de la Campaña Mundial de Educación de UNESCO.

Tabla 1

Incorporación de la ECM en la formación docente (UNESCO-UIS, 2025)

País	ECM en la formación docente
Albania	0.68
Alemania	0.90
Austria	0.70
Bélgica	0.80
Bulgaria	0.73
Croacia	0.55
Chipre	0.95
Checa Rep.	0.55
Dinamarca	0.78
Eslovenia	0.85
España	0.95
Estonia	0.95
Francia	1.00
Finlandia	0.85
Hungría	0.93
Italia	0.80
Irlanda	0.85
Letonia	0.95
Lituania	0.90
Malta	0.90
Polonia	0.90

Nota. Fuente UNESCO-UIS (2025).

5. REFERENCIAS

- Ancheta-Arrabal, A. y Preckler Galguera, M. (2025). Education for Global Citizenship: Towards the New European Education Area. *Social Sciences*, 14(2), 73. <https://doi.org/10.3390/socsci14020073>
- Bosio, E. (2021). The Futures of Higher-Ed: Towards a Values-based University Curriculum? *Global Citizenship Foundation*. June 7. <https://www.globalcitizenshipfoundation.org/ed/towards-a-values-based-university-curriculum/>
- Council of Europe. (2002). *European Strategy Framework For Improving and*

- Increasing Global Education In Europe to the Year 2015 (The “Maastricht Global Education Declaration”)*. <https://rm.coe.int/168070e540>
- Council of Europe. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. <https://rm.coe.int/16803034e5>
- Davies, I., Arthur, J., Harrison, T. y Watson, H. (2008). Developing a characterisation of citizenship education: Issues arising from work undertaken in a higher education network. *Curriculum Journal*, 19, 119–132.
- EACEA/YouthWiki. (2021). *Youth Wiki: Europe’s Encyclopedia of National Youth Policies*. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki>
- European Commission. (2015). *Declaration on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination Through Education (Paris Declaration 2015)*. https://capacity4dev.europa.eu/library/declaration-promoting-citizenship-and-common-values-freedom-tolerance-and-non-discrimination-through-education_en/
- European Commission. (2017). *The European Pillar of Social Rights in 20 Principles*. https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-andfairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en
- European Commission. (2018). *Citizenship Education at School in Europe—2017*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/citizenship-education-school-europe-2017>
- European Commission, EACEA, & Eurydice. (2016). *Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination Through Education*. Overview of Education Policy Developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bbef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>
- European Parliament. (2021). *European Parliament Resolution of 7 July 2021 on Citizens’ Dialogues and Citizens’ Participation in EU Decision-Making (2020/2201(INI))*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0345_EN.html
- Global Education Network Europe (GENE). (2022). *The European Decla-*

ration on Global Education to 2050, the Dublin Declaration. A European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2050. https://www.unesco.at/fileadmin/user_upload/final_GE2050-declaration.pdf

- Goren, H. y Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>
- Goyal, N., Tripathy, M., Singh, V. y Sharma, G. P. (2023). Transformative Potential of Higher Education Institutions in Fostering Sustainable Development in India. *Anthropocene Science*, 2, 112–122.
- Nygaard, A. y Wegimont, L. (2018). *Global Education in Europe—Concepts, Definitions and Aims in the Context of the SDGs and the New European Consensus on Development*. Global Education Network Europe.
- O'Connor, L. y Faas, D. (2011). The impact of migration on national identity in a globalized world: A comparison of civic education curricula in England, France and Ireland. *Irish Educational Studies*, 31, 51–66. <https://doi.org/10.1080/03323315.2011.579479>
- O'Loughlin, E. y Wegimont, L. (2003). *Learning for a Global Society Proceedings*. Lisbon: GENE/NSC.
- Pashby, K. y Sund, L. (2019). Bridging 4.7 in Teacher Education: Engaging critical scholarship in Education for Sustainable Development and Global Citizenship. En *Teacher Education for Sustainable Development and Teacher Education*. London: Routledge.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning opportunities for all*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2022). *Global Citizenship and Peace Education*. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education>
- UNESCO-UIS. (2025). *SDG4 Indicators Metadata Repository*. <https://sdg4>

-data.uis.unesco.org/

United Nations. (2012). *United Nations Secretary-General's Global Education First Initiative*. New York.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Paris.

EDUCACIÓN SOCIAL Y COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA COMBATIR LOS DISCURSOS DE ODIO

Teresa Rebolledo-Gámez ¹

Rocío Rodríguez-Casado ²

1. INTRODUCCIÓN

Avanzar hacia la ciudadanía mundial con enfoque intercultural³ debe ser, no solo un debate teórico, sino una aplicación competencial de todas las personas en convivencia inmersas en un mundo cada vez más diverso, globalizado y divergente. Este reconocimiento comunitario es necesario para promover una adecuada comprensión de las problemáticas que enfrentan nuestras sociedades actuales, junto con niveles altos de participación y relaciones positivas que transformen de forma eficaz y responsable nuestra realidad más cercana (Sanz Leal et al., 2021).

Entendemos la educación para la ciudadanía mundial como la formación para una ciudadanía justa, comprometida, responsable y participativa que permite transformar sociedades de manera glocal, en pro del desarrollo humano diverso y sostenible. Asimismo, de acuerdo con el Consejo de Europa (2022), una ciudadanía basada en un modelo de “integración intercultural”, requiere de un enfoque holístico que persiga promover y garantizar la igualdad para todos los miembros de la sociedad, fomentar un sentido

¹Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España).

²Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España).

³Este trabajo forma parte del Proyecto “Educación para la Ciudadanía Mundial y la formación del profesorado” (EDCIMU) (PID2023-151908NB-I00), financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE. <https://www.educacionciudadaniamundial.es/>

pluralista común de pertenencia a través de valorar la diversidad y generar confianza social, cohesión comunitaria e interacción significativa entre personas de diferentes orígenes socioculturales, así como facilitar su participación equitativa en la sociedad y su contribución a ella. Según añade Deardorff (2020, p. 6) las competencias interculturales se refieren a “la mejora de las capacidades humanas más allá de las diferencias, ya sea dentro de una sociedad (diferencias debidas a edad, género, religión, estatus socioeconómico, afiliación política, etnia, etc.) o a través de las fronteras”.

De esta forma, la educación para la ciudadanía mundial lucha para prevenir y actuar contra la violencia en cualquiera de sus formas (UNESCO & United Nations Office on Genocide Prevention and the Responsibility to Protect, 2024), así como para la formación de competencias interculturales en ámbitos de aprendizaje reglado y no reglado, basadas en valores de defensa de los derechos humanos. En la actualidad, una de las formas más generalizadas de estas violencias son los discursos de odio. Siguiendo lo que indica la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (2016), podemos entender los discursos de odio como el

(. . .) fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de raza, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales. (pp. 9-10)

El desarrollo y el alcance del contexto digital y de la virtualidad, ha sido especialmente propiciador de las propagaciones de odio a través de los medios tecnológicos y de comunicación, que permite un paradigma de la noticia enmarcado en la desinformación, la viralidad negativa y la securitización amenazante de la información (Fuentes-Lara y Arcila-Calderón, 2023), que suele tener, además, escasa penalización. Aquí es importante mencionar la discusión abierta sobre la fina línea que a veces existe entre la libertad de expresión y el delito por discurso de odio, que nos hace reflexionar que, ade-

más de límites legales, necesitamos límites éticos claros para que la libertad de expresión no atente contra los derechos de otras personas.

Si bien, “no todo discurso de odio es delito de odio (ni delito de discurso de odio)” (Mazkiaran y Urionaguena, 2020, p.13 citado en Federación SOS Racismo, 2022, p. 6), las situaciones de odio denunciadas son un indicador de las posibles consecuencias que pueden derivar de estos discursos. En España, los delitos e incidentes de odio registrados han aumentado un 21,35% en 2023, respecto al año anterior. Entre las razones, los delitos de odio por racismo y xenofobia ocupan el mayor porcentaje (41,84%), seguidos por los referidos a la orientación sexual e identidad de género (23,37%) y, en tercer lugar, los delitos por ideología (15,56%). Además, el lugar donde se acometen estos hechos con mayor frecuencia son los medios o espacios de comunicación (Ministerio del Interior, 2023).

Esta realidad necesita respuestas viables desde todos los ámbitos educativos, cuestión a considerar también en el ámbito universitario. Pero, sin olvidarnos de grupos vulnerables que lo sufren, así como de la sociedad que los genera, incluso de manera naturalizada e inconsciente dado los actuales procesos de socialización engullidos en redes digitales que continúan perpetuando las desigualdades hacia lo diverso, diferente, desconocido, minoritario. . . Pues, “los discursos de odio difunden la idea de que la diversidad y la unidad son irreconciliables y alimentan actos violentos que pueden disolver el tejido social a largo plazo” (Deardorff, 2020, p. 7).

Es por ello por lo que la adquisición de competencias interculturales para la ciudadanía global constituye una estrategia socioeducativa esencial para combatir los discursos de odio desde el diálogo, el pensamiento crítico, las actitudes inclusivas y de comunicación asertiva, el aprendizaje social y emocional, la interseccionalidad y el enfoque basado en el compromiso por los Derechos Humanos.

2. EDUCACIÓN SOCIAL Y FORMACIÓN PARA COMBATIR LOS DISCURSOS DE ODIO

Reflexionar sobre la deconstrucción de sociedades globalizadas y capitalistas que continúan inmersas en realidades violentas y discriminatorias, como profesionales de la educación, es una tarea que no debemos olvidar. Repensar hacia la educación del futuro es mejorar toda práctica educativa que afecte no solo a la vida académica, sino a esferas sociales, culturales, educativas, políticas. . . Y las universidades son espacios privilegiados de reflexión sobre las problemáticas mundiales que afectan, por ende, al desarrollo comunitario, en las que se debe propiciar una formación más específica sobre educación para la ciudadanía mundial.

Los discursos de odio, en su multitud de representaciones (racistas, xenófobas, machistas, sexistas. . .), fluyen por las redes sociales invadiendo derechos, libertades, principios y valores amparados por los Derechos Humanos. Por tanto, debemos formar a futuras y futuros agentes educativos como personas comprometidas con los valores de igualdad, inclusión, justicia social y con enfoque de derechos humanos desde una pedagogía claramente antifascista (Díez-Gutiérrez, 2022). He aquí la implicación de la educación social como profesión pedagógica y derecho para la ciudadanía con el cumplimiento de principios éticos como la igualdad, justicia y conciencia democrática para generar transformación, desarrollo y promoción socioeducativa en personas y grupos de contextos muy diversos (Asociación Estatal de Educación Social ASEDES, 2007).

Consideramos que las y los educadores sociales deben adquirir en su formación universitaria competencias interculturales para poder luchar contra las situaciones que atentan contra la dignidad de las personas, grupos o comunidades. La propia particularidad de la educación social sirve como herramienta para intervenir en entornos de aprendizaje personal y profesional sobre cualquier tipo de desigualdad, convirtiéndose así, en agente activo frente a conductas y expresiones discriminatorias como son los discursos de odio, provenientes, especialmente, de las redes sociales y los medios de comunicación.

Cabe destacar que la formación universitaria de los y las educadoras

sociales se caracteriza por competencias basadas en el desarrollo de habilidades, entre otras, para la resolución de problemas y toma de decisiones desde una perspectiva holística, desarrollo de capacidad crítica y autocrítica, el reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, las relaciones interpersonales basadas en la capacidad empática y asertiva y el compromiso ético (ANECA, 2005). Para trabajar estas competencias en la formación inicial, se pueden utilizar distintas estrategias, entre las que subrayamos las siguientes:

1) El aprendizaje debe ser significativo y práctico, aplicando el diálogo y las actuaciones interculturales para el afrontamiento de realidades en las que se reflejen discursos de odio. Además, se puede informar sobre los procedimientos y recursos para la denuncia de actos discriminatorios, por si se sufren o se presencian.

2) El aprendizaje debe ser experiencial (Deardorff, 2020), abordando situaciones concretas y realistas a través de metodologías participativas y de simulación. De esta manera, se puede facilitar la integración de valores como el respeto, la autoconciencia-identidad, la visión del mundo desde otras perspectivas, la escucha, la adaptación, la construcción de vínculos perdurables y la humildad cultural (UNESCO, 2017).

3) Se debe partir de las experiencias vitales previas del estudiantado y el profesorado, resignificando las trayectorias y otorgándoles un sentido nuevo que ayude a la generación de herramientas para la transformación social de los entornos más cercanos. Los aprendizajes iniciales pueden estar repletos de bulos y prejuicios que dificultan la detección de discriminaciones hacia determinados colectivos que se han normalizado. Incidir en la visión del alumnado puede posibilitar un punto de partida para construir un aprendizaje intercultural desde diversas perspectivas para abordar una problemática de manera reflexiva, dialógica, inclusiva y justa. De esta forma, el análisis de lo aprendido durante nuestra vida se convierte en un elemento transformador para ser más interculturales y luchar contra los discursos de odio que atentan, especialmente, a grupos vulnerables (Izquierdo-Montero y Aguado-Odina, 2020).

4) Las perspectivas de las personas infrarrepresentadas deben ocupar un espacio central en la formación universitaria, así como en los libros de

texto y los recursos didácticos utilizados (UNESCO, 2022). De esta forma, se incluirán sus voces, sus experiencias y desafíos, aprendiendo que las actuaciones profesionales deben promover la garantía de su dignidad y sus derechos como ciudadanas y ciudadanos.

5) Por último, destacar la formación necesaria que debe tener el profesorado para trabajar las competencias de ciudadanía mundial intercultural en sus materias. Enseñar y aprender desde este enfoque de educación requiere de profesorado con consciencia de su liderazgo para contribuir a una cultura para la paz y no violencia, una ciudadanía crítica y comprometida con el cambio social y que respete profundamente los Derechos Humanos, con valores de igualdad, equidad y sostenibilidad.

3. CONCLUSIONES

El racismo estructural sigue siendo un hecho presente en nuestra sociedad, que afecta a las dimensiones institucional, social e individual y que se evidencia, incluso de forma latente, en acciones directas contra las personas y/o en discriminación por omisión, a pesar de la protección, en teoría, que ofrecen las leyes (Asociación Marroquí para la Integración de Inmigrantes, 2024).

Ese es el matiz de inconsciencia e invisibilidad que lo hace peligroso y que hace que haya muchas personas que nieguen su existencia y, por ende, las consecuencias que de él se generan a las personas que lo sufren. Y ello dificulta aún más que podamos plantearnos iniciativas transformadoras desde la propia ciudadanía para combatir esta lacra social, cultural y educativa, que se encuentra inmersa cada vez más en los discursos políticos y mediáticos actuales (Rebolledo Gámez y Rodríguez-Casado, 2024, p. 73).

Los datos arrojan que los motivos relacionados con el origen étnico y/o cultural se mantiene desde hace años como el primer ámbito de las denuncias de delitos e incidentes de odio en España, reflejando la especial vulnerabilidad de las personas extranjeras o con familias de origen extranjero, así

como pertenecientes a minorías étnicas.

Las universidades, como responsables últimas de la formación que habilita para el ejercicio profesional de las y los profesionales de la intervención social, deben estar dotadas de los recursos suficientes para trabajar las competencias de ciudadanía mundial e intercultural que necesita la sociedad del presente y del futuro. En este sentido, la profesión de la educación social debe liderar cambios educativos en el ámbito social, para lo que se requiere una formación adaptada a los contextos reales y que incluya estrategias, tales como el aprendizaje significativo, experiencial y basado en las trayectorias vitales propias resignificadas, utilizando metodologías participativas, dando voz a las personas afectadas y aportando estrategias para combatir estos discursos de odio hacia las poblaciones más vulnerables. Y, por supuesto, se debe estar acompañado de profesorado formado y comprometido con la igualdad y la justicia social.

Los y las educadoras sociales deben promover, y deben ser, ciudadanos y ciudadanas críticas, participativas y responsables socialmente, incidiendo en las comunidades a través del desarrollo de valores éticos basados en la justicia, la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural, haciendo posible una convivencia pacífica y cívica y respetando los Derechos Humanos fundamentales de todas las personas (Díez-Gutiérrez, 2022).

Con todo ello, podremos seguir apostando por una educación que “aborde de manera activa todas las formas de intolerancia y discriminación; que busque garantizar la justicia y la equidad al mismo tiempo que se realizan esfuerzos para combatir el odio, el acoso y la violencia” (UNESCO & United Nations Office on Genocide Prevention and the Responsibility to Protect, 2024, p. 15). Este será el único camino para conseguir una sociedad igualitaria, democrática y justa, que sea más acogedora e inclusiva para todas y todos.

4. REFERENCIAS

ANECA. (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación*

Social. Volumen 1. ANECA. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

Asociación Estatal de Educación Social ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores.* Asociación Estatal de Educación Social ASEDES. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf>

Asociación Marroquí para la Integración de Inmigrantes. (2024). *Racismo estructural y discriminación en España: Un análisis interseccional sobre la población de origen árabe.* Asociación Marroquí para la Integración de Inmigrantes. <https://www.asociacionmarroqui.com/investigacion-racismo/>

Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. (2016). *Recomendación de política general nº 15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo (traducción).* <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-n-15-on-combating-hate-speech-adopt/16808b7904>

Consejo de Europa. (2022). *Recomendación CM/Rec(2022)10 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre políticas multinivel y gobernanza para la integración intercultural (traducción).* <https://rm.coe.int/1680aa97fc>

Deardorff, D. K. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: círculos de narraciones.* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373828>

Díez-Gutiérrez, E. J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia.* Octaedro.

Federación SOS Racismo. (2022). *Informe anual sobre el racismo en el Estado español.* Federación SOS Racismo. <https://sosracismo.eu/sos-racismo-presenta-informe-anual-2022/>

Fuentes-Lara, C. y Arcila-Calderón, C. (2023). El discurso de odio islamófobo en las redes sociales. Un análisis de las actitudes ante la islamofobia en Twitter. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 14(1), 225–240. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.23044>

- Izquierdo-Montero, A. y Aguado-Odina, T. (2020). Discursos de odio: una investigación para hablar de ello en centros educativos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 175–195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15385>
- Ministerio del Interior. (2023). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España 2023*. Ministerio del Interior Gobierno de España. https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/.galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2023/Informe_evolucion_delitos_odio_Espana_2023.pdf
- Rebolledo Gámez, T. y Rodríguez-Casado, R. (2024). Educación social ante los discursos de odio: competencias interculturales en la formación universitaria. *Journal of Supranational Policies of Education (JOS-POE)*, 1(19), 68–83. <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.19.004>
- Sanz Leal, M., Orozco Gómez, M. L. y Toma, R. B. (2021). Construcción conceptual de la competencia global en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 83–103. <https://doi.org/10.14201/teri.25394>
- UNESCO. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. UNESCO y Cátedra UNESCO-Diálogo Intercultural, Universidad Nacional de Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- UNESCO. (2022). *Combatir los discursos de odio a través de la educación. Foro Mundial Multilateral en línea. Informe de la reunión*. UNESCO. <https://www.infocop.es/pdf/discurso%20de%20odio.pdf>
- UNESCO & United Nations Office on Genocide Prevention and the Responsibility to Protect. (2024). *Combatir el discurso de odio a través de la educación: una guía para los responsables de la formulación de política*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390977>

LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL Y PARA EL ODS4

1

Guillermo Ramón Ruiz ²Miriam Lorente Rodríguez ³

1. INTRODUCCIÓN

La idea de una educación para la ciudadanía mundial ha tenido centralidad en el debate contemporáneo y ha sido estrechamente vinculado con el cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS4). Fue a partir de la década de 1940, luego de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, que se comenzó a valorar la idea de una expansión del progreso y la razón a partir de la escolarización masiva desde la primera infancia. Dicha tarea debía abarcar a nuevos grupos sociales con la ampliación del rango de obligatoriedad de los estudios. Fue en ese contexto que se comenzaron a gestar las *agendas educativas globales* para promover políticas públicas que vincularan a la educación con el desarrollo (social, político y económico) de los países. Estas agendas se difundieron a través de organismos internacionales como, entre otros, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por su sigla en inglés) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

¹Este capítulo forma parte del Proyecto Educación para la Ciudadanía Mundial y la formación del profesorado (EDCIMU, PID2023-151908NB-I00), enmarcado en la Convocatoria 2023 de Proyectos de I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

²Universidad de Buenos Aires y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

³Universidad de Valencia, España.

Ello, a su vez, ha dado lugar a diferentes movimientos intelectuales e iniciativas políticas internacionales en las décadas posteriores que encuadran al ecologismo y la sostenibilidad, las que han tenido un impacto en los discursos internacionales sobre la educación escolar. Desde estas posturas se plantea que la sostenibilidad en la educación no se basa en el éxito económico sino en el propósito de lograr un mundo más habitable, sostenible/sustentable, para todas las especies que lo habitan en el presente y también para aquellas que lo harán en el futuro. Según la perspectiva de la educación para el desarrollo sostenible, el comportamiento humano daña el ecosistema y pone en peligro las condiciones para la vida de todas las especies animales y vegetales. Ello requiere un abordaje interdisciplinar para promover una educación de cara a estos problemas existenciales para la vida en el planeta (Tröhler y Lenz, 2015).

Consecuentemente, la educación empezó a aparecer -en los discursos políticos contemporáneos- como el agente primario para alcanzar una transformación que genere un desarrollo sostenible ya que se requiere la difusión de valores, comportamientos y estilos de vida favorables a ello. No obstante, desde los organismos promotores de esta educación para el desarrollo sostenible se reconoce que cada país debe definir sus prioridades y acciones en función de objetivos, procesos y énfasis definidos localmente. Se supone que, sobre la base de un enfoque de derechos humanos, la educación escolar debe orientarse al aprendizaje de competencias para que los estudiantes se identifiquen como miembros de una comunidad a la par que como ciudadanos mundiales (Huckle, 2008).

En este trabajo se presenta una fracción de una investigación mayor sobre el concepto de ciudadanía mundial a la luz de los procesos de transferencias educativas internacionales. En la investigación marco se estudian los debates sobre la ciudadanía (mundial, nacional, plurinacional, regional, política, intercultural, entre otros) que dan cuenta de diferentes concepciones. El interés por la educación para la ciudadanía mundial dio lugar a diversos enfoques que han promovido contenidos tales como: la fusión entre la ciudadanía nacional y mundial en la educación escolar, el desarrollo de competencias específicas y la difusión de multidimensiones de la ciudadanía (personal, social, espacial, temporal). En este caso en particular, se discuten

supuestos ideológicos y teóricos que se encuentran en la multitud de iniciativas que se ubican bajo la educación global. En particular, se cuestionan la idea de la ciudadanía mundial como parte de los Objetivos del Desarrollo Sostenible ya que remite a un riesgo idílico. Ello se puede constatar en la distancia existente entre la visión teórica sobre competencias educativas que tendrían un alcance global y la dimensión pragmática en escenarios concretos en la actualidad de los países occidentales.

2. METODO

En este trabajo se utilizaron técnicas cualitativas de investigación enmarcadas en el análisis jurídico normativo y en análisis crítico del discurso (Kunz y Cardinaux, 2019; Marchese, 2022; Martínez-Lirola, 2022). Asimismo, se aplica un enfoque comparativo como herramienta esencial para analizar y renovar las características fundamentales del objeto de estudio, de esta manera, las categorías a comparar no sólo son diferenciadas, sino que los criterios para compararlas son seleccionados para asegurar la igualdad entre los elementos contrastados a pesar de sus diferencias, lo que facilita llevar a cabo una reflexión sobre los criterios elegidos (Egido Gálvez y Martínez-Usarralde, 2019).

Con el análisis combinado de estas técnicas y enfoques se trata de visibilizar las recurrencias, diferencias y contrastes en la evolución de las ideas y propuestas en torno a la educación para la ciudadanía mundial. Este análisis implica identificar los supuestos, las contradicciones, los significados ocultos y la manera en que se legitiman los discursos en las diferentes agendas globales que la han promovido (Moreno, 2017).

Los documentos que han constituido el corpus de análisis, es decir, la muestra de esta investigación (normas internacionales, acuerdos y compromisos suscriptos por los Estados y por Organismo Internacionales de diferente índole: financieros, académicos, políticos), se sometieron a las siguientes fases:

- Lecturas repetidas para obtener una visión general y establecer temas y categorías comunes.
- Contextualización: analizar quién, cómo y con qué finalidad se han

producido; destinatarios, críticas de especialistas.

- Categorización: identificación de conceptos, palabras clave, ejes y redes temáticas contextuales; establecimiento de las categorías principales que aparecen de acuerdo con esos conceptos y redes temáticas. La codificación de temas y categorías se hizo manualmente.

Las preguntas que guiaron el análisis se adaptaron a las planteadas en la investigación de Carlsson (2021):

- ¿Qué problemas y desafíos plantea la cuestión de la educación para la ciudadanía mundial?

- ¿Qué problemas plantea el ODS4?

- ¿Es factible la concreción de la ciudadanía mundial y del ODS4 a partir de las propuestas educativas acordadas?

- ¿Cuáles son las limitaciones que presentan estos acuerdos?

3. RESULTADOS

El interés de las últimas tres décadas en particular por la educación para la ciudadanía mundial tiene en realidad un antecedente centenario relevante: la creación en Londres en 1939 del Consejo para la Educación en una Ciudadanía Mundial, aunque no ha sido hasta finales del siglo XX que ha cobrado mayor relevancia académica y política. Desde entonces, diversos enfoques han promovido contenidos en los cuales se logre a partir de la enseñanza (Pike, 2008): la fusión entre la ciudadanía nacional y mundial en la educación escolar; el desarrollo de competencias sobre justicia social y ambiental; las multidimensiones de la ciudadanía (personal, social, espacial, temporal); las contradicciones entre perspectivas políticas y éticas. Todo ello ha generado propuestas políticas internacionales y locales que han dado lugar a confusiones variadas sobre el contenido y alcance de la educación global como parte de la escolarización obligatoria en los sistemas nacionales.

A lo largo de su evolución, la idea sobre una educación mundial ha sido caracterizada con debilidad argumentativa como la búsqueda de una definición universalmente aceptada que incluya las diversas posturas pedagógicas y filosóficas sobre la educación de las personas. Sin embargo, la

amplia gama de supuestos ideológicos y teóricos que se encuentran en la multitud de iniciativas o perspectivas que se ubican bajo la educación mundial hace que sea poco probable una definición consensuada y consensuada (Pike, 2008). Aquí se advierte un *riesgo idílico de la ciudadanía mundial* porque resulta fácil constatar la distancia existente entre la visión teórica de promoción de esta visión (sobre competencias educativas que tendrían un alcance global) y la dimensión pragmática que se identifica en escenarios concretos de los países, tanto en contextos nacionales como subnacionales. Más aún, muchas veces se observan contradicciones profundas entre las propuestas teóricas y las evidencias de la práctica educativa escolar, cotidiana, en ámbitos locales, que no se condicen con los planteamientos de una ciudadanía mundial.

