



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Educar para la resiliencia, transformación y gestión del cambio: perspectivas, ética y sostenibilidad en contextos interdisciplinarios

Coord.
Cándida Filgueira Arias

Dykinson, S.L.



EDUCAR PARA LA RESILIENCIA,
TRANSFORMACIÓN Y GESTIÓN DEL CAMBIO:
PERSPECTIVAS, ÉTICA Y SOSTENIBILIDAD
EN CONTEXTOS INTERDISCIPLINARIOS



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EDUCAR PARA LA RESILIENCIA,
TRANSFORMACIÓN Y GESTIÓN DEL CAMBIO
PERSPECTIVAS, ÉTICA Y SOSTENIBILIDAD
EN CONTEXTOS INTERDISCIPLINARIOS

Coord.

CÁNDIDA FILGUEIRA ARIAS

Dykinson, S.L.

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

EDUCAR PARA LA RESILIENCIA, TRANSFORMACIÓN Y GESTIÓN DEL CAMBIO
PERSPECTIVAS, ÉTICA Y SOSTENIBILIDAD EN CONTEXTOS INTERDISCIPLINARIOS

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 285 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-498-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10

SECCIÓN I. RESILIENCIA EDUCATIVA: VOCACIÓN, FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

CAPÍTULO 1. RESILIENCIA DOCENTE Y VOCACIÓN ADOLESCENTE: ANÁLISIS DE LA ELECCIÓN DEL BACHILLERATO TÉCNICO EN ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN EN IMBABURA (ECUADOR).....	13

ALEX GALEANO-TERÁN
PRESENTACIÓN ÁNGELES CABALLERO GARCÍA
BRUNO GARCÍA TARDÓN

CAPÍTULO 2. RESILIENCIA DOCENTE EN TIEMPOS DE CAMBIO: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS Y ARTE.....	44

CÁNDIDA FILGUEIRA ARIAS
MARÍA DEL MAR HERNÁNDEZ SUÁREZ
MARÍA DEL CARMEN ESCRIBANO RÓDENAS

CAPÍTULO 3. RESILIENCIA EN FUTUROS DOCENTES: ESTUDIO COMPARATIVO DE GÉNERO, EDAD Y GRADO UNIVERSITARIO...	62

ANDREA IZQUIERDO
RAQUEL GILAR-CORBI

CAPÍTULO 4. ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LA ÉTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	76

ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ
MARTA GARCÍA JIMÉNEZ
JAVIER MULA FALCÓN
CRISTINA BORJA-TOMÁS

CAPÍTULO 5. ÉTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL: DESDE LA SELECCIÓN HASTA EL EGRESO	94

ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ
CRISTINA BORJA-TOMÁS
LORENA COROMOTO LINARES BAEZA
AMELIA MORALES- OCAÑA

CAPÍTULO 6. LOS JUEGOS DIDÁCTICOS COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA RESILIENCIA EN EL AULA	109
CÁNDIDA FILGUEIRA ARIAS	
MARGARITA ESCRIBANO RÓDENAS	
CAPÍTULO 7. LA RESILIENCIA EDUCATIVA A TRAVÉS DE ESCENAS DE CINE Y SERIES DE TV	133
CÁNDIDA FILGUEIRA ARIAS	
MARÍA DEL CARMEN ESCRIBANO RÓDENAS	
ROBERTO AQUILINO GARCÍA VENTOSA	
CAPÍTULO 8. A INVESTIGAR SE APRENDE PUBLICANDO: IMPACTO DE UNA EXPERIENCIA TUTORIZADA EN COMPETENCIAS CIENTÍFICAS DEL ALUMNADO SANITARIO	151
PABLO REDRUELLO GUERRERO	
IGNACIO MANUEL LÓPEZ MIÑARRO	
SALVADOR PASTOR IDOATE	
RICARDO USATEGUI MARTIN	
CAPÍTULO 9. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE, RESILIENCIA Y EDUCACIÓN MUSICAL	165
JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN	
JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ	
MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ	

SECCIÓN II. EDUCACIÓN SUPERIOR, TALENTO Y COMPROMISO ÉTICO

CAPÍTULO 10. PROVISION FOR GIFTED STUDENTS IN STEM SUBJECTS: A BILINGUAL CASE STUDY	179
JOSEPH XHUXHI	
CAPÍTULO 11. STRENGTHS AND WEAKNESSES IN STUDENTENGAGEMENT: AN APPROACH TO UNIVERSITY RESILIENCE	205
FRANCISCO RABADÁN-PÉREZ	
MARÍA VICTORIA RAMÍREZ MUÑOZ	
NATALIA MORA-LÓPEZ	
CAPÍTULO 12. BIOÉTICA GLOBAL E INTEGRAL PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA	225
GUADALUPE IBARRA ROSALES	

SECCIÓN III.
RESILIENCIA ORGANIZACIONAL,
EMPRESARIAL Y COMUNITARIA

CAPÍTULO 13. EL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD ISO 9001 COMO BASE PARA LA RESILIENCIA ORGANIZACIONAL Y LA SOSTENIBILIDAD EMPRESARIAL	239
YENITH CRISTINA ORTIZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 14. LA SOSTENIBILIDAD CORPORATIVA Y LA INCLUSIÓN: UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE INDITEX PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD	261
TAHIRA MELODIE TERUEL TORRENTE CRISTINA MORA RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 15. DIGITALIZACIÓN DE GRUPOS COMUNITARIOS DE AHORRO EN SALINAS, ECUADOR: ESTRATEGIA PARA UNA GESTIÓN INCLUSIVA Y SOSTENIBLE.....	276
VILLÓN PERERO SABINA GISELLA TOMALÁ URIBE JOSÉ XAVIER	
CAPÍTULO 16. REFORMA DE LA ENCS Y RESILIENCIA DE LAS INFRAESTRUCTURAS CRÍTICAS PÚBLICAS EN UNA SOCIEDAD HIPERCONECTADA.....	291
EDUARDO FERNÁNDEZ GARCÍA	
CAPÍTULO 17. FORTALECENDO A IDENTIDADE CULTURAL – O PAPEL DA ARQUEOLOGIA COMUNITÁRIA ATRAVÉS DO EXEMPLO DA CARTA ARQUEOLÓGICA DA LOURINHÃ (PORTUGAL).....	308
JOSÉ CRUZ VANESSA HENRIQUES ANTUNES	

SECCIÓN IV.
TERRITORIOS, PATRIMONIO Y SOSTENIBILIDAD

CAPÍTULO 18. ANÁLISIS DE LA SOSTENIBILIDAD Y RESILIENCIA EN LA CADENA DE VALOR AGROPECUARIA EN EMPRENDIMIENTOS DE LAS ISLAS GALÁPAGOS	327
INOVA CANDY ABAD-ARÉVALO LOURDES CANÓS-DARÓS GABRIEL BERMEO MONTALVO TERESA MAGAL-ROYO	

CAPÍTULO 19. TECNOLOGÍAS AÉREAS NO INVASIVAS PARA LA RESILIENCIA PATRIMONIAL: DRONES Y SOSTENIBILIDAD FRENTE AL CAMBIO CLIMÁTICO	352
RUBÉN RODRÍGUEZ ELIZALDE	

CAPÍTULO 20. RESILIENCIA Y ARQUITECTURA URBANA DE MANIZALES: UNA MIRADA A 1925 - 1926.....	373
BRIGETTE TARYN CORTES ORTIZ	

SECCIÓN V.

CULTURA, ARTE Y LITERATURA COMO ESPACIOS DE RESISTENCIA

CAPÍTULO 21. ENSAYAR LO POSIBLE: PRÁCTICAS DE CO-CREACIÓN EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO LATINOAMERICANO Y ESPAÑOL.....	393
DAILEY FERNÁNDEZ GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 22. RESILIENCE AND THE HEALTH HUMANITIES: ANALYZING CONTEMPORARY CANADIAN FICTION	409
LUCÍA LÓPEZ SERRANO	

CAPÍTULO 23. LA RESILIENCIA EN <i>EL SUR</i> DE ADELAIDA GARCÍA MORALES.....	427
EMILIO JOSÉ ÁLVAREZ CASTAÑO	

CAPÍTULO 24. MARIA AUGUSTA BORDALO PINHEIRO: CRAFT AND ART AT THE CROSSROADS OF GENDER AND PEDAGOGY	438
VANESSA HENRIQUES ANTUNES	
SOFIA PINA	

CAPÍTULO 25. ARTE, MEMÓRIA E PATRIMÓNIO: A PINTORA EDUARDA LAPA NA LOURINHÃ.....	461
MARIA CÂNDIDA FERREIRA PEREIRA	
VANESSA HENRIQUES ANTUNES	

SECCIÓN VI.

RESILIENCIA SOCIAL, POLÍTICA Y COMUNITARIA

CAPÍTULO 26. LA RESILIENCIA COMO ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN Y RECUPERACIÓN CON POBLACIÓN LGBT+ EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL	484
ALMUDENA GÓMEZ JIMÉNEZ	
JUAN DANIEL UGALDE GALERA	
JOSÉ GABRIEL RODRÍGUEZ PÉREZ	

CAPÍTULO 27. LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS PARA LA ATENCIÓN DE VIOLENCIAS PSICOLÓGICAS, UNA FUENTE DE RESILIENCIA EN LAS INSTITUCIONES	502
DIANA HERNÁNDEZ MOCTEZUMA	
CAPÍTULO 28. LA RESILIENCIA DEL PUEBLO FRENTE AL PODER POLÍTICO TRAS LA DANA DE VALENCIA EN LA ERA DIGITAL	521
MARTA ACEBEDO BORRALLO	
CAPÍTULO 29. RESILIENCIA COMO COMPETENCIA CLAVE EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UNA RESPUESTA HUMANA Y ORGANIZACIONAL A LA DISRUPCIÓN EDUCATIVA.....	543
MIGUEL ESCRIBANO RÓDENAS	
JUAN JOSÉ ESCRIBANO RÓDENAS	
MARIA DEL CARMEN ESCRIBANO RÓDENAS	
CAPÍTULO 30. RESILIENCIA Y SIONISMO POLÍTICO: DE LA DIÁSPORA HISTÓRICA A LA ACCIÓN COLECTIVA MODERNA..	566
IBIZA MELIÁN	
CAPÍTULO 31. RESILIENCIA Y RESISTENCIA EN EL DISCURSO DE LA SERIE <i>PAQUITA SALAS</i> ANTE LA GLOBALIZACIÓN Y LA PÉRDIDA DE LA IDENTIDAD CULTURAL	580
RAISA RAFAELA SERRANO MUÑOZ	

En tiempos marcados por la incertidumbre, la transformación acelerada y la complejidad social, la **resiliencia** emerge como una categoría clave para comprender y afrontar los desafíos contemporáneos. La resiliencia, entendida como la capacidad de adaptación positiva frente a la adversidad, ha adquirido un interés creciente en los discursos académicos, políticos y sociales contemporáneos. En un mundo caracterizado por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad —el llamado entorno VUCA—, este concepto se ha expandido más allá de sus orígenes en diferentes disciplinas para convertirse en una categoría analítica transversal que permite abordar fenómenos diversos en los ámbitos educativo, organizacional, comunitario, tecnológico y cultural.

Este libro colectivo reúne una serie de investigaciones que, desde una perspectiva interdisciplinar e internacional, exploran las múltiples dimensiones de la resiliencia en contextos de transformación. Los trabajos aquí presentados se articulan en torno a tres ejes fundamentales: **la educación como espacio de construcción de resiliencia individual y colectiva, la sostenibilidad como horizonte ético y operativo, y la innovación como respuesta a los desafíos emergentes.**

En el ámbito educativo, se analizan experiencias de formación inicial docente, estrategias didácticas para el fortalecimiento de la resiliencia en el aula, y el papel de la ética profesional en la construcción de vocaciones comprometidas. Se abordan también fenómenos como la atención a estudiantes con altas capacidades en disciplinas STEM, el desarrollo de competencias científicas en el alumnado sanitario, y el uso de recursos culturales —como el cine, la literatura y el arte— como herramientas pedagógicas para fomentar la resiliencia.

Desde una perspectiva organizacional y comunitaria, se examinan modelos de gestión de calidad, políticas de inclusión corporativa, procesos de digitalización en comunidades rurales, y estrategias de sostenibilidad en cadenas de valor agropecuarias. Estos estudios evidencian cómo la resiliencia puede ser concebida no solo como capacidad de

recuperación, sino como **principio estructurante de la acción colectiva**, orientado a la equidad, la participación y la transformación social.

Asimismo, el volumen incorpora reflexiones sobre la resiliencia en contextos urbanos, patrimoniales y políticos, incluyendo análisis históricos, estudios sobre infraestructuras críticas, y aproximaciones a fenómenos de resistencia ciudadana frente a eventos climáticos extremos. La dimensión cultural se aborda a través de la literatura canadiense contemporánea, el arte latinoamericano y español, y la narrativa simbólica de autores como Adelaida García Morales, mostrando cómo las expresiones estéticas pueden constituirse en espacios de elaboración simbólica del trauma y la esperanza.

Finalmente, se incluyen investigaciones que vinculan la resiliencia con los desafíos de la era digital y la inteligencia artificial, proponiendo marcos éticos y organizacionales para afrontar la disrupción tecnológica desde una perspectiva humanista. También se analizan procesos de resiliencia en poblaciones vulnerables, como la comunidad LGBTQ+, y en contextos geopolíticos complejos, como el sionismo político y la diáspora judía.

Este libro no pretende ofrecer una definición única ni cerrada de resiliencia, sino abrir un campo de diálogo entre disciplinas, territorios y experiencias. La diversidad de enfoques, metodologías y contextos aquí reunidos constituye una invitación a pensar la resiliencia como **una práctica situada, relacional y transformadora**, capaz de articular respuestas éticas, sostenibles y creativas frente a los desafíos del presente.



Cándida Filgueira Arias
Directora – MU Formación Profesor ESO y Bachillerato
Universidad San Pablo-CEU
Facultad de Humanidades y CC. Comunicación
Dep. Educación
Paseo Juan XXIII, 10. 28040 Madrid



(Tel. 610 55 04 52
* candi.bib@ceu.es.

SECCIÓN I.

RESILIENCIA EDUCATIVA:
VOCACIÓN, FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

RESILIENCIA DOCENTE Y VOCACIÓN ADOLESCENTE: ANÁLISIS DE LA ELECCIÓN DEL BACHILLERATO TÉCNICO EN ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN EN IMBABURA (ECUADOR)

ALEX GALEANO-TERÁN^{1,2}

PRESENTACIÓN ÁNGELES CABALLERO GARCÍA 2, BRUNO GARCÍA TARDÓN²

(1) *Universidad Camilo José Cela, Madrid, España*

Ministerio de Educación del Ecuador

(2) *Universidad Camilo José Cela, Madrid, España*

1. INTRODUCCIÓN

La educación actual se enfrenta al desafío de responder a las nuevas demandas juveniles (Plaza et al., 2025), incluida la construcción de identidades vocacionales en la adolescencia (Verhoeven et al., 2019). En un entorno global de cambios acelerados, las instituciones han de ir más allá de la transmisión técnica y acompañar al alumnado en la configuración de trayectorias personales y profesionales coherentes con sus intereses y talentos (Mosquera et al., 2025; Korpershoek et al., 2020).

En este contexto, los programas de formación técnica se consolidan como alternativa estratégica para responder a estas demandas educativas y laborales (Mero y Acosta, 2021) orientándose al desarrollo de competencias específicas en escenarios productivos concretos, y fortaleciendo tanto la pertinencia de la oferta curricular como la empleabilidad juvenil (Jemini Gashi et al., 2023).

1.1. INFLUENCIA DEL PROFESORADO EN LA DECISIÓN VOCACIONAL

La elección del itinerario de Bachillerato por parte del alumnado de secundaria no responde únicamente a criterios prácticos o a expectativas laborales. Esta decisión está profundamente influida por factores contextuales y personales, como los intereses y motivación de los estudiantes, el

entorno familiar, social y de iguales, su experiencia escolar previa, así como la implicación y motivación del profesorado (Tamargo et al., 2022).

En este marco, la toma de decisiones vocacionales durante la etapa escolar no puede comprenderse sin considerar la influencia del entorno educativo, y, en particular, del papel del docente en su rol de agente orientador (Sánchez y Verdugo, 2024). La figura del profesorado trasciende en estos casos la mera función instructiva para asumir, además, la responsabilidad de generar climas relacionales seguros, ofrecer modelos identificatorios sólidos y fomentar el pensamiento crítico respecto al futuro (Albarrán y Díaz, 2021).

Esta capacidad del profesorado para influir en el desarrollo vocacional del alumnado está estrechamente vinculada a sus competencias personales. Entre ellas, la resiliencia destaca como una de las más determinantes, al permitir un acompañamiento genuino, ético y emocionalmente significativo (Soroa et al., 2023).

1.2. RESILIENCIA DOCENTE Y VOCACIÓN ADOLESCENTE

La resiliencia docente es clave en contextos escolares complejos en los que el profesor debe liderar, contener emocionalmente y guiar con realismo y optimismo a sus estudiantes (Altamirano, 2020; Mercado et al., 2022; Molina, 2021; Olmo et al., 2021).

Entendida como la disposición para adaptarse positivamente ante la adversidad, la resiliencia ha dejado de concebirse como una cualidad individual para convertirse en un componente estructural del desempeño profesional docente (Ávila et al., 2021). No se configura como una característica espontánea, sino como el resultado de un conjunto de prácticas deliberadas que incluyen el autocuidado, la regulación emocional, la actualización pedagógica continua y el compromiso ético con la transformación educativa (Varela, 2022). Su impacto trasciende el ámbito personal y alcanza niveles organizacionales, incidiendo en la estabilidad institucional (Rondoy et al., 2025), la cohesión entre equipos de trabajo y la calidad del vínculo pedagógico establecido con el estudiantado (Villalobos et al., 2022).

A través de estas prácticas sostenidas, el profesorado se convierte en agente de influencia directa sobre el desarrollo vocacional del

alumnado, mediante la modelación de actitudes, la disponibilidad afectiva y la promoción de ambientes propicios para la toma de decisiones autónomas (Chalarca y González, 2016). Esta influencia se concreta en la activación de procesos de identificación simbólica, en los que los adolescentes reconocen al docente como figura significativa con la cual establecer un vínculo inspirador y confiable. Este vínculo fortalece el capital relacional, y facilita la construcción de confianza mutua y la apertura al diálogo vocacional (Blasco y Abad, 2024).

Las actitudes y prácticas evaluativas del profesorado, su sensibilidad para detectar necesidades y su capacidad de motivar con el ejemplo influyen en las expectativas académicas y vocacionales del estudiantado. Articuladas en una pedagogía del acompañamiento, favorecen que el alumnado diseñe proyectos formativos acordes con sus intereses, potencialidades y proyección vital (Contreras, 2016; Ramírez y Álvarez, 2023). Mediante una praxis emocionalmente inteligente, pedagógicamente comprometida y éticamente situada, el docente resiliente influye de manera directa en la calidad de las decisiones del alumnado (Acevedo y Restrepo, 2012).

La literatura científica evidencia una estrecha relación entre resiliencia docente y orientación vocacional en estudiantes de secundaria, especialmente cuando el profesorado actúa desde un enfoque reflexivo, situado y éticamente comprometido (Espinosa, 2023). Este tipo de acompañamiento favorece que los adolescentes puedan explorar sus opciones formativas con juicio crítico, autodeterminación y perspectiva de futuro, elementos indispensables en contextos que ofrecen itinerarios técnico-profesionales (Cachón, 2021).

En este escenario, la resiliencia del profesorado se convierte en una dimensión clave, no solo como competencia adaptativa frente a la adversidad, sino también como catalizadora del acompañamiento efectivo en los procesos de autoexploración vocacional del estudiantado (Orozco et al., 2024). Profundizar en el análisis de esta dimensión permitirá diseñar intervenciones educativas más integrales, capaces de vincular la vocación juvenil con referentes pedagógicos sólidos y comprometidos (Gómez y Cavaco, 2016).

El rol del profesorado orientador y modelo resiliente adquiere especial relevancia cuando se analiza desde una perspectiva territorial. Los

hallazgos de Caballero-García et al. (2024), obtenidos en la provincia de Imbabura (Ecuador), evidencian una alta valoración de la resiliencia en el aula por parte del profesorado, especialmente en tiempos de crisis, así como mayor resiliencia en este colectivo, asociada a una práctica deportiva frecuente y significativa. Estos resultados no solo refuerzan la capacidad de los docentes para actuar como referentes resilientes, sino que también respaldan la pertinencia de una oferta técnico-deportiva alineada con las necesidades formativas de contextos que promueven el desarrollo de la resiliencia como competencia profesional y académica.

La práctica deportiva se ha consolidado como herramienta eficaz para el desarrollo de la resiliencia, tanto en docentes como en estudiantes, al promover habilidades socioemocionales clave como la perseverancia, la autorregulación y la gestión del estrés. Metaanálisis como los de Romero Barquero (2015) muestran que la actividad física tiene efectos positivos y moderados sobre la resiliencia, especialmente cuando se combina ejercicio vigoroso con componentes psicoeducativos. Complementariamente, revisiones sistemáticas como las de Sánchez Ortega y Ortín Montero (2021) evidencian que los deportistas presentan mayor resiliencia y menor ansiedad, lo que indica que el deporte puede funcionar como factor protector frente a la adversidad.

Estos hallazgos respaldan la inclusión de programas deportivos estructurados en contextos educativos como estrategia para fortalecer el bienestar emocional y la resiliencia de profesores y alumnos.

1.3. LA FIGURA TÉCNICA EN DEPORTES COMO ESCENARIO PARA EL DESARROLLO DE RESILIENCIA DOCENTE Y LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL DEL ALUMNO

En el sistema educativo ecuatoriano, la práctica deportiva ha dejado de concebirse como actividad complementaria para convertirse en eje formativo con alto valor estratégico (Lombarte, et al., 2020; Martínez-Benítez, 2018). Su influencia no se limita a la salud física, sino que alcanza dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, convirtiéndose en una herramienta pedagógica de primer orden (Torres et al., 2022). Esta práctica favorece la autorregulación emocional, fortalece los vínculos cooperativos y estimula la motivación intrínseca hacia el aprendizaje,

aspectos esenciales en el desarrollo integral del estudiantado (Hernández et al., 2024; Izidoro, 2024).

En el contexto escolar, la integración curricular de asignaturas relacionadas con la actividad física permite no solo potenciar las habilidades motrices, sino también desarrollar competencias socioemocionales fundamentales para la construcción de entornos educativos más seguros, inclusivos y participativos (Jiménez et al., 2024; Pérez, 2024). Esta articulación cobra especial relevancia en marcos institucionales que incorporan propuestas como el Bachillerato Técnico Promotor en Actividad Física, Deportes y Recreación (BT-PADR), orientadas a responder a necesidades formativas del entorno (Galeano-Terán, 2024).

Consciente de la importancia del deporte y la salud, y en busca de una mejora continua de la calidad educativa, el Ministerio de Educación del Ecuador (2025a) ha actualizado e implementado esta oferta bajo la denominación de Bachillerato en Actividad Física Deportes y Recreación (BT-AFDR), facilitando así la transición, continuidad y culminación de los estudios de sus estudiantes, así como el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el país.

El BT-AFDR está alineado con las políticas públicas de equidad, inclusión y sostenibilidad del Ministerio de Educación ecuatoriano. Impulsa la empleabilidad y la continuidad educativa, además de dinamizar las economías locales mediante la formación de jóvenes con capacidad para intervenir en contextos comunitarios diversos, desde enfoques sociales, pedagógicos y preventivos (Logroño et al., 2025).

En línea con la política nacional de diversificación, el BT-AFDR genera oportunidades reales de formación, inserción y desarrollo juvenil (Torres, 2025), favoreciendo la identificación vocacional y la continuidad educativa y laboral en sectores clave del desarrollo regional (Pino et al., 2018; Ramírez, 2020). Su objetivo es preparar al alumnado para participar activamente en actividades físicas, deportivas, recreativas y de entrenamiento en contextos reales de trabajo, mediante módulos de actividades lúdicas y recreativas, capacidades físicas, bases fisiológicas y entrenamiento deportivo, que demandan del profesorado una

intervención activa en entornos dinámicos, colaborativos y físicamente exigentes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025b). Constituye, por tanto, un espacio formativo singular donde confluyen dos dimensiones clave del proceso educativo: la resiliencia docente y la vocación adolescente (Forján y Morelatto, 2018).

La figura profesional BT-PADR, de la familia deportes, fortalece, por un lado, las competencias personales, sociales y éticas del profesorado (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025c) y le da la oportunidad de actuar como acompañante crítico, referente afectivo, motivador y facilitador del desarrollo vocacional del alumnado (Flores y Cortés, 2022; Oliva, 2013). Su resiliencia media en la construcción de trayectorias formativas con sentido (Aguaded y Almeida, 2016). Por otro lado, el BT-PADR responde a los intereses de una juventud cada vez más orientada hacia trayectorias prácticas, activas y vinculadas al deporte, exigiendo del profesorado competencias emocionales relacionales y adaptativas que la posicionan como un terreno fértil para el desarrollo y ejercicio de la resiliencia profesional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025d).

El acceso temprano a escenarios técnico-profesionales potencia la motivación estudiantil y contribuye a la reducción del abandono escolar. No obstante, este impacto positivo está condicionado por la calidad del vínculo educativo y por el papel referencial que desempeña el docente en el proceso de orientación vocacional (Salas et al., 2014).

Desde esta perspectiva, el BT-AFDR representa para los adolescentes ecuatorianos una oportunidad formativa innovadora, al tiempo que plantea exigencias específicas al cuerpo docente, quien debe desplegar una praxis resiliente, reflexiva y motivadora, que resulta clave para que la vocación de los estudiantes se canalice en proyectos vitales coherentes, sostenibles y vinculados con el territorio (Acevedo y Restrepo, 2012).

2. OBJETIVOS

En el marco del BT-PADR, comprender qué factores inciden en la elección vocacional de los estudiantes en contextos específicos es una tarea esencial en el desarrollo de propuestas educativas pertinentes y equitativas.

En la provincia de Imbabura (Ecuador), donde se desarrolla este estudio, esta necesidad se intensifica por las dinámicas territoriales, sociales y educativas que la caracterizan. Se trata de una región con una diversidad étnica y cultural significativa, marcada por contrastes entre lo rural y lo urbano, y por desafíos estructurales que inciden en el acceso y permanencia educativa. Estas condiciones exigen respuestas formativas contextualizadas, sensibles a las realidades locales y alineadas con las oportunidades y desafíos propios del territorio.

En este contexto, la pretensión del trabajo ha sido explorar aspectos fundamentales de la elección vocacional de sus alumnos de secundaria y justificar el papel clave del profesor resiliente dentro de ella, a partir de lo que puede aportarnos la evidencia empírica de nuestra medida. Los objetivos de la investigación fueron:

- Conocer las materias escolares de afinidad, la figura profesional seleccionada y las motivaciones personales, escolares y contextuales que influyen en la elección de la figura del BT-AFDR por parte de estudiantes adolescentes de la provincia de Imbabura (Ecuador), describiéndolas por género y cantón de residencia.
- Analizar si existe asociación entre el género y las materias escolares de afinidad, las figuras profesionales seleccionadas, y las motivaciones personales, escolares y contextuales que influyen en la elección de la figura del BT-AFDR de los estudiantes evaluados.

La identificación de las materias escolares de afinidad, las figuras profesionales seleccionadas y las motivaciones personales, escolares y contextuales permitirá visibilizar los elementos que orientan las decisiones formativas de los adolescentes, y ofrecer claves para fortalecer los procesos de orientación vocacional desde una perspectiva situada, inclusiva y resiliente.

El análisis de posibles asociaciones entre estas variables y factores como el género ayudará a revelar patrones de elección diferenciados, que pueden estar vinculados a desigualdades estructurales o a influencias culturales específicas, que interesa detectar, de ahí nuestro interés.

Potenciar la figura del profesor resiliente como agente clave en la orientación vocacional adquiere especial relevancia, especialmente en contextos territoriales como Imbabura (Ecuador), donde la actividad físico-deportiva se configura como eje integrador del currículo, del desarrollo juvenil y de las políticas educativas con enfoque inclusivo y territorializado (Ramírez, 2020).

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada fue cuantitativa, transversal y de diseño no experimental o ex post-facto.

3.1. PARTICIPANTES

La población estuvo conformada por un total de 2.511 estudiantes de décimo año de Educación General Básica de Imbabura, pertenecientes al Distrito Educativo 10D02 de Otavalo–Antonio Ante, durante el curso académico 2024-2025.

Para la selección de los participantes se empleó un muestreo aleatorio por conglomerados, considerando como unidades primarias las instituciones educativas de régimen fiscal.

La muestra final estuvo compuesta por 661 estudiantes, 306 hombres (46.3 %) y 355 mujeres (53.7 %), con edades comprendidas entre los 13-16 años ($M= 14.28$, $DT= 0.67$).

En el cálculo del tamaño muestral empleamos un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %. Con base en estos parámetros y una población total de 2.511 estudiantes, estimamos un tamaño mínimo necesario de 334 participantes. La muestra final alcanzó los 661 estudiantes. Esta ampliación del tamaño muestral no solo aseguró su representatividad, sino que incrementó la precisión de las estimaciones y fortaleció la validez inferencial de los resultados, reduciendo el margen de error de un 5 % a un 4 % (con un nivel de confianza del 99 %) y a un 3 % (con un nivel de confianza del 95 %), respectivamente.

3.2. INSTRUMENTO

Para la recogida de datos empleamos la *Encuesta de intereses y preferencias de aprendizaje* (EIPA), del Ministerio de Educación del Ecuador (2025e). Esta prueba está compuesta por un total de 12 ítems, de los cuales, 4 están destinados a recopilar datos sociodemográficos (provincia, cantón de residencia, institución educativa y género), y 8 orientados a explorar aspectos relacionados con la afinidad hacia materias escolares, la elección de figuras profesionales del BT-AFDR, así como las motivaciones personales, escolares y contextuales que inciden en dicha elección. La encuesta fue validada para su aplicación en estudiantes de Educación General Básica. En pruebas piloto, demostró una alta consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,876, lo que respalda su fiabilidad y solidez psicométrica para el análisis de intereses y preferencias vocacionales en el contexto educativo ecuatoriano.

3.3. PROCEDIMIENTO

Obtenida la autorización institucional de la Coordinación Zonal 1 del Ministerio de Educación del Ecuador, se coordinó, con la Dirección Distrital 10D02 Otavalo–Antonio Ante, la ejecución del proceso investigativo y se remitieron los oficios a las autoridades institucionales (rectores, coordinadores y docentes responsables del Bachillerato Técnico) de las 35 instituciones educativas participantes. Estas acciones dieron acceso a los grupos de décimo año de Educación General Básica de la muestra y a la socialización del propósito del estudio.

La recolección de datos se realizó entre los días 19-21 de mayo de 2025, mediante un formulario digital (Google Forms), administrado a través de los canales oficiales internos de las instituciones participantes, con el aval de los equipos directivos, y gestionado por docentes y personal de apoyo del Bachillerato Técnico, bajo la supervisión del equipo investigador. La participación se mantuvo abierta durante una semana, alargando los tres días inicialmente previstos.

En todo momento, se garantizó la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de los datos, así como se recogió el

consentimiento informado, en cumplimiento con los principios éticos de la Declaración de Helsinki (WMADH, 2018).

Posteriormente, se procedió con la verificación, limpieza y codificación de datos, asegurando la integridad de las respuestas antes de iniciar el análisis estadístico.

3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para caracterizar la muestra y describir las materias escolares de afinidad, figuras profesionales seleccionadas; y motivaciones personales, escolares y contextuales que influyen en la elección de una figura del BT-AFDR se realizó un análisis descriptivo de los datos, que incluyó el cálculo de frecuencias, porcentajes, valores mínimos y máximos, medias y desviaciones típicas, según la naturaleza de las variables (cualitativa o cuantitativa).

Con la finalidad de identificar posibles asociaciones significativas entre variables sociodemográficas como el género, y variables relacionadas con la elección vocacional (materias escolares de afinidad, figuras profesionales seleccionadas; y motivaciones) de los alumnos que escogieron el BT-AFDR, se aplicaron pruebas de independencia como la chi-cuadrado (χ^2) de Pearson. En los casos en los que se obtuvo significación estadística ($p < .05$), se calculó el tamaño del efecto mediante el índice V de Cramer, interpretando valores de 0-0.10 como de asociación muy débil o nula; 0.10-0.20 débil; 0.20-0.30 moderada; 0.30-0.50 fuerte, y >0.50 muy fuerte (Cohen, 1988).

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el software estadístico Jamovi (versión 2.6.26), asumiendo niveles de significación del 5% ($\alpha = 0.05$) y de confianza del 95%.

4. RESULTADOS

4.1. MATERIAS ESCOLARES DE AFINIDAD

La Tabla 1 recoge las elecciones totales, por género y cantón de procedencia, de elecciones de materias escolares por afinidad de los alumnos participantes.

TABLA 1. Descriptivos de materias de afinidad, totales, por género y cantón

			Género				Cantón			
	Totales		Mujeres		Hombres		Antonio Ante		Otavalo	
Materia	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Educación Física	402	5,4	157	23,8	245	37,1	186	28,1	216	23,7
Ciencias Naturales	306	42,1	153	23,1	152	23,1	157	23,8	149	22,5
Arte	298	41	169	25,6	129	19,5	161	24,4	137	20,7
Lengua y Literatura	259	35,7	125	18,9	134	20,3	127	19,2	132	20
Estudios Sociales	234	32,2	109	16,5	125	18,9	110	16,6	124	18,8
Matemáticas	223	30,7	98	14,8	125	18,9	94	14,2	129	19,5
Informática	70	9,6	23	3,5	47	7,1	31	4,7	39	5,9

Fuente: elaboración propia

Si atendemos a las puntuaciones totales, la materia que más eligen los alumnos por afinidad en el BT-AFDR es *Educación Física*, con una clara diferencia respecto de las demás. Le siguen, por este orden, *Ciencias Naturales*, *Arte*, *Lengua y Literatura*, *Estudios Sociales* y *Matemáticas*, mientras que *Informática* es la menos seleccionada, lo que indica una menor disponibilidad o interés de los alumnos en esta área.

Por género, las mujeres son las que tienen mayor representación en la elección de materias por afinidad. Su porcentaje es más alto que el de los hombres, especialmente en materias como *Ciencias Naturales* y *Arte*. Los hombres suelen preferir *Educación Física*, *Matemáticas* e *Informática*. La diferencia por género es menos marcada en la elección de materias como *Lengua y Literatura* y *Estudios Sociales*, donde los porcentajes son muy similares en ambos géneros. La baja participación de ambos géneros, pero especialmente de mujeres en la materia de informática podría reflejar una brecha de género en el área tecnológica. Un tema en el que habrá que profundizar y seguir explorando.

Si analizamos por cantón, la tendencia general en la elección de materias afines dentro del BT-AFDR se da más en Antonio Ante que en Otavalo, aunque la elección específica de la materia de *Educación Física* sea mayor en Otavalo, frente a Antonio Ante. Las demás materias

presentan una distribución bastante equilibrada entre los dos cantones, aunque en el cantón de Antonio Ante la elección es mayor en el caso de las materias de *Ciencias Naturales*, *Arte y Lengua y Literatura*, y el cantón de Otavalo tiene los mayores porcentajes en *Matemáticas* y *Estudios Sociales*. *Informática* nuevamente es similar y tiene una baja representación en ambos territorios.

4.2. FIGURAS PROFESIONALES ESCOGIDAS

La Tabla 2 presenta a nivel total, por género y cantón, las figuras profesionales seleccionadas por los alumnos.

TABLA 2. Descriptivos de figuras profesionales seleccionadas totales, por género y cantón

			Género				Cantón			
	Totales		Mujeres		Hombres		Antonio Ante		Otavalo	
Figura profesional	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Deportes	246	60,90	65	49,06	181	71,85	127	58,86	119	62,61
Tecnologías	201	49,80	52	39,10	149	58,30	84	41,80	117	58,20
Salud y servicio	165	40,90	117	88,60	48	19,00	97	44,10	68	35,70
Diseño	140	34,70	92	69,70	48	19,00	60	27,80	80	42,10
Arte	118	29,20	67	50,80	51	20,20	60	27,80	58	30,50
Administrativa y financiera	117	29,00	53	40,50	64	25,40	58	26,90	59	31,50
Turismo	84	20,80	45	34,10	39	15,50	48	22,20	36	19,30
Agropecuaria	48	11,90	33	25,40	15	6,00	20	9,30	28	14,90
Ambiente	48	11,90	30	22,70	18	7,10	24	11,10	24	12,80
Industrial	38	9,40	15	11,40	23	9,10	19	8,80	19	10,20
Construcción sostenible	29	7,20	11	8,30	18	7,10	14	6,50	15	8,00

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos totales revela que las figuras profesionales más elegidas por los participantes son *Deportes* (61%), *Tecnologías* (50%) y *Salud y servicio* (41%), lo que indica una fuerte inclinación hacia disciplinas físicas, técnicas y de atención social. En contraste, las menos elegidas fueron *Construcción sostenible*, *Industrial*, *Agropecuaria* y *Ambiente*, *Turismo*, *Administrativa y financiera* y *Arte*, y *Diseño*, lo que podría reflejar una menor oferta formativa, escaso interés o limitaciones estructurales en estas áreas, menor conocimiento por los alumnos o percepciones limitadas sobre su proyección laboral.

Desde la perspectiva de género, se observa que las mujeres tienen mayor inclinación por figuras profesionales relacionadas con la *Salud y servicio* (88,6%) y *Diseño* (69,7%), asociadas a contextos de cuidado y creatividad, mientras que los hombres prefieren *Deportes* (71,85%) y *Tecnologías* (58,3%). Estas diferencias sugieren patrones de elección profesional influenciados por estereotipos de género o preferencias culturales. Las profesiones con menor representación femenina y masculina fueron *Construcción sostenible* (8,3%) y *Agropecuaria* (6,0%), lo que sugiere barreras de acceso o desinterés en estos casos.

En cuanto a la distribución territorial, en el cantón Antonio Ante la figura profesional más seleccionada fue *Deportes* (20,79%), seguida por *Salud y servicio* (15,88%), mientras que *Construcción sostenible* fue la menos elegida (2,29%). En Otavalo, también lideró *Deportes* (19,10%), seguida por *Tecnologías* (18,78%), siendo nuevamente *Construcción sostenible* la menos seleccionada (2,41%).

4.3. MOTIVACIONES VOCACIONALES

4.3.1. Motivaciones personales

La Tabla 3 presenta datos totales, por género y cantón, de las motivaciones personales de los alumnos.

TABLA 3. *Descriptivos de motivaciones personales, totales, por género y cantón*

	Totales		Género				Cantón			
			Mujeres		Hombres		Antonio Ante		Otavalo (%)	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Motivación personal										
Intereses personales	540	83,30	267	41,20	273	42,10	249	38,40	291	44,90
Oportunidades laborales futuras	407	62,80	200	30,90	207	32,00	193	29,80	214	33,00
Calidad del programa educativo	213	32,90	100	15,50	113	17,40	114	17,60	99	15,00
Disponibilidad de laboratorios o talleres	181	27,90	87	13,40	94	14,50	87	13,40	94	14,50
Opinión de los padres o tutores	133	20,50	67	10,30	66	10,20	62	9,70	71	10,90
Proximidad a la residencia	27	4,20	10	1,50	17	2,60	15	2,30	12	1,90

El análisis de las motivaciones personales indica, cuanto atendemos a las puntuaciones totales, que la razón más frecuente para la elección profesional fueron los intereses personales (83,3%), seguida de las oportunidades laborales futuras (62,8%); mientras que la calidad del programa educativo y la disponibilidad de laboratorios o talleres muestran valores intermedios. En contraste, la opinión paterna (20.5%) y la proximidad a la residencia (4,2%) fueron las menos mencionadas.

Esta tendencia se mantiene por género: tanto mujeres (41,2%) como hombres (42,1%) priorizan los intereses personales, mientras que la proximidad a la residencia es la motivación menos relevante (1,5% en mujeres y 2,6% en hombres). Las mujeres presentan porcentajes superiores en todos los motivos, destacando especialmente en oportunidades laborales futuras, lo que refleja una orientación marcada hacia aspiraciones intrínsecas y proyecciones profesionales estables. Los hombres muestran mayor peso relativo en la disponibilidad de talleres y laboratorios respecto a otros factores.

A nivel territorial, el cantón Antonio Ante también muestra como principal motivación los intereses personales (38,4%), y como menos significativa la proximidad a la residencia (2,3%). En Otavalo, los intereses personales alcanzan el 44,9%, siendo nuevamente la proximidad la opción menos valorada (1,9%). Antón Ante sobresale en calidad del programa educativo y proximidad a la residencia, mientras que Otavalo presenta valores más altos en oportunidades laborales futuras.

4.3.2. Motivaciones escolares

La Tabla 4 presenta la distribución total, por género y cantón de las motivaciones escolares que inciden en la elección de una figura profesional dentro del BT.

TABLA 4. *Descriptivos de motivaciones escolares totales, por género y cantón*

			Género				Cantón			
	Totales		Mujeres		Hom- bres		Antonio Ante		Otavalo (%)	
Motivación escolar	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%

Opciones laborales	190	47.5	101	49.26	89	45.26	97	48.51	93	46.73
Habilidades prácticas para el trabajo	297	74.25	131	63.58	166	84.69	128	64.32	169	84.49
Continuar estudios universitarios en un área técnica	174	43.5	88	42.71	86	43.81	91	45.77	83	41.5

Fuente: elaboración propia

El análisis de las motivaciones escolares señala que la razón más frecuente para la elección educativa fue el desarrollo de *habilidades prácticas para el trabajo*, con un 74,25% del total de participantes, mientras que la menos mencionada fue *continuar estudios universitarios en un área técnica* (43,5%). Este patrón refleja que la mayoría del alumnado prioriza la preparación directa para incorporarse al mundo laboral, situando en segundo plano la continuidad académica y las perspectivas generales de empleo.

Esta tendencia se mantiene por género: tanto mujeres (63,58%) como hombres (84,69%) priorizan las *habilidades prácticas*, siendo la continuidad académica la menos valorada (42,71% en mujeres y 43,81% en hombres), aunque las mujeres registran porcentajes ligeramente superiores en *opciones laborales*. La motivación para proseguir estudios universitarios técnicos presenta cifras muy próximas entre ambos grupos, lo que denota un interés equilibrado.

A nivel territorial, en Antonio Ante la motivación más destacada también fue *habilidades prácticas* (64,32%), mientras que la *continuidad de estudios universitarios* fue la menos frecuente (45,77%). En Otavalo, las *habilidades prácticas* alcanzan un 84,49%, siendo nuevamente la *de estudios universitarios* la menos mencionada (41,5%). Estas diferencias parecen responder a las características económicas y formativas de cada territorio, así como a la percepción de oportunidades de empleo y acceso a recursos especializados.

4.3.3. Motivaciones contextuales

La Tabla 5 presenta la distribución total, por género y cantón de las motivaciones contextuales que inciden en la elección de una figura profesional dentro del BT.

TABLA 5. Descriptivos de motivaciones contextuales, totales, por género y cantón

			Género				Cantón			
	Totales		Mujeres		Hombres		Antonio Ante		Otavalo (%)	
Motivación contextual	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Mayor enfoque práctico	279	42.20	131	19.82	148	22.39	118	17.86	161	24.34
Actualización de equipos y tecnología	278	42.05	133	20.12	145	21.94	151	22.85	127	19.22
Mayor vinculación con empresas locales	98	14.83	54	8.17	44	6.66	45	6.81	53	8.02

Fuente: elaboración propia

El análisis de las motivaciones contextuales muestra que, en términos generales, la razón más frecuentemente elegida fue el *mayor enfoque práctico* (42,2%), seguida muy de cerca por la *actualización de equipos y tecnología* (42,05%), mientras que la *vinculación con empresas locales* fue la opción menos seleccionada (14,83%), lo que sugiere que la interacción directa con el sector productivo aún no constituye un criterio decisivo para la mayoría.

Por género, las mujeres priorizaron la *actualización tecnológica* (20,12%), y los hombres el *enfoque práctico* (22,39%), siendo en ambos casos la vinculación empresarial la menos valorada (8,17% en mujeres y 6,66% en hombres).

A nivel territorial, en el cantón Antonio Ante, la motivación más destacada fue la *actualización de equipos y tecnología* (22,85%), mientras que la menos frecuente fue la *vinculación con empresas locales* (6,81%). En Otavalo, el *mayor enfoque práctico* lideró con un 24,34%, y nuevamente la *vinculación con empresas locales* fue la menos mencionada (8,02%). Estas variaciones podrían estar relacionadas con las características productivas y la oferta de formación práctica en cada zona.

4.4. ASOCIACIÓN ENTRE MATERIAS ESCOLARES DE AFINIDAD, FIGURAS PROFESIONALES, MOTIVACIONES Y GÉNERO

4.4.1. Materias escolares afines y género

La Tabla 6 muestra la asociación entre género y afinidad por materias escolares.

TABLA 6. Asociación entre materias de afinidad y género

Materia	χ^2	p-valor	V de Cramer	Mujeres		Hombres	
				fr.	%	fr.	%
Educación Física	36.0	<.001*	0.233	157	23.75	245	37.07
Arte	15.0	<.001*	0.15	169	25.57	129	19.52
Informática	7.58	0.006*	0.107	23	3.48	47	7.11
Ciencias Naturales	0.576	0.448	0.0295	153	23.15	153	23.15
Lengua y Literatura	0.00378	0.951	0.00239	125	18.91	134	20.27
Estudios Sociales	0.486	0.486	0.0271	109	16.49	125	18.91
Matemáticas	2.69	0.101	0.0638	98	14.83	125	18.91

Nota: * $p < 0.05$.

Fuente: elaboración propia

El análisis de asociación entre género y afinidad por materias revela que existen diferencias estadísticamente significativas en tres áreas: *Educación Física* ($\chi^2 = 36.0$, $p < .001$, V de Cramer = 0.233), *Arte* ($\chi^2 = 15.0$, $p < .001$, V = 0.15) e *Informática* ($\chi^2 = 7.58$, $p = 0.006$, V = 0.107). En *Educación Física*, los hombres muestran una mayor afinidad por esta elección (37,07%) en comparación con las mujeres (23,75%). En *Arte*, la tendencia se invierte: las mujeres presentan mayor afinidad (25,57%) frente a los hombres (19,52%). Y, en *Informática*, aunque los porcentajes son bajos, los hombres (7,11%) superan a las mujeres (3,48%) en esta elección. Exceptuando Educación Física, donde la fuerza de la asociación es moderada, todas las demás diferencias presentan una fuerza de asociación débil, lo que indica que, aunque el género influye en la preferencia por estas materias, el efecto no es fuerte. En cambio, materias como *Ciencias Naturales*, *Lengua y Literatura*,

Estudios Sociales y Matemáticas no mostraron asociaciones significativas ($p > 0.05$), con valores de V de Cramer inferiores a 0.1, lo que sugiere una fuerza de asociación muy débil, e indica una distribución equitativa en la afinidad por estas áreas.

4.4.2. Figuras profesionales y género

La Tabla 7 presenta la asociación entre el género y las figuras profesionales seleccionadas por el estudiantado.

TABLA 7. Asociación entre figuras profesionales y género

Materia	χ^2	p-valor	V de Cramer	Mujeres		Hombres	
				fr.	%	fr.	%
Deportes	75.9	<.001*	0.339	65	9.83	181	27.38
Tecnologías	58.8	<.001*	0.298	52	7.87	149	22.54
Salud y servicio	44.6	<.001*	0.260	117	17.7	48	7.26
Diseño	21.3	<.001*	0.179	92	13.92	48	7.26
Artes	4.03	0.045*	0.0781	67	10.14	51	7.72
Administrativa y financiera	0.551	0.458	0.0289	53	8.02	64	9.68
Turismo	1.03	0.311	0.0394	45	6.81	39	5.9
Agropecuaria	8.57	0.003*	0.114	33	4.99	15	2.27
Ambiente	4.11	0.043*	0.0789	38	5.75	18	2.72
Industrial	1.29	0.256	0.0442	15	2.27	23	3.48
Construcción sostenible	1.33	0.248	0.0449	11	1.66	18	2.72

Nota: * $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

El análisis de asociación muestra diferencias estadísticamente significativas en varias áreas. Las asociaciones más destacadas se observan en *Deportes* ($\chi^2 = 75.9$, $p < .001$, $V = 0.339$), *Tecnologías* ($\chi^2 = 58.8$, $p < .001$, $V = 0.298$), *Salud y servicio* ($\chi^2 = 44.6$, $p < .001$, $V = 0.260$), *Diseño* ($\chi^2 = 21.3$, $p < .001$, $V = 0.179$) y *Artes* ($\chi^2 = 4.03$, $p = 0.045$, $V = 0.0781$). Estas asociaciones presentan tamaños de efecto fuertes ($V > 0.30$) en el caso de *Deportes*, moderados (V entre 0.20 y 0.30) en *Tecnologías* y *Salud y servicio*, débiles (V entre 0.10 y 0.20) en *Diseño*, y muy débiles ($V < 0.10$) en *Artes*.

En *Deportes y Tecnologías*, los hombres presentan una mayor preferencia (27.38% y 22.54%, respectivamente) en comparación con las mujeres (9.83% y 7.87%). Por el contrario, en *Salud y servicio, Diseño y Artes*, las mujeres muestran una mayor inclinación (17.7%, 13.92% y 10.14%) frente a los hombres (7.26%, 7.26% y 7.72%), reflejando una tendencia femenina hacia profesiones vinculadas al cuidado, la creatividad y la expresión artística. También se identificaron asociaciones significativas, aunque con una fuerza de asociación muy débil, en áreas como *Agropecuaria* ($\chi^2 = 8.57$, $p = 0.003$, $V = 0.114$) y *Ambiente* ($\chi^2 = 4.11$, $p = 0.043$, $V = 0.0789$), donde las mujeres también presentan porcentajes ligeramente superiores.

En cambio, áreas como *Administrativa y financiera, Turismo, Industrial y Construcción sostenible* no mostraron asociaciones significativas ($p > 0.05$), con valores de V de Cramer inferiores a 0.1, lo que sugiere una distribución más equitativa entre hombres y mujeres en estas elecciones.

4.4.3. Motivaciones vocacionales y género

Motivaciones personales y género

La Tabla 8 incluye datos de la asociación entre el género y las motivaciones personales que influyen en la elección del bachillerato técnico.

TABLA 8. Asociación entre motivaciones personales y género

Motivación personal	χ^2	p-valor	V de Cramer	Mujeres		Hombres	
				fr.	%	fr.	%
Intereses personales	1.26	.267	0.0437	267	40.39	273	41.3
Opinión de los padres o tutores	0.257	.612	0.0197	67	10.14	66	9.98
Oportunidades laborales futuras	0.225	.635	0.0185	200	30.26	207	31.32
Calidad del programa educativo	0.269	.0604	0.0202	100	15.13	113	17.1
Disponibilidad de laboratorios o talleres	0.0119	.913	0.00424	87	13.16	94	14.22
Proximidad a la residencia	1.46	0.227	0.0470	10	1.51	17	2.57

Nota: * $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

En este caso, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género en ninguna de las categorías evaluadas. Las pruebas de

chi-cuadrado presentan *p*-valores superiores a.05 en todos los casos, y los valores de *V* de Cramer se sitúan por debajo de 0.10, lo que indica una fuerza de asociación muy débil o nula entre el género y las motivaciones reportadas. Tanto mujeres como hombres muestran porcentajes similares en cada una de ellas.

Motivaciones escolares y género

La Tabla 9 expone la asociación entre las motivaciones escolares que influyen en la elección del bachillerato técnico y el género del estudiantado.

TABLA 9. *Asociación entre motivaciones escolares y género*

Motivación escolar	χ²	p-valor	V de Cramer	Mujeres		Hombres	
				fr.	%	fr.	%
Tener mejores opciones laborales	2.41	0.121	0.0603	101	15.28	89	13.46
Obtener habilidades prácticas para el trabajo	4.00	0.046*	0.0778	131	19.82	166	25.11
Continuar estudios universitarios en un área técnica	0.443	0,506	0.0259	88	13.31	86	13.01

Nota: * *p* < 0.05

Fuente: elaboración propia

Los datos muestran que no hay grandes diferencias en motivaciones escolares entre géneros. En la mayoría de los casos, tanto hombres como mujeres expresan intereses similares respecto a sus elecciones vocacionales. La motivación de *tener mejores opciones laborales* es mencionada por un porcentaje muy parecido de mujeres (15.28%) y hombres (13.46%), y la intención de *continuar estudios universitarios* en un área técnica también se distribuye de forma casi idéntica entre ambos grupos (13.31% mujeres y 13.01% hombres). En ambos casos, los valores de chi-cuadrado y los *p*-valores indican que no hay una asociación estadísticamente significativa entre el género y estas motivaciones.

Sin embargo, hay una excepción relevante: la motivación de obtener habilidades prácticas para el trabajo muestra una diferencia significativa entre géneros. La mencionan un mayor porcentaje de hombres

(25.11%) que de mujeres (19.82%). El valor *V* de Cramer (0.0778) sugiere que la fuerza de la asociación es débil. Esto implica que, aunque el género influye ligeramente en esta motivación específica, la diferencia no es muy marcada.

Motivaciones contextuales y género

La Tabla 10 muestra la asociación entre las motivaciones contextuales evaluadas y el género del estudiantado al momento de elegir el bachillerato técnico.

TABLA 10. *Asociación entre motivaciones contextuales y género*

Motivación contextual	χ^2	p-valor	V de Cramer	Mujeres		Hombres	
				fr.	%	fr.	%
Mayor enfoque práctico	0.411	0.521	0.0249	131	19.82	148	22.39
Actualización de equipos y tecnología	0.0624	0.803	0.00971	133	20.12	145	21.94
Mayor vinculación con empresas locales	2.06	0.151	0.0559	54	8.17	44	6.66

Nota: * $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

Los valores chi-cuadrado y los *p*-valores calculados indican que no hay asociación estadísticamente significativa entre el género y las motivaciones contextuales por las que se preguntó a los estudiantes, lo que indica que no hay diferencias significativas entre mujeres y hombres en cuanto a estas preferencias, y los porcentajes de respuesta son muy similares entre géneros. Además, los valores de *V* de Cramer en todos los casos fueron muy bajos (todos por debajo de 0.06), lo que indica que, incluso si hubiera alguna diferencia, la fuerza de la asociación sería débil. Esto sugiere que las motivaciones contextuales analizadas no están influenciadas de manera relevante por el género, y que hombres y mujeres valoran de forma similar estos aspectos del entorno educativo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación nos propusimos conocer cuáles eran las materias escolares de afinidad, la figura profesional y las motivaciones

personales, escolares y contextuales más valoradas por el alumnado en su elección de la figura del BT-AFDR, en general y teniendo en cuenta el género y la procedencia geográfica (cantón). Los resultados totales respecto de materias de afinidad indican que Educación Física, Ciencias Naturales y Arte ocupan los primeros lugares, mientras que Informática se posiciona con la valoración más baja, en línea con los obtenidos por autores como Borzani et al. (2024). Esta inclinación hacia lo práctico y lo expresivo coincide también con lo descrito por Mosquera et al. (2025), quienes destacan la influencia docente en la transmisión de hábitos vinculados al deporte y la salud (González Bernal, 2022).

Por género, las diferencias aparecieron en materias prácticas y figuras profesionales, no en motivaciones: los hombres se inclinaron por Educación Física e Informática, y las mujeres por Arte; en perfiles, ellos por Deportes y Tecnologías y ellas por Salud y servicio y Diseño (Chihuailaf-Vera et al., 2024; Scharagrodsky, 2002). Estos patrones confirman la persistencia de estereotipos de género en la orientación vocacional, si bien Ciencias Naturales, Lengua y Literatura y Matemáticas se mantuvieron más neutrales (Sánchez y Verdugo, 2024; Albarrán y Díaz, 2021; Mosquera et al., 2025).

Hombres y mujeres sitúan el interés individual como principal motor de elección, seguido de las oportunidades laborales y, en menor medida, la calidad del programa (Álvarez Aguilar et al., 2022; Mero y Acosta, 2021; Pascual, 2000). En el plano contextual, alrededor de la mitad valora el enfoque práctico y la actualización tecnológica, sin diferencias por género, mientras que la vinculación con empresas locales apenas alcanza un tercio de las menciones (Cádiz Chacón et al., 2021). En conjunto, los hallazgos refuerzan el peso de la motivación intrínseca y la primacía de los aspectos técnico-prácticos frente a las conexiones externas con el sector productivo (Forján y Morelato, 2018; Flores y Cortés, 2022).

Los resultados destacan la importancia del profesorado como agente de orientación vocacional. Estudios en la provincia de Imbabura (Caballero-García et al., 2024; Salazar et al., 2025) evidencian altos niveles de resiliencia docente, especialmente en autoeficacia y control bajo presión (Vera-García y Gambarte, 2019; Gómez y Cavaco, 2016). Cuando esta resiliencia se combina con la práctica deportiva, se convierte en un recurso pedagógico (Muñoz et al., 2024). que inspira a los estudiantes y

favorece elecciones menos condicionadas por estereotipos (Rodríguez-Torres et al., 2017; Andrade-Gómez, 2022; Marchena et al., 2015).

Entre las limitaciones del presente estudio se encuentra el hecho de haberse desarrollado únicamente en dos cantones de la provincia de Imbabura, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos (Arias y Covinos, 2021). Asimismo, al sustentarse en cuestionarios auto-informados, no puede descartarse la presencia de sesgos en las respuestas del estudiantado. Futuras investigaciones deberían ampliarse a otras provincias e incorporar metodologías cualitativas que permitan explorar más a fondo las motivaciones y percepciones del alumnado (Molano, 2021). Asimismo, se recomienda fortalecer programas de acompañamiento docente orientados a la resiliencia y la equidad (Barrera et al., 2024), en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

Los hallazgos del presente estudio ponen de relieve la necesidad de implementar estrategias educativas y de orientación vocacional que promuevan la equidad de género (Mosquera et al., 2024), incentiven al alumnado a explorar todas las áreas incluidas aquellas tradicionalmente infrarepresentadas y fortalezcan un currículo técnico con un marcado componente práctico y tecnológico (Proaño-Real et al., 2024). De esta forma, se busca que las decisiones vocacionales se construyan de manera informada y libres de estereotipos (Forján y Morelato, 2018; Flores y Cortés, 2022).

En coherencia con ello, los resultados sugieren que las políticas educativas y vocacionales deben orientarse hacia propuestas más inclusivas y contextualizadas (Lema et al., 2024), articuladas con las oportunidades productivas propias de la provincia. De este modo, se garantiza que la formación técnica responda no solo a intereses individuales, sino también a las demandas del entorno social y económico (Santana-Castillo et al., 2025).

En cuanto a las motivaciones escolares, se constató que estas son mayoritariamente compartidas entre géneros (Prieto et al., 2023). La única diferencia, aunque débil, radica en que los hombres mencionan con mayor frecuencia el interés por adquirir habilidades prácticas (Morrone et al., 2023). Sin embargo, motivos como la mejora de las opciones laborales y la posibilidad de continuar estudios técnicos se distribuyen de manera equitativa (Cando et al., 2024). Esto sugiere que la elección del bachillerato técnico responde más a intereses comunes que a diferencias de género, un patrón

que coincide con lo planteado por Plaza et al. (2025) y que refuerza la importancia atribuida a la preparación aplicada para el mundo laboral.

El estudiantado valora más los aprendizajes técnicos y prácticos que los teóricos (Meza et al., 2024), lo que exige reforzar la conexión escuela–sector productivo mediante más prácticas y mejores opciones de empleabilidad (Escobar, 2025; Valdebenito-Infante, 2025). En este marco, el Bachillerato Técnico en Actividad Física, Deportes y Recreación integra movimiento, cooperación, liderazgo y vínculos sociales, conectando emocionalmente con estudiantes de perfil vocacional definido (Galeano-Terán, 2024) y consolidando una propuesta pedagógica de alto potencial formativo y contextualizado (Mujica y Jiménez, 2021).

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al Ministerio de Educación del Ecuador, a la red de Bachilleratos Técnicos y al departamento de Apoyo, seguimiento y Regulación Educativa del distrito 10D02 Antonio Ante-Otavalo Educación, así como a la Universidad Camilo José Cela por su apoyo en el desarrollo de esta investigación.