Dentro de la actual arquitectura de Organismos Internacionales (OI) que tienen a la educación como parte de su agenda se destaca el ODS4 ya que proporciona el encuadre para la rendición de cuentas de los Estados y también de otros actores no gubernamentales vinculados con el desarrollo educativo contemporáneo (Mundy, 2023). Como señalan Lázaro y Prekler Galguera (2021) en el año 2015, se aprobó la nueva agenda mundial de Educación bajo el marco del ODS4 en el Foro Mundial de Educación que se desarrolló en Incheon (Corea del Sur). Previamente, el denominado *Acuerdo de Mascate* dio lugar a la unificación de la agenda de educación y de desarrollo bajo el marco de los ODS, mediante el establecimiento del ODS4 como hoja de ruta para después del año 2015, así como las metas previstas. De esta manera, la adopción de la agenda educativa bajo el marco de los ODS ha supuesto un cambio estratégico en el marco de los programas mundiales de educación que, hasta entonces, seguían un camino paralelo y complementario, pero no conjunto, al de las agendas mundiales de desarrollo (Lorente-Rodríguez et al., 2022). Se ha planteado como horizonte para su consecución, especificada como ODS4, el año 2030. Para ese momento, los Estados deberían lograr el desarrollo de una educación inclusiva, equitativa y de calidad que favorezca procesos significativos de aprendizaje a lo largo de toda la vida de las personas, a través de la universalización efectiva de la escolarización básica y la paridad de género.

En particular, el ODS4 tiene *siete metas globales y tres medios de im-*

plementación que complementan y superan la agenda de la Educación para todas las personas (EPT). Sus ámbitos de actuación son la educación básica, pero también la formación posterior a la básica desde un enfoque de aprendizaje lo largo de toda la vida. En coherencia con ello, la agenda educativa del ODS4 amplía la prioridad política más allá de la promoción de una educación básica de calidad y se centra, asimismo, en el acceso equitativo a una formación posterior a la básica y a la pertinencia del aprendizaje tanto para la inserción profesional como para el ejercicio de la ciudadanía mundial (UNESCO, 2017). Se trata, por tanto -desde el punto de vista declarativo- de una agenda mundial de educación con una concepción humanista del desarrollo y de la educación entendida como un derecho humano fundamental.

Ahora bien, ¿cuán efectiva ha sido la consecución de estas agendas? Al analizar los datos que refieren a los logros alcanzados por los OI (gubernamentales y no gubernamentales) y por Estados comprometidos con los ODS se evidencian muchas deudas (todos ellos documentado en sucesivas reuniones y conferencias internacionales). Es más, cada una de estas agendas internacionales, surgidas a partir de 1990, ha fracasado en el logro de sus objetivos iniciales. Al contrario de las propuestas consensuadas, el progreso hacia el logro de los ODS es lento y frustrante. Es más, podría plantearse que ante el avance global de la moderna derecha extrema (Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez, 2025), no parece factible que los objetivos globales se concreten en el año 2030. Diversos informes de las Naciones Unidas indican que el progreso en más del 50% de las metas de los ODS es débil e insuficiente y en un 30% de ellas se ha estancado o se ha retrocedido (Naciones Unidas, 2023).

Hay mucha evidencia empírica que indica que la exigente insistencia de las agendas internacionales condujo a demandas cada vez mayores de acción en una escala nacional, incapaz de ser cumplida por los Estados (Vallejo y Wehn, 2016; Banco Mundial, 2008; PNUD, 2015). Es decir, se requeriría fortalecer la capacidad de los Estados nacionales para poder responder a los objetivos globales de educación. El primer paso sería el fortalecimiento de la capacidad estatal para el diagnóstico, diseño e implementación de políticas y reformas relacionadas con los ODS. No obstante, mejorar la capacidad del Estado en educación constituye una de las áreas de coope-

ración internacional menos investigadas y con menor coordinación efectivas entre los OI y los Estados nacionales. Al contrario, las iniciativas globales no se encuentran coordinadas de manera efectiva, a lo que se suman déficits en la financiación para el desarrollo de las metas. Además, la evidencia de que haya mejorado la capacidad y la calidad de las políticas públicas sectoriales es aún escasa (Mundy, 2023; Mundy et al., 2019).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Datos recientes indican que, con adaptaciones locales, los grupos extremistas de la derecha han comenzado a plantear una agenda que incluye cuestiones tales como: el endurecimiento de la política migratoria, la negación del cambio climático, la reducción y eliminación de los organismos estatales, la promoción de valores tradicionales y religiosos, la denuncia de lo que estos grupos denominan “ideología” de género, críticas a las diversidades identitarias así como el auge del nacionalismo (Sahuquillo y Gómez, 3 de junio de 2024). Estos avances a su vez se han traducido en programas de gobierno contrarios a la agenda global de los ODS en general. Un caso paradigmático se encuentra en la agenda del presidente Donald Trump, cuya propuesta de campaña -presentada en septiembre de 2024- incluyó⁴:

1) críticas: “en lugar de adoctrinar a los jóvenes con contenido racial, sexual y político inapropiado, que es lo que estamos haciendo ahora, nuestras escuelas deben ser totalmente reorientadas para preparar a nuestros niños a tener éxito en el mundo del trabajo”

2) propuestas: “volver a rezar en las escuelas”, la eliminación del Departamento de Educación, la devolución plena a los Estados la potestad para regular la educación en sus territorios, y el otorgamiento de mayor poder a los padres para que elijan a los directores de las escuelas. Asimismo, se propone disminuir el financiamiento de las escuelas cuando se promuevan contenidos de tipo sexual, político o perspectivas de género.

El crecimiento de la extrema derecha no sólo ocurre en los Estados Unidos sino también en países europeos y latinoamericanos (Castro, 14 de

⁴Véase al respecto: <https://www.donaldjtrump.com/agenda47/agenda47-president-trumps-ten-principles-for-great-schools-leading-to-great-jobs>

junio de 2024; Nunes, 2024; Ruiz, 2024; Urbán, 21 de junio 2024). Países europeos como Italia, Francia, Hungría, Bélgica, Austria, Polonia, Alemania y Países Bajos, tienen o han tenido recientemente una mayoría parlamentaria (e incluso han logrado formar gobierno) de extrema derecha. En América Latina, primero en Brasil, y en la actualidad en la Argentina, las corrientes paleolibertarias han logrado la presidencia a través de elecciones democráticas.

Si bien esta cuestión excede los límites de este trabajo, se incorpora a este análisis para promover la reflexión acerca del efectivo alcance de la agenda para una educación que fomente una ciudadanía mundial. Evidentemente, si estos sectores radicalizados de derechas, contrarios no sólo a los ODS sino a los derechos humanos en general avanzan y gobiernan los Estados, entonces ¿qué posibilidades existe de fomentar esa propuesta y más aún de alcanzar el ODS4? Se describió previamente el concepto de género, pero las políticas migratorias, en particular el cuidado de refugiados, así como las propuestas de transición energética, son cuestionados o bien negados (como el cambio climático). Quizás sea necesario reflexionar sobre lo realizado, desde un punto de vista crítico, que permita favorecer la educación y lograr a través de ella la efectivización de contenidos educativos contrarios a las visiones radicalizadas que han proliferado en la última década y que socavan la idea de una ciudadanía mundial.

5. REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2008). *Using Training to Build Capacity for Development: An Evaluation of the World Bank's Project-Based and WBI Training*. Independent Evaluation Group of the World Bank.
- Carlsson, H. (2021). Bridging the gap between policy and practice: Unpacking the commercial rhetoric of Google for Education. *European Educational Research Journal*, 1–22. <https://doi.org/10.1177/1474904121997213>
- Castro, I. (14 de junio de 2024). El Parlamento Europeo se derechiza con el ascenso de las fuerzas ultras y el batacazo de liberales y verdes. *El*

Diario.es. <https://acortar.link/uOKitQ>

- Díez-Gutiérrez, E.-J. y Jarquín-Ramírez, M.-R. (2025). Políticas educativas comparadas de la extrema derecha en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 326–342. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41869>
- Egido Gálvez, I. y Martínez-Usarralde, M. J. (2019). *La educación comparada, hoy*. Síntesis.
- Huckle, J. (2008). Sustainable Development. En J. Arthur, I. Davies y C. Hahn (Eds.), *Education for Citizenship and Democracy* (pp. 342–354). SAGE.
- Kunz, A. y Cardinaux, N. (2019). *Investigar en Derecho*. EUDEBA.
- Lázaro, L. M. y Prekler Galguera, M. (2021). La educación en América Latina y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Los compromisos regionales 2013-2018. En L. M. Lázaro y A. Ancheta Arrabal (Eds.), *La educación en América Latina en la perspectiva de 2030* (pp. 51–75). Tirant.
- Lorente-Rodríguez, M., Pulido-Montes, C. y Mengual-Andrés, S. (2022). El valor formativo de la creación de productos creativos en el proceso de E-A del ODS4. Una experiencia en Educación Comparada. En J. J. Carrión Martínez, L. López Catalán, J. López-Belmonte y A. Moreno Guerrero (Eds.), *Acción docente y experiencias pedagógicas en aulas educativas* (pp. 81–95). Dykinson.
- Marchese, M. C. (2022). Método de Abordajes Lingüísticos Convergentes para el ACD: una propuesta aplicada al análisis de comentarios digitales. *Onomázein*, (55), 92–114.
- Martínez-Lirola, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. Co-mares.
- Moreno, E. (2017). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona próxima*, (25), 129–148. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.25.9799>
- Mundy, K. (2023). SDG4 and State Capacity: The Missing Link. *International Journal of Educational Development*, 103, 1–5.
- Mundy, K., Proulx, K. y Manion, C. (2019). *Making evaluation work for the achievement of SDG4. Target 5: Equality and Inclusion in Education*.

UNESCO.

- Naciones Unidas. (2023). *Global Sustainable Development Report 2023. Times of Crisis, Times of Change. Science for Accelerating Transformations to Sustainable Development*. NNUU.
- Nunes, R. (2024). *Bolsonarismo y extrema derecha global. Una gramática de la desintegración*. Tinta Limón.
- Pike, G. (2008). Global Education. En J. Arthur, I. Davies y C. Hahn (Eds.), *Education for Citizenship and Democracy* (pp. 468–480). SAGE.
- PNUD. (2015). *Desarrollo de capacidades: texto básico del PNUD*. PNUD.
- Ruiz, G. R. (2024). Composición libertaria y derecho a la educación. *Espacios en Blanco*, 34(2), 239–252. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-412>
- Sahuquillo, M. y Gómez, M. (3 de junio de 2024). Los programas ultras dinamitan el modelo europeo. *El País*. <https://acortar.link/nJZumi>
- Tröhler, D. y Lenz, T. (2015). *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*. Octaedro.
- UNESCO. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, Guía*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- Urbán, M. (21 de junio 2024). *Elecciones europeas. El Viejo Topo*. <https://acortar.link/xgc7Af>
- Vallejo, B. y Wehn, U. (2016). Capacity Development Evaluation: The Challenge of the Results Agenda and Measuring Return on Investment in the Global South. *World Development*, 79, 1–13.

HACIA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ENFOQUE INTERCULTURAL, DE GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS

Teresa Terrón-Caro ¹

Rocío Cárdenas-Rodríguez ²

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto global caracterizado por la diversidad cultural, la movilidad humana y las persistentes desigualdades sociales; las instituciones de educación superior se enfrentan al imperativo ético y pedagógico de transformarse en espacios genuinamente inclusivos. Este desafío adquiere relevancia estratégica si consideramos, como señala la Comisión Europea (2022), que las universidades constituyen núcleos centrales de investigación, educación e innovación, ejerciendo un rol insustituible en la construcción de sociedades democráticas, resilientes e interculturalmente cohesionadas.

En consonancia con lo anterior, resulta ineludible que estas instituciones fortalezcan su capacidad para formar en competencias interculturales y democráticas, tal como recomienda la Organización Internacional para las Migraciones (2019). Según el último informe de la UNESCO & FUNDACIÓN SM (2022) *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*:

la educación superior debe fomentar la ética y apoyar a los es-

¹Universidad Pablo de Olavide.

²Universidad Pablo de Olavide.

tudiantes para que sean mejores ciudadanos y más competentes y más conscientes de sus responsabilidades cívicas y ambientales. La educación superior también debe tener relevancia sociocultural. La valoración de la diversidad cultural, el compromiso con la defensa de los derechos humanos y la intolerancia al racismo, el sexismo, el clasismo, el etnocentrismo y la discriminación en todas sus formas deben ser objetivos educativos fundamentales (p.63).

Desde una perspectiva integral, este esfuerzo debe articularse mediante tres enfoques interdependientes: de género e interseccional, intercultural y de derechos humanos.

El presente capítulo³ analiza dichos enfoques desde una doble dimensión: teórica (fundamentando su relevancia conceptual y pertinencia) y práctica (proponiendo lineamientos para superar las actuales limitaciones curriculares y formativas). Concretamente, se ofrecen recomendaciones para integrar conocimientos transversales que, hoy por hoy, son insuficientes en los programas universitarios europeos.

2. ENFOQUE DE GÉNERO E INTERSECCIONAL

Aunque se han realizado avances significativos en los últimos años, la incorporación efectiva de la perspectiva de género en la docencia universitaria continúa siendo una asignatura pendiente, evidenciando una falta de sistematización en los planes de estudio. En el caso español, pese a contar con una normativa que impulsa e incluso obliga a las Universidades a tomar medidas para erradicar el androcentrismo académico, persisten resistencias estructurales para materializar estos mandatos. En este sentido, en el marco legislativo español, diversas normativas han establecido de forma vinculante el compromiso de las instituciones de educación superior con la igualdad de género y la prevención de las violencias machistas. La Ley Orgánica 1/2004,

³Es resultado del proyecto (Proyecto Educación para la Ciudadanía Mundial y la formación del profesorado (EDCIMU, PID2023-151908NB-I00), enmarcado en la Convocatoria 2023 de Proyectos de I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España).

de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, disponen que las universidades deben promover la investigación y la docencia en materia de igualdad de género (Art. 25.1), así como incorporar contenidos específicos sobre esta temática en los planes de estudio (Art. 25.2.a). Estas obligaciones se refuerzan con otras normativas clave, como el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, que promueve la igualdad en el ámbito de la investigación científica. Asimismo, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, profundiza en la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad, incluyendo la perspectiva de género como principio transversal. Por su parte, la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual, incorpora a las universidades como espacios clave en la prevención de las violencias sexuales. Finalmente, la reciente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), consolida este marco normativo al exigir un compromiso institucional claro con la igualdad de género, la inclusión y los derechos fundamentales.

Sin embargo, como advierte García Pérez, Buzón García, Piedra de la Cuadra y Quiñones Delgado (2010), subsiste una “ceguera de género” en el ámbito universitario, teniendo un fuerte impacto en la formación de los futuros profesionales de cualquier ámbito. Según Noguer-Juncà y Crespi (2021) a la luz de diversas investigaciones realizadas, evidencia “la escasa atención a la perspectiva de género en los planes docentes universitarios” (p.88)

La docencia con perspectiva de género implica un análisis crítico de las diferencias y similitudes en los comportamientos, actitudes y expectativas de las personas, utilizando el sexo y el género como categorías analíticas fundamentales. Este enfoque no se limita a la mera identificación de desigualdades, sino que exige desentrañar sus causas estructurales y proponer estrategias transformadoras que las contrarresten (AQU Catalunya, 2019).

En esta línea, Ponferrada Arteaga (2017) conceptualiza las competencias de género como pilares formativos irrenunciables para profesionales

comprometidos con la justicia social, implicando un triple proceso:

- Comprensión crítica de las desigualdades de género y del sistema sexo-género como constructo sociocultural,
- Aplicación práctica de metodologías pedagógicas no androcéntricas que promuevan la igualdad sustantiva,
- Adquisición de los principios de equidad de género como eje transversal del desempeño profesional.

Resulta imperativo integrar enfoque pedagógico interseccional que analice críticamente las intersecciones de opresión basadas en categorías como etnia, clase, orientación sexual, identidad de género o diversidad funcional, entre otras. Esta perspectiva debe constituirse como eje transversal en la formación universitaria, preparando, a las futuras profesionales y a los futuros profesionales de la educación, no solo para reconocer estas superposiciones discriminatorias, sino para desmantelaras mediante herramientas teórico-prácticas.

3. ENFOQUE INTERCULTURAL

En línea con las ideas presentadas por las autoras en trabajos previos, la interculturalidad se fundamenta en dos dimensiones complementarias: políticas públicas comprometidas con la igualdad real y prácticas pedagógicas transformadoras. Por un lado, requiere marcos normativos que garanticen la equidad de oportunidades, trascendiendo el reconocimiento legal para incidir en las estructuras sociales que perpetúan desigualdades. Por otro, demanda una educación cívica activa que forme en el respeto a la diversidad cultural, promoviendo la convivencia mediante el conocimiento crítico de las diferencias y la erradicación de prejuicios.

La educación intercultural se define como un modelo socioeducativo crítico centrado en: 1. La transformación cultural y social a través de la igualdad de derechos y la interacción constructiva entre culturas; 2. El reconocimiento activo de la diversidad como valor enriquecedor; 3. La lucha contra la discriminación mediante la deconstrucción del racismo y otras formas de

exclusión; 4. La garantía de oportunidades educativas equitativas para todos los grupos culturales.

Este enfoque no se limita a la coexistencia pasiva, sino que impulsa interacciones intencionadas y recíprocas entre personas de distintas culturas. Su objetivo es doble:

- a) Fomentar un aprendizaje mutuo que permita compartir conocimientos, tradiciones y perspectivas,
- b) Promover entornos de interacción plural donde la diversidad cultural se constituya en capital social para la co-creación de soluciones innovadoras a desafíos colectivos.

Para ello, debemos precisar el concepto de diversidad cultural y el paradigma desde el cuál nos situamos para enmarcar las recomendaciones que propondremos en el último apartado, dado que su definición sigue siendo objeto de debate y representa un rasgo inherente a las sociedades globales. Siguiendo a Vargas (2008), no se limita a la inmigración, sino que integra dimensiones como la ciudadanía, la identidad, los desafíos lingüísticos y la democracia.

La convivencia intercultural demanda apertura para conocer otras culturas, descentrar la mirada propia y reflexionar críticamente sobre nuestras normas culturales. Implica comprender que la diversidad cultural es un proceso híbrido, basado en el respeto activo hacia diferentes formas de vida y pensamientos distintos.

Para ello se requieren competencias interculturales que, según Aguado Odina (1996), define como una combinación de habilidades específicas y generales orientadas a construir ciudadanía, a saber: una actitud proactiva ante la diversidad cultural, una comunicación efectiva (verbal y no verbal) para interactuar en contextos multiculturales y la autoconciencia crítica de la propia cultura mediante la reflexión constante.

En esencia, la educación intercultural reivindica la diversidad, el diálogo, la equidad y el aprendizaje mutuo, como pilares fundamentales para la construcción de sociedades más justas. Su valor radica en formar una ciudadanía mundial capaz de ejercer sus derechos humanos, rechazar la discriminación y contribuir, desde su ámbito profesional, a un mundo donde la

pluralidad cultural sea sinónimo de riqueza colectiva (Cárdenas-Rodríguez y Terrón-Caro, 2021).

4. ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS

En los procesos de inclusión, es crucial reconocer y legitimar las diferencias culturales, sociales e identitarias, identificar tensiones en las interacciones y abordarlas desde un enfoque de derechos humanos que priorice soluciones constructivas. Esto implica fomentar una convivencia activa, donde la diversidad no se limite a coexistir, sino que integre como elemento enriquecedor la vida colectiva. Para lograrlo, es indispensable:

- Garantizar la participación equitativa de todos los colectivos en la toma de decisiones, especialmente de aquellos históricamente marginados.
- Implementar políticas que combatan desigualdades estructurales y protejan los derechos culturales, lingüísticos y sociales.
- Promover el diálogo intercultural como herramienta para transformar conflictos y fortalecer la cohesión social.

Como señalan Martínez et al. (2017), las sociedades contemporáneas es fundamental fomentar “una ciudadanía responsable, alternativa, crítica y feminista que tenga en cuenta las intersecciones de etnia, clase, cultura género y situación geográfica” (p. 470), sustentada en procesos reflexivos e intelectuales que impulsen la transformación social con base a los derechos humanos. Este enfoque exige que la educación se vincule estrechamente con la investigación y la innovación, orientadas a la construcción de sociedades justas, pacíficas y sostenibles (Hurtado et al., 2019).

Los planeamientos educativos actuales demandan, además de la revisión estructural de los sistemas formativos, una reflexión profunda sobre las necesidades pedagógicas de una sociedad democrática. Esto incluye, entre otros:

- Una formación humanista e inclusiva, basada en metodologías activas y participativas.

- La integración transversal de conocimientos en igualdad de género, derechos humanos, responsabilidad social.
- El desarrollo de capacidades críticas para cuestionar normas culturales hegemónicas y promover la equidad.

Este marco subraya que la inclusión efectiva no solo se reduce a la mera tolerancia, sino que implica actuar sobre las causas de exclusión y convertir la diversidad y el respeto de los Derechos Humanos como eje central de las políticas públicas, prácticas educativas y dinámicas comunitarias.

5. CONCLUSIONES

Finalizamos este texto proponiendo una serie de recomendaciones prácticas para las instituciones de Educación Superior, alineadas con los enfoques de género, intercultural y de derechos humanos desarrollados previamente. Con estas recomendaciones no pretendemos hacer una propuesta exhaustiva e integral, pero sí buscamos reivindicar el papel irrenunciable de las universidades del siglo XXI como espacios transformadores. Su misión debe orientarse a formar una ciudadanía activa, crítica y comprometida con la justicia social, capaz de abordar desafíos globales y las desigualdades estructurales de una forma integral.

Para ello, nos apoyamos en marcos de acción ya existentes, tales como: el *Libro digital de Recomendaciones Políticas: Migraciones, Género e Inclusión desde una perspectiva internacional* del proyecto “Voices of Immigrant Women” (2020-1-ES01-KA203-082364) cofinanciado por el programa Erasmus + de la Unión Europea (Terrón-Caro et al., 2022); el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO & FUNDACIÓN SM, 2022) y las Recomendaciones sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2024).

Estos documentos, junto con las acciones aquí presentadas, trazan una hoja de ruta para que las universidades puedan afrontar algunos de los retos actuales y anticipen futuros inclusivos formando educadoras y educadores agentes de cambio.

Las acciones son:

- Capacitar al profesorado en metodologías sensibles al género, a la diversidad cultural, antirracistas y antidiscriminatorias, incluyendo talleres o formación mediante microcredenciales sobre lenguaje inclusivo, resolución de conflictos interculturales, sesos de géneros, diversidad sexual, etc.
- Capacitar al profesorado en competencias globales y en educación para la ciudadanía mundial.
- Crear redes de mentoría entre docentes y especialistas en Derechos Humanos o activismos sociales para actualizar prácticas educativas.
- Incluir asignaturas obligatorias que aborden teorías feministas, estudios interculturales y de derechos humanos, con perspectiva interseccional, así como de educación para la ciudadanía mundial o el desarrollo sostenible.
- Revisar bibliografías con criterios de justicia epistémica, garantizando la inclusión equitativa de autoras y autores de grupos históricamente marginados con el fin de descolonizar el conocimiento y promover diálogos plurales.
- Fomentar el desarrollo de proyectos interdisciplinarios que analicen problemáticas globales con perspectivas locales y comunitarias.
- Incorporar acciones formativas que tengan en cuenta la complejidad de las sociedades contemporáneas desde una perspectiva de género.
- Desarrollar talleres que conecte al alumnado universitario con entidades sociales, administraciones locales y administraciones para codiseñar proyectos de investigación-acción que aborden desigualdades estructurales.
- Crear espacios de diálogo que reúnan a los diferentes grupos culturales y de procedencia que conviven con una participación igualitaria de mujeres y hombres, para generar conocimiento sobre las múltiples discriminaciones que enfrentan.