7 REFERENCIAS

- Acevedo, V.E., y Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 10(1), 301-319.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77323982018>
- Aguaded, M.C., y Almeida, N.A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 167–180.
<http://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- Álvarez Aguilar, N.T., Habib-Mireles, L., y García Ancira, C. (2022). Percepciones de género de mujeres y hombres de carreras de ingeniería. Similitudes y diferencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 10-19.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000500010&script=sci_arttext&tlng=en
- Albarrán, F.A., y Díaz, C.H. (2021). Metodologías de aprendizaje basado en problemas, proyectos y estudio de casos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 25(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942021000300013&script=sci_arttext

- Altamirano, L.G. (2020). La resiliencia escolar como herramienta para la orientación educativa. *Memoria Universitaria*, 1(1).
<http://revistas.uaz.edu.mx/index.php/MemUni/article/view/777>
- Arias, J.L., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques consulting EIRL. Perú
- Ávila, B.Y., Carbonell, C.E., y Salas, R.M. (2021). Resiliencia y desempeño docente en tiempo de pandemia en instituciones educativas de secundaria peruana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(12), 467-480. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576868967022>
- Barrera, E.A., Galarza, T.M., y Herrera, Y.E. (2024). Desarrollo de la Competencia Socioemocional: Estrategias para Fortalecer la Resiliencia en el aula. *MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(9), 811-824. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9721032>
- Blasco, V.R., y Abad, F.M. (2024). Revisión sistemática sobre la relación resiliencia-rendimiento académico del alumnado en educación obligatoria: análisis de evaluaciones a gran escala. *Aula abierta*, 53(1), 37-45. <http://doi.org/10.17811/rifie.20419>
- Borzani, S.G., Manassero-Mas, M.A., Alonso, Á.A., y Gómez, M.E. (2024). Ciencia Escolar y Afinidades Científico-Tecnológicas: Tres Perfiles del Estudiantado de Enseñanza Media Superior de Uruguay. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9334-9358.
http://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13079
- Caballero García, P.A., Constante Amores, I. A., y Galeano Terán, A. S. (2024). Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 167-183.
<https://doi.org/10.6018/reifop.575951>
- Cachón, J. (2021). Compromiso con la carrera docente, frustración de las necesidades psicológicas y resiliencia personal del futuro profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria [Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España]. <http://hdl.handle.net/10481/72065>
- Chalarca, G.I., y González, G.C. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. *Plumilla Educativa*, 17(1), 69-89.
<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/index>
- Cádiz Chacón, P., Barrio Mateu, L.A., León Valladares, D., Hernández Sánchez, Á., Milla Palma, M., y Sotomayor Fernández, M. (2021). Motivación contextual desde la autodeterminación en las clases de Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 41. <https://openurl.ebsco.com/>

- Cando, T.I., Ortega, W.M., Arteaga, M.E., y Cruz, W.I. (2024). Análisis y perspectivas de la equidad de género en el acceso a la educación técnica. *Polo del Conocimiento*, 9(4), 22-42.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6921>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. LEA.
- Contreras, T.S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 231-284. <http://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Chihuailaf-Vera, M.L., Ferro, E.F., Cid, F.M., y Jiménez, R.G. (2024). Estereotipos de género en la práctica de ejercicio físico y deporte en estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile (Gender stereotypes in the practice of physical exercise and sport in university students of Physical Education Pedagogy in Chile). *Retos*, 55, 1-10. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/101489>
- Escobar, A.O. (2025). El sistema educativo ecuatoriano. *Sapiens in Education*, 2(3), 1-20. <https://doi.org/10.71068/lhzj3x24>
- Espinosa, M.Z. (2023). Resiliencia académica, rendimiento e intención de abandono en estudiantes universitarios de Quito. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 14. <http://orcid.org/0000-0001-9930-9005>
- Forján, R., y Morelato, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente*, 21(40), 277-296. <http://doi.org/10.17081/psico.21.40.3075>
- Flores, M.M., y Cortés, M.L. (2022). Resiliencia: Factores Predictores en Adolescentes. *Acta de investigación psicológica*, 12(3), 115-128. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2022.3.467>
- Galeano-Terán, A. (2024). Innovación educativa: Bachillerato Técnico Deportivo en Ecuador. En M. Valero Redondo, C. Méndez Domínguez y M. Díaz Rodríguez (Coords.), *Nuevos avances en educación: metodologías didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras y educación física* (cap. 51, pp. 912-926). Editorial Dykinson, S.L.
- Gómez, M.C., y Cavaco, N.A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias pedagógicas*, 28, 167-180. <http://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- González Bernal, S. (2022). *Influencia de la docencia en la educación física y en los hábitos saludables*. [Tesis Doctoral, Universidad de Burgos]. España <https://riubu.ubu.es/handle/10259/7842>

- Hernández, A.I., Lirola, M.J., y Prados, M.E. (2024). Construir conocimiento compartido en la formación inicial del alumnado. Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Físico-Recreativa con personas de diversidad funcional. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 69-81. <http://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9706>
- Izidoro, C. (2024). Potenciando la práctica deportiva a través de la formación docente y metodologías activas. *Sapiens EduTech Journal*, 2(1). <http://orcid.org/0009-0002-6089-8062>
- Jemini Gashi, L., Bërxulli, D., Konjufca, J., y Cakolli, L. (2023). Effectiveness of career guidance workshops on the career self-efficacy, outcome expectations, and career goals of adolescents: An intervention study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2281421>
- Jiménez, A.M., Fajardo, C.F., y Jurado, Y. (2024). Perspectivas del cuerpo y la motricidad desde los planes curriculares de Educación Física y las concepciones de los docentes del área. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 52. <http://doi.org/10.47197/retos.v52.98509>
- Korpershoek, H., Canrinus, E.T., Fokkens-Bruinsma, M., y de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Larrondo, M. (2025). ¿El “adoctrinamiento” como problema educativo? Escuela secundaria y nuevas derechas en Argentina. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 349-356. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8738638>
- Lema, E.G., Vallejo, V.M., Betancourt, G.P., y Rivera, J.A. (2024). Tendencias en Educación Inclusiva: Implementación de Evaluaciones Contextualizadas para Promover la Equidad y la Diversidad. *ULEAM Bahía Magazine (UBM)*, 5(9), 117-124. <https://doi.org/10.56124/ubm.v5i9.014>
- Logroño, L.E., Tulcanazo, M.G., Cacoango, W.I., y Maliza, W.I. (2025). Estrategia neurodidáctica y su impacto en las competencias de Emprendimiento y Gestión de los estudiantes de tercero de bachillerato técnico. *MQRInvestigar*, 9(2), 606-626. <http://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e606>
- Lombarte, S.V., Serrano, M.V., y López, R.C. (2020). Influencia de la actividad física y práctica deportiva en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 95-100. <http://doi.org/10.6018/sportk.454231>

- Mercado, J.D., Muñoz, J.M., Apaza, E.C., y Cataño, C.R. (2022). La Resiliencia individual, organizacional y comunitaria del docente en contextos vulnerables: revisión de la literatura. *Desafíos*, 13(1), 37-45.
<http://orcid.org/0000-0001-7843-0754>
- Mero, Y.E., y Acosta, J.M. (2021). Aspectos estratégicos para favorecer la actitud emprendedora en los estudiantes de tercer año de Bachillerato Técnico Agropecuario. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 85-98.
<http://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/2593>
- Meza, F.J., Villegas, C.L., Oca Celerio, R.A., y Pérez, O.M. (2024). Resolución de problemas en el equilibrio de la relación teoría-práctica y su impacto en el aprendizaje de bachillerato Técnico Informática. *Maestro y Sociedad*, 21(3), 1126-1140.
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6480>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025a). *Currículo de la figura profesional en Actividad Física, Deportes y Recreación del Bachillerato Técnico*.
<https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025b). *Equivalencia de las figuras profesionales vigentes con la nueva oferta formativa de Bachillerato Técnico*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025c, 22 de abril). *Estructura de equivalencias y organización curricular del Bachillerato Técnico*.
<https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025d, 23 de abril). *Instructivo para la implementación de ofertas del Bachillerato Técnico* (Versión final, 23 de abril de 2025). <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025e). *Modelo de pertinencia territorial de la oferta de Bachillerato Técnica*. <https://educacion.gob.ec>
- Molano, M.M., Estupiñán, A.M., y Pulido, M.A. (2021). Características e importancia de la metodología cualitativa en la investigación científica. *Revista Semillas del Saber*, 1(1), 18-27.
<https://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/semillas/article/view/314>
- Molina, E.C. (2021). Docentes resilientes. Elementos centrales en el programa universitario de tutoría. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (12), 28.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103324>
- Morrone, C., De Grandis, C., Della Pittima, L., Ceberio, M.R., y Elgier, A. (2023). Habilidades Sociales y Autoconcepto en adolescentes que realizan y no actividad física. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 8(1), 54-66. <https://revistaconciencia.edu.pe/ojs/>

- Mosquera, C.E., Rodríguez, J.F., Cabrera, S.A., y Borja, W.E. (2025). Pedagogías críticas: una propuesta alternativa para la transformación de la escuela en Colombia en el siglo XXI. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 20(1), 1-27. <http://doi.org/10.15359/rep.20-1.4>
- Mosquera, J.M., Mosquera, G.A., Castellanos, O.A., y Villavicencio, P.M. (2024). Estrategia educativa para la orientación vocacional hacia el estudio de figuras profesionales del bachillerato técnico. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(1), 1160-1182. <https://www.revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/425>
- Mujica, F.N., y Jiménez A.C. (2021). Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 556-564. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7607137>
- Muñoz, C.R., Gutiérrez, S.U., Cos, I.L., Cos, G.L., y Galarraga, S.A. (2024). Educación física emocional: incidencia de un programa sobre el bienestar subjetivo de alumnado universitario. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (61), 685-694. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9773881>
- Oliva, Z.A. (2013). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista Sawi*, 1(01). <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/article/view/260>
- Olmo, M., Farias, I.M., y Domingo, J. (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, (18), 69-90. <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>
- Orozco, C.A., Osorio, E.P., Lugo, J.M., y Sánchez, I.H. (2024). Instrumento innovador para la Orientación Vocacional: Cuestionario de Habilidades enfocado a las Inteligencias Múltiples. *Revista de ciencias sociales*, 30(3), 158-172. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9800764>
- Plaza, Á.J., Moyano, A.C., y Delgado, M.S. (2025). Inserción Laboral de los Graduados Bachilleres Técnicos en Contabilidad, una Mirada Crítica Propositiva. *Journal of Science and Research*, 10(1), 1-15. <http://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3313>
- Pérez, V.M. (2024). *Pedagogía de la infancia y la adolescencia*. Dykinson. <http://doi.org/10.14679/3342>
- Pino, T., Cavieres, E., y Muñoz, J.A. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), 24-41. <http://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.337>

- Proaño-Real, E.S., Morán-Vélez, F.F., Samaniego-Loza, F.J., y Orquera-Arguero, P.S. (2024). Diseño curricular centrado en competencias y habilidades prácticas en la formación técnica y tecnológica. *Portal de la Ciencia*, 5(2), 236-253. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i2.483>
- Prieto, J.L., Rodríguez, B.R., Palacio, E.S., y Duarte, M.M. (2023). Percepciones de los estudiantes sobre la educación física en el programa It Grows: actividad física, deporte e igualdad de género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (48), 598-609. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8846231>
- Ramírez, F.M. (2020). Liderazgo educativo en el siglo XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(2), 86-111. <http://doi.org/10.59654/r0hsn429>
- Ramírez, D., y Álvarez, C. (2023). Importancia de la inteligencia emocional en la resiliencia de estudiantes y docentes. *Revista de Climatología Edición Especial Ciencias Sociales*, (23), 29- <http://doi.org/31.10.59427/rcli/2023/v23cs.2930-2938>
- Romero Barquero, C.E. (2015). Meta-análisis del efecto de la actividad física en el desarrollo de la resiliencia. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 98–103. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428019.pdf>
- Rondoy, F.D., Mancheno, P.K., Torres, J.A., y González, A.L. (2025). Estrategias efectivas para el liderazgo docente. *Revista Imaginario Social*, 8(1). <http://doi.org/10.59155/is.v8il.263>
- Salas, R.S., Díaz, L., y Pérez, G. (2014). Evaluación y certificación de las competencias laborales en el Sistema Nacional de Salud en Cuba. *Educación Médica Superior*, 28(1), 50-64. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864->
- Sánchez Ortega, A.M., y Ortín Montero, F.J. (2021). Relación entre resiliencia y rendimiento en deportistas: Revisión sistemática. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 6(2), e16, 1–11. <https://www.revistapsicologiaaplicadadeporteyejercicio.org/art/rpadef2021a16>
- Sánchez, Y., y Verdugo, L. (2024). Madurez psicológica, expectativas de futuro y ajuste escolar en la toma de decisiones en educación secundaria, bachillerato o formación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 63-81. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/40759>
- Santana-Castillo, Y., y Jiménez-Gómez, Y. (2025). Evaluación integral de habilidades comunicativas: un enfoque innovador en la educación técnica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 6-13. <https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmiie/article/view/214>
- Soroa, M., Aizpurua, A., y Lameirinhas, J. (2023). Resiliencia del alumnado de formación profesional: relación con el apoyo del profesorado, el apoyo social percibido y el autoconcepto. *Escritos de Psicología (Internet)*, 16(2), 123-131. <http://dx.doi.org/10.24310/escpsi.16.2.2023.16322>

- Scharagrodsky, P.A. (2002). En la Educación Física queda mucho "género" por cortar. *Educación física y ciencia*, 6, 103-127.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11770>
- Tamargo, L.Á., Agudo, S., y Fombona, J. (2022). Intereses STEM/STEAM del alumnado de Secundaria de zona rural y de zona urbana en España. *Educação e pesquisa*, 48, 40-90.
<http://www.scielo.br/j/ep/a/9jfCRTpm4pMbnDPqxR5yDsK/?lang=es>
- Torres, E.F. (2025). Vocación a la Docencia: Su Relación con la Regulación Emocional y la Resiliencia. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 24(54), 233-249. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v24i54.2953>
- Torres, S., Valverde, T., y García, C.S. (2022). Los patios divertidos en Secundaria y Técnico en Animación de Actividades Físicas y Deportivas: una experiencia a través del Aprendizaje Servicio. *Aula abierta*, 51(1), 37-44.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8378189>
- Varela, R.N. (2022). Un acercamiento al constructo “identidad resiliente docente”. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (84), 523-538.
<http://orcid.org/0000-0001-6652-5051>
- Valdebenito-Infante, M.J. (2025). Identidad laboral y prácticas profesionales en Chile: experiencias en la educación técnica secundaria. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (81), 51-70.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-12492025000100051
- Vera-García, I.V., y Gambarte, M.I. (2019). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175.
- WMADH. World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human subjects (Octubre, 2018). *International Journal of Medical and Surgical Sciences* 1(4), 339-346,
<http://dx.doi.org/10.32457/ijmss.2014.042>
- Verhoeven, M., Poorthuis, A.M.G., y Volman, M. (2019). The role of school in adolescents' identity development: A literature review. *Educational Psychology Review*, 31, 35–63. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>
- Villalobos, P., Barriá, P., y Pasmanik, D. (2022). Relación docentes-estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 21(2), 131-143. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2567>

RESILIENCIA DOCENTE EN TIEMPOS DE CAMBIO: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS Y ARTE

CÁNDIDA FILGUEIRA ARIAS
Universidad CEU San Pablo

MARÍA DEL MAR HERNÁNDEZ SUÁREZ
Universidad CEU San Pablo

MARÍA DEL CARMEN ESCRIBANO RÓDENAS
Universidad CEU San Pablo

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, caracterizado por la incertidumbre, la sobrecarga emocional y la constante transformación de los entornos de aprendizaje, la resiliencia docente se ha convertido en una competencia esencial. Esta ponencia se centra en el análisis del profesor resiliente, con especial atención a dos perfiles que, aunque distintos en su enfoque pedagógico, comparten desafíos comunes: el profesor de Matemáticas y el profesor de Arte.

El objetivo es comprender cómo se manifiesta la resiliencia en cada uno de estos ámbitos, identificar estrategias efectivas para su fortalecimiento y proponer herramientas que favorezcan el bienestar docente. Para ello, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de estudios recientes sobre resiliencia en el ámbito educativo de ambas disciplinas en la etapa de secundaria. A través de un enfoque cualitativo se exploraron experiencias y percepciones sobre el entorno escolar y mecanismos de afrontamiento ante situaciones adversas (Llopis et al., 2022).

Los resultados revelan que el profesor de Matemáticas enfrenta con frecuencia la ansiedad del alumnado, la presión por los resultados estandarizados y la necesidad de mantener el interés en contenidos

abstractos. Su resiliencia se expresa en la capacidad de adaptar metodologías, fomentar el pensamiento crítico y transformar el error en una oportunidad de aprendizaje. Por su parte, el profesor de Arte se enfrenta a la falta de reconocimiento institucional, la subjetividad en la evaluación y la necesidad de defender el valor del arte en un currículo cada vez más tecnificado. Su resiliencia se manifiesta en la creación de espacios seguros para la expresión, la validación de la diversidad creativa y la gestión emocional del alumnado (Cajigal, 2021).

Ambos perfiles comparten una profunda vocación y un compromiso con el desarrollo integral del estudiante. Las estrategias más efectivas para fortalecer su resiliencia incluyen el trabajo colaborativo, la formación continua en habilidades socioemocionales, la autonomía pedagógica y el reconocimiento del valor de su trabajo por parte de la comunidad educativa. Se observó que aquellos docentes que integran su identidad personal en la práctica pedagógica y encuentran sentido en su trabajo desarrollan una mayor capacidad de afrontamiento (León-Vázquez y Silva-Hernández, 2023).

Así pues, la resiliencia docente no es una cualidad estática, sino una competencia dinámica que puede cultivarse a través del acompañamiento institucional, la reflexión profesional y el cuidado personal. Reconocer y fortalecer la resiliencia en profesores de Matemáticas y Arte no solo mejora su bienestar, sino que también enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, promoviendo entornos de aprendizaje más humanos, creativos y sostenibles.

El término resiliencia tiene cada vez una presencia mayor en la educación, aunque en países como España su inserción ha sido más reciente. Ruíz-Román, Pérez y Molina (2020), consideran que la resiliencia ha ido evolucionando desde un enfoque más individualista a uno más comunitario y socioeducativo. A nivel general autores como Business, Review y Merino (2019), afirman que “Más que la educación, la experiencia o la preparación, el nivel de resiliencia de una persona es lo que determina quien triunfa y quien fracasa” (p. 8). Otros autores como Cano y Robles (2018), relacionan el éxito académico con un fenómeno causal “resultado de una serie de factores como la familia, el grupo de pares, posibilidades económicas, profesores, compañeros, motivación,

interés o gusto por las actividades que desarrolla en la materia, el gusto por la carrera elegida, el desarrollo profesional” (p. 8).

Entendemos por resiliencia la capacidad del ser humano para sobreponerse a las distintas situaciones que vive. Puesto que esta capacidad no es algo innato, desde los centros educativos debemos favorecer su desarrollo en el alumnado. El profesorado debe formarse para trabajar la resiliencia teniendo en cuenta que hoy día los constantes cambios sociales, culturales, educativos, etc., requieren una mayor flexibilidad del sujeto, teniendo que adaptarse a nuevos entornos y aceptar riesgos, cambios, triunfos y fracasos. La administración educativa debe promover actuaciones que fomenten la autonomía del profesorado, su motivación, autoconocimiento y resiliencia, para que sean capaces posteriormente de poder fomentar estas habilidades en el alumnado y favorecerla.

De acuerdo con Paez (2020), la resiliencia en general da lugar a salud mental, al posibilitar una visión más positiva de las condiciones adversas y favorecer un acercamiento a otras personas, ayudando al sujeto a gestionar los problemas de una forma adecuada. Según la *American Psychological Association* (APA, 2011), los factores principales para desarrollar la resiliencia son las relaciones de confianza, visión positiva de uno mismo, poseer habilidades comunicativas, autocontrol, realizar planes realistas y gestionar la resolución de problemas. También esta asociación hace referencia a distintas formas de fortalecer la resiliencia, como aceptar los cambios, establecer buenas relaciones con el entorno, tener autoestima, ser decidido, autoconocerse, cuidarse y evitar agrandar las situaciones complicadas.

¿Qué características debe reunir una persona para ser considerada resiliente? Forés y Grané (2008), señalan las siguientes: son sujetos capaces de aprender tanto de sus éxitos como de los fracasos, tienen capacidad para gestionar sus problemas y establecen metas realistas, empatizan con otros sujetos y ayudan en la resolución de problemas, además sus actuaciones se basan en normas y tienen unos objetivos concretos a cumplir. Por tanto, como educadores, debemos plantearnos que habilidades deberíamos desarrollar en nuestro alumnado como por ejemplo las sociales, emocionales y personales, además de las académicas.

Cuando hablamos de profesores resilientes hacemos referencia a aquellos que reúnen ciertas características, entre otras, autoestima, autonomía, creatividad y capacidad para generar autoconfianza (Bravo 2013). Castro et al. (2010), señalan también la capacidad de resolución de problemas, búsqueda de ayuda o manejo de situaciones difíciles.

Para que la resiliencia en el profesorado sea posible se requiere una conexión entre aspectos personales y profesionales. Boon (2020) sostiene, además, que es fundamental desarrollar en el profesorado la competencia emocional, empatía, motivación intrínseca y confianza en uno mismo, entre otros aspectos. Por su parte Mérida-López et al. (2020) señalan la necesidad entre los docentes de asumir ciertas estrategias para favorecer su labor y que van, desde mitigar los factores de riesgo en el ambiente (Henderson y Milstein, 2005) hasta desarrollar programas para mejorar la resiliencia, como destacan Acevedo y Mondragón (2005). Por tanto, cuando hablamos de resiliencia docente estamos haciendo referencia a la capacidad que tiene el profesorado para manejar cualidades que abarcan aspectos emocionales, motivacionales y sociales.

Debemos tener presente que los aspectos personales del profesorado se reflejan en su modo de actuar con el alumnado, por eso favorecer su autodesarrollo le va a permitir adaptarse a las nuevas situaciones en su día a día. La formación del profesor, por tanto, va más allá de asimilar una serie de conocimientos, supone desarrollar habilidades que le permitan perfeccionarse como persona y adquirir la resiliencia necesaria para enfrentarse a la educación cambiante en su día a día, siendo capaz de autoevaluarse y adaptarse a los nuevos cambios que se precisen.

2. RESILIENCIA EN EL ÁREA DE LAS MATEMÁTICAS

Ayudar al alumnado para que se sitúe ante situaciones difíciles y trate de superarlas favorece que sepa posicionarse y enfrentarse a nuevos aprendizajes que conllevan dificultad, ahora bien, en el área de las matemáticas hay que tener presente una serie de cuestiones para su aprendizaje, como señala Martínez-Padrón (2016), entre ellas, adecuar el tiempo necesario para que pueda producirse el aprendizaje y tener presentes las habilidades adquiridas durante el proceso y no solo los resultados. Además, este autor

señala también que, en el aprendizaje de las matemáticas, las situaciones de desmotivación y abandono por parte del alumno suelen ser bastante frecuentes, dada la complejidad que en ocasiones supone la materia, por eso los docentes deben favorecer las condiciones propicias para que el alumno no abandone este aprendizaje matemático.

Teniendo en cuenta lo visto hasta el momento nos preguntamos ¿Qué características debería reunir un sujeto que presenta resiliencia en el área de matemáticas? Según Harrington-Martínez (2016), los alumnos resilientes en esta área se caracterizan por ser personas autónomas que no se encuentran sujetas a decisiones externas, sujetos seguros capaces de enfrentarse a situaciones cambiantes y adversas, poseen buena autoestima y les estimula enfrentarse a nuevos retos y, además, tienen tolerancia ante la frustración y capacidad de resiliencia. Por otro lado, autores como Johnston-Wilder y Lee (2024), señalan que la resiliencia matemática va ligada a estados emocionales que ayudan a combatir la ansiedad e impotencia.

Analizados todos estos aspectos se ve necesario, para el aprendizaje de las matemáticas, formar personas capaces de afrontar retos y buscar nuevas soluciones a los problemas. Además, se requiere potenciar un ambiente de seguridad, compromiso y confianza, tanto por parte del profesorado como del alumnado, para que se den las condiciones que favorezcan el aprendizaje matemático.

Hoy día, hablar de enseñanza en general supone tener en cuenta aspectos como atención a la diversidad, desarrollo de proyecto interdisciplinares y globales, favorecer distintas metodologías, etc., y, dentro de todos estos aspectos, abordar los diferentes cambios y adaptaciones a las que debe hacer frente la escuela y que, en ocasiones, conllevan desafíos y dificultades para poder asumirlos, requiriendo por ello de una mayor resiliencia por parte del profesorado.

Desde los centros educativos debemos formar al alumnado para que muestre interés y sepa asumir nuevos retos ante los cambios formativos, sabiendo hacer frente a la frustración y desarrollando la capacidad de resiliencia. La escuela debe favorecer un entorno creativo, adaptable, capaz de asumir riesgos y buscar caminos alternativos y, en este

proceso, la resiliencia es un elemento vertebrador que como docentes debemos fomentar en el alumnado.

Henderson y Milstein (2005), afirman que “los alumnos resilientes necesitan educadores resilientes” (p. 57), es decir, educadores con unos objetivos claros, que se impliquen en la tarea y sepan buscar alternativas, profesores capaces de trabajar en equipo creando un ambiente adecuado, pero también docentes que sean valorados socialmente, destacando su relevancia en el desarrollo personal y social del alumnado. Se debe favorecer la formación de profesorado resiliente que sirva de modelo al alumnado.

Se han realizado distintas investigaciones para ver la relación entre rendimiento académico y resiliencia, como la realizada por Garza en 2016, que analiza la influencia que tiene la deserción o continuación de estudios en alumnos universitarios de nuevo ingreso. El resultado que se observa es que, aquellos alumnos que poseían una mayor capacidad de resiliencia son los que continuaban su formación. Otra investigación llevada a cabo en el área de matemáticas por Salvo-Garrido et al. (2020), llegan a la conclusión que aquellos estudiantes que tenían una mayor confianza en sí mismos eran capaces de afrontar nuevos retos y por tanto obtener un mayor éxito. Podemos ver como existe una relación entre resiliencia y rendimiento académico en el área de matemáticas y, aunque aún quedan pendientes analizar otros aspectos como motivación, influencia familiar, contexto, etc., no podemos olvidar que el desarrollo de la resiliencia en el alumnado, en distintas áreas como las matemáticas, va a favorecer su implicación, interés y por tanto su aprendizaje. Esto nos lleva a incidir una vez más en la necesidad como profesores de trabajar la resiliencia con el alumnado como un aspecto más dentro de su formación.

Los profesores que imparten las enseñanzas de las matemáticas suelen enfrentarse a ciertas circunstancias como son la dificultad que puede conllevar la materia para algunos estudiantes, la presión por alcanzar un buen rendimiento o el rechazo que pueda producirse por parte de la persona bien sea influenciado por la familia o por otros compañeros. Todo esto supone que aspectos cognitivos, afectivos o comportamentales, como señala Martínez-Padrón (2021), pueden influir en el aprendizaje de las matemáticas, pudiendo llevar al alumno a abandonar la tarea o rechazando enfrentarse a ella. Como indican De Tejada y González

(2013), ante esta situación los profesores de matemáticas se ven ante la tarea de tener que adoptar una serie de medidas. Estas capacidades previas para poder abordar la materia suponen tener capacidad para tomar decisiones que los llevarán al éxito o al fracaso, asumiendo sus errores y buscando nuevas alternativas para alcanzar sus objetivos. Como señala también Flores (2013), es preciso que los estudiantes trabajen las matemáticas desde el optimismo y sobre todo desde la resiliencia.

Pero ¿Qué pueden hacer los profesores de matemáticas ante esta situación? Uno de los aspectos que se debería tener presentes es mostrar la materia como un aprendizaje posible, tratando de evitar los miedos que puedan mostrar los estudiantes y ayudando a desarrollar en el alumnado las habilidades previas que se requieren para alcanzar los contenidos, como señala Martínez-Padrón (2021). Otro aspecto que se encuentra unido al anterior y que el profesorado de matemáticas debe evitar en el alumnado, es la falta de motivación hacia la asignatura, muchas veces por miedo a enfrentarse a ella y fracasar, lo que los lleva a sentirse frustrados o lo que es lo mismo, falta de resiliencia como señala Seligman (2006).

Por todo lo visto hasta ahora, antes de iniciar el aprendizaje de las matemáticas, sería conveniente que el profesorado tuviera en cuenta ciertos conocimientos previos del alumnado como sus experiencias positivas o negativas en la materia y que podría afectar a su aprendizaje en el futuro, también los conocimientos previos, las expectativas que tiene el propio alumno y su familia y que, en ocasiones, puede condicionar su motivación y sus intereses. Tal y como señala Seligman (2006), superar estas dificultades en la materia y enfrentarse con una visión diferente está asociado con el desarrollo de la resiliencia.

Otro aspecto a tener en cuenta y que indica Flores (2013) en el aprendizaje de las matemáticas es la presión social que supone en ocasiones un fracaso en esta materia, por ello es importante que el profesorado muestre al estudiante los logros que va adquiriendo, evitando las comparaciones con otros compañeros o haciendo referencia solamente a la nota adquirida, sin tener en cuenta los aprendizajes logrados. Por último, es importante recordar el papel que tiene la familia en el aprendizaje de las matemáticas, cuyo apoyo ante los fracasos o refuerzos frente

a los fallos es fundamental, evitando también que los padres proyecten en sus hijos sus errores o miedos.

Dadas las posibles dificultades que puede encontrarse el alumno en el aprendizaje de las matemáticas, la resiliencia se convierte en un agente fundamental para abordar los problemas a los que debe enfrentarse, por eso aprendizaje matemático y resiliencia se encuentran relacionados. El alumnado no puede abandonar el contenido de esta materia simplemente porque se siente incapaz para enfrentarse a ella, los profesores deben ayudar a sus discentes a desarrollar la resiliencia para que sean capaces de enfrentarse a nuevos retos.

Llegados a este punto nos planteamos que características debe tener un alumno resiliente para el aprendizaje de las matemáticas, son alumnos disciplinados y que poseen autocontrol, aceptan los desafíos y no tienen miedo ante los nuevos retos, aceptan la frustración y confían en sus capacidades, son constantes y saben aplicar distintas herramientas para alcanzar sus objetivos. Estas serían algunas de las características defendidas por autores como Harrington-Martínez (2016).

Otros autores como Johnston-Wilder y Lee (2024), consideran que abordar la resiliencia para hacer frente al estudio de las matemáticas requiere trabajar el control de la ansiedad, también el abandono e impotencia que sienten muchos alumnos y sustituirlos por estados emocionales positivos, que les permitan seguir avanzando. Estos autores citados anteriormente consideran también que, cuando el estudiante ya ha superado sus miedos y su postura hacia la materia es positiva, se encuentra en situación para adquirir nuevos conocimientos. Por todo ello, autores como Ariyanto et al. (2017), consideran que los docentes deben potenciar conductas que favorezcan estos aprendizajes. Trabajar los contenidos matemáticos requiere por tanto de una visión diferente por parte del profesorado, conociendo las necesidades y miedos ante la materia que presenta cada alumno, favorecer su capacidad para afrontar los distintos retos y por su parte, el estudiante debe adquirir ciertas competencias que le ayuden a superar sus temores para seguir avanzando en su aprendizaje.

Hay muchos desafíos del profesor de educación secundaria, por lo que vamos a diferenciar entre los del profesor de matemáticas y el profesor de arte.

El primer desafío de los docentes de matemáticas consiste en enfrentar la ansiedad del propio alumnado, ante una asignatura que no tiene buena fama y que resulta muy complicada si no hay un seguimiento continuo.

El segundo desafío es la presión por las calificaciones, es decir, tener una calificación buena en matemáticas es un sinónimo de un alumno bueno. El tercer desafío que relatamos es la enorme dificultad para mantener el interés en contenidos abstractos que no son puramente creativos, sino que están delimitados por la lógica.

Las estrategias resilientes que sugerimos son en primer lugar, la adaptación de metodologías activas, para que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza y pueda participar activamente en su propio aprendizaje.

En segundo lugar, el fomento del pensamiento crítico. El pensamiento crítico es una habilidad esencial que permite a los individuos abordar problemas complejos, tomar decisiones fundamentadas y reflexionar de manera profunda. Su desarrollo durante la adolescencia es crucial, ya que influye tanto en el rendimiento académico como en el crecimiento personal. Las matemáticas, más allá de ser una disciplina técnica, proporcionan un contexto ideal para fomentar este tipo de pensamiento.

Y, en tercer lugar, la última estrategia resiliente que planteamos es la transformación del error en oportunidad de aprendizaje.

3. RESILIENCIA EN EL ÁREA DE ARTES

La educación artística es importante en el desarrollo cognitivo del alumno, pero también en el emocional. Autores como Bajardi (2016), señalan que la formación en estudios artísticos potencia la empatía, fomenta el desarrollo social y favorece la autocomprensión motivando con ello la socialización. Álvarez (2018), indica que el arte es una herramienta que promueve la interculturalidad e inclusión social, de ahí que su uso en las aulas sea tan necesario actualmente dada la gran diversidad que tenemos en los centros educativos. Por otro lado, en otro estudio realizado por González y Llamozas (2018), se señala que la educación artística es muy importante en el desarrollo emocional del

discente, potenciando la empatía, autocomprensión y resiliencia, dando lugar con ello a un mayor conocimiento y expresión de sus emociones.

Debemos tener presente la importancia de potenciar la resiliencia en el alumnado para que puedan hacer frente a las diferentes adversidades. La educación artística tiene un papel muy importante en el desarrollo de la resiliencia, porque permite expresar sus sentimientos de forma personalizada a la vez que puede favorecer la conexión con otros grupos culturales.

Barzilay et al. (2020), señalan que el estudio de artes escénicas ayuda a reducir la ansiedad y depresión. Por su parte, Castaño y Jiménez (2021), indican que la formación en artes favorece la resolución de problemas y la gestión emocional, así como también la creatividad y empatía. Por tanto, es una herramienta muy práctica en educación ya que permite el fortalecimiento de aspectos emocionales que se encuentran ligados a la resiliencia.

Según Castaño y Jiménez (2021), la formación de las artes escénicas favorece la autoestima puesto que permite conocer las habilidades y fortalezas, fomenta la autonomía al tener que tomar decisiones y ayuda en el desarrollo de socialización y resolución de problemas. Sin olvidar aspectos como la responsabilidad, compromiso, creatividad (Caballero y Manzano, 2019) y empatía (Motos, 2017).

Hay varias teorías que relacionan artes y resiliencia, una de ellas es la *Teoría de mediación artística*, donde se señala que ésta es utilizada como una herramienta que potencia las capacidades intrapersonales e interpersonales del sujeto, favoreciendo su bienestar. Otra teoría es el *Modelo psicodramático* que trata sobre la necesidad de establecer un puente entre el pasado y el presente de un sujeto para ayudarle a superar traumas. Ambos modelos fomentan el desarrollo de la resiliencia pues, en su implementación, potencian la empatía, creatividad y cohesión del grupo (Ponce y Tarazona, 2020).

Los estudios realizados por Martínez (2018), han evidenciado los beneficios de utilizar metodologías artísticas para trabajar la resiliencia por varios motivos; por un lado, se desarrollan actividades que favorecen la expresión oral, se realizan talleres participativos u otro tipo de actividades que potencian la empatía, autocontrol o resolución de conflictos, mejorando con esto la resiliencia. Además, las metodologías que utilizan artes

escénicas promueven en el sujeto aspectos como la autonomía, la responsabilidad y el control de emociones Castaño y Jiménez (2021).

Las metodologías artísticas, al tratarse de un modelo flexible, permiten adaptarse a diferentes entornos ayudando a desarrollar aspectos personales y grupales que influyen en la mejora de la resiliencia. Según Martínez (2018), las artes escénicas fomentan en el sujeto la resiliencia al favorecer un aprendizaje basado en la subjetividad, libertad, creatividad, representación simbólica y la figura de las personas. Así pues, podemos decir que el desarrollo de actuaciones para favorecer la resiliencia, basada en artes escénicas, ofrece grandes beneficios frente a otras metodologías.

Por otro lado, la adquisición de aspectos personales como la empatía, comunicación, asumir situaciones diversas, etc., a su vez favorece el desarrollo de características necesarias para el aprendizaje de las artes, por ello, debemos tener presente que la aplicación de esta materia para el desarrollo de la resiliencia es un elemento clave, pudiendo aplicarse en distintos contextos y situaciones. Además, al poder aplicarse las actividades de manera colectiva, permiten el desarrollo en distintos contextos favoreciendo la transformación de entornos más propicios para la socialización de los sujetos.

Durán et al. (2020), indica que aquellas personas que practican artes escénicas desarrollan características personales y sociales, entre ellas la resiliencia, que favorecen su formación personal, al potenciar la formación de redes sociales que ayudan al sujeto a superar situaciones complejas y afrontarlas con mayor fortaleza.

Promover la resiliencia en las personas, en este caso a través de las artes, va a favorecer el bienestar personal del sujeto, incidiendo en el contexto social y dando lugar a un entorno de vida más adecuado.

Las artes pueden ser una ayuda para que el sujeto pueda afrontar situaciones difíciles vividas (Jave y Ferrero, 2017). Ya hemos visto como el arte puede ser una herramienta muy útil para ayudar en la mejora de la salud mental. Sin embargo, para que esta mejora personal sea posible se requiere una continuidad en el desarrollo de las actividades artísticas. Por otro lado, la ley educativa actual potencia el desarrollo de actividades que van más allá de las meramente culturales, buscando la

formación del sujeto en aspectos sociales, colaborativos etc. (Robinsón y Aronica, 2014).

Las artes son un elemento que puede ayudar al sujeto para que adquiera conocimientos relacionados con su aspecto personal y social. Bajardi y Álvarez (2014), señalan que: “La educación artística contribuye al desarrollo de las competencias cognitivas, instrumentales y, sobre todo, de las competencias socioemocionales” (p.623)

Por otro lado, las artes nos ayudan a establecer relación con otras culturas y modos de pensar, favoreciendo de este modo la integración y diversidad en nuestras aulas (Martínez 2020).

Jeong (2019) establece una relación entre resiliencia, inteligencia y creatividad, y como las personas más formadas y con mayor creatividad pueden hacer frente a las adversidades. Ambos aspectos, inteligencia y creatividad se pueden desarrollar por medio del arte y con ello fomentar la resiliencia. Se puede ver también como el arte ayuda al alumnado a conocerse, identificar y conocer sus aspectos negativos, para que aprenda a enfrentarse a nuevos retos de una forma resiliente.

Los desafíos del profesor de arte son completamente diferentes a los del profesor de Matemáticas.

En primer lugar, los profesores de arte en la etapa de educación secundaria enfrentan la falta de reconocimiento institucional, no es igual un profesor de Matemáticas que uno de Arte.

En segundo lugar, el desafío es la subjetividad en la evaluación, ya que el arte siempre ha sido subjetivo y muchos artistas, hoy muy venerados, han visto pasar su vida sin una buena valoración de sus obras.

En tercer lugar, la necesidad de defender el valor del arte en un currículo tecnificado, ya que la sociedad actual del siglo XXI es una sociedad completamente tecnológica.

Las estrategias resilientes que proponemos son, en primer lugar, la creación de espacios seguros para la expresión artística, sin miedos al rechazo o al error. En segundo lugar, la validación de la diversidad creativa con un reconocimiento individualizado. En tercer lugar, la gestión emocional, es decir la capacidad de reconocer, comprender y manejar

las propias emociones, así como las de los demás, de manera efectiva. En definitiva, la habilidad de percibir, interpretar y responder adecuadamente a las emociones en diversas situaciones. No se trata de controlar completamente las emociones, sino de reconocerlas, aceptarlas y ajustarlas para mantener el bienestar mental y emocional.

4. CONCLUSIONES

Las características que debería reunir un profesor resiliente según distintos autores serían:

- Es una persona con capacidad para relacionarse y posee creatividad (Jeong, 2019).
- Es capaz de expresar sus sentimientos y creencias, lo que le permite actuar con seguridad (Boon, 2020).
- Le gusta trabajar en grupo y tiene cualidades para hacerlo (Aguaded y Almeida, 2016).
- Posee autonomía y habilidades profesionales que pone en práctica (Flores-Espinoza, 2017)
- Es optimista y tiene en cuenta la diversidad del alumnado (Acevedo y Mondragón, 2005)

Educar emocionalmente o trabajar la resiliencia con nuestros alumnos no es algo para lo que están preparados en ocasiones el profesorado, por ello sería importante que los docentes recibieran formación en este campo. Si el profesorado no recibe una formación sólida que le permita conocerse y también poder trabajar las emociones, habilidades, desarrollo de la resiliencia etc., de forma segura, difícilmente llegará a ponerlo en práctica con sus estudiantes.

Henderson et al. (2005) señalan que los centros educativos son clave para favorecer en el alumnado su formación personal, académica, social y entre otros aspectos el desarrollo de la resiliencia. Los mismos autores indican que para lograrlo deben darse una serie de pasos: minimizar los riesgos y enriquecer los vínculos, establecer límites claros y firmes, dar

apoyo y afecto, favorecer el desarrollo de la resiliencia, tener expectativas y facilitar oportunidades de participación.

Educar en la resiliencia como vemos requiere de un trabajo personal y de unas competencias que el sujeto debe adquirir. Como profesionales de la educación es importante que nos formemos emocionalmente y trabajemos la resiliencia para poder transmitirla a nuestro alumnado y ayudarles de este modo a superar las diferentes adversidades a las que tengan que enfrentarse.

La resiliencia docente es una competencia dinámica que puede y debe cultivarse en las asignaturas de matemáticas y arte, como hemos analizado.

Recordemos que la resiliencia no es innata, por lo que se puede desarrollar y ampliar a lo largo de la vida.

Reconocer y fortalecer esta capacidad en los profesores de matemáticas y arte, de la etapa de educación secundaria es clave para transformar la educación desde el aula.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, V. & Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 21-35. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80100503.pdf>
- Aguaded Gómez, M. C. & Almeida Pires Cavaco, N. A. (2016). The resilience of teachers is crucial factor to overcoming adversity in a society of changes. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. *Tendencias Pedagógicas* 28. 167-180
- Álvarez, M. (2018) Nuevas perspectivas de resiliencia en el entorno de la docencia universitaria. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*. (3), Julio-septiembre. 45–58
<https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/4.-Nuevas-perspectivas-de-resiliencia.pdf>
- American Psychological Association. (2011, 26 de julio). El camino a la resiliencia. <https://www.apa.org/topics/resilience/camino>
- Ariyanto, L., Herman, T., Sumarmo, U., & Suryadi, D. (2017). Developing mathematical resilience of prospective math teachers. *Journal of Physics: Conference Series*, 895(1), 012062. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/895/1/012062>

- Bajardi, A. & Álvarez, D. (2014). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia Y Comunicación Social*, (18), 615-626.
https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266
- Bajardi, A. (2016). Aportaciones de las disciplinas artísticas al desarrollo de competencias socioemocionales y a la configuración de la identidad [Contributions of the Artistic Disciplines to the development of Socioemotional Competencies and the Configuration of Identity]. Opción: *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (Extra13), 53–72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5844658>
- Barzilay, R., Moore, T. M., Greenberg, D. M., DiDomenico, G. E., Brown, L. A., White, L. K., Gur, R. C., & Gur, R. E. (2020). Resilience, COVID- 19-related stress, anxiety, and depression during the pandemic in a large population enriched for healthcare providers. *Translational Psychiatry*, 10(1), 291. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-00982-4>
- Bravo, R. (2013). Dos perspectivas de la confianza: resiliencia y valore moral. *Revista Educación en Valores*, 2(20), 84-92.
- Boon, H. J. (2020). Teachers' resilience: Conceived, perceived or lived-in. En C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact* (pp. 263–278). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_16
- Harvard Business Review. (2018). *Resiliencia* (B. Merino Gómez, Trad.). Reverté-Management.
<https://books.google.com/books/about/Resiliencia.html?id=jYYHEAAAQBAJ>
- Caballero, J., Feu, S., & Manzano, A. (2019). Práctica deportiva, bienestar psicológico y satisfacción con la vida de maestros españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(3), 12–23.
- Cajigal Molina, M. (2021). Docentes resilientes. Elementos centrales en el programa de formación docente. *Revista de Investigación Educativa de la Redalyc*, 21(4).
<https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144016/html/>
- Cano Celestino, M. A., & Robles Rivera, R. (2018). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 15(35), 1–25. <https://doi.org/10.31206/rmdo072018>
- Castañó, L. C. & Jiménez, J. V. (2021). Contribución de la experiencia estética en la simbolización del sufrimiento en jóvenes con historias de desplazamiento. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 16, 133–152.
<https://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/352>

- Castro, A., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- De Tejada Lagonell, M. & González Rosario, H. (2013). Módulo 2. Sección 7: Recursos personales para la elaboración de un proyecto de vida hacia la búsqueda de la felicidad. En E. Hernández (Ed.), *Manual para la formación docente en educación integral de la sexualidad humana* (pp. 139–150). UNPFA; UPEL.
- Durand, S., Roldán, D., Orozco, R., & Mora, J. (2020). Psychometric properties of the SV-RES Resilience Scale in Mexican women with breast cancer. *Salud Mental*, 43(2), 91–99. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2020.013>
- Forés, A. & Grané, J. (2008). *La resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Plataforma Editorial.
- Flores Espinoza, M. (2017). La resiliencia en el contexto educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3–4), 141–154.
- Flores Olvera, D. (2013). La resiliencia nómica. Mejor desempeño para una vida más exigente. Instituto Internacional de Investigación para el Desarrollo.
- Garza Vázquez, L. H. (2016). *Resiliencia en la Educación Superior para prevenir la deserción escolar en el primer año: caso Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades*. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- González, Z. O. & Llamozas, B. M. (2018). Concepto de resiliencia: Desde la diferenciación de otros constructos, escuelas y enfoques. *Revista Orbis*, 13(39), 30–43.
- Harrington-Martínez, M. S. (2016). *Resiliencia investigativa en docentes de educación superior en el contexto de la UPEL, red central* (Tesis doctoral inédita). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <http://www.upel.edu.ve/>
- Henderson, N. & Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.
- Jeong, K. (2019). Resiliencia y creatividad en escolares de primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(1), 67–78.
- Johnston-Wilder, S. & Lee, C. (2024). *El libro de la resiliencia matemática: Cómo todos pueden progresar en matemáticas* (1.ª ed.). Routledge.
- Jové, G. & Farrero, M. (2017). Rethinking education through contemporary art. *The International Journal of Art & Design Education*, 37(2), 333–334.
- León-Vázquez, C. J. & Silva-Hernández, F. (2023). Resiliencia educativa: discusiones conceptuales. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 34(S5), 231–237. <https://www.researchgate.net/publication/366446707>

- Llopis Orrego, M. del M., Volakh Sokolova, E., & Pérez Llopis, Á. (2022). Resiliencia en docentes universitarios: Afrontando retos en tiempos de pandemia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50629>
- Martínez, I. R. (2020). Acercamiento a una Experiencia Formativa de Teatro Comunitario. *Revista Scientific*, 5(16), 120–140. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.6.120-140>
- Martínez, S. (2018). Aprender pensando: metodologías artísticas para la escuela. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (375), 12-18. <https://doi.org/10.14422/pym.i375.y2018.002>
- Martínez-Padrón, O. J. (2016). ¿Qué dicen los docentes paraguayos en cuanto al afecto en el aprendizaje de la matemática? Una mirada desde el Curso Ñanduti. *UNIÓN. Revista Iberoamericana en educación matemática*, 12(45), 24-43. <https://union.fespm.es/index.php/UNION/issue/view/52/51>
- Martínez-Padrón, O. J. (2021). El afecto en la resolución de problemas de matemática. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 86-100. 10.32541/recie. 2021.v5il.pp86-100
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 67-76.
- Motos, T. (2017). Hacer Teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 47(3-4), 219-248. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.143>
- Páez, M. L. (2020). La salud desde la perspectiva de la resiliencia. *Archivos de Medicina*, 20(1), 203-216. <https://doi.org/10.30554/archmed.20.1.3600.2020>
- Ponce, J. A. & Tarazona, K. (2020). Estrategias resilientes y drogodependencia en pacientes del centro de rehabilitación nueva esperanza del cantón bolívar – Manabí: artículo de investigación. *Revista científica multidisciplinaria arbitrada yachasun*, 4(7), 344-360. <https://doi.org/10.46296/yc.v4i7.0053>
- Robinson, K. & Aronica, L. (2014). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. (Vintage Espanol). Bolsillo
- Ruiz-Román, C., Pérez-Cea, J. J., & Molina Cuesta, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia de lo individual a los contextos y a las relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213-232.

Salvo-Garrido, S., Miranda Vargas, H., Vivallo Urra, O., Gálvez-Nieto, J. L., & Miranda-Zapata, E. (2020). Estudiantes Resilientes en el Área de Matemática: Examinando los Factores Protectores y de Riesgo en un País Emergente. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(55), 43-57. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.04>

Seligman, M. E. P. (2017). *La auténtica felicidad* (M. Diago Esteva & A. Debritto Cabezas, trads.). B de Bolsillo.
https://books.google.com/books/about/La_aut%C3%A9ntica_felicidad.html?id=wA4JDgAAQBAJ

RESILIENCIA EN FUTUROS DOCENTES: ESTUDIO COMPARATIVO DE GÉNERO, EDAD Y GRADO UNIVERSITARIO

ANDREA IZQUIERDO
Universidad de Alicante

RAQUEL GILAR-CORBI
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La resiliencia es un constructo psicológico fundamental que permite a las personas afrontar, adaptarse y recuperarse frente a situaciones adversas (Luthar et al., 2000). Lejos de entenderse como un rasgo fijo, la resiliencia se concibe hoy como un proceso dinámico que puede desarrollarse y fortalecerse a lo largo del ciclo vital (Stainton et al., 2019). En el contexto educativo, la resiliencia se ha descrito como un resorte moral, una cualidad que permite a la persona no desanimarse ni abatirse ante las dificultades, y en cambio superarlas y transformarlas en oportunidades de crecimiento (Noriega et al., 2015).

Su estudio en el ámbito educativo resulta particularmente relevante, ya que la resiliencia se ha asociado con el bienestar psicológico (Estrada-Araoz y Mamani-Uchasara; Gilar-Corbi et al., 2025), la capacidad de afrontamiento (Schoeps et al., 2023) y la persistencia académica (Kwon et al., 2019). En el contexto de la educación superior, altos niveles de resiliencia permiten al alumnado manejar mejor las exigencias académicas, prevenir el abandono universitario y mantener la motivación frente a los retos propios de esta etapa (Jibaja-Balladares et al., 2024).

Esta cuestión cobra un interés particular en la formación inicial del profesorado, dado que el alumnado de titulaciones en educación no solo requiere recursos personales para afrontar el estrés y la presión de su

formación universitaria, sino que además se preparan para una profesión que demanda un alto grado de equilibrio emocional, adaptabilidad y capacidad de acompañamiento (Collie y Martin, 2016). Como señalaron Connor y Davidson (2003), la resiliencia contribuye a gestionar eficazmente situaciones estresantes, aspecto especialmente pertinente en la docencia, considerada una de las profesiones con mayores niveles de estrés y riesgo de *burnout* debido a sus exigencias emocionales y laborales (Resett et al., 2025).

En esta línea, existen investigaciones que han destacado que la resiliencia es un factor clave en el bienestar psicológico de los y las docentes, al actuar como un mecanismo de protección frente al estrés y el *burnout* (De Vera y Gabari-Gambarte, 2020). Asimismo, se ha demostrado que el profesorado con mayores niveles de resiliencia afronta de manera más eficaz los retos inherentes a la práctica educativa (Mérida-López et al., 2023) y contribuye a la creación de entornos de aprendizaje seguros, positivos y emocionalmente saludables para su alumnado (Farfan-Astudillo y Tarazona-Meza, 2022).

Por ello, formar profesorado resiliente resulta doblemente valioso: por un lado, fortalece su propio bienestar y desarrollo profesional durante la etapa universitaria y los primeros años de ejercicio docente; por otro, les convierte en modelos capaces de transmitir y fomentar la resiliencia en su futuro alumnado. Así, la resiliencia en el profesorado en formación se configura no solo como un recurso personal, sino también como una competencia profesional clave, con impacto directo en la calidad de la enseñanza y en la formación integral de los niños y las niñas con quienes trabajarán. Tal como señalaron Serrano-Sarmiento y Sanz-Ponce (2019), el profesorado resiliente está mejor preparado para gestionar situaciones de incertidumbre, mantener una actitud positiva ante la adversidad y sostener relaciones constructivas en el ámbito escolar, lo que repercute en una práctica docente más efectiva y equilibrada.

Son estos motivos los que justifican la necesidad de comprender cómo se configura la resiliencia en el profesorado en formación, dado que resulta fundamental para diseñar estrategias educativas que promuevan el desarrollo personal y profesional del futuro profesorado. Sin embargo, la

resiliencia no se manifiesta de manera uniforme: diversos estudios han mostrado que puede verse influida por factores sociodemográficos.

En relación con el género, algunos estudios han evidenciado que los hombres presentan mayores niveles de resiliencia que las mujeres (Miranda-Rochín et al., 2023; Valverde-Janer et al., 2023; Vilca-Pareja et al., 2022). Sin embargo, otros trabajos arrojan resultados opuestos: Kamboj y Garg (2021), por ejemplo, observaron que las maestras puntuaban más alto que los maestros.

La edad también aparece como un factor relevante, al reflejar distintos niveles de madurez y experiencia vital que podrían incidir en los recursos de adaptación de cada persona. Nieto et al. (2023) hallaron que los adultos jóvenes mostraban niveles ligeramente más altos de resiliencia que los adultos mayores, aunque sin constituirse en un predictor significativo. En contraste, Kumari y Sinha (2025) señalaron que, durante la adolescencia, la resiliencia tiende a incrementarse con la edad, lo que sugiere que en etapas tempranas del ciclo vital la edad puede ser determinante para la consolidación de recursos resilientes. Por su parte, el estudio de Linnemann et al. (2020), respaldó la idea de que la resiliencia se mantiene relativamente estable a lo largo de la vida adulta, si bien puede presentar variaciones en función de contextos específicos o características individuales.

Otro aspecto que podría influir es el grado universitario cursado, en la medida en que cada titulación conlleva demandas académicas y profesionales particulares. Aunque la evidencia disponible sobre titulaciones de educación es aún escasa, algunos trabajos, como el de Suhaimi et al. (2024) han mostrado diferencias entre estudiantes de áreas técnicas o científicas y estudiantes de ciencias sociales y humanidades, siendo estos últimos quienes tienden a puntuar más alto en resiliencia.

En conjunto, estos hallazgos ponen de relieve la heterogeneidad existente en este campo y la necesidad de seguir profundizando en cómo estas variables sociodemográficas pueden condicionar el desarrollo y la expresión de la resiliencia en el profesorado en formación.

Por este motivo, en este trabajo se pretende profundizar en las posibles diferencias en los perfiles de los factores de resiliencia (fortaleza,

ingenio y optimismo) en función del género, el grado universitario y el grupo de edad. Este análisis permitirá identificar patrones diferenciales en la configuración de la resiliencia, aportando evidencias que contribuyan al diseño de intervenciones educativas ajustadas a las características del alumnado universitario en procesos de formación inicial docente.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es analizar las posibles diferencias en los perfiles de los factores de resiliencia (fortaleza, ingenio y optimismo) en función del género, el grado universitario cursado y el grupo de edad. Con ello, se busca identificar si existen variaciones significativas en la configuración de estos factores entre los distintos grupos de participantes.

A partir de este objetivo, se formula la siguiente hipótesis:

Existen diferencias estadísticamente significativas en el perfil de los factores de resiliencia en función del género, el grado universitario cursado y el grupo de edad.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por 338 estudiantes universitarios. En cuanto al grado cursado, 79 pertenecían al Grado en Maestro en Educación Infantil y 259 al Grado en Maestro en Educación Primaria. Respecto a la edad, 181 participantes tenían entre 17 y 19 años, 109 entre 20 y 22 años, y 48 entre 23 y 50 años. En relación con el género, el grupo se distribuyó en 246 mujeres y 92 hombres.

3.2. MEDIDAS

La resiliencia se evaluó mediante la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (2003), adaptada al español por Manzano-García y Ayala (2013). La versión en español está compuesta por 25 ítems agrupados en tres dimensiones: fortaleza, ingenio y optimismo. Según Pozo-Rico

et al. (2023), el instrumento presenta una excelente consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach de .94 para fortaleza, .93 para ingenio y .92 para optimismo.

Las respuestas se valoraron en una escala tipo Likert de cinco puntos, que oscila entre 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem es: “Prefiero tomar la iniciativa en la solución de los problemas” (ítem 15).

3.3. PROCEDIMIENTO

El estudio obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Alicante (referencia UA-2021-12-09_2). A los y las participantes se les ofreció una explicación clara y detallada sobre los objetivos y el procedimiento de la investigación. Posteriormente, firmaron un consentimiento informado, en el que se garantizaba la participación voluntaria, la confidencialidad de los datos y la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento mediante simple notificación al equipo investigador.

En primer lugar, los y las participantes completaron un cuestionario sociodemográfico, que recogía información como género, grado universitario cursado y edad. A continuación, respondieron la escala de resiliencia. El tiempo estimado para completar todas las cuestiones fue de aproximadamente veinte minutos.

3.4. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizó el modelo lineal general de medidas repetidas para comparar el perfil de los factores de resiliencia (fortaleza, ingenio y optimismo) en función del género (mujeres/hombres), el grado universitario cursado (educación infantil/educación primaria) y el grupo de edad (17-19 años; 20-22 años; 23-50 años). Asimismo, se incluyó la estimación de parámetros para identificar los factores específicos en los que se encontraban diferencias significativas.

En el caso de las comparaciones entre grupos de edad, al tratarse de tres categorías, se aplicaron pruebas post hoc de Bonferroni y Games-Howell.

Todos los análisis estadísticos fueron realizados con el software SPSS (versión 29).

4. RESULTADOS

En primer lugar, se compararon los perfiles de los factores de resiliencia (fortaleza, ingenio y optimismo) en función del género (mujeres/hombres), el grado universitario cursado (educación infantil/educación primaria) y el grupo de edad (17-19 años; 20-22 años; 23-50 años).

Para comprobar el supuesto de homogeneidad de las matrices de covarianza entre los grupos, se aplicó la prueba M de Box. Los resultados fueron los siguientes: género: $M = 10.10$, $F = 1.66$, $p = .126$; grado universitario: $M = 15.50$, $F = 2.54$, $p = .018$; y edad: $M = 13.47$, $F = 1.10$, $p = .353$. Esto indica que en el caso del grado universitario no se cumple el supuesto de igualdad en las varianzas.

Posteriormente, para analizar el efecto intra e inter-sujetos, se realizó un ANOVA de medidas repetidas para cada uno de los grupos (género, grado y edad). Los resultados se presentan en la Tabla 1.

TABLA 1. Resumen del ANOVA univariado intra e inter-sujetos.

Variable	Fuente	SC	gl	MC	F	p	η^2	Potencia
Género	Intra	4782.08	2	2391.04	356.91	<.001	.515	1.00
	Intra * Entre	78.47	2	39.23	5.86	.003	.017	.87
	Error intra	4501.97	672	6.70				
	Entre	289.05	1	289.05	6.43	.012	.019	.71
	Error entre	15107.48	336	44.96				
Grado	Intra	3993.04	2	1996.52	293.27	<.001	.466	1.00
	Intra * Entre	5.56	2	2.78	.41	.665	.001	.12
	Error intra	4574.87	672	6.81				
	Entre	41.61	1	41.61	.91	.341	.003	.158
	Error entre	15354.93	336	45.70				
Edad	Intra	4348.76	2	2174.38	320.60	<.001	.489	1.00
	Intra * Entre	36.37	4	9.09	1.34	.253	.008	.42
	Error intra	4544.06	670	6.78				
	Entre	290.77	2	145.38	3.22	.041	.019	.61
	Error entre	15105.77	335	45.09				

Fuente: elaboración propia

A partir de estos análisis se observó que únicamente en el caso del género se encontró una interacción significativa entre los factores de

resiliencia y el grupo (Intra * Entre: $F = 5.86, p = .003$). Esto indica que el perfil de los factores de resiliencia (fortaleza, ingenio y optimismo) varía significativamente entre mujeres y hombres.

En cambio, para el grado universitario y los grupos de edad, la interacción no fue significativa ($p = .665$ y $p = .253$, respectivamente), lo que sugiere que sus perfiles de resiliencia son similares entre los grupos comparados.

Con el fin de examinar las diferencias específicas en cada factor de resiliencia, se analizaron las estimaciones de parámetros. Los resultados se muestran en la Tabla 2 (género), la Tabla 3 (grado universitario) y la Tabla 4 (edad).

TABLA 2. Resultados de la estimación de los parámetros de diferencias entre mujeres y hombres

	Mujeres	Hombres			
Variable	M (DE)	M (DE)	t	p	η^2
Fortaleza	23.27 (5.48)	25.34 (5.67)	-3.06	.002	.027
Ingenio	21.18 (3.91)	21.80 (3.53)	-1.34	.180	.005
Optimismo	17.88 (3.67)	18.78 (3.54)	-2.04	.043	.012

Fuente: elaboración propia. Nota. M = Media; DE = Desviación estándar

Los resultados indicaron que hay diferencias estadísticamente significativas en los factores de fortaleza ($p = .002$) y optimismo ($p = .043$), con puntuaciones más altas en ambos casos por parte de los hombres. En cambio, en el factor de ingenio no se observaron diferencias significativas entre géneros.

TABLA 3. Resultados de la estimación de los parámetros de diferencias entre estudiantes del Grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria.

	Infantil	Primaria			
Variable	M (DE)	M (DE)	t	p	η^2
Fortaleza	24.33 (5.22)	23.68 (5.71)	.90	.368	.002
Ingenio	21.53 (3.40)	21.29 (3.94)	.48	.628	.001
Optimismo	18.54 (3.90)	18.00 (3.57)	1.17	.244	.004

Fuente: elaboración propia. Nota. M = Media; DE = Desviación estándar

En este análisis no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los y las estudiantes del Grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria en ninguno de los tres factores de resiliencia.

TABLA 4. Resultados de la estimación de los parámetros de diferencias entre grupos de edad

Variable		M (DE)	t	p	η ²
Fortaleza	17-19 años	23.97 (5.33)	-1.53	.127	.007
	20-22 años	22.93 (5.78)	-2.43	.012	.019
	23-50 años	25.35 (5.88)	-	-	-
Ingenio	17-19 años	21.53 (3.48)	-0.48	.631	.001
	20-22 años	20.82 (4.31)	-1.53	.128	.007
	23-50 años	21.83 (3.78)	-	-	-
Optimismo	17-19 años	18.29 (3.47)	-1.02	.307	.003
	20-22 años	17.50 (4.02)	-2.21	.028	.014
	23-50 años	18.89 (3.28)	-	-	-

Fuente: elaboración propia. *Nota.* M = Media; DE = Desviación estándar. El grupo de referencia es el de mayor edad (23-50 años).

En cuanto a las diferencias por grupos de edad, los resultados de las estimaciones de los parámetros han mostrado diferencias estadísticamente significativas en los factores de fortaleza y optimismo.

Por el contrario, en el factor de ingenio no se observaron diferencias significativas entre los grupos de edad ($p > .05$), lo que indica que esta dimensión de la resiliencia se mantiene relativamente estable independientemente del grupo de edad.

5. DISCUSIÓN

El propósito principal de esta investigación fue analizar las posibles diferencias en los perfiles de los factores de resiliencia (fortaleza, ingenio y optimismo) en función del género, el grupo de edad y el grado universitario cursado.

La hipótesis de partida planteaba que existen diferencias estadísticamente significativas en el perfil de los factores de resiliencia según estas variables. Los resultados obtenidos confirman parcialmente esta hipótesis, al mostrar diferencias significativas en los perfiles de resiliencia

según el género y la edad, especialmente en los factores de fortaleza y optimismo, mientras que no se hallaron diferencias relevantes ni en el factor de ingenio ni en relación con el grado universitario cursado.

En primer lugar, las diferencias observadas en función del género sugieren que hombres y mujeres configuran de manera distinta algunos de los factores de resiliencia, en particular la fortaleza y el optimismo. Este hallazgo guarda relación con trabajos previos que han evidenciado diferencias de género en la resiliencia: mientras algunos estudios han encontrado mayores niveles en los hombres (Miranda-Rochín et al., 2023; Valverde-Janer et al., 2023; Vilca-Pareja et al., 2022), otros han reportado lo contrario, con mujeres mostrando puntuaciones más elevadas (Kamboj y Garg, 2021).