6. REFERENCIAS

- Aguado Odina, M. T. (1996). Atención a la diversidad cultural e igualdad escolar. Modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Madrid: CIDE.
- AQU Catalunya. (2019). Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Brown, E. B. (1992). What has happened here: The Politics of Difference in Women's History and Feminist Politics. *Feminist Studies*, 18, 295–312.
- Comisión Europea. (2022). Educación superior: preparar a las universidades de la UE para el futuro mediante una cooperación transnacional más profunda. Comunicado de prensa. Estrasburgo, 18 de enero de 2022. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_22_365
- Cárdenas-Rodríguez, R. y Terrón-Caro, T. (2021). Inclusive Intercultural Education in Multicultural Societies. *Oxford Research Encyclopedias*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.803>
- García Pérez, R., Buzón García, O., Piedra de la Cuadra, J. y Quiñones Delgado, C. J. (2010). La ceguera de género en el profesorado. En I. Vázquez Bermúdez y C. Flecha García (Eds.), *Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, [libro de actas]. Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla, 17 y 18 de junio de 2010. (pp. 315–326). Sevilla: Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla.
- González, J. (2021). Alcançar a igualdade de género no mundo: o papel das políticas de cooperação. *Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD – Igualda de Género e Desenvolvimento*, 23, 6–11.
- Hurtado, A., Talavera, M. y Roca, L. (2019). Educación para la paz y la igualdad en la formación del profesorado. *Innovación Educativa*, 19(79), 123–144. <file:///C:/Users/Acer%20Swift/Downloads/Dialnet-EducacionParaLaPazYLaIgualdadEnLaFormacionDelProfe-6888314.pdf>

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (2004). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (2007). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Martínez, I., Hipólito, N., García, Y. y Téllez, V. (2017). Ciudadanías alternativas desde la perspectiva del “Buen Vivir” para otro modelo de formación de educadores y educadoras sociales: reflexividad etnográfica y feminista. En R. Mínguez Vallejos y E. Romero Sánchez (Eds.), *XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 470–478). Murcia, España: CITE.
- Noguer-Juncà, E. y Crespi, M. (2021). Gender Perspective in University Education: The Case of Bachelor’s Degrees in Tourism in Catalonia. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 10(2), 81–111. <https://doi.org/10.17583/rimcis.8156>
- Ponferrada Arteaga, M. (2017). *Guia per a la introducció de la perspectiva de gènere en la docència*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., Ortega-de Mora, F., Aleksic, K., Bergano, S., Biligha, P., Chiappelli, T., Di Grigoli, A. R., Díaz, R., Fouskas, T., Frelih, M., Giron, T., Guo, W., Koulirakis, G., Lapov, Z., Lyberopoulou, L., Mancaniello, M. R., Martins, C., Moreira, B. y Selim, M. (2022). Libro digital de Recomendaciones Políticas: Migraciones, Género e Inclusión desde una perspectiva internacional. *Voices of Immigrant Women*. https://doi.org/10.46661/rio.20220727_1
- UNESCO. (2024). Recomendaciones sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible. <https://www.unesco.org/es/articulos/recomendacion-sobre-la-educacion-para-la-paz-los-derechos-humanos-y-el-desarrollo-sostenible-nota>
- UNESCO & FUNDACIÓN SM. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación [traducción al español]. <https://losfuturosde laeducacion.org/>
- Vargas, K. (2008). Diversidad cultural: Revisión de concep-

tos y estrategias. Departamento de cultura de Catalunya.
https://cultura.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxius_gt/diversidad_cultural_conceptos_estrategias.pdf

ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA EN EDUCACIÓN SOBRE LA SALUD EMOCIONAL DEL PROFESORADO

Javier Molina-Pérez ¹

1. INTRODUCCIÓN

La vivencia emocional que el profesorado experimenta se ha revelado imprescindible para comprender cómo negocian los requerimientos a los que son conminados y que condicionan su práctica docente (Duarte y Brewer, 2022; Wilkins et al., 2021). Y es que, a diferencia de las propuestas que diluían o consideraban residual la relevancia de las emociones en las tareas docentes, lo cierto es que las experiencias emocionales se han mostrado fundamentales para entender las transacciones personales-profesionales que terminan configurando la identidad profesional y la profesionalidad docente (Day, 2018). Por consiguiente, este trabajo se preocupa por las prácticas políticas vinculadas a la agenda de Nueva Gestión Pública (NGP) y su relación con la salud emocional del profesorado. La investigación académica está demandando profundizar sobre la incidencia emocional que conlleva desenvolverse profesionalmente en entornos institucionales con lógicas funcionales discrepantes (Molina-Pérez, 2024).

Si bien la lógica profesional se fundamenta en el control del trabajo en base a la formación y la experiencia del profesorado; la neoliberalización de la educación introduce un elemento de mercado que desplaza el control de la práctica, desde los profesionales, a las elecciones libres de los consu-

¹Universidad de Valencia. E-mail: javi.molina-perez@uv.es

midores. La calidad del servicio, por tanto, depende de la demanda de las “familias-clientes”. De este modo, se configuran distintos modelos de “cuasi-mercado” educativo, por medio de políticas de libertad de elección de centro que se basan en principios de competencia e intensificación de indicadores estandarizados que favorezcan la cuantificación (Murillo et al., 2021). La lógica de mercado, en la mayoría de ocasiones, aparece ligada a una lógica gerencial basada en estructuras jerárquicas donde las rutinas laborales están controladas, organizadas y evaluadas por agentes que adoptan roles gerenciales para emular al sector privado (Martín-Alonso y Guzmán-Calle, 2023). La presión del mercado coexiste con una presión burocrático-administrativa de rendición de cuentas que, incluso, ha ido acompañada de mecanismos de incentivo económico individual al objeto de mejorar el rendimiento académico del alumnado (Martínez-Rodríguez y Ritacco, 2020).

La noción de performatividad es fundamental para comprender el impacto de la neoliberalización educativa en la experiencia emocional del profesorado. La NGP opera a través de los datos, la comparación y el juicio permanente sobre individuos y organizaciones con el fin de incentivar, controlar y, en último término, configurar racionalidades capaces de trabajar por sí mismas para maximizar su eficiencia (Molina-Pérez y Luengo, 2020). Por medio de la introducción de indicadores de desempeño, evaluaciones, comparaciones y clasificaciones, la cultura performativa reconfigura y remodela la identidad profesional mediante una racionalidad que traduce las actuaciones docentes en registros numéricos. Sistemas de control que se separan cada vez más del apoyo al aprendizaje o la realidad contextual del alumnado y se preocupan, como un fin en sí mismo, de la gestión del desempeño docente (Skerritt, 2022).

En consecuencia, cuando se producen fuertes reestructuraciones en las prácticas profesionales sin contar con el profesorado, los cambios se convierten en fuente de estrés, ansiedad y otros problemas de salud mental y emocional (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2025). Partiendo de estas consideraciones, el trabajo plantea profundizar sobre las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo gestiona el profesorado las dificultades emocionales derivadas de la agenda de NGP? ¿Las tensiones emocionales provocan respuestas críticas o resistencias entre el profesorado?

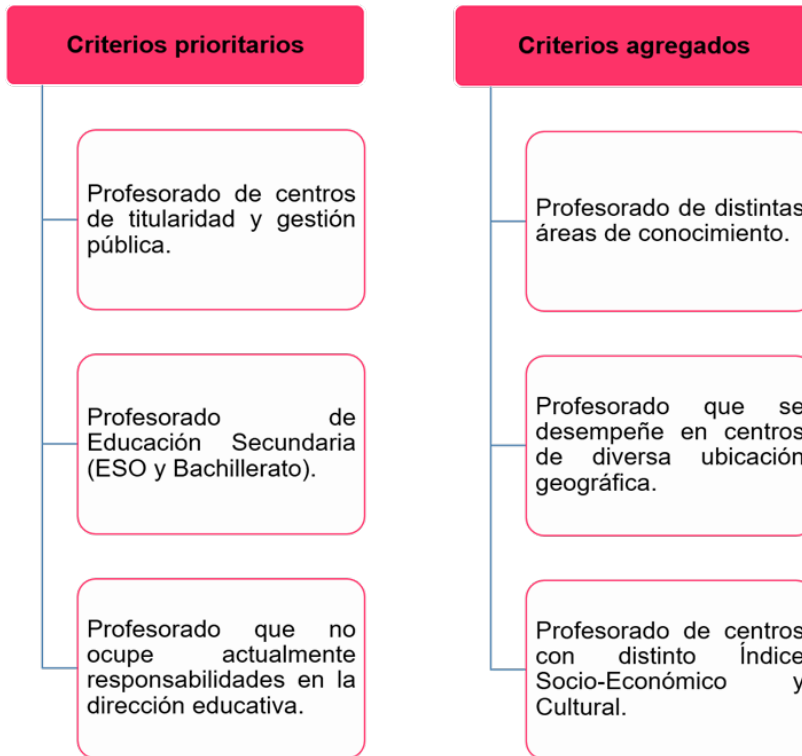
2. MÉTODO

Las preguntas de investigación justifican el uso de un enfoque cualitativo, caracterizado por un método inductivo dentro de un marco interpretativo en su fase aprehensivo-analítica (Maxwell, 2021). En consecuencia, se adopta una perspectiva hermenéutica que facilita tanto la interpretación como la comprensión de los aspectos cognitivos, emocionales y actitudinales. Se trata de aportar una mirada interpretativa de los relatos del profesorado a la vez que se dota de un sentido narrativo a las teorías emergentes. Como instrumento de recogida de información se utiliza la entrevista semiestructurada en profundidad para adentrarse en aspectos subjetivos complejos: vivencias emocionales, biografías personales, valores profesionales e interpretaciones sobre el impacto de la NGP en la política educativa. Las entrevistas se han triangulado con los participantes, asegurando su confiabilidad, así como con observaciones, notas de campo y anotaciones reflexivas no sistemáticas.

Los participantes de la investigación son profesoras y profesores que imparten docencia en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). La selección de informantes atiende a “casos de interés”, siguiendo un “muestreo teórico” (Flick, 2012), excluyendo criterios de aleatorización o representatividad. La definición de caso se delimita por una serie de características que se consideran adecuadas para recoger testimonios con diferentes experiencias y perfiles profesionales (figura 1). El muestreo teórico seguido para la incorporación de nuevos informantes se ejecuta siguiendo la técnica *snowball sampling* (Obilor, 2023), en base a los siguientes criterios prioritarios y criterios agregados.

Figura 1

Criterios prioritarios y criterios agregados para la definición de caso del muestreo teórico

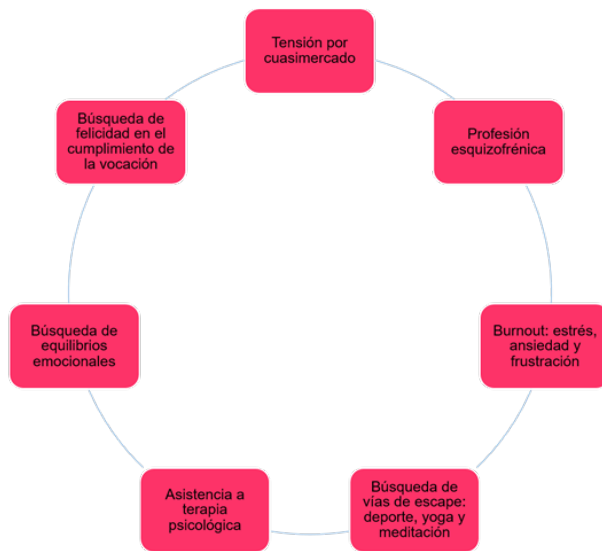


Así, siguiendo un proceso simultáneo de trabajo de campo y análisis, se decidió finalizar el procedimiento de recogida de información cuando se entrevistó a un total de 30 docentes. El número final de participantes se determina atendiendo al criterio de “saturación teórica”, expuesto por Glaser y Strauss (1967), referente a un estado del trabajo de campo donde nuevas narrativas no añaden aspectos significativos a las categorías ya existentes para los objetivos planteados. El modelo de análisis se basa en las fases que se definen en la Teoría Fundamentada. Esto implica la ejecución permanente de estrategias de inducción y comparación de informaciones. Este proceso busca construir un marco teórico que integre las teorías sustantivas expresadas por los participantes, las teorías formales documentadas en la literatura académica y las contribuciones específicas de la investigación, siempre coherentes con las características del contexto (Glaser y Strauss, 1967). Este trabajo se realiza con la ayuda del software de análisis QSR NVi-

vo. Los códigos resultantes del proceso de categorización se exponen en la figura 2. Estos códigos fundamentan el apartado de resultados y discusión académica.

Figura 2

Mapa de códigos resultante del proceso de codificación



3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las biografías profesionales en el contexto de la neoliberalización están caracterizadas por desequilibrios en las dimensiones que configuran la identidad docente, crisis de identidades y nuevas fabricaciones identitarias que se reconstruyen para tratar de ser eficaces en las lógicas de la NGP (Duarte y Brewer, 2022; Wilkins et al., 2021). Por ello, cada vez es más común encontrar relatos que señalan distintas fórmulas para mitigar los desajustes emocionales que acontecen en sus vivencias cotidianas. Practicar deporte se convierte en una vía de escape para cuidar la salud emocional. Y es que, el malestar docente no solo implica situaciones de desgaste en el plano profesional, sino que, en distintas ocasiones, termina irradiándose a las diferentes esferas personales:

Es una profesión que quema demasiado (...). Tienes que buscar vías

de escape. A mí, por ejemplo, me viene muy bien correr, es como un rato de desconexión que hace que luego vuelvas a casa y puedas seguir tirando de esto, actualizándote. . . DOCENTE 18

Es una tensión emocional fuerte. Yo hago muchísimo deporte, hago ciclismo, y hay veces que necesito llegar, cogerme la bici e irme solo para oxigenarme porque es cierto que te afecta a tu vida con tu mujer, con tu familia. . . DOCENTE 30

En otros casos, practicar actividades deportivas que permitan desconectar de los entornos de presión y demandas volátiles no es suficiente y el profesorado señala otras acciones dirigidas a cuidar su salud mental y emocional. La asistencia a terapia, el yoga o la meditación son prácticas cada vez más comunes entre los docentes para gestionar las difíciles vivencias emocionales que experimentan.

Emocionalmente es muy difícil y eso termina generándote problemas mentales. Yo intento poner unos límites. Yo hice una formación en Terapia Gestalt que estuve cuatro años, que además tenía muchas horas de terapia. Tengo un trabajo importante psicológico ahí y eso me ha ayudado. DOCENTE 25

Yo practico yoga y empecé a hacer meditación como una base fundamental para poder estar mejor; he asistido a terapia psicológica pagándola de mi bolsillo. . . Parece que es un tema tabú, pero es una situación que yo percibo en otros compañeros. DOCENTE 17

El profesorado parece encontrar respuesta a las dificultades emocionales que experimenta en prácticas que alivian su fatiga, más que en el cuestionamiento o la resistencia explícita hacia las lógicas y dinámicas que lo provocan. La gestión de sus emociones se convierte en un aspecto fundamental ante las complejas realidades sociales y tensiones que dificultan su actividad profesional. Por ello, la asistencia a profesionales de la psicología aparece en distintas ocasiones durante la investigación y en diferentes perfiles profesionales. El profesorado, por medio de la terapia, busca el “*engagement*,” o bienestar psicológico de la persona en el trabajo (Bernal y Donoso, 2013). Mayoritariamente, el profesorado trata de buscar espacios que le permitan una vivencia emocional menos tensionada. En algunos casos, son conscientes de estar “en la cuerda floja”, como expone la docente

15 a continuación, pero su experiencia profesional previa le facilita encontrar marcos donde protegerse. En otros casos, véase el docente 16, la clave es negociar equilibrios entre las prácticas o ideales previos y la dura realidad contextual del aula. Estos relatos parten de expresiones emocionales diversas, una desde el hastío y la inestabilidad y otra desde la satisfacción profesional actual, pero dan cuenta de una estrategia ampliamente compartida entre el profesorado. Todos los participantes de la investigación tratan de encontrar constantemente equilibrios emocionales o elementos que permitan esquivar los estados de malestar y tensión:

Yo intento buscarme un equilibrio emocional. Mi periodo de adaptación al sistema educativo fue: primero, “voy a buscar un lugar de seguridad”, tener un control sobre cuánta burocracia me puede pedir la administración. Una vez llegas a esa zona de “medio seguridad”, puedes empezar a vivir. Es que continuamente estás en la cuerda floja, en la incertidumbre y la inestabilidad mental. Yo creo que cuando tienes la experiencia suficiente es cuando haces de tu capa un sayo y te lo montas a tu bola. DOCENTE 15

Estoy contento con lo que estoy haciendo, vale la pena seguir esforzándose pero con cierta racionalidad y con cierto equilibrio. No puedes intentar cambiar el mundo, esto es un trabajo muy duro, que lleva mucho tiempo ver resultados. Creo que “el voy a cambiar el mundo...”, sí... , vete a una barriada a cambiar el mundo (risas)... DOCENTE 16

La mayor parte del profesorado responde al malestar que provoca la agenda de neoliberalización educativa desde la gestión emocional. Podría considerarse que la NGP ha introducido unos marcos subjetivos y estructurales lo suficientemente intensos como para que el profesorado no plantee, desde una detectada posición de debilidad, una respuesta crítica alternativa o prácticas resistentes que permitan revertir las dinámicas que están causando su desgaste. Los docentes, como analizan Wilkins et al. (2021), han aprendido a lidiar con la neoliberalización, a reconstruirse buscando elementos de satisfacción que permitan equilibrar los aspectos emocionales lesivos. Hibridar lógicas discrepantes para tratar de tener una experiencia emocional más estable implica, en ocasiones, renunciar a principios y convicciones o redirigir los esfuerzos hacia aquellos espacios que proporcionan bienestar profesional (Molina-Pérez, 2024). En la mayoría de ocasiones esto

viene de la mano de la relación directa con el alumnado a nivel de aula y el aura vocacional que se desprende en la mayor parte de las narrativas:

Estoy asistiendo a todos estos cambios con bastante desazón. Lo que pasa es que procuro que no me afecte. Yo busco el referente que me interesa; el de mis alumnos. Si veo que mis alumnos llegan a clase contentos, no siento esa falla, no me siento vulnerado en mi identidad profesional. DOCENTE 12

Yo entro en mi aula y me pongo frente a mis alumnos y en ese instante siento que por esa razón estoy ahí. En ese momento me reafirmo en mi profesión. DOCENTE 1

Al menos, ese espacio de satisfacción que para mí es esencial. Esa parte hace que me sostenga y que compense todo lo demás. DOCENTE 25

En síntesis, se induce que el profesorado ha asumido que la docencia, por naturaleza, implica tensiones emocionales y, en algunos casos, problemas de salud mental o emocional, como se advierte en otras investigaciones (Skinner et al., 2021; Daliri-Ngametua y Hardy, 2022). Ante esto, la mayoría de los participantes se sienten interpelados a gestionar con eficiencia su malestar emocional. Se trata de un “cuidado de sí mismo” que no guarda relación con la “superación personal resistente” que exponen Ball y Olmedo (2013), basada en un examen personal crítico. Más bien, en este caso, los docentes parecen impelidos a la búsqueda inmediata de soluciones remediales para el desgaste emocional provocado por una experiencia caracterizada por el hastío, la desazón y la percepción de sentirse quemado.

4. CONCLUSIONES

Se ha podido contrastar que la neoliberalización educativa se convierte en una fuente de estrés, ansiedad, insatisfacción y problemas relacionados con la salud mental y emocional del profesorado. Se han detectado problemas de agotamiento, tensiones y hastío, en línea con la investigación que profundiza sobre el *burnout* docente (Skinner et al., 2021; Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2025). Los mecanismos de mercado y competencia, las lógicas de cuantificación, estandarización y burocratización, junto con la gestión gerencial de los sistemas educativos, conducen a una parte del profesorado

a experimentar emociones problemáticas en el desarrollo de su ocupación (Daliri-Ngametua y Hardy, 2022). Se comprueba que, en distintas ocasiones, esto supone una degradación de su experiencia profesional y desequilibrios en su identidad como consecuencia del desgaste, la indefensión percibida o el cuestionamiento de su propia autoestima profesional (Braun y Maguire, 2020).

En consecuencia, los docentes ejecutan distintas estrategias para lidiar con los problemas emocionales asociados a la neoliberalización de la educación. Mayoritariamente, el profesorado suele recurrir a actividades de meditación, yoga, prácticas deportivas para “desconectar” de la presión del sistema educativo o la asistencia a terapia psicológica. La gestión de la vulnerabilidad radica en encontrar soluciones rápidas que permitan desenvolverse y coexistir con lógicas discrepantes, sin que esto provoque estados emocionales lesivos para su desarrollo profesional. No se observa que las acciones que el profesorado implementa para mitigar su fatiga emocional vayan encaminadas a cuestionar o desafiar las lógicas y prácticas que lo provocan. El “cuidado de sí mismo” no radica en una oposición o resistencia a las dinámicas de la NGP, como se ha analizado en otros momentos (Ball y Olmedo, 2013), tampoco responde a una adherencia convencida a la educación neoliberalizada, sino a una acomodación emocional que permita una práctica docente menos tensionada.

Los docentes persiguen poder disfrutar de una experiencia profesional más equilibrada, independientemente de las renunciaciones profesionales que se tengan que realizar. Por ello, reiteradamente se observan negociaciones a nivel individual para aliviar los desajustes emocionales que conlleva la profesión. Se trata de encontrar espacios dirigidos a equilibrar los ideales, los deseos, los propósitos y las prácticas. Así, el malestar por renunciar a sus juicios o ideales educativos se equilibra cuando se considera que, desde la individualidad, cada docente busca su mejor versión para responder de forma ágil, vocacional, flexible y resiliente a las deficiencias estructurales que se denuncian (Molina-Pérez y Luengo, 2020).

5. REFERENCIAS

- Ball, S. J. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85–96. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Bernal, A. y Donoso, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado: buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, (22), 259–285. <http://hdl.handle.net/11441/51289>
- Braun, A. y Maguire, M. (2020). Doing without believing-enacting policy in the English primary school. *Critical Studies in Education*, 61(4), 433–447. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500384>
- Daliri-Ngametua, R. y Hardy, I. (2022). The devalued, demoralized and disappearing teacher: The nature and effects of datafication and performativity in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 30(102). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6174>
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. En P. Schutz, J. Hong y D. Cross (Eds.), *Research on Teacher Identity* (pp. 61–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Duarte, B. J. y Brewer, C. A. (2022). “We’re in compliance”: Reconciling teachers’ work as resistance to neoliberal policies. *Education Policy Analysis Archives*, 30(105). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6173>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing.
- Martín-Alonso, D. y Guzmán-Calle, E. (2023). El gerencialismo en la práctica escolar de centros educativos andaluces: Un estudio de caso. *Education Policy Analysis Archives*, 31(75). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.6314>
- Martínez-Rodríguez, F. M. y Ritacco, M. (2020). Confronting The Logic of The New Public Management’s Economic Incentive in Education: The case of Andalusia (SPAIN). *Leadership and Policy in Schools*, 21(2), 1–21. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1757724>
- Maxwell, J. A. (2021). Why qualitative methods are necessary for general-

zation. *Qualitative Psychology*, 8(1), 111–118. <https://doi.org/10.1037/qup0000173>

Molina-Pérez, J. (2024). Trayectorias Docentes Erráticas: Entre la Crítica y la Complicidad con la Experiencia Performativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 22(4), 125–142. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.007>

Molina-Pérez, J. y Luengo, J. (2020). Reconstrucciones “Resilientes” de la Identidad Profesional del Profesorado: Endoprivatización y Cultura Performativa en Andalucía (España). *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 57–75. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003>

Molina-Pérez, J. y Pulido-Montes, C. (2025). Teachers’ emotional health in neoliberalised education: sport, therapy, yoga and meditation as a new construction of “self-care”. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 365–385. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41973>

Murillo, F. J., Almazán, A. y Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 89–97. <https://doi.org/10.5209/rced.68068>

Obilor, E. I. (2023). Convenience and Purposive Sampling Techniques: Are they the Same? *International Journal of Innovative Social Science Education Research*, 11(1), 1–7. <http://www.seahipaj.org/>

Skerritt, C. (2022). Are these the accountable teacher subjects citizens want? *Education Policy Analysis Archives*, 30(103). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7278>

Skinner, B., Leavey, G. y Rothi, D. (2021). Managerialism and teacher professional identity: Impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>

Wilkins, C., Gobby, B. y Keddie, A. (2021). The neo-performative teacher: school reform, entrepreneurialism and the pursuit of educational equity. *British Journal of Educational Studies*, 69(1), 27–45. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1739621>

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA MODALIDAD SÍNCRONA TRAS LA DANA EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA: DEJA VÚ POST-COVID

Cristina Pulido-Montes ¹

1. INTRODUCCIÓN

El día 29 de octubre de 2024 en la provincia de Valencia se produjo una catástrofe natural a causa del efecto meteorológico producido por una DANA (Depresión Aislada en Niveles Altos) concentrando un alto volumen de descarga de aguas de lluvia que provocaron el desbordamiento de barrancos y aumento considerable del cauce del río Turia. Estos efectos naturales conjuntamente a una gestión de prevención ante la emergencia de carácter laxo por parte del Gobierno de la Generalitat Valenciana, supuso: la destrucción de puentes, corte en carreteras; destrucción de viviendas, hogares y negocios; y la muerte de más de 200 personas en la provincia de Valencia. Esta catástrofe meteorológica ha sido la más destructiva de la historia de España y la segunda que se ha cobrado más víctimas en la historia de Europa (Gobierno de España, 2024).

A pesar de que la Agencia Estatal de Meteorología (AEMET) de España el día 27 de octubre informó del carácter severo de la DANA, el Gobierno de la Generalitat Valenciana no enviaría un aviso de emergencia hasta las 20 horas de la tarde cuándo ya comenzaban a hacerse notar los estragos del efecto meteorológico. No obstante, la Universidad de Valencia mediante su Comité de Emergencias reunido el día 28 de octubre tomó la decisión de

¹Universidad de Valencia.

adoptar el nivel 2 de emergencias (cancelación de las clases) durante el día 29 de octubre considerando los avisos públicos de AEMET (Ejerique, 2024, noviembre 13).

A partir del día 30 octubre la Universidad de Valencia, considerando los grandes desperfectos y daños ocasionados en la red de transporte, así como desconocía el paradero y situación de la mayor parte de la Comunidad Universitaria, decidió mantener el cierre de la actividad laboral y estudiantil de los días 4 al 8 de noviembre. El día 7 de noviembre se emitiría un comunicado por vía del Rectorado de la Universidad titulado *Directrices sobre la adaptación de la docencia posterior a la DANA en la Universidad de Valencia* en el que se recogía la decisión de reactivar la docencia en modalidad online desde el día 11 de noviembre hasta al menos el día 5 de diciembre. Los motivos esgrimidos fue la adopción de la recomendación de la Generalitat Valenciana para tratar de no congestionar el tráfico en la ciudad de Valencia debido a la inoperatividad de la línea de metro. El documento oficial contenía 12 puntos que resumidos versaban sobre la priorización de la modalidad síncrona mediante el uso de la plataforma virtual de la universidad. Se recomendó grabar las sesiones para facilitar el acceso a estudiantes con problemas de conexión, y se recomendó que se reajustaran las actividades prácticas para minimizar los desplazamientos. Además, se recomendaría que no se añadiera trabajo autónomo y se respetara lo reflejado en las guías docentes. La evaluación continua se adaptaría al formato en línea, respetando las guías docentes. Las tutorías se tenían que realizar de forma virtual, y las prácticas externas se reanudarían donde fuera posible, implementando alternativas en los casos necesarios. Además, se promovió reducir el uso de transporte público y privado en favor de desplazamientos a pie o en bicicleta.

Ante la situación descrita las Facultades y distintos Departamentos, así como los órganos de gestión y coordinación de las titulaciones se afanaron en tomar decisiones para tratar de dar una respuesta homogénea ante la continuidad de la docencia. El problema principal para resolver sería identificar al profesorado y al alumnado mediante un cuestionario centralizado en el que se recogía su estado y los daños materiales ocasionados por la DANA. La situación reflejaría pérdida de dispositivos para la conexión, elec-

trificación dañada en las zonas más afectadas y conexión inestable de la red inalámbrica para el seguimiento de las clases. Las medidas adoptadas por la Universidad en términos de accesibilidad serían las de proporcionar red y dispositivos al alumnado de manera centralizada. En términos de adaptabilidad, se consideraría la provisión de un servicio psicológico y de gestión para solicitud de ayudas.