En segundo lugar, los resultados relacionados con la edad ponen de relieve un patrón evolutivo en el desarrollo de la resiliencia. En la muestra de este trabajo, el alumnado de mayor edad (23–50 años) presentaron puntuaciones más altas en fortaleza y optimismo, lo cual podría vincularse con la experiencia vital acumulada y con una mayor exposición a situaciones que demandan afrontamiento y adaptación. Este resultado coincide con investigaciones que señalan cómo la madurez y el bagaje personal contribuyen a ampliar los recursos de resiliencia (Nieto et al., 2023; Kumari y Sinha, 2025). Sin embargo, otros estudios como el de Linemann et al. (2020) apuntan a una estabilidad relativa de la resiliencia en la vida adulta, lo que muestra la complejidad de este constructo y la necesidad de seguir explorando sus variaciones a lo largo del ciclo vital.

Por otra parte, la ausencia de diferencias significativas en función del grado universitario cursado (educación infantil/primaria) sugiere que la formación académica específica no determina, al menos en esta muestra, la configuración de los factores de resiliencia. Este hallazgo contrasta con la evidencia de Suhaimi et al. (2024), quienes encontraron diferencias significativas entre estudiantes de áreas técnicas/científicas y aquellos de ciencias sociales y humanidades, siendo estos últimos los que puntuaban más alto en resiliencia. Una posible explicación radica en que los grados de educación comparten un perfil profesional y unas demandas académicas semejantes, lo que homogeniza la experiencia universitaria y el desarrollo de recursos adaptativos.

Desde una perspectiva práctica, estos hallazgos subrayan la importancia de fortalecer la resiliencia en el profesorado en formación, una competencia considerada clave para afrontar las exigencias emocionales y laborales de la docencia (Collie y Martin, 2016; Resett et al., 2025). Tal como se señaló en la introducción, docentes resilientes no solo gestionan de manera más eficaz situaciones de incertidumbre y estrés (Connor y Davidson, 2003; De Vera y Gabari-Gambarte, 2020), sino que también favorecen el bienestar del alumnado y la creación de entornos de aprendizaje seguros y positivos (Mérida-López et al., 2023; Farfán-Astudillo y Tarazona-Meza, 2022).

En conjunto, estos resultados destacan la importancia de considerar el género y la edad en el diseño de intervenciones educativas orientadas a fortalecer la resiliencia en el ámbito universitario, especialmente en el contexto de la formación inicial del profesorado.

5.1. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio presenta algunas limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, la muestra estuvo compuesta exclusivamente por estudiantes de los grados en Educación Infantil y Primaria de una única universidad, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos académicos y profesionales. Asimismo, la distribución de género fue desigual, con una mayor representación de mujeres. Aunque esta sobrerrepresentación refleja la realidad nacional de los estudios vinculados al ámbito educativo, ya que las mujeres constituyen la mayoría del alumnado, podría haber influido en la magnitud de las diferencias observadas entre géneros.

En segundo lugar, la investigación se desarrolló mediante un diseño transversal, que permite identificar asociaciones entre variables, pero no establecer relaciones de causalidad ni analizar la evolución de la resiliencia a lo largo del tiempo. A ello se suma que el uso exclusivo de autoinformes como fuente de información puede conllevar sesgos derivados de la deseabilidad social o de la percepción subjetiva de los y las participantes.

De cara a futuras investigaciones, sería recomendable ampliar la muestra a estudiantes de otras titulaciones y universidades para mejorar la

representatividad, así como incorporar un diseño longitudinal que permita analizar la evolución de la resiliencia a lo largo de la trayectoria universitaria. También resultaría pertinente explorar el papel de otras variables relevantes (como el contexto socioeconómico, el apoyo social percibido o el desarrollo de competencias socioemocionales) en la configuración de los factores de resiliencia.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio evidencian que la resiliencia no se configura de manera homogénea en el alumnado universitario, sino que varía en función del género y la edad, mientras que el grado cursado no parece desempeñar un papel diferenciador. En particular, los hombres mostraron mayores niveles de fortaleza y optimismo, y el alumnado de mayor edad obtuvo también puntuaciones más altas en estos factores, lo que sugiere que la madurez y la experiencia vital pueden actuar como elementos protectores frente a las demandas académicas y personales de la etapa universitaria.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar programas educativos y de acompañamiento en la universidad que contemplen las características y necesidades específicas del alumnado. Dichos programas deberían centrarse en el fortalecimiento de la resiliencia desde las primeras etapas de la formación universitaria, con especial atención a las diferencias asociadas al género y a la edad.

En el caso de la formación inicial del profesorado, este objetivo adquiere una relevancia añadida, ya que no se trata únicamente de promover el bienestar personal del estudiantado, sino también de contribuir a la preparación de futuros y futuras docentes capaces de afrontar con equilibrio las exigencias de la profesión.

7. FINANCIACIÓN

Esta investigación ha sido financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE (Ref. PID2021-125279OB-I00).

8. REFERENCIAS

- Collie, R. J y Martin, A. J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27–39.
- Connor, K. M. y Davidson, J. R. T. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- De Vera, M. I. y Gabari-Gambarte, M. I. (2020). Factores asociados con la resiliencia y el burnout: un estudio transversal en un grupo de docentes en España. *Aula Abierta*, 49(2), 177–184. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.177-184>
- Estrada-Araoz, E. G. y Mamani-Uchasara, H. J. (2020). Bienestar psicológico y resiliencia en estudiantes de educación superior pedagógica. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 56–68. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.491>
- Farfan-Astudillo, A. N. y Tarazona-Meza, A. K. (2022). Factores resilientes en docentes como recurso psicoemocional para afrontar las adversidades del entorno educativo actual. *Educare*, 26(3), 126–146.
- Gilar-Corbi, R., Izquierdo, A. y Castejón, J. L. (2025). Emotional factors in the psychological well-being of future teachers: A structural model. *Journal of Intelligence*, 13(6), 70. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13060070>
- Jibaja-Balladares, J. A. (2024). Resiliencia en los estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(9), 380–402. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.85>
- Kamboj, K. P. y Garg, P. (2021). Teachers' psychological well-being role of emotional intelligence and resilient character traits in determining the psychological well-being of Indian school teachers. *International Journal of Educational Management*, 35(4), 768–788. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0278>
- Kumari, M. y Sinha, A. R. (2025). Does age and gender influence resilience in adolescents? *Journal of Neonatal Surgery*, 14(9), 653–657.
- Kwon, P., Pattinson, M. C., Faust, E., Hobaica, S., Tse, J., Sainz, R., Castañeda, C., Graham, B. S. y Keiser, G. H. (2019). A resilience intervention to increase academic persistence among undocumented students in higher education. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(4), 452–471. <https://doi.org/10.1177/1538192718823185>
- Linnemann, P., Wellmann, J., Berger, K. y Teismann, H. (2020). Effects of age on trait resilience in a population-based cohort and two patient cohorts. *Journal of Psychosomatic Research*, 136, 110170.

- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Manzano-García, G. y Ayala, J. C. (2013). Psychometric properties of Connor-Davidson resilience scale in a Spanish sample of entrepreneurs. *Psicothema*, 25(2), 245–251. <https://doi.org/10.7334/psicothema2012.183>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Rey, L. y Extremera, N. (2023). Inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional del profesorado novel. *Estudios Sobre Educación*, 45, 31–50. <https://doi.org/10.15581/004.45.002>
- Miranda-Rochín, D., López-Walle, J. M., Cantú-Berrueto, A., López-Gajardo, M. A. y García-Calvo, T. (2023). Emotional intelligence and resilience in university students: Influence of culture, gender, and competitive sport. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(3), 117–133.
- Nieto, M., Visier, M. E., Silvestre, I. N., Navarro, B., Serrano, J. P. y Martínez-Vizcaíno, V. (2023). Relation between resilience and personality traits: The role of hopelessness and age. *Scandinavian Journal of Psychology*, 64(1), 53–59. <https://doi.org/10.1111/sjop.12866>
- Noriega, G., Angulo-Arjona, B. y Angulo-Noriega, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, 58, 42–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349252>
- Pozo-Rico, T., Poveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J. L. y Gilar-Corbi, R. (2023). Revamping teacher training for challenging times: Teachers' well-being, resilience, emotional intelligence, and innovative methodologies as key teaching competencies. *Psychology research and behavior management*, 16, 1–18. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S382572>
- Resett, S., Oñate, M. E. y Menghi, M. S. (2025). Burnout, factores estresantes, demográficos y labores en docentes de educación primaria y secundaria. *Revista Peruana de Educación*, 7(13), 31–43. <https://doi.org/10.37260/repe.v7n13.10>
- Schoeps, K., Lacomba-Trejo, L., Valero-Moreno, S., del Rosario, C. y Montoya-Castilla, I. (2023). El impacto de la resiliencia y el bienestar subjetivo en el burnout de los profesores durante el COVID-19 en Chile. *Psicología Educativa*, 29(2), 167–175. <https://doi.org/10.5093/psed2023a12>
- Serrano-Sarmiento, Á. y Sanz-Ponce, R. (2019). Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. *PUBLICACIONES*, 49(1), 177–190. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9861>

- Stainton, A., Chisholm, K., Kaiser, N., Rosen, M., Upthegrove, R., Ruhrmann, S. y Wood, S. J. (2019). Resilience as a multimodal dynamic process. *Early Intervention in Psychiatry*, 13(4), 725–732.
<https://doi.org/10.1111/eip.12726>
- Suhaimi, A. F., Ahmad, N. y Kamaruzaman, H. (2024). Examining the resilience of university students: A comparative mental health study. *Cureus*, 16(9), e69293. <https://doi.org/10.7759/cureus.69293>
- Valverde-Janer, M., Ortega-Caballero, M., Ortega-Caballero, I., Ortega-Caballero, A. y Segura-Robles, A. (2023). Study of factors associated with the development of emotional intelligence and resilience in university students. *Education Sciences*, 13(3), 255.
<https://doi.org/10.3390/educsci13030255>
- Vilca-Pareja, V., Ruiz de Somocurcio, A. L., Delgado-Morales, R. y Medina-Zeballos, L. (2022). Emotional intelligence, resilience, and self-esteem as predictors of satisfaction with life in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16548.
<https://doi.org/10.3390/ijerph192416548>

ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LA ÉTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ
Universidad de Granada

MARTA GARCÍA JIMÉNEZ
Universidad de Almería

JAVIER MULA FALCÓN
Universidad de Málaga

CRISTINA BORJA-TOMÁS
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La competencia ética en la formación docente se debería considerar como un rotor en el ámbito educativo. Planteamientos como los de Heinrichs et al. (2021) sugerían que un maestro ético es aquel que impacta en sus estudiantes, siendo consciente de la responsabilidad que tiene con el aprendizaje de su alumnado y los motiva para que puedan buscar de forma activa nuevas maneras de aprender y de vivir, por consiguiente se compromete con los valores o estrategias profesionales que le permitan contender aquellos conflictos morales que emergen en su práctica profesional.

Cuestión ratificada por la evidencia de que la formación actitudinal es un eje imperante que no debe considerarse implícito sino que hay que construirlo y practicarlo ya que permitiría mejorar la comunicación, la convivencia en el ámbito educativo y la transmisión de la educación a su alumnado (Camps, 2015; Imbernón, 2014, 2017a, 2017b; Jarauta, 2017). Se podría determinar que la cualificación recibida en la formación inicial depende de la calidad de enseñanza (Cano y Ordóñez, 2021).

Esto va en consonancia con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, promovida en 2015 por las Naciones Unidas, que poseen en común el desarrollo del aprendizaje socioemocional entendido por la UNESCO (2017) como habilidades sociales que capacita al alumnado a colaborar, negociar y comunicarse, además de habilidades, valores y actitudes que promuevan la autorreflexión para su desarrollo profesional. Considerando para este estudio enfocarnos en el ODS nº4 que pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas las personas.

Desde 1998 con la confianza plena de la Unesco en la educación superior hasta el 2021 con la Conferencia de Decanos han ido surgiendo debates en torno a la necesidad de ir adaptando la educación a los cambios y retos demandados por la sociedad y en el centro del debate la figura del maestro como agente de cambio y por consiguiente, su formación. En línea con esto los planes estratégicos definidos en 2010 en Europa planteaban como mejorar la calidad y eficacia tanto del sistema de educación como el de formación focalizando que los maestros/as deben ser sensibles a la responsabilidad de querer educar y se comprometan a educar para promover la inclusión, la innovación y la reflexión.

Posteriormente en 2018 se planteó en la Conferencia Nacional de Decanos de Educación la relevancia que adquieren las competencias básicas de la profesión como las relacionadas con las emociones y actitudes en el momento de Acceso a la Profesión Docente, no solo los mejores expedientes sino los docentes más adecuados (Conferencia de Decanos, 2018). También en el mismo año, meses después en el Foro “Educar para el Siglo XXI” (MEPF, 2018) sugirieron que para el acceso a la carrera profesional el alumnado no solo realizará una prueba común, sino también unas entrevistas y una valoración de su currículum personal enfatizando aspectos como motivación y vocación (Ametller y Codina, 2017). No obstante, se evidencio que era insuficiente una prueba de niveles de competencias (Prats, 2019) y se propuso incluir una evaluación de las actitudes quedando pendiente la elaboración de una normativa sobre el desarrollo de esta profesión (Gutiérrez, 2021).

Tras esta preocupación existente sobre la formación inicial docente Buxarrais et al. (2016) mostraron que los estudiantes no recibían formación sobre las implicaciones de la responsabilidad profesional y del compromiso actitudinal. Sin embargo, cabe resaltar que a nivel nacional se empezaron a valorar competencias comunicativas y de razonamiento crítico y se incluyó la entrevista como elemento de selección del alumnado que ingresa a la carrera docente (Oliver et al., 2021). Desde el punto de vista internacional se exigen parámetros que impliquen la responsabilidad profesional (ética docente) que garanticen el compromiso tanto con la propia formación como con la sociedad (Becher & Lefstein, 2020; Buxarrais, 2021; Darling-Hammond & Hyler, 2020; Day, 2018; Klassen et al., 2013; Louis & Murphy, 2017; Molinier & Legarreta, 2016; Novoa, 2017; Tschannen-Moran, 2019; Weinstein et al., 2020).

Por último es conveniente acotar que la formación para un futuro docente del siglo XXI tiene que ir dirigida a la adquisición de competencias cognitivas y de desarrollo personal, más concretamente, las éticas y emocionales (Alonso-Sainz, 2021; Cochram-Smith et al., 2016; Imbernón, 2020; Jarauta et al., 2021; Lopez-Ruperez, 2021; Novoa, 2017; Suarez & Gairin, 2021). Ratificado por las afirmaciones que realizaba Imbernón (2020) en las que un profesor es aquel que participa activa y críticamente en su centro educativo y transmite “unos valores y unas formas de comportamiento democrático, igualitario, respetuoso de la diversidad cultural y social, del medio ambiente, etc.” (p.61) y que posteriormente pondría el foco no solo en el alumnado sino también en el profesorado universitario que imparte docencia en las carreras docentes (Imbernón, 2021).

Considerando los argumentos descritos se plantea este estudio, que pretende examinar desde la perspectiva de profesorado universitario con distintos cargos de coordinación académica y desde la perspectiva de un representante político local en materia de educación. Esto permite que se obtengan diferentes planos – a nivel docente y a nivel institucional - sobre la formación inicial docente. Lo que le confiere a este estudio una singularidad, ateniéndonos a la escasez de estudios sobre la formación inicial docente y la ética profesional mencionados anteriormente, promoviendo y evidenciando la importancia de esta formación para los futuros maestros/as.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en el proyecto titulado “*El liderazgo ético docente como elemento discriminador en la formación inicial del profesorado (LED)*” financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, dentro de la convocatoria del Programa de “Proyectos de Investigación UGR/Ciudad Autónoma de Ceuta 2024”. En particular, se vincula con el objetivo 3 de dicho proyecto, es decir, *valorar la competencia de liderazgo ético docente como característica viable a considerar en la selección de los futuros docentes*. Dentro de este objetivo general, el presente trabajo se centra en un objetivo más específico que consiste en *examinar cómo conciben la ética profesional diferentes agentes educativos de larga trayectoria en el ámbito de la formación inicial docente*.

Para la consecución del objetivo específico de este capítulo, se diseñó una investigación de corte cualitativo. Según Sandín (2003), este enfoque constituye “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p.123).

Concretamente, se desarrolló un estudio de caso (Albert, 2006) mediante la utilización de grupos de discusión y entrevistas; sin embargo, en el presente trabajo tan solo se presentan los resultados derivados de las entrevistas.

2.1. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

La entrevista constituye un instrumento de recogida de información cuyo objetivo principal es obtener información sobre acontecimientos vividos, opiniones, actitudes y valores, entre otros aspectos (Bisquerra, 2004). Entre los diferentes tipos de entrevistas descritas en la literatura –estructuradas, semiestructuradas, no estructuradas, en profundidad, entre otras–, para el presente estudio se decidió optar por una entrevista estructurada.

Por ello, previo al desarrollo de las entrevistas, se elaboró un guion de preguntas relevantes sobre temas de interés de los que se pretendía obtener información. Este guion contenía un total de veinte preguntas organizadas

alrededor de siete grandes bloques (el docente, la ética, la selección de entrada, la selección de salida, los entrantes, los egresados y las dificultades).

Las entrevistas realizadas fueron grabadas y posteriormente transcritas (de forma literal) para su posterior análisis. No obstante, y aunque la oralidad constituye una de las características fundamentales de las entrevistas como instrumento de recogida de información, uno de los participantes decidió responder a la entrevista de manera escrita debido a diversos motivos.

2.2. PARTICIPANTES

En este estudio participaron un total de cuatro sujetos. Todos ellos poseen una amplia experiencia en el ámbito educativo y se caracterizan por desempeñar roles de relevancia en sus respectivos contextos profesionales. Tres de los participantes son profesores universitarios que ocupan distintos cargos de coordinación académica, lo que les permite aportar una visión más global sobre la formación inicial del profesorado. El cuarto participante, por el contrario, corresponde a un representante político a nivel local en materia de educación, cuya participación enriquece el análisis con una perspectiva institucional y más normativa. La selección de estos sujetos se realizó con el principal objetivo de garantizar una diversidad de enfoques y experiencias que permitieran un análisis más completo y contextualizado del fenómeno analizado.

2.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los datos obtenidos a partir de las entrevistas fueron analizados siguiendo un enfoque horizontal (Bolívar y Domingo, 2019), lo que permitió examinar de manera sistemática la información proporcionada por los participantes sin perder de vista la coherencia y la riqueza del discurso. A partir de este análisis, se establecieron cuatro grandes bloques de contenido, organizados según la afinidad de los temas contenidos en estos. Los bloques son: 1) visión y opinión, 2) formación y docencia, 3) responsabilidad y 4) dificultades. Esta ordenación facilitó una estructuración clara y comprensible de los hallazgos, contribuyendo a la identificación de patrones y tendencias en los discursos de los participantes.

En este trabajo, se llevó a cabo un proceso de organización y exposición del relato de los sujetos entrevistados, en el que los investigadores

asumieron un rol de mediadores. Su función consistió principalmente en sistematizar la información, describirla y generar comparaciones que permitieran identificar similitudes y extraer diferencias entre las experiencias y percepciones de los participantes. Este enfoque tuvo como propósito central la priorización de la voz de los sujetos implicados, asegurando que sus perspectivas, opiniones y visiones fueran representadas de manera fiel, al mismo tiempo que se ofrece una visión preliminar coherente y estructurada sobre el objetivo del estudio. De este modo, se buscó equilibrar la riqueza cualitativa de los datos con la necesidad de reproducir una descripción analítica de la información que permitiese avanzar en la comprensión del fenómeno investigado.

2.4. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de velar por la integridad y el bienestar de los sujetos participantes a lo largo del proceso de investigación, es importante destacar que este estudio cumple con los principios éticos que rigen la investigación científica. En este sentido, los participantes fueron debidamente informados acerca de la naturaleza y los objetivos del estudio, del procedimiento seguido y su rol dentro de la investigación. Esta información permitió a los participantes otorgar su consentimiento de manera consciente y voluntaria, asegurando su participación basada en una comprensión clara de los alcances y posibles implicaciones de la investigación.

Asimismo, y con el fin de minimizar cualquier riesgo o efecto adverso, se adoptaron medidas de protección del anonimato. Para ello, la información fue tratada de manera confidencial, garantizando que los datos personales y las identidades de los participantes no pudieran ser identificados. De este modo, se aseguró la integridad psicológica de los participantes.

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales resultados del estudio. Para tal fin, se realizará una descripción del contenido de las entrevistas en las que se priorizará la voz de los entrevistados. La función de los investigadores es la de dotar de cierto orden a la narración.

3.1. VISIÓN Y OPINIÓN

En relación con el bloque de la visión y la opinión de los sujetos participantes sobre la ética profesional docente, se advierte un consenso significativo en torno a su conceptualización como un entramado de normas, valores, principios y convicciones que orientan y regulan el trabajo del profesor. En este sentido, el sujeto 1 y 4 la definen como:

“...conjunto de valores y principios que indican cómo debe actuar un buen profesor, siempre pensando en lo mejor para sus estudiantes y en mantener un ambiente respetuoso” (Sujeto 4)

“...conjunto de normas, de valores, de principios, las convicciones nuestras que guían el trabajo en el aula cada día” (Sujeto 1)

Una orientación que debe encaminar la labor docente hacia la búsqueda de “lo mejor para sus estudiantes y en mantener un ambiente respetuoso” (Sujeto 3).

Además, entre estas normas, valores, principios y convicciones que orientan y regulan el trabajo del docente, los entrevistados destacan una serie de elementos clave. En este sentido, destacan aspectos como la responsabilidad. A este respecto, el sujeto 2 menciona la importancia de ejercerla de manera constante con los estudiantes:

“La ética es, en primer lugar, ser responsable, ser responsable con nuestro alumnado, ser responsable con nosotros mismos, es decir que hay que cumplir, hay que cumplir y luego eso, eso es sobre todo y luego pensar en los demás y a partir de ahí lo de buena persona”

Asimismo, el sujeto 3 subraya la relevancia de la responsabilidad personal orientada hacia la mejora:

“Hay que ser responsable con la profesión... actualizándonos e innovando continuamente”

Íntimamente vinculada con la responsabilidad, los sujetos participantes señalan otros conceptos que forman parte de la ética profesional docente. En este marco, el sujeto 3 habla de la profesionalidad, estableciendo que:

“si hablamos de ética docente, es ser profesional en mi puesto de trabajo. [...] No es cuestión del dinero en sí, sino que seas profesional en tu desempeño, intenta darlo todo cuando tengas que trabajar”.

Mientras que el sujeto 2 menciona el compromiso:

“está vinculado a la ética; (personas) comprometidas con la sociedad, comprometidos con los que están formando”

“con el querer estar y ayudar a los demás. Un compromiso ético”

No obstante, además de aspectos relacionados directamente con el desarrollo como profesional, los entrevistados mencionan otros elementos de carácter más personal. De este modo, se citan cualidades como la capacidad de autorregulación, el amor o la empatía:

“creo que es fundamental... el amor a las personas. [...] Yo creo que el maestro tiene que amar a sus alumnos. [...] Tiene que ser una persona que de servicio a los demás.” (sujeto 2)

“implica actuar con responsabilidad y empatía. [...] No se trata solo de enseñar contenidos, sino de ser una figura de referencia para sus estudiantes. Eso conlleva un compromiso ético fuerte, porque lo que un docente hace o deja de hacer tiene impacto directo en la vida de las personas con las que trabaja” (sujeto 4)

Finalmente, se reconoce la vocación como un elemento clave para entender a la ética profesional docente, o, en palabras del sujeto 2, como el amor por el trabajo. Sin embargo, respecto a esto último, no se aprecia un total consenso, dado que el sujeto 3 afirma de manera explícita que la ética profesional “no depende de la vocación”.

3.2. FORMACIÓN Y DOCENCIA

La relevancia que adquiere la formación ética de carácter transversal en el currículum explícito es evidente e incluso se concretan asignaturas que permiten poder implementar esta formación docente como es el prácticum y en los primeros años de la formación como un itinerario formativo mencionado por el sujeto 2 y 3:

“hay que introducir las competencia éticas, bien de forma trasversal, yo por lo menos en este caso lo hago a través del prácticum. Pero deberíamos hacerlo incluso hasta antes de mis clases (inicio de la formación) [...] “De forma transversal y quizás no estarían de más... que hubiera una asignatura...” (sobre ética) [...] “tenemos que enseñar a estar y a ser.” (Sujeto 3)

“Sí queremos dotar de una formación ética, lo tenemos que hacer en un solo itinerario y hacerlo a lo mejor desde primero de carrera y a lo mejor

montar una especie de seminarios transversales a lo largo del plan de estudios.” (Sujeto 3)

“De manera transversal en todas las asignaturas como algo propiamente dicho, vinculado a todas las asignaturas. [...]. Si yo aplico un 1% en cada una de las asignaturas, al final tengo un porcentaje acumulado sobre ética profesional que al final puede ser mucho más elevado que una propia asignatura” (Sujeto 2)

Y propuestas de asignaturas destacando una nueva de carácter obligatorio sobre la ética, el Código Deontológico o la identidad profesional mencionadas por el sujeto 1:

“[...] muy necesario reflexionar sobre nuestra identidad docente [...] pensar que se trabaja de modo transversal a lo largo de la carrera... Partir al menos de una asignatura obligatoria que tratase la ética al Código Deontológico o la identidad profesional de desarrollo profesional sería muy importante para asegurarnos que se está trabajando”

Incluso se menciona que puede ser de gran ayuda esta formación de cara a sobrellevar y resolver situaciones complejas en el aula mediante la toma de decisiones correcta:

“[...] Ayuda a que uno se prepare para situaciones difíciles en el aula y aprenda a tomar decisiones pensando en el bien común [...]”; “[...] estaría bien trabajarlo de manera transversal en diferentes asignaturas” (Sujeto 4).

En este sentido conviene mencionar la comparativa existente entre la formación actual con la formación de años atrás, siendo relevante de forma implícita en el discurso de los sujetos participantes un compromiso y responsabilidad sobre lo que es ser maestro/a y cómo impacta en el alumnado:

“es que antes teníamos incluso formación del espíritu ético y cosas así.” (Sujeto 3)

“habría que hacerle ver a los estudiantes cuando van a acceder al ámbito laboral, qué se van a encontrar. No es cuestión de coger un libro, abrir la página 23-25, hacer los ejercicios 1, 2, 3, 4 y después poner a corregir 1 a 1. Eso lo hace mi abuela.” (Sujeto 2)

De hecho afirma el sujeto participante 2 que el esfuerzo y la constancia en la profesión es imprescindible y cómo la formación ética podría ayudar a configurar al futuro maestro/a como un buen profesional:

“Yo creo que es mejor profesional que el que ha estado trabajando en plan hormiguita, trabajando todos los días y esforzándose todos los días. ¿Cómo se cuantifica eso con un examen? Ya desde luego que no. Pero con un portafolio, con un trabajo, con unas pruebas intermedias que permitan diagnosticar o con una entrega de documentos con unas exposiciones orales”

“hacerles ver que no van a estar en un trabajo cualquiera, que no es por el hecho de tener una buena paga o tener un periodo de vacaciones, sino que tienes que trabajar con estudiantes. Ya te digo, es más, es más lo profesional que lo que el hecho de que lo tuyo sea innato.”

También a minimizar la brecha existente entre la teoría que se imparte en la Universidad y la realidad existente en un aula de un centro educativo de infantil y primaria recalcando la formación básica que en ocasiones es insuficiente cuando se enfrentan al mundo laboral (sujeto 2):

“Yo lo que veo que habría que focalizarlo más en la práctica y llevar más acciones propias de los que se hacen en los centros educativos A la Universidad”

“cuando acceden tienen una base, pero que esa base es mínima para lo todo lo que se encuentra. Entonces hay una especie de reformatión reaprender nuevas acciones que a lo mejor no han visto en la carrera y que tienen aprender”

Para concluir este epígrafe de los hallazgos se han detallado cómo equipos de formación puede ser de gran utilidad para que la formación sobre la ética se trabaje con el profesorado universitario, con implicaciones que recaigan sobre los departamentos (sujeto 1 y sujeto 4):

“[...] debería de ser responsabilidad de un departamento. Aunque se fomenta que se trabaje también a nivel individual [...] especialmente el departamento de pedagogía” (Sujeto 1)

“[...] sería ideal que hubiese un equipo específico o departamento (puede ser un grupo de investigación o innovación educativa, por ejemplo) que diseñe estrategias, recursos y evaluaciones específicas para trabajar este tema” (Sujeto 4)

3.3. RESPONSABILIDAD

La responsabilidad aparece en las entrevistas como pilar central: exige cumplir compromisos, salvaguardar a los menores y sostener estándares profesionales verificables. No se formula como un principio abstracto,

sino como una práctica con límites claros, con mecanismos para hacerla exigible y con decisiones sobre quién puede y debe ejercer la docencia.

Se insiste en la obligación de responder a lo que se promete y en la coherencia entre lo que se enseña y lo que se hace.

“ser responsable con nuestro alumnado... hay que cumplir.” (sujeto 3)

Se subraya la diferencia entre el discurso y la práctica. Obliga a decisiones prudentes, justicia evaluativa y regulación emocional.

“ser responsable de un grupo de alumnos... en un aula día a día.” (Sujeto 1)

Siendo el resguardo de la información de menores una frontera ética nítida:

“jamás se comenta ni un nombre... trabajamos con menores.” (Sujeto 3)

Se recuerda que el profesorado universitario y escolar “tiene derechos y... tiene deberes” (sujeto 3), impidiendo normalizar ventajas sin obligaciones equivalentes. Así, se entiende como un deber mantenerse actualizado en didáctica, contenidos y tecnologías.

Este marco se apoya, además, en una base normativa explícita: “lo primero... hay una normativa y hay que cumplirla”, recuerda el sujeto 2, subrayando que hay “obligaciones... y unos derechos” para alumnado y profesionales. De ahí que la actualización no sea un plus, sino un deber; en palabras de sujeto 4, la ética “indica cómo debe actuar un buen profesor, siempre pensando en lo mejor para sus estudiantes y en mantener un ambiente respetuoso” (sujeto 4). Y, como remarca el sujeto 2, la profesionalidad se sostiene en la conciencia de fin: “no están trabajando con piedras, están trabajando con personas”.

3.4. DIFICULTADES

En el discurso se dibuja un mapa de dificultades que no aparecen aisladas, sino entrelazadas. La primera, hoy ineludible, es la integridad académica en un ecosistema atravesado por la IA. Más que un problema tecnológico, lo que preocupa es la opacidad del proceso: cuando no hay huellas del trabajo del estudiante, la autoría y el juicio profesional quedan en suspenso. La respuesta que proponen las voces es clara: migrar de la sospecha

a la evidencia. Eso supone rediseñar tareas para que sean auténticas (situadas, con toma de decisiones), pedir trazabilidad (borradores, bitácoras, versiones) y exigir una defensa oral coherente con el producto. La declaración explícita del uso de herramientas completa el cuadro: no se trata de prohibir, sino de hacer visible el criterio con el que se usan.

“Y ese es otro tema ético, que nos engañan con la inteligencia artificial y que tú hagas tu tesis con la inteligencia, que los alumnos hagan sus TFGs y sus TFMs...” (Sujeto 3)

Un segundo foco de tensión aparece en la relación con las familias y la convivencia. La comunicación constante —a menudo mediada por mensajería instantánea— amplifica malentendidos y desplaza el debate al terreno de lo urgente y lo emocional. En ese marco, las voces reclaman autoridad pedagógica con límites y protocolos: “se tienen que aprender a autoregularse”, confiesa el sujeto 3, que reconoce momentos de alta presión en los que “te dan ganas de salir gritándoles” (sujeto 3).

A la vez, el sujeto 3 constata un clima de deslegitimación que impacta la colaboración: “los padres saben más que los profesores... [y] los whatsapp de grupo” agrandan problemas menores y erosionan la valoración social del magisterio.

A nivel de gobernanza, la inercia interna desordena prioridades y dificulta alinear el currículo. El sujeto 1 habla de “mala praxis también a nivel institucional” y de que “cualquier cambio en el plan de estudio es muy complejo... a nivel de administración”. El sujeto 2 coincide en que los “procedimientos administrativos tan burocratizados” y en que, a menudo, “cada uno intenta... tirar hacia los suyos... cuando hay que mirar más por el bien común que por el interés personal”, mientras que el sujeto 3 sintetiza el diagnóstico político: “prima la política, priman los departamentos”, lo que dificulta alinear el currículo con el perfil de egreso. Desde la administración, el sujeto 4 reconoce que “no se le da suficiente importancia” a la formación ética porque “no es medible”, y que “no todos los docentes están formados o sensibilizados... [y] algunos estudiantes no valoran aún su relevancia”. Como horizonte de respuesta, se invoca una alineación integral que trascienda iniciativas individuales: “debería ser un pacto de estado... reclutar a las mejores personas” (S3).

A todo ello atraviesa un hilo conductor: la gestión emocional y el cuidado del docente. La ética no se sostiene solo con principios, sino con condiciones de posibilidad (espacios de reflexión, límites de mensajería y hábitos profesionales) que reduzcan reactividad y faciliten decisiones justas. La propia experiencia cotidiana lo resume:

“hay que aprender a manejar... tu propio carácter porque te lo tienes que tragar” (Sujeto 3).

En suma, las dificultades se condensan en cuatro vertientes: innovación vs. integridad, apertura a familias vs. confidencialidad, autonomía departamental vs. misión profesionalizante, exigencia ética vs. condiciones de trabajo— cuya salida pasa por convertir cada tensión en un dispositivo formativo: evaluación con rastro de proceso, comunicación protocolizada con familias, currículo alineado a resultados éticos y apoyos institucionales al cuidado docente. Solo así la ética deja de ser deseo y se vuelve práctica verificable en contextos reales.

4. DISCUSIÓN

En relación a la temática expuesta considerando el objetivo del estudio, examinar cómo conciben la ética profesional diferentes agentes educativos de larga trayectoria en el ámbito de la formación inicial docente, se observó vínculos claros en cuanto a la relevancia que adquiere la competencia ética dentro de la formación docente, no obstante, el panorama refleja una ralentización en la aplicación de la misma.

Y esto nos lleva a señalar que los sujetos participantes en este estudio consideraban que la ética profesional docente se sustentaba en un entramado de normas, valores, principios y convicciones que guían el trabajo docente incidiendo en la responsabilidad como elemento clave, cuestiones ya abordadas por Day (2005) y Perrenoud (2004) que mencionaban la necesidad de incluir en los perfiles de formación docente la responsabilidad profesional y la competencia que hiciera frente a dilemas y deberes éticos de esta profesión.

Continuando con esta línea de argumentos los entrevistados manifestaron cualidades que van vinculadas al desarrollo profesional como la

capacidad de autorregulación, el amor o la empatía, reflejándose en estudios que avalan dichas afirmaciones como el de Chesnut y Cullen (2014) que comprobaron que los futuros docentes que poseen más conciencia emocional demuestran niveles más elevados de compromiso. Y los estudios de Maxwell et al. (2016) y Pulvermacher y Legstein (2016) que recalcan la importancia de la reflexión y la narrativa construida tras la experiencia en el periodo de prácticas dentro del plan formativo.

En relación con la idea anterior los entrevistados manifestaban que la formación ética debería abordarse de forma transversal ya que se puede trabajar a lo largo de los cuatro años de grado siendo coherente con las afirmaciones que realizaron los estudios de García et al. (2010) y Sanz y Escámez (2013) destacando también la incongruencia en cuanto a la posición que ocupaba el compromiso ético en función de la titulación Educación Infantil -octava- y Educación Social -primera-. De hecho el estudio de Buxarra et al. (2016) reivindicó la falta de formación en cuanto a las implicaciones de responsabilidad profesional y compromiso actitudinal del alumnado que está en los grados conducentes a la formación inicial docente.

Dentro de este marco y remitiendonos a las citas de los sujetos entrevistados se subrayaba una diferencia entre la teoría y la práctica en el aula de un centro educativo, hecho que se ve refutado por Prats (2016) que apostaba por reorientar la formación docente hacia un compromiso ético y Martínez y Tey (2008) propusieron crear espacios en los que valores que fomenten el aprendizaje ético puedan estar presentes de forma habitual y natural.

Finalmente, resulta destacable cómo la Inteligencia Artificial, al igual que en otros sectores, ha permeado en el debate sobre la ética profesional docente, un aspecto que comienza a demandar atención y un análisis en mayor profundidad.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio revelan la importancia en la formación inicial docente de la competencia ética y el compromiso actitudinal. Puntos que se verifican con las afirmaciones extraídas de las entrevistas

realizadas, incluso puntualizan posibles propuestas a tener en consideración como asignaturas específicas que traten sobre la ética profesional, el Código Deontológico y la identidad profesional u alternativas como implementarlas de forma transversal en las asignaturas, ya están aprobadas en el Verifica como puede ser el prácticum.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio ha recibido financiación del Proyecto LED (referencia CE-02-UGR24), financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, dentro de la convocatoria del Programa de “Proyectos de Investigación UGR/Ciudad Autónoma de Ceuta 2024” y también es parte del proyecto de I+D+i PID2021-129018NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE.

7. REFERENCIAS

- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa*. McGraw Hill.
- Alonso-Sainz, T. (2021). Que caracteriza a un “buen docente”? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 25(2), 165-191.
- Ametller, J. & Codina, F. (coord.) (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas*. Barcelona, Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros. colección Documentos MIF, núm. 4es.
- Becher, A. & Lefstein, A. (2020). Teaching as a Clinical Profession: Adapting the Medical Model. *Journal of Teacher Education*, 72 (4), 477-488.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla, S.A.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). La investigación (auto)biográfica en educación. Octaedro.
- Buxarrais, R. (2021). Teacher’s Ethos and Moral and Professional Identity. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer, & T. Lovat (eds). *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 125-143). Switzerland: Springer.
- Buxarrais, R., Vilafranca, I., & Bujons, C. (2016). Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter. En F. Esteban (ed.). *La formación del carácter de los maestros* (pp.73-88). Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Camps, V. (2015). La educación moral, asignatura pendiente. En J.A. Funes (coord.), *La educación a debate* (pp. 13-24). Barcelona: Octaedro.
- Cano, C. y Ordóñez, E. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales, XXVII* (2), Abril-Junio, 284-293.
- Chesnut, S. R., & Cullen, T. A. (2014). Effects of Self-Efficacy, Emotional Intelligence, and Perceptions of Future Work Environment on Preservice Teacher Commitment. *The Teacher Educator, 49*(2), 116-132.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T. & Stern, R. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. En D. Gitomer y C. Bell (Eds.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 439- 548)(5th Edition). American Educational Research Association.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt1s474hg>
- Conferencia de Decanos (2018). Documento de la Conferencia Nacional de Decanos/as y Directores/as de Educación sobre la formación y el acceso a la profesión docente.
<http://www.conferenciadecanoseduacion.es/wpcontent/uploads/2018/02/documento-conferencia-decanos-desarrollo.pdf>
- Darling-Hammond, L & Hyler, M. (2020). Preparing educators for the time of COVID...and beyond. *European Journal of Teacher Education*,
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2018). Educadores comprometidos. Que son, que hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa. Madrid: Narcea.
- García, R., Jover, G., & Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- Gutiérrez, P. (15/11/2021). *Decanas y decanos plantean la evaluación de las actitudes para acceder a las facultades de Educación*. El Diario de la Educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/11/15/decanas-y-decanos-plantean-laevaluacion-de-las-actitudes-para-acceder-a-las-facultades-de-educacion/>
- Heinrichs, K., Ziegler, S. & Warwas, J. (2021). Teacher Ethos as Intention to Implement Appreciation in Teacher-Student Relations: A Closer Look at Underlying Values and Behavioral Indicators. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer, & T. Lovat (eds). *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 237-261). Switzerland: Springer.
- Imbernón, F. (2014). Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario. Barcelona: Octaedro.

- Imbernón, F. (2017a). Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar. Barcelona: Grao.
- Imbernón, F. (2017b). La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente. En T. Colen. (coord. y ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros* (pp.11- 17). Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Curriculum*, 33, junio, 49-67.
- Imbernón, F. (2021). Prólogo: La formación de formadores del magisterio. Un cambio necesario para la mejora de la educación. En G. Cordero y P. Carnicero (coords.). *¿Quién forma a los futuros docentes?. Un estudio conjunto en cuatro países* (pp. 9-13). Barcelona: Octaedro.
- Jarauta, B. (2017). La construcción del conocimiento práctico en la formación inicial de maestros y maestras en las universidades españolas. En T. Colen. (coord. y ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros* (pp.93-98). Barcelona: Octaedro.
- Jarauta, B., Hervás, G., Calduch, I. e Imbernon, F. (2021). El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero y P. Carnicero (coords.). *¿Quién forma a los futuros docentes?. Un estudio conjunto en cuatro países* (pp. 27-40). Barcelona: Octaedro.
- Klassen, R., Yerdelen, S. & Durksen, T. (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research* 2, 33-52.
- Lopez-Ruperez, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*, 393, julio-septiembre, 69-96.
- Louis, K. & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55 (1), 103-126.
- Martínez, M. & Tey, A. (2008). Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEES. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (1).
- Maxwell, B., Tremblay-Laprise, A., Filion, M., Boon, H., Daly, C., van den Hoven, M., Heilbronn, R., Lenselink, M., & Walters, S. (2016). A Five-Country Survey on Ethics Education in Preservice Teaching Programs. *Journal of Teacher Education*, 67(2), 135.
- MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2018). Educar para el siglo XXI. Desafíos y propuestas sobre la profesión docente <http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/documentacion.html>

- Molinier, P. & Legarreta, M. (2016). Subjetividad y materialidad del cuidado: ética, trabajo y proyecto político. *Papeles del CEICI*, 2016 (1), 1-14.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Oliver, M., Rosello, R., Calvo, R., Comas, A., & Sureda, J. (2021). Modelo para las pruebas de admisión a los estudios de maestro a partir de un proceso de diseño participativo. *Revista de Educación*, 393, julio-septiembre, 261-291.
- Perrenoud, (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Prats, E. (2016) La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordon*, 68(2), 19-33.
- Prats, E. (2019). Epílogo. La formación inicial del profesorado en España: retos, incertidumbres y horizontes. En el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Ed.). *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 134-142). Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Secretaría General Técnica.
- Pulvermacher, Y., & Lefstein, A. (2016). Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? *Teaching and Teacher Education*, 55, 255-266.
- Sandín, M. P. (2003) Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. McGrawHill.
- Sanz, R. & Escamez, J. (2013). Pensar y hacer hoy ética profesional. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 43, 203-215.
- Suarez, C. & Gairin, J. (2021). Claves para repensar el perfil del formador de maestros en Educación Primaria en España. En G. Cordero y P. Carnicero (coords.). *¿Quién forma a los futuros docentes?. Un estudio conjunto en cuatro países* (pp. 39-47). Barcelona: Octaedro.
- Tschannen-Moran, M. (2019). Cultivando la confianza ante la adversidad. En J. Weinstein y G. Munoz (Eds). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp. 192-222). Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Weinstein, J., Raczynski, D. & Pena, J. (2020). Relational trust and positional power between school principals and teachers in Chile: A study of primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1) 64-81.

ÉTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL: DESDE LA SELECCIÓN HASTA EL EGRESO

ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ
Universidad de Granada

CRISTINA BORJA-TOMÁS
Universidad de Granada

LORENA COROMOTO LINARES BAEZA
Universidad Internacional de La Rioja
Universidad Internacional de Valencia

AMELIA MORALES- OCAÑA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado enfrenta el desafío de integrar competencias técnicas –específicas del área del saber y del desempeño profesional– y dimensiones éticas que configuren profesionales comprometidos con su función social (Ramos y López, 2019). Este reto adquiere relevancia cuando consideramos que la docencia trasciende la mera transmisión de conocimientos para convertirse en una práctica que moldea ciudadanos y futuros profesionales de la educación.

El concepto de *ethos* profesional docente emerge como marco conceptual fundamental para comprender esta dimensión ética. La palabra ética, nacida del griego "ethos", "se refiere al carácter que forjamos en nuestro madurar, para cumplir con el fin mismo de la vida humana" (Medina-Vicent, 2013, p.866). Para Bauer y Prenzel (2021), el *ethos* "designa las creencias, valores o ideales que rigen a una persona, grupo o institución" (p.174). Si aplicamos esta definición al contexto profesional, para Wenger (1998), cuando hablamos de ética profesional nos referimos a un sistema característico de normas, objetivos y principios relacionados con cada profesión, con los que los profesionales de esta

se sienten comprometidos. La docencia constituye, precisamente, una de estas profesiones.

Ramos y López (2019) señalan que el ethos profesional docente “constituye la expresión, compromiso y responsabilidad moral del docente ante su profesión” (p.189). Para Schiavinato (2023) esta ética supone “una actitud reflexiva que los y las docentes deben tener en todo momento en el ejercicio de su profesión” (p.10). En este sentido, Gluchmanová (2017) apunta que este ethos docente integra el dominio disciplinar y pedagógico necesario, pero también sus creencias, valores y habilidades morales y éticas necesarias para el ejercicio responsable de su profesión.

La ética profesional no es algo que se deba improvisar, sino que requiere ser conocida, desarrollada y cultivada, en particular por quienes están involucrados en la docencia (Rojas, 2011). Según Bauer y Prenzel (2021) es fundamental que el profesorado tenga una comprensión de las obligaciones y responsabilidades de su profesión, tanto a nivel colectivo como individual. Sin embargo, varios autores señalan que incluso el profesorado en ejercicio no siempre es consciente de los aspectos éticos inherentes a la profesión docente (Gluchmanová, 2017).

Como respuesta a esta problemática, la literatura especializada plantea que la formación inicial del profesorado debe incluir el desarrollo de una formación ética sólida que permita al futuro cuerpo docente reflexionar sobre las implicaciones de sus decisiones pedagógicas y su impacto en el desarrollo integral de su alumnado (Bolívar, 2017; Bolívar & Pérez-García, 2022; Rojas, 2011).

Ante esta idea, surgen interrogantes sobre los criterios de acceso al grado –complementarios a las notas de corte– y a la profesión docente. Si entendemos la ética profesional como un requisito indispensable para el ejercicio de una docencia de calidad (Bolívar, 2017), aparece el debate acerca de cuándo y cómo evaluarla. En la literatura especializada se han detectado dos posturas, una que defiende que esta evaluación se debe realizar al inicio de los estudios de Grado, como destaca la Conferencia de Decanos de las Facultades de Educación (2017), y otra que propone que sea en el momento del ingreso definitivo en la profesión o durante el desarrollo de la formación inicial (Bolívar & Pérez-García, 2022).

En línea con lo expuesto, este estudio pretende abordar la siguiente pregunta exploratoria: ¿consideran los agentes educativos que la formación en ética docente es necesaria durante la formación inicial docente? Y, derivada de esta, ¿se debe considerar la ética docente como criterio de selección del alumnado de los grados de Magisterio de Infantil y de Primaria?

El presente estudio se enmarca en el proyecto titulado “*El liderazgo ético docente como elemento discriminador en la formación inicial del profesorado (LED)*” financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, dentro de la convocatoria del Programa de “Proyectos de Investigación UGR/Ciudad Autónoma de Ceuta 2024”. En particular, se vincula con el objetivo 3 de dicho proyecto, el cual trata de *valorar la competencia de liderazgo ético docente como característica viable a considerar en la selección de los futuros docentes*.

Dentro de ese objetivo general, este estudio se enfoca en un objetivo específico que consiste en analizar la opinión de agentes clave del ámbito de la educación de la Ciudad Autónoma de Ceuta acerca de la selección de los y las futuras docentes de los grados de educación y la consideración que ocupa la ética profesional docente en dicha selección.

Para lo anterior, se realizaron grupos de discusión con tres grupos de agentes clave: a) personas responsables de la formación universitaria, b) maestros y maestras en ejercicio y c) estudiantes del grado de Educación Infantil y el grado de Educación Primaria.

2. METODOLOGÍA

A fin de responder al objetivo específico del capítulo, se adoptó un diseño cualitativo interpretativo basado en grupos de discusión para analizar cómo los diferentes actores educativos construyen significados compartidos acerca de la formación ética y profesional del docente en las etapas de selección y finalización de los estudios.

2.1. DISEÑO

El presente estudio cuenta con un diseño no experimental de naturaleza cualitativa con el objetivo de analizar las voces de agentes claves del ámbito de la educación.

2.2. PARTICIPANTES

Se utilizó el muestreo intencional por criterio (rol y vinculación al prácticum). Se conformaron tres grupos de discusión diferenciados por rol, con un total de 14 participantes.

- Grupo 1: tutores/as profesionales de Prácticum; participaron 4 personas (2 maestros/as de Educación Infantil y 2 de Educación Primaria).
- Grupo 2: tutores/as académicos de Prácticum; participaron 4 personas (2 del Prácticum II de Educación Infantil y 2 del Prácticum II de Educación Primaria).
- Grupo 3: futuros docentes; participaron 6 estudiantes universitarios (3 que estaban cursando el Prácticum II de Educación Infantil y 3 pertenecientes al Prácticum II de Educación Primaria).

2.3. INSTRUMENTO

Se emplearon grupos de discusión como instrumento de recogida de datos por su idoneidad para explorar percepciones y la construcción colectiva de significados en interacción grupal (Barbour, 2018; Callejo, 2001; Gutiérrez, 2008; Ibáñez, 1979; Kitzinger, 1995; Krueger & Casey, 2015; Morgan, 1997). Se diseñaron guiones semiestructurados específicos para cada uno de los grupos entrevistados. La estructura común de los guiones versaba sobre los siguientes bloques temáticos: 1) definición del docente, 2) ética docente, 3) selección de acceso/egreso, 4) perfiles de entrantes/egresados y 5) barreras para la formación ética.

2.4. PROCEDIMIENTO

Cada sesión fue conducida por una persona moderadora con experiencia en técnicas grupales y acompañada por una persona observadora encargada de elaborar las notas de campo (dinámicas, énfasis, consensos y disensos).

Las sesiones alcanzaron una duración total de 270 minutos y fueron grabadas en audio, previo consentimiento informado de todas las personas participantes. Se garantizó el anonimato a lo largo de todo el proceso investigativo.

2.5. ANÁLISIS DE DATOS

Las grabaciones se transcribieron de forma literal, incorporando marcas relevantes (pausas, énfasis, solapamientos). El estudio se ajustó a los principios de voluntariedad, confidencialidad, derecho a retirarse sin consecuencias y uso responsable de los datos. Antes del desarrollo de los grupos de discusión, se informó a las personas participantes de los objetivos, procedimientos y salvaguardas y se recabó su consentimiento informado.

2.6. CONTEXTO DEL ESTUDIO

Es necesario destacar que los datos de este estudio se obtuvieron en el contexto propio de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Las personas participantes trabajaban, estudiaban o habían estudiado en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta.

Dicha facultad se trata de un centro docente universitario perteneciente a la Universidad de Granada. En la actualidad, acoge un grupo de alumnado de Educación Infantil en cada uno de los cursos del grado y a dos grupos de alumnado por cada nivel en el caso de Educación Primaria.

El hecho de tratarse de una facultad relativamente pequeña ofrece una proximidad relacional entre estudiantes y con el profesorado que es idiosincrática de este contexto y que puede convertirse en una ventaja formativa. Así lo expresaron algunas de las personas entrevistadas. A su vez, también mencionaron cierta sensación de aislamiento derivada de las características geográficas de Ceuta.

3. RESULTADOS

Del análisis temático de los tres grupos de discusión (tutores profesionales, tutores académicos y futuros docentes) emergen tres grandes bloques de contenido. Son los siguientes:

Formación ética en el grado

Selección docente en el acceso (selección en la entrada a los grados de educación).

Selección docente en el egreso (selección en la salida de los grados de educación).

A través de los tres grupos de discusión —Futuros Docentes (FD), Tutores Profesionales (TP) y Tutores Académicos (TA)— se dibuja un relato coherente sobre la formación ética y profesional del magisterio: una ética que no se reduce a un temario, sino que se encarna en gestos, decisiones y formas de estar con otros; una selección que no puede agotarse en la nota de acceso, sino que ha de observar el desempeño y el contexto. De esta forma presentamos los hallazgos organizados en tres ejes: 1) formación ética en el grado, 2) selección docente en el acceso y 3) selección docente en el egreso, que enmarcan estas discusiones. Al final, se incluye un epígrafe de dificultades percibidas.

3.2. FORMACIÓN ÉTICA EN EL GRADO

Entendemos la formación ética como un *ethos* profesional que se aprende por exposición, práctica y reflexión guiada. No basta con contenidos, la ética se modela (docentes que dan ejemplo), se experimenta (aula, alumnado real) y se documenta (evidencias de conducta responsable). Por eso, los tres grupos entrevistados reclaman transversalidad y contacto temprano con centros educativos.

En las voces recogidas, la ética aparece como un modo de ser profesional que el alumnado aprecia en lo cotidiano: valores, criterio, trato justo y un límite infranqueable, la confidencialidad de la información relativa al alumnado. La ética no es ni debería ser una “asignatura de relleno”, sino como un conjunto de valores y hábitos profesionales observables.

Para los tutores profesionales se formula con nitidez: “es ética todo aquello que tú transmites como valores, como principios, saber estar, el compromiso... ser responsable” (TP1); actuar “con respeto y con justicia... todos nuestros alumnos se merecen el mismo respeto” (TP2).

Los tutores académicos asocian la ética a honestidad, dignidad y respeto, con la constatación de que “no hay una asignatura como tal” (TA1), lo que refuerza la opción por una integración transversal.

En el cómo formar, las tres voces convergen en vincular teoría y práctica desde el primer curso de la formación: “desde el principio (*debería haber*) un contacto constante con el centro escolar... a cada parte de teoría debería seguir una observación in situ” (TP1); “es importante que desde primero tengan contacto con la escuela” (TA2).

El estudiantado pide lo mismo en clave de experiencia: “más prácticas... si vas dos semanas a una clase y ves el funcionamiento (*aprendes mucho*)” (FD1), y define el buen hacer como “saber transmitir... adaptándose al público”, ligando empatía y paciencia a la responsabilidad (FD2).

3.3. SELECCIÓN DOCENTE EN EL ACCESO

Dada la importancia otorgada en las entrevistas a la ética profesional durante la formación en los grados de educación, algunas de las personas participantes consideraron pertinente que este aspecto fuera tenido en cuenta como parte de los procesos de selección del profesorado.

El acceso no puede descansar sólo en la nota de corte si se aspira a valorar la idoneidad ética y profesional. Los tres grupos sugieren combinar a) competencias básicas (expresión, gramática, cultura general) con b) pruebas auténticas que muestran cómo la persona explica, decide y se relaciona. La propuesta de utilizar una entrevista como instrumento de selección puede sumar, siempre que sea estructurada para minimizar el riesgo de deseabilidad social.

Los tres grupos perciben facilidad de acceso y piden criterios adicionales. “La nota de corte es bajita... (*a veces esta carrera supone un*) plan B” (TP1); en ocasiones se vive como “una continuación (*de la escuela*)” (TP3).

Ahora bien, el debate no es si seleccionar o no a los estudiantes que acceden al grado de educación, sino qué selección seguir, cuándo y cómo.

Los maestros y las maestras en formación proponen pruebas auténticas y de competencias básicas. Uno de los estudiantes entrevistados propone “entrar en una clase” (FD3) como prueba observable y presentar “un mini-proyecto, una unidad didáctica o una actividad... para valorar la competencia comunicativa y cómo te desenvuelves” (FD3). Es decir,

aboga por comprobar desde el principio la capacidad de explicar, adaptar y decidir ante situaciones concretas.

Por otro lado, los tutores académicos demandan “verdaderas pruebas de acceso: expresión, gramática, conocimiento general y actitud frente al mundo” (TA2).

En todos los discursos se menciona la realización de entrevistas a los estudiantes que deseen acceder a los grados de educación, pero se aclara que esta sólo sería útil si se tiene en cuenta que “se puede fingir... yo puedo decir lo que tú quieres escuchar” (TP1) y se previene esta situación. Por eso, los tutores profesionales proponen un portfolio o proyecto como evidencias que puedan ser más genuinas por parte de los candidatos.

En términos técnicos, esto sugiere combinar pruebas de competencias básicas (expresión escrita/oral) con tareas situadas y entrevistas estructuradas (tipo juicio situacional), cuidando sesgos y accesibilidad (instrucciones claras, doble corrección, criterios públicos).

Es interesante destacar que, entre las personas entrevistadas, aparece una voz que recuerda el derecho a formarse y que cuestiona el filtro temprano: “Al final, yo no tengo por qué restringir que alguien adquiriera un conocimiento que después, quizá, no quiera ejercer” (TA1). Esta posición se alinea con quienes no limitarían en la entrada y prefieren observar la evolución durante la carrera: “luego vas identificando quién sí, quién no” (FD2), abriendo la puerta a evidencias de proceso antes que a barreras iniciales.

3.4. SELECCIÓN DOCENTE EN EL EGRESO

En los datos predomina la idea de no cerrar la puerta al inicio, sino valorar el recorrido y la madurez profesional al final. El egreso se concibe mejor como un umbral con estándares y evidencias acumuladas, no como una mera calificación final. La madurez profesional se observa en cómo se enseña, se evalúa, se comunica y se decide ante dilemas reales; por eso, los grupos prefieren trayectorias documentadas (portafolios, proyectos/defensas, observación en prácticas) frente a un examen único.

Entre los docentes en formación se repite la idea de mirar el proceso: “No lo limitaría en la entrada... luego vas identificando quién sí, quién no” (FD2); lo crucial es pasar por docencia real para ver si se explica y transmite con solvencia (FD3), pues es el periodo donde “se ve si (*los y las estudiantes*) saben explicar y transmitir” (FD1)

Los tutores profesionales proponen tres momentos, “podría hacerse al inicio, durante y al final para ver la progresión” (TP1) y reajustar las pruebas conforme avanza la carrera, con un proyecto o portafolio como soportes.

En el caso de los tutores, aparecen modelos de egreso con estándares y práctica evaluada: desde “dos filtros, uno al principio... y luego, al final, para ver si esa persona va a ser un buen docente” (TA3). Los estudiantes aportan, además, el argumento de maduración: “conforme van pasando los años, vas madurando” (FD3), junto a una autopercepción de brecha práctica que justifica el foco en evidencias aplicadas: “me siento un poco preparada” o “es grave... salir... y no saber hacer una unidad didáctica bien” (FD2).

También se discute un doble itinerario, un título académico sin habilitación y una habilitación profesional con un itinerario ético; estudiantes matizan que cualquier credencial añadida debe “dejar rastro evaluativo” (FD1) y depender de evaluadores cualificados.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos encajan con el marco teórico: la ética profesional no es un contenido aislado, sino un ethos que se aprende en situación, se modela con el ejemplo y se acredita con evidencias acumuladas. Las tres miradas (futuros docentes, tutores académicos y profesionales) localizan la ética en conductas observables —respeto, justicia, confidencialidad y responsabilidad— y en decisiones justificadas ante dilemas reales, en línea con la literatura que entiende la ética docente como dimensión práctica y pública de la profesión (García et al., 2009; Zeledón & Aguilar, 2020). Esta convergencia refuerza que el lugar “natural” de la ética es el currículo completo y, especialmente lo relacionado con la práctica: el Prácticum y la existencia de oportunidades de microenseñanza (García et al., 2009).

4.1. ÉTICA TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN INICIAL

Los participantes rechazan la “asignatura de ética” como solución única y apuestan por una integración transversal desde primero, con contacto temprano y regular con centros. Esa orientación coincide con el enfoque que reclama modelado, prácticas auténticas y documentación reflexiva del aprendizaje ético a lo largo del grado (García et al., 2009). Cuando estas condiciones se dan, los valores declarados se transforman en hábitos profesionales con rastro: planificaciones con justicia evaluativa, comunicaciones que cuidan la confidencialidad y decisiones argumentadas ante conflictos (Zeledón & Aguilar, 2020).

4.2. SELECCIÓN DOCENTE EN SU FORMACIÓN

Los datos muestran que la “selección” sólo cobra sentido si deja de ser un filtro puntual y se convierte en un dispositivo pedagógico que acompaña la formación. En el acceso, se propone complementar la nota con competencias básicas de comunicación y pruebas auténticas (microenseñanza breve, mini-proyecto, unidad didáctica, ensayo in situ) y usar entrevistas estructuradas con escenarios y rúbricas para minimizar el fingimiento. Esta mejora del acceso es compatible con la postura garantista que preserva el derecho a formarse y desplaza la decisión de idoneidad hacia el egreso, cuando existe un corpus de evidencias (portafolio, observación, defensa) y el estudiantado ha tenido oportunidad real de madurar (Bolívar & Pérez-García, 2022). Además, estudios recientes respaldan la idea de reforzar la formación ética durante el grado y evaluar su desarrollo de forma explícita, no presupuesta (Salazar et al., 2025).

En el egreso, la preferencia por un umbral con estándares explícitos y evidencias acumuladas es nítida y coherente (Bolívar & Pérez-García, 2022). Esta postura permite atender la heterogeneidad de entrada sin renunciar a la garantía pública de idoneidad: lo aprendido y cómo se actúa quedan documentados y defendidos ante criterios públicos (García et al., 2009).

Este marco traduce el liderazgo ético en indicadores (cuidado y respeto; justicia evaluativa; confidencialidad y deber de cuidado; juicio en dilemas; comunicación profesional; gestión emocional; ética digital) y los

vincula a instrumentos en acceso, seguimiento y egreso. La literatura especializada sugiere que esta traducción es viable si se trabaja con rúbricas compartidas y evaluación colegiada, alineando resultados de aprendizaje con liderazgo ético como competencia de egreso (Bolívar & Pérez-García, 2022; Villa et al., 2024). La calidad del conjunto depende de cuatro garantías: validez (medir lo que importa: explicar, adaptar, deliberar y cuidar), justicia (criterios públicos, doble corrección, accesibilidad), viabilidad (coste/tiempo realistas, coordinación con escuelas) y consistencia (calibración de evaluadores) —condiciones señaladas tanto por la literatura como por los propios actores (Bolívar & Pérez-García, 2022; García et al., 2009).

4.3. IMPLICACIONES

De los datos y del marco se desprenden tres líneas: 1) currículo con ética transversal y situada (modelado, análisis de casos, microenseñanza); 2) evaluación con itinerario de evidencias (portafolio + observación + defensa) que soporte la habilitación al egreso; y 3) gobernanza con protocolos y comisiones mixtas para garantizar validez, justicia, viabilidad y consistencia (Bolívar & Pérez-García, 2022; García et al., 2009; Villa et al., 2024). Como agenda, conviene pilotar el paquete de instrumentos midiendo fiabilidad, aceptabilidad y equidad, y estudiar el impacto longitudinal en desempeño docente e imagen social de la profesión (Salazar et al., 2025).