El propósito de la presente investigación es dar continuidad a otros estudios llevados a cabo sobre la situación emocional y profesional del profesorado durante el cierre masivo de centros educativos durante la COVID-19 en el curso 2019-2020 (Pulido-Montes, 2023; Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021) pero contextualizada en la crisis natural marcada por la DANA que ha conllevado el cierre de las aulas de Educación Superior en la Universidad de Valencia y la transición a la modalidad online para dar continuidad a la acción educativa. Como hipótesis principal, se considera que el profesorado y el alumnado pueden encontrarse más preparados/as para desarrollar la modalidad online derivado de la experiencia previa durante las medidas adoptadas en tiempos de pandemia.

Se ha planteado una investigación de corte cualitativo para analizar la experiencia del profesorado de la Universidad de Valencia, en concreto de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, para comprender cuáles han sido sus experiencias durante el cierre de la actividad educativa presencial durante la DANA. Para ello se desarrollaron una serie de entrevistas a 12 profesores estructuradas en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Contaba el profesorado con las competencias suficientes para afrontar una transición forzada de la educación presencial a la educación remota?
- ¿El profesorado se ha sentido apoyado por su institución académica?
- ¿Cuál ha sido el estado emocional del profesorado durante la transición a modalidad síncrona y que variables han incidido en esta?
- ¿Qué valoración ha realizado el profesorado de su docencia durante este período?
- ¿Ha percibido el profesorado que contaba con mayores recursos tras

el cierre de centros educativos derivado de la DANA debido a su experiencia previa durante el cierre de centros educativos derivado de la COVID-19?

2. LA EDUCACIÓN EN SITUACIÓN DE EMERGENCIAS: DE LA COVID-19 A LA DANA 2024

A partir de marzo del año 2020 las universidades españolas cerraron sus aulas en modalidad presencial debido al confinamiento implementado por el Gobierno de España como medidas de contención de propagación del virus de la COVID-19. Una pandemia mundial que llevó de la noche a la mañana a los centros educativos en todos sus niveles a pasar de la modalidad presencial a la modalidad online para dar continuidad a la actividad educativa. Durante el inicio del curso 2020-2021 se aplicaría la modalidad híbrida, es decir, grupos reducidos alternos en los que la mitad del grupo estudiantil recibía las lecciones en remoto y la otra mitad de manera presencial (Pulido-Montes y Mengual Andrés, 2020).

De todos los niveles educativos, el universitario, fue el considerado el más preparado para transitar de una educación presencial a online y poder desarrollar la acción educativa con mayor calidad debido a su nivel de digitalización y habituación de la comunidad educativa con las tecnologías de la información y la comunicación en su cotidianidad (Huayhua et al., 2021). La respuesta de las instituciones universitarias durante la crisis de la Covid-19 de las instituciones universitarias españolas mostró un mayor nivel de adaptabilidad frente a las instituciones educativas en otros niveles del sistema educativo por su mayor nivel de digitalización en su acceso y uso (Grande de Prado et al., 2021). En el caso de la Universidad de Valencia, a partir de la crisis citada estableció un Comité de Emergencias ante crisis sanitarias y meteorológicas, lo que permitió reaccionar de manera preventiva a la DANA e impulsó en un contexto de improvisación una respuesta conjunta y sistematizada para dar continuidad al derecho a la educación de su alumnado. La Universidad de Valencia consideró los principios de protección de

la comunidad educativa asumiendo que el profesorado contaba con las herramientas necesarias para dar continuidad al derecho a la educación de manera remota.

3. MÉTODO

En este caso, la metodología sigue un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), adaptado a la investigación sobre la educación remota durante el cierre de la Universidad de Valencia de noviembre a diciembre de 2024. Se han realizado ocho entrevistas semiestructuradas para profundizar en las experiencias, percepciones y creencias del profesorado en relación con la enseñanza remota en este contexto específico.

Las preguntas de investigación y el objetivo del estudio (analizar los discursos del profesorado en torno a sus vivencias durante este periodo) justifican la aplicación de esta metodología cualitativa, integrando los testimonios docentes, la teoría académica y la interpretación del investigador. Como herramienta de análisis y gestión de datos, se ha empleado el software ATLAS.TI para el procesamiento de la información.

Esta aproximación metodológica permite captar la complejidad de las experiencias docentes en situaciones de crisis, proporcionando un marco de análisis detallado y riguroso para comprender los desafíos y adaptaciones en la enseñanza remota.

4. RESULTADOS

4.1. COMPETENCIAS DIGITALES DEL PROFESORADO

El profesorado entrevistado para la realización de la presente investigación fue el mismo que se entrevistó para la investigación desarrollado sobre el impacto de la Covid-19 durante el curso 2019-2020 en la Universidad de Valencia (Pulido-Montes, 2023). En relación con sus competencias

digitales en la primera investigación desarrollada el profesorado, en su conjunto, declaró no contar con las competencias digitales suficientes para llevar a cabo una educación de calidad (Pulido-Montes, 2023). Sin embargo, los discursos de los/as docentes en relación con el cierre de la Universidad durante la DANA mostrarían que en esta ocasión si consideraban haber mejorado sus competencias digitales frente a la pandemia de la Covid-19. No obstante, la mitad del profesorado entrevistado consideraban no haber podido desarrollar su docencia con la suficiente calidad de manera online.

4.2. Apoyo/orfandad institucional

Los/as docentes han descrito las acciones institucionales durante la crisis de la DANA cómo eficaces en una situación de alta incertidumbre. Comparados estos discursos con los narrados durante la investigación llevada a cabo durante la Covid-19 (Pulido-Montes, 2023), se vislumbra una mejora en las acciones llevadas a cabo por la Universidad de Valencia en la que describían un cierto caos y abandono institucional para dar respuesta a la crisis sanitaria y para dar continuidad al derecho a la educación.

Sin embargo, no se trata de una respuesta homogénea, aunque si mayoritaria. Algunos discursos cómo el de el/la DOCENTE 1, destacan cierta improvisación o de emplazar a dar continuidad al derecho a la educación transitando la modalidad online sin mayores acciones:

La universidad tan solo nos ha emplazado a impartir docencia online y nos ha proporcionado la plataforma para ello. Aunque contar con una infraestructura ya establecida gracias a la experiencia previa de la COVID-19 ha facilitado la transición, no considero que haya habido un esfuerzo significativo adicional en términos de diligencia o recursos. La experiencia adquirida podría haberse aprovechado mejor para ofrecer más apoyo, formación específica o soluciones adaptadas a los retos actuales que enfrentan tanto docentes como estudiantes en la enseñanza online (DOCENTE 1).

Cómo se desprende del discurso del/a DOCENTE 1 se valora la experiencia durante la COVID-19 cómo una experiencia que ha permitido desarrollar

la docencia con cierta normalidad y experiencia. No obstante, se considera de manera crítica que la institución podría haber desarrollado acciones encaminadas a mejorar la calidad docente.

4.3. Estado emocional y valoración docente

Se tiene en cuenta que la situación de la crisis meteorológica para la ciudad de Valencia ha sido diferente en su impacto comparada con la COVID-19 en el nivel emocional de los/as valencianos/as. Se considera que la crisis del año 2024 ha afectado tanto a personas de toda la Comunidad Educativa. En este caso, los sentimientos de incertidumbre y tristeza expresada por todos los agentes entrevistados no contienen las mismas características que las registradas en la investigación realizada por la autora del presente estudio, ya que en el anterior destacaban angustia, quemazón o deterioro de su salud mental (Pulido-Montes, 2023). La investigación presente denota estos sentimientos relacionados con una catástrofe inesperada en la que la toma de decisiones de derivar la acción docente a la modalidad online estaba proporcionalmente relacionada con la toma de decisiones política y la situación que estaban atravesando de manera personal u emocional. Sin embargo, en relación con el empleo de metodologías o recursos digitales la angustia no estaba proporcionalmente relacionada en el presente estudio frente al desarrollado en el año 2023, ya que en sus discursos se recogen registros de haber contado con un abanico de posibilidades que facilitarían la docencia desarrollada durante el primer cuatrimestre del año 2024.

5. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos a través de las entrevistas con el profesorado durante la crisis provocada por la DANA revela una evolución en las competencias digitales, el apoyo institucional y el estado emocional de los docentes en comparación con la situación vivida durante la pandemia de la COVID-19. Los resultados muestran una mejora clara en las competencias digitales del profesorado. Durante la pandemia, los docentes indicaron

no tener las competencias digitales suficientes para una enseñanza de calidad, pero la experiencia adquirida permitió que estuvieran más capacitados para enfrentar la transición a la modalidad online. Sin embargo, aproximadamente la mitad de los docentes indicaron que no pudieron impartir sus clases con la calidad deseada. Las circunstancias excepcionales de la DANA, como el daño a infraestructuras y la falta de presencialidad, limitaron la capacidad de los docentes para ofrecer una educación plenamente eficaz.

En cuanto al apoyo institucional, los resultados evidencian una mejora significativa en comparación con la crisis de la COVID-19. Durante la pandemia, los docentes describieron la respuesta de la Universidad de Valencia como caótica, pero en la crisis de la DANA, el profesorado percibió que las acciones tomadas por la universidad fueron eficaces y más organizadas. No obstante, algunos docentes consideraron que la Universidad podría haber implementado acciones adicionales, como ofrecer más formación en metodologías digitales adaptadas a las circunstancias excepcionales.

En cuanto al estado emocional del profesorado, los resultados reflejan una diferencia notable con respecto a las emociones observadas durante la crisis de la COVID-19. La crisis provocada por la DANA no generó los mismos niveles de angustia. El profesorado experimentó principalmente sentimientos de incertidumbre y tristeza, pero sin los niveles extremos de estrés y ansiedad observados en la pandemia.

En resumen, los resultados apuntan a una evolución en las competencias del profesorado y en la respuesta institucional, pero también subrayan que existen áreas de mejora, especialmente en términos de apoyo específico y en la gestión emocional durante las crisis.

6. REFERENCIAS

Ejerique, R. (2024, noviembre 13). *Un grupo de catedráticos, decanos y jefes de mantenimiento salvó a 1.718 alumnos en la Universitat de València*. Eldiario.es. https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/grupo-catedraticos-decanos-jefes-mantenimiento-salvo-1-718-alumnos-universitat-valencia_1_11799525.html

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing.
- Gobierno de España. (2024). Real Decreto-ley 6/2024, de 5 de noviembre, por el que se adoptan medidas urgentes de respuesta ante los daños causados por la Depresión Aislada en Niveles Altos (DANA) en diferentes municipios entre el 28 de octubre y el 4 de noviembre de 2024. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2024/11/05/6/con>
- Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell, A. y Abella García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus virtuales*, 1(10), 49–58. <http://hdl.handle.net/10366/145122>
- Huayhua, M., Ávila, C., Vargas, Y. y Buitrón, C. (2021). Retroalimentación formativa una práctica eficaz en tiempos de pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(21), 1480–1490. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.290>
- Molina-Pérez, J. y Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y Digitalización “Improvisada” en Educación Secundaria: Tensiones Emocionales e Identidad Profesional Cuestionada. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 10(1), 181–196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Pulido-Montes, C. (2023). Vivencias del profesorado universitario en la adaptación de la docencia presencial a docencia remota durante el confinamiento. En M. P. Cáceres Reche, E. Schmitt Berna, P. J. García Sempere y A. Fuentes Cabrera (Eds.), *Experiencias basadas en evidencias en la formación y práctica docente: perspectivas de investigación para la innovación* (pp. 25–33). Dykinson S.L.
- Pulido-Montes, C. y Mengual Andrés, S. (2020). The teaching modalities in the new normal for the 2020-21 academic year in Spanish public universities. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 273–290. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5291>

LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARA PROFESIONALES DOCENTES Y NO DOCENTES DE APOYO. COMPARACIÓN ENTRE ANDALUCÍA, MADRID Y CATALUÑA

Irene Moreno-Medina ¹

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha aumentado el interés sobre la colaboración entre docentes y no docentes en el ámbito de la educación inclusiva (Ainscow, 2016), siendo esta colaboración un indicador clave en la calidad educativa e inclusiva (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011; Sandoval et al., 2018).

El sistema educativo español cuenta, además de con los diferentes perfiles de docentes, con una variedad de profesionales no docentes que desempeñan un papel fundamental en el apoyo y la inclusión del alumnado. Una temática, la inclusión, que se ha vuelto más relevante aún desde la adopción por parte de España de la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), lo que ha establecido nuevos estándares y exigencias para el sistema educativo español. En este caso, además, particularmente relevante es el ODS 4, que persigue asegurar una educación inclusiva y de calidad, garantizando la equidad y fomentando oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos los ciudadanos.

Estos profesionales de apoyo, claves en el sistema educativo español, se caracterizan por su dedicación a atender las necesidades específicas

¹Universidad de Málaga

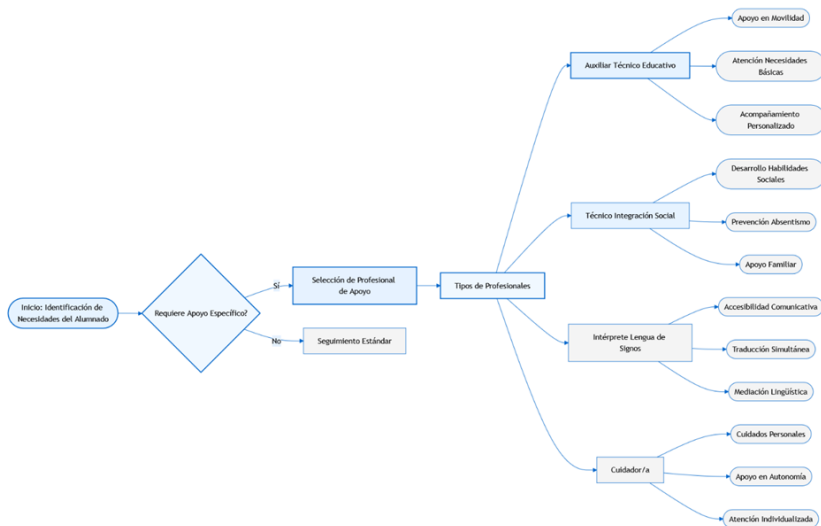
de los estudiantes, complementando la labor docente tradicional. De hecho, la legislación sobre profesionales de apoyo en el ámbito educativo presenta una evolución en las diferentes comunidades autónomas, estableciendo marcos normativos que regulan la presencia y funciones de personal no docente en los centros educativos. Debido a las diferentes autonomías del estado, existe un marco legal general que se especifica en cada comunidad autónoma..

En el manual de Docencia compartida: estrategias y experiencias desde y para las aulas (Sandoval, 2024) se hace referencia a esta realidad y se expone que en algunas comunidades mantienen cierta flexibilidad organizativa según situaciones específicas. Aunque ciertas normativas restringen los apoyos dentro del aula a materias instrumentales, la mayoría dejan abiertas otras posibilidades.

Las distintas leyes y normativas de las diferentes autonomías, además de regular las funciones, derechos y deberes de los profesionales docentes y no docentes de apoyo, señalan una clara tendencia hacia una educación más inclusiva en la que se presta atención a la personalización de la educación. En el caso de los no docentes se encuentran diferentes perfiles profesionales que atienden, según su especialidad, a unas necesidades específicas. Esto significa que los tipos de profesionales no docentes incluyen una variedad de figuras especializadas (Figura 1), como auxiliares técnicos educativos, cuidadores (vetlladores en Cataluña), intérpretes de lengua de signos, técnicos de integración social, educadores de educación especial y auxiliares de educación especial. Cada profesional tiene un perfil y unas funciones específicas diseñadas para atender las necesidades diversas del alumnado, tal y como se puede comprobar en la Figura 1.

Figura 1

Profesionales no docentes en educación



Nota. Elaboración propia con Mermeid.

Algunas de las características comunes de estos profesionales incluyen trabajar bajo supervisión docente, participar en la coordinación con equipos educativos, contribuir al proyecto educativo del centro y prestar especial atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Su papel va más allá del apoyo mecánico, buscando fomentar la autonomía y la integración (es decir, asistencia en la autonomía personal, ayuda en desplazamientos, colaboración en actividades educativas, atención a necesidades básicas, promoción de la inclusión social, etcétera). Un elemento fundamental es la orientación hacia la inclusión y el desarrollo de la autonomía del alumnado, sin olvidar que los profesionales de apoyo no sustituyen al docente, sino que complementan su labor, facilitando la participación y el aprendizaje de estudiantes con diversas necesidades.

La legislación enfatiza la importancia de un enfoque colaborativo, donde estos profesionales trabajan en coordinación con tutores, especialistas, familias y otros agentes educativos para proporcionar una atención verdaderamente personalizada. Por todo ello, y como parte de la revisión de la legislación del proyecto I+D+i “Enseñanza compartida por la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa” (Ref. PID2022-

137000OB-100), el objetivo de este trabajo es conocer cuáles son las diferencias entre comunidades, concretamente en Madrid, Cataluña y Andalucía.

2. DIFERENCIA ENTRE COMUNIDADES AUTÓNOMAS: MADRID, ANDALUCÍA Y CATALUÑA

2.1. Madrid

La regulación de los profesionales de apoyo en la Comunidad de Madrid se articula mediante el Decreto 23/2023 y la Resolución conjunta del 24 de junio de 2022, estableciendo una diferenciación entre personal docente y no docente. Este último colectivo desarrolla funciones específicas de colaboración en procesos de integración y participación del alumnado, actuando en concordancia con el proyecto educativo del centro y como complemento a la labor docente.

Los profesionales de apoyo en la Comunidad de Madrid se caracterizan por su especialización en atención a alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente en trastornos del espectro autista (TEA). Su intervención se centra en crear entornos educativos inclusivos y adaptados. El técnico de integrador social para alumnado TEA tiene entre sus funciones la implementación de adaptaciones curriculares significativas, metodologías específicas de accesibilidad cognitiva y apoyo en aulas especializadas. En resumen, su objetivo es facilitar la integración progresiva del alumnado en el aula de referencia.

En el ámbito especializado, los profesionales de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) implementan intervenciones específicas con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, con una dedicación temporal reglamentada inferior a dos tercios de la jornada lectiva. Sus competencias abarcan el diseño e implementación de adaptaciones curriculares y metodológicas. En el caso de la atención educativa al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la figura del Técnico Integrador Social desarrolla una labor coordinada con PT/AL.

2.2. Andalucía

La legislación andaluza, a través de diversas normas como el Decreto 328/2010 y la Ley 17/2007, establece un marco que fomenta la participación activa de estos profesionales en los centros educativos. El sistema andaluz presenta una configuración multidimensional de los profesionales de apoyo. En el caso de Andalucía destaca por un enfoque innovador en la atención educativa al tener un acuerdo con otras instituciones especializadas. En este caso, un acuerdo que se queda materializado en el convenio con Autismo Andalucía firmado en octubre de 2018. Este acuerdo permite una colaboración única entre la administración educativa y organizaciones especializada, estableciendo múltiples líneas de actuación, incluyendo la eliminación de barreras educativas, coordinación para el aprendizaje, y desarrollo de programas de inclusión para alumnado con trastornos del espectro del autismo. La característica más innovadora es la posibilidad de incorporar profesionales externos al centro docente (en este caso, destaca la implementación del Asistente Personal de Aula).

Los profesionales de apoyo en Andalucía presentan una gran diversidad de roles y funciones. Las figuras más representativas son el Asistente Personal de Aula, el Personal Técnico de Integración Social y los Técnicos de interpretación de Lengua de Signos Española. Los especialistas en Pedagogía Terapéutica asumen competencias en docencia directa, desarrollo de adaptaciones curriculares y cotutoría, estableciendo mecanismos de coordinación interprofesional. Mientras que los especialistas en Audición y Lenguaje focalizan su intervención en el desarrollo lingüístico y la competencia social, facilitando procesos de integración en el grupo-clase. El Personal Técnico de Integración Social complementa estas actuaciones mediante la atención en actividades socioeducativas y el fomento de la autonomía personal. El sistema se refuerza con los Maestros de Apoyo y Refuerzo, vinculados al programa PROA+, que implementan intervenciones educativas coordinadas tanto en el aula ordinaria como en espacios aulas específicas.

2.3. Cataluña

Cataluña presenta un modelo detallado de profesionales no docentes con funciones específicas y claramente definidas. Las figuras principales incluyen: Técnico/a Especialista en Educación Infantil, Integrador/a Social, Educador/a de Educación Especial, Auxiliar de Educación Especial, Cuidador/a (Vetllador/a) y Monitor/a de Apoyo. Para cada figura, además, se establecen tareas concretas. El Técnico Especialista en Educación Infantil colabora directamente con maestros tutores, centrándose en el desarrollo de hábitos de autonomía y atención a necesidades básicas. Sus funciones abarcan desde la preparación de actividades hasta la observación del alumnado. El Integrador Social trabaja específicamente con alumnado en situación de riesgo, desarrollando habilidades sociales, previniendo el absentismo y apoyando la inclusión. Su labor se extiende más allá del ámbito escolar, incluyendo el trabajo con familias y entorno social. Los Educadores y Auxiliares de Educación Especial se centran en apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales, facilitando su participación en actividades escolares y desarrollando su autonomía personal.

Una iniciativa relevante, que cuenta con la cofinanciación del Fondo Social Europeo Plus (FSE+), es el programa Sensei (Programa temporal de residencia inicial docente). Es una iniciativa pionera a nivel nacional que proporciona acompañamiento y apoyo al profesorado novel durante sus primeros pasos en la docencia. Actualmente, es la única experiencia piloto implementada por una administración educativa en España y Cataluña.

El programa se desarrolla mediante un sistema de residencia en centros educativos, donde cada docente novel cuenta con un mentor. La metodología integra diversos elementos formativos: seminarios especializados, experiencias prácticas, espacios de reflexión, sesiones de codocencia y retroalimentación continua. El programa Sensei persigue un doble objetivo: en primer lugar, consolidar las competencias profesionales fundamentales del profesorado participante mediante la práctica, sentando las bases para su desarrollo profesional futuro. En segundo lugar, dar continuidad y coherencia a la labor del Departamento de Educación y Formación Profesional en la formación inicial de estudiantes universitarios que realizan prácticas en centros educativos. En el caso de este programa experimental los docentes en

prácticas tienen un rol de apoyo para las sesiones de su mentor. Un trabajo estrechamente relacionado con la codocencia.

3. CONCLUSIONES

Es evidente que cada comunidad autónoma presenta un modelo propio, pero con un objetivo común: garantizar una educación inclusiva, personalizada y de calidad para todo el alumnado. Comunidades como Madrid, Andalucía y Cataluña han desarrollado normativas específicas que definen con precisión el rol de estos profesionales. Por ejemplo, en Madrid, el Decreto 23/2023 regula la atención educativa a las diferencias individuales, mientras que en Andalucía existe un convenio específico con Autismo Andalucía.

Sin embargo, a pesar de la definición de funciones y roles a través de un marco legislativo la tendencia en los últimos años parece intacta respecto a las condiciones de desigualdad educativa (Chieppa, 2024). Los docentes de apoyo y el personal no docente, además, manifiestan encontrarse entre dos perfiles cuando trabajan en contextos de mayor vulnerabilidad en el que los estudiantes se ven afectados por esto, estableciéndose dos tipos de docentes —el agotado y el motivado por fomentar una educación justa y equitativa—, (Moreno-Medina, 2024a). Asimismo, estos docentes expresan sentimientos de soledad y aislamiento, y que no cuentan con tiempo de coordinación con otros docentes (Sandoval et al., 2018).

Esta problemática supone que, además de la legislación establecida, “son especialmente necesarias medidas diferenciales de apoyo en forma de bajada de ratios, aumento en la dotación de recursos humanos y materiales, limitación de la movilidad del profesorado” (Moreno-Medina et al., 2024, p. 12). Pero, es más, tal y como indican Jardí y Puigdel·lívol (2024):

Las incongruencias o falta de claridad en cuanto a educación inclusiva que podemos detectar en las políticas educativas deberían ayudar a que los diferentes agentes educativos adopten una mirada crítica, transformadora y honesta ante cualquier práctica implementada. El contacto de los responsables de estas políticas con la realidad de los centros más comprometidos con la inclusión debería facilitar esta mirada crítica y transformadora. (p. 38)

En definitiva, a pesar de contar a nivel estatal con una legislación educativa para los docentes y no docentes de apoyo, las medidas establecidas no cumplen con todas las necesidades que manifiestan los profesionales de la educación. Y así lo expresan en los diferentes estudios revisados. Para que los profesionales, docentes y no docentes de apoyo, puedan cumplir con sus funciones para desarrollar una educación inclusiva es necesario que, desde las políticas educativas, se de una respuesta más contextualizada a las demandas de los centros educativos.

4. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se enmarca en el Proyecto I+D+i “Enseñanza compartida por la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa” (Ref. PID2022-137000OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

5. REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. AE-DEANEE.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159–172. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2015-0013>
- Chieppa, S. M. . S.-C. R., M. A. (2024). Beyond disability. Are culturally and linguistically diverse (CLD) students overrepresented in the Spanish special education system? An intersectional data-based approach. *Culture and Education*, 36(4), 1070–1095. <https://doi.org/10.1177/11356405241290425>
- Consortio de Educación de Barcelona. (2010). Resolución por la que se da publicidad al acuerdo relativo a la aprobación de las instrucciones para

- la gestión del uso social de las instalaciones de los centros públicos. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, (5587), 22345–22350.
- Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Federación Autismo Andalucía. (3 de octubre de 2018).
- Decreto 231/2021, de 5 de octubre, por el que se establece el servicio complementario de apoyo y asistencia para alumnado con necesidades educativas especiales. (2021).
- Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid. (2023).
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. (2010).
- Departament d'Educació. (2021). Resolució EDU/1010/2021, de 9 d'abril, per la qual es dicten instruccions referents a l'organització i el funcionament dels centres d'educació especial roveïdors de servís i recursos (CEEPSIR) sostinguts amb fons públics.
- Departament d'Educació. (2023a). Concreció i desenvolupament del currículum de l'educació bàsica: educació secundària obligatòria (ESO).
- Departament d'Educació. (2023b). Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Gestió del centre. Curs 2023-2024.
- Departament d'Educació. (2023c). Resolució de 22 de febrer de 2023, referent a l'organització i el funcionament de les aules integrals de suport.
- Generalitat de Catalunya. (2009). Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, (5422), 56233–56273.
- Generalitat de Catalunya. (2010). Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de Autonomía de los Centros Educativos. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, (5686), 61869–61891.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad. (2017).
- Jardí, A. y Puigdellívol, I. (2024). Medidas de apoyo educativo para la inclusión en la teoría y en la práctica. ¿Son siempre inclusivas? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 23–42. <https://doi.org/>

10.4067/S0718-73782024000100023

- Jefatura del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (106), 17158–17207.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (2007).
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. (2021).
- Moreno-Medina, I. (2024a). Actitudes y comportamientos de Justicia social del profesorado en contextos desafiantes: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.of.5930>
- Moreno-Medina, I. (2024b). Actitudes y comportamientos de justicia social del profesorado en contextos desafiantes: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26. Descargado de <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.of.5930> doi: 10.24320/redie.2024.26.of.5930
- Moreno-Medina, I., Murillo, F. J. y Fernandes, P. (2024). Aprendiendo del éxito de las escuelas portuguesas en contextos desafiantes para luchar contra las desigualdades y el fracaso escolar. *Aula Abierta*, 53(1), 7–14. <https://doi.org/10.17811/rifie.19326>
- ORDEN de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial. (2010).
- Resolucion de 27 de junio de 2019, de la Direccion General de Trabajo, por la que se registra y publica el XV Convenio colectivo general de centros y servicios de atencion a personas con discapacidad (BOE 159). (2019).
- Resolución conjunta de 24 de junio de 2022 de las viceconsejerías de política educativa y de organización educativa. (2022).
- Sandoval, M. (2024). *Docencia compartida: Experiencias desde y para las aulas*. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3272>.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs*

Education, 34(4), 441–454. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>

MOVIMIENTOS SOCIALES Y ESTADO: CONTRADICCIONES Y TENSIONES EN EL CASO DE LOS BACHILLERATOS POPULARES

Noelia Fernández González ¹

1. INTRODUCCIÓN

Los bachilleratos populares de Argentina (en adelante, bachis) son experiencias de educación popular para personas jóvenes y adultas creadas por movimientos sociales de base y que adoptan el formato de escuela para dar respuesta a la necesidad expresada por sus estudiantes de obtener un título de educación secundaria. Como señalaba un educador que entrevistamos en el marco de nuestro estudio, los bachis “son hijos del 2001” (entrevista personal). Si bien los dos primeros bachis abren sus puertas en 2004, esta iniciativa hunde sus raíces y su condición de posibilidad en la crisis de 2001 y el protagonismo de los movimientos sociales de signo utópico y prefigurativo que emergieron en ese momento para dar respuesta auto-organizada a diversas necesidades sociales, como vivienda o alimentación, pero también educativas (Rubinzstain, 2012; Svampa, 2008).

En los años posteriores a 2004, otros movimientos sociales replicaron esta iniciativa, especialmente tras obtener los primeros reconocimientos como escuelas secundarias (en 2007 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires —en adelante CABA— y en 2008 en la provincia de Buenos Aires). Tras

¹Departamento de Pedagogía, Universidad Autónoma de Madrid. Grupo de investigación GIPES (Grupo de Investigación en Políticas Educativas Supranacionales). Este trabajo forma parte del Proyecto EduCommon, financiado por la Unión Europea bajo una ayuda Marie Skłodowska-Curie (grant agreement no. 10127465) del programa Horizonte 2020

más de veinte años de trayectoria del movimiento de bachis, cabe afirmar que la obtención de reconocimiento oficial para emitir títulos, así como de recursos materiales, es el resultado de un recorrido de lucha colectiva ante las instituciones del Estado, de “interpelación” al Estado (Moñino, 2021), expresión que captura bien el sentido contradictorio de la relación entre los bachis y las instituciones estatales. De este modo, los bachis se forjan sobre un suelo contradictorio entre su reivindicada autonomía y el reconocimiento estatal.

A la luz de los principios rectores que en líneas generales inspiran la construcción de los bachis, consideramos que se trata de una experiencia significativa de comunes educativos. Dentro de la diversidad de aproximaciones a la idea de lo común, tanto en educación como en otros campos de conocimiento (para una panorámica de esta idea en la discusión filosófico-política véase Lloredo, 2020), en este trabajo adoptamos un posicionamiento concreto afín al marxismo autónomo desarrollado en los trabajos de Federici (2019), Hardt y Negri (2000) o Gutiérrez Aguilar (2017), entre otros y otras pensadoras. Desde esta perspectiva, los comunes se definen como iniciativas de organización social —que no recursos materiales— de inspiración anticapitalista y utópica que se construyen de acuerdo con los principios de democracia radical asamblearia, horizontalidad, acceso abierto y rechazo hacia las soluciones de mercado y hacia el Estado —actor aliado del capital en la construcción del sistema capitalista—. De resultas, los comunes reivindican su autonomía frente a esas otras instancias del orden instituido, como empresas, instituciones estatales o los grandes sindicatos propios del modelo welfarista de Estado. Como específicamente subraya Federici (2019), los comunes dan respuesta a las necesidades sociales de las comunidades cuando la alianza Estado-capital deja al descubierto esas necesidades. A pesar de su oposición al Estado, estos autores y autoras reconocen el sentido estratégico de defender aquellas esferas de derechos garantizados por el Estado ante la amenaza de las dinámicas privatizadoras. Desde esta observación, vemos preciso atender al sentido estratégico de las relaciones entre movimientos sociales y el Estado.

La crisis y revuelta social de 2001 en Argentina dan cuenta de la centralidad de estos movimientos sociales en la construcción de respuestas

autoorganizadas ante las necesidades que la crisis económica y de Estado dejaron al descubierto. El paquete de reformas estatales de los gobiernos de Carlos Menem en los noventa —que incluyó medidas de privatización del sector productivo estatal, descentralización de provisión de servicios públicos y tercerización de sus funciones— se tradujo en altas tasas de desigualdad, pobreza, desempleo (Oszlak, 2003) y, a la postre, en una grave crisis de legitimidad política que fue el caldo de cultivo de nuevas narrativas emancipadoras (Rubinsztain, 2012). En lo relativo a la reforma educativa, la transferencia de competencias desde el nivel nacional hacia las provincias ha sido objeto de debate académico entre interpretaciones que subrayan su signo federalista y las que ven en ella una medida de corte neoliberal que responde a las exigencias de ajuste estructural (Terigi, 2007). Más allá de estas controversias, la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) no fue objeto específico de reforma durante esta década, pero ante las crecientes tasas de desempleo, se evidenció el abandono que desde los ochenta arrastraba esta modalidad (Levy, 2019).

Ante este panorama, los bachis deciden, según sus propias palabras, “tomar la educación de jóvenes y adultos en nuestras manos” (Elisalde (2018), p. 50) empleando la misma fórmula que De Angelis atribuye a los comunes (2017, p. 103). Con esta decisión inician una estrategia de acción de facto —sin autorización previa—, desde donde exigen el reconocimiento estatal siguiendo este razonamiento: si el Estado, garante del derecho a la educación, no está proporcionando una respuesta educativa, en virtud de esa misma responsabilidad debe al menos otorgar reconocimiento a los bachis que sí están dando esa respuesta.

En este capítulo ofrecemos un conjunto de reflexiones en torno a las tensiones que atraviesa la experiencia de los bachis en la CABA. Estas reflexiones son el resultado de un estudio cualitativo apoyado en entrevistas con 37 educadores/as de bachis y con 4 trabajadores/as del Ministerio de Educación de la ciudad y en un análisis documental de la normativa que otorga reconocimiento a los bachis de la CABA. Desde una perspectiva epistemológica comprometida con el enfoque etnográfico (Guber, 2011) y con los estudios del discurso (Martín Criado, 2014), no entendemos la entrevista como una herramienta que proporcione acceso a la verdad, sino como una

interacción entre la persona entrevistada y la entrevistadora que nos permite identificar distintos posicionamientos y maneras de reflexionar en torno a aquello sobre lo que hablan.

2. EL ESTADO: RELACIÓN DE CONTRACCIÓN

Con la decisión de configurarse como escuelas con reconocimiento estatal, los bachis se inauguran en un terreno marcado por la tensión entre la heteronomía del Estado y su autonomía (Wahren, 2020). Esta tensión trae causa en una contradicción radical entre dos racionalidades opuestas, bien identificadas en el trabajo de Gutiérrez Aguilar (2017). Por un lado, en su calidad e iniciativas fundadas en un modelo de democracia radical, su primera razón de ser es la de desordenar el orden establecido. Sin embargo, el reconocimiento estatal, que es el acto que los inaugura como bachis, se funda en la racionalidad opuesta, la de ordenar lo social. Ambas racionalidades atienden a las dicotomías opuestas entre política/policía en términos de Rancière (1996/2012) o de autonomía/heteronomía si prestamos atención al trabajo de Castoriadis (1997). La decisión de los bachis de luchar por el reconocimiento estatal, los forja en un terreno marcado, no por el mero rechazo al Estado —a modo de abandono del Estado—, sino por la contradicción a través de un ejercicio de interpelación.

Esta contradicción fundacional se expresa, en primer lugar, en el repertorio de lucha con el que los bachis interpelan al Estado. Como reportan diversos textos (Elisalde, 2018; Wahren, 2020), así como también las personas que hemos entrevistado en nuestro estudio, la obtención de reconocimiento y de recursos materiales por parte del Estado ha sido el fruto de numerosas acciones colectivas: manifestaciones, cortes de calle, clases públicas, un escrache e incluso tomas en el Ministerio de Educación. Este repertorio de acciones se acompaña se opciones verbales que refuerzan el antagonismo con el Estado:

“Los bachis le pedimos al Estado”... No, no le pedimos. Nosotros le exigimos podría ser un poco más cercano, pero a mí me gusta más: “Intentamos arrancarle al Estado”, “intentamos

arrancarle recursos, intentamos arrancarle lo que es nuestro” (Julián). / “[...] uno siempre lucha por, por estar dentro de esa órbita, arrancarle al Estado sueldos” (Ricardo) / Porque nosotros estamos planteando otra forma de escuela. Una escuela autogestionada por la propia organización social. Entonces, no es contradictorio. Está en la resolución del 2009, está planteado con lo cual eso es una batalla ganada en términos de... de arrancar al Estado derechos (...) (Andrea).

En la opción por el verbo “arrancar”, que es explicada por Julián, subyace una comprensión antagonista del Estado en su calidad de aliado del capital y como actor que acumula, controla y regula riqueza colectivamente producida, idea desde la que Federici (2019, p. 96) justifican la generación de comunes desde donde abrir el acceso a tal riqueza y la toma de decisiones sobre esos recursos.

A tenor de la contradicción radical en la que se fundan los bachis, entre la policía y la política en términos de Rancière (1996/2012), sostenemos que la inestabilidad institucional de los bachis refleja que su racionalidad política desordenadora no ha sido plenamente absorbida por la racionalidad policial-ordenadora del Estado. Pero, al mismo tiempo, cierto grado de institucionalización estatal, principalmente a través del reconocimiento de los títulos, ha fortalecido su propia viabilidad. La posibilidad de reconocimiento que se abrió con las primeras oficializaciones provocó un crecimiento exponencial del número de bachis (Wahren, 2020) contribuyendo con ello a la sostenibilidad de la experiencia. En la misma línea, algunos/as educadores/as entienden que los recursos materiales que reciben del Estado o por los que todavía están en lucha fortalecerían su sostenibilidad sin arriesgar su autonomía. Desde este prisma, por ejemplo, entienden que los salarios docentes, además de ser un derecho laboral, favorecen una vinculación más duradera de los educadores y educadoras en los bachis. También entienden que estos recursos podrían servir para resolver la situación edilicia de los bachis, problemática que en muchas ocasiones ha arriesgado su continuidad: algunos bachis han funcionado en plazas públicas en algún curso o han tomado la decisión de articularse con organizaciones sociales más grandes para que les proporcione un espacio. Como veremos en la siguiente sección,

esta postura no es unánime.

3. DESACUERDOS DENTRO DEL MOVIMIENTO DE BACHILLERATOS POPULARES

Esta contradicción fundacional (autonomía/heteronomía; policía/política) en la que se fundan los bachis se ha traducido a lo largo de las más de dos décadas de trayectoria en una serie de divisiones dentro del movimiento de bachilleratos populares. En el año 2005 se conformó la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha en la que se congregaban todos los Bachilleratos Populares que había en ese momento. Este espacio rápidamente sirvió para definir la agenda de reclamos y acciones ante el Estado, desplazando el debate pedagógico. En el año 2009 la Coordinadora finalmente sintetizó cinco puntos (Perez, 2014, p. 15-16):

- *Reconocimiento por parte del Estado de los Bachilleratos Populares (es decir que otorgue la posibilidad de entregar títulos)*
- *Reconocimiento como construcciones de organizaciones sociales y fábricas recuperadas, excluyendo a las ONG y las escuelas privadas.*
- *Elección de docentes por parte de cada Bachillerato, sin ninguna injerencia del estado.*
- *Reconocimiento (respecto y no injerencia) del proyecto pedagógico de cada Bachillerato.*
- *Financiamiento y salarios. Se exige al Estado que financie a los bachilleratos por ser la educación un derecho universal.*

El logro de financiación de salarios docentes se tradujo finalmente en la retirada de algunos bachis de la Coordinadora que observaban en ello un riesgo para su autonomía en la selección de educadores/as y, por lo tanto, lo rechazaron. En consecuencia, conformaron un espacio de coordinación alternativo, la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, hoy ya inactiva.

En los últimos años, las posibles vías de financiación han generado nuevas divisiones dentro de la Coordinadora en la CABA. Un conjunto de

bachis empezó a ver más idónea una opción de financiación integral del proyecto bajo la fórmula de “gestión social” de la educación. Esta fórmula fue introducida por la Ley de Educación Nacional de 2006 como una alternativa a las tradicionales fórmulas privada y estatal con el objetivo, justamente, de ofrecer encaje legal a las iniciativas promovidas por los movimientos sociales al calor del 2001. Tal y como nos relataron algunos educadores/as en entrevistas, la categoría de gestión social ofrecería una buena conciliación entre la obtención de financiación estatal y la preservación de su autonomía. Sin embargo, desde la Coordinadora acusan como debilidad el escaso desarrollo normativo de la figura de la gestión social, que no está regulada en la CABA, así como la confusión de esta figura con la actividad de otras organizaciones, como ONGs u organizaciones religiosas. Además, les preocupa especialmente que esta figura suponga un retroceso en el reconocimiento en los derechos laborales ya adquiridos. Según nuestras actualizaciones a 2025, algunos de los bachilleratos que en 2023 —momento de las entrevistas— apoyaban la opción de gestión social han abandonado esa vía y actualmente integran de nuevo la Coordinadora. Cabe subrayar que en las entrevistas estas diferencias son siempre situadas bajo un marco de “diversidad” dentro de la camaradería y respeto a las decisiones de los otros bachis, a quienes siempre consideran aliados en una misma causa.

Como señala Gutiérrez Aguilar (2017), la disyuntiva excluyente entre la política estado-céntrica (heterónoma) y la política autónoma, que cobra todo el sentido desde el razonamiento teórico-normativo, se diluye en la lucha concreta de los movimientos sociales con el transcurso de decisiones estratégicas que, finalmente, se traducen en divisiones de colectivos y personas. Este conjunto de divisiones dentro del movimiento de bachis da cuenta de las diferentes decisiones estratégicas.

4. A MODO DE CIERRE

En este trabajo, hemos ofrecido un análisis de las tensiones que atraviesan la experiencia de los bachilleratos populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con esta contribución nos alejamos de perspectivas armónicas de anclaje liberal en torno a la idea de “lo común” que subrayan

la importancia de la participación de la “sociedad civil”. Desde un enfoque comprometido con la democracia radical, la política es un movimiento de desacuerdo con lo instituido. Con esta idea, entendemos que la relación contradictoria entre los movimientos sociales y el Estado, así como la división dentro del movimiento de bachis constituyen expresiones de un esfuerzo por no convertirse en lo ya instituido.

5. REFERENCIAS

- Castoriadis, C. (1997). Democracy as procedure and democracy as regime. *Constellations*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.00032>
- De Angelis, M. (2017). *Omnia Sunt Communia. Principles for the Transition to Postcapitalism*. Zed Books.
- Elisalde, R. (2018). Notas sobre la Reforma de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en Buenos Aires: una ofensiva contra los trabajadores. Resistencias locales y perspectivas nacionales. *Encuentro de Saberes*, 8, 43–52.
- Federici, S. (2019). *Re-enchanting the world. Feminism and the Politics of the Commons*. PM Press.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Traficantes de Sueños.
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Empire*. Harvard University Press.
- Levy, E. (2019). Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos. *Educação*, 42(3), 377–386.
- Lloredo, L. (2020). Bienes comunes. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 19, 214–236. Descargado de <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5709> doi: 10.20318/eunomia.2020.5709
- Los vínculos de la praxis freiriana con una cultura política emergente en argentina 2001. (2001). *Polifonías Revista de Educación*, 1(1), 95–111.
- Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría

de la acción y análisis del discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 115–138. <https://doi.org/10.3989/ris.2012.07.24>

- Moñino, I. (2021). El movimiento de Bachilleratos Populares y su interpe-
lación en la EDJA: logros, actualidad y perspectivas. *Encuentro de
Saberes*(10), 10–36.
- Oszlak, O. (2003). El mito del estado mínimo: una década de reforma estatal
en la Argentina. *Desarrollo Económico*, 42(168), 519–543.
- Pérez, P. (2014). *La Escuela Libre de Constitución (2008 - 2013)*. Editorial
Reconstruir.
- Rancière, J. (2012). *El desacuerdo*. Nueva Visión. (1996/2012)
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder políti-
co*. Siglo XXI-CLACSO.
- Terigi, F. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo
en la reforma educativa argentina de los noventa. *Education Policy
Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, 1–16.
- Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares en Argentina: educación desde
los movimientos. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 89–109.

GESTIÓN INSTITUCIONAL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES A TRAVÉS DEL MODELO TEP: INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ESCENARIOS MEDIADOS POR IAG

Alba Ruth Pinto Santos ¹
arpinto@uniguajira.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología digital, y los desarrollos recientes de la inteligencia artificial generativa (IAG) han revolucionado diversos sectores, incluida la educación (Bartolomé Pina et al., 2024). Herramientas como ChatGPT, Perplexity y similares son populares en los estudiantes y docentes en el contexto universitario. Estas herramientas han permitido nuevas formas de aprendizaje interactivo, pero también han planteado desafíos relacionados con la adaptación de las instituciones educativas y las brechas digitales que cada vez son más amplias (Pinto-Santos et al., 2022; Miao y Cukurova, 2024). Así, la gestión institucional desempeña un papel fundamental en la integración efectiva de estas tecnologías, al facilitar la adopción de estrategias pedagógicas y el desarrollo de competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes (Pinto Santos et al., 2024).

Aunque, los entornos de aprendizaje emergentes exigen que los docentes y estudiantes tengan un amplio dominio de conocimientos, habilida-

¹Universidad de la Guajira. Colombia

des y actitudes relacionadas con competencias digitales, un manejo seguro, crítico y reflexivo de los recursos digitales (Roll y Ifenthaler, 2021), capacidad para el trabajo colaborativo, resolución de problemas, entre otras. La realidad evidencia que estas demandas implican asumir nuevos roles y plantean desafíos significativos en el contexto universitario para promover innovación educativa. Asimismo, la gestión institucional de los programas de formación del profesorado debe enfocarse en fortalecer las actitudes de los educadores, promoviendo experiencias de aprendizaje auténticas y estrechamente relacionadas con las prácticas pedagógicas, con el propósito de impulsar el desarrollo de la competencia digital (Pozas y Letzel, 2023; Pinto et al., 2023).

La gestión institucional en el contexto de la Competencia Digital Docente (CDD) se articula en un marco administrativo que abarca varios aspectos clave asociados a los pedagógico y tecnológico (Pinto-Santos et al., 2021). Implica un análisis del currículo de cada programa, la evaluación de la CDD para reconocer los niveles de competencia y los procesos de mejora, definir un perfil de competencias de egreso que debe alinearse a las necesidades profesionales actuales, y actualizar el perfil de competencias del docente de acuerdo a las necesidades educativas de la era digital (Pinto-Santos y Pérez-Garcías, 2022).

En este contexto ha surgido el modelo el Modelo TEP (Tecnológico, Empoderado y Pedagógico) diseñado como una estrategia integral para fortalecer la CDD en profesionales de la educación (Pinto et al., 2020; 2021; 2022; 2023). Este modelo se compone de tres dominios interrelacionados: el dominio tecnológico, que promueve el uso crítico y creativo de la tecnología; el dominio empoderado, que se enfoca en desarrollar actitudes y capacidades para aprovechar las herramientas digitales en la enseñanza; y el dominio pedagógico, que busca implementar prácticas educativas efectivas mediante el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La articulación de estos dominios permite a los docentes no solo mejorar su práctica educativa, sino también adoptar un enfoque reflexivo y transformador que responda a las exigencias del contexto educativo actual, especialmente en un entorno mediado por la IAG.

Así, la tecnología digital no solo transforma la manera en que se apren-

de, sino que también afecta las estructuras administrativas y pedagógicas dentro de las instituciones educativas. A medida que la IAG se incorpora en el ámbito educativo, surgen desafíos significativos relacionados con los aspectos administrativos, pedagógicos y tecnológicos. La necesidad de establecer orientaciones institucionales y estrategias de formación es fundamental para garantizar que tanto educadores como estudiantes puedan beneficiarse plenamente de estas innovaciones (Pinto et al., 2024; Miao y Cukurova, 2024). Según Bartolomé Pina et al. (2024) la implementación efectiva de la IAG en el aula puede mejorar la eficiencia administrativa y la calidad educativa, pero requiere un compromiso institucional para desarrollar competencias digitales adecuadas entre todos los actores involucrados. A partir de lo anterior, este estudio se centra en analizar los aportes del Modelo TEP para promover la gestión institucional y el desarrollo de competencias digitales en escenarios de aprendizaje mediados por inteligencia artificial generativa.

2. MÉTODO

El enfoque metodológico adoptado en este estudio se basa en la investigación evaluativa, la cual se orienta hacia la valoración crítica de los aportes del Modelo TEP a la gestión institucional y su capacidad para contribuir al desarrollo de la CDD. La investigación evaluativa no solo facilita la emisión de juicios fundamentados sobre el fenómeno en estudio, sino que también constituye una herramienta clave para gestionar, planificar y tomar decisiones informadas que permitan abordar problemas concretos en el ámbito educativo (Escudero, 2016).

La muestra estuvo conformada por 162 estudiantes y 131 docentes de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de La Guajira-Colombia, los cuales participaron en procesos de formación en Tecnología Educativa. Los instrumentos de recolección de datos usados fueron los cuestionarios para valorar la satisfacción de los participantes frente al proceso de formación, y dos grupos focales para evaluar los aportes del Modelo TEP.

Se empleó un cuestionario de satisfacción de procesos formativos di-

señado por Pinto et al. (2018) para estudiantes, que incluye 10 indicadores sobre aspectos como metodología y retroalimentación. Utiliza una escala tipo Likert de 6 a 1, con una alta confiabilidad (Alfa de Cronbach: 0.955). Para los docentes, se usó un formulario basado en Turpo-Gebera et al. (2021), que mide la satisfacción en una escala de 1 a 5. Este cuestionario abarca 12 indicadores en cuatro dimensiones y mostró una confiabilidad excelente (Alfa de Cronbach: 0.973).

El proceso de formación basado en el Modelo TEP se llevó a cabo mediante dos acciones formativas. La primera acción fue un diplomado en Competencia Digital Docente, que involucró a 131 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, con el objetivo de integrar el Modelo TEP en la planificación curricular. Este diplomado tuvo una duración de 125 horas, distribuidas en seis seminarios virtuales a través de la plataforma Moodle de la universidad, abordando diversas dimensiones de la CDD. La segunda acción se centró en estudiantes próximos a egresar de la Facultad Ciencias de la Educación, donde 162 estudiantes participaron en cuatro seminarios sobre tecnología educativa, cada uno con una duración de 30 horas. Estos seminarios incluyeron temas como mediaciones pedagógicas y desafíos de las TIC en educación. Ambas formaciones fueron diseñadas para facilitar la apropiación del Modelo TEP en las prácticas pedagógicas, promoviendo así un enfoque integral y contextualizado en la formación docente.

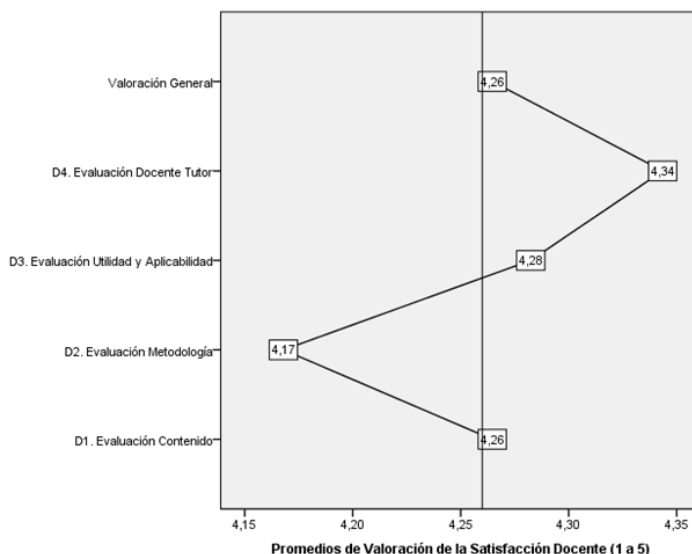
3. RESULTADOS

Frente a la formación, los docentes han valorado de manera positiva evidenciando un alto nivel de satisfacción en diversas dimensiones evaluativas. Según los resultados, la media general de satisfacción alcanzó un notable 4,26 sobre 5, lo que refleja que los docentes reconocen la importancia de adquirir competencias digitales docentes en un contexto educativo cada vez más mediado por tecnologías. La formación no solo les proporciona herramientas prácticas para mejorar su enseñanza, sino que también les ayuda a adaptarse a las exigencias de un entorno educativo en constante evolución. Este reconocimiento por parte de los docentes es crucial para fomentar una cultura académica que valore el aprendizaje continuo y la innovación peda-

gógica, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en el rendimiento y participación de sus estudiantes.

Figura 1

Valoración de la formación por docentes

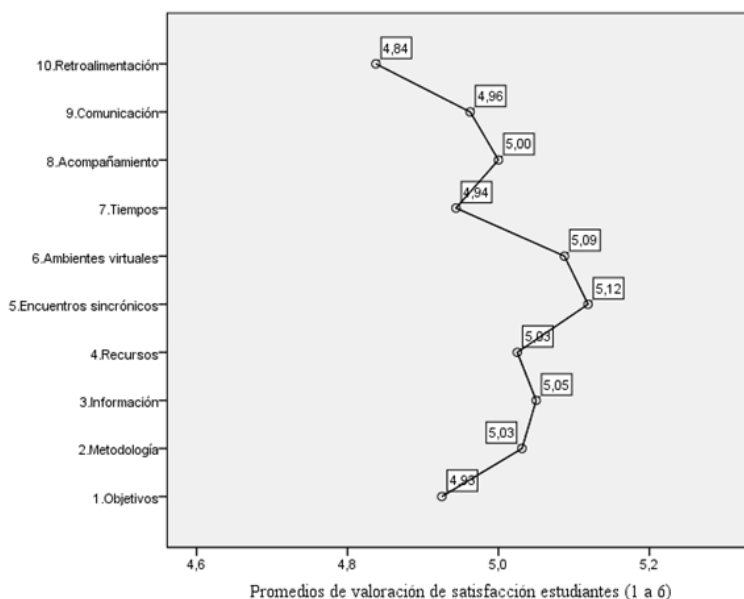


Nota. La figura muestra una escala valorativa de promedios de satisfacción de los docentes.

Los estudiantes también han valorado de manera positiva la formación. Todos los indicadores de evaluación recibieron calificaciones superiores a 4,84 sobre un máximo de 6 puntos, lo que demuestra una percepción altamente favorable del proceso formativo. Los aspectos mejor valorados incluyen los encuentros sincrónicos como espacios de interacción (5,12), los ambientes virtuales (5,09), la claridad y adecuación de la información presentada (5,05), y la metodología y recursos de aprendizaje (5,03). Este alto nivel de satisfacción sugiere que la formación ha logrado crear un entorno educativo dinámico y efectivo, donde los estudiantes se sienten motivados y apoyados en el aprendizaje de competencias digitales esenciales para su futuro profesional.

Figura 2

Valoración de la formación por estudiantes



Nota. La figura muestra una escala valorativa de promedios de satisfacción de los estudiantes.

Por su parte, los grupos focales permitieron realizar un análisis DOFA sobre los aportes del Modelo TEP a la gestión institucional y el desarrollo de competencias digitales, en el que se encontraron como fortalezas el compromiso de las directivas y docentes para fortalecer la CDD y la existencia de indicadores de evaluación del Modelo TEP. Estos elementos indican una base sólida para implementar cambios que respondan a las necesidades actuales del entorno educativo. Sin embargo, se identifican debilidades, como la baja capacidad de respuesta institucional ante los cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje en entornos digitales, lo que podría limitar la efectividad de las iniciativas propuestas. Además, la falta de evidencias en las planeaciones docentes sobre la implementación de estrategias pedagógicas basadas en IAG plantea un desafío que necesita ser abordado.

En cuanto a las oportunidades, el Modelo TEP se presenta como una herramienta valiosa para avanzar en el desarrollo de la CDD y mejorar el perfil de competencias de los futuros docentes. Esto puede facilitar una ar-

ticulación más efectiva entre los diferentes campos de formación curricular. No obstante, las amenazas incluyen la resistencia al cambio frente a los procesos de innovación educativa, lo cual puede dificultar la aceptación y apropiación de nuevas metodologías por parte de los docentes. En conjunto, este análisis sugiere que, aunque hay un camino claro hacia el fortalecimiento de las competencias digitales docentes, es crucial abordar las debilidades y amenazas identificadas para asegurar que las brechas frente al uso de la tecnología digital no sigan aumentando.

4. DISCUSIÓN

La incorporación efectiva de la IAG en la práctica docente presenta varios retos significativos que los educadores deben enfrentar y que implica mejoras a nivel de la gestión institucional y el desarrollo de competencias digitales docente. Existe la necesidad de formación en el uso de estas tecnologías, ya que muchos docentes carecen de las habilidades técnicas y pedagógicas necesarias para integrarlas en la enseñanza. Además, algunos educadores todavía son escépticos acerca de la efectividad de la IAG en los procesos de aprendizaje, pese a que es una realidad el uso por parte del estudiantado de herramientas como ChatGPT, Perplexity, entre otros. También es crucial abordar las preocupaciones éticas relacionadas con el uso de la información, así como garantizar que la IAG se utilice de manera inclusiva (Bartolomé Pina et al., 2024; Miao y Cukurova, 2024).

La evaluación del Modelo TEP ha revelado resultados positivos tanto para docentes como para estudiantes, lo que subraya su efectividad en la formación en competencias digitales. Los docentes han expresado un notable nivel de satisfacción, con una media de 4,26 sobre 5, lo que indica un reconocimiento claro de la relevancia de adquirir estas competencias en un contexto educativo cada vez más digitalizado. Esta valoración no solo resalta la utilidad práctica de las herramientas adquiridas, sino que también refleja una disposición a adaptarse a un entorno educativo en constante cambio. Al respecto, el compromiso de los docentes impacta en los aspectos pedagógicos en el desarrollo de la CDD los cuales son esenciales para estructurar una formación integral, que incluya definir los objetivos de aprendizaje, los

contenidos temáticos, los componentes tecnológicos, la naturaleza transversal, entre otros (Pinto-Santos y Pérez-Garcías, 2022).

Asimismo, los estudiantes también han manifestado una percepción favorable del proceso formativo, con calificaciones superiores a 4,84 sobre 6 en todos los indicadores evaluativos. Los aspectos mejor valorados, como la interacción en encuentros sincrónicos y la claridad de la información presentada, sugieren que el Modelo TEP ha logrado crear un ambiente educativo colaborativo. En conjunto, estos hallazgos destacan la importancia del Modelo TEP en el desarrollo profesional y académico en un mundo cada vez más mediado por la tecnología (Pinto et al., 2023). El desarrollo de CDD además debe considerar la infraestructura tecnológica y garantizar el acceso a herramientas y recursos TIC (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020), los cuales también deben ser considerados desde los aspectos administrativos para la integración educativa de la IAG.

El análisis DOFA realizado a través de grupos focales sobre el Modelo TEP ha puesto de manifiesto tanto sus aportes significativos como los desafíos que enfrenta en la gestión institucional y el desarrollo de competencias digitales. Este análisis sugiere que, aunque el Modelo TEP ofrece un camino hacia el fortalecimiento de las competencias digitales docentes, es esencial abordar las debilidades y amenazas identificadas para cerrar las brechas existentes en el acceso y uso de tecnologías educativas. Estos hallazgos coinciden con Silva y Miranda (2020), en la necesidad de hacer mayores esfuerzos a nivel institucional para fortalecer la CDD desde la formación inicial de los maestros.

5. CONCLUSIONES

La gestión institucional es esencial para abordar los cambios que trae consigo la IAG en la educación. Las instituciones deben fomentar un trabajo conjunto entre diversas áreas de gestión, asegurando que las decisiones sobre el uso de estas tecnologías sean informadas y alineadas con los objetivos educativos, basados en procesos de formación continua del profesorado universitario. El modelo TEP aporta significativamente al desarrollo de competencias digitales en escenarios de aprendizaje mediados por inteligencia

artificial generativa al integrar principios curriculares fundamentales como la transversalidad, la integración, la autenticidad y la flexibilidad. Estos principios permiten que las propuestas formativas se adapten a las necesidades específicas de los docentes y a las características individuales de los estudiantes, asegurando que el aprendizaje sea relevante y contextualizado. Al enfocarse en la formación inicial docente (FID), el modelo busca empoderar a los educadores como agentes de cambio, capacitándolos para enfrentar los retos del entorno educativo actual y promoviendo el uso crítico y creativo de la tecnología. Esto no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también fomenta una cultura académica que valora la innovación y el aprendizaje continuo.

6. REFERENCIAS

- Bartolomé Pina, A., Pérez Garcias, A. y Prendes-Espinosa, M. P. (2024). *Informe EDUTEC sobre Inteligencia Artificial y Educación*. <https://edutec.es/publicacion/informe-edutec-sobre-inteligencia-artificial-y-educacion/>
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1–21. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91649056015.pdf>
- Miao, F. y Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Pinto, A., Díaz, J., Rodríguez, B., Atrio, S., Alfaro, C., Cortes, O., Santos, Y., Morales, B. y Berrio, H. (2018). *Innovaciones y experiencias en escenarios de aprendizaje mediados por TIC*. <https://bit.ly/3C2dHG9>. Disponible en: UniversidaddeLaGuajira
- Pinto, A., Pérez, A. y Darder, A. (2023). Formación en competencia digital docente: validación funcional del modelo TEP. *Innoeduca*, 9(1), 39–52. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i1.15191>
- Pinto-Santos, A., Pérez, A. y Darder, A. (2020). Autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial del profesora-

do de educación infantil. *Revista Espacios*, 41(18), 29–55. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n18/20411829.html>

- Pinto-Santos, A. R., George-Reyes, C. E. y Cortés-Peña, O. F. (2022). Brecha digital en la formación inicial docente: desafíos en los ambientes de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en La Guajira (Colombia). *Formación universitaria*, 15(5), 49–60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000500049>
- Pinto-Santos, A. R. y Pérez-Garcías, A. (2022). Gestión curricular y desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *RED. Revista Educación a Distancia*, 22(69), 1–22. <http://dx.doi.org/10.6018/red.483551>
- Pinto-Santos, A. R., Pérez Garcías, A. y Darder Mesquida, A. (2021). Propuesta formativa basada en el modelo TEP para el desarrollo de la Competencia Digital Docente. *Revista Espacios*, 42(03), 7–21. <http://www.revistaespacios.com/a21v42n03/a21v42n03p07.pdf>
- Pinto Santos, A. R., Saavedra López, A. M. y Agudelo Velásquez, O. L. (2024). Technological scenarios for educational inclusion: Digital Gaps in Colombia and Guatemala. *Environmental Social & Management Journal/Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(10), 1–16. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n10-079>
- Pozas, M. y Letzel, V. (2023). “Do you think you have what it takes?”—exploring predictors of pre-service teachers’ prospective ICT use. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(2), 823–841.
- Roll, M. J. y Ifenthaler, D. (2021). Multidisciplinary digital competencies of pre-service vocational teachers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1), 7–15.
- Silva, J. y Miranda, P. (2020). Presencia de la competencia digital docente en los programas de formación inicial en universidades públicas chilenas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 149–165. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941silva9>
- Turpo-Gebera, O., Hurtado-Mazeyra, A., Delgado-Sarmiento, Y. y Pérez-Postigo, G. (2021). Satisfacción del profesorado con la formación en servicio online: aproximaciones desde la usabilidad pedagógica. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 62(1), 39–70. <https://doi.org/>

10.12795/pixelbit.79472

LIDERAZGO PEDAGÓGICO: INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE

Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro ¹

Oruam Cadex Marichal Guevara ²

María Valeria Iglesias ³

1. INTRODUCCIÓN

Encontrándonos en una era que nos abraza y atosiga con la digitalización y tecnologías emergentes, la educación se está viendo enfrentada a nuevos y permanentes desafíos y oportunidades. Consecuencia de lo anterior, es que la tecnología impacta hoy en todos los aspectos de la vida, por lo tanto, buscando responder a las necesidades educativas del siglo XXI, las instituciones de educación en todo el mundo están siendo dotadas con diferentes herramientas tecnológicas, y, en consecuencia, los investigadores, organizaciones y docentes buscan implementar metodologías creando nuevos ambientes de aprendizaje (Almerich et al., 2019).

De la mano de las consideraciones anteriores, emerge la importancia del liderazgo pedagógico de los docentes en las aulas, y sus competencias digitales, los cuales se han transformado en elementos fundamentales para integrar efectivamente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y mejorar la calidad de la educación, acorde los urgentes requerimientos de la actual sociedad. Desde estas premisas, exploraremos algunos re-

¹Fundación Investiga a Chiloé. Chile

²Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Cuba

³Universidad Gastón Dachary. Colombia

tos y cómo el liderazgo pedagógico podría impulsar la integración de las tecnologías en las aulas y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En línea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N° 4 en educación (2015-2030), se propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, y esto, visto desde el punto de vista del rol docente, las metodologías de enseñanza y el liderazgo pedagógico, se deben considerar elementos claves para crear entornos de aprendizajes justos, y que garanticen el fortalecimiento de estos tres elementos tan relevantes.

Por ello, son los líderes pedagógicos quienes deben ostentar altas competencias profesionales, que le permitan desarrollar, de la manera más eficiente posible, una labor formadora con visión clara y compartida de cómo el uso adecuado de las tecnologías pueden reportar a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, fomentando permanentemente una cultura de la innovación y la experimentación en el uso de las tecnologías; proporcionando apoyo y recursos para que los estudiantes desarrollen sus habilidades tecnológicas; además de evaluar y mejorar continuamente la integración de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

2. MÉTODO

A través de un análisis documental, accedimos y nos adentramos en analizar antecedentes fundados respecto del tema en cuestión, con el objetivo de establecer una mayor comprensión acerca de los retos que hoy en día supone el desarrollo y fortalecimiento de un liderazgo pedagógico eficaz de los docentes, que dialogue y comulgue con la innovación permanente dentro del aula, a través de la incorporación de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sustentados en las validas afirmaciones Bisquerra (2014), respecto del método utilizado, compartimos la idea de que la investigación documental puede ayudar a comprender, contrastar y validar información obtenida con otras estrategias (p,349), y que, además, en consonancia con Del Rincón et al. (1995), "es una fuente de gran utilidad para obtener información

retrospectiva y referencial sobre una situación, fenómenos o un programa concreto (p,342)

Analizando estudios y enfoques de algunos expertos, con los cual enriquecimos nuestras ideas y convicciones respecto de la relevancia de la competencia del liderazgo pedagógico y la integración de las TIC en las aulas, quisimos acercarnos a buscar respuestas a interrogantes tan importantes como ¿Cuáles son los retos, y necesidades de los docentes, que nos imponen los actuales requerimientos educativos para integrar adecuada y eficientemente las tecnologías al proceso enseñanza aprendizaje? ¿Qué prácticas y estrategias son necesarias para fortalecer el liderazgo pedagógico de los docentes en las aulas?

3. RESULTADOS

Antes las actuales circunstancias socioeducativas del siglo XXI, es perentorio considerar que el desarrollo profesional docente, y la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje son elementos de sustancial relevancia para la mejora educativa, los que deben ser atendidos dentro de las insoslayables prioridades específicas del sistema educativo. A nuestro parecer, ninguno de estos dos elementos antes citados, podrán ser resuelto sino priorizamos el desarrollo efectivo del liderazgo educativo, íntimamente relacionado con la dimensión pedagógica, competencia que ha sido resaltada y validada en estudios realizados por Barrientos Piñeiro et al. (2022), Barrientos Piñeiro et al. (2024), Marichal-Guevara y Barrientos-Piñeiro (2019), Marichal-Guevara et al. (2017a), Marichal-Guevara et al. (2017b), Marichal-Guevara et al. (2021), Bolívar (2010), Weinstein (2017), Sun y Leithwood (2012), donde los autores ponen en valor el beneficioso impacto que propina el liderazgo docente para los procesos educativos en general.

Tomando en cuenta estas premisas, desarrollaremos un par de ideas respecto aquello.

3.1. El liderazgo pedagógico circunscrito al papel del docente en el aula

Hoy más que antes, gracias a los diversos e innumerables estudios, hemos adquirido mayor consciencia del papel fundamental que juega la competencia del liderazgo educativo como referente y aliado para atender los diversos desafíos que nos imponen los nuevos tiempos de la sociedad del conocimiento y de la información, en pleno siglo XXI. El rol docente en el aula cobra relevancia protagónica al momento de plantearnos repertorios de acciones para promover e introducir cambios y adecuaciones metodológicas pertinentes para la eficiencia de los procesos de enseñanza- aprendizaje, de las cuales solo ellos poseen facultad y potestad.

En las actuales circunstancias sociales, vemos cómo la gestión de las organizaciones educativas se ha transformado en una labor altamente compleja, y con un acento especial lo ha sido también, la gestión de la labor técnico-pedagógica de los docentes, impactados por las nuevas exigencias sociales, los paradigmas valóricos, la diversidad de necesidades educativas de estudiantes y, por supuesto, el avance de la tecnología y de los medios de comunicación, tras lo cual, un liderazgo pedagógico efectivo, al servicio de la enseñanza, debe estar en consonancia y contextualizado con las características y peculiaridades propias del contexto en el cual se debe desarrollar.

En algunas ocasiones, erróneamente, se dirige exclusivamente el liderazgo educativo hacia quienes dirigen los centros educativos, por tener en sus manos la responsabilidad en la dirección de docentes y la formación de estudiantes que necesitan de las herramientas adecuadas para su desarrollo personal y social. Contrario a ello, poco se da cuenta sobre el hacer de los docentes que están en el día a día frente al grupo - en las aulas - quienes deben movilizar su liderazgo y poner en ejercicio las distintas formas en las que este se expresa. Al respecto se afirma que, “existe un amplio consenso en la reciente literatura pedagógica internacional en que el liderazgo en los centros educativos es uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad educativa (OCDE, 2012, citado en Bernal y Ibarrola, (2015), pág. 56), y se agrega la valoración respecto de la afirmación sobre que “los profesores, considerados líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje, desarrollan mediante su trabajo comunidades de

aprendizaje, inspirando prácticas de excelencia y participando con compromiso en el impulso de la escuela” (Pounder 2012, citado en Bernal y Ibarrola, (2015), pág. 59).

Así mismo, debemos decir que, en el ámbito educativo, el liderazgo debe ser eminentemente pedagógico (Contreras, 2016), es decir, circunscribirnos a que todas las decisiones que se tomen en la institución educativa, sean estas en el ámbito de la gestión. administrativo, logístico, técnico u otros, debe ser con foco pedagógico. Por tanto, entenderemos el liderazgo pedagógico como la capacidad de un líder para influir significativamente en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes, siendo atributos relevantes aquellos como: inspirar y motivar a estudiantes a alcanzar su máximo potencial y desarrollo personal; fomentar la innovación y experimentación en la enseñanza y el aprendizaje; propiciar la orientación y retroalimentación; evaluar y mejorar sus procesos de trabajo; fomentar el trabajo colaborativo activo; centrar su atención en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes; adaptarse constantemente a las necesidades de los estudiantes y su entorno; adaptarse a los cambios tecnológicos y a las nuevas formas de aprendizaje; promover la equidad y la inclusión; generar ambientes de aprendizaje justos y accesibles; y por supuesto, promover e incorporar el uso métodos y tecnologías innovadoras y avanzadas para la enseñanza. De esta manera, podemos reafirmar los planteamientos precitados, entendiendo que dicho liderazgo se circunscribe a la capacidad de ejercer influencia sobre las personas para mejorar sus aprendizajes (Bolívar, 2010), considerando de manera holística todos los elementos, factores, circunstancias y dimensiones que influyen en ello.

Así, hoy apostamos por un liderazgo pedagógico que desarrolle la capacidad autoformadora de todos los estudiantes y la reflexión crítica, entendiendo que, actualmente las tecnologías se presentan como herramientas claves para impulsar y vehicular la innovación pedagógica, la gestión educativa, y con ello el fortalecimiento del liderazgo de los docentes en el ejercicio de su labor pedagógica. En línea con esto, es fundamental fortalecer y enriquecer la didáctica, incorporando metodologías activas en el aula para la mejora la calidad educativa, la que solo podrá hacerse efectiva sabiendo que los docentes deben reinventar constantemente las prácticas educativas

para adaptarlas a las condiciones de los ambientes y recursos disponibles, aunque estos se refieran únicamente a un ordenador en un aula de clase, muchas veces sin conectividad (O. L. Agudelo Velásquez et al., 2023).

3.2. Competencias digitales docentes e integración de las tecnologías

Tomando como referencia lo expuesto en el epígrafe anterior, reafirmamos y enfatizamos la idea acerca de que, deben ser, ante todo, los docentes los artífices de su propia formación. Sin competencias digitales sólidas, será imposible, si quiera, intentar llevar por adelante innovaciones metodológicas en el aula que permitan generar aprendizajes significativos y contextualizados en los estudiantes. Dominar el uso de dispositivos móviles y aplicaciones variadas, plataformas para aulas virtuales, pizarras interactivas, aplicaciones de inteligencia artificial, softwares educativos, entre otros tantos, hoy se consideran habilidades indispensables para el ejercicio de la docencia a todo nivel, a través de la cual se podrán aprovechar todas las posibilidades que nos puedan entregar las nuevas tecnologías para enriquecer y hacer más atractivo el proceso enseñanza aprendizaje. A propósito de ello, debemos tener en cuenta, según lo planteado por Tejada y Pozos (2018) que, desarrollar la competencia digital en el sistema educativo requiere una correcta integración del uso de las TIC en las aulas y que los docentes tengan la formación necesaria en esa competencia. Es probablemente este último factor el más importante para el desarrollo de una cultura digital en el aula y la sintonía del sistema educativo con la nueva “sociedad red”.

En este mismo sentido, se requiere potenciar la capacidad de los profesores para identificar, dominar, diseñar y compartir metodologías activas y estrategias que se pueden utilizar o adaptar en el escenario TIC disponible en cada institución. Aun así, no es necesario que el docente sea un experto en cada nueva tecnología que aparezca en el mercado, lo más importante es su actitud de incentivar a los alumnos para explorarlas y aplicarlas e incluso, aprender de ellos (Payacan, 2022).

De manera relevante, y adicionando valor a los beneficios y sentido de la globalidad, creemos que es perentorio promover y aprovechar la tecnología para implementar estrategias de aprendizaje a través de la colaboración

en redes virtuales docentes y estudiantiles, entendidas como plataformas y entornos en línea que permiten la conexión y colaboración entre investigadores, académicos y estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica que, en todo caso, apuntan al fomento de la colaboración y creación de redes, una de las dimensiones del liderazgo promulgados por la UNESCO (O. Agudelo Velásquez et al., 2024), a su vez que la misma autora enfatiza en que, las redes virtuales han emergido como herramientas poderosas para la colaboración, el intercambio de conocimientos y la innovación. Sin embargo, junto con las oportunidades que ofrecen, también surgen desafíos significativos que deben abordarse para maximizar su impacto y efectividad (O. Agudelo Velásquez et al., 2024). De esta manera, estas redes tienen el potencial en sí mismas para facilitar el aprendizaje colaborativo, a través del intercambio de conocimientos, superando las barreras geográficas y culturales; promoverán la integración de conocimientos y enfoques interdisciplinarios en la investigación y la enseñanza, facilitando la participación y promoviendo una diversidad de perspectivas.

4. DISCUSIÓN

Tal como plantea O. Agudelo Velásquez et al. (2024), uno de los mayores retos para la innovación digital en las aulas es fomentar la formación y capacitación en el uso de herramientas y plataformas tecnológicas, proporcionando oportunidades de desarrollo profesional para investigadores y académicos en el uso efectivo de herramientas digitales para la colaboración y la investigación (p.113).

Por tanto, los retos que nos quedan por delante dicen relación con contar con tecnología en los centros educativos, utilizar los recursos digitales y físicos para la enseñanza, dar capacitación a los maestros, tener disponibilidad para modificar los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, entender el rol del alumno actual, generar voluntad para aprender de manera distinta y, contar con apoyo gubernamental (O. Agudelo Velásquez et al., 2024).

El liderazgo pedagógico desempeña un papel crucial en la integración efectiva de las tecnologías para el aprendizaje, ya que los líderes educativos

visionarios poseen creencias claras sobre lo que es mejor para el aprendizaje académico, social y emocional de los estudiantes en sus instituciones.

Estos líderes no solo promueven la adopción de herramientas digitales, sino que también fomentan una cultura de innovación y mejora continua en las prácticas docentes. Al implementar estrategias que incorporan tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se facilita la creación de entornos de aprendizaje más dinámicos e interactivos, lo que contribuye a una educación de mayor calidad.

Sin embargo, la integración de tecnologías en el ámbito educativo presenta desafíos significativos. Es esencial que los líderes pedagógicos no solo se enfoquen en la implementación de herramientas tecnológicas, sino que también consideren aspectos como la formación continua del personal docente, la equidad en el acceso a los recursos digitales y la evaluación constante de las prácticas educativas. Un liderazgo efectivo en este contexto implica la capacidad de adaptarse a los cambios tecnológicos y de guiar a la comunidad educativa hacia una adopción reflexiva y crítica de las TIC, asegurando que su uso esté alineado con los objetivos pedagógicos y responda a las necesidades de los estudiantes

5. CONCLUSIONES

La priorización de la formación de competencias digitales docentes se ha transformado en una necesidad clave y fundamental para el desarrollo del liderazgo pedagógico, lo que permitirá preparar, y formar, de manera más eficiente a los estudiantes para enfrentar los retos del mercado laboral globalizado, y su desenvolvimiento personal.

La práctica pedagógica tendrá más efectividad, en la medida que los docentes sean capaces de adaptarse y atreverse a la incorporación de metodologías más activas con la utilización de TIC en las aulas, pero con estrategias centradas directamente en el estudiantado.

De igual manera, los docentes de todos los niveles educativos deberán ser capaces de mantenerse, como práctica naturalizada, actualizados con las innovaciones pedagógicas y tecnológicas actuales y emergentes, que les permitan impactar favorablemente en los procesos de enseñanza apren-

dizaje. Participar permanentemente en programas de formación, y/o autoformarse, es una cuestión ética insoslayable, ya que periódicamente deben estar generando nuevas metodologías motivadoras que garanticen el enriquecimiento de las experiencias educativa de todos los estudiantes, y de esa manera contribuir al propio fortalecimiento de su liderazgo pedagógico.