En síntesis, los resultados y la literatura convergen en un giro: pasar del deber-ser a la evidencia. La ética —como liderazgo profesional emergente— no se presume, se cultiva en la práctica y se acredita con trayectorias verificables, especialmente viable en ecosistemas de proximidad como el de Ceuta cuando se gobierna con estándares y dispositivos compartidos (Bolívar & Pérez-García, 2022; Gómez-Trigueros & Ortega-Sánchez, 2022; Villa et al., 2024).

5. CONCLUSIONES

Este estudio está fundamentado en la voz de futuros docentes, tutores profesionales y tutores académicos de Ceuta. Destaca la importancia de

la formación ética en los programas de preparación del profesorado. Las personas participantes no ven la ética como una asignatura meramente teórica, sino como un "ethos" práctico y vivido. Este "ethos" se manifiesta en comportamientos profesionales y hábitos observables, como el respeto, la justicia, la confidencialidad y la responsabilidad.

Los hallazgos rechazan la idea de que la ética sea una "asignatura de relleno", y en su lugar, abogan por su integración transversal en todo el currículo, vinculando la teoría con la práctica desde los primeros años de formación, perspectiva que se alinea con la literatura especializada que entiende la ética docente como una dimensión práctica y pública de la profesión. Los futuros docentes, en particular, enfatizan la necesidad de más prácticas para poder observar el funcionamiento de un aula real.

Existe un consenso en torno a que los procesos de selección del profesorado no fundamentan el acceso únicamente en la nota de corte, por considerarse esta práctica insuficiente para evaluar la idoneidad profesional y ética de un candidato o candidata a formarse como docente tanto en educación infantil como en educación primaria. Se propone una combinación de evaluaciones de competencias básicas, como la expresión oral y escrita, con pruebas auténticas y situacionales, que incluyan la presentación de proyectos, considerados medios efectivos para evaluar la capacidad de los aspirantes para explicar y adaptarse a escenarios reales.

Las entrevistas estructuradas también se proponen como una herramienta útil, con la salvedad de que deben estar diseñadas para evitar respuestas memorizadas.

Es necesario señalar que el estudio identifica una divergencia de opiniones sobre el momento de esta evaluación. Mientras que una postura defiende un filtro temprano al inicio de los estudios, otra apoya un enfoque más pedagógico que permita el desarrollo ético a lo largo de todo el programa de estudios. Este enfoque reconoce que la madurez profesional se desarrolla con el tiempo y ofrece una garantía pública de la idoneidad del docente al ingresar a la profesión.

En definitiva, la investigación concluye que es necesario un cambio de paradigma. Se debe pasar de presumir la competencia ética a aportar evidencia verificable de la misma. El estudio propone una hoja de ruta

con implicaciones clave para lograr esta transformación: integrar la ética como un currículo transversal y contextualizado, y establecer una trayectoria de evidencias (con tareas como portafolios y proyectos) para respaldar la habilitación del egreso.

De este modo, estos hallazgos contribuyen al debate académico sobre cómo seleccionar y formar a los profesionales más adecuados para la carrera docente, y ofrecen una base para el desarrollo de un programa de formación enfocado en el compromiso ético y la responsabilidad pedagógica.

5.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Esta investigación presenta dos limitaciones principales. En primer lugar, el tamaño muestral fue reducido en términos cualitativos (pocos grupos y participantes por grupo), lo que pudo haber limitado la saturación teórica en algunos ejes analíticos y restringido la diversidad de perspectivas recogidas. En segundo lugar, los datos se generaron exclusivamente en la ciudad autónoma de Ceuta, contexto específico con características socioculturales y administrativas propias, por lo que la transferibilidad de los resultados a otros territorios o poblaciones presenta limitaciones. En consecuencia, los hallazgos deben interpretarse como exploratorios y contextualizados, siendo necesaria su corroboración con muestras más amplias y en contextos no ceutíes.

5.2. PROSPECTIVA

Detectado el perfil de líder ético que posee el estudiantado de la carrera docente y el compromiso del profesorado universitario con la promoción de la ética profesional docente desde sus prácticas de enseñanza, los miembros del proyecto de investigación, en el que se enmarca el presente trabajo, pretende diseñar un programa formativo centrado en el compromiso ético y la responsabilidad pedagógica. Este se implementará durante el periodo de Prácticum, considerando que constituye el momento crucial en el que los futuros docentes deben adoptar un posicionamiento profesional y asumir compromisos pedagógicos. Así, se confía en que, como profesionales en formación, actuarán conforme a los principios de la ética docente que han de caracterizar su desempeño profesional. Todo esto representa un nuevo impulso investigador que,

sin duda, enriquecerá el debate académico en torno a una problemática abordada por la Conferencia de Decanos de Educación, los criterios para la selección de los mejores profesionales para la carrera docente.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio ha recibido financiación del Proyecto LED (referencia CE-02-UGR24), financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, dentro de la convocatoria del Programa de “Proyectos de Investigación UGR/Ciudad Autónoma de Ceuta 2024” y también es parte del proyecto de I+D+i PID2021-129018NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE.

7. REFERENCIAS

- Barbour, R. (2018). *Doing Focus Groups* (2nd ed.). SAGE.
- Bauer, J. & Prenzel, M. (2021). For What Educational Goals Do Preservice Teachers Feel Responsible? On Teachers’ Ethos as Professional Values. En F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer, & T. Lovat (Eds), *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 173-196). Springer.
- Bolívar, A. (2017). Una ética profesional en la formación y relaciones universitarias. En M. Pérez Ferra y J. Rodríguez Pulido (coords.). *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 15-29). Octaedro.
- Bolívar, A., & Pérez-García, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación Educativa*, 32. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8699>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel.
- Conferencia Decanas/os Educación. (2017). Documento de bases sobre la formación y el acceso a la profesión docente (APD). <http://www.conferenciadecanoseduacion.es>
- García, R., Sales, A., Moliner, O., & Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 199–221.
- Gómez-Trigueros, I. M., & Ortega-Sánchez, D. (2022). El conocimiento ético profesional docente y su presencia en la inclusión de las tecnologías en el contexto educativo presente. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 80, 149–169. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2345>

- Gluchmanová, M. (2017). Ética profesional de los docentes aplicación teórica y práctica. *Prometeica*, (14), 58-65.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5835370>
- Gutiérrez, J. (2008). Dinámica del grupo de discusión (Cuadernos Metodológicos, 41). CIS.
- Ibáñez, J. (1979). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Siglo XXI.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299–302.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (5th ed.). SAGE.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2nd ed.). SAGE.
- Ramos, G., & López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185-199.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Rojas, C. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades* 1(1), 1-22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920530>
- Salazar, J. M., Márquez, M., Solano, G., & Burgos-García, A. (2025). Compromiso y responsabilidad social del docente: La ética profesional docente en su formación inicial. *Punto*, 11(20).
<https://doi.org/10.32870/PUNTO.V11I20.256>
- Schiavinato, N. (2023). Ética profesional para docentes : orientaciones generales aplicadas a la educación. Schiavinato.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/245337>
- Villa, A., Coloma, M., Galindo-Domínguez, H., & Pizarro, E. (2024). Ética personal y liderazgo ético ante la resolución de dilemas y situaciones problemáticas en egresados chilenos. *RGSA*, 18(6).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zeledón, M., & Aguilar, O. (2020). Ética y docencia universitaria: Percepciones y nuevos desafíos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1201>

LOS JUEGOS DIDÁCTICOS COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA RESILIENCIA EN EL AULA

CÁNDIDA FILGUEIRA ARIAS
Universidad CEU San Pablo

MARGARITA ESCRIBANO RÓDENAS
Universidad CEU San Pablo

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual del siglo XXI, caracterizado por la diversidad del alumnado, el uso del juego en la didáctica de las ciencias se presenta como una estrategia pedagógica innovadora y resiliente para los contenidos científicos complejos. Se trata de transformar el aula en un espacio dinámico, inclusivo y emocionalmente seguro, donde los alumnos pueden explorar conceptos científicos y abstractos a través de experiencias significativas.

Los juegos son una de las pocas actividades humanas que logran superar las enormes barreras sociales, culturales, lingüísticas y geográficas que separan a los distintos pueblos del mundo. El juego siempre ha formado parte de la enseñanza, debido a su capacidad para motivar y favorecer el aprendizaje significativo. Aunque los enfoques didácticos pueden variar, su inclusión se justifica por su habilidad para crear un ambiente afectivo, emocional y relacional basado en la confianza, seguridad y aceptación. De esta forma se fomenta el desarrollo de la curiosidad, la capacidad de sorpresa, el interés por el conocimiento y la interacción con los demás.

Los juegos educativos, al ser utilizados como recursos innovadores y didácticos, contribuyen a desarrollar y fortalecer la resiliencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje científico. Además, estos juegos los pueden construir artesanalmente los profesores, incluso con

ayuda de los propios alumnos a los que irán dirigidos, adaptar al tipo de conocimiento científico concreto que estén impartiendo, así como al nivel educativo de sus alumnos específicos.

Para que un juego ayude realmente a los estudiantes a aprender, no basta con que sea divertido, debe diseñarse con intención pedagógica. Un buen juego educativo, en primer lugar, deberá tener unos objetivos claros de aprendizaje y ser diseñado para reforzar o enseñar conceptos específicos. Además, el alumno debe comprender qué es lo que se espera que aprenda. En segundo lugar, debe haber una integración entre diversión y contenido para que el aprendizaje no se sienta como una “tarea disfrazada”, sino como parte natural del reto del juego. No es suficiente memorizar y repetir, sino que se debe aplicar el conocimiento para progresar en el juego. En tercer lugar, se debe abordar el error inmediatamente, teniendo un *feedback* inmediato y significativo con el profesor para poder mejorar, siempre con un refuerzo positivo por medio de premios, niveles o desbloques. La dificultad de cada juego debe poderse ajustar a los alumnos, pues un juego demasiado fácil puede aburrir, mientras que un juego demasiado difícil puede frustrar al alumno. Es decir, cada juego debe ofrecer caminos alternativos para distintos estilos de aprendizaje. Además, estos juegos educativos deben relacionar el contenido con situaciones reales o problemas cercanos a la vida del estudiante, con la posibilidad de poder transferir lo aprendido del juego al mundo real. Por último, los juegos educativos deben incluir momentos para pensar sobre lo que se está realizando, el por qué funciona un procedimiento y no otro. Un buen juego educativo es como una buena clase disfrazada de aventura. El jugador aplica un proceso, experimenta y consolida conocimientos sintiendo solo que está jugando.

2. OBJETIVOS

Este estudio persigue los siguientes objetivos fundamentales:

- Analizar el potencial del juego como herramienta didáctica en la enseñanza de las ciencias, con especial énfasis en la aplicación de estrategias de aprendizaje activo orientadas a la comprensión de conceptos complejos en las áreas de biología y

geología. Se pretende valorar cómo el componente lúdico puede favorecer procesos de construcción significativa del conocimiento, así como estimular la motivación y el pensamiento crítico del alumnado.

- Presentar y describir experiencias concretas de diseño e implementación de juegos educativos, desarrolladas en el contexto de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, que integran contenidos curriculares específicos de las disciplinas mencionadas. Estas experiencias buscan ilustrar la viabilidad pedagógica de los entornos lúdicos como recurso metodológico, así como su impacto en el desarrollo de competencias científicas.

En conjunto, estos objetivos permiten abordar de manera integral el papel del juego como recurso pedagógico en la enseñanza de las ciencias, no solo desde una perspectiva teórica, sino también a través del análisis de experiencias concretas que evidencian su aplicabilidad en contextos reales. La intención es contribuir al debate sobre metodologías activas en el aula, destacando cómo el componente lúdico puede facilitar la comprensión de contenidos complejos, promover la resiliencia educativa y ofrecer alternativas didácticas que respondan a los desafíos contemporáneos en la formación científica del alumnado.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, centrado en el análisis de experiencias didácticas desarrolladas en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato. Las intervenciones se llevaron a cabo en el marco de las asignaturas pertenecientes al departamento didáctico de Biología y Geología, lo que permitió observar la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras en entornos reales de enseñanza.

El procedimiento metodológico consistió en la recopilación sistemática de evidencias a través de la observación directa en el aula, el análisis de materiales didácticos utilizados, y la revisión de las planificaciones docentes. Asimismo, se contemplaron las informaciones aportadas por el profesorado

implicado, con el objetivo de comprender las motivaciones, percepciones y valoraciones sobre el impacto de las prácticas implementadas.

Este enfoque permitió identificar patrones comunes en el diseño y ejecución de las experiencias, así como valorar su contribución al aprendizaje significativo del alumnado. En particular, se prestó atención a la integración de elementos lúdicos y gamificados como recurso para fomentar la participación activa, la motivación intrínseca y el desarrollo de competencias científicas en los estudiantes.

Así pues, se presentan actividades con juegos ya diseñados construidos y realizados con alumnos reales de educación secundaria. Para biología se exponen dos juegos concretos, titulados “Los niveles de organización en Biología” y “Biología Molecular”. Para geología se sugieren otros dos juegos titulados “Deformaciones Geológicas: fallas y pliegues” e “Historia geológica de la Comunidad de Madrid”. Finalmente, se ofrecen los resultados y conclusiones a las que se han llegado.

4. JUEGO DE NIVELES DE ORGANIZACIÓN EN BIOLOGÍA

La aplicación de juegos educativos para enseñar los niveles de organización en biología ha demostrado ser una estrategia eficaz para fomentar el aprendizaje activo y significativo. Estos niveles —que van desde el átomo, moléculas, orgánulos, células, tejidos, órganos, aparatos y sistemas, organismos, población, comunidad, ecosistema y biosfera— representan una jerarquía estructural que permite comprender la complejidad de los seres vivos y su interacción con el entorno (Curtis, s.f.). A través de plataformas como *Genially*, *Educaplay* y *Mobbyt*, los estudiantes pueden explorar estos conceptos mediante actividades interactivas que promueven la reflexión, la resolución de problemas y la colaboración (Cerebriti, s.f.; Curtis, s.f.; Educaplay, s.f.). Por ejemplo, los juegos tipo Trivial o mapas interactivos permiten identificar correctamente la secuencia de organización biológica, reforzando la comprensión de cómo las células se agrupan en tejidos, estos en órganos, y así sucesivamente hasta llegar a ecosistemas complejos. Esta metodología lúdica no solo mejora la retención de conocimientos, sino que también

estimula habilidades cognitivas y socioemocionales esenciales para el desarrollo integral del alumnado.

Tal y como nos indica Candela y Benavides (2020), los niveles de organización en biología requieren una conceptualización de cómo se estructura la materia viva.

En esta experiencia, para la explicación de estos niveles se ha empleado el símil de las muñecas rusas llamadas *Mamushkas*, que encajan unas dentro de otras formando un conjunto de muñecas de diferentes tamaños. Al igual que estas muñecas, el juego “Los niveles de organización en Biología”, encajan unos dentro de otros, desde los bioelementos, biomoléculas, orgánulos, células, tejidos, etc., hasta llegar por ejemplo a nivel de individuo (véase imagen 1, donde se puede ver cómo los alumnos están elaborando una secuencia de niveles de organización, aunque les falta todavía algunos de ellos por colocar, por ejemplo, el nivel de órganos, han escogido el corazón que lo tiene en la mano un alumno y bioelementos y biomoléculas).

IMAGEN 1.



Fuente: Elaboración propia

Se puede observar en la imagen 2 cómo los alumnos han colocado el nivel de bioelementos (azul) y una molécula en concreto el agua (construida en plastilina y palillos), han elegido una célula vegetal, tejido epitelial, aparato excretor e individuo).

IMAGEN 2.

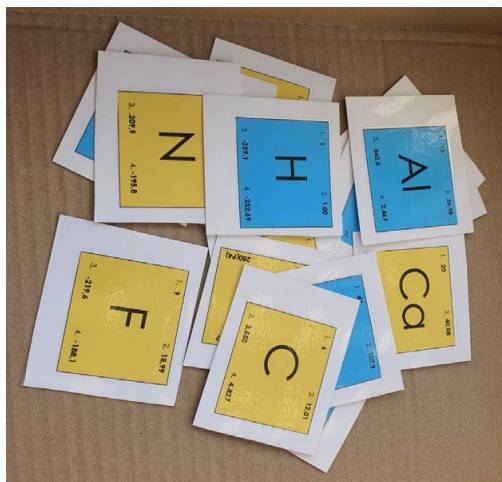


Fuente: Elaboración propia

García (2017) sugiere que, con este juego se podrá conseguir la adquisición de conceptos básicos en biología en este primer curso de la etapa de educación secundaria obligatoria o bien reforzar conocimientos a partir de tercer curso de la misma etapa. Los estudiantes deben conocer lo que se espera de ellos, que es ordenar los niveles de organización y aprender algunos ejemplos de los distintos niveles (Salinas y De Benito, 2021) (véase imagen 2). Para ello, se les enseñan diversos ejemplos (fotos, dibujos y cartulinas plastificadas, maquetas, piezas de órganos de juguetes didácticos recicladas, moléculas sencillas construidas con plastilina, etc.) de los distintos niveles separados por toda la clase. Ellos deben de levantarse de su asiento individualmente o en grupos de dos o tres alumnos, y escoger de cada montón de los niveles de organización, un ejemplo de nivel y llevarlo a su mesa y colocarlos de menor a mayor

complejidad o viceversa, véase como ejemplo la imagen 3 con los bioelementos químicos (hidrógeno, carbono, flúor, nitrógeno, etc.).

IMAGEN 3.



Fuente: Elaboración propia

En la imagen 4 con los diferentes aparatos y sistemas, encima de todos los dibujos se encuentra el aparato digestivo, también se pueden apreciar el aparato excretor, aparato respiratorio...

IMAGEN 4.



Fuente: Elaboración propia

A continuación, el profesor indica a los estudiantes si han cometido algún fallo y cómo mejorar. A los alumnos se les hace reflexionar de cómo ellos mismos son un nivel de organización, nivel de organismo, y que en su mundo real tienen ejemplos de estos niveles cuando se les realiza un análisis de sangre en una clínica, indicando en el mismo biomoléculas o células que forman parte de ellos mismos, por ejemplo, glóbulos rojos, linfocitos, ...

IMAGEN 5.



Fuente: Elaboración propia

En la imagen 5 se pueden observar dibujos de tejidos plastificados como tejido epitelial y muscular, este nivel es fácil de comprender por parte de los alumnos, ya que suelen hacer prácticas de microscopia.

En la imagen 6 se pueden ver dibujos plastificados del nivel de orgánulos, por ejemplo, aparato de Golgi, lisosomas (que no se imparten en primero de secundaria obligatoria, pero sí mitocondria, cloroplasto, membrana plasmática y pared celular que se abordan en primero, por lo tanto, dependiendo del nivel de los alumnos se retiran del juego ciertos orgánulos).

IMAGEN 6.



Fuente: Elaboración propia

En la imagen 7 se observa una variedad de células, como la célula vegetal (en medio de la imagen), y en la parte superior, la célula animal debajo de la célula vegetal, donde se señalan orgánulos ya que estas células son utilizadas también para reconocerlos.

IMAGEN 7.



Fuente: Elaboración propia

5. JUEGO DE BIOLOGÍA MOLECULAR

El uso de juegos digitales en la enseñanza de la Biología Molecular ha emergido como una estrategia pedagógica eficaz para facilitar la comprensión de conceptos complejos como la estructura del ADN, la síntesis de proteínas y la función de las enzimas. A través de plataformas como *Mobbyt* y *Educaplay*, los estudiantes pueden interactuar con simulaciones y actividades gamificadas que promueven el aprendizaje activo y la retención de contenidos. Estas herramientas permiten representar procesos moleculares mediante dinámicas visuales y desafíos que estimulan el pensamiento crítico y la resolución de problemas de Genética Molecular, favoreciendo una experiencia educativa más significativa. Además, la gamificación en este contexto contribuye a reducir la ansiedad asociada al aprendizaje de contenidos científicos, al tiempo que fomenta la motivación intrínseca del alumnado.

La Biología Molecular es una parte de la ciencia que requiere atención y esfuerzo por parte de los estudiantes para comprender los mecanismos que se llevan a cabo en un ser vivo. Los conceptos más importantes en esta ciencia son, entre otros: replicación y transcripción del ADN y traducción a proteínas. Los profesores podemos emplear dibujos del libro de texto, videos, etc., pero creemos que mejor es la construcción de modelos en goma Eva, para representar los procesos biológicos. En la imagen 8 se puede observar cómo los alumnos replican el ADN con una secuencia preestablecida.

IMAGEN 8.



Fuente: Elaboración propia

Este juego enseña para cuarto curso de educación secundaria obligatoria o refuerza en segundo curso de bachillerato, los procesos que se llevan a cabo en la Biología Molecular. Los estudiantes deben saber en todo momento lo que se espera de ellos, que es representar con el modelo la replicación, la transcripción y la traducción a proteínas.

A los alumnos se les muestran los elementos que forman parte de estos procesos, representados en goma Eva en diferentes colores y formas: nucleótidos (guanina, citosina, timina, adenina y uracilo), los veinte aminoácidos que forman parte de proteínas (valina, metionina, etc.),

ribosomas y ARN transferente. Los nucleótidos debido a su forma encajan los que son complementarios, como la timina que es complementaria a la adenina. El tamaño de los ribosomas y de los ARN transferente esta ampliado, para poder llevar a cabo los procesos. En la imagen 9 se puede observar otro proceso como es la transcripción de una de las cadenas o hebras de ADN a ARN mensajero y podemos ver los nucleótidos en color naranja el uracilo, en color verde la citosina, en azul claro la guanina, en rojo la timina.

IMAGEN 9.



Fuente: Elaboración propia

A los estudiantes se les da un supuesto de cadena de ADN, la cual tienen que replicar, deben transcribirla y por último traducirla con el código genético a proteínas. También pueden partir de una secuencia de ARN mensajero problema, de la cual tienen que hacer la transcripción inversa y obtener la secuencia del ADN de la que procede. De esta manera los alumnos aprenden los elementos que forman parte de la Biología Molecular, así como los tres procesos de replicación, transcripción y traducción, o incluso se puede añadir un cuarto proceso, que es la transcripción inversa que es nueva para ellos y que les resulta difícil de asimilar. Para llevar a cabo este juego se pueden hacer grupos con dos o cuatro estudiantes, los cuales deben levantarse de sus asientos y escoger

los elementos necesarios para desarrollar el juego, los cuales están en cajas muy accesible a los alumnos y llegar al resultado del problema de Genética Molecular planteado previamente.

En la imagen 10 se pueden ver dos ribosomas en verde y amarillo a la derecha de la imagen con el espacio para seis nucleótidos, encima dos ARN transferentes en color azul oscuro con espacio suficiente para los tres nucleótidos del anticodón y al lado se localizan con distintas formas (círculo, cuadrado, triángulo, corazón) y colores (violeta, verde, rojo y azul) conjuntos de los veinte aminoácidos. El mismo aminoácido tiene siempre el mismo color y forma, aunque también se localiza pegado encima las tres letras que los representan, como Met metionina. Con estos elementos (aminoácidos, ribosomas y ARN transferente) se puede establecer una secuencia de aminoácidos con el código genético, obteniendo como resultado la traducción a proteínas.

IMAGEN 10.



Fuente: Elaboración propia

Más tarde es el profesor el que debe indicar a los estudiantes si han cometido algún fallo y cómo corregirlo. A continuación, se puede repetir el juego para reforzar los contenidos que deben asimilar. Estos conceptos son muy abstractos y difíciles de entender. Este juego didáctico les permite llegar a los objetivos marcados en la comprensión de los procesos de Biología Molecular.

A continuación, o durante el juego se reflexiona con los alumnos de la importancia de la Biología Molecular donde se engloban los mecanismos de la vida a nivel molecular, de esta forma entenderán cómo la información genética se almacena, se transmite, se expresa y se regula. Al mismo tiempo pueden trabajar con ellos las mutaciones y mecanismos de reparación del ADN en relación con las enfermedades y aplicaciones biotecnológicas (en medicina, agricultura, ganadería e industrial).

6. JUEGO DE LAS DEFORMACIONES GEOLÓGICAS: FALLAS Y PLIEGUES

El uso de juegos para enseñar las deformaciones geológicas, como las fallas y los pliegues, ha demostrado ser una herramienta eficaz para facilitar la comprensión de procesos tectónicos complejos. A través de esta metodología los estudiantes pueden identificar y clasificar distintos tipos de fallas (normales, inversas, de desgarre, ...) y pliegues (anticlinales, sinclinales) mediante actividades lúdicas que promueven el aprendizaje activo. Estas dinámicas permiten visualizar cómo las fuerzas internas de la Tierra afectan la estructura de las rocas, favoreciendo una comprensión más profunda de los fenómenos geológicos. Además, el componente competitivo y visual de estos juegos estimula la motivación del alumnado y refuerza la retención de conceptos clave en las ciencias de la Tierra.

La enseñanza de las deformaciones geológicas, como las fallas y los pliegues, representa un desafío conceptual para el alumnado de educación secundaria, debido a la abstracción de los procesos tectónicos y la dificultad para visualizar su dinámica durante un tiempo geológico. En este contexto, el uso de juegos didácticos se ha consolidado como una estrategia eficaz para facilitar la comprensión de estos fenómenos, al permitir la manipulación simbólica de estructuras y la simulación de escenarios geológicos

Los conceptos de las deformaciones geológicas son fáciles de comprender, sin embargo, lo que implica un esfuerzo por parte de los alumnos es poder entenderlo en tres dimensiones. En el aula habitualmente este tema se aborda con los dibujos y esquemas de los libros de texto, videos,

..., al mismo tiempo se emplea la pizarra para explicar con dibujos en qué consisten estas deformaciones geológicas. En la imagen 11 se pueden observar las diferentes maquetas en tres dimensiones elaboradas en cartulinas con dibujos recortados de láminas geológicas. En la parte inferior de la imagen se puede observar un anticlinal erosionado, que esta repetido en la siguiente fila de maquetas a la derecha de la imagen. Junto a esta maqueta se encuentran en tres dimensiones por orden de la parte inferior a la superior, estratos verticales, estratos inclinados, fallas directas y a continuación, en color blanco diaclasas y fallas.

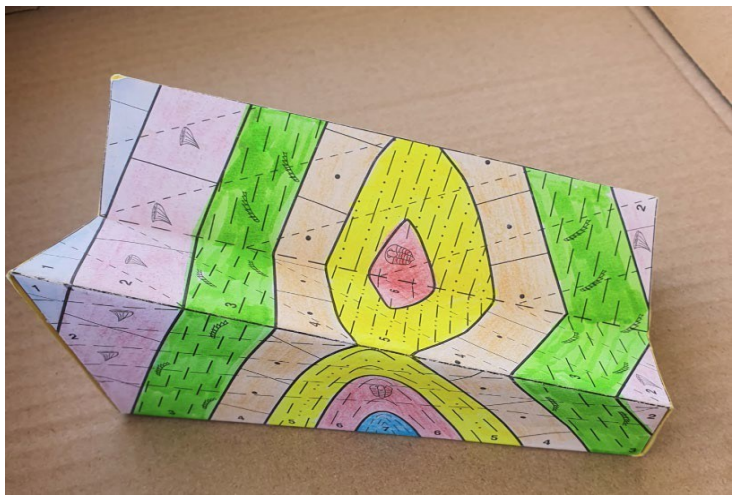
IMAGEN 11.



Fuente: Elaboración propia

Las fallas directa e inversa se comprenden bien, el problema que se plantea es girando las figuras para poder diferenciar los tipos de fallas. En el caso de los pliegues anticlinales y sinclinales entenderlos en tres dimensiones es más complejo, pero con este juego pueden apoyarse y asimilar los contenidos de las deformaciones geológicas de forma más sencilla y visual (véanse imágenes 12 (anticlinal) y 13 (sinclinal), donde pueden observarse en profundidad y en la superficie terrestre los estratos que forman parte de estos pliegues).

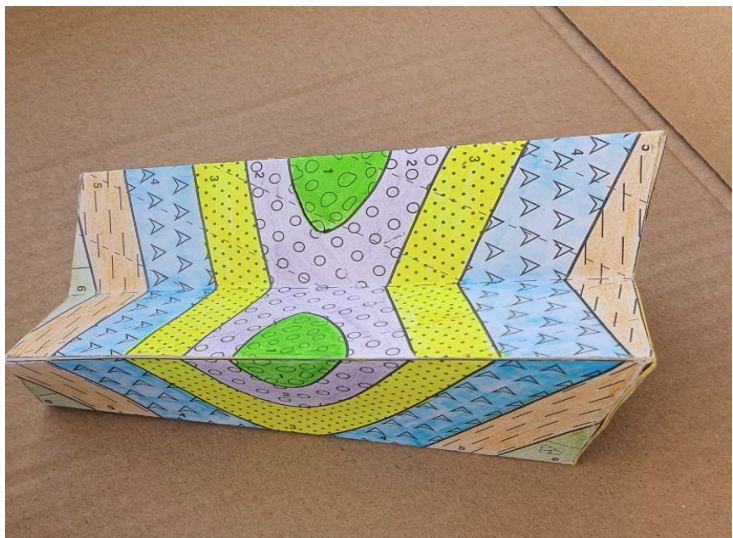
IMAGEN 12.



Fuente: Elaboración propia

A los alumnos se les entrega una caja con las pequeñas maquetas en tres dimensiones de pliegues y fallas, construidas en cartulinas con dibujos de colores

IMAGEN 13.

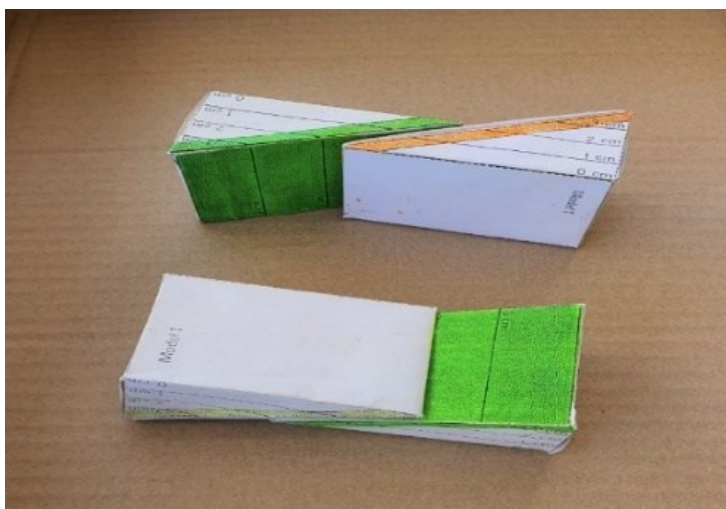


Fuente: Elaboración propia

A continuación, se les hace una serie de preguntas por escrito por grupos que deben de contestar en silencio con la observación y valoración del profesor. Los alumnos para contestar deben escoger la maqueta correcta que represente la falla o el pliegue preguntados. Los estudiantes deben conocer lo que se espera de ellos y la puntuación que obtendrán por cada respuesta correcta, esta información debe proporcionarla con anterioridad el profesor. Al finalizar el juego se realizarán preguntas a los alumnos y se analizarán las respuestas incorrectas para mejorar en un nuevo contacto con el juego.

En la imagen 14 se puede observar una falla directa en dos posturas diferentes, lateral y por la parte superior. Estas maquetas pueden utilizarse también para estudiar fallas inversas, fallas de desgarre y transformantes.

IMAGEN 14.



Fuente: Elaboración propia

Por último, debemos recordar la importancia de las fallas geológicas a los alumnos, ya que generan fenómenos naturales como los terremotos, tsunamis, deslizamientos de tierra y actividad volcánica (imagen 14), que afectan directamente a los seres vivos, produciendo destrucción de ciudades y pérdidas humanas y económicas, liberando energía de la

Tierra y moldeando el relieve proporcionando suelos fértiles y recursos naturales (como minerales, petróleo, gas, etc.).

7. JUEGO DE LA HISTORIA GEOLÓGICA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

El uso de videojuegos educativos para enseñar la historia geológica de la Comunidad de Madrid representa una estrategia innovadora que facilita el aprendizaje significativo de contenidos complejos y ha demostrado ser una estrategia eficaz para fomentar el aprendizaje significativo y despertar el interés del alumnado por los procesos geológicos. En este contexto, *el juego de la historia geológica* de la Comunidad de Madrid se presenta como una propuesta didáctica innovadora que combina elementos narrativos, misiones interactivas y dinámicas. Los estudiantes pueden explorar aspectos geográficos y geológicos de la región mediante dinámicas interactivas como juegos de memoria, desafíos tipo trivia y simulaciones visuales. Estas actividades permiten comprender procesos como la formación del relieve, la evolución tectónica y la distribución de materiales geológicos, todo en un entorno lúdico que estimula la curiosidad y el pensamiento crítico. Además, la gamificación de contenidos geológicos contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, como la planificación estratégica, la toma de decisiones y la colaboración entre pares.

El tiempo en Geología es un concepto difícil para los alumnos, sobre todo los de educación secundaria obligatoria, a los cuales les parece mucho tiempo su etapa en secundaria y cuando hablamos con ellos de los estudios universitarios les parece algo eterno y de larga duración, por lo que es a veces muy trabajoso emplear términos como millones de años y no digamos miles de millones de años (Escribano, 2008). Para poder enseñar este contenido lo incluimos en el aprendizaje de la historia geológica de la Comunidad de Madrid.

Con alumnos de cuarto curso de educación secundaria obligatoria, ya hace más de diez años, construimos con materiales reciclados (espuma de poliestireno expandido o corcho blanco que protege a los electrodomésticos, revestidas con papel blanco transparente para poder ser

pintado encima con acuarelas) siete maquetas, que se pueden observar en la imagen 15 y una octava mucho más grande con el paisaje actual de la Comunidad de Madrid (Escribano, 2014). Las maquetas representaban las etapas y periodos más relevantes de la historia geológica más reciente de la Comunidad de Madrid (paleozoico, mesozoico y cenozoico), en ellas se podían estudiar acontecimientos geológicos como transgresiones y regresiones marinas, intrusiones magmáticas, erosión y sedimentación, deformaciones geológicas, orogenias, etc., a lo largo de aproximadamente quinientos millones de años.

En la imagen 15 observamos siete maquetas ordenadas de más antigua (primera en la izquierda superior) a más moderna (última en la parte de la derecha inferior).

IMAGEN 15.



Fuente: Elaboración propia

Las maquetas representan en tres dimensiones, tanto en superficie como en profundidad, la historia geológica de la Comunidad de Madrid a lo largo del tiempo. Los colores de los estratos (marrones, rosas y rojos para la era primaria, tonalidades diferentes de verdes para la era secundaria y amarillos era terciaria y cuaternaria) les ayudan a ordenar las maquetas, al igual que la representación del mar (primera maqueta, cuarta y quinta) o incluso la intrusión magmática (color naranja con cruces) del Ordovícico (Paleozoico). En todo momento los alumnos deben conocer con anterioridad lo que se espera de ellos y en este juego el factor

tiempo es importante, pues el grupo que termine de ordenar las maquetas en menos tiempo tendrá más puntuación.

Más tarde, se corrige el orden y se analizan los fallos que han tenido y el porqué de estos para mejorar en sus estudios.

Este juego se ha empleado también en 1º de bachillerato en la asignatura de Biología, Geología y Ciencias Ambientales y en 2º de bachillerato en la materia de Geología.

A continuación, se hace referencia a la importancia que tiene la historia geológica de la Comunidad de Madrid para entender cómo el territorio ha llegado a ser lo que es hoy y cómo influye en la vida de las personas, ya que condiciona los recursos naturales (canteras de granito, caliza y arcilla), disponibilidad de agua (Canal de Isabel II que aprovecha embalses y acuíferos), riesgos naturales (existen pequeños sismos relacionados con fallas antiguas, por lo que ayuda a planificar ciudades, carreteras y obras públicas de forma segura), el paisaje (valle del Jarama y del Tajo, La Pedriza, la Sierra de Guadarrama o los cortados del río Manzanares son el resultado de millones de años de procesos geológicos) y hasta el patrimonio cultural (permite entender por qué las poblaciones humanas se asentaron en ciertas zonas, como llanuras fértiles junto a ríos) y arquitectónico (el Monasterio de El Escorial está hecho con granito de la sierra).

En definitiva, esta propuesta constituye una intervención innovadora que integra contenidos curriculares con dinámicas lúdicas, promoviendo el aprendizaje activo y el desarrollo de competencias científicas en el aula. Este tipo de recursos se enmarca en las metodologías basadas en el juego, que han demostrado su capacidad para mejorar la motivación del alumnado y favorecer la resiliencia educativa en contextos de enseñanza de las ciencias (Gee, 2003; Salinas y De Benito, 2021).

8. RESULTADOS

Los resultados obtenidos después de realizar los juegos didácticos con los alumnos en el aula muestran cómo estos favorecen la comprensión de conceptos científicos complejos al permitir su representación simbólica, visual y experiencial (Cochino, 2017; Chacón, 2008). También se ha

observado un aprendizaje significativo con un aumento en la motivación intrínseca del alumnado, una mejora en la retención de contenidos y un fortalecimiento de habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la autorregulación emocional (Kapp, 2012). Los juegos didácticos reducen la ansiedad frente al error, fomentan la perseverancia y mejoran la autoestima académica, especialmente en estudiantes con dificultades previas en ciencias. Todo esto redunda en un desarrollo de la resiliencia académica y personal del alumno (Martínez y Rodríguez, 2022).

Todos los juegos didácticos descritos en este trabajo se han comprobado y se han utilizado con los alumnos de los distintos niveles académicos citados, teniendo unos resultados muy satisfactorios y siempre han sido muy elogiados por parte de profesores del departamento y alumnos.

9. CONCLUSIONES

Las nuevas leyes educativas al unísono con las nuevas metodologías docentes resaltan que el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser el alumno, no el profesor ni la asignatura. El alumno debe ser el motor de su propio aprendizaje y el profesor debe poner en contexto al alumno mediante situaciones de aprendizaje que partan del contexto más cercano al alumno y así proponer las herramientas más adecuadas. El docente debe guiar y conducir al estudiante para que pueda desarrollarse de la mejor manera posible su aprendizaje (Oliveira, y Bittencourt, 2019).

Así pues, se propone que la enseñanza de los contenidos o saberes básicos se realice mediante una metodología basada en actividades y situaciones de aprendizaje mediante el uso de juegos didácticos.

Siguiendo a Sailer et al. (2017) el juego es una estrategia perfectamente válida para intentar conseguir el objetivo de mantener al alumno motivado y que eso se traduzca en buenos resultados. La gamificación es una estrategia educativa que dista mucho de ser una mera tendencia, sino que su adopción va en línea con la adaptación del currículo a las necesidades e intereses de los alumnos (Teixes, 2015; Vaello, 2011).

Durante toda la historia, es decir a lo largo de la historia de la humanidad, la palabra juego ha servido de acicate para todos los que se han acercado al conocimiento matemático. Los juegos siempre han estado en el germen de nuevos conocimientos y desarrollos, tanto de nuevos conceptos puramente teóricos como de nuevas aplicaciones para las ciencias como la física, la economía, las matemáticas, la medicina, etc.

En particular para los niños y los adolescentes, los juegos ofrecen un atractivo lúdico especial, ya que los niños desean, por naturaleza, divertirse y descubrir nuevas sensaciones.

La opinión generalizada de los profesores y docentes es que la actividad lúdica es una manera innegable de aprender con una fuerte motivación (Conchillo, 2017).

La utilización de juegos multimedia con *software* específico suelen ser cara y difícil de manejar por el docente sin formación (Ortega y Pérez, 2019). La construcción de juegos para la educación no es difícil de realizar, incluso con la ayuda de los niños y adolescentes, que también pueden colaborar en algunas fases de la fabricación de juegos artesanales con materiales sencillos y baratos. Existen muchos juegos susceptibles de elaborar con materiales básicos, de reciclaje asequibles para todos. En este trabajo se relacionan algunos a modo de ilustración para incentivar la creatividad.

El juego educativo no solo facilita el aprendizaje significativo de contenidos complejos, sino que también actúa como un catalizador de procesos emocionales y sociales fundamentales para el desarrollo integral del estudiante, así como de su resiliencia educativa. Su incorporación en la didáctica de las ciencias experimentales, en particular para ciencias experimentales concretadas en Biología y Geología, representa una oportunidad para transformar la enseñanza en una experiencia más humana, resiliente y significativa.

10. REFERENCIAS

- Candela Borja, Y. M., & Benavides Bailón, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 5(3), 78–86. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Cerebriti. (s.f.). *Juego de niveles de organización de los seres vivos*. Recuperado de <https://www.cerebriti.com/juegos-de-ciencias/niveles-de-organizaci>
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva aula abierta*, 16(5), 1-8.
- Conchillo García, M. (2017). ¿Cómo motivar a nuestros alumnos? La gamificación. Universidad de Almería, repositorio. ¿Cómo motivar a nuestros alumnos? La gamificación
- Curtis, H. (s.f.). Niveles de organización. Biología, 7ma edición. Recuperado de <http://curtisbiologia.com/niveles>
- Educaplay. (s.f.). Niveles de organización de los seres vivos. Recuperado de https://es.educaplay.com/recursos-educativos/1753687-niveles_de_organizacion_de_los_seres_vivos.html.
- Escribano, M. (2008). La medida del tiempo geológico: un reto en secundaria. En Calonge, A., Rebollo, L., López-Carrillo, M.D., Rodrigo, A. y Rábano, I. *Actas del XV Simposio sobre enseñanza de la Geología. Instituto Geológico y Minero de España. Serie Cuadernos del Museo Geominero n.º 11*. Madrid, 119-127.
- Escribano, M. (2014). Realización de maquetas: una herramienta imprescindible en la didáctica de la historia geológica. En Sanz, J., Zamalloa, T. Uskola, A. y Apraiz, A. *Libro de comunicaciones del XVIII Simposio sobre enseñanza de la Geología*. Bilbao, 155-164.
- García, A. (2017). Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas. Albuixech: Litera libros editorial.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20–20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Traductor E. Imaz. Alianza Editorial. (6.a ed.) Obra original publicada en 1972.
- Kapp, K. M. (2012). La gamificación del aprendizaje y la instrucción: métodos y estrategias basados en juegos para la formación y la educación. John Wiley & Sons. San Francisco (USA).

- Martínez, M. A., & Rodríguez, L. (2022). Resiliencia educativa: discusiones conceptuales. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío* 34(S5):231-237. DOI:10.33975/riuq.vol34nS5.1105
- Martínez Salanova Sánchez, E. (2003). La motivación en el aprendizaje. *Revista Educomunicación*. Consultado 28-9-2023 de <https://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.htm>
- Oliveira, W. y Bittencourt, H. (2019). *Gamificación a la medida de las tecnologías educativas* (Vol. 10, pp. 978-981). (Tailored Gamification to Educational Technologies). Springer Singapur. Libro Electrónico. Consultado el 15-9-2023 de: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-32-9812-5>
- Ortega, J., & Pérez, C. (2019). Gamificación y aprendizaje significativo en ciencias naturales: una experiencia en educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(2), 1–15. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e02.1906>
- Sailer, M., Ulrich Hense, J., Katharina, S., Mayr, S. y Mandl, H. (2017). Cómo motiva la gamificación: un estudio experimental de los efectos de elementos específicos del diseño de juegos en la satisfacción de necesidades psicológicas. *Computers in Human Behavior. Elsevier*, 69, 371 – 380. Universität Gießen.
- Salinas, J., & De Benito, B. (2021). *Diseño de entornos lúdicos para el aprendizaje de ciencias: una aproximación desde la resiliencia educativa*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 45–62. <https://doi.org/10.35362/rie8714567>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Gamificación, 1-128. Barcelona: Editorial UOC, Torrossa
- Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

LA RESILIENCIA EDUCATIVA A TRAVÉS DE ESCENAS DE CINE Y SERIES DE TV

CÁNDIDA FILGUEIRA ARIAS
Universidad CEU San Pablo

MARÍA DEL CARMEN ESCRIBANO RÓDENAS
Universidad CEU San Pablo

ROBERTO AQUILINO GARCÍA VENTOSA
Universidad CEU San Pablo

1. INTRODUCCIÓN

La universalidad del cine, su condición de medio audiovisual con especial poder de seducción entre los jóvenes, la magia y el potencial didáctico que encierra el lenguaje cinematográfico (Racionero, 2008), su capacidad para traer a colación temas educativos, etc., todo ello hace del *Séptimo Arte* un medio que, sin necesidad de presentación previa e independientemente de la localización geográfica en la que nos encontremos, generalmente estimula de forma positiva la atención y motivación. Es, en fin, una herramienta poderosa en la educación para captar la atención y fomentar el aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 2015), independientemente del estilo del aprendizaje del discente (Gallego y Nevot, 2008).

Las escuelas, como organizaciones y la educación en general, son poderosas constructoras y fomentadoras de la resiliencia en los educandos con el objetivo de que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para salir adelante de forma positiva, gracias a su capacidad para sobreponerse a la adversidad (Ibarra, 2007). Pues bien, en el contexto educativo, el cine puede ayudar al docente a promover la resiliencia y el pensamiento crítico entre sus alumnos.

La resiliencia es una habilidad esencial en la educación en general, y en la docencia de la matemática en particular. Los estudiantes a menudo

enfrentan dificultades y frustraciones al aprender conceptos complejos, sobre todo en asignaturas de ciencias como matemáticas. La capacidad de recuperarse de estos desafíos y perseverar es crucial para el éxito académico (Padrón, 2008).

El cine, como recurso pedagógico (García y Escribano, 2023), permite explorar dimensiones emocionales, sociales y éticas del aprendizaje. En contextos de vulnerabilidad, algunas películas ofrecen una narrativa poderosa sobre la resiliencia, la perseverancia y la transformación social a través de la educación.

2. OBJETIVOS

Serán nuestros objetivos en este trabajo:

- Analizar películas de cine o series de televisión como instrumentos para fomentar la resiliencia en contextos educativos.
- Identificar los elementos narrativos que promuevan valores como la perseverancia, la empatía y la justicia social.
- Profundizar acerca del conocimiento del impacto en la reflexión crítica del alumnado.
- Tomar conciencia de la importancia de asignaturas complejas de ciencias como las matemáticas

3. METODOLOGÍA

En este estudio se ha empleado un enfoque cualitativo, con análisis de contenido fílmico y revisión bibliográfica. Se seleccionaron películas con escenas ilustrativas de actitudes y trasfondos resilientes para proyectarlas y analizarlas con estudiantes, en sesiones de cine en el aula.

4. DISCUSIÓN

4.1. ¿QUÉ ES LA RESILIENCIA

Según el diccionario de la RAE (2025), la resiliencia es la “capacidad de adaptación de un ser vivo o sistema frente a una perturbación,

logrando recuperar su estado inicial o sobreponiéndose a una situación adversa” (párr. 1). En definitiva, es la habilidad de adaptarse positivamente ante los contratiempos que la vida pone en el camino de todas las personas. En el ámbito educativo, es fundamental para que los estudiantes enfrenten desafíos académicos y personales con perseverancia. No se trata de una cualidad innata, sino que se cultiva a lo largo de toda la vida y fortalece la personalidad del individuo. Es clave para el bienestar y la calidad educativa.

4.2. EL CINE COMO RECURSO PEDAGÓGICO

El cine en el aula, siguiendo una metodología y un marco teórico de aplicación adecuados, es un recurso didáctico de primer orden, por ser idóneo para captar la atención de los estudiantes y facilitar el aprendizaje. Su narrativa visual permite a los espectadores conectar emocionalmente con los contenidos y promover la reflexión y la actitud crítica, aparte de ser una excelente forma de fijar conceptos educativos desde un prisma no educativo, sin perder un ápice del necesario rigor que debe estar presente en todo acto docente. Se trata de una herramienta que debemos poner al alcance de nuestros alumnos.

Cuando hablamos de cine, hablamos sobre todo de situaciones. Nada puede competir con el *Séptimo Arte* en este sentido. Una película nos transmite una situación vivida por unos personajes dentro de un contexto. El abanico de contextos y de escenarios es tan amplio (infinito, diríamos) que muchos de ellos, aunque sólo sea por mera cuestión de probabilidad, han de tener contenido pedagógico. Nuestra labor como profesores radica en extraer el máximo aprovechamiento educativo a las escenas de cine y extrapolar lo visto en pantalla para el aprovechamiento de nuestros alumnos.

El cine permite explorar dimensiones emocionales, sociales y éticas del aprendizaje. Las historias de personajes resilientes pueden generar empatía y fomentar valores como la justicia social (Bonilla et al., 2012).

Entre los beneficios del cine en la educación se encuentran la generación y construcción de conceptos, de estímulo vinculados con el pensamiento crítico y la conexión con experiencias reales que enriquecen el

aprendizaje (Sorando, 2016). Además, una de las perspectivas más interesantes que puede ofrecer el cine como recurso didáctico, como ya se comentó anteriormente, es su capacidad para mantener la motivación y la atención del alumno. El cine, como medio audiovisual que es, atrae y seduce a la casi totalidad de los estudiantes, y además tiene una capacidad prácticamente ilimitada, a través del lenguaje cinematográfico para hacer llegar al espectador temas de toda índole, tanto en el terreno lúdico como en el pedagógico. Y en particular, como veremos posteriormente, en el ámbito de las matemáticas.

Nuestra tarea como profesores comienza con el visionado y posterior selección de una película, una escena, un cortometraje, series de televisión, carteles publicitarios, etc., o simplemente el título de un filme, un documental, un plano concreto, un fotograma, la audición de simples diálogos entre los personajes. Los recursos que podemos utilizar del cine con fines didácticos son aptos para cualquier disciplina, y por ende también para aquellas de contenido matemático, y se encuentran dentro de todos estos posibles formatos.

Pero no es suficiente con que el profesor entre en la clase, pulse el *play* del reproductor y deje el resto a la improvisación, ya que cuando improvisamos la situación puede derivar en cualquier sentido, y ese es el principal enemigo de la planificación (Beltrán y Asti, 2014).

Así pues, conviene fijar un marco teórico de aplicación que comience por la inclusión de las actividades relacionadas con el cine en la programación de unidades didácticas o guías docentes de la asignatura para que los estudiantes perciban desde el inicio del curso la idea de que estas actividades están sujetas a los mismos principios académicos que las demás tareas realizadas durante el año, es decir, que sirvan para transmitir unos contenidos o competencias que en su día serán evaluables (Sierra, 2010). Este marco teórico contempla los siguientes apartados:

Antes del visionado se deben desarrollar las siguientes tareas. En primer lugar, se establecen las dimensiones que intervienen en el proceso: lenguaje (conceptos relacionados con el cine); personajes (valores a transmitir, relaciones, etc.) y temática (conceptos del currículo), en función de las características y el nivel del alumnado (Sierra, 2010).

Beltrán y Asti (2014), añaden dos elementos clave dentro del marco teórico. El primero es la transposición didáctica por la cual el profesor estudiará el modo de presentar la escena al alumno, de modo que el saber erudito (que es el conocimiento académico y canónicamente aceptado) quede transformado por la acción del docente y ceda paso al saber que se va a enseñar (más fácilmente asimilable y asequible por el alumnado). El segundo elemento son las situaciones didácticas por las cuales las escenas de cine pueden ser un punto de anclaje que se asiente en su estructura cognitiva y desde el cual el educando puede elaborar su aprendizaje, ya que suponen una motivación, bien por identificación con algún elemento del filme o por asociarlo con su propia realidad.

Esta iniciativa está respaldada por el *Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril*, por el que se aprueba el texto refundido de la *Ley de Propiedad Intelectual*, que aprueba la emisión sin necesidad de pedir autorización al autor por parte del profesorado para la ilustración de sus actividades educativas.

Durante el visionado se debe tener en cuenta que la frecuencia de uso será ocasional, como un recurso más, con el propósito de no saturar y para no perder el efecto sorpresa.

Por obvias razones de tiempo, preferiremos las escenas cortas, que tengan un significado didáctico pleno por sí solas, si acaso precedidas de una introducción breve del argumento para proporcionar contexto; en muy pocas ocasiones será recomendable el visionado de una película completa (Sorando, 2020).

Por último, después del visionado, se pueden realizar múltiples actividades (variantes sobre el concepto que se acaba de presenciar, problemas, actividades de reflexión complementarias, sobre temas transversales, etc.); la importancia de realizar actividades por escrito radica en que de esta forma la sesión no quede en mera anécdota (Sorando, 2016) y se pueda evaluar. También pueden realizarse cuestionarios y/o debates de opinión realizados por los alumnos, que si se hacen en grupo pueden ser una buena oportunidad de trabajar colaborativamente (Johnson et al., 1999).

Otra interesante actividad post-escena puede ser apelar a la colaboración de los alumnos para convertirse ellos y ellas mismas en

proveedores de escenas para ser vistas y analizadas en clase, ya que ello les puede convertir en espectadores con sentido didáctico y tienen la oportunidad de colaborar en el aprendizaje de sus compañeros.

En todas y cada una de las acciones educativas que se emprendan, la atención a la diversidad es un factor clave. Desde una sesión de cine en el aula, y dependiendo de la tipología de alumnado a considerar, podemos realizar múltiples acciones encaminadas a atender la diversidad existente, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje, de forma que nadie se sienta excluido o relegado. Veamos algunas de ellas, tal y como nos indican Mujika y Gaintza (2021).

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), de considerable complejidad terapéutica, implica rasgos como la inhibición, la aversión al retraso y la impulsividad desmesurada, y afecta a la atención, la excesiva movilidad o la apreciación del tiempo. En este caso, repetiremos la escena tantas veces como sea necesario, colocaremos carteles vistosos en la clase anunciando la sesión de cine en el aula y las escenas escogidas, y sobre todo trabajaremos a partir del juego y emplearemos recursos didácticos creativos e interactivos, como los medios audiovisuales, ya que la imagen supone una inestimable ayuda en su educación (Bautista, 2010).

En el mismo sentido podemos hablar del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Queda probada la importancia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el procesamiento cognitivo de las personas que se enfrenta a este trastorno, a las que les resulta especialmente atractivo el uso de este tipo de tecnologías, ya que su fuerte componente visual produce estimulación multisensorial y se ajustan de forma notable a sus necesidades educativas especiales (Adame, 2009).

En cuanto al trastorno auditivo, la recomendación es el mantenimiento del silencio de la clase, hablar despacio, en tono alto y claro, vocalizando y buscando la visión frontal del alumno, facilitándole todo lo posible la lectura de los labios; será indicado, asimismo el uso de programas y aplicaciones tecnológicas como *Subtitle Edit* para el subtitulado completo de las escenas elegidas, u otro material tecnológico como pueden ser los amplificadores de mesa.

La información al alumnado sin discapacidad de la problemática de sus compañeros con discapacidad visual (y, por extensión, con cualquier tipo de necesidades educativas especiales), es fundamental en el correcto tratamiento educativo de ésta, ya que proporciona información sobre las medidas y recursos formativos a emplear y ayuda a conocer la realidad de estos alumnos, favoreciendo su inclusión. Otras iniciativas suponen la aplicación de la tecnología: bien narraciones y descripciones auditivas para deficientes visuales, u otros medios tecnológicos como el proveniente del *Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicaciones Tiflotécnicas* (CI-DAT) de la *Organización Nacional de Ciegos Españoles* (ONCE), consistente en gráficos, ilustraciones o imágenes en 2D y 3D, o sistemas de accesibilidad que ofrecen audiodescripción, lengua de signos y subtítulos adaptados, por lo que es también válida para discapacitados auditivos.

4.3. RESILIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

En matemáticas, los estudiantes suelen enfrentar frustraciones, no en vano es la disciplina que más bloqueos y problemas provoca entre los discentes (Esteve, 1994). Por su parte, Sierra (2010), entiende que el cine puede mostrar ejemplos de perseverancia y superación, ayudando a los alumnos a desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Es de destacar que las películas con contenido científico-matemático pueden ayudar a los estudiantes a comprender conceptos matemáticos complejos, fomentar la perseverancia y desarrollar habilidades críticas necesarias para el éxito académico.

El cine merece nuestra atención como docentes puesto que supone una ayuda inestimable cuando se trata de integrar el contenido científico-matemático y/o las competencias en la vida del alumnado de forma sorpresiva pero natural, motivante pero no forzada, lo que desemboca en la posibilidad de consecución de aprendizajes significativos, independientemente de la tipología de aprendizaje (Gallego y Nevot, 2008).

Algunos trabajos como los de García y Escribano (2022, 2023) muestran cómo incluso los dibujos animados pueden utilizarse como recurso

didáctico en las etapas de la educación secundaria obligatoria, bachillerato y universidad.

4.4. ALGUNAS PELÍCULAS SUGERIDAS

Entre las películas a las que haremos mención, distinguiremos entre la resiliencia como valor de la sociedad y como herramienta con la que se puede facilitar el aprendizaje en general.

4.4.1. *El manantial de las colinas*

Entre las primeras se encuentra la película *El manantial de las colinas* (Berri, 1986), cuya ficha encontramos en la Figura 1, y su cartel publicitario y una escena del filme en la Figura 2.

En el clásico francés *El manantial de las colinas* asistimos estupefactos, sin poder hacer nada, a la injusticia a la que se ve abocado el desdichado Jean de Florette por culpa de la codicia de sus vecinos. Como docentes, creemos que el mensaje principal que nos debe quedar en esta película, y que es el que hemos decidido transmitir a nuestros alumnos, es la capacidad resiliente, prácticamente infinita, que despliega su protagonista que se deja literalmente la vida transportando tenazmente pesados bidones de agua durante kilómetros y durante años, para sus cultivos y sus animales teniendo, sin saberlo, un exuberante manantial a pocos metros de su casa. Agua y más agua. Un trabajo faraónico que minará su salud y acabará con su vida. Todo un ejemplo de lo que entendemos por sobreponerse a una situación adversa, aunque hemos de decir que, por momentos, dicha resiliencia linda con la ingenuidad y la tozudez estéril.

FIGURA 1. *El manantial de las colinas* (ficha del filme)

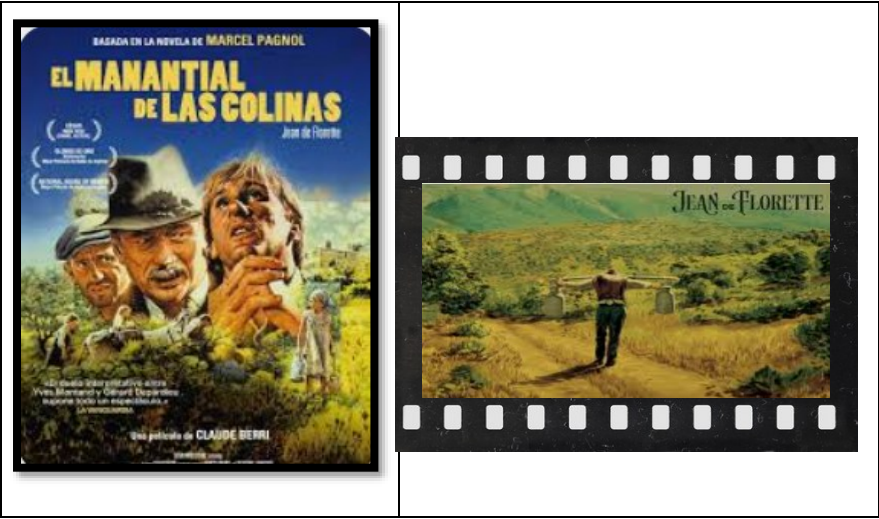
Título: El manantial de las colinas (Jean de Florette) (Largometraje)
País, año: Francia, 1986
Dirección: Claude Berri
Intérpretes: Yves Montand, Gérard Depardieu, Daniel Auteuil

Sinopsis	En un pueblo rural francés, un terrateniente codicioso llamado Le Papet y su sobrino Ugolin, conspiran para bloquear la única fuente de agua potable de una propiedad colindante a la suya. Tras asesinar a su propietario y sellar el manantial para que nadie sepa de su existencia, esperan que el nuevo heredero, en vista del poco valor que tendría la propiedad, se vea obligado a vender a bajo precio. El heredero, Jean de Florette, es un recaudador de impuestos de ciudad, jorobado, con mujer e hija. A pesar de no contar con agua, éste quiere establecerse y comenzar a cultivar y criar animales, y por ello empezará a acarrear agua con sus propias manos.

Fuente: elaboración propia

Como nota al pie del comentario de *El manantial de las colinas*, hemos de decir, no sin cierto alivio (y pedimos disculpas por el *spoiler*), que la hija del desventurado protagonista, Manon, que tiene corta edad durante el filme, descubre la verdad unos años después y, convertida en una bella moza, se toma cumplida y merecida venganza, en la continuación *La venganza de Manon* (*El manantial de las colinas II*) (Berri, 1986).

FIGURA 2. *El manantial de las colinas* (Berri, 1986). Cartel publicitario y fotograma del filme



Fuente: elaboración propia

4.4.2. *Ni uno menos*

Dentro del amplio abanico existente, nos quedamos en este apartado con una película china, la exótica, simpática y sorprendente *Ni uno menos* (Yimou, 1999), cuya ficha podemos contemplar en la Figura 3,

mientras que en la Figura 4 podemos encontrar el cartel publicitario y un fotograma de la película.

La resiliencia de Wei Minzhi se plasma no sólo en su empeño de índole económica, relacionado con no perder ningún estudiante para cobrar la recompensa de los diez yuan prometida por el alcalde, sino también (y en esto nos fijamos principalmente para ilustrar este trabajo) con su tenacidad para enseñar, sobre todo matemáticas, a sus pupilos. Para ello establece unas clases participativas, divertidas, en las que no faltan las competencias orales, matemáticas y de trabajo en grupo (que ella pone en práctica con ejemplaridad, aunque quizá lo haga sin querer) para calcular cosas: la cantidad que deben aportar los alumnos para pagar el coste de un billete de autobús, el número de ladrillos que deberán acarrear entre todos en la fábrica cercana para poder sufragar el viaje a la gran ciudad en busca del esquivo Zhang Huike, etc. Todo un canto a la resiliencia de una profesora de trece años, por supuesto, no profesional, que es elegida al azar por el alcalde del pueblo, pero que finalmente demuestra unas condiciones docentes sobresalientes y que tiene muy claros sus objetivos económicos y pedagógicos.

FIGURA 3. Ficha de la película *Ni uno menos*

Título: <i>Ni uno menos</i> (Yi ge dou bu neng shao) (Largometraje)	
País, año: China, 1999	
Dirección: Zhang Yimou	
Intérpretes: Wei Minzhi, Zhang Huike, Tian Zhenda	
Sinopsis	Una niña de 13 años, Wei Minzhi, que vive en un pueblo de las montañas, se ve obligada, por orden del alcalde, a sustituir durante un mes a su maestro. Éste le deja cada día un trozo de tiza y promete darle 10 yuan si consigue que ningún estudiante abandone la escuela. Sin embargo, el revoltoso Zhang Huike abandona la clase para ir a la ciudad en busca de trabajo, y la abnegada Minzhi tendrá que ingeniárselas para que regrese a la escuela.