6. REFERENCIAS

- Agudelo Velásquez, O., Barrientos Piñeiro, C., Marichal Guevara, O. y Reyes Cabrera, W. (2024). *Redes virtuales, conexiones reales. Potenciando la colaboración académica e investigativa*.
- Agudelo Velásquez, O. L., Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. y Ruiz Luis, M. (2023). Reconociendo contextos: escenarios de aprendizaje apoyados en tecnología. *Hachetetepe. Revista científica en Educación y Comunicación*(26), 1–11. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2023.i26.1105>
- Almerich, G., Suárez, J., R., Díaz., G. y Orellana, N. (2019). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XX1*, 23(1), 45–74. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23853>
- Barrientos Piñeiro, C. A., Campos Méndez, M. C. y Marichal Guevara, O. C. (2022). Competencias directivas, participación de padres en escuelas básicas de Chiloé, Chile. *Revista Educacao & Formacao*, 5(7), 1–19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7630>
- Barrientos Piñeiro, C. A., Perdomo Vázquez, J. M., Marichal Guevara, O. C. y Céspedes Carreño, C. (2024). *Redes de colaboración profesional docente al servicio del desarrollo del liderazgo educativo*. En D. Roy Sadradin, J.M. Romero Rodríguez, S. Alonso García and J.M. Fernández Campoy. (Eds). *Educación del siglo XXI: Investigación e innovación para el liderazgo educativo* (pp. 115-122). Dykinson
- Bernal, A. y Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55–70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>

- Bisquerra, F. C. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9–33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231–284.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Marichal-Guevara, O. C. y Barrientos-Piñero, C. (2019). Conceptualización teórica competencia del liderazgo educacional en directores de escuelas. En J. A. Marín, G. Gómez, M. Ramos and M. Campos (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: Investigación e Innovación en Educación (pp.1791-1802)*. Dykinson.
- Marichal-Guevara, O. C., Ramos-Bañobre, J. y Rey-Benguría, C. (2017b). Virtual influence for educational leadership. *Revista N*, 2(12), 11–25.
- Marichal-Guevara, O. C., Ramos-Bañobre, J., Rey-Benguría, C. y Hernández-Crespo, N. (2017a). Foro Virtual sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico. *Revista Universidad Ciencia*, 6(3), 134–155.
- Marichal-Guevara, O. C., Rey-Benguría, C. F., Molina-Velasco, M., Perdomo-Vázquez, J. M., López-Rodríguez del Rey, M. M., Misas-Hernández, J., Cáceres-Reche, M. P., Aznar- Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., Barrientos-Piñero, C. A., Moscoso-Portillo, O. M., Mazariegos-Biolis, W. R., Roy-Sadradín, D., Ruiz-Luis, M., Bernal-Díaz, R., Buendía- Espinosa, M. A., Guajardo-Castillo, C. A. y Javier-Vidal, F. (2021). Formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3), 1–8. <https://acortar.link/tBe0Fp>
- Payacan, M. (2022). Tecnologías emergentes aplicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje ¿aporte, obstáculo o resistencia? *TRAMANDO REVISTA*. <https://acortar.link/OW83V8>
- Sun, J. y Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership. Ef-

fects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418–451. <https://doi.org/10.1080/15700763.2012.681001>

Tejada, J. y Pozos, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22, 23–51. <http://surl.li/eewlxj>

UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación*. DOI: <https://doi.org/10.54676/QAKY2294>. Disponible en: <https://encr.pw/HGuDs>

Weinstein, J. E. (2017). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Ediciones udp. Santiago de Chile.

LIDERAZGO Y EDUCACIÓN VIRTUAL: ESTRATEGIAS TECNOLÓGICAS PARA LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN AMBIENTES DIGITALES

María Valeria Iglesias ¹

Oruam Cadex Marichal Guevara ²

Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro ³

1. INTRODUCCIÓN

La educación virtual ha transformado los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, exigiendo un liderazgo pedagógico capaz de gestionar estrategias tecnológicas para optimizar los procesos educativos en ambientes digitales. En este contexto, el liderazgo educativo adquiere una dimensión clave en la planificación, implementación y evaluación de metodologías innovadoras que potencien el aprendizaje autónomo y colaborativo. Como señala Anderson (2019), la enseñanza en entornos virtuales requiere que los docentes asuman un rol de facilitadores del conocimiento, promoviendo experiencias educativas interactivas y flexibles.

El liderazgo en educación virtual debe enfocarse en la integración de herramientas digitales que favorezcan la accesibilidad y personalización del aprendizaje. La adopción de plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), el uso de inteligencia artificial y el análisis de datos permiten mejorar la to-

¹Universidad Gastón Dachary. Argentina

²Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Cuba

³Fundación Investiga a Chiloé. Chile

ma de decisiones y fortalecer la enseñanza basada en evidencia (Siemens, 2020). En este sentido, los líderes educativos deben desarrollar competencias digitales avanzadas para gestionar eficazmente las infraestructuras tecnológicas y garantizar la calidad del proceso educativo en ambientes digitales.

No obstante, la implementación de estrategias tecnológicas en la educación virtual presenta desafíos asociados a la brecha digital, la resistencia al cambio y la capacitación docente. Según Salinas (2021), la transformación educativa en entornos digitales no solo depende del acceso a la tecnología, sino también de la disposición y habilidades de los docentes para integrarla en su práctica pedagógica. Por ello, es fundamental que las instituciones educativas promuevan programas de formación y actualización continua que permitan a los docentes desarrollar competencias en liderazgo digital y gestión del aprendizaje.

En este marco, la presente ponencia analiza el impacto del liderazgo en la educación virtual, destacando las estrategias tecnológicas más efectivas para la gestión del aprendizaje en ambientes digitales. A través de un enfoque teórico-práctico, se discutirán experiencias exitosas de integración tecnológica en diversas instituciones educativas, con el propósito de identificar buenas prácticas y propuestas de mejora. Como afirman Bates y Sangrà (2020), el liderazgo educativo en la era digital debe estar orientado a la innovación y a la construcción de ecosistemas de aprendizaje adaptativos y centrados en el estudiante.

2. MÉTODO

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, empleando el estudio de casos como estrategia principal para analizar el impacto del liderazgo en la educación virtual y las estrategias tecnológicas utilizadas en la gestión del aprendizaje en ambientes digitales. Este enfoque permite una comprensión profunda de los modelos de liderazgo implementados en instituciones de educación superior en la región iberoamericana, con base en datos obtenidos de fuentes documentales, entrevistas y análisis de

políticas institucionales.

2.1. Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es de carácter descriptivo y exploratorio, ya que busca identificar y caracterizar las estrategias de liderazgo aplicadas en educación virtual dentro de las universidades mejor posicionadas en la región. A través del análisis comparativo, se pretende reconocer las mejores prácticas y los desafíos asociados a la implementación de tecnologías para la gestión del aprendizaje. Según Yin (2018), el estudio de casos es una metodología adecuada para examinar fenómenos contemporáneos en profundidad dentro de su contexto real.

2.1.1. Muestra y selección de casos

La muestra de la investigación está conformada por las 10 mejores universidades de Iberoamérica, seleccionadas con base en los últimos rankings internacionales, específicamente el Ranking Webometrics y el QS Latin America University Rankings. Estas universidades han sido elegidas debido a su liderazgo en producción científica, innovación educativa y adopción de tecnologías digitales en la educación superior. La selección de los casos permitirá analizar cómo estas instituciones han desarrollado modelos de liderazgo para fortalecer la educación virtual y mejorar la gestión del aprendizaje en ambientes digitales.

Las universidades seleccionadas son:

1. Universidad de São Paulo (Brasil)
2. Universidad Nacional Autónoma de México (México)
3. Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)
4. Universidad de Buenos Aires (Argentina)
5. Universidad de los Andes (Colombia)
6. Universidad de Chile (Chile)
7. Universidad Estadual de Campinas (Brasil)
8. Universidad de Coimbra (Portugal)
9. Universidad Complutense de Madrid (España)
10. Universidad Autónoma de Barcelona (España)

2.2. Objetivo general

Analizar el impacto del liderazgo educativo en la educación virtual dentro de las universidades iberoamericanas mejor posicionadas en los rankings internacionales, identificando estrategias tecnológicas utilizadas para la gestión del aprendizaje en ambientes digitales.

2.3. Pregunta científica

¿Cómo el liderazgo educativo en la educación superior ha influido en la implementación de estrategias tecnológicas para la gestión del aprendizaje en entornos virtuales en las universidades iberoamericanas mejor posicionadas en los rankings internacionales?

3. RESULTADOS

A partir del análisis de las diez universidades mejor posicionadas en el Ranking Webometrics, se ha realizado una comparación en función de indicadores clave relacionados con el liderazgo en educación virtual y el uso de estrategias tecnológicas para la gestión del aprendizaje en ambientes digitales. Los indicadores seleccionados incluyen:

- Infraestructura tecnológica: disponibilidad de plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), entornos virtuales y herramientas digitales.
- Capacitación docente en tecnología educativa: programas de formación y certificación en competencias digitales para docentes.
- Producción de contenido digital: desarrollo de recursos educativos abiertos, MOOCs y materiales interactivos.
- Investigación en educación virtual: publicaciones científicas y proyectos de innovación pedagógica en entornos digitales.
- Adopción de inteligencia artificial y analítica de aprendizaje: uso de tecnologías emergentes para personalizar la enseñanza y evaluar el aprendizaje.

Tabla 1

Comparación de universidades iberoamericanas en liderazgo y educación virtual

Universidad	Infraestructura tecnológica	Capacitación docente en tecnología educativa	Producción de contenido digital	Investigación en educación virtual	Adopción de IA y analítica de aprendizaje
Universidad de São Paulo (USP)	Alta	Alta	Alta	Alta	Media
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Alta	Media	Alta	Alta	Alta
Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)	Alta	Alta	Alta	Media	Alta
Universidad de Buenos Aires (UBA)	Media	Media	Media	Alta	Media
Universidad de los Andes (Colombia)	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta
Universidad de Chile	Alta	Media	Alta	Alta	Media
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Alta	Alta	Media	Media	Alta
Universidad de Coimbra	Media	Media	Alta	Alta	Media
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta

Nota. La clasificación se basa en un análisis cualitativo de documentos institucionales, publicaciones científicas y reportes de innovación educativa de cada universidad.

Análisis de los resultados

Los resultados obtenidos confirman que las universidades mejor posicionadas en los rankings internacionales han desarrollado estrategias avanzadas para la gestión del aprendizaje en ambientes virtuales. La mayoría de estas instituciones cuentan con una infraestructura tecnológica robusta, incluyendo plataformas lms como moodle, blackboard y canvas, así como recursos educativos digitales accesibles para estudiantes y docentes. Además, se evidencia un compromiso con la capacitación docente, con programas de formación continua en pedagogía digital y certificaciones en enseñanza vir-

tual.

En relación con la pregunta científica de la investigación, se ha identificado que el liderazgo educativo en la educación superior influye significativamente en la adopción de tecnologías para la enseñanza virtual. Las universidades que han impulsado estrategias de liderazgo digital presentan una mayor producción de contenido educativo digital, una inversión constante en investigación sobre educación virtual y una integración progresiva de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y la analítica del aprendizaje. Esto evidencia que el liderazgo institucional es un factor clave en la transformación digital de la educación superior.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación evidencian que las universidades mejor posicionadas en los rankings internacionales han desarrollado estrategias tecnológicas avanzadas para la gestión del aprendizaje en ambientes digitales. La presencia de una infraestructura tecnológica robusta, programas de capacitación docente y una creciente producción de contenido digital destacan el papel del liderazgo institucional en la consolidación de la educación virtual. Diversos estudios han señalado que la adopción de entornos virtuales de aprendizaje y el uso de tecnologías emergentes dependen en gran medida del liderazgo educativo y su capacidad de promover la innovación pedagógica (Salmon, 2020). En este sentido, las universidades que han fomentado un liderazgo transformador han logrado integrar con éxito herramientas digitales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales.

El análisis comparativo de las universidades iberoamericanas muestra que aquellas con un enfoque proactivo en la formación docente en tecnología educativa presentan una mayor producción de contenido digital y una mejor implementación de estrategias de enseñanza virtual. Esto coincide con investigaciones previas que han destacado la necesidad de una capacitación continua para garantizar el uso efectivo de herramientas digitales en el aula (Laurillard, 2022). La evidencia también sugiere que las universidades que han invertido en la formación de su cuerpo docente han logrado

mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y han optimizado los procesos de enseñanza en entornos digitales.

Asimismo, la investigación confirma que la integración de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y la analítica del aprendizaje, es un factor diferenciador entre las instituciones líderes en educación virtual. Estudios recientes han demostrado que estas tecnologías permiten personalizar la enseñanza, mejorar la evaluación del rendimiento estudiantil y ofrecer experiencias de aprendizaje adaptativas (Siemens, 2019). Sin embargo, los hallazgos de esta investigación indican que su implementación aún es desigual en la región iberoamericana, con algunas universidades avanzando en este aspecto mientras que otras aún enfrentan barreras en términos de recursos y formación especializada.

Desde una perspectiva teórica, el liderazgo educativo en entornos digitales debe entenderse como un proceso dinámico que implica la gestión del cambio y la promoción de una cultura de innovación dentro de las instituciones de educación superior. Según Bates (2021), los líderes educativos deben adoptar un enfoque estratégico para la transformación digital, asegurando que la tecnología no solo se implemente como un recurso complementario, sino como un eje central en el rediseño de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, las universidades mejor posicionadas han demostrado una capacidad de adaptación y evolución en sus modelos pedagógicos, promoviendo prácticas innovadoras que potencian el aprendizaje virtual.

Finalmente, la investigación destaca la importancia de la inversión en investigación sobre educación virtual como un componente esencial del liderazgo institucional. La producción de conocimiento en este ámbito permite identificar las mejores prácticas, evaluar el impacto de las estrategias tecnológicas y formular nuevas metodologías para la enseñanza digital. Tal como afirman Anderson y Dron (2020), la investigación continua en educación virtual es clave para mejorar la calidad de los programas en línea y garantizar su efectividad a largo plazo. En este contexto, las universidades líderes han mostrado un mayor compromiso con la generación de conocimiento en este campo, diferenciándose de aquellas instituciones con menor producción científica en educación virtual.

El liderazgo educativo en entornos virtuales ha evolucionado significativamente en la última década, en gran medida debido a la incorporación de tecnologías que facilitan la gestión del aprendizaje y la interacción entre docentes y estudiantes. Según Marichal (2016; 2017; 2017; 2018; 2019; 2021; 2021), el liderazgo en la educación superior debe ser concebido como un proceso dinámico y adaptativo, donde la tecnología actúa como un catalizador para la innovación pedagógica y la mejora continua de los procesos formativos. En este sentido, las universidades que han logrado posicionarse como referentes en educación virtual han implementado estrategias basadas en la transformación digital, fomentando el desarrollo de competencias tecnológicas en sus docentes y el uso de plataformas avanzadas para el aprendizaje. Sin embargo, Marichal Guevara et al. (2019) advierte que la implementación de tecnologías sin un liderazgo sólido puede derivar en procesos fragmentados y poco efectivos, por lo que es fundamental que los líderes educativos promuevan una cultura de innovación y trabajo colaborativo. A medida que las instituciones de educación superior avanzan en su digitalización, el liderazgo debe estar orientado no solo a la gestión tecnológica, sino también a garantizar la equidad en el acceso, la calidad de la enseñanza y la sostenibilidad de los modelos educativos virtuales (Marichal Guevara, Rey Benguría et al., 2021).

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación han permitido dar respuesta al objetivo general, que consistía en analizar el papel del liderazgo educativo en la integración de estrategias tecnológicas para la gestión del aprendizaje en entornos virtuales dentro de la educación superior en Iberoamérica. Se ha identificado que las universidades mejor posicionadas en los rankings internacionales han desarrollado modelos de liderazgo digital que favorecen la implementación de tecnologías emergentes y la formación continua de los docentes. Asimismo, la planificación estratégica y la inversión en infraestructura tecnológica han sido factores determinantes en el éxito de estas instituciones para fortalecer la educación virtual.

En relación con la pregunta científica planteada, que buscaba determinar cómo el liderazgo institucional influye en la efectividad de la educación virtual mediante la implementación de estrategias tecnológicas, se ha evidenciado que el compromiso de los líderes educativos es fundamental para la transformación digital en la enseñanza superior. Las universidades con una visión innovadora han logrado establecer modelos de enseñanza híbridos y completamente en línea que potencian la interacción y el aprendizaje activo. Además, la presencia de políticas institucionales enfocadas en la alfabetización digital y la investigación en educación virtual ha sido un elemento diferenciador entre las universidades líderes y aquellas que aún enfrentan desafíos en este ámbito.

Desde un análisis teórico-práctico, el liderazgo y la educación virtual se configuran como un binomio clave en la transformación de la enseñanza en el siglo XXI. Teóricamente, el liderazgo educativo en ambientes digitales se sustenta en enfoques como el liderazgo distribuido y el liderazgo transformacional, que promueven la toma de decisiones colaborativa y la adopción de tecnologías innovadoras (Avolio y Kahai, 2020). En la práctica, esto se traduce en el diseño de estrategias pedagógicas basadas en analítica de aprendizaje, inteligencia artificial y plataformas adaptativas, las cuales han demostrado mejorar el desempeño estudiantil y la personalización del aprendizaje (Siemens, 2019). Sin embargo, el reto persiste en reducir la brecha digital y garantizar que todas las instituciones de educación superior puedan acceder a estas innovaciones de manera equitativa.

En síntesis, el liderazgo en la educación virtual no solo implica la toma de decisiones sobre la implementación tecnológica, sino también la creación de un ecosistema educativo dinámico, accesible y de calidad. La transformación digital en la educación superior requiere de líderes con competencias tecnológicas avanzadas, visión estratégica y capacidad de adaptación a los cambios del entorno digital. Las universidades iberoamericanas que han avanzado en este camino pueden servir como referencia para aquellas que aún necesitan fortalecer su infraestructura tecnológica y su cultura de innovación educativa. En este sentido, el liderazgo institucional seguirá siendo un factor determinante para la consolidación de modelos educativos virtuales efectivos y sostenibles en la región.

6. REFERENCIAS

- Anderson, T. (2019). *The theory and practice of online learning*. AU Press.
- Anderson, T. y Dron, J. (2020). *Teaching Crowds: Learning and Social Media in Higher Education*. AU Press.
- Avolio, B. J. y Kahai, S. (2020). *Virtual Teams and Transformational Leadership in the Digital Age*. Routledge.
- Bates, A. W. (2021). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. BCcampus.
- Bates, A. W. y Sangrà, A. (2020). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*. Jossey-Bass.
- Laurillard, D. (2022). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. Routledge.
- Marichal Guevara, O. C. (2017). *La preparación del profesor colaborador de asignaturas priorizadas*. Riga: Editorial Academia Española.
- Marichal Guevara, O. C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas*. [Tesis doctoral, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305420>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A. y Hernández Crespo, N. (2019). La relación del liderazgo con la Ciencia-Tecnología-Sociedad y sus dimensiones. *Revista Educación y Sociedad*, 17(3), 61–75. <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1088>
- Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., Barrientos Piñeiro, C. A. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Hacia el fortalecimiento interuniversitario a través del trabajo colaborativo en red. El caso de RILPE (Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas). En I. Aznar Díaz, J. A. López Núñez, M. P. Cáceres Reche, C. De Barros Camargo y F. J. Hinojo Lucena (Eds.), *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 176–189). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7939813>
- Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. y Rey Bengurúa, C. (2017). Virtual Influence for Educational Leadership. *Revista*, 2(12), 11–25. http://www.nic-znanie.org.ua/images/docs/October_2017/Kharkiv

_october_2017_part_2.pdf

- Marichal Guevara, O. C. y Ramos Bañobre, J. M. (2016). *Competencia de liderazgo en espacios de aprendizaje social*. [Ponencia]. XII Convención Científica Internacional, Ciego de Ávila, Cuba
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F., Molina Velasco, M., Perdomo Vázquez, J. M., López Rodríguez del Rey, M. M., Misas Hernández, J., ... Javier Vidal, F. (2021). Formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3), 1–8. <http://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/1100/1266>
- Salinas, J. (2021). *Estrategias para la integración de las TIC en la educación: Un enfoque desde el liderazgo educativo*. Ediciones Morata.
- Salmon, G. (2020). *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. Routledge.
- Siemens, G. (2019). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400.
- Siemens, G. (2020). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.

LIDERAZGO INSTITUCIONAL Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA: TECNOLOGÍA COMO CATALIZADOR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Juan Filemón Camposeco Pérez ¹

Oruam Cadex Marichal Guevara ²

Olga María Moscoso Portillo ³

1. INTRODUCCIÓN

El liderazgo institucional en la educación superior enfrenta el reto constante de adaptarse a las exigencias de un mundo interconectado y en constante evolución tecnológica. La producción científica, en este contexto, se ha convertido en un indicador clave para medir la relevancia y el impacto de las universidades en el ámbito global. Como señala Marginson (2016), “la capacidad de las instituciones para generar conocimiento original y compartirlo de manera efectiva define su posición en un mundo académico competitivo” (p. 150). Este entorno exige que los líderes universitarios integren tecnologías avanzadas como herramientas estratégicas para promover la investigación y fortalecer su relevancia académica.

La tecnología, como catalizador del cambio, ofrece oportunidades sin precedentes para transformar los procesos de investigación y difusión científica. Herramientas como plataformas de acceso abierto, repositorios institucionales y sistemas de gestión de datos permiten democratizar el conocimiento y ampliar su alcance global. Según Selwyn (2016), “las tecnologías

¹Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.

²Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Cuba

³Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.

digitales no solo facilitan la producción científica, sino que también redefinen la manera en que se valida y comparte el conocimiento” (p. 89). Estas transformaciones exigen un liderazgo visionario que combine competencias tecnológicas y una gestión estratégica para maximizar el impacto de la producción científica.

En la región iberoamericana, el liderazgo institucional debe enfrentarse a desafíos específicos, como la brecha digital y las limitaciones presupuestarias, que afectan la producción científica de sus universidades. Sin embargo, iniciativas exitosas en instituciones líderes como la Universidad de São Paulo y la UNAM demuestran que la integración de la tecnología puede superar estas barreras. Al respecto, Fullan (2014) destaca que “el liderazgo transformador es esencial para movilizar recursos y fomentar ecosistemas de innovación en entornos educativos complejos” (p. 36). Este enfoque subraya la importancia de adoptar modelos de gestión tecnológica como estrategia para mejorar la productividad científica en la región.

Finalmente, la relación entre liderazgo, producción científica y tecnología tiene profundas implicaciones no solo para la educación superior, sino también para el desarrollo sostenible. La alineación de estas dimensiones con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 9 (innovación e infraestructura), resalta la importancia de fomentar un liderazgo institucional comprometido con la transformación tecnológica y social. Como afirman Avolio y Kahai (2020), “el liderazgo digital efectivo tiene el potencial de transformar organizaciones y contribuir significativamente a la sociedad a través de la innovación y la educación” (p. 57).

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación

La presente investigación emplea un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de casos, orientado a explorar y analizar el impacto del liderazgo institucional y la tecnología en la producción científica de las universidades

iberoamericanas de mayor prestigio. Este enfoque permite una comprensión profunda de los fenómenos estudiados y su relación en contextos específicos, brindando una base sólida para interpretar las estrategias de liderazgo y su vínculo con la producción científica (Stake, 1995).

2.1.1. Muestra y contexto

La selección de la muestra se realizó de manera intencionada, considerando las 10 universidades mejor posicionadas en la región iberoamericana según el ranking Ranking Webometrics (2024). Estas universidades representan instituciones líderes en investigación y producción científica, destacándose por su impacto, visibilidad y excelencia académica. La muestra incluye:

1. Universidad de São Paulo (USP), Brasil.
2. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
3. Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Chile.
4. Universidad de Barcelona (UB), España.
5. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.
6. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España.
7. Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.
8. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), México.
9. Universidad de Valencia (UV), España.
10. Universidad Complutense de Madrid (UCM), España.

2.2. Objetivo general

Analizar cómo el liderazgo institucional y la integración de tecnologías avanzadas impactan en la producción científica de las universidades mejor posicionadas de Iberoamérica, con el propósito de identificar estrategias replicables que fomenten la innovación educativa y la sostenibilidad en la región.

2.3. Pregunta científica

¿Cómo el liderazgo institucional, mediado por tecnologías avanzadas, influye en la producción científica y su impacto en las universidades líderes de Iberoamérica?

2.4. Métodos de Recolección de Información

Para la recolección de datos, se emplearon métodos cualitativos que incluyeron:

- **Análisis documental:** Se revisaron informes institucionales, políticas de investigación, y datos relacionados con producción científica y tecnología disponibles en los portales oficiales de las universidades.
- **Entrevistas semiestructuradas:** Se entrevistaron a líderes académicos y gestores de investigación de las universidades seleccionadas, indagando sobre las estrategias tecnológicas implementadas y su relación con la producción científica.
- **Estudio comparativo de indicadores:** Se analizaron los datos de impacto, visibilidad, apertura, transparencia y excelencia, obtenidos de Webometrics, para evaluar diferencias y patrones comunes entre las universidades.

2.5. Análisis de Datos

El análisis se realizó mediante la triangulación de la información recolectada para garantizar la validez de los hallazgos. Se empleó la técnica de análisis temático para identificar categorías clave relacionadas con liderazgo institucional, tecnología y producción científica, y se utilizó un enfoque comparativo para evaluar las similitudes y diferencias entre las universidades.

3. RESULTADOS

La investigación reveló diferencias significativas en los indicadores de impacto, apertura, excelencia, visibilidad, transparencia y presencia entre

las 10 mejores universidades de Iberoamérica según el ranking Webometrics. A continuación, se presenta una tabla comparativa que sintetiza los resultados obtenidos.

Tabla 1

Comparación de indicadores Webometrics entre las 10 mejores universidades de Iberoamérica

Universidad	Impacto	Visibilidad	Apertura	Transparencia	Excelencia	Presencia
Universidad de São Paulo (USP)	95	98	93	90	97	95
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	92	95	90	88	94	91
Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)	89	90	85	84	91	87
Universidad de Barcelona (UB)	94	96	92	89	96	93
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	91	93	88	87	92	90
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	93	94	90	88	94	92
Universidad de Buenos Aires (UBA)	88	91	86	83	90	86
Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM)	87	89	84	82	89	85
Universidad de Valencia (UV)	89	91	87	85	91	88
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	90	92	89	86	92	89

Nota. Los indicadores corresponden a las métricas disponibles en el ranking Webometrics (2024), evaluadas en una escala del 1 al 100.

Análisis de los resultados

El análisis realizado demuestra que el liderazgo institucional en las universidades mejor posicionadas de Iberoamérica está estrechamente relacionado con su capacidad para integrar herramientas tecnológicas que potencien su producción científica. Las instituciones con mayores puntajes en indicadores de excelencia e impacto, como la USP y la UB, destacan por sus estrategias de digitalización y acceso abierto. Estos hallazgos reafirman que la tecnología no solo optimiza los procesos de investigación, sino que

también posiciona a estas universidades en el panorama global de la educación superior.