Fuente: elaboración propia

Sirva este diálogo en la escena desarrollada en la clase, entre alumnos y profesora, como botón de muestra:

—Un billete a la ciudad cuesta 20 yuan y medio. ¿Cuánto necesitaré para ir y volver pagando el billete de Zhang? Ahora tenemos 9 yuanes. ¿Cuánto necesitaría? ¿Quién lo sabe?

—¡Yo, yo lo sé!

—¿Tú lo sabes?

—¡Ni idea!

—Entonces, baja la mano.

—Dong, escríbelo tú. El niño escribe en la pizarra mientras los demás corean:

—¡Si un billete de autobús a la ciudad cuesta 20 yuan y medio, multiplicado por 3 da como resultado 61 yuan y medio!

La maestra vuelve a dirigirse a la clase:

—Muy bien, entonces nos faltan 52 yuan y medio. Ayer el encargado de la fábrica de ladrillos dijo que por 10.000 piezas pagará 40 yuan. Como necesitamos 52 yuan y medio, ¿Cuántas piezas tenemos que trasladar? ¿Quién lo sabe? Yao Yen, sube al encerado.

La niña opera en la pizarra. Le increpan:

—¡No es eso, te has equivocado! ¡No sabes calcular! ¡Has puesto un cero de más!

Lo corrige y los niños vuelven a corear:

—¡Cincuenta y dos y medio por 10.000 y luego se divide por cuarenta!

La niña maestra retoma la palabra:

—¿131.250 ladrillos? Eso es mucho trabajo para nosotros.

—¡Son demasiados ladrillos! ¡No podemos moverlos!

—No hablemos de cuántos ladrillos. Calculemos el tiempo. Veamos: ayer conseguimos trasladar 1.500 piezas. Nos llevó unas 2 horas.

De modo que, si ahora son 131.250, ¿cuánto tiempo nos llevará? A ver, Sam Michan, haz el cálculo.

Todos corean:

—¡Si en dos horas trasladamos 1.500 ladrillos, cuánto tiempo nos costará trasladar 131.250 ladrillos!

La maestra les pregunta:

—¿Cuántas horas necesitaremos para eso? ¿175 horas? A ver, son muchas horas. Si trabajamos 8 horas al día, ¿a cuántos días equivalen 175 horas?

Se oyen varias respuestas:

—¡21 días! ¡21 días con 7 horas! ¡22 días!

Alguien observa el error cometido:

—¡Eh, señorita Wei, el cálculo no está bien! Hay un fallo.

La señorita Wei recoge la observación:

—Has añadido un cero otra vez, de modo que sólo necesitaremos 17 horas. Eso equivale a 2 días de trabajo. ¿Qué os parece?

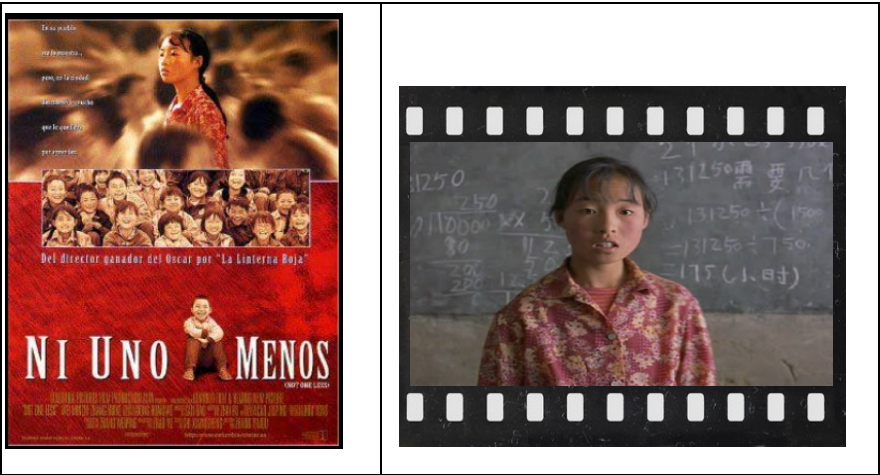
—¡Somos muy pequeños!

—Entonces, ¿qué hacemos? Si no voy a la ciudad, ¿cómo regresará Zhang?

—Maestra Wei, trasladando ladrillos se gana muy poco. ¿Por qué no se cuela en el autobús?

Este último niño parece tener una visión más práctica de la situación en relación con todos los alumnos.

FIGURA 4. Cartel publicitario y fotograma del film *Ni uno menos*.



Fuente: elaboración propia

4.4.3. Otros filmes para tener en cuenta

Enumeramos seguidamente otras películas cuyo tema principal es la resiliencia, bien en su acepción más general o bien en lo concerniente al ámbito educativo:

- *Matilda* (DeVito, 1996): Se relata la vida de una niña con altas capacidades intelectuales que, a causa de la falta de atención y apoyo por parte de sus padres, desarrolla habilidades psíquicas extraordinarias. A lo largo de su historia, debe enfrentarse a la dureza y la injusticia de la directora de su escuela, demostrando que la bondad y la inteligencia pueden ser herramientas poderosas para resistir y superar la opresión
- *Precious* (Daniels, 2009): La historia sigue a Clareece Precious Jones, una joven de Harlem que, a pesar de sufrir abusos y enfrentarse al analfabetismo, encuentra en una escuela alternativa un espacio seguro donde, gracias al apoyo de sus compañeras y profesoras, descubre la fuerza de la amistad y la confianza, abriéndose así la posibilidad de transformar su vida.
- *Un sueño posible* (Hancock, 2009): Se narra la historia real de Michael Oher, un joven que vivía en la calle y que, gracias al apoyo y la acogida de una familia, logra superar las dificultades de su entorno y desarrollar su talento, llegando a triunfar en el fútbol americano.
- *La vida es bella* (Benigni, 1997): Aunque la trama se sitúa en el contexto del Holocausto, la película destaca la capacidad de resiliencia a través del humor y la inteligencia de un padre judío, quien utiliza su ingenio para proteger a su hijo dentro de un campo de concentración.
- *Wonder* (Chbosky, 2017): La narración presenta la vida de August Pullman, un niño con malformaciones faciales que, al incorporarse a una escuela ordinaria, aprende a afrontar la adversidad y la discriminación con el respaldo de su familia y amigos, quienes le ayudan a integrarse y a superar los desafíos del entorno escolar.

- *Radical* (Zalla, 2023): Inspirada en hechos reales, la película narra la experiencia de un profesor que, en una ciudad fronteriza de México afectada por la violencia y la corrupción, emplea métodos pedagógicos innovadores para motivar a sus estudiantes y ayudarles a descubrir y desarrollar su potencial.
- *Lecciones inolvidables* (Menéndez, 1988): La película narra la trayectoria de Jaime Escalante, un profesor de matemáticas en Los Ángeles que inspira a sus estudiantes de entornos desfavorecidos a superar sus propias limitaciones y a alcanzar sus objetivos académicos mediante el esfuerzo y la perseverancia.
- *El Club de los Poetas Muertos* (Weir, 1989): Esta emblemática película educativa narra cómo un profesor inspira a sus estudiantes a aprovechar el presente (*carpe diem*), a vivir el momento y a encontrar su propia voz y pasión en la vida, incluso frente a la presión convencional, animándolos a descubrir su propia voz y pasión, incluso cuando se enfrentan a las expectativas y presiones tradicionales.
- *Unidos para triunfar* (Haines, 1995): La película cuenta la experiencia de un profesor que ejerce su labor en los barrios más desfavorecidos de Nueva York, logrando sacar lo mejor de estudiantes con grandes dificultades y evidenciando el impacto transformador de la vocación docente.
- *En busca de la felicidad* (Muccino, 2006): La película relata la historia de un padre y su hijo que, enfrentándose juntos a la falta de hogar, luchan por salir adelante y alcanzar sus sueños, mostrando cómo la perseverancia y la resiliencia familiar pueden superar las adversidades más difíciles.
- *Slumdog Millionaire* (Boyle, 2008): La película narra la vida de un joven procedente de los barrios marginales de Mumbai que participa en un concurso televisivo, utilizando las experiencias difíciles de su infancia y juventud para responder a las preguntas, y demostrando así una notable resiliencia ante circunstancias extremas.

- *Rebelión en las Aulas* (Clavell, 1967): La historia sigue a Mark Thackeray, un ingeniero desempleado que acepta trabajar como profesor en una escuela de la periferia de Londres, enfrentándose a un grupo de estudiantes conflictivos y desafiantes. Aunque al principio intenta ganarse su respeto con métodos tradicionales sin éxito, pronto se ve obligado a buscar nuevas estrategias para conectar con ellos y ayudarles a descubrir su verdadero potencial.
- *El indomable Will Hunting* (Van Sant, 1997): La historia gira en torno a Will, un joven con un carácter rebelde y una inteligencia excepcional, especialmente en matemáticas. Cuando sus profesores descubren su talento, Will se enfrenta al dilema de continuar con su vida habitual —trabajo sencillo y amigos de siempre— o aprovechar sus extraordinarias capacidades académicas en la universidad. Será la orientación de un profesor solitario y poco convencional la que le ayude a tomar una decisión sobre su futuro.
- *Una mente maravillosa* (Howard, 2001): La película relata la vida de John Forbes Nash, un brillante y solitario estudiante que llega a Princeton en 1947, obsesionado con encontrar una idea matemática original. Tras desarrollar una teoría revolucionaria, obtiene una plaza como profesor en el MIT. La relación con Alicia Lardé, una de sus alumnas, le muestra que el amor puede ser tan complejo y profundo como las matemáticas. Gracias a su extraordinaria capacidad para descifrar códigos, Nash es reclutado por el Departamento de Defensa para colaborar en la Guerra Fría, enfrentándose así a nuevos retos personales y profesionales.
- *La ola* (Gansel, 2008): La película narra cómo, durante la semana de proyectos en un instituto alemán, el profesor Rainer Wenger decide realizar un experimento para mostrar a sus alumnos el funcionamiento de un régimen totalitario. Lo que comienza como una actividad aparentemente inofensiva basada en la disciplina y el sentido de comunidad, pronto se transforma en una situación que escapa al control del profesor.

Estas películas son solo algunos ejemplos, entre muchos otros, que ilustran narrativas de superación y compromiso educativo, y que también pueden servir como recurso para facilitar el aprendizaje matemático.

5. CONCLUSIONES

- Integrar el cine en la educación enriquece el currículo en general y el matemático en particular, fortalece la resiliencia y promueve una formación integral. Es una herramienta poderosa para enfrentar desafíos personales y sociales, captando la atención de los estudiantes y fomentando el aprendizaje significativo.
- El cine y las series de televisión se consolidan como instrumentos valiosos para trabajar la resiliencia en el aula, conectando con el alumnado y promoviendo valores fundamentales.
- Los alumnos al visionar escenas de películas cinematográficas son capaces de identificar los obstáculos a los que se enfrentan los protagonistas y valoran su determinación, lo que genera entre ellos discusiones profundas sobre los contenidos de la propia escena, incluso aunque sean matemáticos, y también discusiones sobre resiliencia, el compromiso docente y el contenido pedagógico del currículo que se intenta ilustrar. Así desarrollan habilidades críticas, fortalecen su resiliencia y reflexionan sobre el papel del docente en contextos de vulnerabilidad.
- En resumen, esperamos que nuestros alumnos: desarrollen habilidades críticas, reflexionen sobre el compromiso docente y, en definitiva, mejoren su rendimiento académico, en este caso mediante el fortalecimiento de su resiliencia, considerando la resiliencia educativa como agente decisivo de cambio transformador en el rendimiento académico (León-Vázquez y Silva-Hernández, 2022).

7. REFERENCIAS

Adame Tomás, A. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Pedagogía de los medios audiovisuales*, 19, 1-10.

- Bautista Salido, I. (2010). Pautas de actuación ante el TDAH. *Revista Digital enfoques educativos*, 62, 31-41.
- Beltrán Pellicer, P. & Asti, A. (2014). Utilización didáctica del cine en matemáticas. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 123-145.
- Benigni, R. (1997). *La vida es bella* [Película]. Melampo Cinematografica, Cecchi Gori Group Tiger Cinematografica
- Berri, C. (1986). *Le manantial de las colinas* [Película]. Coproducción Francia Italia
- Berri, C. (1986). *Le manantial de las colinas II* [Película]. Coproducción Francia Italia
- Bonilla, J., Loscertales, F., & Páez, M. (2012). Educación en valores a través del cine (Un Método para estudiantes de Secundaria Obligatoria). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41), 117-131.
- Boyle, D. (2008). *Slumdog millionaire* [Película]. Fox Searchlight, Celador Films, Film4 Productions, Pathé
- Chbosky, S. (2017). *Wonder* [Película]. Lionsgate, Mandeville Productions, Participant Media
- Clavell, J. (1967). *Rebelión en las aulas* [Película]. Columbia Pictures
- Daniels, L. (2009). *Precious* [Película]. Smokewood Entertainment Group
- DeVito, D. (1996). *Matilda* [Película]. TriStar Pictures, Jersey Films
- Díaz, A. & Hernández, R. (2015). Constructivismo y aprendizaje significativo. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (pp. 13-33). México: Mc Graw Hill
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Gallego, D. J., & Nevot, A. (2008). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de educación*, 19(1), 95-112.
- Gansel, D. (2008). *La ola* [Película]. Constantin Film, Rat Pack Filmproduktion, Medienfonds GFP, B.A. Produktion
- García, R. A. & Escribano, M. C. (2022). La Probabilidad a través del cine. En Levratto, V., Vicente-Fernández, P., & Puebla- Martínez, B. *El fomento de la innovación docente como estímulo transformador del ámbito educativo en el siglo XXI* (747-778). Dykinson. Madrid.
- García, R. A. & Escribano, M. C. (2023). El cine como recurso didáctico para matemáticas/Física y Química: película Up de Disney-Pixar. En Guede Cid, R., Quintero Cabello, A., & Sánchez González, A. (coord.). *Innovación docente y metodologías activas de enseñanza: propuestas y resultados* 90-114. Editorial Dykinson. Madrid.
- García, R. A. & Escribano, M. C. (2023). Matemáticas y cine: un binomio que funciona. *Revista Anales de ASEPUMA*, vol. 31, 1-22.
- Haines, R. (1995). *Unidos para triunfar* [Película]. Coproducción Estados Unidos-Canadá

- Hancock, J. L. (2009). *Un sueño posible* [Película]. Warner Bros., Alcon Entertainment
- Howard, R. (2001). *Una mente maravillosa* [Película]. DreamWorks SKG, Universal Pictures, Imagine Entertainment
- Ibarra, A. D. J. P. (2007). La resiliencia: una tarea educativa. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1(44), 87-93.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Editorial Paidós SAICF
- León-Vázquez, C. J. & Silva-Hernández, F. (2022). Resiliencia educativa: discusiones conceptuales. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 34(S5), 231-237.
- Menéndez, R. (1988). *Lecciones inolvidables* [Película]. Warner Bros
- Muccino, G. (2006). *En busca de la felicidad* [Película]. Columbia Pictures, Overbrook Entertainment, Escape Artists
- Mujika, J., & Gaintza, Z. (2021). El cine como herramienta didáctica en la escuela inclusiva. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (9), 157-171.
- Padrón, O. J. M. (2008). Actitudes hacia la matemática. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 237-256.
- RAE (2025). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/resiliencia>
- Racionero, A. (2008). *El lenguaje cinematográfico*. Barcelona. Editorial UOC.
- Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual. Boletín Oficial del Estado, 97, 22 de abril de 1996, pp. 20-21.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-8930-consolidado.pdf>
- Sierra, G. (2010). Las matemáticas son de cine. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 26, 1-9.
- Sorando, J.M. (2016). *Cine y matemáticas. Resolviendo problemas*. Córdoba. Editorial Guadalmazán.
- Sorando, J.M. (2020). *Matemáticas de cine*. Córdoba. Editorial Guadalmazán.
- Van Sant, G. (1997). *El indomable Will Hunting* [Película]. Lawrence Bender Productions, Miramax
- Weir, P. (1989). *El club de los poetas muertos* [Película]. Touchstone Pictures, Silver Screen Partners IV
- Yimou, Z. (1999). *Ni uno menos* [Película]. Guangxi Film Studios, Film Productions Asia
- Zalla, C. (2023). *Radical* [Película]. 3Pas Studios, Pantelion Films, Participant Media, EPIC Magazine, The Lift, Televisa-Univision

A INVESTIGAR SE APRENDE PUBLICANDO: IMPACTO DE UNA EXPERIENCIA TUTORIZADA EN COMPETENCIAS CIENTÍFICAS DEL ALUMNADO SANITARIO

PABLO REDRUELLO GUERRERO

*Hospital Clínico Universitario de Valladolid
Universidad de Valladolid*

IGNACIO MANUEL LÓPEZ MIÑARRO

*Hospital Clínico Universitario de Valladolid
Universidad de Valladolid*

SALVADOR PASTOR IDOATE

*Hospital Clínico Universitario de Valladolid
Universidad de Valladolid*

RICARDO USATEGUI MARTIN

Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La capacidad de comunicar resultados científicos de forma rigurosa constituye un elemento esencial, hoy en día, para la práctica profesional y la proyección investigadora (Gastel & Day, 2016).

En esta línea, la formación universitaria en el ámbito de ciencias de la salud exige el desarrollo de competencias transversales que permitan al estudiante desenvolverse en entornos altamente competitivos. La experiencia en publicación científica se traduce en la capacidad de integrar habilidades relacionadas con la búsqueda de información, y a practicar una medicina basada en la evidencia. A pesar de su importancia, es claro que existe un déficit de formación en este punto, o no existe un método bien definido por el que enseñar a interpretar y publicar artículos científicos (Ahmadi et al., 2012; Griffin & Hindocha, 2011; Just, 2012; Saint et al., 2000).

Esto se convierte en tarea pendiente en nuestro sistema educativo, ya que es conocido que la experiencia en publicación científica facilita desarrollar habilidades como la búsqueda de información, el análisis crítico de la evidencia, además de promover la colaboración interdisciplinar y la difusión del conocimiento (Oliver et al., 2018; Pettoello-Mantovani et al., 2024).

1.1. PUBLICAR EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

En España, la legislación establece que “La investigación debe tener una clara importancia como parte integral de la educación superior universitaria y la movilidad debe ser valorada tanto en la etapa doctoral como Postdoctoral, como pieza esencial en la formación de jóvenes investigadores” (Real Decreto 99/2011, de 28 de Enero, Por El Que Se Regulan Las Enseñanzas Oficiales de Doctorado, 2011).

El proceso de publicación en la universidad, en grados como Medicina, este suele iniciarse en el marco de asignaturas como *Investigación Biomédica* y *Nuevas Tecnologías* o *Bioestadística* (Universidad de Valladolid, n.d.), donde generalmente se realizan talleres de escritura científica o seminarios específicos y se abordan aspectos como la búsqueda y análisis crítico de la literatura, la estructura de un artículo siguiendo el formato IMRyD y el manejo de referencias bibliográficas; o el Trabajo de Fin de Grado. En la formación posgrado, se refleja en el marco de proyectos de investigación, trabajos de fin de grado, máster o tesis doctorales. Sin embargo, en muchas ocasiones el papel del alumnado es meramente pasivo sin involucrarse activamente en proyectos de investigación ni en el desarrollo de publicaciones científicas que acepten o refuten una hipótesis concreta.

1.2. RESILIENCIA Y PUBLICACIÓN

El concepto de resiliencia ha cobrado un creciente interés en el ámbito de la educación. Entendida como la capacidad de adaptación positiva ante situaciones adversas (Luthar et al., 2000), ha mostrado ser un predictor significativo de bienestar psicológico, rendimiento académico y éxito profesional. Se ha estudiado el efecto de una alta resiliencia en estudiantes universitarios (Fletcher & Sarkar, 2013; Hartley, 2011), así como en otros ámbitos (Asfahani, 2024; Toubes et al., 2023), concluyendo en su

mayoría el aumento en la productividad (económica, académica, etc) personal o de un colectivo. Vincular la formación en competencias científicas con la evaluación de la resiliencia permite conocer de cerca de qué manera la participación en procesos complejos, que conllevan un elevado esfuerzo intelectual en tiempos dilatados, puede contribuir al fortalecimiento de recursos personales (Morgan Asch, 2021).

1.2.1. Proyecto de innovación docente

A pesar de su relevancia, son escasas las propuestas docentes que abordan de manera integrada la capacitación en publicación científica y la valoración de su impacto en variables psicológicas del alumnado (Griffin & Hindocha, 2011). Por ello, el presente proyecto docente se planteó con un doble propósito: favorecer la adquisición de competencias en publicación académica mediante un curso extracurricular basado en metodologías activas, y evaluar de forma sistemática su efecto en la resiliencia de los participantes. Puede visitarse un vídeo explicativo, que resume este trabajo.¹

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del proyecto docente fue dotar a los estudiantes universitarios del ámbito biosanitario de competencias en publicación científica y evaluar su impacto en la resiliencia de los participantes en un contexto real de investigación y difusión académica.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estructurar un curso extracurricular proactivo, autosuficiente y competente, en el participen activamente tanto estudiantes como profesorado.
- Implementar técnicas de aprendizaje basadas en problemas, favoreciendo que el alumnado se familiarice con los retos que encontrará en su futura práctica profesional.

¹ Ver vídeo en <https://bit.ly/4mbFnhk>.

- Evaluar el impacto del proyecto en variables psicológicas, particularmente en la resiliencia de los participantes, considerando su experiencia previa en publicación académica.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DEL PROYECTO Y DEL ESTUDIO

El diseño del curso extracurricular estuvo articulado en ocho sesiones presenciales que se emplazaron en la Facultad de Medicina de la Universidad de Valladolid y en la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada, durante los meses de marzo, abril y mayo de 2025.

El aprendizaje se basó en lecciones teóricas con una duración de media hora seguida de una hora y media de trabajo en grupo bajo la tutorización de los profesores del curso. Los participantes fueron organizados en equipos mixtos (grado y posgrado) para fomentar la colaboración interdisciplinaria. Desde la perspectiva práctica, los participantes redactaron un trabajo de investigación en un área de interés del grupo conformado, bajo la continua supervisión de los docentes. Posteriormente, este trabajo se sometió a una revisión a cargo del Comité Editorial de la revista científica *Archivos de Medicina Universitaria* (publicación vinculada a la Universidad de Granada), así como a un proceso de evaluación externa mediante revisión por pares. Tras esa fase, los discentes tuvieron que realizar las correcciones sugeridas, se familiarizaron con las plataformas de envío editorial y mantuvieron comunicación directa con los revisores por pares. Finalmente, los artículos que superaron los filtros establecidos fueron aceptados y publicados en la edición correspondiente al año 2025. En la Figura 1 se puede observar un diagrama que muestra la distribución de las sesiones.

Para dar consecución a los objetivos planteados en la evaluación de esta propuesta didáctica, se llevó a cabo un estudio observacional de tipo transversal con enfoque cuantitativo.

FIGURA 1. Diagrama de trabajo de las sesiones impartidas en el curso



3.2. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS

En el cuestionario que se les administró una vez finalizado el curso, se recogieron las siguientes variables para caracterizar la muestra de estudiantes.

- Sexo.
- Edad.
- Estado civil.
- Zona geográfica de residencia.
- Universidad en la que ha realizado el curso.
- Nivel académico (grado o posgrado).
- Experiencia previa en publicación científica.

3.3. ESCALA DE RESILIENCIA

Para medir el nivel de resiliencia académica de los participantes, se empleó la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young (Wagnild & Young,

1993). Esta escala está compuesta por 25 afirmaciones que los participantes deben valorar según su grado de acuerdo, utilizando una escala tipo Likert de 7 puntos, que va desde 1 (“totalmente en desacuerdo”) hasta 7 (“totalmente de acuerdo”). La puntuación total obtenida puede oscilar entre 25 y 175 puntos, y refleja el grado en que una persona posee recursos internos para afrontar situaciones adversas. Cuanto mayor sea la puntuación, mayor será el nivel de resiliencia, entendida como la capacidad de adaptación positiva ante el estrés, los desafíos y las dificultades.

Esta escala permite evaluar una serie de competencias personales como la confianza en uno mismo, la capacidad de tomar decisiones, la independencia, la perseverancia y el ingenio; y la aceptación de uno mismo y de la vida. Todos estos factores se engloban en cinco áreas específicas que permiten un análisis más detallado del perfil resiliente:

- Satisfacción personal.
- Sentirse bien estando solo.
- Confianza en uno mismo.
- Ecuanimidad.
- Perseverancia.

Esta escala ha demostrado tener una alta fiabilidad y validez psicométrica, con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.81, lo que indica una sólida consistencia interna. Además, los índices de discriminación de los ítems se sitúan entre 0.37 y 0.75, valores considerados estadísticamente significativos (Wagnild & Young, 1993).

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se caracterizó la muestra con la descripción de frecuencias y medias, junto con medidas de dispersión (desviación estándar, DE). Para conocer las diferencias entre la resiliencia de los alumnos inscritos y la publicación previa se emplearon test estadísticos como la prueba exacta de Fisher. En el análisis bivalente del resto de variables, se emplearon el test de Chi-cuadrado y el test de Test U de Mann-Whitney. Se consideraron diferencias estadísticamente significativas todas aquellas menores a 0,05. Se realizaron curvas de densidad

de probabilidad y se calculó el área bajo la curva de cada una de ellas junto con un intervalo de confianza al 95% para los valores entre los que se comprendieron las mediciones basales. Todos los análisis fueron realizados a través del software informático IBM SPSS versión 22.0 y el software libre R (R Foundation for Statistical Computing, Viena, Austria; <https://www.R-project.org/>).

4. RESULTADOS

Los alumnos que accedieron a participar en las evaluaciones del proyecto docente fueron 26 participantes, de los cuales el 73.1% fueron mujeres y el 26.9% hombres. La edad media fue de 21.9 años ($DE = 3.8$), con un rango entre 18 y 33 años. En cuanto al estado civil, la mayoría se identificó como soltero/a (76.9%), mientras que el 23.1% estaban casados o en pareja estable. Respecto a la zona de residencia, el 80.8% vivía en zona urbana, el 11.5% en zona intermedia y el 7.7% en zona rural.

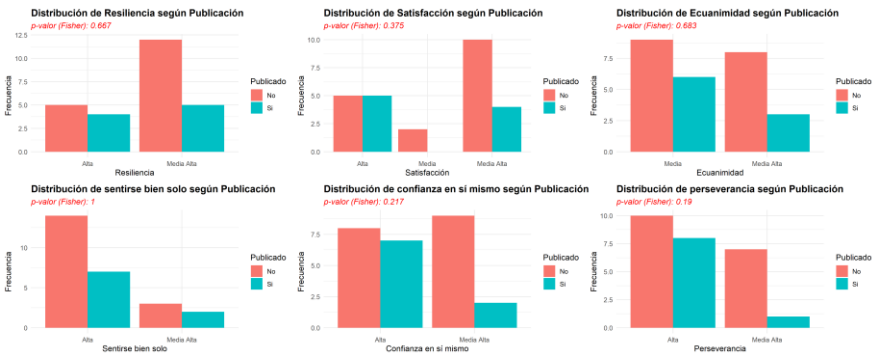
Los participantes provenían principalmente de la Universidad de Granada (57.7%) y de la Universidad de Valladolid (42.3%). En relación con el nivel académico, el 84.6% eran estudiantes de grado y el 15.4% estudiantes de posgrado. En cuanto a la experiencia en publicación académica, el 65.4% no había publicado previamente, mientras que el 34.6% sí lo había hecho.

En lo que respecta a las variables psicológicas evaluadas, se observaron los siguientes resultados. En resiliencia general, el 65.4% de los participantes reportó un nivel medio alto, mientras que el 34.6% alcanzó un nivel alto. En cuanto a satisfacción vital, el 53.8% indicó un nivel medio alto, el 38.5% alto y el 7.7% medio. Respecto a la ecuanimidad, el 57.7% presentó un nivel medio y el 42.3% un nivel medio alto. En relación con la confianza en sí mismos, el 57.7% refirió un nivel alto, mientras que el 42.3% alcanzó un nivel medio alto. Asimismo, en la dimensión de perseverancia, el 69.2% de los participantes indicó un nivel alto y el 30.8% medio alto. Finalmente, en la variable referida a sentirse bien en soledad, el 80.8% reportó un nivel alto, y el 19.2% un nivel medio alto.

En el análisis bivalente estratificado por la experiencia previa de publicación de los discentes, se observó que no se encontraron diferencias

significativas en la edad entre ambos grupos (valor $p = 0.313$). Tampoco se observaron diferencias significativas en la distribución por sexo (valor $p = 0.317$), estado civil (valor $p = 0.164$) ni zona de residencia (valor $p = 0.556$). Respecto a las dimensiones de resiliencia no se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las vertientes evaluadas: resiliencia (valor $p = 0.667$), satisfacción (valor $p = 0.375$), ecuanimidad (valor $p = 0.683$), sentirse bien solo (valor $p = 1$), confianza en sí mismo (valor $p = 0.217$) y perseverancia (valor $p = 0.190$). En el Figura 2, se puede observar la distribución de las variables de resiliencia.

FIGURA 2. Distribución de los niveles de las diferentes dimensiones de resiliencia según la experiencia previa en publicación académica. Se presentan las frecuencias absolutas para cada categoría. La comparación entre grupos se muestra en el subtítulo de la figura con su valor p correspondiente



Los resultados de la experiencia percibida en la formación curricular de los estudiantes mostraron una valoración global muy positiva en relación con la calidad del contenido, la relevancia de los temas tratados y la utilidad de la experiencia formativa. En cuanto a la calidad general del contenido, todos los participantes la calificaron como “Excelente”. Todos estuvieron totalmente de acuerdo en que los temas tratados fueron relevantes para su formación profesional, y consideraron que el enfoque multidisciplinar enriqueció significativamente su aprendizaje.

En cuanto a la preparación para redactar y publicar un artículo científico en su futuro profesional, el 60% afirmó sentirse completamente preparado, el 30% en parte, y el 10% no del todo. La experiencia de

someter el artículo a revisión editorial y por pares fue considerada “muy útil” por la mayoría de los participantes. El interés en participar en futuras ediciones o actividades similares fue alto, con un 80% que respondió afirmativamente y un 20% que indicó que “tal vez” lo haría. La satisfacción global con el curso fue “muy alta” en el 70% de los casos, y “satisfactoria” en el 30%. Todos los participantes afirmaron que recomendarían el curso a otros estudiantes o profesionales.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este proyecto docente ponen de manifiesto la viabilidad y el impacto positivo de implementar una experiencia tutorizada en publicación científica dentro de la formación universitaria en ciencias de la salud. La valoración global de los participantes sugiere que la propuesta no solo fue percibida como altamente satisfactoria, sino que además logró mejorar la confianza y la percepción de preparación para afrontar procesos de publicación en etapas posteriores de su trayectoria académica y profesional.

En relación con las competencias científicas, la experiencia permitió a los estudiantes familiarizarse con el ciclo completo de la comunicación académica, desde la redacción inicial hasta la interacción con revisores y la aceptación en una revista científica. Este enfoque práctico se distancia de los modelos tradicionales de enseñanza, frecuentemente centrados en contenidos teóricos y con escasa implicación activa del alumnado (Griffin & Hindocha, 2011). Así, el proyecto contribuyó a reducir una de las carencias señaladas en la literatura: la falta de metodologías sistematizadas que introduzcan a los futuros profesionales sanitarios en la publicación científica desde etapas tempranas de su formación (Ahmadi et al., 2012; Láinez Ramos-Bossini et al., 2021). En esta línea se han desarrollado programas de formación de especialistas médicos en formación en España y de estudiantes de grados biosanitarios que han permitido consolidar una propuesta de modelo docente consistente en la participación activa de los discentes en todo el proceso de preparación de un manuscrito y el proceso editorial (Crespo Balbuena et al., 2024; Redruello Guerrero et al., 2021).

Por otro lado, los resultados sobre resiliencia muestran que la mayoría de los estudiantes alcanzó niveles medios-altos o altos en todas las dimensiones evaluadas. Sin embargo, el análisis bivalente no encontró diferencias estadísticamente significativas en función de la experiencia previa de publicación. Este hallazgo sugiere que la resiliencia, como competencia psicológica, no depende únicamente del bagaje previo, sino que puede fortalecerse a través de la participación en experiencias formativas desafiantes y estructuradas. La ausencia de diferencias significativas coincide con investigaciones que señalan que la resiliencia es un constructo dinámico, susceptible de desarrollarse mediante la exposición a contextos académicos exigentes y con un adecuado acompañamiento pedagógico (Fletcher & Sarkar, 2013; Hartley, 2011).

Además, la elevada satisfacción de los participantes refuerza la hipótesis de que actividades extracurriculares basadas en metodologías activas, tales como el aprendizaje basado en problemas y la tutoría académica, resultan especialmente motivadoras en la formación biosanitaria (Cavichia et al., 2018; Slabbert et al., 2023). La disposición de los estudiantes a recomendar la experiencia y a participar en futuras ediciones pone de relieve el valor añadido que este tipo de proyectos aporta tanto en términos formativos como en el fortalecimiento de la identidad profesional.

Entre las principales fortalezas del estudio destaca la integración de competencias transversales (búsqueda bibliográfica, redacción científica, colaboración interdisciplinar y comunicación académica) con el desarrollo personal vinculado a la resiliencia. Además, la elección de la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young como instrumento de evaluación aporta solidez metodológica al estudio, dada su alta fiabilidad y validez psicométrica. Asimismo, la oportunidad de experimentar un proceso editorial real supuso un elemento diferenciador respecto a otras estrategias didácticas documentadas en el ámbito universitario.

No obstante, deben señalarse algunas limitaciones. El reducido tamaño muestral ($n = 26$) limita la generalización de los resultados y reduce la potencia estadística para detectar diferencias entre subgrupos. Asimismo, el carácter transversal del estudio impide establecer relaciones causales entre la participación en el proyecto y los niveles de resiliencia observados. Asimismo, la participación voluntaria podría haber

introducido un sesgo de selección hacia estudiantes más motivados o con mayor interés en la investigación. Futuras investigaciones deberían incorporar diseños longitudinales y muestras más amplias, así como comparar grupos experimentales e institucionales, a fin de evaluar con mayor precisión el efecto de la publicación científica tutorizada sobre variables psicológicas y competencias académicas.

Finalmente, los resultados apuntan a la necesidad de consolidar estas experiencias dentro de los planes de estudio oficiales, más allá de propuestas extracurriculares. La incorporación sistemática de la escritura y publicación científica en la formación de grado podría contribuir a reducir la brecha existente en la capacitación investigadora de los futuros profesionales sanitarios, favoreciendo no solo su desarrollo académico sino también su capacidad de adaptación y resiliencia en entornos clínicos y científicos cada vez más complejos.

6. CONCLUSIONES

El presente proyecto docente confirma que la participación activa en procesos de publicación científica puede ser una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias académicas y personales en estudiantes del ámbito biosanitario. La implementación de un curso extracurricular basado en metodologías activas, con tutorización continua y enfoque colaborativo, ha permitido a los participantes adquirir habilidades clave para la práctica investigadora, al tiempo que ha favorecido el fortalecimiento de su resiliencia.

Si bien los resultados sobre resiliencia no mostraron diferencias estadísticamente significativas en función de la experiencia previa de publicación, el perfil general de los participantes evidenció niveles medios-altos y altos en la mayoría de las dimensiones evaluadas, lo que sugiere que este tipo de iniciativas puede contribuir al desarrollo personal y profesional de los estudiantes en entornos académicos exigentes.

En conjunto, la experiencia refuerza la importancia de integrar de manera sistemática la escritura y publicación científica en la formación universitaria de grado y posgrado. Con ello, no solo se fomenta la adquisición de competencias académicas y de investigación, sino que también se potencia la resiliencia, la colaboración interdisciplinar y la

preparación para enfrentar los desafíos propios de la práctica profesional en ciencias de la salud.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a todos los estudiantes participantes en el curso por su implicación activa, entusiasmo y compromiso con el proceso formativo. Asimismo, agradecemos la colaboración del equipo docente y de tutores, cuya dedicación ha contribuido significativamente a la calidad del curso y al acompañamiento del alumnado en el proceso de aprendizaje y publicación científica.

Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid (PID nº 218), que ha permitido implementar metodologías activas, fomentar el trabajo colaborativo y acercar al estudiantado a la práctica real de la investigación académica.

8. REFERENCIAS

- Ahmadi, N., McKenzie, M. E., Maclean, A., Brown, C. J., Mastracci, T., McLeod, R. S., & Evidence-Based Reviews in Surgery Steering Group. (2012). Teaching evidence based medicine to surgery residents-is journal club the best format? A systematic review of the literature. *Journal of Surgical Education*, 69(1), 91–100.
<https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2011.07.004>
- Asfahani, A. M. (2024). Nurturing the scientific mind: Resilience and job satisfaction among Saudi faculty. *Frontiers in Psychology*, 15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1341888>
- Cavicchia, M. L., Cusumano, A. M., & Bottino, D. V. (2018). Problem-based learning implementation in a health sciences blended-learning program in Argentina. *International Journal of Medical Education*, 9, 45–47.
<https://doi.org/10.5116/ijme.5a7e.d85c>
- Crespo Balbuena, M., Láinez Ramos-Bossini, A. J., & Pérez García, F. J. (2024). Desarrollo de competencias investigadoras en médicos internos residentes a través de un programa formativo semanal. *Una mirada al futuro en la enseñanza en ciencias de la salud*, 2024, ISBN 978-84-1170-936-1, págs. 696-712, 696–712.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9694273>

- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Gastel, B., & Day, R. A. (2016). *How to Write and Publish a Scientific Paper, 8th Edition*. ABC-CLIO.
- Griffin, M. F., & Hindocha, S. (2011). Publication practices of medical students at British medical schools: Experience, attitudes and barriers to publish. *Medical Teacher*, 33(1), e1–e8. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.530320>
- Hartley, M. T. (2011). Examining the Relationships Between Resilience, Mental Health, and Academic Persistence in Undergraduate College Students. *Journal of American College Health*, 59(7), 596–604. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632>
- Just, M. L. (2012). Is literature search training for medical students and residents effective? A literature review. *Journal of the Medical Library Association : JMLA*, 100(4), 270–276. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.100.4.008>
- Láinez Ramos-Bossini, A. J., Redruello Guerrero, P., & Rivera Izquierdo, M. (2021). Conocimiento e interés por la investigación en los estudiantes del Grado en Medicina en España. Resultados de un estudio transversal. *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030: libro de resúmenes del I Congreso internacional Nodos del Conocimiento, 2021*, ISBN 978-84-18167-39-3, 406. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8452290>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Morgan Asch, J. (2021). El análisis de la resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Nacional de Administración*, 12(1). <https://doi.org/10.22458/rna.v12i1.3534>
- Oliver, S. K., Fergus, C. E., Skaff, N. K., Wagner, T., Tan, P.-N., Cheruvelil, K. S., & Soranno, P. A. (2018). Strategies for effective collaborative manuscript development in interdisciplinary science teams. *Ecosphere*, 9(4), e02206. <https://doi.org/10.1002/ecs2.2206>
- Pettoello-Mantovani, M., Pastore, M., Giardino, I., & Buonocore, G. (2024). The Importance of scientific writing training courses in enhancing the dissemination of research findings. *Global Pediatrics*, 7, 100152. <https://doi.org/10.1016/j.gped.2024.100152>

- Real Decreto 99/2011, de 28 de Enero, Por El Que Se Regulan Las Enseñanzas Oficiales de Doctorado, Pub. L. No. Real Decreto 99/2011, BOE-A-2011-2541 13909 (2011). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/01/28/99>
- Redruello Guerrero, P., Rivera Izquierdo, M., & Láinez Ramos, A. J. (2021). Knowledge and interest in research among undergraduate medical students in Spain: Results of a cross-sectional study. *Innovaciones Metodológicas Con TIC En Educación, 2021*, ISBN 978-84-1377-319-3, Págs. 4199-4221, 4199–4221. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8048843>
- Saint, S., Christakis, D. A., Saha, S., Elmore, J. G., Welsh, D. E., Baker, P., & Koepsell, T. D. (2000). Journal reading habits of internists. *Journal of General Internal Medicine, 15*(12), 881–884. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2000.00202.x>
- Slabbert, R., Plessis, J. D., & Jama, M. (2023). Tutor and tutee experiences of same-year/level peer-assisted learning in health sciences' extended curriculum programmes. *Perspectives in Education, 41*(4). <https://doi.org/10.38140/pie.v4i4.7551>
- Toubes, D. R., Araújo-Vila, N., de Araújo, A. F., & Fraiz-Brea, J. A. (2023). Resilience and individual competitive productivity: The role of age in the tourism industry. *Humanities and Social Sciences Communications, 10*(1), 362. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01859-9>
- Universidad de Valladolid. (n.d.). *Grado en Medicina*. Retrieved 13 September 2025, from <https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.03.grados/2.02.01.oferta/estudio/Grado-en-Medicina-00003/>
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*(2), 165–178.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE, RESILIENCIA Y EDUCACIÓN MUSICAL

JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN
Universidad de Almería

JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ
Universidad de Almería

MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la resiliencia es profunda e interdependiente, ya que ambos buscan la capacidad de los sistemas (sociales, económicos y ambientales) para adaptarse y mejorar frente a los desafíos y cambios, siendo la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) un instrumento clave para fomentar esta interrelación (UNESCO, 2014, 2020).

Por su parte, la educación musical desempeña un papel integral y catalizador en la construcción de la resiliencia y en la consecución de los ODS, contribuyendo a una sociedad más justa, pacífica y sostenible (CME, 2022; González-Martín et al., 2023, 2024).

El Grupo de Innovación Docente “Inclusión de los ODS en las asignaturas obligatorias de Educación Musical de la Universidad de Almería” centra su labor en el reconocimiento del potencial de la música como herramienta educativa y transformadora para abordar los desafíos de desarrollo sostenible, buscando no solo actualizar la enseñanza de la música para hacerla más relevante y significativa en el contexto de la educación para el desarrollo sostenible, sino también su utilización como un medio para la promoción de la conciencia y la acción hacia un futuro más sostenible, integrando los ODS en el proceso educativo.

1.1. LA RESILIENCIA EN LOS ECOSISTEMAS MUSICALES Y SU VINCULACIÓN CON LA SOSTENIBILIDAD

La resiliencia, aplicada a los entornos musicales, se define como la capacidad de un sistema para absorber una variedad de conflictos y perturbaciones, tanto internas como externas. El objetivo es fortalecer la capacidad de todo el ecosistema musical para combatir las crisis, alteraciones, desequilibrios y cambios que la afectan (CME, 2022).

Para ello, se hace necesario el fomento del aprendizaje y la experimentación al mostrarse como mecanismos importantes para construir de una forma resiliente en los sistemas y entornos musicales, ya que valoran diferentes tipos y fuentes de conocimiento para desarrollar soluciones y permitir la adaptación al cambio. La educación musical, aunque a veces escasa, es clave en esto (Østergaard, 2019; Publicover et al., 2018).

Es vital desarrollar las capacidades de los actores del ecosistema musical, especialmente a través de la educación formal e informal. La dependencia de unos pocos maestros especializados puede hacer que el sistema sea vulnerable; los esquemas de capacitación y las redes de enseñanza informal son útiles para transferir conocimientos y reducir esta vulnerabilidad. La investigación destaca la necesidad de una participación más amplia en el ecosistema musical a través de una educación musical accesible y de alta calidad.

La conexión entre actores, sectores y procesos (internos y externos al ecosistema musical) influye en la resiliencia al facilitar la recuperación o prevenir la propagación de perturbaciones. Establecer alianzas entre el sector musical y otros (turismo, educación, salud) puede generar sinergias y fortalecer la resiliencia.

La resiliencia de un ecosistema musical también se ve afectada por “variables lentas” como tendencias demográficas, niveles de educación, opiniones sociales y realidades económicas y políticas. Abordar mentalidades como “la cultura gratuita” o “la música como un trabajo secundario” es crucial para la sostenibilidad financiera y la profesionalización del sector, lo que a su vez fortalece su resiliencia (CME, 2022).

Por último, también queremos señalar que el desarrollo sostenible y la resiliencia están interconectados y requieren una respuesta integrada y colaborativa a fin de construir un mundo más seguro, justo y sostenible para las generaciones presentes y futuras.

1.2. LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO PROMOTORA DE LA RESILIENCIA PARA ALCANZAR LOS ODS

La música y su educación podemos entenderlas como una estrategia de resiliencia tanto individual como comunitaria:

- La música proporciona una conexión inmediata con el mundo emocional.
- La experiencia musical implica un viaje corto, pero continuo, en el tiempo. La música impulsa al oyente hacia el futuro.
- Existe un goce claro y directo en la experiencia musical, tanto por la pura estética como por el hecho de que oyente, compositor e intérprete de una pieza musical se convierten en cocreadores de un acontecimiento emocional significativo.

Así mismo, contribuyen directamente a la resiliencia de las comunidades y sistemas en el contexto de varios ODS:

- ODS 1 (Fin de la Pobreza): La música, como bien cultural y patrimonial, debe considerarse un servicio básico con acceso igualitario para todos, ya que aporta sentimientos de pertenencia, identidad y autoestima. Un ecosistema musical próspero puede contribuir al desarrollo económico inclusivo y sostenible, generando ingresos (propiedad intelectual), involucrando a jóvenes en programas extraescolares para mantenerlos seguros, y expandiendo la expresión cultural, lo que puede sacar a las personas de la pobreza. Diferenciar entre pobreza económica y cultural permite identificar activos culturales intangibles que contribuyen a la erradicación de la pobreza y a la superación de estados de baja autoestima, fomentando la resiliencia (REDS, 2021).

- ODS 3 (Salud y Bienestar): La música impacta positivamente el bienestar físico, mental y emocional, siendo una herramienta para la prevención de problemas de salud y el tratamiento de traumas. Las prácticas culturales en centros de salud ayudan en tratamientos y mejoran el bienestar de enfermos y cuidadores, fomentando la resiliencia y la capacidad de imaginar sociedades futuras. Artistas y expresiones culturales pueden canalizar información sobre salud y movilizar fondos, contrarrestando posturas negacionistas con mensajes atractivos y accesibles (REDS, 2021).
- ODS 4 (Educación de Calidad): La educación musical mejora el rendimiento en otras materias (ciencia, matemáticas, tecnología), fortalece el cerebro, y mejora la memoria y la inteligencia verbal (CME, 2021). Es clave para desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, la empatía, la colaboración y los valores éticos, así como el respeto por la diversidad cultural (González-Martín et al., 2023, 2024). Es un mecanismo efectivo para concienciar y sensibilizar sobre el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género y una cultura de paz (REDS, 2021).
- ODS 9 (Industria, Innovación e Infraestructura): La música impulsa la innovación, el desarrollo de nuevos modelos industriales y la creación de infraestructuras más sostenibles y resilientes. Esto incluye reconocer la música como una industria que genera riqueza y beneficios sociales, y promover el acceso a internet como una infraestructura cultural esencial (CME, 2021; González-Martín et al., 2023). La inversión en investigación e innovación en la industria cultural contribuye a la productividad nacional y a la sostenibilidad (REDS, 2021).
- ODS 11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles): La música es una herramienta poderosa para hacer que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles. Puede usarse en la planificación urbana (por ejemplo, el ruido), el diseño de viviendas, la resolución de conflictos en áreas en transición o

campamentos de desplazamiento, y para promover el empoderamiento comunitario. La cultura y el patrimonio cultural son “aglutinantes” para los asentamientos humanos, configurando la identidad y la cohesión social.

- ODS 13 (Acción por el Clima): La cultura (y la música como parte de ella) es un factor indispensable para luchar y adaptarse al cambio climático, aportando conocimientos tradicionales y respuestas creativas. Puede sensibilizar y movilizar a la acción, transformando la información sobre el cambio climático en narrativas creativas y positivas que inspiran esperanza, no miedo, lo cual es crucial para la resiliencia de la población (REDS, 2021). Vincular la financiación pública con el sector musical a la acción climática puede impulsar un cambio real (CME, 2021).
- ODS 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas): La música fomenta la convivencia, la cohesión social y las relaciones pacíficas. Las expresiones artísticas pueden visibilizar la discriminación y la violencia, promoviendo el debate y valores positivos. Los derechos de propiedad intelectual, si son justos y robustos, pueden aumentar la riqueza y reducir la pobreza, contribuyendo a instituciones más fuertes y justas (REDS, 2021).
- Otros ODS: La música y su educación también apoyan indirectamente el ODS 2 (Hambre Cero) al concienciar sobre el hambre global y revalorizar prácticas culturales relacionadas con la agricultura y la alimentación (González-Martín et al., 2023); el ODS 5 (Igualdad de Género) al promover la participación plena de mujeres y niñas en la vida musical y artística, así como en roles de liderazgo (CME, 2022; REDS, 2021); el ODS 12 (Producción y Consumo Responsables) al divulgar mensajes sobre producción sostenible y consumo responsable (CME, 2022; González-Martín et al., 2023); el ODS 14 (Vida Submarina) y ODS 15 (Vida de Ecosistemas Terrestres) al educar y sensibilizar sobre la preservación de ecosistemas, la biodiversidad y la relación cultural con el medio ambiente.

Finalmente, el ODS 17 (Alianzas para lograr los objetivos) se beneficia de la música como una herramienta de asociación para movilizar recursos, intercambiar conocimientos y fortalecer la cooperación entre diferentes actores y países para el desarrollo sostenible (REDS, 2021).

Así pues, la educación musical, debido a su naturaleza holística, puede jugar un papel crucial en el logro de los ODS, al promover la creatividad, la expresión, la empatía, el pensamiento crítico y la colaboración, habilidades esenciales para el desarrollo sostenible.

Aunque los documentos de la ONU mencionan la educación de calidad, la cultura y las artes tienen una presencia limitada, generalmente bajo el término “Industrias Creativas”. La música, reconocida como un agente de cambio social por su amplio alcance, es a menudo clasificada como “Industria Musical” en lugar de arte o manifestación cultural en estas conferencias. Esto contrasta con la idea de que la música puede transformar a las personas y, en consecuencia, al mundo.

La educación musical se adapta bien a diversos enfoques de aprendizaje, como el dialógico, experiencial y participativo. Las ocho competencias clave para la sostenibilidad definidas por la UNESCO pueden ser cultivadas, de manera directa o indirecta, a través de ella. De hecho, gran parte del marco de competencia global de PISA puede ser explorado y experimentado a través de la práctica musical (OECD, 2016).

1.3. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS) COMO ELEMENTO CLAVE

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es un instrumento clave para lograr los ODS y un facilitador fundamental de todos ellos (González-Martín et al., 2024). Se caracteriza por ser holística y transformadora, abordando contenidos, resultados de aprendizaje, pedagogías y entornos de aprendizaje (UNESCO, 2020).

En primer lugar, permite el desarrollo de competencias transversales ya que la EDS desarrolla competencias clave para la sostenibilidad (pensamiento sistémico, anticipación, normatividad, estrategia, colaboración y resolución integrada de problemas) que son directamente

aplicables a la construcción de resiliencia y a los desafíos de los ODS (UNESCO, 2017, 2020). Estas competencias no se enseñan, sino que los alumnos las desarrollan a través de la acción, la experiencia y la reflexión. La música, con su naturaleza dialógica, experiencial y participativa, se presta de forma natural al desarrollo de estas habilidades (González-Martín et al., 2023).

En segundo lugar, posibilita la transformación individual y social porque la EDS busca empoderar a los individuos para que se conviertan en agentes de cambio, adquiriendo conocimientos, habilidades, valores y actitudes para tomar decisiones informadas y actuar responsablemente en pro de un futuro sostenible. Esto implica una gran transformación a nivel individual y la reorganización de las estructuras sociales (UNESCO, 2020).

La EDS se distingue por su naturaleza transformadora, innovadora y global. Su propósito no es solo impartir conocimientos, sino también cultivar habilidades, valores y actitudes. Debido a que los desafíos de la sostenibilidad son complejos y no tienen fronteras, la EDS debe incorporar en los currículos temas cruciales como el cambio climático, la pobreza y la economía sostenible, tanto a nivel local como mundial, siendo la resiliencia una herramienta fundamental para alcanzarla.

Más allá del contenido, la EDS se enfoca en los resultados de aprendizaje, procurando desarrollar habilidades esenciales como el pensamiento crítico, sistémico y creativo, la capacidad de tomar decisiones en grupo de forma consensuada y la responsabilidad con las generaciones futuras.

Para desarrollar la diversidad y la evolución de estos temas, la EDS exige métodos de enseñanza novedosos que promuevan un aprendizaje interactivo y centrado en el estudiante. Fomenta un aprendizaje exploratorio, orientado a la acción y transformador, distanciándose de la metodología tradicional de instrucción unidireccional.

Además, la EDS implica reformular los entornos de aprendizaje, que no se restringen al aula, sino que abarcan todos los niveles de educación (formal, no formal e informal), como parte de una educación continua. El ambiente de aprendizaje debe ser flexible, adoptando un enfoque institucional integral para incorporar la filosofía del desarrollo sostenible.

1.4. LA DIMENSIÓN CULTURAL COMO FACTOR IMPRESCINDIBLE

La cultura, donde la música es una manifestación central, es un factor indispensable para el desarrollo sostenible y la resiliencia. A pesar de no tener un ODS específico, su contribución es transversal y decisiva (REDS, 2021). Con ella se pueden:

- Identidad, Autoestima y Creatividad: Los referentes culturales (valores, formas de vida, tradiciones) aportan sentimientos de pertenencia, identidad y autoestima, esenciales para superar la anomia y dar inicio a procesos de transformación y superación ante la pobreza, exclusión o vulnerabilidad. La creatividad, moldeada por la cultura, ayuda a encontrar alternativas y diseñar soluciones innovadoras, fundamentales para la resiliencia.
- Conocimientos Tradicionales y Adaptación: La cultura aporta conocimientos tradicionales valiosos para luchar contra el cambio climático y adaptarse a él.
- Narrativas y Movilización: La cultura puede ofrecer relatos que sensibilicen a las personas ante el cambio climático, usando narrativas creativas y positivas que inspiren esperanza, no miedo, movilizando a la acción.

Por estas razones, la música y la educación musical no son solo un “valor añadido” o un complemento, sino facilitadoras intrínsecas de la resiliencia y la sostenibilidad. A través del desarrollo de competencias clave, el fomento de la creatividad, el empoderamiento individual y comunitario, la salvaguarda de la identidad cultural y la provisión de un lenguaje universal para la sensibilización y la acción, la música y su educación contribuyen de manera transversal y decisiva al logro de los ODS y a la construcción de un mundo más justo, pacífico y resiliente. Es fundamental integrar la música y la cultura de manera intencional en las políticas de desarrollo para maximizar su potencial (CME, 2021).

2. OBJETIVOS

En esta investigación pretendemos analizar las percepciones de futuros docentes sobre la música como herramienta pedagógica para integrar

los ODS en el aula y evaluar su capacidad para diseñar actividades musicales que apliquen estos objetivos.

3. METODOLOGÍA

Este estudio muestra las opiniones y creencias de estudiantes universitarios sobre el papel que puede jugar la educación musical en la consecución de los 17 ODS. En esta investigación han participado 118 estudiantes con una edad media de 21,5 años del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Almería (95,8% mujeres y 4,2% hombres).

Para explorar las opiniones de los estudiantes sobre el vínculo entre la educación musical y el desarrollo sostenible, se elaboró un cuestionario creado específicamente para este estudio. El cuestionario constaba de un total de 19 preguntas con diversos formatos para obtener información detallada. Cuatro preguntas iniciales eran de tipo demográfico, pidiendo datos como el género, la edad, el curso y los estudios. Para medir las percepciones y los conocimientos, se añadió una pregunta con opciones múltiples y ocho de respuesta única. Por último, se incluyeron seis preguntas abiertas para profundizar en las perspectivas de los participantes sobre el uso de la música para impulsar los ODS y su posible aplicación en su futura carrera. Esta mezcla de preguntas cuantitativas y cualitativas garantizó la recolección de datos completos, haciendo posible un análisis estadístico y temático de las respuestas.

4. RESULTADOS

Los resultados muestran que casi el 30% de las y los estudiantes no tienen información sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible lo que nos puede ayudar a identificar áreas de mejora en la difusión de estos, ya que indica que, a pesar de los esfuerzos, existe una brecha importante en la sensibilización y formación sobre los ODS que debe abordarse. La necesidad de reforzar tanto la educación formal como los canales de comunicación pública para aumentar el conocimiento general de los ODS es una realidad. Para futuros maestros, esta falta de conocimiento puede repercutir en su capacidad para integrar los ODS en el currículo de educación infantil.

Con respecto al 70% de personas que afirma conocerlos podemos señalar que existe un predominio de la Formación Universitaria: La Universidad es el actor principal en la formación sobre los ODS para este grupo de estudiantes. Esto es crucial, ya que dota a los futuros educadores de las herramientas y el conocimiento necesarios para integrar la sostenibilidad en la enseñanza infantil. Pero también se muestra que se ha recibido formación e información en Etapas Educativas Anteriores: La presencia de menciones a Primaria y Secundaria sugiere que la sensibilización sobre los ODS no es exclusiva de la universidad, sino que empieza en etapas educativas anteriores, lo que puede favorecer una comprensión más profunda y arraigada de los conceptos. Pero, a pesar de que las fuentes formales dominan, los amigos, familiares e internet también contribuyen a la difusión de información. Esto indica que la conciencia sobre los ODS no solo se cultiva en el aula, sino también a través de la interacción social y la auto-búsqueda.

Los datos revelan que la inmensa mayoría del estudiantado de Maestro de Educación Infantil asigna la responsabilidad principal de la formación sobre los ODS al profesorado y al sistema educativo en general. Este resultado subraya la expectativa de que los futuros educadores de Infantil se vean a sí mismos como agentes clave en la transmisión de estos conocimientos.

Estos resultados implican una fuerte demanda y una necesidad percibida de formación y recursos para el profesorado en relación con los ODS. El estudiantado, al ser futuros educadores, parece reconocer la relevancia de su papel y, al mismo tiempo, la posible falta de preparación adecuada en etapas educativas anteriores. Esta perspectiva es vital para el diseño de planes de estudio universitarios y programas de desarrollo profesional docente, asegurando que los maestros de Educación Infantil estén debidamente equipados para abordar los ODS de manera efectiva en sus futuras aulas.

5. DISCUSIÓN

Se ha organizado la discusión de los resultados siguiendo las 5P de la Agenda 2030 que son las cinco dimensiones clave para el desarrollo

sostenible: Personas, Planeta, Prosperidad, Paz y Pactos. Estas dimensiones engloban los 17 ODS y sus 169 metas.

- Personas: El análisis de las respuestas de las y los estudiantes de Maestro de Educación Infantil revela una percepción mayoritariamente positiva sobre el papel de la música como herramienta de cambio social, aunque con una distinción clara entre “ayudar” y “poner fin”. Los datos sugieren que la música es vista principalmente como un catalizador de la conciencia y la movilización social, un vehículo para la transmisión de valores y mensajes, y un medio para la recaudación de fondos a través de eventos benéficos. También se le atribuye una importante influencia sobre la autopercepción en la dignidad, la igualdad y el desarrollo personal.
- Planeta: la gran mayoría de las personas encuestadas (más del 80%) cree firmemente en el poder de la música para concienciar sobre el medio ambiente. Las dos vías principales identificadas son el mensaje directo a través de las letras y la capacidad de la música como herramienta didáctica y de gran alcance, especialmente útil para la educación desde la infancia.

Prosperidad: nuestros estudiantes tienen una fuerte convicción en el poder de la música no solo para el bienestar personal y emocional (prosperidad), sino también como una herramienta versátil y efectiva para fomentar la conexión, el respeto y la concienciación hacia la naturaleza. Los mecanismos más destacados se centran en el impacto emocional directo y la capacidad de la música para transmitir mensajes y ser aplicada tanto en contextos educativos como de movilización y conciencia social.

Paz: las y los estudiantes de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Almería perciben la música no solo como un arte, sino como una herramienta multifacética y esencial para la construcción de la paz, la justicia y la inclusión social, principalmente a través de su capacidad para transmitir mensajes, unir a las personas, generar conciencia y moldear actitudes positivas.

Pactos: a pesar del porcentaje significativo que admite desconocimiento sobre la Agenda 2030, muestra una fuerte inclinación a creer en el potencial de la música como un facilitador de la implementación de la Agenda 2030 a través de alianzas globales. Los mecanismos más destacados giran en torno a su capacidad para unir personas, transmitir mensajes de concienciación y movilizar a la acción a nivel internacional.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones extraídas de este estudio revelan una profunda y prometedora interconexión entre la música, la educación musical, los ODS y la resiliencia. El análisis confirma que, si bien existe una brecha de conocimiento sobre los ODS entre los futuros docentes, aquellos que los conocen los ven como una herramienta esencial para el cambio social. Sorprendentemente, a pesar de que la música fue una de las asignaturas con menos menciones de trabajo sobre los ODS en su formación previa —en su educación obligatoria—, la perciben como un catalizador poderoso y versátil para abordarlos. Así, los estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Almería ven la música como un medio para hacer el aprendizaje más atractivo, perdurable y emocionalmente significativo, lo que facilita la transmisión de valores y conocimientos. Sin embargo, esta visión positiva se enfrenta a la clara necesidad de una formación más específica y recursos concretos para traducir su entusiasmo en prácticas pedagógicas efectivas.

7. APOYOS

El Proyecto de Innovación Docente (PID) 24_25_1_20C “Inclusión de los ODS en las asignaturas obligatorias de Educación Musical de la Universidad de Almería” está financiado por el Servicio de Planes de Estudios y Ordenación Académica del Vicerrectorado de Grados e Innovación Docente de la Universidad de Almería.

8. REFERENCIAS

- CME. (2021). *Your Guide to Music and the SDGs*. Center for Music Ecosystems.
- CME. (2022). *Resilience Review, Comparative Analysis & Recommendations Toolkit*. Center for Music Ecosystems.
- González-Martín, J., Castellar López, M., & Muñoz Muñoz, J. R. (2023). La Educación Musical en la Educación para el Desarrollo Sostenible. En C. Romero García & O. Buzón García (Eds.), *Renovación pedagógica y formación en competencias para una educación sostenible* (pp. 254-270). Dykinson.
- González-Martín, J., Muñoz Muñoz, J. R., & Castellar López, M. (2024). Presencia de la Agenda 2030 en la educación musical: Una revisión sistemática. En L. Vega Caro & A. Vico-Bosch (Eds.), *La evaluación alternativa en los procesos educativos, un nuevo camino hacia la atención a la diversidad* (pp. 611-624). Dykinson.
- OECD. (2016). *Trends Shaping Education 2016*. OECD Publishing.
https://doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en
- Østergaard, E. (2019). Music and sustainability education – a contradiction. *Acta Didactica Norge*, 13(2), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.6452>
- Publicover, J. L., Wright, T. S., Baur, S., & Duinker, P. N. (2018). Music as a tool for environmental education and advocacy: Artistic perspectives from musicians of the Playlist for the Planet. *Environmental Education Research*, 24(7), 925-936. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1365356>
- REDS. (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible y sus metas desde la perspectiva cultural*. Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS/SDSN Spain).
- UNESCO. (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible*. UNESCO.
<https://shre.ink/rKrw>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://shre.ink/rKrH>
- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO. <https://shre.ink/rKrz>

SECCIÓN II.