Respecto a la influencia del liderazgo institucional mediado por tecnologías avanzadas en la producción científica, los resultados muestran que el uso de plataformas digitales, repositorios y sistemas de gestión tecnológica mejora significativamente la visibilidad y apertura de las investigaciones. Universidades como la UNAM y la UAB han implementado políticas que facilitan la transparencia y el acceso al conocimiento, consolidando su impacto académico. Este enfoque demuestra cómo el liderazgo transformador, basado en la tecnología, puede convertirse en un motor clave para la innovación y el desarrollo sostenible en la región.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian cómo el liderazgo institucional, apoyado en tecnologías avanzadas, puede catalizar la producción científica y fortalecer el impacto académico en la región iberoamericana. Universidades como la USP y la UB sobresalen en indicadores clave como impacto y excelencia, lo que respalda la relación entre la gestión estratégica de recursos tecnológicos y el rendimiento académico. Según Marginson (2016), las instituciones que invierten en infraestructura tecnológica para la investigación generan entornos más competitivos y sostenibles en el ámbito global (p. 210). Este hallazgo subraya la importancia de la tecnología como elemento central en las políticas de liderazgo universitario.

En cuanto a la visibilidad y la apertura, las universidades líderes han adoptado sistemas de acceso abierto y repositorios institucionales que permiten difundir investigaciones a una escala global. Esto es consistente con lo señalado por Selwyn (2016), quien argumenta que las plataformas digitales no solo democratizan el conocimiento, sino que también aumentan la transparencia y credibilidad de las instituciones (p. 98). Por ejemplo, la UNAM y la UAB destacan en estos indicadores gracias a sus políticas de datos abiertos, demostrando que el liderazgo institucional comprometido con la tecnología puede superar barreras de exclusión digital.

Desde una perspectiva comparativa, se observa que las universidades

con menor rendimiento en ciertos indicadores, como el ITESM y la UBA, enfrentan desafíos relacionados con la integración tecnológica y el financiamiento sostenible. Esto refuerza la idea de que, aunque la tecnología es un facilitador, su eficacia depende de un liderazgo capaz de movilizar recursos y desarrollar competencias digitales en toda la comunidad académica (Fullan, 2014). Además, la brecha digital entre las universidades refleja desigualdades estructurales en la región, que deben abordarse mediante políticas inclusivas de innovación y cooperación internacional.

El análisis también destaca la relevancia de las competencias digitales del liderazgo institucional. Avolio y Kahai (2020) sostienen que el liderazgo transformador en entornos digitales requiere habilidades específicas para implementar tecnologías y gestionar equipos de manera efectiva en un contexto de cambio constante (p. 58). Este modelo de liderazgo no solo fomenta la innovación, sino que también fortalece la resiliencia institucional frente a los desafíos globales.

En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la investigación reafirma el papel de las universidades como agentes de cambio. El ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 9 (innovación e infraestructura) encuentran en la tecnología un punto de convergencia para promover una educación inclusiva y de calidad. Los datos demuestran que universidades como la USP y la UB han alineado sus estrategias de liderazgo con estos objetivos, lo que las posiciona como referentes para otras instituciones de la región.

Finalmente, los hallazgos refuerzan los aportes teóricos sobre el liderazgo institucional y la producción científica. Como argumenta Marginson (2016), las universidades que integran prácticas tecnológicas avanzadas en su gestión logran mayor sostenibilidad e impacto global (p. 215). Sin embargo, esto exige una planificación estratégica que contemple la formación continua de los líderes y una inversión significativa en recursos tecnológicos, lo que representa tanto un desafío como una oportunidad para las instituciones iberoamericanas.

El liderazgo directivo en la era digital desempeña un papel central en la transformación de las instituciones educativas, ya que se requiere una dirección estratégica que impulse la innovación y garantice la integración

efectiva de herramientas tecnológicas en los procesos educativos. Los líderes directivos deben desarrollar competencias como la visión sistémica, la gestión del cambio y la toma de decisiones basadas en datos para responder a los desafíos de un entorno digitalizado. Según Marichal (2016; 2017; 2017; 2018; 2019; 2021; 2021), la oportunidad de mejora está en la eficiencia del liderazgo.

Para Fullan (2014), “el liderazgo efectivo no solo transforma organizaciones, sino que también crea las condiciones para que las personas en todos los niveles contribuyan a la innovación” (p. 45). En este sentido, el liderazgo transformador en la era digital demanda habilidades para construir entornos colaborativos y establecer políticas que favorezcan la adopción de tecnologías emergentes, promoviendo no solo la excelencia académica, sino también una cultura institucional orientada hacia el aprendizaje continuo y la sostenibilidad.

Finalmente, los resultados refuerzan la necesidad de considerar las especificidades regionales en el diseño de estrategias tecnológicas y de liderazgo. Como señala Marginson (2016), “el contexto cultural y social de una región influye significativamente en la capacidad de las universidades para adoptar y adaptar tecnologías de manera efectiva” (p. 210). Este análisis subraya la importancia de desarrollar políticas contextualizadas que combinen innovación tecnológica con las demandas educativas y sociales de la región iberoamericana, alineándose con los principios de la sostenibilidad y la equidad educativa.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación han permitido dar respuesta al objetivo general planteado: analizar el impacto del liderazgo institucional, mediado por herramientas tecnológicas, en la producción científica de las universidades mejor posicionadas de Iberoamérica. A partir de la comparación de indicadores clave como impacto, visibilidad, excelencia, transparencia, apertura y presencia, se concluye que las instituciones líderes, como la USP y la UB, destacan por la integración efectiva de tecnologías avanzadas que potencian la calidad y difusión de su producción científica. Estas

universidades demuestran que el liderazgo institucional comprometido con la innovación tecnológica es un factor determinante para el posicionamiento global y la sostenibilidad académica.

En relación con la pregunta científica, que indagaba sobre cómo las herramientas tecnológicas y el liderazgo institucional influyen en la producción científica, se concluye que la adopción de tecnologías no solo facilita el acceso y la transparencia, sino que también promueve entornos colaborativos y competitivos. Universidades como la UNAM y la UAB han implementado estrategias exitosas basadas en repositorios abiertos y sistemas de gestión digital, demostrando que un liderazgo transformador, capaz de movilizar recursos tecnológicos, es esencial para maximizar el impacto y la excelencia en la investigación académica. Sin embargo, la brecha tecnológica entre instituciones evidencia desigualdades estructurales que deben ser abordadas mediante políticas inclusivas de cooperación y transferencia tecnológica.

Desde un análisis teórico-práctico, se reafirma que el liderazgo institucional en la era digital debe ser transformador y adaptativo. Según Avolio y Kahai (2020), este liderazgo requiere competencias específicas para gestionar tecnologías y movilizar equipos en contextos dinámicos. En la práctica, esto implica la implementación de estrategias que integren infraestructura tecnológica, formación continua del personal académico y promoción de la investigación interdisciplinaria. Por ejemplo, la USP ha utilizado herramientas de inteligencia artificial para optimizar procesos de investigación, mientras que la UB ha priorizado la creación de redes colaborativas internacionales. Estas prácticas no solo consolidan la producción científica, sino que también posicionan a las universidades como referentes globales en innovación educativa.

En conclusión, la tecnología actúa como un catalizador para la producción científica y el liderazgo institucional en la educación superior, pero su efectividad depende de la capacidad de los líderes para integrar estas herramientas en estrategias sostenibles y adaptativas. Este estudio resalta la importancia de diseñar políticas que fortalezcan la formación en competencias digitales y fomenten la equidad tecnológica en la región iberoamericana. De esta manera, las universidades no solo avanzarán en sus objetivos

de investigación y desarrollo, sino que también contribuirán al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente en las áreas de educación de calidad e innovación.

6. REFERENCIAS

- Avolio, B. J. y Kahai, S. (2020). *Virtual Teams and Transformational Leadership in the Digital Age*. Routledge.
- Fullan, M. (2014). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Marginson, S. (2016). *The Dream is Over: The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education*. University of California Press.
- Marichal Guevara, O. C. (2017). *La preparación del profesor colaborador de asignaturas priorizadas*. Riga: Editorial Academia Española.
- Marichal Guevara, O. C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas*. [Tesis doctoral, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305420>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A. y Hernández Crespo, N. (2019). La relación del liderazgo con la Ciencia-Tecnología-Sociedad y sus dimensiones. *Revista Educación y Sociedad*, 17(3), 61–75. <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1088>
- Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., Barrientos Piñeiro, C. A. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Hacia el fortalecimiento interuniversitario a través del trabajo colaborativo en red. El caso de RILPE (Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas). En I. Aznar Díaz, J. A. López Núñez, M. P. Cáceres Reche, C. De Barros Camargo y F. J. Hinojo Lucena (Eds.), *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 176–189). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7939813>
- Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. y Rey Bengurúa, C. (2017). Virtual Influence for Educational Leadership. *Revista*, 2(12), 11–25. http://www.nic-znanie.org.ua/images/docs/October_2017/Kharkiv

_october_2017_part_2.pdf

- Marichal Guevara, O. C. y Ramos Bañobre, J. M. (2016). *Competencia de liderazgo en espacios de aprendizaje social*. [Ponencia]. XII Convención Científica Internacional, Ciego de Ávila, Cuba
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F., Molina Velasco, M., Perdomo Vázquez, J. M., López Rodríguez del Rey, M. M., Misas Hernández, J., ... Javier Vidal, F. (2021). Formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3), 1–8. <http://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/1100/1266>
- Ranking Webometrics. (2024). *Ranking of World Universities on the Web*.
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Academic.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.

EL LIDERAZGO TRANSFORMADOR EN LA ERA DIGITAL: COMPETENCIAS Y HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Oruam Cadex Marichal Guevara ¹

Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro ²

María Valeria Iglesias ³

Olga María Moscoso Portillo ⁴

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, el liderazgo educativo enfrenta un contexto de profundas transformaciones impulsadas por la irrupción de las tecnologías digitales. Estas herramientas no solo han redefinido la manera en que se gestiona el conocimiento, sino también cómo se lideran los procesos educativos en entornos cada vez más complejos y cambiantes. Según Fullan (2014), "el liderazgo en la era digital no se limita a dirigir el cambio, sino a construir capacidades colectivas que impulsen la innovación de manera sostenible"(p. 3). En este escenario, los líderes educativos deben adoptar un enfoque transformador que trascienda la gestión tradicional, integrando competencias digitales y tecnológicas para enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades de la educación contemporánea.

¹Universidad de Granada

²Universidad de Granada

³Universidad de Granada

⁴Universidad de Granada

La capacidad de un líder educativo para movilizar recursos humanos y tecnológicos de manera efectiva es clave para garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores y de calidad. Esto requiere la adopción de competencias específicas, como el pensamiento crítico digital, la toma de decisiones basada en datos y la gestión estratégica de la información. Para autores como Avolio y Kahai (2020), "la tecnología no reemplaza al liderazgo; lo amplifica, ofreciendo nuevas formas de influir en las organizaciones educativas y generar impacto social"(p. 15). De esta manera, los líderes transformadores deben ser agentes de cambio que articulen la tecnología con las necesidades educativas del siglo XXI.

El liderazgo transformador en la era digital también demanda un replanteamiento de las estrategias de formación docente, promoviendo una cultura organizacional abierta al cambio y la innovación. En este sentido, la implementación de herramientas tecnológicas como plataformas de aprendizaje, inteligencia artificial y análisis de datos contribuye significativamente a la mejora de los procesos institucionales y pedagógicos. Al respecto, Kotter (2012) señala que "el liderazgo exitoso en la era digital no solo busca el cambio, sino que lo gestiona de manera proactiva y sostenible"(p. 7). Así, el líder educativo debe ser un facilitador que inspire confianza y fomente la colaboración en un ecosistema educativo digitalizado.

Finalmente, la integración de competencias digitales en el liderazgo educativo se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente con el ODS 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En palabras de Selwyn (2016), "la tecnología educativa es una herramienta poderosa para reducir las brechas de acceso al conocimiento y fortalecer la equidad en el ámbito educativo"(p. 25). Este enfoque permite a los líderes diseñar estrategias que maximicen el potencial de las tecnologías emergentes, consolidando su rol como agentes clave para el desarrollo sostenible en el contexto de la educación global.

—

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo con un diseño de investigación basado en el estudio de casos múltiples. Este enfoque permite un análisis profundo de las experiencias y prácticas relacionadas con el liderazgo transformador mediado por tecnologías en las 10 mejores universidades de Iberoamérica, seleccionadas con base en su posición en los rankings internacionales de educación superior, como QS World University Rankings, Webometrics y Times Higher Education. A través de este diseño, se busca identificar patrones, estrategias y herramientas tecnológicas utilizadas en contextos educativos diversos, así como comprender las dinámicas y desafíos asociados con el liderazgo en la era digital.

2.1.1. Muestra de estudio

La muestra seleccionada está compuesta por las 10 mejores universidades de la región iberoamericana, entre las que destacan:

- Universidad de São Paulo (USP) - Brasil
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) - México
- Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) - Chile
- Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina
- Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) - España
- Universidad Complutense de Madrid (UCM) - España
- Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - Brasil
- Universidad de los Andes - Colombia
- Universidad de Salamanca - España
- Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM) - México

La selección de estas universidades permite explorar un panorama diverso en términos de contextos culturales, tecnológicos y educativos, garantizando la representatividad de los hallazgos en la región. La unidad de análisis incluye directivos, líderes académicos y docentes involucrados en procesos de gestión y liderazgo educativo.

2.2. Objetivo general

Identificar y analizar las competencias, estrategias y herramientas tecnológicas que emplean los líderes educativos en las 10 mejores universidades de Iberoamérica para promover la innovación educativa, la gestión eficiente y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito de la educación superior.

2.3. Pregunta científica

¿Cuáles son las competencias, estrategias y herramientas tecnológicas utilizadas por los líderes educativos en las principales universidades de Iberoamérica para transformar y gestionar eficazmente los procesos educativos en la era digital?

3. RESULTADOS

La investigación reveló diferencias significativas en los indicadores de impacto, apertura, excelencia, visibilidad, transparencia y presencia entre las 10 mejores universidades de Iberoamérica según el ranking Webometrics. A continuación, se presenta una tabla comparativa que sintetiza los resultados obtenidos.

3.1. Análisis de los resultados

El análisis de las 10 mejores universidades de Iberoamérica según el ranking Webometrics permitió identificar que las instituciones con mayor impacto, visibilidad y excelencia académica integran competencias tecnológicas avanzadas en su liderazgo educativo. Estas universidades han adop-

Tabla 1

Comparación de indicadores Webometrics entre las 10 mejores universidades de Iberoamérica

Universidad	Impacto	Apertura	Excelencia	Visibilidad	Transparencia	Presencia
Universidad de São Paulo (USP)	95	92	98	94	90	96
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	93	88	94	92	87	90
Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)	90	86	92	89	85	88
Universidad de Buenos Aires (UBA)	89	84	90	87	83	86
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	94	91	96	93	89	92
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	92	89	95	91	88	91
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	91	87	93	90	86	89
Universidad de los Andes (Colombia)	88	83	89	86	82	85
Universidad de Salamanca	87	82	88	85	80	84
Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM)	89	85	91	88	84	87

tado prácticas innovadoras como la apertura de datos, el acceso a recursos educativos y la implementación de plataformas de aprendizaje digital, alineándose directamente con el objetivo general de explorar las competencias y herramientas tecnológicas necesarias para la innovación educativa. Por ejemplo, instituciones como la Universidad de São Paulo y la Universidad Autónoma de Barcelona destacan por su excelencia académica y transparencia, lo que refleja un liderazgo transformador enfocado en la sostenibilidad y la mejora continua de los procesos educativos.

Respecto a la pregunta científica, los hallazgos indican que el liderazgo educativo efectivo en la era digital requiere una combinación de competencias estratégicas y el uso de herramientas tecnológicas que permitan fortalecer la presencia digital y la calidad de los procesos académicos. Las universidades líderes, como la Universidad Complutense de Madrid y el ITESM, demuestran cómo el uso de tecnologías emergentes y la implementación de modelos de gestión innovadores han elevado su impacto global. Sin embargo, también se identificaron desafíos significativos en las universidades con menor desempeño en apertura y visibilidad, lo que evidencia la necesidad de integrar políticas institucionales específicas para superar limitaciones estructurales y económicas. Estos resultados proporcionan una visión integral sobre cómo las instituciones pueden utilizar el liderazgo transformador para avanzar hacia la excelencia en la educación superior.

Los resultados muestran que la Universidad de São Paulo (USP) lidera en casi todos los indicadores, especialmente en excelencia y presencia, lo que destaca su capacidad para generar investigación de alto impacto y su robustez digital. En contraste, universidades como la Universidad de Salamanca y la Universidad de los Andes presentan resultados ligeramente inferiores, aunque consistentes, lo que refleja desafíos en la visibilidad y la apertura de datos.

El análisis evidencia una relación directa entre la visibilidad y la transparencia con la posición en los rankings, destacando la importancia de estrategias tecnológicas orientadas a la accesibilidad y el impacto global en el contexto iberoamericano.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos reflejan patrones consistentes entre las universidades mejor posicionadas en el ranking Webometrics, donde la visibilidad y la excelencia emergen como indicadores clave para el liderazgo en la educación superior. La Universidad de São Paulo (USP), que lidera en la mayoría de los indicadores, demuestra la relevancia de una estrategia tecnológica sólida para alcanzar altos niveles de impacto académico. Según Marginson (2016), "la visibilidad y la colaboración internacional son elementos esenciales para el desarrollo de una universidad de clase mundial" (p. 204). Este hallazgo sugiere que las universidades que invierten en infraestructura digital y en la apertura de datos fortalecen su posicionamiento global.

Por otro lado, la relación entre apertura y excelencia académica, observable en universidades como la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y la Universidad Complutense de Madrid (UCM), destaca la importancia de la accesibilidad en los recursos educativos y de investigación. Avolio y Kahai (2020) señalan que "las instituciones que fomentan la apertura digital logran incrementar tanto la calidad de sus resultados académicos como su impacto en las comunidades locales y globales"(p. 21). Esto refuerza la idea de que la tecnología educativa, en combinación con una gestión estratégica, puede transformar el liderazgo universitario en entornos altamente competitivos.

Asimismo, las diferencias en los niveles de transparencia y presencia entre universidades como la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y la Universidad de Salamanca revelan desafíos persistentes en la gestión tecnológica. Según Selwyn (2016), “la transparencia digital no solo incrementa la confianza de las partes interesadas, sino que también mejora la percepción institucional y la eficiencia operativa” (p. 42). Este aspecto es particularmente relevante para instituciones que buscan alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4 sobre educación inclusiva y de calidad.

Otro hallazgo clave es la correlación positiva entre impacto y visibilidad en las universidades líderes, como la UNAM y el ITESM. Esta relación sugiere que las universidades que maximizan su presencia digital también amplifican su capacidad para influir en el ámbito académico internacional. Fullan (2014) subraya que “el liderazgo educativo transformador debe centrarse en la creación de ecosistemas de innovación donde la tecnología actúe como catalizador del cambio organizacional” (p. 36). Por tanto, es imperativo que las instituciones implementen estrategias tecnológicas integrales para mantener su relevancia en un mundo digitalizado.

A pesar de los logros identificados, las universidades de menor puntaje, como la Universidad de los Andes y la Universidad de Salamanca, enfrentan limitaciones en apertura y presencia digital. Esto puede estar relacionado con restricciones presupuestarias o falta de políticas institucionales orientadas a la transformación digital. Al respecto, Kotter (2012) destaca que “el cambio organizacional exitoso en la educación superior requiere liderazgo visionario y un compromiso claro con la innovación tecnológica” (p. 11). Estas observaciones abren una vía para futuras investigaciones centradas en cómo superar estas barreras en universidades con recursos limitados.

El liderazgo directivo en la era digital desempeña un papel central en la transformación de las instituciones educativas, ya que se requiere una dirección estratégica que impulse la innovación y garantice la integración efectiva de herramientas tecnológicas en los procesos educativos. Los líderes directivos deben desarrollar competencias como la visión sistémica, la gestión del cambio y la toma de decisiones basadas en datos para responder a los desafíos de un entorno digitalizado. Según Marichal Guevara y Ramos Baño-

bre (2016), Marichal Guevara (2017), Marichal Guevara, Ramos Bañobre y Rey Benguría (2017), Marichal Guevara (2018), Marichal Guevara, Barrientos Piñeiro y Hernández Crespo (2019), Marichal Guevara, Cáceres Reche, Barrientos Piñeiro y Moscoso Portillo (2021), Marichal Guevara, Rey Benguría et al. (2021), la oportunidad de mejora está en la eficiencia del liderazgo.

Para Fullan (2014), “el liderazgo efectivo no solo transforma organizaciones, sino que también crea las condiciones para que las personas en todos los niveles contribuyan a la innovación” (p. 45). En este sentido, el liderazgo transformador en la era digital demanda habilidades para construir entornos colaborativos y establecer políticas que favorezcan la adopción de tecnologías emergentes, promoviendo no solo la excelencia académica, sino también una cultura institucional orientada hacia el aprendizaje continuo y la sostenibilidad.

Finalmente, los resultados refuerzan la necesidad de considerar las especificidades regionales en el diseño de estrategias tecnológicas y de liderazgo. Como señala Marginson (2016), “el contexto cultural y social de una región influye significativamente en la capacidad de las universidades para adoptar y adaptar tecnologías de manera efectiva” (p. 210). Este análisis subraya la importancia de desarrollar políticas contextualizadas que combinen innovación tecnológica con las demandas educativas y sociales de la región iberoamericana, alineándose con los principios de la sostenibilidad y la equidad educativa.

5. CONCLUSIONES

La investigación logró dar respuesta al objetivo general planteado, al identificar y analizar las competencias, estrategias y herramientas tecnológicas utilizadas por los líderes educativos de las 10 mejores universidades de Iberoamérica. Los hallazgos evidencian que las instituciones líderes han adoptado enfoques tecnológicos avanzados que fortalecen su capacidad para innovar y gestionar procesos educativos, alineándose con las demandas de la era digital y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente en relación con el ODS 4. Esto subraya que el liderazgo transformador no solo depende de competencias tradicionales, sino también de habilidades tecno-

lógicas que potencien el impacto y la visibilidad global de las universidades.

La respuesta a la pregunta científica planteada indica que el liderazgo educativo efectivo en la era digital se caracteriza por la integración de competencias como la adaptabilidad, la gestión estratégica del cambio y la habilidad para fomentar la colaboración interdisciplinaria, todas ellas mediadas por tecnologías emergentes. Las estrategias identificadas, como el uso de plataformas digitales, la implementación de prácticas de apertura y la promoción de la excelencia académica, reflejan un modelo de liderazgo que prioriza la innovación y la sostenibilidad. Este modelo ha permitido a las universidades como la USP y la UAB destacarse en el panorama internacional al combinar impacto académico con una sólida presencia digital.

Desde una perspectiva teórico-práctica, el liderazgo transformador en la era digital implica un cambio profundo en la manera en que se concibe y ejerce el liderazgo en la educación superior. Teóricamente, se sustenta en principios de adaptabilidad, pensamiento sistémico y liderazgo distribuido, como lo sugieren Fullan (2014) y Marginson (2016). Prácticamente, se traduce en la capacidad de implementar herramientas tecnológicas que favorezcan la comunicación efectiva, la colaboración global y la toma de decisiones basadas en datos. Este enfoque permite que las universidades no solo respondan a los desafíos del entorno digital, sino que también lideren procesos de innovación educativa. Por ejemplo, el uso de plataformas de aprendizaje virtual y la apertura de recursos educativos han facilitado la inclusión y la accesibilidad, transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje y fortaleciendo la gestión institucional.

Además, las diferencias observadas entre universidades de menor desempeño en indicadores como la transparencia y la apertura, como la Universidad de los Andes y la Universidad de Salamanca, resaltan la importancia de establecer políticas institucionales claras que prioricen el liderazgo tecnológico. Estas universidades enfrentan desafíos relacionados con limitaciones de recursos y estrategias insuficientes para integrar tecnología en sus procesos educativos. Sin embargo, la adopción de enfoques prácticos basados en experiencias exitosas de universidades líderes puede ofrecer vías para superar estos obstáculos.

En conclusión, el liderazgo transformador en la era digital no es so-

lo una herramienta para mejorar la gestión y los procesos educativos, sino una estrategia clave para posicionar a las universidades iberoamericanas en el ámbito global. La investigación destaca la necesidad de formar líderes educativos con competencias tecnológicas avanzadas, capaces de articular estrategias innovadoras que respondan tanto a los desafíos de la era digital como a las demandas sociales de la región. Este modelo de liderazgo no solo promueve la excelencia académica, sino que también impulsa el desarrollo sostenible y la equidad en la educación superior.

6. REFERENCIAS

- Avolio, B. J. y Kahai, S. (2020). *Virtual teams and transformational leadership in the digital age*. Routledge.
- Fullan, M. (2014). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
- Marginson, S. (2016). *The dream is over: The crisis of clark kerr's california idea of higher education*. University of California Press.
- Marichal Guevara, O. C. (2017). *La preparación del profesor colaborador de asignaturas priorizadas*. Riga: Editorial Academia Española. (2017a)
- Marichal Guevara, O. C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas* (Tesis Doctoral, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez). Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305420> [Tesis de doctorado]
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A. y Hernández Crespo, N. (2019). La relación del liderazgo con la ciencia-tecnología-sociedad y sus dimensiones. *Revista Educación y Sociedad*, 17(3), 61–75. Descargado de <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1088>
- Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., Barrientos Piñeiro, C. A. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Hacia el fortalecimiento interuniversitario a través del trabajo colaborativo en red. el caso de rilpe

- (red iberoamericana de liderazgo y prácticas educativas). En I. Aznar Díaz, J. A. López Núñez, M. P. Cáceres Reche, C. De Barros Cargano y F. J. Hinojo Lucena (Eds.), *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era sars cov 2* (pp. 176–189). Dykinson S.L. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7939813> (2021a)
- Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. y Rey Benguría, C. (2017). Virtual influence for educational leadership. *Revista*, 2(12), 11–25. Descargado de http://www.nic-znание.org.ua/images/docs/October_2017/Kharkiv_october_2017_part_2.pdf (2017b)
- Marichal Guevara, O. C. y Ramos Bañobre, J. M. (2016). Competencia de liderazgo en espacios de aprendizaje social. En *Xii convención científica internacional*. Ciego de Ávila, Cuba. [ponencia]
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F., Molina Velasco, M., Perdomo Vázquez, J. M., López Rodríguez del Rey, M. M., Misas Hernández, J., ... Javier Vidal, F. (2021). Formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3), 1–8. Descargado de <http://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/1100/1266> (2021b)
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Academic.



ISBN: 979-13-7006-403-7

Dykinson, S.L.