EDUCACIÓN SUPERIOR, TALENTO
Y COMPROMISO ÉTICO

PROVISION FOR GIFTED STUDENTS IN STEM SUBJECTS: A BILINGUAL CASE STUDY

JOSEPH XHUXHI

Faculty of Education, Universidad Internacional de la Rioja, Spain

1. INTRODUCTION

This study provides a critical examination of how gifted students in STEM are supported within a bilingual secondary school context. The overarching purpose is to investigate and co-construct, with stakeholders, a model of support for gifted STEM students that could inform practice in similar settings.

1.1. GIFTEDNESS AND UNDERACHIEVEMENT

Giftedness arises from dynamic interactions in the brain (Just & Varma, 2007) and can manifest across domains from mathematics to the arts (Gagné, 2011; Renzulli, 2012; Sternberg, 2003). Whether these potential gifts flourish depends on environmental opportunities, quality of instruction, cultural values, and motivation (Renzulli, 2012); without such support, even high-ability learners may become disengaged and underachieve (Ford, 2003), especially in unchallenging environments (Waters & Diezmann, 2003). Older views equated giftedness with a high IQ, but modern theories describe it as multidimensional, malleable, and context-dependent (Pfeiffer, 2012; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Models like Renzulli's Three-Ring and Gagné's DMGT stress that gifted potential must be nurtured through catalysts like motivation, instruction, and mentorship for talent to fully develop (Gagné, 2011, 2015; Renzulli, 2012). This reframing shifts the focus from asking if a child is gifted to considering how and under what conditions each learner can excel (Treffinger & Feldhusen, 1996). It also reminds us of

that identification alone is not enough – many gifted students underperform without ongoing support (Reis & McCoach, 2000).

1.2. IDENTIFICATION OF GIFTED STUDENTS IN SPAIN

Contemporary best practices for identifying gifted learners employ multiple criteria to capture a broad range of abilities (Baldwin, 2005; Chan, 2002; Johnsen, 2012; Plucker et al., 2004; Siegle et al., 2014; VanTassel-Baska & MacFarlane, 2008;). In practice, tools vary widely, from IQ tests to observation checklists like that of Cao & Fernández, 2005, and teacher nominations are encouraged since teachers can recognize advanced development given proper training (Chan, 2002; Johnsen, 2012; Siegle et al., 2014).

In Spain, however, identifying gifted students remains a challenge. Although roughly 2–3% of students are high-ability, the vast majority are never officially recognized as gifted (Tourón & Reyero, 2003). In some regions over 90% of gifted learners go undetected, meaning much potential goes untapped (Figueroa et al., 2023). Identification practices are inconsistent and often reactive – typically a student is labelled gifted only after an external evaluation. Even when identification occurs, school staff receive little guidance on how to adapt instruction (VanTassel-Baska & MacFarlane, 2008). Classroom teachers are rarely included in the process, so many gifted students remain invisible in regular classrooms and receive minimal differentiation. Without appropriate challenges these learners can become bored or disengaged, especially in STEM subjects where continuous stimulation is crucial (VanTassel-Baska & MacFarlane, 2008).

1.3. BILINGUAL EDUCATION AND GIFTEDNESS IN SPAIN

Over the past two decades, Spain has invested heavily in bilingual education. In regions like Madrid, bilingual programs vary in intensity: some schools teach most subjects in English, while others teach only a few subjects in English alongside extra English classes (Dobson, Murillo, & Johnstone, 2010). These programs have improved students' English proficiency (Hidalgo-McCabe & Tompkins, 2024), but researchers caution that extensive content instruction in a second language may slow learning

in math and science (Sotoca & Muñoz, 2015). Indeed, students in bilingual schools often progress more slowly in STEM subjects than peers in monolingual schools, even as their English improves (Brindusa, Cabrales, & Carro, 2016; Sotoca & Muñoz, 2015). Moreover, bilingual schools tend to “teach to the average,” lacking strategies to support either struggling or gifted learners (Brindusa, Cabrales, & Carro, 2016). The push to raise overall English competence may thus come at the expense of differentiated instruction for the most able students.

Many teachers in bilingual programs receive little training on integrating language and content and thus end up teaching in English exactly as they would in Spanish – often through lecture and rote methods with minimal adaptation. This yields superficial learning and frustration (Hidalgo-McCabe & Tompkins, 2024). Golden (2024) describes a student admonished to “say it in English,” exemplifying a subtractive model that treats the home language as a deficit. Such practices undermine the promise of additive bilingualism. For gifted bilingual students, an English-only classroom without adaptation can obscure their abilities and dampen motivation. Furthermore, linguistic biases in gifted identification are well documented: standard tests and referrals often overlook high-ability students who are not dominant in the school’s language (Ford, 2013).

1.4. STEM EDUCATION: CONCEPTS AND CURRICULUM

“STEM education” has become a buzzword in policy and schools, but its meaning is often inconsistent, functioning as a flexible “boundary object” that different stakeholders redefine (Breiner et al., 2012). In some contexts, it denotes four separate subjects, while in others it implies an integrated, problem-based approach (McComas & Burgin, 2020; Williams, 2011). These divergent interpretations align with different goals: producing more STEM professionals versus fostering broad STEM literacy (McComas & Burgin, 2020; Williams, 2011). Variations like “STEAM” (adding arts) have not resolved debates over what counts as STEM, which often reflect struggles over curriculum priorities (Anderson et al., 2021; Dillon & Herman, 2023). Millar, Park & Dillon (2025) highlight the term’s “semantic slipperiness,” arguing that educators and policymakers must clearly define their STEM

objectives, balance the disciplines, establish shared rationales, and embed equity from the start to make STEM initiatives coherent.

In Spain, policy has embraced STEM but left its implementation vague. The latest education law LOMLOE (Ramil & Ucha, 2020) names STEM competence as a key learning area and links STEM initiatives to goals like gender equity (Estévez & Baelo, 2021). However, there is no national integrated STEM curriculum, and usage of “STEM” vs “STEAM” varies by region (Estévez & Baelo, 2021). Autonomous communities run disparate STEM programs, and teachers often receive mixed messages with little guidance. Schools are urged to “do STEM,” which sometimes gets reduced to superficial technology or coding activities rather than genuine interdisciplinary learning (Estévez & Baelo, 2021). This ambiguous landscape is the backdrop at Seafarers College: the leadership often touts STEM excellence and has invested in modern labs, but as of the start of this study there was no shared vision of what effective STEM integration meant in practice.

1.5. CASE STUDY CONTEXT: SEAFARERS COLLEGE

Seafarers College, pseudonym of the college where the study was conducted, is a recently founded private Catholic boys’ secondary school in central Spain, run by a religious order. It presents itself as a bilingual institution with a holistic, values-driven philosophy. The founders espoused a holistic, values-based vision of education – “man is only truly man if he learns to inquire about the ultimate meaning of his journey” – along with a commitment to innovative leadership and cultivating each student’s unique gifts (Granados & Granados, 2009). I joined Seafarers as a science teacher in 2021, drawn by this vision, which aligned with my own educational ideals (Maltman et al., 2021).

Once inside, however, I observed a gap between the school’s ideals and its everyday practices. The bilingual program was narrowly fixated on preparing students for external English exams under parental pressure. Broader goals of bilingual education were sidelined, and success was measured by how quickly students earned those language credentials. Meanwhile, despite rhetoric about individualizing education, teachers were instructed to “teach to the middle,” aiming lessons at an average

student. Those who struggled or excelled received little attention. “Enrichment” for high achievers was limited to trivial clubs rather than any deepening of academic content, and no differentiation was offered. My attempts to provide extra challenge for advanced students were discouraged, conflicting with the school’s stated commitment to developing each learner’s talents (Granados & Granados, 2009).

Despite these issues, I chose to remain at Seafarers and use my position as an insider-researcher to examine and potentially improve its approach to bilingual STEM and gifted education. The school’s modern science and technology labs were underutilized, an untapped resource. I wondered whether the leadership had any coherent plan for integrating bilingual STEM or supporting gifted learners, and why practice diverged so much from the school’s stated ideals. I also felt compelled to represent my fellow teachers’ experiences. My journey reinforced that meaningful educational change requires teacher agency and professional autonomy (Ball, 2016). Following the “golden thread” of my values (Chapman, 2013), I saw this research as a way to reflect on and reclaim that agency, and to work toward positive changes.

2. OBJETIVES

Considering the issues described above, this study sets out a critical examination of how gifted students in STEM are supported or not within the Seafarers bilingual secondary school context. The overarching purpose is to investigate and co-construct, with stakeholders, a model of support for gifted students in STEM at Seafarers that could potentially inform practice in similar settings. More specifically, the general objective of this study is to critically examine how gifted students are conceptualised, identified, and provided for, and to understand this within the broader framework of STEM education and gifted education in Spain. Four interrelated specific objectives guide this study:

- i) To investigate how STEM subject teachers and gifted students at Seafarers College conceptualise the meaning and purpose of STEM education within a bilingual learning environment,

- ii) To explore the meanings and significance that both teachers and students assign to the concept of giftedness,
- iii) To examine the whole-school strategies and policies in place at Seafarers College for identifying gifted students and for supporting their educational needs,
- iv) To analyse the specific teaching strategies and in-class provisions employed by STEM teachers at Seafarers to meet the needs of gifted learners in the classroom.

Each theme is associated with focused research questions, detailed below. Under the first theme of STEM Education, I am interested in finding out how Seafarers teachers conceptualise STEM education and how gifted students perceive and experience STEM in this bilingual setting.

Under the second theme of Gifted Provision, I ask what processes are used at Seafarers to identify gifted students; what whole-school strategies and approaches are implemented to support them; what teaching practices STEM teachers employ to meet gifted learners' needs in the classroom; and how gifted students evaluate the adequacy and effectiveness of the support they receive at both classroom and institutional levels.

While each of the above questions targets a specific facet of the phenomenon, this study also seeks to synthesise insights across them to answer an overarching research question: *How can a school-specific model of support for gifted students in STEM be co-constructed at Seafarers, and what elements of this model might be applicable to other educational contexts?*

This overarching question is forward-looking and design-oriented in that it implies that the research is not only diagnostic but also generative. In essence, by understanding the current situation I hope to collaboratively create a more effective approach to gifted STEM education that is sensitive to the bilingual context and can perhaps inspire similar schools.

3. METHADODOLOGY

A key premise is that effective STEM instruction naturally complements effective gifted education. Integrative STEM pedagogies emphasise

inquiry, creativity, and higher-order thinking – approaches also recommended for engaging gifted learners (VanTassel-Baska & Baska, 2021; Yoon & Mann, 2017). Principles of gifted curricula, such as focusing on big ideas and real-world problem-solving (Hockett, 2009), mirror modern STEM education reforms (National Research Council, 2012; Bruce-Davis et al., 2014). This synergy suggests that meeting gifted students’ needs in STEM does not require a separate model but rather a robust STEM approach enriched with depth and differentiation – an idea also reflected in Renzulli’s (1977) enrichment model. Both gifted and STEM paradigms underscore the teacher’s role as a facilitator rather than a mere lecturer (Nadelson & Seifert, 2013). Teachers can act as catalysts who turn potential into achievement (Gagné, 2015), but rote, low-level instruction may stifle gifted potential (Winebrenner & Devlin, 2001).

Accordingly, the framework for this study highlights teacher agency (Archer, 2007; Bandura, 1987) – teachers’ capacity to shape their practice rather than simply follow mandates. If educators feel compelled to “teach to the test” via a one-size-fits-all script, even a belief in hands-on STEM will not translate into practice. Empowering teacher agency through supportive leadership and a culture of innovation enables the shifts needed for effective STEM and gifted education. Sustainable change requires teachers as co-creators of new practices (Fullan, 2016), and agency without self-efficacy is hollow (Bourn et al., 2016) – teachers must believe in their capacity to change.

Golden’s (2024) work warns that an “English-only” classroom policy may inadvertently devalue bilingual students’ home language and identity, leading to disengagement. Gifted support in a bilingual setting should instead treat bilingualism as an asset (Delavan et al., 2021) and ensure students need not conceal their talents to fit in (Steele, 1997). Adopting translanguaging practices – treating bilingual individuals as having an integrated linguistic repertoire – allows students to use both languages to deepen understanding (García & Wei, 2015; Golden, 2024).

Taking an intersectional approach (Crenshaw, 1989), the framework applies a critical race lens to examine systemic biases in gifted education. Critical Race Theory (Ladson-Billings & Tate, 1995) posits that racism is embedded in educational institutions, raising the question of

whose cultural norms define “giftedness” at Seafarers and who might be overlooked. Gifted programs have often disproportionately served privileged groups; accordingly, this study considers whether traits seen as indicative of high ability align with the cultural capital of the school’s dominant group. Consistent with CRT, student and parent interviews provide counter-stories (Solórzano & Yosso, 2002) that challenge the dominant narrative.

Finally, the framework of this study draws on Freire’s critical pedagogy to view education as an act of liberation. Identifying and nurturing the talents of underserved learners becomes a form of social justice (Freire, 1970). STEM teaching must also ask “STEM for what?” – if it is merely vocational training it is not emancipatory but taught critically through inquiry and reflection it can develop student agency and critical consciousness (Freire, 1998). This transformative approach encourages questioning of assumptions (e.g. through “disorienting dilemmas” (Mezirow, 2000)) and collaborative problem-solving. Accordingly, the study embraced a democratic, participatory ethos: teachers and students acted as co-investigators, consistent with participatory action research principles (Cammarota & Fine, 2008).

3.1. RESEARCH DESIGN AND APPROACH

This study follows a qualitative case study design to examine how Seafarers College supports gifted students in STEM within its real context. Multiple data sources, interviews, observations, documents, and surveys, were used for triangulation. The research is grounded in a constructivist–interpretivist paradigm (Denzin & Lincoln, 2011; Guba & Lincoln, 1989), viewing reality as socially constructed and best understood through participants’ perspectives. Rather than seeking a single truth, the study co-constructed understanding with those involved. A pragmatic stance was also adopted, prioritising practical solutions over adherence to any one method. Pragmatism permits using whatever methods prove useful (Creswell & Plano Clark, 2011; Morgan, 2014;); accordingly, while qualitative methods dominate, some quantitative elements (e.g. simple survey data) were included.

Additionally, the design incorporated a participatory action research (PAR) orientation to link inquiry with action. As an insider teacher-researcher, I facilitated iterative cycles of reflection and change. The project proceeded in three phases: first assessing how STEM was conceptualised at the school, then evaluating the existing gifted provision, and finally collaboratively developing a new support model. After each phase of data collection, a group reflection with participants reviewed the findings and planned next steps. Consistent with PAR principles, participants were engaged as co-researchers – teachers and students helped interpret data and generate solutions rather than serving as subjects. This collaborative approach aimed to empower participants and ensure interventions were grounded in the school’s needs.

3.2. RESEARCHER POSITIONALITY AND ETHICS

My dual role as a teacher-researcher provided insider insight but also required reflexivity. I remained transparent about my intentions and reflected on how my presence might influence the process. Drawing on Thomson and Gunter’s (2011) idea of “fluid positioning,” I stayed mindful of how my insider status could affect what participants shared. I encouraged colleagues sceptical of the “gifted” label or STEM initiatives to voice dissenting views, avoiding an echo chamber of my own perspectives.

All necessary ethical safeguards were in place. Approval was obtained from the university ethics committee and the school administration. Participation was voluntary and informed consent was obtained from all participants. Participants were assured that feedback would have no repercussions. All data were kept confidential, and pseudonyms were used in transcripts and reports to protect identities. These measures fostered a safe environment for open dialogue.

3.3. DATA COLLECTION AND PARTICIPANTS

Purposive sampling was used to select information-rich participants (Merriam & Tisdell, 2016). In total, the study involved five secondary STEM teachers, 14 gifted students identified by the school, one parent of each of those students, and three administrators.

Data collection spanned three phases and utilised multiple methods. Semi-structured interviews were conducted with each stakeholder group, using tailored prompts to explore their experiences with STEM instruction and gifted student support. Four non-participant STEM classroom observations were carried out to observe teaching strategies and student engagement; an observation checklist adapted from Ramirez-Verdugo (2023) guided these observations, supplemented by field notes for context. Additionally, an online questionnaire was administered to the gifted students, their parents, and the STEM teachers. The survey included Likert-scale items, providing basic quantitative data, and open-ended questions, yielding qualitative insights. This mix of methods allowed for triangulation of findings across interviews, observations, and survey responses.

3.4. DATA ANALYSIS

All data were analysed using iterative thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). Interview and focus group recordings were transcribed, and observation notes were expanded into detailed write-ups. I inductively coded the data without preset categories and then grouped related codes into broader themes. Each theme was supported by evidence from multiple sources, enhancing credibility through triangulation. To ensure trustworthiness, validation strategies were employed (Guba & Lincoln, 1989) – including data triangulation, participant member checks, and an audit trail.

4. RESULTS

Three key themes emerged from the qualitative data at Seafarers College: (1) the nature of STEM teaching practices, (2) gifted students' classroom experiences, and (3) gaps in identification and support for gifted learners. These themes illustrate a stark contrast between the inclusive, enriched approach recommended by policy and the reality of practice at this private school.

4.1. TEACHING PRACTICES

Spanish educational policy (the 2020 LOMLOE law) and Madrid's guidelines frame gifted education as part of inclusive “atención a la

diversidad,” calling for early identification and differentiated instruction (Ramil & Ucha, 2020). However, as a private institution, Seafarers is only obliged to identify gifted students, not to implement specific support measures, so in practice its approach is left to the school’s discretion. STEM teaching at Seafarers diverges markedly from the proactive, student-tailored pedagogy envisioned by these guidelines.

Classroom observations and teacher interviews revealed a traditional, teacher-centred approach in STEM classes. Subjects are taught separately with an emphasis on lectures, textbook exercises, and exam preparation, while hands-on or inquiry-based activities are rare. Within this conservative approach, all students – including the gifted – receive identical, one-size-fits-all instruction. As Alma, a mathematics teacher, confirmed, “There is no differentiation of the work. All students do the same thing.” Gifted pupils do the same classwork and homework as their peers, at the same pace, with no enrichment or acceleration. Even when a high-ability student finishes an assignment early, teachers do not provide an alternative task – instead, high-ability students are expected to sit quietly and wait rather than receive any extension or enrichment. In short, daily teaching practices remain uniform and exam-driven, with little effort to adapt lessons for gifted learners or to incorporate the kind of creative, student-centred STEM learning that policy guidelines advocate.

4.2. STUDENT EXPERIENCES

Gifted students’ own accounts make it clear that this undifferentiated teaching leaves them under-stimulated. In interviews and surveys, the gifted boys overwhelmingly described their STEM classes as “unstimulating” or “too easy.” They often feel bored and “invisible” – present but disengaged because the material is already mastered. For example, in one observed maths class a gifted boy (Santi) sat quietly for the entire lesson, barely writing anything. When asked why he didn’t participate, Santi shrugged, “I knew it all – last year we did the same thing.” With no new challenge on offer, he had simply checked out. In another case, a gifted boy focused on homework from a different subject because the classwork was too easy to hold his attention. These anecdotes illustrate a common pattern: when classwork is repetitive or below their ability level, gifted students tend to disengage.

They rarely cause disruptions – teachers noted that high-ability boys are usually well-behaved and “fly under the radar” – but their passivity means teachers may not notice how unchallenged they are.

Some students compared Seafarers’ approach with more stimulating experiences elsewhere. Fin, who had studied in England, lamented, “It’s pure theory here... in England teachers used different methods like practical work in lab.” Hands-on or creative STEM learning at Seafarers is largely confined to occasional special projects or a separate STEM club, rather than integrated into everyday lessons. As a result, many gifted boys have developed coping strategies for boredom: doing only the minimum work, pretending to pay attention while their minds wander, or quietly pursuing unrelated tasks. They continue to score high marks on exams – which paradoxically masks the problem. As long as they ace tests with minimal effort, teachers assume “everything is fine,” not realizing these students are under-learning and not reaching their potential. One insightful student, Jaz, confessed concern that “maybe we’re not developing good study habits or resilience, since everything is so easy now... someday when we face a real challenge, we might struggle.”

4.3. SUPPORT GAPS

The study also exposed gaps in gifted student identification and support at Seafarers. Where policy calls for proactive early identification and enriched support for gifted learners (Ramil & Ucha, 2020), Seafarers’ approach is largely reactive and delayed. There is no systematic screening or assessment to flag high-ability learners; instead, most identifications happen only after a parent or teacher raises concerns. As the Special Educational Needs coordinator observed, “most have external reports but no centre psychological report,” meaning nearly all recent gifted designations came via private external testing procured by parents rather than through school initiative. Many parents felt the school would not have identified their child without persistent parental advocacy. One mother remarked that “parents have to pressure the school to get children identified”. This ad hoc identification process falls short of the proactive, systematic approach envisioned by policymakers, and it likely leaves some gifted learners at Seafarers undetected.

Even when students are formally identified as gifted, there is little concrete support that follows. In theory, once a student is labelled gifted the school should develop an enrichment plan and adjust classroom strategies accordingly. No such individualized plan was evident. One teacher frankly described the school's approach as "identification and done" – once a student is labelled, nothing substantial changes in his education. From the parents' perspective, the identification brought no tangible benefits: after going through the identification process, "nothing really changed at school, we have not received any help nor support," as one parent explained. No special program or modifications were offered, not even guidance on next steps. Essentially, the gifted label does not translate into action in the classroom.

Because the school provides few accommodations and little enrichment, any advanced learning for these students depends on extracurricular or external options. Seafarers has no dedicated gifted program; the only extensions available are general extracurricular activities open to all students (for example, science/technology clubs or math competitions). Gifted students can opt into these, but participation is voluntary and not guaranteed for every identified student. Moreover, when an outside entity — the regional education authority — offered free Saturday enrichment classes for gifted youth, Seafarers' administration actually discouraged families from attending. One parent saw this as a "mixed message" – *"we're not giving you extras, but we don't want you seeking them elsewhere either."* Many families have had to seek support on their own, whether by hiring private tutors, enrolling their children in external STEM programs, or finding other avenues to challenge them.

Overall, the findings highlight a clear mismatch between the policy ideals of gifted education and the day-to-day reality at Seafarers College. Gifted students experience undifferentiated instruction and minimal support, leaving much of their potential untapped.

5. DISCUSSION

In this section I interpret the findings from Seafarers College through four interrelated lenses that structure the article's conceptual framework:

(1) the synergy—and current misalignment—between STEM pedagogy and gifted education; (2) language and identity in a bilingual setting; (3) equity, power and bias via critical race/gender perspectives; and (4) whether (and how) gifted STEM education at Seafarers can become an instrument of humanisation and liberation. I weave analysis with reflective narrative to address the research questions and to connect local practice to broader theory.

5.1. STEM AND GIFTED EDUCATION: MISALIGNMENTS AND SYNERGIES IN PEDAGOGY

The clearest finding is that STEM instruction is traditional, didactic and largely undifferentiated; many gifted learners reported boredom and disengagement—one boy summed up lessons as “*they talk to us like we are stupid.*” This stands in sharp contrast to the convergent advice from STEM reform and gifted education: inquiry, complex problem-solving, creativity, and student-centred exploration (Hockett, 2009; National Research Council, 2012). In principle, robust STEM pedagogy should naturally cater for gifted learners; in practice, the synergy went unrealised at Seafarers, where subjects were taught in isolation and primarily as examinable syllabi. I read this as a missed “dual-rich” opportunity: aligning day-to-day STEM teaching with gifted best practice—open-ended investigations, mentorship, real-world projects—could lift engagement for all while giving gifted learners depth and pace (Van-Tassel-Baska & Baska, 2021). Instead, “*we teach to the middle*” functioned as a cultural directive, yielding uniform tasks and “more of the same,” echoing Máximo et al. (2017) on superficial extensions in Spanish mainstreaming. Unsurprisingly, several identified students coasted, mirroring research that insufficient challenge produces disengagement and even underachievement (Ford, 2003; Reis & McCoach, 2000).

Why the pattern, given resources and rhetoric? Teacher agency—and the culture that constrains or enables it—proved pivotal. Teachers convert potential into achievement (Gagné, 2015), yet many described feeling bound to a rigid syllabus, high-stakes exams, and top-down mandates; one feared deviating from the script after colleagues were dismissed when students found lessons “confusing.” As Fullan (2016)

notes, sustainable change stalls when teachers are mere implementers, not co-creators. Compounding this, professional development in gifted differentiation and bilingual methods was minimal—“*teach as usual but in English*” became, as others have argued, a “*recipe for superficial learning and teacher demoralisation*” (Hidalgo-McCabe & Tompkins, 2024). In my own classes, shifting to hands-on projects and collaborative problem-solving raised engagement, underscoring the literature that active, student-centred approaches are essential in bilingual STEM.

Moving forward means curriculum reform (compacting to free space for inquiry; interdisciplinary challenges; tiered tasks) and rebuilding teacher capacity and agency (Tomlinson et al., 2003; Watters & Diezmann, 2003). Teachers need targeted PD and explicit permission to experiment without fear. Part of my motivation for this research was to “reclaim some of my professional agency,” aligning with Maltman et al. (2021) on practice grounded in values. If Seafarers trusts teachers to co-design and iterate, the natural overlap between effective STEM pedagogy and gifted education can finally be realised.

5.2. LANGUAGE, IDENTITY, AND GIFTEDNESS IN A BILINGUAL CONTEXT

The bilingual program is a source of institutional pride, yet the data show language and monolingual bias often obscure giftedness. Advanced students sometimes struggled to articulate complex ideas in English; several teachers admitted they might not “see” a student’s potential if he lacked fluency. Rigid English-only expectations can mask ability and dampen engagement. Golden (2024) describes a student admonished to “*say it in English*,” exemplifying subtractive ideology that treats the home language as deficit—precisely what our findings suggest in exam-driven English-medium STEM. One gifted boy contrasted Spanish-medium lessons (“I know what’s expected”) with English-medium science, where unclear instruction bred confusion and misbehaviour. In short, gifted education at Seafarers must become culturally and linguistically responsive; giftedness is not a monolingual English phenomenon.

Translanguaging offers a practical, equity-minded bridge: discuss and think through a challenge in Spanish, present in English—leveraging a single integrated repertoire for higher-order cognition (García & Wei,

2015; Golden, 2024). Teachers reported feeling that allowing Spanish contravened policy, this needs revisiting. Strategically permitting translanguaging supports content mastery and affirms identity (Steele, 1997). Identification also needs de-biasing: traditional approaches tend to advantage dominant-language speakers (Ford, 2013). Multifaceted procedures—nonverbal tasks, portfolios, teacher nominations, assessment in the stronger language—are more likely to capture masked potential. Currently, identification relies disproportionately on external IQ reports and persistent parents, so quiet or linguistically-constrained talent is missed. One boy’s gifts surfaced only after his mother funded testing; his English-mediated scores had previously concealed his science curiosity. Curriculum, too, should reflect students’ identities and passions. Several gifted boys felt unseen—“known” neither for their interests nor their cultural background. Although the cohort is largely Spanish and Catholic (and all boys), inclusive STEM can still widen the representational lens (female scientists; diverse inventors) while guarding against competitive “macho” dynamics that some single-sex settings can unintentionally normalise. My research with colleagues (Xhuxhi & Ramírez-Verdugo, 2024) found that active learning plus translanguaging markedly improved comprehension and motivation in bilingual STEM. Seafarers’ inclusion policy already recognises giftedness; implementing it in culturally responsive ways (explicit anti-bias in identification; bilingual scaffolds; diverse exemplars) would communicate that giftedness can manifest in any language.

5.3. CONCEPTIONS OF GIFTEDNESS, EQUITY, AND BIAS: A CRITICAL PERSPECTIVE

Despite valuing high ability in principle, Seafarers lacked a shared definition of giftedness and a proactive, school-led identification system. Identification was reactive and largely parent-driven, raising equity concerns: who is identified when advocacy and private testing are prerequisites? Likely students with higher cultural capital. A CRT lens asks whose norms define “giftedness” and who is overlooked (Ladson-Billings & Tate, 1995). Teachers often equated gifts with high grades, neat work, or compliant participation—criteria that privilege

conventional high achievers and miss unconventional or twice-exceptional talent. One teacher acknowledged that a “troublesome” boy might, in fact, be gifted—an insight sharpened by this inquiry. Without broad screening or trained nominations, “invisible” gifted learners (ELLs, underachievers, creative outliers) remain unseen, echoing national under-identification patterns. Best practice points to multifaceted screening (Baldwin, 2005; Siegle et al., 2014) and modern models (Renzulli; Gagné) that see giftedness as domain-specific and developmental rather than a tiny fixed elite. Changing mindsets is as crucial as changing mechanisms. The benign-sounding belief that “gifted students will be fine on their own” is not benign; absent challenge and support, gifted learners stagnate (Ford, 2013; Reis & McCoach, 2000). Professional learning should tackle myths directly, pairing research with student testimony—e.g., the boy who said lessons felt like being talked down to—to humanise the need for change. Ultimately, the current configuration serves almost no one: identified students receive little beyond a label; unidentified students receive nothing. A more inclusive, teacher-empowered approach would widen the net and ensure support follows identification.

5.4. GIFTED EDUCATION AND STEM AS INSTRUMENTS OF LIBERATION AND HUMANISATION

Seafarers’ founding vision—holistic, values based, cultivating each boy’s gifts—aligns with Freire’s view of education as a practice of freedom (Freire, 1970, 1998). Yet daily reality too often resembled the “banking model”: pressure to “deliver” content, teachers compelled to “teach to the test,” gifted students curbing curiosity to fit one size fits all instruction. The tragic irony is that a program meant to expand minds constrained them. Recognising this gap spurred a desire for change, and the study’s participatory action research stance (Camarrota & Fine, 2008) invited teachers and students to co analyse experience and co imagine alternatives—small steps toward democratizing school culture. In one session, colleagues proposed a pilot Excellence Program elective in which high ability students pursue self-chosen STEM projects with staff mentorship—students as co-creators of knowledge, not passive recipients.

Crucially, we must ask STEM for what? At present, STEM mainly serves exam performance and prestige. A liberatory stance reframes STEM as a vehicle for social awareness and humanisation: projects addressing authentic community needs (e.g., a rainwater capture system on campus; an app to support local seniors) would stretch intellect and foster critical consciousness. Such “disorienting dilemmas” (Mezirow, 2000) push students to connect formulas with ethics and purpose. One gifted boy lamented, “we never talk about the why—like why science matters for the world, it’s just formulas.” His comment reveals hunger for meaning that a Freirean STEM could meet.

Leadership is pivotal, past punitive responses to pedagogical experimentation chilled innovation; now leaders must explicitly protect teacher risk taking, tolerate iteration, and promote collaborative inquiry. When teachers are partners—not mere implementers—agency and motivation grow (Bourn et al., 2016). I stayed at Seafarers to be a change agent—what Freire (1998) calls teaching as an act of love and courage. That commitment is powerful but requires a climate that invites bold, reflective practice. If we re orient gifted STEM toward liberation—depth, relevance, equity—the whole school benefits. Focusing on giftedness has exposed systemic issues; addressing them will lift all learners. Teaching to the middle serves no one; teaching to potential raises engagement across the board.

6. CONCLUSIONS

This study concludes that a school-specific model to support gifted STEM students can be co-constructed at Seafarers College through a collaborative, research-informed approach. The model is tailored to its bilingual context, yet it embodies gifted education principles, making it adaptable beyond this case. Key elements include a broadened definition of giftedness, an inclusive identification process, enriched STEM opportunities, and enhanced teacher capacity. Importantly, the model draws on established frameworks, aligning with best practices (Gagné, 2004; Renzulli & Reis, 2014; Subotnik et al., 2011).

Through reflective dialogue, stakeholders co-created solutions to address gaps. Teachers proposed a shared enrichment resource bank and mentorship pairings to challenge advanced students. In an action-research session, STEM teachers and students envisioned an “Excellence Program” for high-ability learners to pursue self-directed projects. These insights, combined with scholarly recommendations (Renzulli & Reis, 2014; Subotnik et al., 2011; Jolly & Robins, 2021; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005), ensured the model was grounded in local experience while aligning with evidence-based practices.

TABLE 1. *STEM talent identification rubric generated as an outcome of this case study*

Category	Emerging	Developing	Advanced.
Learning pace and reasoning	Needs normal instruction time; solves routine problems	Grasps new ideas quickly; sometimes makes leaps	Masters' concepts almost instantly; finds patterns and solutions that peers miss
STEM Achievement	Meets grade level standards	Consistently above grade level or scores high when challenged	Excels for beyond grade level and handles higher level work
Class engagement and curiosity	Participates when prompted	Frequently asks good questions; eager in labs/projects	Constant probing curiosity; self directs class discussions or experiments
Motivation and initiative	Works for grades/teacher approval; stops when finished	Sometimes pursue extra problems or STEM clubs	Drives own learning with no prompting
Creativity and real world links	Applies formulas exactly as taught	Offers occasional new approaches; connects lesson to real life with help	Invents original solutions; freely links concepts across disciplines or real-world issues
Behaviour signals	Typical behaviour; blends in	Finishes early; may show boredom or perfectionism	Restless or corrective when underchallenged; seeks intellectual peers/adults
Environment and culture	Few enrichment chances; ability may be hidden	Talent grows when given some support or inclusive setting	Thrives in any setting; actively finds or creates opportunities
Teacher intuition	No strong hunch	Noticeable “something extra” in several areas	Clear consistent evidence across areas; teacher advocates for enrichment/testing

Learning pace and reasoning	Needs normal instruction time; solves routine problems	Grasps new ideas quickly; sometimes makes leaps	Masters' concepts almost instantly; finds patterns and solutions that peers miss
STEM Achievement	Meets grade level standards	Consistently above grade level or scores high when challenged	Excels for beyond grade level and handles higher level work
Class engagement and curiosity	Participates when prompted	Frequently asks good questions; eager in labs/projects	Constant probing curiosity; self directs class discussions or experiments

Source: made by author

A cornerstone outcome is a teacher-facing STEM talent identification rubric (TABLE 1) that promotes inclusive, holistic identification by replacing an ad hoc process with a tool for teachers to notice and nurture multiple forms of giftedness. The rubric frames identification as a holistic process focused on patterns of strengths rather than one-off test scores (Gagné, 2004; Jolly & Robins, 2021; VanTasselBaska & Stambaugh, 2005), encourages a balanced mix of evidence and cautions against over-reliance on grades or good behaviour. Its criteria balance conventional academic measures with often overlooked indicators, acknowledging subtle signs (e.g., finishing work early) that standard evaluations might miss (Renzulli & Reis, 2014; Subotnik et al., 2011). It ultimately shifts the school from a narrow “gatekeeping” mindset to a talent development approach, casting a wider net for STEM talent (Gagné, 2004; Jolly & Robins, 2021; Renzulli & Reis, 2014; Subotnik et al., 2011; VanTasselBaska & Stambaugh, 2005).

However, this study has several limitations. Conducted in one school with a small sample, the findings have limited generalisability, and the model may require adaptation in other settings. The short timeframe allowed designing interventions (e.g., the rubric) but not implementation or evaluation. Moreover, the researcher’s insider role may have introduced bias despite reflexive efforts. Thus, the model is an initial framework requiring further testing and refinement.

Key next steps include:

- Implement the STEM identification rubric in classrooms to gather feedback and fine-tune its criteria, ensuring it helps teachers recognize gifted students.
- Launch the co-created “Excellence Program” to provide enrichment for high-ability learners.
- Monitor long-term outcomes such as identified students’ STEM engagement and academic progress over time to gauge impact and inform adjustments.

This case demonstrates that improvements in gifted STEM education are achievable when schools embrace collaboration, reflection and evidence-based innovation. By co-constructing a context-sensitive yet theory-informed model, Seafarers College has taken steps toward a more inclusive and empowering approach to gifted education. This initiative not only stands to better serve its gifted STEM students, but also offers lessons for other schools seeking to nurture STEM talent.

7. REFERENCES

- Anderson, L. A., Baird, M. D., & Bozick, R. (2021). STEM occupations and the STEM workforce. *Journal of Science Education and Technology*, 30(2), 255–268.
- Archer, M. S. (2007). The ontological status of subjectivity: The missing link between structure and agency. In C. Lawson, J. Latsis, & N. Martins (Eds.), *Contributions to social ontology* (pp. 17–31). Routledge.
- Baldwin, A. Y. (2005). Identification concerns and promises for gifted students of diverse populations. *Theory Into Practice*, 44(2), 105–114.
- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: Refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129–1146.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bourn, D., Hunt, F., Blum, N., & Lawson, H. (2016). *Primary education for global learning and sustainability* (Cambridge Primary Review Trust Research Survey 5). Cambridge Primary Review Trust.
- Breiner, J., Harkness, S., Johnson, C., & Koehler, C. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3–11.

- Brindusa, A., Cabrales, A., & Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: The impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202–1223.
- Bruce-Davis, M. N., Gubbins, E. J., Gilson, C. M., Villanueva, M., Foreman, J. L., & Rubenstein, L. D. (2014). STEM high school administrators', teachers', and students' perceptions of curricular and instructional strategies and practices. *Journal of Advanced Academics*, 25(3), 272–306.
- Cammarota, J., & Fine, M. (Eds.). (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. Routledge.
- Cao, L. R., & Fernández, O. D. (2005). Identificación de alumnos con alta capacidade cognitiva. *Revista Galega do Ensino*, 13(47), 1151–1168.
- Chan, D. W. (2002). Fostering creativity in schools in Hong Kong: Issues and challenges from a systems perspective. *Education Journal*, 30(1), 1–14.
- Chapman, T. K. (2013). Origins of and connections to social justice in critical race theory in education. In M. Lynn & A. D. Dixon (Eds.), *Handbook of critical race theory in education* (pp. 121–132). Routledge.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 139–168.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE.
- Delavan, M. G., Freire, J. A., & Menken, K. (2021). Editorial introduction: A historical overview of the expanding critique(s) of the gentrification of dual language bilingual education. *Language Policy*, 20(3), 299–321.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.
- Dillon, J., & Herman, B. (2023). Environmental education. In N. G. Lederman, D. L. Zeidler, & J. S. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (3rd ed., pp. 717–748). Routledge.
- Dobson, A., Pérez Murillo, M. D., & Johnstone, R. (2010). *Bilingual Education Project Spain: Evaluation report*. Ministerio de Educación.
- Estévez-Mauriz, L., & Baelo, R. (2021). How to evaluate the STEM curriculum in Spain? *Mathematics*, 9(3), 236.
- Figueroa, J. L., Pérez, P. A., & Vega, I. I. (2023). (Re)constructing masculinity: Understanding gender expectations among Latino male college-going students. In *Ensuring the success of Latino males in higher education* (pp. 60–74). Routledge.
- Ford, D. Y. (2003). *Multicultural gifted education* (2nd ed.). Prufrock Press.

- Ford, D. Y. (2013). *Recruiting and retaining culturally different students in gifted education* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder & Herder. (Original work published 1968)
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Westview Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gagné, F. (2011). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0 framework. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3–17.
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 281–295.
- García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. *The handbook of bilingual and multilingual education*, 223–240.
- Golden, J. (2024). “If I said something, they would make me say it again in English”: A raciolinguistic critique of monoglossic language education. In R. Rubín de Celis & L. Cárdenas (Eds.), *Empowering language learners and teachers in diverse contexts: A pedagogy of engagement and mobilization*. Palgrave Macmillan.
- Granados, J., & Granados, J. A. (Eds.). (2009). *La alianza educativa: Introducción al arte de vivir* (Didaskalos 1). Monte Carmelo.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Hidalgo-McCabe, E., & Tompkins, L. (2024). Bilingual education in the media: Addressing the controversy in Madrid. *Revista de Educación*, 403, 197–222.
- Hockett, J. A. (2009). Curriculum for highly able learners that conforms to general education and gifted education quality indicators. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 394–440.
- Johnsen, S. K. (2012). Standards in gifted education and their effects on professional competence. *Gifted Child Today*, 35(1), 49–57.
- Jolly, J. L., & Robins, J. H. (2021). Australian gifted and talented education: An analysis of government policies. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(8), 70–95.
- Just, M. A., & Varma, S. (2007). The organization of thinking: What functional brain imaging reveals about the neuroarchitecture of complex cognition. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7(3), 153–191.

- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47–68.
- Maltman, N., DaWalt, L. S., Hong, J., & Mailick, M. (2021). Brief report: Socioeconomic factors associated with minimally verbal status in individuals with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(6), 2139–2145.
- McComas, W. F., & Burgin, S. R. (2020). A critique of “STEM” education: Revolution-in-the-making, passing fad, or instructional imperative? *Science & Education*, 29(4), 805–829.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.
- Millar, V., Park, W., & Dillon, J. (2025). The science curriculum: Issues, tensions and future prospects. *International Journal of Science Education*, 1–7.
- Morgan, H. (2014). Focus on technology: Flip your classroom to increase academic achievement. *Childhood Education*, 90(3), 239–241.
- Nadelson, L. S., & Seifert, A. L. (2013). Perceptions, engagement, and practices of teachers seeking professional development in place-based integrated STEM. *Teacher Education & Practice*, 26, 242–265.
- National Research Council, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Board on Science Education, & Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3–9.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn’t creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96.
- Ramírez-Verdugo, M. D. (2023). Digital storytelling in pre-primary CLIL education. In A. Otto & B. Cortina-Pérez (Eds.), *Handbook of CLIL in Pre-primary Education: Moving towards developmentally appropriate practices* (pp. 457–473). Springer International Publishing.
- Vázquez Ramil, R., & Porto Ucha, Á. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: De la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, (30), 85–102.

- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152–170.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for developing student talent* (3rd ed.). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159.
- Solórzano, D. G., & Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: Counterstorytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23–44.
- Sotoca Sienes, E., & Muñoz Hueso, A. C. (2015). El impacto del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid en el rendimiento académico de los alumnos. *Journal of Education Research*, 9(1), 27–40.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613–629.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325–338.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Thomson, P., & Gunter, H. (2011). Inside, outside, upside down: The fluidity of academic researcher ‘identity’ in working with/in school. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(1), 17–30.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Connell, T., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119–145.
- Tourón, J., & Reyero, M. (2003). The implementation of the talent search concept in Spain. *NATO Science Series: Series V, Science and Technology Policy*, 38, 63–76.
- Tourón, J., Tourón, M., & Silvero, M. (2005). The Center for Talented Youth Spain: An initiative to serve highly able students. *High Ability Studies*, 16(1), 121–135.

- Treffinger, D. J., & Feldhusen, J. F. (1996). Talent recognition and development: Successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 181–193.
- VanTassel-Baska, J., & Baska, A. (2021). Curriculum planning and instructional design for gifted learners. Routledge.
- VanTassel-Baska, J., & MacFarlane, B. (2008). An analysis of cross-cultural differences in the identification of gifted students using teacher rating scales. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(3), 300–325.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211–217.
- Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2003). The gifted student in science: Fulfilling potential. *Australian Science Teachers Journal*, 49(3), 46–53.
- Williams, P. J. (2011). STEM education: Proceed with caution. *Design and Technology Education*, 16(1), 26–35.
- Winebrenner, S., & Devlin, B. (2001). Cluster grouping of gifted students: How to provide full-time services on a part-time budget (Update 2001). ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Xhuxhi, J., & Ramírez-Verdugo, M. D. (2024). Albanian and Spanish bilingual primary school teacher exchange: Experience, impact, and challenges. In M. D. Ramírez-Verdugo (Ed.), *Transnational approaches to bilingual and second language teacher education* (pp. 179–196). Routledge.
- Yoon, S. Y., & Mann, E. L. (2017). Exploring the spatial ability of undergraduate students: Association with gender, STEM majors, and gifted program membership. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 313–327.

STRENGTHS AND WEAKNESSES IN STUDENT ENGAGEMENT: AN APPROACH TO UNIVERSITY RESILIENCE

FRANCISCO RABADÁN-PÉREZ

Rey Juan Carlos University, Madrid, Spain

MARÍA VICTORIA RAMÍREZ MUÑOZ

University of Angers & Catholic University of the West, Angers, France

NATALIA MORA-LÓPEZ

Complutense University of Madrid, Spain

1. INTRODUCTION

This study analyzes academic resilience profiles in university students, understood as the ability to maintain commitment to studies despite facing adverse situations. An online questionnaire was administered to 113 students in the Bachelor's Degree in Economics and Business Administration at the Rey Juan Carlos University (URJC), focusing on the educational experience from a relational and contextual perspective. The instrument collected information on experiences of difficulty (emotional, social, or health problems), as well as perceptions of support, interaction, satisfaction, and trust in the university environment.

The analysis was carried out in two distinct phases using hierarchical cluster techniques. First, binary responses regarding whether students had experienced different difficulties were grouped together, identifying four profiles: “Depression and mental health problems”, “Demotivation towards the future”, “Difficulties with friendships”, and “Minimal difficulties with future orientation”.

Second, the analysis was applied to typified Likert variables associated with indicators of academic strength, identifying three new profiles: “Balanced group,” “Low strength group,” and “Teacher-dependent

group.” Through chi-square contrasts and association measures, associations with dichotomous variables were examined.

Significant relationships were identified between the difficulty profile and the perception of interpersonal support (especially friendships and teachers), while academic strengths did not show significant links with structural factors such as gender or employment.

The findings suggest that academic resilience, rather than depending on external or stable conditions, emerges from a subjective articulation of personal and social resources. In particular, the fact that the same teaching environment generates diverse responses highlights the importance of individual perception and experience in activating resilient processes. This interpretation offers clues for designing pedagogical strategies that are better tailored to student diversity and more effective in promoting their capacity for adaptation and continuity.

1.1. REFRAMING STUDENT RESILIENCE IN HIGHER EDUCATION

In recent years, resilience has emerged as a key concept in understanding student well-being within the context of higher education. Traditionally viewed as an innate, individual trait, resilience is now widely conceptualized as a dynamic and context-dependent process, shaped by a range of personal, social, and institutional factors (Bertsia & Poulou, 2023; Fleming & Ledogar, 2008). This evolving understanding signifies a major shift in educational dialogue: instead of questioning if students are resilient, the key inquiry is about the conditions and support needed to develop and maintain resilience.

Much of the literature on resilience emphasizes protective factors such as emotional regulation, motivation, or peer support (Carroza-Pacheco et al., 2025; Pope & Pool, 2018). While these constructs are undoubtedly important, this study proposes a complementary approach by analyzing student difficulties as a core lens through which resilience can be observed.

Particularly relevant is the concept of resilience pressure, understood as the cumulative burden of facing multiple unresolved difficulties, with or without access to help. By measuring both the frequency and the perceived support related to specific obstacles, this study aims to provide a grounded

understanding of what students are actually up against and how these pressures affect their engagement, well-being, and institutional trust.

1.2. BEYOND SUPERFICIAL SUCCESS: THE RISK OF "SKIN-DEEP RESILIENCE"

Recent critiques have pointed to the dangers of interpreting resilience through overly individualistic or meritocratic lenses (Bryant & Aggleton, 2025; Camfield et al., 2022). One such critique is the notion of “skin-deep resilience”, which refers to the phenomenon where students appear to be coping—attending classes, passing exams, or conforming to institutional expectations—while internally struggling with unaddressed emotional, social, or psychological distress. In such cases, what is celebrated as student “success” may actually be a form of silent endurance, maintained at the cost of well-being, identity expression, or belonging.

This superficial understanding of resilience can have detrimental consequences, not only by misrepresenting students' actual experiences, but also by shifting responsibility away from institutions and onto individuals. It can create a culture of shame and self-blame for those who are unable to maintain this illusion of stability, reinforcing harmful narratives that resilience is a moral imperative or a sign of character. Moreover, it risks legitimizing underinvestment in student support systems under the false assumption that “resilient” students will manage regardless of their circumstances.

1.3. PSYCHOSOCIAL AND RELATIONAL FOUNDATIONS OF ACADEMIC ENGAGEMENT AND RESILIENCE

Recent literature in educational psychology has increasingly emphasized the multifaceted nature of academic resilience, especially within the context of higher education. Resilience, understood as the ability to adapt and recover from adversity, must be approached not solely as an individual trait but as a construct shaped by interpersonal, contextual, and emotional dimensions.

Hartley (2011) showed that intrapersonal resilience factors significantly contributed to explaining variance in academic performance (measured via cumulative GPA), beyond aptitude and prior academic

achievement. Moreover, both interpersonal and intrapersonal resilience were found to be strongly associated with students' mental health, highlighting the importance of psychosocial factors in academic success and emotional well-being.

One critical component in shaping student engagement is the quality of teacher–student relationships. In this regard, the meta-analysis conducted by Cornelius-White (2007) offers compelling evidence. Analyzing 119 studies involving over 355,000 students, the study reported a moderate average correlation ($r = .31$) between positive teacher–student relationships and educational outcomes, particularly in affective and behavioral domains. Anchored in person-centered and humanistic educational models, this evidence suggests that engagement is not determined solely by the objective characteristics of teaching, but also by how students interpret and give meaning to their educational experience. Hence, individual student dispositions and their capacity to reconstruct academic situations in a positive way appear to play a vital role in shaping engagement levels.

From the faculty's perspective, Hagenauer and Volet (2014) explored the emotional dimension of university teaching. Their longitudinal qualitative study revealed that academic emotions—both positive and negative—are often triggered by students' perceived levels of engagement and the realization that teaching is only partially controllable. These findings support the idea that educational experiences are subjectively interpreted and that emotional exchanges between teachers and students contribute to shaping the academic climate.

Beyond teacher–student dynamics, the literature underscores the central role of social support in fostering resilience and well-being among university students. Morales-Rodríguez and Pérez-Mármol (2019) argue that resilience should not be viewed solely as a personal competence but as a dynamic phenomenon emerging within meaningful social networks. Their research shows that students with strong interpersonal support tend to report better psychological well-being and academic adjustment, whereas those experiencing isolation or interpersonal conflict are more likely to face vulnerability.

Similarly, Cassidy (2016) highlights the contextual and multifactorial nature of academic resilience, emphasizing peer support and relationship quality as key predictors. His work suggests that difficulties in navigating the academic environment often stem not only from internal struggles but also from social and relational constraints. Therefore, inclusion and peer integration may be decisive in determining students' capacity to manage academic and emotional challenges.

Taken together, these studies indicate that academic engagement and resilience cannot be fully understood through static demographic variables alone. Instead, they call for a more dynamic and nuanced analysis of psychosocial, attitudinal, and relational configurations. This theoretical perspective is essential for interpreting the diversity of student profiles in higher education and for guiding future research toward the examination of intersubjective factors such as perceived support, educational relationship quality, and the personal re-framing of academic experiences.

2. OBJECTIVES

The overall objective of this chapter is to identify and analyze students' academic resilience profiles, based on their experiences of difficulty and their perceptions of the institutional, teaching, and social environments.

Specifically, the following objectives are proposed:

- Detect different patterns of personal, social, and academic difficulties that affect student engagement, using hierarchical cluster analysis techniques.
- Identify profiles of perceived academic strengths, such as satisfaction with teaching staff, self-confidence, and sense of belonging, and explore their distribution among the student body.
- To explore the relationship between profiles of difficulties and strengths to understand whether both axes respond to independent or convergent dimensions of academic resilience.

- To analyze the association between these profiles and categorical variables (such as gender, employment, or relational difficulties) to identify contextual factors that modulate belonging to each profile.
- Contribute to a relational conceptualization of resilience, integrating both empirical evidence and recent theoretical contributions on the dynamic, contextual, and systemic nature of this construct.

3. METHODOLOGY

3.1. DESIGN AND SAMPLE

A quantitative cross-sectional study was conducted based on an online questionnaire administered to 113 students enrolled in the Bachelor's Degree in Economics and Business Administration at the Rey Juan Carlos University (URJC) in the courses Statistics I and Advanced Statistics during the 2023-2024 and 2024-2025 academic years. Participation was voluntary, and anonymity and confidentiality were guaranteed through the Google Forms platform.

3.2. INSTRUMENTS

The questionnaire included more than 80 items distributed on Likert, categorical, and dichotomous scales, covering:

- Personal and academic characteristics (age, gender, educational level, employment status, income, choice of degree).
- Psychosocial variables (happiness, introversion, perceived support).
- Perception of the teaching environment (organization, teaching methods, use of technology).
- Indicators of interaction, satisfaction, trust, and academic commitment.

3.3. DATA ANALYSIS

The Likert scales were standardized, and two separate hierarchical cluster analyses were performed using Ward's method with squared Euclidean distance. The first clustering focused on classifying students according to the difficulties they reported, while the second identified profiles based on perceived academic strengths. Subsequently, bivariate analyses were conducted using contingency tables and chi-square tests with SPSS Statistics software (IBM Corp., 2022) to explore significant associations between the resulting clusters and selected dichotomous variables.

The Ward method is an agglomeration technique that minimizes intra-group variance at each fusion step, producing homogeneous clusters in terms of the sum of squares within groups (Ward, 1963). This approach is particularly suitable when seeking to maximize differentiation between groups while maintaining a coherent internal structure (Everitt et al., 2011).

The squared Euclidean distance was used as a measure of dissimilarity, which is consistent with the minimum variance function of the Ward method. Additionally, the variables were standardized to prevent differences in scale between items from influencing cluster formation (Hair et al., 2014).

The number of groups was determined based on the visual criterion of the dendrogram, selecting the cut-off point where the increase in heterogeneity between clusters was most pronounced. This criterion ensures that the resulting groups are sufficiently separated from one another, thereby optimizing the internal cohesion of each cluster and its relative distance from the others.

After identifying the two student profiles using hierarchical clustering—one characterized by greater academic difficulties (cluster 1) and the other by academic strengths (cluster 2)—we proceeded to analyze whether certain dichotomous characteristics of the students significantly influence their membership in one group or the other.

Contingency tables (crosstabs) and the chi-square independence test (χ^2) were used, a widely used non-parametric statistical technique for exploring the association between categorical variables (Agresti, 2018).

In this case, the test enables us to assess whether the distribution of students across clusters differs according to binary variables, such as gender, employment status, or other relevant characteristics.

In addition, SPSS provides measures of association for nominal variables, such as Cramer's V, Phi, or the contingency coefficient, which allow us to assess the strength of the link between the variables involved (Field, 2024). These measures provide an additional assessment of the effect's strength, which is especially useful when statistical significance is marginal or the sample size is small.

This approach is appropriate for the objective of the study because:

- It allows the detection of modulating effects of binary variables on the relationship between academic profiles.
- It does not require normal distribution or homogeneity of variances.
- It is particularly useful in small or medium-sized samples where prior segmentation (such as clustering) already reduces the basis for comparison.

4. RESULTS

4.1. STUDENT DIFFICULTY PROFILES

The first analysis included ten dichotomous variables related to academic, personal, and emotional difficulties. Table X shows the proportion of respondents who have experienced difficulties.

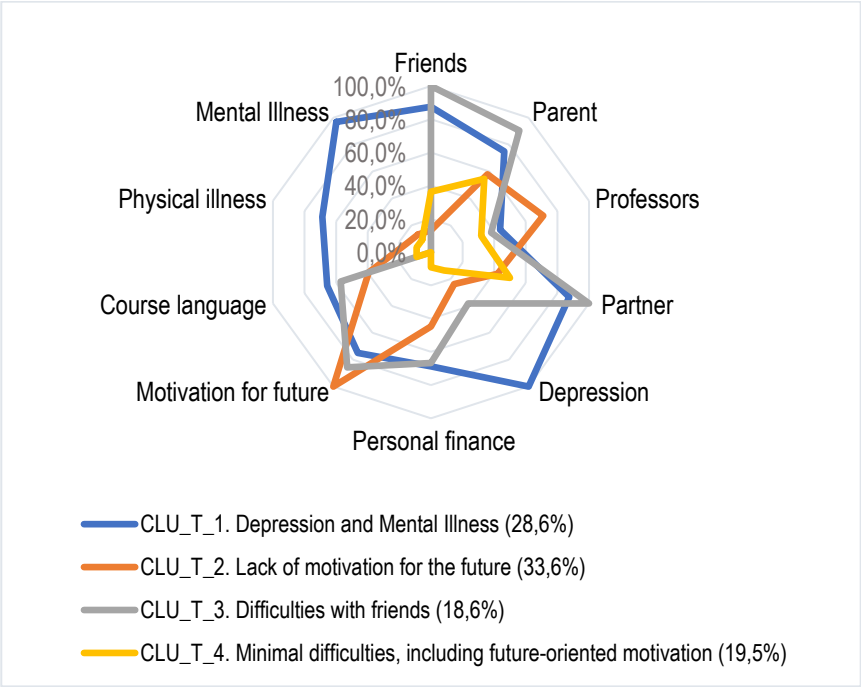
TABLE 1. Centroids (vector of mean values) of academic difficulty profiles. Proportion of affected students

Difficulties with	CLU_T_1. Depression and Mental Illness (28,6%)	CLU_T_2. Lack of motivation for the future (33,6%)	CLU_T_3. Difficulties with friends (18,6%)	CLU_T_4. Minimal difficulties, including future-oriented motivation (19,5%)
Friends	87,5%	13,2%	100,0%	36,4%
Parent	75,0%	57,9%	90,5%	54,5%
Professors	43,8%	71,1%	38,1%	31,8%
Partner	87,5%	42,1%	100,0%	50,0%

Depression	100,0%	23,7%	38,1%	13,6%
Personal finance	68,8%	44,7%	66,7%	9,1%
Motivation for the future	75,0%	100,0%	85,7%	0,0%
Course language	65,6%	39,5%	57,1%	9,1%
Physical illness	68,8%	15,8%	0,0%	9,1%
Mental Illness	96,9%	13,2%	0,0%	9,1%

Source: Own elaboration

FIGURE 1. Radar plot of the centroids representing academic difficulty profiles



Source: Own elaboration

Four profiles were identified:

- CLU_T_1 – Depression and Mental Illness (28.6%): High levels of emotional difficulties: 100% show symptoms of depression and 96.9% report mental health problems. Difficulties in family, romantic, and financial relationships also stand out. This is the group with the highest psycho-emotional vulnerability.

- CLU_T_2 – Lack of Motivation for the Future (33.6%): Characterized by a total absence of motivation, driven by a complete lack of future-oriented expectations (100%), although emotional difficulties are moderate. This reflects a profile of prospective disconnection, where academic continuity is at risk due to discouragement rather than intense psychological distress.
- CLU_T_3 – Difficulties with Friends (18.6%): Reports problems almost exclusively in the relational sphere: 100% with friends and partners, and 90.5% with family members. No clinical symptoms are detected; however, social and emotional fragility may compromise the informal support required in the academic environment.
- CLU_T_4 – Minimal Difficulties (19.5%): This cluster has the lowest proportions of difficulties in most of the categories. It is the group with most favorable conditions in terms of emotional and social stability.

As shown in the radar chart (figure 1), an increase in the area of the polygon corresponding to a profile centroid reflects a higher overall intensity of experienced difficulties within that profile.

4.2. STUDENT PERCEIVED STRENGTHS PROFILES

The second cluster analysis considered Likert-type variables related to satisfaction, trust, interaction, and perception of the teaching environment. Table 2 presents the centroid values along with their corresponding z-scores.

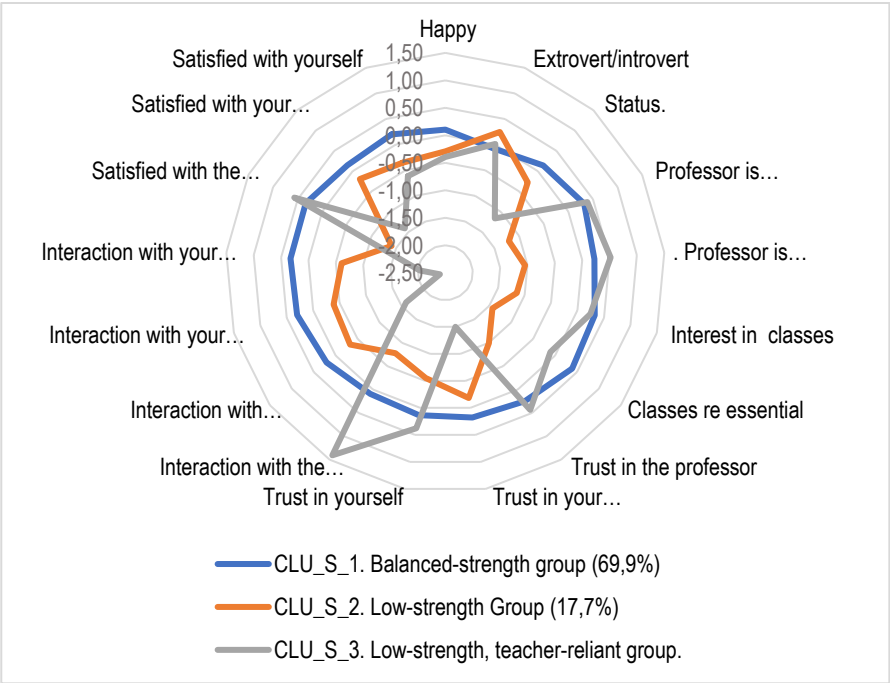
TABLE 2. Centroids (vector of mean values) of academic strengths profiles. Proportion of affected students.

Strengths	CLU_S_1. Balanced-strength group (69,9%)	CLU_S_2. Low-strength Group (17,7%)	CLU_S_3. Low-strength, teacher-reliant group.
Happy	0,07	0,10	-0,29
extrovert/Introvert	0,13	-0,07	0,25
Status	0,34	0,14	-0,27
The professor is passionate	-0,55	0,32	-1,21

The professor is approachable to students	-0,07	0,22	-1,04
Interest in the classes	-0,64	0,33	-1,15
The classes are essential	-0,24	0,39	-1,43
Trust in the professor	-0,38	0,25	-0,99
Trust in your classmates	0,00	0,18	-0,18
Trust in yourself	-0,37	0,13	-0,55
Level of interaction with the professor	-0,52	0,09	-0,78
Level of interaction with your classmates	0,51	0,21	-0,33
Level of interaction with your friends	0,14	0,30	-0,39
Level of interaction with your family	0,11	0,33	-0,61
Satisfied with the professor	-0,47	0,34	-1,41
Satisfied with your classmates	0,36	0,15	-0,19
Satisfied with yourself	-0,88	0,20	-0,35

Source: Own elaboration

FIGURE 2. Radar plot of the centroids representing academic strengths profiles



Three differentiated profiles emerged:

- CLU_S_1 – Balanced-Strength Group (69.9%): Slightly above-average scores on most indicators: satisfaction with teachers, self-confidence, interest in classes, and interaction. This is a balanced and functional group with good conditions for sustaining academic commitment.
- CLU_S_2 – Low-Strength Group (17.7%): Generally negative scores in satisfaction, confidence, and interaction. Low perception of the usefulness of classes and little connection with teachers. Profile of disconnection and structural demotivation, associated with educational environment.
- CLU_S_3 – Low-Strength, Teacher-Reliant Group (6.2%): Despite low self-esteem and a weak horizontal support network, this group shows high ratings for teachers (accessibility, enthusiasm, interaction). This group combines personal vulnerability with vertical institutional dependence and could benefit from interpersonal empowerment strategies.

4.3. RELATIONSHIP BETWEEN DIFFICULTY AND STRENGTH PROFILES

TABLE 3. *Crosstab of two cluster categories.*

	Balanced-strength group	Low-strength Group	Low-strength, teacher-reliant group
Depression and Mental Illness	0,28	0,30	0,14
Lack of motivation for the future	0,32	0,30	0,71
Difficulties with friends	0,20	0,20	0,00
Minimal difficulties, including future-oriented motivation	0,20	0,20	0,14

Source: Own elaboration

Pearson's chi-square test ($\chi^2 = 5.14$; $df = 6$; $p = 0.526$) on table 3 did not show a statistically significant relationship between academic strength profiles and difficulty profiles. This result suggests that both sets of clusters could be capturing conceptually independent dimensions of student engagement. However, it should be noted that 50% of the cells in

contingency table 3 had expected frequencies of less than five, which compromises the robustness of the contrast and calls for cautious interpretation.

Overall, the data analyzed does not allow us to conclude that there is a systematic relationship between the difficulties faced by students and their perceived levels of academic strength. Although this lack of statistical significance can be interpreted as a possible independence between the two dimensions, the limitations of the sample size and the low frequency of some category combinations limit the power of the analysis and call for caution in drawing conclusions.

The cross-tabulation between the clusters of difficulties and strengths, as shown in Table 3, reveals distribution patterns consistent with the identified profiles. Looking at the proportions by row (i.e., within each strength group), the following relationships stand out:

- The “Balanced-strength” group shows a balanced distribution across difficulty profiles, with relatively similar proportions in the four clusters: Depression and Mental Illness (27.8%), Lack of motivation for the future (31.6%), Difficulties with friends (20.3%), and Minimal difficulties (20.3%). This group seems to include both students with a certain level of vulnerability and others who are more stable, reinforcing its “balanced” nature.
- The “Low-strength” group also shows a homogeneous distribution across difficulty profiles, suggesting a general condition of low resilience without a specific manifestation of predominant distress. This may reflect a situation of diffuse or unspoken disconnection, with low indicators across all dimensions.
- The “Low-strength, teacher-reliant” group, however, shows a strong concentration (71.4%) in the Lack of motivation for the future profile, suggesting that these students compensate for their general demotivation and limited social support network with a specific dependence on the teacher. It is noteworthy that no student in this group falls into the “Difficulties with friends” profile, which could indicate a more structural relational isolation.

4.4. ANALYSIS OF ASSOCIATION BETWEEN PROFILES AND CATEGORICAL VARIABLES

In the analysis of the academic strength profiles, no statistically significant associations were observed with variables such as gender ($p = 0.831$), employment status ($p = 0.799$), or difficulties with friendships ($p = 0.237$). No conclusive relationship was found between the variable 'difficulties with the teacher' and the strength profiles, although a trend close to significance was detected ($\chi^2 = 8.52$; $df = 4$; $p = 0.074$; Cramer's $V = 0.200$). This result takes on a relevant nuance when considering that all students were taught by the same teacher, which rules out teacher variability as a source of the effect. Therefore, these differences appear to reflect attitudes and experiences subjectively perceived by the students themselves within the same teaching environment, which variations may influence expectations, motivation, or predisposition to learning.

Regarding personal and academic difficulty profiles, no significant associations were found with gender ($p = 0.831$) or employment status ($p = 0.216$). However, the variable difficulties with the teacher did show a statistically significant association with the difficulty profiles ($\chi^2 = 13.91$; $df = 6$; $p = 0.031$; Cramer's $V = 0.248$). This finding is particularly relevant considering that the teacher was the same in all cases. The variability, therefore, is not attributed to teacher characteristics, but rather to how students construct their perception of the pedagogical relationship, which may be influenced by factors such as self-esteem, degree of involvement, or level of academic resilience.

The strongest contrast was obtained with the variable difficulties with friendships, which was strongly associated with the difficulty profiles ($\chi^2 = 62.75$; $df = 6$; $p < 0.001$; Cramer's $V = 0.527$), suggesting that immediate social support plays a fundamental role in differentiating academic distress.

5. DISCUSSION

This study has examined academic resilience in higher education through an empirical approach, utilizing profiles of strengths and weaknesses constructed via hierarchical cluster analysis. While the profiles

of weaknesses showed a clearer segmentation, those of strengths revealed a somewhat more diffuse structure. This imbalance suggests that manifestations of academic distress are clearer and more homogeneous than expressions of well-being or involvement, which is consistent with previous literature highlighting the greater visibility of negative symptoms compared to implicit resilience (Cassidy, 2016; Hartley, 2011).

Regarding the relationship between clusters and contextual variables, the results were mixed. In the case of strength profiles, the variable related to difficulties with teachers showed a trend close to statistical significance, although it did not reach the conventional threshold ($p = 0.074$). This finding could suggest that perceived experiences with teachers—although not decisive—exert some influence on how students subjectively position themselves in relation to their academic environment. Given that all students were taught by the same teacher, this variability cannot be attributed to differences in teaching style, but rather to how each student interprets, values, and responds to the same pedagogical experience. This point opens up an important line of speculation: academic engagement may depend less on the objective characteristics of the environment than on the student's ability to reframe it in a positive way (Cornelius-White, 2007; Hagenauer & Volet, 2014).

Clearer associations were found in relation to difficulty profiles. The variable “difficulties with teachers” did show a statistically significant association ($p = 0.031$), which may indicate that students with higher levels of emotional and academic vulnerability tend to interpret teacher interaction in a more problematic way. Again, it should be emphasized that this association does not refer to teacher performance—which was consistent across all cases—but rather to the way in which certain students may perceive and experience the pedagogical relationship in terms of conflict or helplessness. Previous studies have identified this phenomenon as an expression of emotional attachment to the learning environment, especially in university settings (Hagenauer & Volet, 2014).

Even more relevant was the strong association observed between difficulty profiles and the variable “difficulties with friendships” ($p < 0.001$; Cramer's $V = 0.527$). This result highlights the central role of immediate social support in the university academic experience. Students who

report conflicts or social isolation tend to cluster in more vulnerable profiles, reinforcing the idea that resilience cannot be understood solely as an individual capacity, but rather as a property that emerges from meaningful relational contexts (Cassidy, 2016; Morales-Rodríguez & Pérez-Mármol, 2019).

Other findings, such as the absence of an association between strength profiles and variables such as gender or employment, could be linked to sample size limitations or the cross-sectional nature of the design. However, they also suggest that traditional demographic categories do not always capture the keys to student engagement. Instead, it is more relevant to look at psychosocial and attitudinal configurations that more accurately explain the student's position within the academic system.

5.1. LIMITATIONS OF THE STUDY

Despite its contributions, this study presents several limitations that should be taken into account when interpreting the results. First, the sample size ($n = 113$) is relatively small and drawn from a single academic program at one university, which limits the generalizability of the findings. Additionally, the use of a convenience sampling method may introduce self-selection bias, as students with more positive or negative academic experiences might have been more inclined to participate.

Second, the analysis was based on unsupervised classification techniques (hierarchical clustering), which, while useful for exploratory purposes, do not guarantee that the identified centroids or groupings are fully representative of the broader student population. The interpretation of clusters relies on the internal coherence of the data, but no external validation was performed, such as replication with a different sample or use of alternative clustering methods (e.g., k-means or latent class analysis).

Third, the use of chi-square tests to explore associations between cluster profiles and categorical variables comes with methodological caveats. Specifically, some cells in the contingency tables had low expected frequencies (less than 5), which may compromise the robustness of the statistical contrasts. Furthermore, the chi-square analysis was applied

to pre-established cluster categories rather than raw data, which may obscure nuances in the underlying relationships.

Another limitation lies in the cross-sectional design of the study, which prevents any inference of causality or analysis of how resilience profiles may evolve over time. Longitudinal data would allow for a better understanding of the dynamics of engagement and vulnerability in university students.

Lastly, although the questionnaire included a broad set of variables, all data were self-reported, which may introduce response biases such as social desirability or recall bias. Students' perceptions of support or satisfaction, for instance, may be influenced by temporary emotional states rather than stable assessments.

These limitations do not invalidate the findings but rather suggest that caution is needed in their generalization. They also point to valuable directions for future research, such as expanding the sample to include multiple universities and disciplines, triangulating cluster analysis with qualitative data, and applying longitudinal designs to track the evolution of student resilience over time.

6. CONCLUSIONS

This study provides empirical evidence that there are different profiles of university students based on their academic, personal, and relational strengths and difficulties. Hierarchical cluster analyses, applied to Likert and dichotomous scales, clearly identified four groups of students on the difficulty axis and three on the strength axis. This segmentation confirms that students do not constitute a homogeneous group and that their academic experience is structured around different patterns of discomfort, motivation, satisfaction, and perceived support.

Among the most robust findings is the strong association between difficulties with friendships and profiles of greater academic and emotional vulnerability. This statistically significant and highly intense result shows that immediate social support plays a central role in the stability and continuity of academic commitment. Consequently,

university resilience must be understood in relational terms, and not only as an individual competence.

Likewise, it has been found that the perception of difficulties with teachers is significantly related to profiles of difficulties, which is particularly revealing given that the teachers were the same in all cases. This allows us to conclude that the subjective interpretation of the teacher-student relationship acts as a relevant differentiating factor, regardless of the teacher's style or quality. The way in which students perceive the pedagogical relationship can therefore condition their placement within a vulnerability or strength profile.

Conversely, no significant relationships were found between academic strength profiles and sociodemographic variables such as gender or employment, suggesting that student involvement and commitment do not depend directly on these structural conditions, at least in this sample.

In short, this study reinforces the need to understand academic resilience not as a stable attribute, but as a dynamic configuration of perceptions, relationships, and contexts. Intervening in relational factors—especially those that affect feelings of belonging and connection with teachers—may be key to designing more inclusive, sustainable, and equitable learning environments.

The results of this study underscore the importance of analyzing student engagement from both its visible strengths and its often-overlooked vulnerabilities. By distinguishing profiles based on reported difficulties and perceived academic strengths, the research reveals that resilience is not a fixed attribute but a dynamic balance between individual capacities and relational resources. Some students manage to maintain engagement despite facing emotional or social challenges, while others exhibit apparent disconnection even in relatively favorable contexts. This dual perspective allows for a deeper understanding of how students navigate academic life, showing that resilience emerges through a complex interplay of support, perception, and internal disposition. Recognizing both the strengths that sustain engagement and the weaknesses that silently undermine it is essential for designing inclusive educational strategies that respond to the real diversity of student experiences.

7. REFERENCES

- Agresti, A. (2018). *An Introduction to Categorical Data Analysis*. John Wiley & Sons.
- Bertsia, V., & Poulou, M. (2023). Resilience: Theoretical Framework and Implications for School. *International Education Studies*, 16(2), 1–12.
- Bryant, J., & Aggleton, P. (2025). The Problem With Resilience: Individualisation, Reductionism and Relationality in Health Discourses on Resilience. *Sociology of Health & Illness*, 47(4), e70031. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.70031>
- Camfield, E. K., Fugere, T., Barnes, J. W. G., & Loyola, M. D. R. (2022, March 15). *Cultivating Student Resilience to Resist Institutional Replication*. <https://hybridpedagogy.org/cultivating-student-resilience-to-resist-institutional-replication/>
- Carroza-Pacheco, A. M., León-del-Barco, B., & Bringas Molleda, C. (2025). Academic Performance and Resilience in Secondary Education Students. *Journal of Intelligence*, 13(5), Article 5. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13050056>
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Everitt, B. S., Landau, S., Leese, M., & Stahl, D. (2011). *Cluster analysis* (5th ed.). Wiley.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited.
- Fleming, J., & Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research. *Pimatisiwin*, 6(2), 7–23.
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). ‘I don’t think I could, you know, just teach without any emotion’: Exploring the nature and origin of university teachers’ emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240–262. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hartley, M. T. (2011). Examining the Relationships Between Resilience, Mental Health, and Academic Persistence in Undergraduate College Students. *Journal of American College Health*, 59(7), 596–604. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632>

- IBM Corp. (2022). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0*. IBM Corp.
- Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-Mármol, J. M. (2019). The Role of Anxiety, Coping Strategies, and Emotional Intelligence on General Perceived Self-Efficacy in University Students. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01689>
- Pope, D. J., & Pool, L. D. (2018). Emotional Intelligence in Higher Education. In *An Introduction to Emotional Intelligence* (pp. 123–135). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781394260157.ch8>
- Ward, J. H. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association, 58*(301), 236–244.

BIOÉTICA GLOBAL E INTEGRAL PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

GUADALUPE IBARRA ROSALES

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

1. INTRODUCCIÓN

La devastación del medio ambiente y el calentamiento global del planeta han mostrado que la sobrevivencia de la humanidad está en riesgo debido a que se están minando de manera acelerada las condiciones objetivas para que las distintas sociedades puedan realizar su vida sin el impacto de fenómenos como los huracanes, las lluvias torrenciales, los fríos extremos, la escasez de alimentos para la población vulnerable, la contaminación atmosférica, etc. Por ello organismos internacionales como la UNESCO consideran que es el momento para que todos los seres humanos que habitamos el planeta colaboremos en la restauración de los ecosistemas y en realizar nuestra vida con actividades que no incrementen el calentamiento global.

Desde esta perspectiva considero que es pertinente que los profesionistas que egresan de las universidades puedan colaborar desde su ámbito laboral a atender las problemáticas que ha traído consigo la crisis del medio ambiente y el calentamiento del planeta como son; el deterioro de las condiciones de vida de los grupos vulnerables, el aumento de la pobreza, la sequía de las tierras de los campesinos, la desaparición de ríos y lagunas, el calentamiento de los océanos que afecta a los pescadores, etc. Todo ello ha impulsado la migración de grandes sectores de la población ya sea a nivel local, regional o incluso internacional.

Para que los profesionistas puedan aportar a la regeneración del medio ambiente se requiere que en su formación profesional se incluya a la bioética que le ofrece una visión de la realidad y del mundo natural no

antropocéntrica, así como principios, valores y criterios para orientar la toma de decisiones ante las problemáticas que se les presenten. La formación en bioética para todas las carreras universitarias es posible porque la bioética no se fundamenta en una ciencia única como puede ser la biología, sino que también tiene como base a las disciplinas de las ciencias sociales y humanísticas. Esto es así porque la bioética es un saber multidisciplinario donde se articulan las ciencias naturales con las ciencias sociales y humanistas como son; la filosofía, la pedagogía, la sociología, la antropología, la economía, la ciencia política, el derecho y hasta la teología, por mencionar alguna de estas ciencias.

Potter (1970) un médico norteamericano a quien se le atribuye el término de bioética difunde su concepción de la bioética en el ámbito científico a mediados del siglo XX y este saber ha sido ampliamente desarrollado en Estados Unidos donde nacieron los principios de la bioética médica. La bioética fue adoptada en el ámbito médico para apoyar a los profesionales de la salud en la toma de decisiones en aquellas problemáticas de salud que tienen una dimensión ética. Durante décadas la bioética fue un saber exclusivo del ámbito médico de tal modo que hasta fueron creados los Comités de Ética en la mayoría de los hospitales. En la actualidad se considera una ética aplicada y se ha definido de manera particular como bioética médica y como tal sigue su camino en el ámbito médico.

Sin embargo, la bioética tiene otra alternativa de desarrollo que es la bioética global e integral vinculada al deterioro ambiental y social, a la calidad de vida, así como al calentamiento del planeta. En esta bioética global sí se articulan las ciencias naturales con las ciencias sociales. Por ello este tipo de bioética es la que recupero para proponer que este saber se incluya en la formación universitaria de los futuros profesionistas universitarios.

En la concepción de la bioética elaborada y difundida por Potter (1970) se puede reconocer los rasgos de la bioética global e integral de tal forma que se presenta como una ciencia de la supervivencia, pero también como una ciencia de la vida. La visión de la bioética de Potter es la siguiente:

La humanidad tiene la necesidad urgente de una nueva sabiduría para la supervivencia del hombre y para el mejoramiento de la calidad de vida. Este concepto de la sabiduría como una guía para la acción podría

ser llamado “la ciencia de la supervivencia”; seguramente el prerequisite para el mejoramiento de la calidad de vida. La ciencia de la supervivencia debe ser construida sobre la ciencia de la biología, ampliada más allá de sus fronteras tradicionales para incluir los elementos más esenciales de las ciencias sociales y humanidades. Una ciencia de la supervivencia debe ser más que una ciencia sola y por consiguiente se propone el término “bioética” para poder enfatizar los dos más importantes componentes para lograr la nueva sabiduría: conocimiento biológico y valores humanos (Potter, 1970.p 1).

Así Potter (1970) ofrece una concepción de la bioética que permite conocer y analizar las problemáticas propias de la crisis del medio ambiente de manera total e integral ya que no solo los biólogos están capacitados para conocer estas problemáticas sino también participan y ofrecen soluciones los profesionistas de las ciencias sociales y humanistas. Esto muestra que en el estudio de estas problemáticas intervienen profesionistas de las ciencias naturales, así como filósofos, sociólogos, economistas, antropólogos, pedagogos y todas aquellas profesiones que permitan conocer las problemáticas ambientales desde diferentes ángulos para construir una visión total e integral de los fenómenos medioambientales. Por ello se considera importante que para buscar alternativas a la crisis del medio ambiente se formen equipos interdisciplinarios que ofrezcan sus conocimientos y generen un diálogo respetuoso en donde todos contribuyan a encontrar alguna solución para los aspectos de la crisis del medio ambiente.

No obstante que la bioética surgió en la década de los setenta ha tenido grandes avances en diferentes ámbitos del conocimiento de tal forma que ahora se le considera la ciencia de la vida porque está enfocada a posibilitar la vida de todos los seres vivos del planeta mediante el cuidado y conservación de la naturaleza.

La bioética global e integral se enfrenta a nuevas y diferentes problemáticas propias de la severa devastación del medio ambiente que ha destruido ecosistemas claves para la sobrevivencia de la sociedad, los cuales no se habían presentado antes de tal modo que para buscar alternativas de solución esta bioética requiere de conocimientos nuevos y de respuestas novedosas y creativas. Es decir, algunos de los fenómenos

medioambientales actuales necesitan conocimientos de frontera tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales.

Cuevas (2013) considera a la bioética como la ética del siglo XXI ya que ha posibilitado la reflexión sobre la vida, fracturando la visión antropocéntrica de la realidad, la cual sitúa al hombre como un ser superior a todo ser viviente proveniente de la naturaleza y que puede hacer uso de manera irracional de su entorno natural para satisfacer un consumo suntuoso. Para este autor la bioética actual es un discurso que a la vez que permite la reflexión de la vida humana también “se centra en considerar la naturaleza como el núcleo central para que la vida se desarrolle” (Cuevas, 2013.p 007).

Debido a la visión antropocéntrica de la realidad, durante décadas el ser humano se sintió dueño y señor de la naturaleza de tal forma que, bajo la bandera del crecimiento económico de los países, se implementaron y desarrollaron modelos económicos enfocados a la utilización y explotación de los recursos naturales, los cuales fueron mostrando un agotamiento que impedía seguir con el modelo de crecimiento económico. En este contexto emerge el modelo del desarrollo sustentable.

Si bien el desarrollo sustentable no es resultado de la aparición de la bioética, esta ciencia sí contribuye a la toma de conciencia de la devastación de la naturaleza realizada por el hombre. A la vez ha posibilitado que el ser humano valore a la naturaleza como fuente de vida por lo que es necesario la regeneración y conservación de los ecosistemas, así como proteger su flora y fauna para que el entorno natural recupere su vitalidad para posibilitar la vida de todos los seres del planeta.

Desde una perspectiva filosófica Cuevas (2013) considera que la bioética tiene como núcleo la vida de todo ser vivo en el planeta; por ello este autor señala que este saber no es solo un campo de la medicina ni del derecho, sino que es un discurso que permite que todos los ciudadanos puedan reflexionar desde la óptica de la bioética sobre las causas de la crisis del medio ambiente y del calentamiento global del planeta porque son fenómenos que impactan en su vida cotidiana. Para este autor el campo de la bioética es muy amplio debido a las distintas

problemáticas sociales que actualmente se presentan en la sociedad contemporánea. Con relación a esto Cuevas (2013) señala lo siguiente:

La vida y su sentido, lo conveniente o lo inconveniente (más que lo bueno o lo malo), los fenómenos sociales y sus complejidades, la violencia estructural y no estructural, los avances científicos, la proliferación de las tecnologías cada vez más avanzadas, el monstruoso crecimiento de las urbes y el descuido de los campos, el problema del género y el develamiento de la homosexualidad, la desaparición y extinción de especies animales y vegetales, la desaparición y extinción de comunidades humanas, la invasión de enfermedades y la aparición de virus en el mundo, la explotación de los recursos naturales ante la preocupación de sostener una economía desarrollada, el interés de países desarrollados para buscar ya cómo vivir otro planeta, los influjos de las economías ortodoxas y heterodoxas que afectan el estar en el mundo, el avance significativo de armas de destrucción masiva, entre otros fenómenos deben ser estudiados actualmente desde la bioética como ética del siglo XXI (Cuevas, 2013,p.007)

Pérez (2010.p 133) concibe a la bioética como una ética aplicada, la cual como toda ética cuenta con una fundamentación propia, un método y un objeto o campo de acción. Para este autor la bioética es multidisciplinaria, y sus fundamentos son; los juicios de hecho, los juicios de valor, y los juicios morales. En cuanto al método reconoce que el mejor método de la bioética es método deliberativo que conlleva a la prudencia a la vez que permite tomar en cuenta las consecuencias de las decisiones tomadas. Este método incluye en el diálogo no solo a los expertos sino a toda persona que haya sido afectada por el problema moral que se busca resolver. Por ello este método mediante el diálogo y la persuasión busca el consenso para tomar decisiones.

Para Pérez (2010. p133) las democracias liberales que dan cabida al pluralismo son una condición necesaria para que la bioética se exprese y desarrolle en la sociedad contemporánea. Esto debido a que esta sociedad está compuesta por población heterogénea en donde cada sector o grupo social tiene su propia visión de la realidad, su cultura, sus tradiciones y valores de tal modo que se convive en sociedad con personas con diferente moralidad. En el análisis y discusión de los problemas

bioéticos tienen cabida todas las personas que quieran participar gracias a la aceptación de la pluralidad por la sociedad. Pérez (2010.p133) concibe que el ejercicio del pluralismo requiere de la tolerancia y respeto ante las diferencias para poder alcanzar una solución de consenso.

Ferrer (2009.p 36) también concibe a la bioética como una ética aplicada y considera que el objeto de este saber son “los problemas morales que se plantean en esos campos de actividad humana que son las ciencias de la vida y las profesiones sanitarias”. Se entiende que la bioética como ética aplicada aborda y analiza la devastación del medio ambiente y del calentamiento global del planeta desde una perspectiva ética o moral que es necesaria para descubrir que la raíz de estas problemáticas se encuentra en la falta de humanidad por parte del ser humano.

La bioética como ciencia de la vida muestra que es posible construir un mundo más humano en el que se puede lograr una mejor calidad de vida para los habitantes del planeta en la medida en que se viva de manera armónica con la naturaleza.

Para Ferrer (2009.p 38) la bioética es una ética aplicada, la cual define en los siguientes términos:

La bioética es una ética aplicada en cuanto adopta métodos de análisis filosóficos – es decir métodos estrictamente racionales de análisis para llegar a conclusiones racionalmente justificadas - con el fin de examinar problemas morales concretos que se plantean en las ciencias de la vida y de las profesiones de salud (Ferrer, 2009.p.38)

Ferrer (2009.p.38) considera que la bioética es transdisciplinaria porque para conocer los complejos problemas de la vida se requiere de diferentes disciplinas como es la biología, pero también de las ciencias sociales. De acuerdo con este autor el resultado de la integración de este conjunto de ciencias es un nuevo conocimiento que va más allá de las mismas disciplinas que participaron en el conocimiento y búsqueda de solución de los problemas bioéticos de la vida. Aquí resulta importante recuperar la concepción que tiene este autor de la transdisciplinaria, la cual es la siguiente:

Probablemente la principal autoridad sobre transdisciplinariedad sea el físico rumano Basarab Nicolescu. Como bien señala su traductora al

inglés, Karen-Claire Voss, la transdisciplinariedad es ante todo una actitud ante el mundo y ante la vida, que tiene en cuenta la enorme complejidad de la realidad y que rehúsa por tanto encerrarse en antiguos moldes disciplinarios que todavía compartimentan la búsqueda de la verdad en nuestras universidades (Ferrer, 2009, p. 38)

Así Ferrer (2009) también considera que los problemas de la vida analizados desde la perspectiva bioética demandan la articulación de las ciencias naturales con las ciencias sociales y humanista. Este planteamiento lo realizó Potter, en el texto titulado *Bioethics: Bridge to the Future* (1971) donde dio a conocer el término bioética.

Potter (1988) al ver que la bioética había sido adoptada y desarrollada de manera predominante en el ámbito médico, propone la bioética global como una alternativa para analizar desde una perspectiva bioética los problemas de la vida en el planeta. De acuerdo con Lecaroz (2016) Potter en su libro *Global Bioethics : Building on the Leopold Legacy* propone la bioética global y cita a Potter (1988) para dar cuenta de la visión de esta bioética elaborada por este autor.

ya no podemos evaluar las opciones médicas sin considerar la ciencia ecológica y los problemas de mayor alcance de la sociedad a escala global... Estas dos partes necesitan ser armonizada y unificadas en un punto de vista consensual que bien puede llamarse bioética global, haciendo hincapié en los dos sentidos de la palabra global. Por un lado, un sistema ético es global si es unificado y comprensivo, y por otro, en un sentido más corriente, si tiene por objetivo a todo el mundo (Potter, 1988, p 1, 76 – 78 citado por Lecaroz, 2016, p 8).

Lecaroz (2016) señala que Potter (1988) continuó con el legado de Aldo Leopold autor norteamericano que desarrollo una ética ecológica enfocada a preservar tanto la flora como la fauna de los ecosistemas, porque este autor las concebía como comunidades de vida que interactúan con las comunidades humanas. Esto muestra que en la concepción de bioética global de Potter (1988) ya fueron reconocidos los fenómenos ambientales y la devastación de la naturaleza.

También Lecaroz (2016) considera que la bioética integral o global de Potter (1988) se articula con las éticas de la responsabilidad elaboradas por

Jonas (1979) y por Apel (1972) en tanto que la bioética global conlleva a la responsabilidad “en el sentido de una obligación para con la humanidad futura en un entorno habitable...” (Lecaroz, 2016, p 9). De acuerdo con este autor la ética global está en proceso de construcción y desarrollo, pero un gran avance en este proceso es la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos (2005), elaborada y propuesta por UNESCO.

Es importante reconocer que la bioética global involucra a la responsabilidad porque no se trata solo de buscar alternativas para la crisis del medio ambiente y el calentamiento del planeta, sino también asumir la responsabilidad que le corresponde a todos los seres humanos del mundo por el desastre realizado a la naturaleza y a las condiciones de vida por lo que resulta una obligación moral participar en la regeneración de los ecosistemas y en la preservación y cuidado de estos para tener una vida de calidad a la vez que estamos generando las condiciones de vida para las generaciones futuras.

Este análisis realizado de la bioética reafirma la propuesta de incluir la formación en bioética global en la formación profesional de los universitarios debido a que los actuales problemas ecológicos, ambientales y sociales se padecen a nivel mundial y también puedan asumir la responsabilidad que les corresponde para construir un mundo mejor.

2. OBJETIVOS

Conocer y analizar la formación en bioética global a nivel universitario.

3. METODOLOGÍA

El estudio de la formación en bioética en las universidades se realizó mediante el análisis crítico del discurso sobre bioética y enseñanza de la bioética.

4. RESULTADOS

Existe una basta producción de textos científicos con la temática de la enseñanza en la formación de los futuros médicos, pero no se encontraron textos que analicen la formación en bioética global a nivel

universitario por lo que en este apartado desarrollamos algunas propuestas para la educación en bioética, así como elementos de una pedagogía de este saber.

Para Feito (2013) la educación en bioética en las universidades es esencial debido a que la enseñanza de esta ciencia “modifica el modo de actuación profesional, cambia valores, genera nuevas necesidades que han de ser analizadas”.

Así de acuerdo con este planteamiento la bioética no solo ofrece una perspectiva para conocer y analizar los fenómenos de la crisis de la naturaleza, sino que la educación en esta disciplina también está perfilada a cambiar el comportamiento de los profesionistas, así como a formarlos en valores, los cuales son necesarios para plantear alternativas de solución para regenerar a la naturaleza, así como para visualizar un mundo más humano y justo.

Si bien Feito (2013) tiene como referencia la educación bioética en el área médica sus planteamientos pueden ser aplicados en el estudio de la mayoría de las profesiones universitarias. Es importante conocer la experiencia de la enseñanza de la bioética en el área médica para aprender de los aciertos y los errores que han acompañado a este tipo de enseñanza. Para esta autora en el ámbito de la medicina hay consenso en el contenido a enseñar, pero señala que no se han puesto de acuerdo en el enfoque de la enseñanza ya que algunos consideran que debe orientarse a los aspectos legales, en las normas y obligaciones morales y legales de los médicos, para otros la enseñanza debe orientarse a formar un “medico virtuoso” o también formarlo en las capacidades para desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad para que ofrezcan respuestas novedosas a los problemas propios de la bioética.

Este planteamiento contribuye a reflexionar el contenido y la orientación que puede tener la enseñanza de la bioética global en las carreras universitarias. Desde nuestra perspectiva el contenido o conocimiento de la bioética tiene que ser elegido de acuerdo con el perfil que tenga la carrera ya que no se puede desarrollar el mismo conocimiento en bioética para la ciencias naturales y exactas que para las ciencias sociales y humanas. En este punto el conocimiento básico de la bioética debe de

estar relacionado con la actividad o práctica profesional que realizarán los futuros profesionistas universitarios. Asimismo, aunque la bioética en la formación profesional universitaria es una asignatura más en esta formación, el enfoque u orientación de su enseñanza comprende tres aspectos; conocimientos básicos de la bioética, capacidades y habilidades para conocer y analizar las problemáticas propias de este saber, así como la formación en valores y actitudes éticas.

Para Feito (2013) la formación en valores en la enseñanza de la bioética es compleja y difícil ya que los estudiantes universitarios son adultos y tiene enraizados sus propios valores, empero es importante integrar a los valores porque contribuyen a que los profesionistas que egresen de las universidades tengan en un comportamiento y una práctica profesional congruente con los principios y valores de la bioética. En relación con los valores Feito (2013) considera que pueden enseñarse a través de currículum oculto, mediante el ejemplo de los propios docentes y la vivencia de los valores en el aula. Esta autora señala que la enseñanza de los valores mediante una teoría es limitada ya que en ocasiones no se traduce en un cambio de comportamiento de los profesionistas. Esto lo plantea en los siguientes términos:

De nada sirve explicar a los estudiantes lo importante que es respetar la autonomía de los pacientes, si en las acciones y comportamiento cotidianos se muestra una actitud veladamente paternalista, revelando que esa teoría dista mucho de traducirse en la práctica. Los valores y los compromisos éticos se “palpan”, “se viven”, “se respiran”, además de aprenderse desde lo cognitivo. Y el impacto que tienen los estudiantes es también mucho mayor (Feito, 2013).

Esta propuesta sobre la enseñanza de los valores propios de la bioética contribuye en buena medida para plantear que los valores asimilados por los estudiantes universitarios no sean resultado del currículum oculto, sino que puedan formar parte de su didáctica enfocada a que el docente promueva los valores a través de su comportamiento mostrando el compromiso y la responsabilidad que le corresponde, a la vez que establece una relación educativa de respeto y dialogo con los estudiantes.

Feito (2013) reconoce que la enseñanza de las actitudes es también un reto para la enseñanza de la bioética ya que al igual que los valores los estudiantes han aprendido y desarrollado sus propias actitudes las cuales pueden cambiarse al vivir la vida. Esta autora considera que el cambio de actitudes es posible a través de la educación y no de la enseñanza ya que la enseñanza se centra en el formar en los conocimientos, competencias y habilidades, es decir la enseñanza capacita para realizar funciones y tareas en el ámbito laboral mientras la educación forma a los estudiantes. En este punto la autora señala lo siguiente:

La educación, por su parte, aspira a promover ideales y valores, cambiar actitudes a través del conocimiento. Por ello capacita para pensar críticamente, para desarrollar ideas personales, para avanzar en el conocimiento, para generar una cierta personalidad con relación al acervo de ideas y productos culturales que la historia ha ido generando (Feito, 2013)

Así resulta pertinente que la enseñanza de la bioética cambie y se estructure como educación en bioética en donde además de ofrecer conocimientos de este saber y capacitar a los estudiantes con competencias y habilidades y se enfoque también en formarlos en valores y actitudes éticas. Esto es posible porque la enseñanza y la educación no están reñidas y pueden complementarse. Todo esto muestra que la formación en bioética a nivel universitario debe ser integral donde se articulen los conocimientos, las capacidades, los valores y las actitudes. Sin la formación en valores y actitudes éticas no es posible formar en bioética ya que estos dos componentes son inherentes a este saber.

De acuerdo con Cantú (2015) la formación en bioética en la educación superior en México se lleva a cabo en el nivel de posgrado con programas de Doctorado, Maestría y Especialización y también en Diplomados. Empero en México la educación y la formación en bioética es todavía un proyecto educativo que ha iniciado, pero aún no se ha desarrollado. En este punto Feito (2013) plantea la siguiente propuesta para lograr el avance de la bioética en el aspecto educativo y social.

-potenciar los cursos y programas de formación en bioética desde una perspectiva que incida en enseñar a dialogar con un pensamiento abierto, más que en obtener mucha información.

- difundir la bioética y sus presupuestos más allá de los entornos profesionales promoviendo una cultura bioética que comience a ser conocida y que pueda integrarse en la dinámica habitual.
- no conformarse, denunciar y luchar contra las actitudes o decisiones políticas que no promuevan valores de respeto, diálogo, responsabilidad, etc, propios de la bioética. Comprometerse con la bioética en el trabajo diario, tratando de que las palabras y los hechos (currículum oculto) sean coherentes (Feito, 2013)

Hay un aspecto de la pedagogía de la bioética que es necesario abordar y es la capacidad de deliberar porque el análisis de las problemáticas de la bioética requiere integrar equipos interdisciplinarios formados por profesionistas de distintos ámbitos del conocimiento por lo que para participar se requiere tener la capacidad de deliberar, lo cual incluye saber escuchar los diferentes planteamientos, dialogar, compartir conocimientos, respetar los diferentes puntos de vista, no tratar de imponer una visión desechando las diferentes perspectivas, etc. (Gracia, 2002) ofrece la siguiente definición de la deliberación:

- La deliberación es, en consecuencia, un método de conocimiento, un procedimiento intelectual cuyo objetivo es la toma de decisiones, y de decisiones prudentes. Se delibera dando razones y escuchando las razones de los demás, en el convencimiento de que nadie está en posesión de toda la verdad precisamente porque como ya hemos dicho, la realidad siempre nos supera y cualquier acontecimiento tiene más facetas de todas las que nosotros podamos tener cuenta (Gracia, 2002).

5. CONCLUSIONES

El análisis de los textos sobre la bioética muestra que la literatura científica se ha centrado en el estudio de los rasgos, y características de la bioética como ética aplicada, pero sigue rezagado el análisis y la elaboración de propuesta para la enseñanza de la bioética global a nivel universitario. Lo que ha predominado en el análisis de enseñanza de la bioética son las propuestas de formación en bioética para los

profesionales de la medicina, esto puede explicarse porque la bioética se ha desarrollado por décadas en el ámbito de la medicina.

El análisis realizado de los atributos de la bioética da cuenta que en la actualidad el planteamiento de Potter de articular a la biología con las ciencias sociales no se ha llevado a cabo y que en el ámbito de las ciencias sociales no existen propuestas para desarrollar la bioética desde estos ámbitos de conocimiento. Así la bioética sigue siendo campo de la biología y de las ciencias naturales y exactas, así como del ámbito médico. Esta situación puede cambiarse si se incluye a la bioética como una asignatura en la formación profesional de los futuros profesionistas de las ciencias sociales porque estos profesionistas pueden contribuir a construir una cultura de la bioética en la sociedad contemporánea.

6. REFERENCIAS

- Cantú, P.C. (2015). Bioética y Educación Superior en México. *Acta Bioética*, No.21 (1), p.p.45-52.
- Cuevas, J.M. (2013). La bioética como ética dl Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Bioética*, Volumen 13, No.2, Edición 25, p.p. 6-7
- Ferrer, J.J (2009). La bioética como quehacer filosófico. *Acta Bioética*, No. 15 (1), p.p. 35-41
- Feito. L. (2013). *Educación en Bioética*. En La bioética y el arte de elegir, en <http://www.asociacionbioetica.com>
- Gracia. D. (2002). De la bioética a la bioética global: treinta años de evolución. *Acta Bioética*, 2002, año VIII, no. 1
- Lecaroz, J.A. (2016). La bioética global y la ética de la responsabilidad: una mirada fenomenológica a los orígenes y a los desafíos para el futuro. *Revista Iberoamericana de Bioética*, No.01,01-13
- Pérez, M. (2010). Bioética, fundamentos, metodología. *Rev. Med.Clin.Condes*, No.21(1), p.p. 130-134

SECCIÓN III.

RESILIENCIA ORGANIZACIONAL,
EMPRESARIAL Y COMUNITARIA

EL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD ISO 9001 COMO BASE PARA LA RESILIENCIA ORGANIZACIONAL Y LA SOSTENIBILIDAD EMPRESARIAL

YENITH CRISTINA ORTIZ GONZÁLEZ

Corporación Universitaria de Asturias, Bogotá, Colombia

1. INTRODUCCIÓN

La gestión de la calidad se ha consolidado como un pilar estratégico para las organizaciones que buscan sostener su competitividad en entornos dinámicos y complejos marcados por la digitalización, la presión regulatoria y las crecientes expectativas sociales y ambientales (Aamer et al., 2020). En este contexto, ISO 9001:2015 trasciende el antiguo enfoque documental y se posiciona como un marco de dirección que integra liderazgo, enfoque a procesos, mejora continua y toma de decisiones basada en evidencia, favoreciendo así la resiliencia organizacional y la sostenibilidad (Ab Wahid, 2019; L. Fonseca et al., 2022).

La resiliencia organizacional alude a la capacidad de anticipar, absorber, adaptarse y recuperarse de disrupciones sin perder los objetivos estratégicos (Yilmaz Borekci et al., 2015). Por su parte, la sostenibilidad empresarial supone articular de manera consistente el desempeño económico con impactos sociales y ambientales (Alonso-Almeida Et Al., 2018). La tesis central de este capítulo es que la implementación sistemática de ISO 9001 fortalece rutinas, capacidades y relaciones que permiten a las organizaciones responder de forma más eficaz los cambios del entorno, al tiempo que promueven prácticas responsables con sus grupos de interés.

Con base en literatura reciente, se propone que los siete principios de la gestión de la calidad (enfoque al cliente, liderazgo, compromiso de las personas, enfoque a procesos, mejora, decisiones basadas en

evidencias y gestión de relaciones) operan como vectores de integración entre personas, procesos y valores; esta articulación facilita la continuidad operativa, el aprendizaje organizacional y la generación de valor sostenible (ab wahid, 2019; abushanab et al., 2019; l. m. fonseca et al., 2021; martins et al., 2022).

El capítulo se organiza así: primero se presenta la evolución histórica de ISO 9001 y su tránsito hacia un enfoque estratégico (1.1). Luego se profundiza en los principios de la calidad y su vínculo con la resiliencia y la sostenibilidad (1.2), incluyendo el pensamiento basado en riesgos y herramientas clave para operacionalizar la sostenibilidad. Posteriormente se formulan los objetivos del estudio (2), se describe la metodología (3) y se exponen resultados (4). Se discuten implicaciones (5) y se plantean conclusiones (6).

1.1. EVOLUCIÓN DE LA NORMA ISO 9001

La ISO 9001 se inició en 1987 y forma parte de la serie de estándares de GC de la ISO, una organización no gubernamental compuesta por 167 miembros que representan a su país en los comités mundiales (International Organization for Standardization, 2021a). En Colombia, el ICONTEC es la organización que representa al país y fue fundado en 1963 por representantes del sector privado. Su función principal es el estudio, adopción, traducción, certificación y promoción de las NI en el sector privado y gubernamental (Instituto Colombiano De Normas Técnicas-Icontec, 2015). Todos los estándares de la ISO se revisan cada cinco o siete años para considerar si es necesario hacer modificaciones que permitan actualizar sus requisitos y mantener su vigencia. El Comité Técnico 176 conformado por expertos técnicos de diferentes países, tiene como función el desarrollo de los conceptos y términos del estándar ISO 9000 (International Organization for Standardization, 1979, 1982).

En 1994 se actualizó y se lanzó una segunda edición sin cambios significativos en su estructura, con el fin de apoyar la certificación de SGC por parte de la dirección empresarial. La tercera versión, publicada en 2000, presentó modificaciones mayores, como el enfoque en el cliente, los procesos y el mejoramiento. La cuarta versión se actualizó en 2008,

con cambios en la redacción, notas aclaratorias y algunos numerales, aunque sin cambios sustanciales respecto a la versión anterior (Claver & Tarí, 2003; Rodríguez Roldan et al., 1993).

La quinta edición, que reemplaza la versión 2008 del estándar ISO 9001, es considerada como una versión mejorada y se publicó como estándar internacional y también como Norma Técnica Colombiana (NTC) en el año 2015 (ICONTEC, 2015). La ISO 9001:2015 tiene en cuenta el rendimiento operacional, la gestión de procesos y de riesgos, y utiliza el ciclo de mejora alineado con los procesos organizacionales (Dentch, 2017). Asimismo, considera cómo las competencias de los colaboradores generan un valor agregado a las actividades internas (Zayas-Mateo & Martínez-Lorente, 2021)). La norma se consolidó bajo la Estructura de Alto Nivel (EAN) la cual se alinea con otros estándares internacionales de la serie ISO (Lizarzaburu, 2016; Marimon Et Al., 2011; Martins Et Al., 2022; Rodríguez-Arnaldo & Martinez-Lorente, 2014).

La norma ha evolucionado para adaptarse al entorno, con un enfoque en la mejora centrada en los stakeholders. La Revisión Sistemática de Literatura (RSL) del año 2020, elaborada por ISO y todas las partes interesadas, confirmó que la versión 9001:2015 seguirá vigente por 5 o 7 años más sin cambios, pero se considerarán las recomendaciones, como la inclusión de nuevos términos como el rendimiento financiero y la economía circular, cuando se actualice.

1.2. LA ISO 9001 COMO BASE PARA LA RESILIENCIA Y HERRAMIENTA DE SOSTENIBILIDAD

1.2.1. Principios de gestión de la calidad y su contribución a la resiliencia

Los principios de la GC fueron adaptados por el Comité Técnico ISO 176 para crear un lenguaje universal y consolidar los conceptos de calidad en cualquier SGC (ISO/TC, s.f.). Estos principios constituyen la base para implementar el SGC ISO 9001:2015 y están formados por siete principios rectores que ayudan a construir el plan estratégico de la GC y la política del SGC (Wilson et al., 2016).

Se utilizan como unos deberes obligatorios a seguir ordenadamente, con la finalidad de que las empresas logren la efectividad y un alto desempeño (Guerra et al., 2015)).

La NTC ISO 9001:2015 se centra en 7 principios de GC: 1) Enfoque al cliente. Es el cumplimiento de las expectativas de los interesados, 2) Liderazgo. Alineado con objetivos y metas, 3) Participación de las personas. Todo el personal comprometido para lograr la creación de valor, 4) Enfoque de procesos. Los procesos deben estar interrelacionados para garantizar resultados que evidencien la efectividad de la organización, 5) Mejora. Permite que la organización logre un alto nivel de desempeño, 6) Decisiones basadas en las evidencias. Las determinaciones deben estar fundamentadas en hechos, y 7) Gestión de las relaciones. Aquí se buscan todas las relaciones que favorezcan a las partes interesadas, logrando beneficios mutuos (Alič, 2014; ICONTEC, 2015)

1.2.2. Pensamiento basado en riesgos (risk-based thinking)

ISO 9001:2015 integra el riesgo como criterio transversal del sistema de gestión. Esto implica: (i) comprender el contexto y las necesidades de partes interesadas; (ii) identificar riesgos y oportunidades en procesos clave; (iii) planificar controles proporcionales; y (iv) verificar y mejorar la eficacia de las acciones (ISO, 2015). Operativamente, se recomiendan matrices de riesgo por proceso (probabilidad $\times$ impacto), indicadores de alerta temprana, análisis de causas raíz y revisiones de desempeño que alimenten la mejora continua (Ahmed & Huma, 2018; Barafort et al., 2017).

SGC se fundamenta en un enfoque a procesos, el cual permite la generación de un mejor servicio y productos innovadores, con un menor costos y el incremento de la clientes satisfechos (Su et al., 2008). Además, utiliza un enfoque de identificación de riesgos y oportunidades (Martins et al., 2022).

Herramientas para operacionalizar la sostenibilidad desde ISO 9001

El ciclo PHVA (Planificar–Hacer–Verificar–Actuar) constituye la base de la gestión de la calidad de acuerdo con el estándar ISO 9001, en la

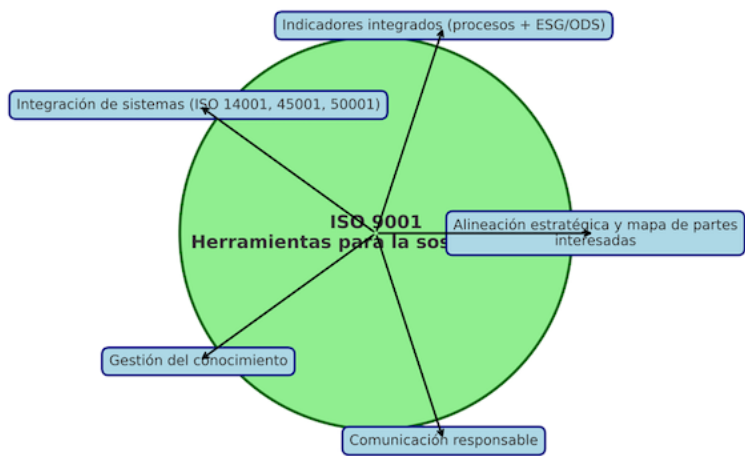
medida en que permite garantizar la satisfacción de los clientes, reducir los costos internos y maximizar el rendimiento empresarial (Cronemyr & Danielsson, 2013). Bajo esta lógica, la gestión por procesos resulta más efectiva que los modelos de gestión tradicionales, ya que asegura un flujo sistemático de actividades que generan valor en cada interacción (Bawden & Zuber - Skeritt, 2002; Terziowski & Hermel, 2011). Los procesos, según su naturaleza, pueden clasificarse en estratégicos o de dirección, que orientan la misión institucional; misionales o de realización, vinculados directamente con la razón de ser de la organización; de apoyo o soporte, los cuales atraviesan transversalmente toda la estructura organizativa; y de medición, análisis y mejora (MAM), orientados al perfeccionamiento continuo (Arruda Et Al., 2017; Camián Et Al., 2011; Sehlin Et Al., 2019).

En este marco, la ISO 9001 ofrece herramientas que permiten operacionalizar la sostenibilidad en la práctica organizacional. La primera corresponde a la alineación estratégica y al mapa de partes interesadas, mediante el cual los objetivos de calidad se vinculan con metas de sostenibilidad ambiental, social y de gobernanza (ESG) y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) pertinentes, ampliando el alcance del sistema de gestión más allá de la satisfacción del cliente (Akhmetova Et Al., 2019). La segunda herramienta se refiere al uso de indicadores integrados, que combinan métricas de proceso, como defectos, tiempos de ciclo y costos, con métricas ambientales y sociales, tales como consumo energético, generación de residuos y niveles de seguridad y salud ocupacional. Esta visión integral favorece la toma de decisiones sobre bases objetivas y multidimensionales (Fonseca & Domingues, 2018).

La tercera herramienta está relacionada con la integración de sistemas de gestión, en donde la articulación de la ISO 9001 con otros estándares internacionales como la ISO 14001 (gestión ambiental), la ISO 45001 (seguridad y salud en el trabajo) y la ISO 50001 (gestión de la energía) genera sinergias que fortalecen el desempeño organizacional, optimizan recursos y reducen los costos de coordinación (Bernardo Et Al., 2018). De manera complementaria, la gestión del conocimiento se convierte en un factor esencial para la resiliencia y la sostenibilidad, pues permite capitalizar lecciones aprendidas, estandarizar buenas prácticas

y actualizar permanentemente los procedimientos, contribuyendo así a la memoria organizacional (Barreto & Becerra, 2019). Finalmente, la comunicación responsable cierra el ciclo de gestión sostenible, al asegurar que los resultados se evidencien mediante trazabilidad y datos verificables, fortaleciendo la confianza de los grupos de interés y fomentando un proceso de mejora continua basado en la evidencia (Rajagopalan, 2020)

FIGURA 1. Herramientas para operacionalizar la sostenibilidad desde ISO 9001



Fuente: Elaboración propia 2025

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar, desde un enfoque cuantitativo, la relación entre la implementación de los principios de gestión de la calidad definidos en la norma ISO 9001:2015 y el fortalecimiento de la resiliencia organizacional en empresas del sector servicios en Colombia.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Examinar la incidencia de la ISO 9001:2015 en la consolidación de prácticas empresariales sostenibles.
- Evaluar el efecto de la implementación de los principios de la norma sobre el nivel de madurez de los procesos organizacionales.
- Analizar la relación existente entre la gestión basada en la norma y la capacidad empresarial para anticipar, mitigar y responder a riesgos

3. METODOLOGÍA

El propósito central de este capítulo es analizar cómo la implementación de la norma ISO 9001:2015 se constituye en un soporte para la resiliencia organizacional y la sostenibilidad empresarial. Para alcanzar este objetivo, se adoptó un diseño metodológico de carácter cuantitativo, descriptivo y correlacional, siguiendo las recomendaciones de (Hernandez Et Al., 2017), quienes destacan que este tipo de diseño permite comprender no solo la descripción de un fenómeno, sino también la fuerza y dirección de las relaciones entre variables.

En el campo de la gestión de la calidad, la norma ISO 9001:2015 se ha consolidado como un referente global para las organizaciones que buscan estandarizar sus procesos, garantizar consistencia y, al mismo tiempo, fortalecer su capacidad de adaptación frente a entornos inciertos y complejos (Abdymomunov & Mihov, 2019). De allí que un estudio de tipo correlacional resulte pertinente para explorar cómo la aplicación de los principios de calidad influye en dimensiones clave de la resiliencia y la sostenibilidad organizacional.

3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ENFOQUE METODOLÓGICO

La selección del enfoque metodológico se sustenta en tres grandes referentes conceptuales.

En primer lugar, la Teoría General de Sistemas concibe a las organizaciones como sistemas abiertos, en permanente interacción con su

entorno (Von Bertalanffy, 1972). Desde esta visión, los sistemas de gestión de la calidad (SGC) actúan como subsistemas normativos que permiten alinear procesos internos con las demandas externas, asegurando coherencia y legitimidad organizacional.

En segundo lugar, la teoría de las capacidades dinámicas aporta la idea de que las empresas no solo deben estabilizar sus procesos, sino también renovar y reconfigurar competencias frente a entornos cambiantes (Teece et al., 1997). La ISO 9001, en tanto estándar de gestión, se interpreta como una palanca para el desarrollo de dichas capacidades adaptativas.

Por último, la teoría de la resiliencia organizacional (Lengnick-Hall et al., 2011), resalta la importancia de absorber tensiones y transformarse a partir de la adversidad. En este sentido, la ISO 9001:2015 no se limita a la estandarización documental, sino que se constituye en una herramienta estratégica para impulsar sostenibilidad a largo plazo.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objetivo de esta investigación estuvo conformada por empresas del sector servicios en Colombia, un sector estratégico que aporta más del 60 % al Producto Interno Bruto (PIB) nacional y que ha mostrado un crecimiento sostenido en las últimas décadas (DANE, 2023). Este sector resulta particularmente relevante porque enfrenta simultáneamente los retos de la digitalización, la presión competitiva y la necesidad de incorporar prácticas de sostenibilidad ambiental, social y económica.

La muestra seleccionada fue de carácter intencional y no probabilístico, integrada por 262 empresas. La elección de este tipo de muestreo respondió a la necesidad de contar con organizaciones que cumplieran criterios de comparabilidad entre dos grupos claramente diferenciados:

Empresas certificadas en ISO 9001:2015 (131 casos): conformadas principalmente por medianas y grandes empresas de logística, comercio y educación. Estas organizaciones se caracterizan por contar con procesos formalizados, políticas de gestión documentadas y estructuras jerárquicas consolidadas.

Empresas no certificadas en ISO 9001 (131 casos): en su mayoría micro y pequeñas empresas de servicios generales y consultoría. Estas se destacan por estructuras más flexibles, menor formalización en la gestión de procesos y un enfoque operativo centrado en la resolución inmediata de problemas.

La decisión de comparar ambos grupos permitió un análisis contrastivo sobre los efectos de la certificación ISO 9001 en la resiliencia y sostenibilidad organizacional, siguiendo la lógica de los estudios comparativos que buscan identificar diferencias significativas entre empresas con y sin sistemas de gestión de calidad implementados (Aamer et al., 2020).

3.3. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para garantizar la validez y confiabilidad de la investigación, se diseñó un cuestionario estructurado como instrumento de recolección de datos. Este instrumento fue elaborado a partir de una revisión exhaustiva de la literatura académica sobre sistemas de gestión de calidad, resiliencia organizacional y sostenibilidad, así como de los lineamientos normativos de la ISO 9001:2015 (Carballo Santaolalla et al., 2017; Huang et al., 2019).

El cuestionario estuvo compuesto por 46 ítems distribuidos en cuatro dimensiones principales: implementación de principios de la norma ISO 9001, madurez de procesos, sostenibilidad organizacional y gestión del riesgo. Cada ítem fue evaluado mediante una escala Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo), lo cual permitió recoger percepciones cuantificables y comparables entre las empresas certificadas y no certificadas.

Para asegurar la validez de contenido, el cuestionario fue sometido a dos procedimientos:

Juicio de expertos, en el que participaron tres especialistas con trayectoria en gestión de calidad y sostenibilidad empresarial.

Prueba piloto aplicada en 15 empresas, cuyo propósito fue verificar la claridad, consistencia y pertinencia de los ítems. A partir de este ejercicio se realizaron ajustes menores en la redacción y en el orden de algunas preguntas.

De esta manera, el instrumento se consolidó como una herramienta robusta para captar las percepciones y prácticas empresariales relacionadas con la ISO 9001, la resiliencia y la sostenibilidad.

3.4. VARIABLES Y DIMENSIONES

La operacionalización de las variables fue esencial para garantizar la coherencia metodológica del estudio, permitiendo convertir conceptos abstractos en indicadores observables y medibles (Méndez, 2020). Se trabajó con cuatro variables centrales, alineadas con el marco de la ISO 9001:2015 y con los enfoques teóricos de gestión y resiliencia organizacional.

En primer lugar, la implementación de los principios de la ISO 9001 se midió a partir de sus siete fundamentos: enfoque al cliente, liderazgo, participación del personal, gestión por procesos, mejora continua, decisiones basadas en evidencias y gestión de relaciones (Altarazi & Jaber, 2025). En segundo lugar, la madurez de procesos se definió como el grado de estandarización, documentación y mejora continua, entendida como una condición clave para sostener eficiencia y calidad.

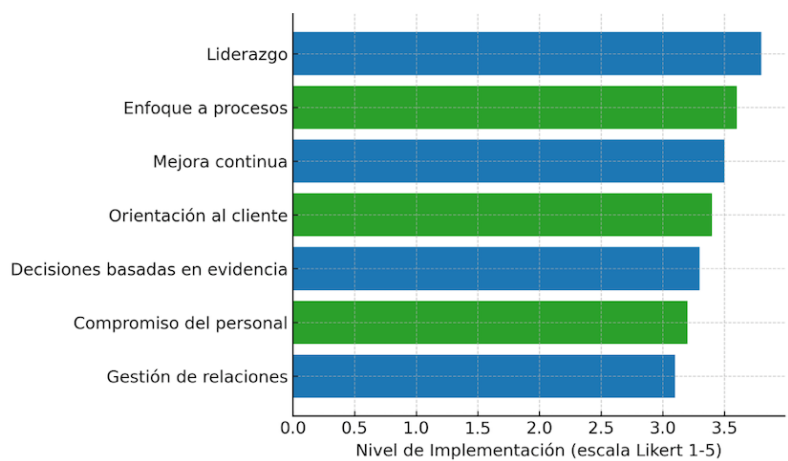
4. RESULTADOS

Los hallazgos de la investigación permiten evidenciar cómo la implementación de los principios de gestión de la calidad de la norma ISO 9001:2015 se relaciona significativamente con la resiliencia organizacional, la sostenibilidad empresarial y la gestión del riesgo en empresas del sector servicios en Colombia.

4.1. IMPLEMENTACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LA ISO 9001:2015

El análisis descriptivo muestra que los principios de calidad obtuvieron un nivel de implementación medio-alto en las organizaciones certificadas. El liderazgo y el enfoque a procesos se destacaron como los principios más consolidados, mientras que la gestión de relaciones y el compromiso del personal presentaron valores ligeramente inferiores.

FIGURA 1. Implementación de los Principios de la ISO 9001:2015



Fuente: Elaboración propia 2025

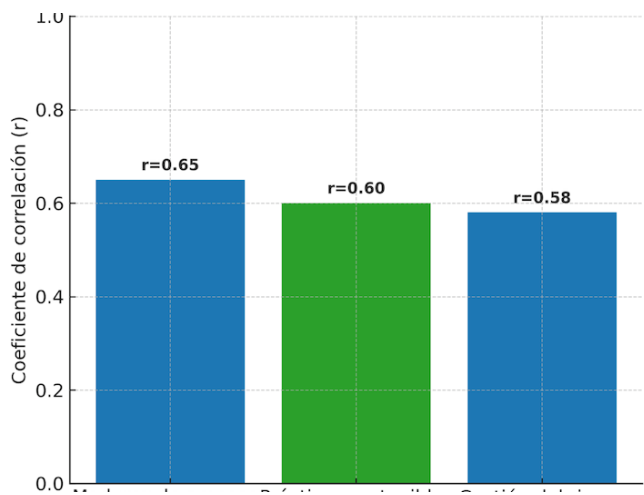
Este comportamiento sugiere que, si bien las empresas han fortalecido la formalización y el control de procesos, todavía enfrentan desafíos en la consolidación de una cultura organizacional participativa e inclusiva.

4.2. CORRELACIONES ENTRE PRINCIPIOS ISO Y VARIABLES ORGANIZACIONALES

Las correlaciones de Pearson evidenciaron asociaciones significativas entre la implementación de los principios ISO 9001 y las variables de análisis. En particular, se identificó una correlación fuerte con la madurez de procesos ($r > 0.65$; $p < 0.01$), así como asociaciones significativas con la sostenibilidad organizacional ($r > 0.60$; $p < 0.01$) y la gestión del riesgo ($r > 0.58$; $p < 0.01$).

Estos resultados confirman que la implementación sistemática de los principios de calidad favorece la estructuración de procesos más maduros y sostenibles, incrementando a su vez la capacidad de respuesta ante riesgos.

FIGURA 2. *Correlaciones identificadas entre ISO 9001 y variables organizacionales*



Fuente: Elaboración propia 2025

4.3. BENEFICIOS OBSERVADOS EN ORGANIZACIONES CERTIFICADAS

Las empresas certificadas reportaron beneficios claros frente al grupo de control (no certificadas). Se destacan tres dimensiones:

Mayor preparación para afrontar el cambio, reflejada en la capacidad de adaptación a transformaciones del entorno.

Continuidad operativa garantizada, mediante sistemas robustos que mantienen la funcionalidad incluso en escenarios adversos.

Respuesta responsable a los grupos de interés, al atender expectativas de clientes, proveedores y comunidades bajo principios de responsabilidad social.

Estos hallazgos permiten inferir que la certificación ISO 9001 se convierte en un factor diferenciador en contextos de alta incertidumbre y dinamismo competitivo.

FIGURA 3. *Beneficios en organizaciones certificadas con ISO 9001*

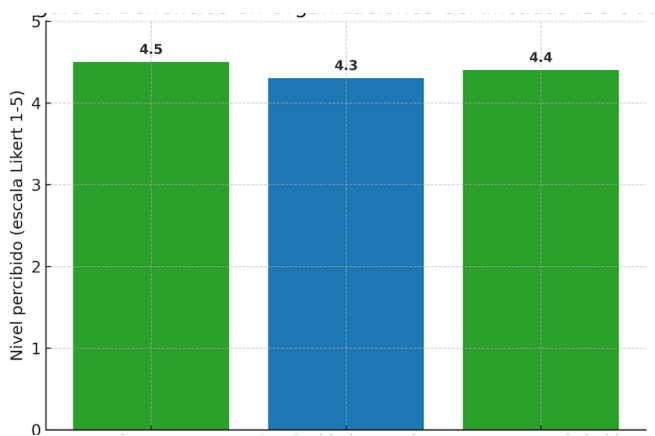


TABLA 1. *Correlaciones entre implementación de principios ISO 9001 y variables organizacionales*

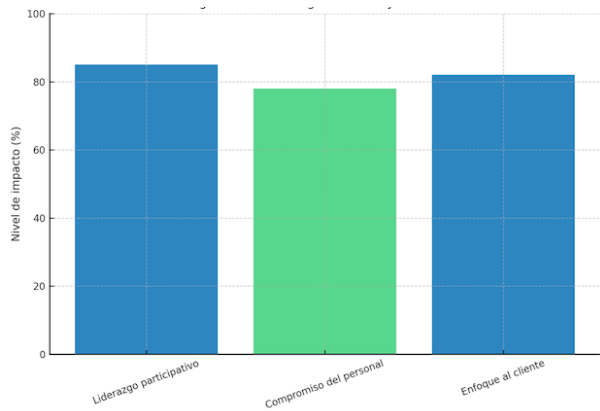
Variable	r de Pearson	Nivel de significancia	Interpretación
Madurez de procesos	0.65	p < 0.01	Correlación fuerte
Prácticas sostenibles	0.6	p < 0.01	Correlación significativa
Gestión del riesgo	0.58	p < 0.01	Correlación significativa

4.4. CULTURA ORGANIZACIONAL Y RESILIENCIA

Un hallazgo central del estudio fue la estrecha relación entre la cultura organizacional y la resiliencia empresarial. Se evidenció que aquellas empresas con liderazgo participativo, compromiso del personal y orientación al cliente lograron anticiparse y adaptarse con mayor eficacia a situaciones adversas.

Esto refuerza la idea de que la calidad, más allá de los procesos, se fundamenta en valores compartidos y en una cultura organizacional sólida.

FIGURA 4. *Cultura organizacional y resiliencia*

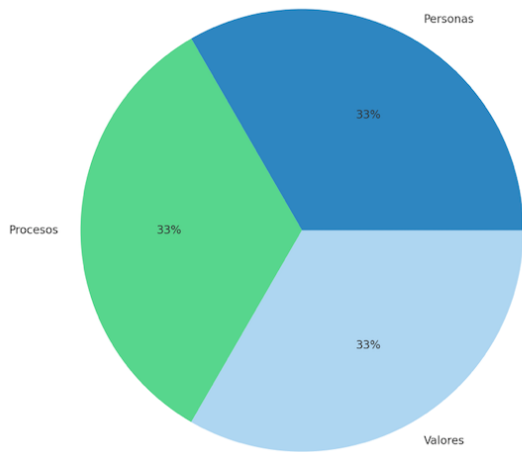


Fuente: Elaboración propia 2025

4.5. PRINCIPIOS COMO EJES ARTICULADORES

Los resultados muestran que los principios de la ISO 9001 actúan como ejes articuladores entre tres elementos esenciales: personas, procesos y valores. Esta triada constituye la base para la consolidación de una gestión organizacional integral y sostenible.

FIGURA 5. *Principios de la ISO 9001 como ejes articuladores*



Fuente: Elaboración propia 2025

4.6. LA TRÍADA ESENCIAL PARA EL DESEMPEÑO SOSTENIBLE

Finalmente, el análisis integrador permitió identificar una tríada esencial conformada por la cultura organizacional, el liderazgo y la gestión del riesgo. Estas dimensiones, al interactuar, generan una base sólida para el desempeño sostenible en el largo plazo.

FIGURA 6. La tríada esencial para el desempeño sostenible

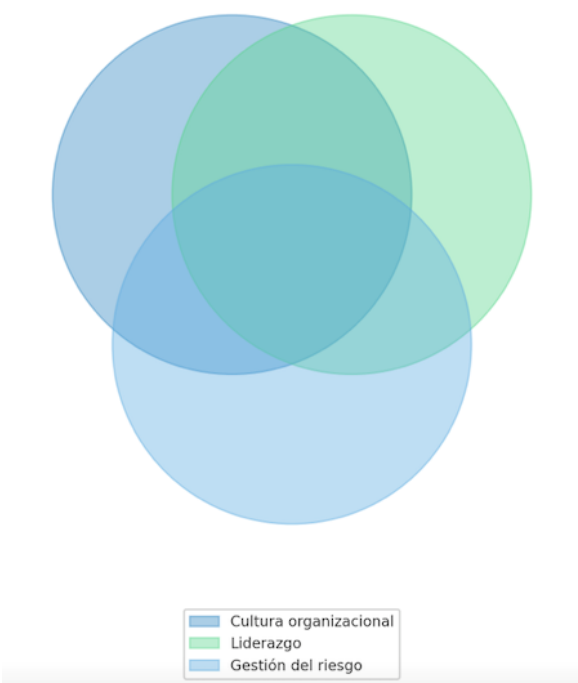


Tabla 1. Correlaciones entre implementación de principios ISO 9001 y variables organizacionales

Variable	r de Pearson	Nivel de significancia	Interpretación
Madurez de procesos	> 0.65	p < 0.01	Correlación fuerte
Prácticas sostenibles	> 0.60	p < 0.01	Correlación significativa
Gestión del riesgo	> 0.58	p < 0.01	Correlación significativa

Fuente: Elaboración propia 2025

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian que la implementación de la norma ISO 9001:2015 trasciende la mera estandarización documental y se constituye en un mecanismo estratégico para fortalecer la resiliencia y sostenibilidad empresarial. Las empresas certificadas presentan un desempeño superior en la aplicación de los principios de gestión de la calidad, particularmente en liderazgo, enfoque al cliente y toma de decisiones basadas en evidencias. Este hallazgo añade al pensamiento de que la certificación fomenta un enfoque proactivo de gestión en la mejora continua y la construcción de confianza entre la participación de las partes interesadas (Yilmaz Borekci Et Al., 2015).

En cuanto a la madurez de los procesos, las empresas certificadas demostraron niveles de estandarización y documentación significativamente más altos. Este hallazgo evidencia que una mayor madurez en la gestión de procesos está directamente correlacionada con la eficiencia operativa y la sostenibilidad a largo plazo (Alshaheen & Alshaheen, 2019). En este sentido, la ISO 9001 no solo proporciona herramientas técnicas, sino que actúa como un catalizador para el aprendizaje organizacional y la institucionalización de prácticas virtuosas.

Con respecto a la sostenibilidad organizacional, las diferencias entre las empresas certificadas y las no certificadas corroboran la necesidad de integrar la calidad con los marcos ESG y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (2015). Las organizaciones certificadas mostraron un mayor progreso en eficiencia energética, prácticas sociales y económicas, lo que apoya el argumento de (Bernardo Et Al., 2018) de que la integración de sistemas de gestión (ISO 9001, ISO 14001, ISO 45001 e ISO 50001) proporciona sinergias que mejoran significativamente el rendimiento general y reducen costos de coordinación.

Con respecto a la gestión del riesgo, resulta que las organizaciones que tienen certificación cuentan con mecanismos más avanzados para la identificación, evaluación y mitigación de riesgos. Esta evidencia se relaciona con el trabajo de (Sehlin Et Al., 2019), quienes argumentan que la gestión de la calidad auxilia los sistemas en su capacidad de resiliencia, al prepararlos para responder de forma más eficiente a incertidumbres y crisis.

Por último, la evidencia recogida confirma que la norma ISO 9001 certifica un modelo secuencial de resiliencia y sostenibilidad, por el avance en la madurez de los procesos, la consolidación de políticas sostenibles y la mejora de la gestión del riesgo. Esto se articula con la teoría de las capacidades dinámicas (Teece Et Al., 1997), en la que se evidencia que la certificación incrementa la tasa de adaptación y renovación en contextos de cambio. También se articula con la teoría de la resiliencia organizacional (Lengnick-Hall Et Al., 2011). En tanto que los sistemas de gestión de la calidad aumentan la capacidad de absorber tensiones y de convertir adversidades en oportunidades estratégicas.

6. CONCLUSIONES

Un enfoque sistemático confirma que la ISO 9001:2015 sigue siendo un marco estratégico que continúa mejorando la resiliencia organizacional y la sostenibilidad empresarial. Además de ser normativa, la certificación promueve la estandarización de procesos, el liderazgo basado en evidencia y la integración de prácticas sostenibles, todo lo cual permite a las empresas maniobrar mejor en entornos comerciales inciertos y complejos.

Primero, los resultados indican que las empresas certificadas alcanzan un nivel superior de madurez de proceso, lo que les permite mantener la eficiencia operativa y responder a los cambios ambientales de manera más robusta. Esto demuestra que la gestión sistemática de la calidad contribuye a la formación de capacidades dinámicas orientadas hacia el aprendizaje y la innovación.

En segundo lugar, la sostenibilidad organizacional se ve aún más potenciada cuando los principios de calidad se integran en el marco ESG y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Las empresas certificadas no solo logran una mejor eficiencia energética y prácticas sociales mejoradas, sino que también fortalecen su viabilidad económica a largo plazo, lo que realza su responsabilidad como administradores sociales y ambientales.

En tercer lugar, la gestión del riesgo se presenta como una dimensión crítica para la resiliencia. Las organizaciones con certificación ISO 9001 muestran estructuras más robustas para identificar, evaluar y mitigar riesgos, lo que les otorga una ventaja competitiva al anticipar escenarios adversos y minimizar impactos negativos en la continuidad del

negocio. Finalmente, la propuesta de un modelo integrador confirma que la ISO 9001:2015 no debe considerarse únicamente como un estándar de calidad, sino como un instrumento de gobernanza corporativa que articula calidad, sostenibilidad y resiliencia. De este modo, la certificación se convierte en un recurso estratégico para la competitividad empresarial en el siglo XXI.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La autora agradece el apoyo recibido por parte de la Corporación Universitaria de Asturias UNIASTURIAS (Bogotá, Colombia) y a colegas e investigadores que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias para el fortalecimiento metodológico de este trabajo.

8. REFERENCIAS

- Aamer, A. M., Al-Awlaqi, M. A., & Mandahawi, N. (2020). Insights into the reasons behind the limited implementation of ISO 9001 certification: Empirical evidence from Yemen. *The TQM Journal*, ahead-of-print(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/TQM-04-2020-0068>
- Ab Wahid, R. (2019). Sustaining ISO 9001-based QMS in higher education: A reality? *The TQM Journal*, 31(4), 563–577. <https://doi.org/10.1108/TQM-12-2018-0185>
- Abdymomunov, A., & Mihov, A. (2019). Operational Risk and Risk Management Quality: Evidence from U.S. Bank Holding Companies. *Journal of Financial Services Research*, 56(1), 73–93. <https://doi.org/10.1007/s10693-017-0284-3>
- Abushanab, D. H., Alsoukhni, O. A., & Al-Badriyeh, D. (2019). Evaluations of Morphine and Fentanyl for Mechanically Ventilated Patients With Respiratory Disorders in Intensive Care: A Systematic Review of Methodological Trends and Reporting Quality. *Value in Health Regional Issues*, 19, 7–25. <https://doi.org/10.1016/j.vhri.2018.11.001>
- Ahmed, W., & Huma, S. (2018). Impact of lean and agile strategies on supply chain risk management [Article in Press]. *Scopus*. <https://doi.org/10.1080/14783363.2018.1529558>
- Akhmetova, S. O., Baibolova, L. K., & Serikkyzy, M. S. (2019). Integrated quality management system for food production: A case of dairy products' enterprise. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 6(4), 1807–1822. [https://doi.org/10.9770/jesi.2019.6.4\(19\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2019.6.4(19))

- Alič, M. (2014). Impact of ISO 9001 certification cancellation on business performance: A case study in Slovenian organisations. *Total Quality Management and Business Excellence*, 25(7–8), 790–811.
<https://doi.org/10.1080/14783363.2014.906107>
- Alonso-Almeida, M. M., Bagur-Femenias, L., Llach, J., & Perramon, J. (2018). Sustainability in small tourist businesses: The link between initiatives and performance. *Current Issues in Tourism*, 21(1), 1–20.
<https://doi.org/10.1080/13683500.2015.1066764>
- Alshaheen, N., & Alshaheen, S. (2019). Development of educational process capability maturity model. *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management*, 2019, 1324–1335.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85067228721&partnerID=40&md5=1c325fb47bf6d632f1ded3808ccfb87f>
- Altarazi, S., & Jaber, A. (2025). National culture's impact on ISO 9001 implementation: A structural equation modelling approach. *Quality Management Journal*, 32(1), 15–29.
<https://doi.org/10.1080/10686967.2024.2429811>
- Arruda, J. M., Ayres, L. F., Araujo, A. H., & Barros, J. G. M. (2017). Continual improvement in an ISO 9001:2008 certified company: A case study of a Brazilian leasing and service company. *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management*, 270–280. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85018985314&partnerID=40&md5=4acbc5ba38d4ddaedb2111052b53e72d>
- Barafort, B., Mesquida, A.-L., & Mas, A. (2017). Integrating risk management in IT settings from ISO standards and management systems perspectives. *Computer Standards and Interfaces*, 54, 176–185.
<https://doi.org/10.1016/j.csi.2016.11.010>
- Barreto, J. A. Z., & Becerra, V. E. O. (2019). Diseño de un modelo de gestión de conocimiento organizacional en el marco de un sistema de gestión de calidad. *CICIC 2019 - Novena Conferencia Iberoamericana de Complejidad, Informatica y Cibernetica, Memorias*, 1, 130–134.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85066490645&partnerID=40&md5=e4297ffb7fc96ff579120a28028e5bcl>
- Bawden, R., & Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of process management. *The Learning Organization*, 9(3), 132–139.
<https://doi.org/10.1108/09696470210428859>
- Bernardo, M., Gotzamani, K., Vouzas, F., & Casadesus, M. (2018). A qualitative study on integrated management systems in a non-leading country in certifications. *Total Quality Management and Business Excellence*, 29(3–4), 453–480. *Scopus*.
<https://doi.org/10.1080/14783363.2016.1212652>

- Camisón, C., Cruz Ros, S., & González Cruz, T. F. (2011). *Gestión de la calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Pearson Prentice Hall.
- Carballo Santaolalla, R., Fernández Díaz, M. J., & Rodríguez Mantilla, J. M. (2017). Design and validation of a scale to evaluate the impact of implementing a quality management system in schools [Diseño y validación de una escala para evaluar el impacto de la implantación de un sistema de gestión de la calidad en centros educativos]. *Revista Complutense de Educacion*, 28(4), 1211–1226.
<https://doi.org/10.5209/RCED.51646>
- Claver, E., & Tarí, J. J. (2003). Levels of Quality Management in Certified Firms. *Total Quality Management & Business Excellence*, 14(9), 981–998.
<https://doi.org/10.1080/1478336032000151439>
- Cronemyr, P., & Danielsson, M. (2013). Process Management 1-2-3 – a maturity model and diagnostics tool. *Total Quality Management & Business Excellence*, 24(7–8), 933–944.
<https://doi.org/10.1080/14783363.2013.791114>
- Fonseca, L., Domingues, P., Nóvoa, H., Simpson, P., & Sá, J. dos G. (2022). ISO 9001:2015: The view from the conformity assessment community. *Total Quality Management & Business Excellence*, 1–22.
<https://doi.org/10.1080/14783363.2022.2073212>
- Fonseca, L. M., Cardoso, M. C., & Nóvoa, M. H. (2021). Motivations for ISO 9001 quality management system implementation and certification – mapping the territory with a novel classification proposal. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 14(1), 18–36.
<https://doi.org/10.1108/IJQSS-02-2021-0031>
- Fonseca, L. M., & Domingues, J. P. (2018). The best of both worlds? Use of Kaizen and other continuous improvement methodologies within Portuguese ISO 9001 certified organizations. *The TQM Journal*, 30(4), 321–334. <https://doi.org/10.1108/TQM-12-2017-0173>
- Guerra, R. M., Meizoso Valdés, M. del C., & Roque González, R. (2015). Normalización y aplicación de los principios de gestión de la calidad en la actividad archivística. *Revista Habanera de Ciencias Medicas*, 14(4), 527–535.
- Hernandez, H., Martinez, D., & Rodriguez, J. (2017). Gestión de la calidad aplicada en el mejoramiento del sector universitario. *Espacios*, 38(20), 1–10.
- Huang, X., Chen, H., Long, R., & Li, S. (2019). Development and validation of the quality of life scale for Chinese coal miners with pneumoconiosis (QOL-CMP): Measurement method and empirical study. *Journal of Cleaner Production*, 232, 1062–1075.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.398>

- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación. (2015). Norma Técnica Colombiana NTC-ISO 9000 Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario. ICONTEC.
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas-ICONTEC. (2015). Norma Técnica Colombiana ISO 9001. Sistema de Gestión de la Calidad. Requisitos. ICONTEC.
- Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E., & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*, 21(3), 243–255. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.07.001>
- Lizarzaburu, E. L. (2016). La gestión de la calidad en Perú: Un estudio de la norma ISO 9001, sus beneficios y los principales cambios en la versión 2015. *Universidad y Empresa*, 18(30), 33–54. <https://doi.org/10.12804/rev.univ.empresa.30.2016.02>
- Marimon, F., Bernardo, M., & Llach, J. (2011). ISO 9001 diffusion analysis according to activity sectors. *Industrial Management & Data Systems*, 111(2), 298–316. <https://doi.org/10.1108/0263557111115191>
- Martins, Y. S., Sanches da Silva, C. E., Sampaio, P. A. da C. A., & Catalani Gabriel, L. (2022). ISO 9001:2015 and risk-based thinking: Scientific research insights. *Total Quality Management & Business Excellence*, 33(11–12), 1326–1343. <https://doi.org/10.1080/14783363.2021.1954898>
- Méndez Álvarez, C. E. (2020). Metodología de la investigación. Diseño y desarrollo del proceso de investigación en ciencias empresariales (5a.Ed.). Alpha.
- Rajagopalan, J. (2020). Impact of adopting a PDCA methodology on performance of companies – experience from companies in India. *Measuring Business Excellence*, 25(4), 189–215. <https://doi.org/10.1108/MBE-11-2019-0110>
- Rodriguez Roldan, J. M., Del Nogal Saez, F., Lopez Martinez, J., Rebollo Ferreiro, J., Temprano Vazquez, S., & Diaz Abad, R. (1993). Production, quality and costs in an intensive care unit [PRODUCCION, CALIDAD Y COSTES EN UNA UNIDAD DE CUIDADOS INTENSIVOS. UNA EXPERIENCIA DE TECNIFICACION DE LA GESTION]. *Medicina Intensiva*, 17(5), 258–269.
- Rodriguez-Arnaldo, O., & Martinez-Lorente, A. R. (2014). Corruption influence in the implementation of ISO 9001 [Influencia de la corrupción en la implantación de la ISO 9001]. *Universia Business Review*, 42, 52–67.
- Sehlin, D., Truedsson, M., & Cronemyr, P. (2019). A conceptual cooperative model designed for processes, digitalisation and innovation. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 11(4), 504–522.

- Su, Q., Li, Z., Zhang, S.-X., Liu, Y.-Y., & Dang, J.-X. (2008). The impacts of quality management practices on business performance: An empirical investigation from China. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 25(8), 809–823.
<https://doi.org/10.1108/02656710810898621>
- Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509–533.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199708\)18:7%253C509::AID-SMJ882%253E3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199708)18:7%253C509::AID-SMJ882%253E3.0.CO;2-Z)
- Terziovski, M., & Hermel, P. (2011). The Role of Quality Management Practice in the Performance of Integrated Supply Chains: A Multiple Cross-Case Analysis. *Quality Management Journal*, 18(2), 10–25.
<https://doi.org/10.1080/10686967.2011.11918310>
- Von Bertalanffy, L. (1972). The History and Status of General Systems Theory. *The Academy of Management Journal*, 15(4), 407–426.
<https://doi.org/10.2307/255139>
- Wilson, I. G., Smye, M., & Wallace, I. J. C. (2016). Meta-audit of laboratory ISO accreditation inspections: Measuring the old emperor’s clothes. *MicrobiologyOpen*, 5(1), 95–105. <https://doi.org/10.1002/mbo3.314>
- Yılmaz Borekci, D., Rofcanin, Y., & Gürbüz, H. (2015). Organisational resilience and relational dynamics in triadic networks: A multiple case analysis. *International Journal of Production Research*, 53(22), 6839–6867.
<https://doi.org/10.1080/00207543.2014.903346>
- Zayas-Mateo, R. A., & Martínez-Lorente, Á. R. (2021). ISO 9001: A vaccine for time of crisis. *Measuring Business Excellence*, 25(3), 287–299.
<https://doi.org/10.1108/MBE-07-2020-0100>

LA SOSTENIBILIDAD CORPORATIVA Y LA INCLUSIÓN: UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE INDITEX PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

TAHIRA MELODIE TERUEL TORRENTE

Universidad Miguel Hernández

CRISTINA MORA RODRÍGUEZ

Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

Se entiende por discapacidad o diversidad funcional, según la legislación española, la situación de aquellas personas con deficiencias a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, ven limitada su participación plena en la sociedad. Se trata de un fenómeno inherente a la condición humana, presente de forma transversal en todas las capas de la población. No se trata de una moda, sino una condición que ha acompañado a la humanidad a lo largo de su historia. Evidencias arqueológicas y relatos históricos de diversas culturas y épocas atestiguan la presencia de personas con deficiencias físicas, sensoriales o psíquicas desde tiempos ancestrales (Costa, 2021). Hallazgos como las representaciones de personas con cifosis o amputaciones en vasijas prehistóricas o el registro de tratamientos médicos para fracturas en el antiguo Egipto ilustran esta realidad (Costa, 2021). Incluso en la América central prehispánica, algunas culturas como la azteca mostraban respeto e incluso veneración hacia las personas con discapacidad, lo que subraya la larga y diversa presencia de la discapacidad en las sociedades humanas (Costa, 2021).

No hace falta realizar estudios exhaustivos ni complejas lecturas para constatar su presencia en nuestro entorno. Basta con detenernos unos instantes para darnos cuenta de que, con certeza, conocemos o hemos visto recientemente a alguien que vive con esta condición. Se calcula que 1.300 millones de personas sufren una discapacidad en todo el

mundo hoy en día (Organización Mundial de la Salud [OMS], (OMS, 2023). Esto representa aproximadamente el 16% de la población mundial, es decir, 1 de cada 6 personas (OMS, 2023). Respecto a España, la cifra oficial más reciente, año 2020, registró 4,38 millones de personas con discapacidad (2,55 millones de mujeres frente a un 1,77 millones de hombres), lo que equivalía a cerca del 9,5% de la población total (Instituto Nacional de Estadística [INE], (INE, 2022). Según el INE (2022) la movilidad reducida² fue la discapacidad más común. Esta cifra va aumentando conforme pasan los años, si nos remontamos al año 2008 la cifra era de aproximadamente 3,8 millones (2,30 millones de mujeres frente a un 1,55 millones de hombres), representando el 8,5% de la población, por lo que debería de ser un tema de interés para toda la sociedad ya que cada vez hay más personas con esta condición y nos incumbe a cada uno de nosotros por ser miembros de una sociedad (INE, 2008). Aunque la relevancia de la discapacidad ha crecido con el tiempo, todavía no es un tema que ocupe un lugar central en el debate público y la consideración cotidiana.

El empleo constituye un eje central en la vida de cualquier persona trascendiendo su función económica para construir la identidad social de una persona; nuestra profesión u ocupación define quiénes somos socialmente (Hernández, 2023). Quienes no tienen empleo o no lo desarrollan se sienten excluidos o sufren un menoscabo social, siendo a menudo asociados con colectivos marginales y vulnerables, a diferencia de quienes trabajan, que son vistos como útiles, normales y válidos (Hernández, 2023). La Calidad de Vida es un concepto complejo que el INE (2020) aborda a través de nueve indicadores, destacando el trabajo en segundo lugar. Esta prominencia no es casual, ya que el trabajo remunerado ocupa una parte significativa del tiempo y tiene un impacto profundo en la calidad de vida, tanto para quienes lo tienen como para quienes lo desean (INE, 2020). El empleo influye positivamente al generar ingresos que mejoran las condiciones materiales (el primer indicador de calidad de vida), facilitar la integración y socialización, y

² **Movilidad reducida:** hace referencia a la dificultad para desplazarse o realizar actividades físicas de manera autónoma debido a limitaciones temporales o permanentes en las funciones corporales, estructuras físicas o barreras del entorno.

permitir la realización profesional y personal, así como la adquisición de conocimientos (De Lorenzo, s.f.). Por el contrario, la falta de empleo o las condiciones laborales precarias deterioran la calidad de vida. La Calidad de Vida en el Trabajo (CVT) no solo es importante por sí misma, sino que también actúa como un factor que influye en otros indicadores. Por ejemplo, un buen empleo remunerado es crucial para alcanzar buenas condiciones materiales, lo que a su vez puede condicionar el acceso a la salud y la educación. Los indicadores de calidad de vida están interrelacionados, y el trabajo destaca por su fuerte conexión con múltiples aspectos, posibilitando, además de la renta, el desarrollo de relaciones sociales y la seguridad personal. En definitiva, el trabajo es fundamental para una vida plena y su calidad repercute en diversos ámbitos del bienestar (Costa, 2021). Así también lo atestigua un informe realizado por La Fundación Adecco en el año 2024: “Por encima de las relaciones sociales, de la accesibilidad e, incluso, de la familia, las personas con discapacidad sitúan la vivienda y el empleo como sus principales deseos para el año que está a punto de comenzar” (p.8). Según los últimos datos oficiales proporcionados por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), en el año 2022, hay un total de 1.941.900 personas con discapacidad en edad laboral (INE, 2022).

Si tenemos en cuenta los derechos de los españoles expuestos en la Constitución Española (CE) que se encuentran recogidos principalmente en el Título I (“De los derechos y deberes fundamentales”), que abarca desde el artículo 10 hasta el 55. Cabe destacar el artículo 35 ubicado en el Capítulo segundo (“Derechos y libertades”), Sección 2.^a (“De los derechos y libertades de los ciudadanos”), el cual declara lo siguiente: “Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo” (CE, Artículo 35). Asimismo, este derecho también está contemplado en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, que aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos.

de las personas con discapacidad y de su inclusión social en el Título I (“Derechos y obligaciones”). El artículo 35 ubicado en el Capítulo VI (“Derecho al trabajo”), Sección 1ª (“Disposiciones generales”), expone lo siguiente: “Las personas con discapacidad tienen derecho al trabajo, en condiciones que garanticen la aplicación de los principios de igualdad de trato y no discriminación.”

Si indagamos un poco nos damos cuenta que este derecho no se cumple para este grupo de la población, por lo que da cabida a sufrir discriminación. Es habitual que nos encontremos con organizaciones que no estén dispuestas a contratar personas con discapacidad en su plantilla (García, 2023). El principal motivo es el desconocimiento respecto la discapacidad, a su vez con la gran diversidad de tipos y grados de ésta (García, 2023). Otro motivo es la preocupación por tener que ajustar las tareas o el entorno laboral para dar cabida a las capacidades de una persona con discapacidad, todo ello lleva a que se descarte su contratación (García, 2023).

Lo podemos percatar revisando los datos oficiales. Los datos ofrecidos por el INE revelan que la tasa de paro de este colectivo en el último año registrado, año 2023, se sitúa en un 19,7% y la tasa de empleo en un 28,5%. En cambio, la tasa de paro en ese mismo año para el resto de la población sin esta condición se sitúa en 12,2% y la de empleo en 51,7% (INE, 2023). Añadir que según La Fundación Adecco (2024) los datos oficiales del SEPE muestran que en octubre del año 2024 el 72,9% de los trabajadores con discapacidad estaban contratadas en el ámbito protegido, como en Centros Especiales de Empleo (CEE), en cambio solo un 27,1% fue empleada en una empresa común. Es decir, las personas con discapacidad presentan mayores tasas de paro y precariedad laboral que la población general.

Según La Fundación Adecco (2024): “Siete de cada diez personas con discapacidad en situación de desempleo (73,1%: un 51% en algunas ocasiones, y un 22% de manera constante) afirma haber sentido discriminación a la hora de competir en el mercado laboral” (p.7).

Este colectivo de la sociedad se encuentra actualmente en una situación de desventaja en el ámbito laboral español, tal como revelan los datos proporcionados anteriormente. Sin embargo, según la Comisión de las

Comunidades Europeas [CE] (CE, 2001) los consumidores europeos valoran el comportamiento social de las empresas al comprar y están dispuestos a pagar más si una empresa demuestra un buen desempeño en este ámbito.

Por todo lo expuesto anteriormente, esta temática debería de ser de gran interés para todo el mundo ya que todos salimos beneficiados si este colectivo se inserta del todo en el empleo.

Este trabajo se centrará en la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito laboral principalmente en España y en empresas privadas. Se verá la conexión que existe entre la inclusión de las personas con discapacidad y la sostenibilidad corporativa, profundizando en las políticas corporativas de sostenibilidad.

Esta investigación tiene como finalidad principal aportar un mayor conocimiento y concienciación respecto a las políticas de sostenibilidad de las empresas.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar la inclusión de personas con discapacidad en las políticas corporativas de sostenibilidad del Grupo Inditex, con el fin de comprender cómo se integra la accesibilidad como un elemento clave dentro de su enfoque de sostenibilidad y cuáles son las implicaciones de esta integración. Así como analizar cuáles son sus estrategias para llevar a cabo la inserción de este colectivo en la organización.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar y describir las políticas y estrategias de sostenibilidad implementadas por Inditex.
- Determinar cómo se menciona y se aborda la inclusión de personas con discapacidad en los pilares de sostenibilidad social y de gobernanza de Inditex.

- Analizar las iniciativas de Inditex relacionadas con la accesibilidad de sus centros comerciales, sus plataformas online y sus productos para personas con discapacidad.
- Evaluar la coherencia entre las declaraciones de sostenibilidad de Inditex y las acciones concretas implementadas en materia de accesibilidad y sostenibilidad.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se basa en un estudio de caso único, el cual se enmarca dentro de un enfoque de investigación cualitativo para analizar en profundidad la inclusión de personas con discapacidad en las políticas corporativas de sostenibilidad.

Previo al análisis en profundidad, en primer lugar, se lleva a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica con el objetivo de contextualizar la investigación dentro del marco teórico existente sobre accesibilidad, sostenibilidad e inclusión de personas con discapacidad en el ámbito empresarial, así como también para definir ciertos conceptos. Esta revisión permitió identificar las principales tendencias, los debates actuales y las posibles lagunas en el conocimiento referido a esta temática. Las fuentes secundarias consultadas incluyeron artículos científicos, informes de organizaciones relevantes, libros, páginas webs y otras publicaciones académicas.

Tanto para la revisión bibliográfica como para la recopilación de información para la realización del estudio de caso se llevó a cabo mediante una búsqueda sistemática de artículos relevantes para el estudio de la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito de la RSC y el empleo. Se utilizaron diversas bases de datos y plataformas académicas para identificar la literatura pertinente, las más usadas fueron: Google Scholar, RediUMH (Repositorio Digital de la Universidad Miguel Hernández), ResearchGate y DialNet.

Las palabras clave más empleadas en las búsquedas fueron las siguientes: discapacidad, inclusión laboral, empleo, responsabilidad social corporativa, sostenibilidad y accesibilidad.

Los criterios de inclusión para la selección de los artículos fueron los siguientes:

- Actualidad: Se priorizaron artículos publicados en los últimos años para reflejar el estado actual de la investigación y las prácticas empresariales. No obstante, se incluyeron algunos estudios de referencia de años anteriores con el fin de establecer un contexto histórico y comprender la evolución del tema.
- Relevancia temática: Los artículos debían abordar directamente la relación entre la discapacidad, la RSC y/o el empleo, o proporcionar información relevante para comprender estos conceptos y su interconexión.
- Contexto geográfico: Se dio prioridad a los estudios realizados en el contexto español para comprender la situación y la legislación específica. Sin embargo, no se descartaron artículos de otros países, especialmente aquellos que ofrecieran perspectivas comparativas, buenas prácticas o tendencias globales relevantes para el tema de investigación.

La presente investigación adopta un diseño de estudio de caso único, lo que permite una exploración exhaustiva y en profundidad del fenómeno de la inclusión de personas con discapacidad en las políticas de sostenibilidad de la organización. La unidad de análisis en su totalidad es el Grupo Inditex.

Los motivos de la elección de esta compañía se fundamentan en los siguientes factores clave:

- Relevancia económica y empresarial: Inditex se erige como una empresa española de gran envergadura, con unas ventas anuales de 38.632 millones de euros en 2024 y una plantilla formada por 162.083 empleados (Inditex, 2024). Esta magnitud subraya el amplio alcance e impacto potencial de sus políticas y prácticas en materia de sostenibilidad e inclusión.
- Trayectoria consolidada: Su trayectoria empresarial, iniciada en 1985, proporciona una perspectiva temporal valiosa para analizar la evolución de sus políticas y su compromiso con la sostenibilidad y la inclusión a lo largo del tiempo.

- Pertenencia al Foro Inserta Responsable: Inditex es miembro activo del Foro Inserta Responsable (según la Organización Internacional del Trabajo [OIT], (OIT, 2024) se trata de la principal red que podría considerarse una National Business and Disability Network (NBDN)³ en España, consiste en una plataforma de encuentro y colaboración para empresas comprometidas con la inclusión laboral de personas con discapacidad.

Estos son los principales motivos que justifican la elección del Grupo Inditex como un caso de estudio pertinente y significativo para analizar cómo una empresa líder en España aborda la integración de la discapacidad dentro de sus políticas. Hay que añadir que, Inditex es una de las empresas de moda más relevantes, con una fuerte presencia en el segmento juvenil en España.

4. RESULTADOS

Una vez analizada la Política de Sostenibilidad, la Política de Diversidad e Inclusión y el Código de Conducta del Grupo Inditex entre otros aspectos claves para la realización del análisis, se pueden exponer los siguientes hallazgos en relación con la inclusión y la sostenibilidad respecto a las personas con discapacidad en Inditex:

Previamente a presentar los resultados derivados del análisis de los informes, es relevante señalar que Inditex, a través de su página web oficial, manifiesta en todo momento su compromiso con el medio ambiente y las personas.

Hallazgo 1: Compromiso con la inclusión laboral más allá del cumplimiento legal.

Inditex demuestra un compromiso con la inclusión laboral que va más allá del mero cumplimiento de la legislación vigente. En España, la Ley

³ **NBDN** (National Business and Disability Network): Estas plataformas son redes nacionales para empresas (PYMES, locales o sucursales de multinacionales) que facilitan el intercambio y apoyo entre pares en temas de inclusión de la discapacidad, colaborando con organizaciones locales de personas con discapacidad, aunque varían en aspectos como su sostenibilidad y estructura (OIT, 2023).

General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, artículo 42) establece que las empresas con 50 o más trabajadores deben reservar al menos un 2% de su plantilla a personas con discapacidad.

Según el Informe de Sostenibilidad 2024, Inditex empleaba a 162.083 personas. Esto implica una obligación de contar con, al menos, 3.241 empleados con discapacidad. Los datos de 2024 revelan que la empresa ha superado esta cifra, habiendo contratado directamente a 3.142 personas con discapacidad solo durante ese año (Inditex, 2025, p. 98). Esta cifra, sumada a las contrataciones previas, indica un cumplimiento superior al mínimo legal.

Además, el Grupo Inditex ha establecido objetivos ambiciosos, proponiéndose duplicar el número de personas con discapacidad en su plantilla global para 2025, lo que supondría la incorporación de más de 1.500 profesionales. El hecho de haber contratado 3.142 personas en 2024 demuestra un avance significativo y el cumplimiento anticipado de este objetivo. Esto subraya el compromiso de Inditex con la RSC, al ir más allá de las exigencias normativas.

Hallazgo 2: Uso de terminología en el ámbito de la discapacidad.

Inditex emplea consistentemente el término "persona con discapacidad", el cual está recogido en la LGDPC. Ejemplos de su uso se encuentran en el Informe de Sostenibilidad (p. 223: "Por eso ajustamos nuestros centros de trabajo para personas con discapacidad o problemas de movilidad"), el Código de Conducta ("tolerancia cero frente a todo tipo de discriminación, particularmente por razón de sexo, identidad o expresión de género, orientación sexual, raza, etnia, religión, edad, nacionalidad, estado civil y discapacidad"), y en comunicados de prensa ("Inditex y la Universidad de Barcelona impulsan una cátedra para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual").

Sin embargo, el término "diversidad funcional" ha emergido del propio colectivo para superar la categorización binaria y la posible estigmatización, promoviendo un enfoque más inclusivo y respetuoso que valora las diferencias individuales (Aguado y Marín, 2020). El uso exclusivo

de "persona con discapacidad" podría indicar que la organización aún no ha integrado plenamente la terminología más actualizada y sensible propuesta por parte del colectivo.

Hallazgo 3: Diversidad de metodologías para la inserción laboral.

Inditex implementa diversas estrategias para la inserción laboral de personas con discapacidad:

- Empleo Protegido (Proyecto For&From): Este proyecto se basa en la colaboración con organizaciones sin ánimo de lucro, gestionando tiendas especiales (actualmente 16 a nivel global, con la apertura más reciente en Alicante en abril de 2025). Estos establecimientos generan empleo para personas con discapacidad, y los beneficios obtenidos se reinvierten en financiar nuevos proyectos de las organizaciones colaboradoras.
- Empleo con Apoyo (Programa INCLUYE): A través de este programa, Inditex facilita la inclusión de personas con discapacidad en la Organización mediante el empleo en entornos ordinarios. La colaboración con organizaciones locales es clave, ya que estas ofrecen un acompañamiento personalizado durante todo el proceso de integración, lo que es fundamental para el éxito de la empleabilidad.

Hallazgo 4: Iniciativas para la accesibilidad y la inclusión.

La compañía lleva a cabo iniciativas dedicadas a mejorar la accesibilidad, la experiencia del cliente y la inclusión. Un ejemplo destacado es la "Impact Week", un evento anual que se ha realizado durante cinco años consecutivos. Esta semana especial se dedica a la concienciación y movilización de toda la plantilla para impulsar proyectos que eliminen barreras y promuevan la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Hallazgo 5: Mecanismo de apoyo a través del Canal Ético.

Inditex ha implementado un Canal Ético que permite a las personas con discapacidad comunicar de forma anónima cualquier incidencia o

situación que afecte su bienestar o derechos dentro de la organización. Este mecanismo contribuye a que se sientan respaldados y protegidos.

Hallazgo 6: Formación continua en Diversidad e Inclusión.

Inditex invierte en formación dirigida a toda su plantilla para fomentar una cultura inclusiva:

- Plataforma Tra!n: Esta plataforma de aprendizaje ofrece un catálogo de contenidos digitales personalizados, disponible en todos los mercados. Incluye cursos sobre diversos temas, entre ellos "Sostenibilidad" y "Habilidades". Es relevante que se ha publicado un curso e-learning obligatorio sobre el Código de Conducta con una versión accesible para personas con discapacidad.
- Canal de Diversidad e Inclusión: Lanzado en 2023, este canal formativo específico incluye una formación obligatoria sobre diversidad, equidad e inclusión, que aborda los fundamentos de la Política de Diversidad e Inclusión de la empresa.
- Formaciones específicas sobre Discapacidad: Durante 2024, se incorporaron formaciones a nivel global sobre inclusión de la discapacidad. En total, 74.064 personas, incluyendo 7.120 responsables de equipos, completaron alguno de estos cursos.
- Impact Week: Actúa como una iniciativa formativa al concienciar y movilizar a la plantilla en torno a la inclusión de personas con discapacidad.

Hallazgo 7: Aplicación del Diseño Universal en infraestructuras y plataformas digitales.

El Grupo Inditex aplica el diseño universal en sus infraestructuras físicas y digitales:

- Infraestructuras físicas: La reciente apertura de una tienda For&From en The Outlet Stores Alicante (abril de 2025) es un ejemplo. Este establecimiento incorpora por primera vez una caja fija adaptada a personas con movilidad reducida y está

diseñado sin barreras arquitectónicas, siguiendo los principios de lectura fácil y accesibilidad universal.

- Plataformas digitales: Todas las páginas web del Grupo cumplen con las Pautas de Accesibilidad o Principios Generales de Diseño Accesible establecidos por el Grupo de Trabajo WAI (Web Accessibility Initiative) del W3C.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación se propuso analizar la inclusión de personas con discapacidad en las políticas corporativas de sostenibilidad de Inditex, con el fin de evaluar su compromiso y la implementación de la accesibilidad y el fomento del empleo para este colectivo.

A través de una investigación, en primera instancia, sobre las disposiciones legales relacionadas con el empleo y las personas con diversidad funcional y artículos publicados sobre la temática que se basa este trabajo.

Posteriormente se realizó a través de los documentos de Inditex un análisis de las políticas, las acciones que han llevado a cabo sobre la inserción laboral de este colectivo, las formaciones que se han realizado, etc.

Se ha determinado que un empleo digno es fundamental para la calidad de vida de las personas con diversidad funcional. En este contexto, Inditex, como multinacional, posee una considerable capacidad de influencia social, incluyendo a este colectivo. La empresa no solo plasma su compromiso con la inclusión de personas con diversidad funcional en sus políticas internas y normativas, sino que también lo traduce en acciones tangibles. Esto se evidencia en la aplicación de la accesibilidad universal a través del diseño universal, la implementación de formaciones de concienciación para toda la plantilla y la contratación activa de personas con diversas discapacidades, entre otras acciones que lleva a cabo. La Organización cumple con los objetivos que se propone.

Estas iniciativas se alinean con las directrices OIT (2015), sobre el diseño estratégico de políticas para el fomento del empleo de personas con discapacidad, así como con la concepción de la CE (2001) que considera estas acciones como expresiones fundamentales de la RSC.

La activa implicación de Inditex contribuye directamente al cumplimiento de ODS relevantes, como el ODS 10 (Reducción de las desigualdades), al promover la inclusión laboral y social de un colectivo vulnerable. A la vez del ODS 8 (El empleo digno y el desarrollo económico), a través de la contratación de una manera formal y concienciada a través de organizaciones especializadas en esta materia.

La originalidad de esta investigación radica en su enfoque específico en una multinacional del sector textil como Inditex, ofreciendo una visión detallada de cómo una empresa de su magnitud puede liderar en la integración de la discapacidad dentro de su modelo de negocio sostenible. Este estudio valida la tesis de que la inclusión de personas con discapacidad no solo es una cuestión de justicia social, sino también un pilar estratégico que potencia la sostenibilidad y la reputación corporativa.

Es importante señalar que el presente estudio se basó fundamentalmente en el análisis de información de dominio público proporcionada por Inditex (informes de sostenibilidad, códigos de conducta, comunicados de prensa, etc.). Si bien esta información es valiosa y rigurosa, un acceso directo a datos internos más específicos o a la percepción de los propios empleados con discapacidad podría haber enriquecido aún más el análisis, ofreciendo una perspectiva más profunda de la implementación de las políticas.

Este estudio abre puertas a futuras líneas de investigación. Sería de gran interés un análisis de la percepción de los propios empleados con discapacidad dentro de Inditex, a través de entrevistas o encuestas, podría ofrecer una valiosa perspectiva sobre la efectividad y el impacto real de las políticas corporativas.

En síntesis, esta investigación subraya la creciente relevancia de la inclusión y la accesibilidad en la agenda de la RSC. El caso de Inditex demuestra que un compromiso estratégico con la diversidad y la equidad no solo es una obligación ética y legal, sino también un factor clave para la competitividad y la construcción de una sociedad más justa y sostenible. Y a la vez, Inditex podría actuar como un referente en la inclusión laboral de personas con discapacidad para otras organizaciones.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Hernández, J. A., & Marín Traura, S. (2020). La inclusión laboral de las personas con discapacidad desde la Administración Pública responsable en la Comunidad Valenciana. *Siglo Cero*, 51(3), 7-26.
<https://doi.org/10.14201/scero2020513726>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). Libro Verde: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas (COM(2001) 366 final). Bruselas.
- Constitución Española. (s.f.). Boletín Oficial del Estado. Artículo 35.
<https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/1/con>
- Costa Araujo, J. (2021). Diseño de espacios de trabajo: La influencia de la arquitectura en la calidad de vida en el trabajo de personas con discapacidad [Tesis de maestría, Universitat Politècnica de València]. Repositorio Institucional Universitat Politècnica de València.
- De Lorenzo, R. (s.f.). El futuro de los discapacitados en el mundo: el empleo como factor determinante para la inclusión. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, (50), 73-82.
- Fundación Adecco. (2024). Discapacidad y expectativas para el nuevo año.
https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2024/12/Informe-Discapacidad-y-expectativas_2025.pdf
- García Cardó, A. (2023). Responsabilidad Social Corporativa y la inclusión de personas con discapacidad. *Capital Humano*, 383, 1-5.
- Hernández Fernández, A. M. (2023). Análisis del empleo protegido: Hacia un empleo más normalizado. ResearchGate.
- Inditex, S.A. (2024). Estado de Información No Financiera Consolidado e Información sobre Sostenibilidad 2024.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2008). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD). Principales resultados. Año 2008. <https://www.ine.es/prensa/np524.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD). Principales resultados. Año 2020. https://www.ine.es/prensa/edad_2020_p.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). El Empleo de las Personas con Discapacidad (EPD). Principales resultados. Año 2022.
https://www.ine.es/prensa/epd_2022.pdf

- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2024). Fomentar la inclusión de la discapacidad en las empresas a nivel nacional: Encuesta de 2023 entre las Redes Nacionales de Empresas y Discapacidad de todo el mundo. Organización Internacional del Trabajo.
https://www.ilo.org/sites/default/files/202406/Fomentar%20la%20inclusi%C3%B3n%20de%20la%20discapacidad%20en%20las%20empresas%20a%20nivel%20nacional%202023%20encuesta%20entre%20NBDN_1.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2023, marzo). Discapacidad y salud.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (2013, 29 de noviembre). Boletín Oficial del Estado, 289, 95687-95712.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>
- Servimedia. (2025, 30 de abril). Inditex estrena en Alicante una tienda For&From renovada de inclusión laboral de personas con discapacidad. Servimedia.
<https://www.servimedia.es/noticias/inditex-estrena-alicante-una-tienda-for%26ampfrom-renovada-inclusion-laboral-personas-discapacidad/1411628970>

DIGITALIZACIÓN DE GRUPOS COMUNITARIOS DE AHORRO EN SALINAS, ECUADOR: ESTRATEGIA PARA UNA GESTIÓN INCLUSIVA Y SOSTENIBLE

VILLÓN PERERO SABINA GISELLA

Universidad Estatal Península de Santa Elena

TOMALÁ URIBE JOSÉ XAVIER

Universidad Estatal Península de Santa Elena

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas dos décadas, la inclusión financiera ocupó un lugar central en las agendas de desarrollo, en especial en América Latina, donde persisten brechas en el acceso y en el uso de servicios bancarios formales. En Ecuador, dichas desigualdades se acentúan en zonas costeras y rurales, en las que la infraestructura financiera resulta escasa y la conectividad digital presenta límites que afectan la vida cotidiana (De la Cruz, 2022). En este escenario, los grupos de ahorro adquirieron relevancia como respuesta comunitaria frente a la ausencia de servicios formales, debido a que fomentan el ahorro colectivo, facilitan microcréditos entre pares y consolidan redes de apoyo solidario que cubren necesidades inmediatas. Así, la inclusión financiera se entiende aquí como el acceso real y el uso responsable de servicios financieros adecuados al contexto local, con costos proporcionales y con prácticas administrativas claras para la comunidad.

Ahora bien, los grupos de ahorro, en su concepción básica, funcionan como organizaciones autogestionadas con reglas consensuadas (Savinco Social Finance, 2014). La confianza mutua sostiene los acuerdos, mientras que la rotación de liderazgos busca equilibrar responsabilidades y evitar concentraciones de poder. El fondo común se alimenta de aportaciones periódicas, multas acordadas y, en algunos casos, de rendimientos modestos por préstamos internos. Las decisiones clave

suelen tomarse en asambleas, con actas y cuadernos como soporte. Este entramado social ofrece flexibilidad y arraigo territorial, aunque presenta desafíos administrativos que surgen por la ausencia de procedimientos estandarizados, de controles cruzados y de resguardos sistemáticos de la información financiera.

En consecuencia, la gestión manual limita el potencial transformador de estas iniciativas; la dependencia de registros en papel incrementa la probabilidad de errores de transcripción, de confusiones en los saldos y de extravío de datos. Además, la verificación de aportaciones y de pagos concluye con demoras cuando no existen formatos uniformes. Por otra parte, la duplicidad de tareas se vuelve frecuente, ya que diferentes responsables reescriben información similar en cuadernos distintos. Este conjunto de problemas afecta la trazabilidad de recursos, debilita la transparencia interna y reduce la capacidad de monitoreo, en especial cuando la organización crece o cuando la rotación de directivas introduce estilos diversos de administración.

Asimismo, el confinamiento por COVID-19 evidenció la fragilidad de una gestión basada en la presencialidad exclusiva; numerosos grupos suspendieron reuniones por periodos prolongados y, como efecto, disminuyó la frecuencia de aportaciones, se postergaron decisiones y se multiplicaron las dudas sobre saldos parciales. Las directivas con menor alfabetización digital encontraron más obstáculos para sostener la cohesión organizativa, ya que la comunicación se fragmentó y los canales alternativos resultaron insuficientes. Este episodio reforzó la necesidad de instrumentos técnicos que respeten la lógica comunitaria y que, al mismo tiempo, ofrezcan continuidad operativa en contextos de restricción de movilidad o de conectividad limitada.

Ante este panorama, la incorporación de herramientas digitales aparece como una ruta de mejora gradual, no como una sustitución de la práctica comunitaria, con la finalidad de fortalecer los procesos internos sin alterar la esencia colaborativa que distingue a estos colectivos. Para tal fin, se priorizan soluciones sencillas, con interfaces claras y con un diseño que considere horas de conectividad irregulares. De igual forma, se valora la posibilidad de uso sin conexión, la conservación segura de la información y la reducción de pasos repetitivos en tareas críticas

como el registro de aportes, la aprobación de créditos y la conciliación periódica de cajas.

En esta línea, el presente estudio se apoya en una aplicación móvil orientada a contextos de baja conectividad y a personas con conocimientos tecnológicos básicos. La solución incluye módulos para el registro de aportaciones y de retiros, flujos para créditos rotativos con cronogramas claros, reportes automáticos para asambleas y resguardo cifrado de datos (Mero, 2025). La estructura contempla perfiles de usuario diferenciados, con permisos para directivas y vistas para socios, con el fin de ordenar responsabilidades y distribuir cargas administrativas. A su vez, el sistema valida montos, periodicidades y estados de cuenta, con el propósito de disminuir errores de captura y de acelerar los cierres mensuales.

La investigación se desarrolla en grupos de ahorro del cantón Salinas, provincia de Santa Elena, durante el año 2024; el contexto presenta una diversidad organizativa amplia, con colectivos que operan en barrios urbanos y en asentamientos cercanos a zonas pesqueras y comerciales. Este entorno resulta pertinente para observar dinámicas de adopción tecnológica en colectivos con trayectorias distintas y con reglas internas consolidadas. Además, la presencia de más de 200 grupos registrados hasta 2023 ofrece un marco ilustrativo para analizar alcance potencial y requerimientos de escalabilidad en futuras fases de trabajo.

A la par, el estudio contempla consideraciones éticas y de resguardo de datos; la participación de las personas se rige por consentimiento informado, con explicaciones claras sobre objetivos, alcances y usos de la información. La base de datos suprime identificadores personales, mantiene claves de acceso y emplea copias de resguardo con controles internos. Además, la gobernanza de la información se alinea con acuerdos comunitarios, de manera que la directiva conserve atribuciones sobre reportes y pueda auditar movimientos y cambios en los registros (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

El análisis responde a una preocupación amplia por cerrar brechas digitales sin diluir el tejido social que sostiene a los grupos de ahorro (Ley Orgánica de Economía Popular y Solidaria, 2011). La meta no gira en

torno a imponer lógicas externas, sino a facilitar una transición progresiva hacia prácticas más ordenadas, con mejor trazabilidad y con menos carga operativa. En particular, el caso Salinas ofrece condiciones propicias para observar efectos en economías populares que se apoyan en actividades productivas locales y en redes familiares, donde la confianza juega un papel central en la circulación de recursos.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general consistió en analizar de qué manera la ejecución de un plan, basado en la digitalización, contribuye en la eficiencia operativa de los grupos de ahorro; con el propósito de perfilar una propuesta práctica de tecnología accesible y segura.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las principales necesidades organizativas, administrativas y tecnológicas de los grupos de ahorro comunitario del cantón Salinas, en función de sus prácticas actuales y limitaciones estructurales.
- Describir el contexto digital de los participantes, incluyendo su nivel de alfabetización tecnológica, acceso a dispositivos y disposición a la adopción de herramientas digitales en la gestión de sus organizaciones.
- Formular una propuesta de digitalización a través de la aplicación DreamSave, adaptada a las características locales, que responda a los retos identificados y potencie la eficiencia, transparencia y sostenibilidad organizativa.

3. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, el estudio adopta un enfoque mixto; la fase cuantitativa incluye encuestas a socios y directivas para medir frecuencia de uso de herramientas, niveles de alfabetización

digital y necesidades de información en asambleas; la fase cualitativa incorpora entrevistas a líderes comunitarios y sesiones de validación con personas expertas, con el fin de recoger criterios sobre usabilidad y adecuación cultural de la herramienta. Este diseño permite identificar necesidades, diagnosticar capacidades y valorar el nivel de aceptación de la propuesta digital, con especial atención a barreras de adopción, a incentivos para el uso sostenido y a percepciones sobre transparencia y control social (Mujica, 2025).

El estudio tiene un alcance descriptivo y propositivo, cuyo interés principal no radica en manipular variables sino en describir una situación actual, caracterizar una problemática y sugerir una propuesta de intervención tecnológica ajustada al contexto local. En este sentido, se parte de un diagnóstico de necesidades para fundamentar una estrategia de digitalización basada en el uso de una herramienta específica, valorando su pertinencia, viabilidad y aceptación.

La población objeto del estudio estuvo conformada por 13 grupos de ahorro activos en el cantón Salinas, provincia de Santa Elena (Sandoval, 2024). A partir de esta base poblacional, se seleccionaron 5 grupos mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando criterios como la antigüedad, la composición paritaria y la apertura al uso de tecnología (Mero, 2025).

En total, de los 5 grupos, participaron 135 socios, donde se aplicaron encuestas estructuradas con preguntas cerradas y escalas de valoración, orientadas a recolectar información sobre el nivel de alfabetización digital, la experiencia previa con dispositivos móviles, la percepción sobre la digitalización de procesos, y el interés en adoptar nuevas herramientas. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los liderazgos de cada grupo, enfocadas en conocer la dinámica organizativa interna, los principales retos administrativos y las expectativas frente a la modernización.

Como parte del análisis de viabilidad de la propuesta, se realizó una prueba piloto con la aplicación DreamSave en tres grupos seleccionados. Durante este ejercicio se observó el desempeño de los usuarios en la navegación de la interfaz, la comprensión de las funciones

principales y la capacidad de registrar transacciones sin asistencia. Estos resultados fueron complementados con la validación de expertos, conformada por un panel de cinco profesionales vinculados al ámbito de la tecnología y la economía social, quienes emitieron criterios sobre la idoneidad de la herramienta, su alineación con los principios del modelo solidario y su potencial de escalabilidad.

Los datos cuantitativos fueron procesados mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias, porcentajes y medidas descriptivas. En cuanto al componente cualitativo, se empleó análisis temático, identificando patrones de significado en los discursos recogidos. Esta estrategia analítica permitió construir categorías emergentes relacionadas con las barreras de adopción tecnológica, los niveles de apropiación digital y las condiciones para una implementación sostenible.

Concretamente, el levantamiento de información permitió caracterizar el perfil del socio, identificar procesos, formatos utilizados, puntos críticos en la gestión; además de conocer la percepción y adaptación a la tecnología que tienen los socios y líderes de los grupos. Por otra parte, con el pilotaje se pudo observar tiempos de registro, consistencia de datos y comprensión de reportes, todo esto con el propósito de que se depuren flujos, se simplifiquen formularios y se documenten lineamientos para el escalamiento comunitario.

4. RESULTADOS

Los hallazgos obtenidos en la fase diagnóstica, junto con la prueba e implementación parcial de la herramienta digital, permitieron delinear un panorama claro sobre las condiciones actuales, la aceptación de la propuesta y los beneficios observados en la gestión de los grupos de ahorro. Esta sección integra tanto los resultados cuantitativos como cualitativos, organizados en función de los objetivos planteados.

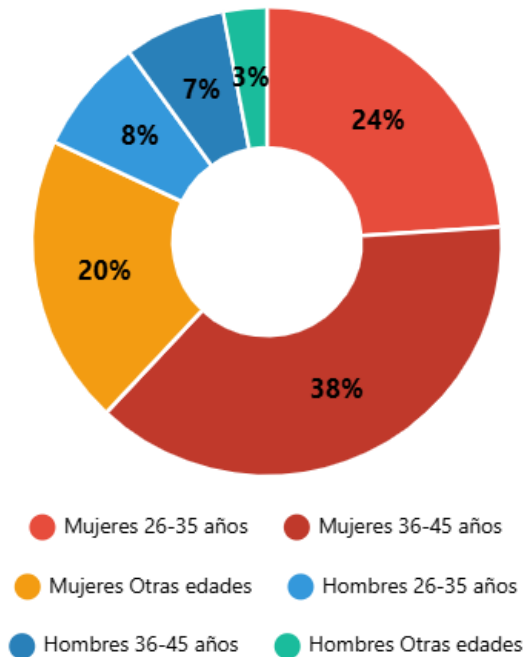
4.1. PERFIL DEMOGRÁFICO DE LOS PARTICIPANTES

Los datos sociodemográficos evidencian una composición predominantemente femenina, con un 70,7 % de mujeres y un 29,3 % de hombres, lo que confirma el rol central de las mujeres en las dinámicas de ahorro

comunitario y en la toma de decisiones financieras. La edad promedio de las personas participantes fue de 41 años, con un rango de entre 23 y 65 años, lo cual refleja diversidad generacional y la posibilidad de promover procesos de mentoría intergeneracional en el uso de tecnologías.

Respecto al nivel educativo, un 61 % cuenta con secundaria completa y un 24 % alcanzó estudios superiores incompletos. Aunque estas cifras muestran ciertas limitaciones, constituyen una base favorable para la introducción de procesos de capacitación digital. Al analizar el uso previo de herramientas tecnológicas con fines organizativos, apenas un 13 % manifestó haber utilizado alguna aplicación vinculada a la gestión económica, lo que pone en evidencia una brecha de uso especializado pese al acceso generalizado a dispositivos móviles.

GRÁFICO 1. *Perfil Demográfico de los socios de los Grupos de Ahorro*



El gráfico evidencia una clara predominancia femenina en la composición de los grupos de ahorro, con un 62 % de mujeres concentradas en

los rangos de 26 a 45 años. Esta cifra refleja que las mujeres jóvenes y adultas asumen un papel protagónico en la organización y gestión comunitaria de los recursos financieros, lo cual se alinea con estudios que destacan la centralidad de la mujer en procesos de economía popular y solidaria. La relevancia de este dato radica en que este segmento etario suele combinar experiencia en la vida productiva con responsabilidades familiares, lo que refuerza su rol como líderes naturales en iniciativas de ahorro y administración colectiva.

Asimismo, el 20 % de mujeres en otras edades amplía la presencia femenina en distintos ciclos de vida, aportando diversidad y continuidad generacional dentro de los grupos. Esta característica permite que se consoliden procesos de transmisión de conocimientos, donde mujeres con mayor experiencia acompañan a las más jóvenes en la gestión financiera y en el uso progresivo de herramientas tecnológicas, fortaleciendo así la sostenibilidad del modelo organizativo.

En cuanto a la participación masculina, los hombres representan un 18 % en el rango de 26 a 45 años y un 3 % en otras edades. Si bien su presencia es minoritaria, su inclusión aporta heterogeneidad a los grupos y muestra que la iniciativa no es exclusivamente femenina, aunque la responsabilidad principal de los procesos administrativos recae en las mujeres. Esta diferencia de participación entre géneros también refleja las dinámicas culturales de la región, donde históricamente los hombres se han vinculado más con actividades productivas externas y las mujeres han asumido tareas de administración y organización comunitaria.

La distribución etaria, que abarca desde jóvenes adultos hasta personas mayores, resalta la posibilidad de implementar esquemas de acompañamiento intergeneracional. Las generaciones más jóvenes pueden aportar habilidades digitales y disposición para la innovación, mientras que los adultos de mayor edad aportan experiencia, criterios de prudencia financiera y cohesión social. Este cruce de saberes constituye una oportunidad estratégica para fomentar la apropiación tecnológica y fortalecer la confianza en la digitalización de los procesos comunitarios.

En términos de implicaciones prácticas, este perfil sociodemográfico se vincula directamente con el primer objetivo de la investigación, al

caracterizar las condiciones de los grupos de ahorro y sus limitaciones estructurales. La sobrecarga administrativa que enfrentan las mujeres lideresas, junto con la escasez de medios técnicos de registro, refuerza la necesidad de implementar herramientas digitales que faciliten el control financiero y reduzcan la carga de trabajo manual. De esta manera, se genera un escenario en el que la digitalización no solo mejora la eficiencia operativa, sino que también contribuye a la equidad de género y al empoderamiento de los actores comunitarios.

4.2. PERCEPCIÓN Y ADOPCIÓN TECNOLÓGICA

En lo relativo a la percepción sobre la utilidad de digitalizar los procesos, un 91 % de los participantes señaló que una herramienta tecnológica mejoraría la organización de reuniones, el registro de datos y la transparencia de las transacciones. Complementariamente, un 87 % expresó interés en participar en talleres de capacitación digital, lo que refleja una disposición positiva frente a la modernización organizativa.

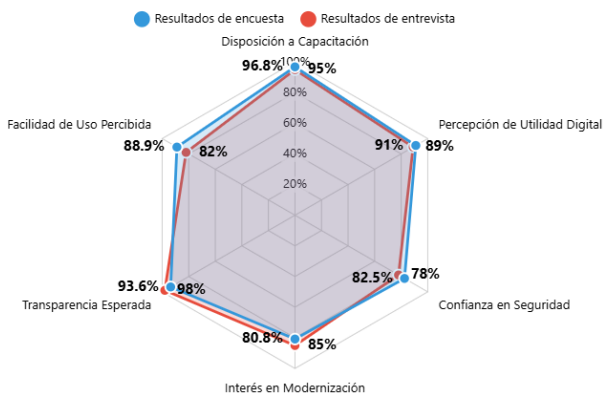
Durante la fase piloto de uso de DreamSave se constató una rápida familiarización con la interfaz. En apenas tres semanas, secretarios y tesoreros lograron ingresar datos, registrar préstamos y simular repartos de fondos sin necesidad de asistencia constante. Este aprendizaje progresivo muestra que el diseño intuitivo de la aplicación es adecuado para el perfil comunitario.

No obstante, se identificaron dificultades en la comprensión de categorías contables y en la navegación entre pantallas. Estos hallazgos permitieron reestructurar el cronograma de capacitación y producir materiales didácticos simplificados. Asimismo, los liderazgos comunitarios valoraron de manera positiva el impacto de la herramienta, destacando mejoras en la eficiencia del tiempo, la claridad de la información y el control interno.

El gráfico evidencia una alta disposición a participar en procesos de capacitación tecnológica (96,8 %) y una valoración positiva de la utilidad de herramientas digitales (91 %). Estos datos muestran un entorno favorable para la incorporación de soluciones digitales y respaldan los objetivos de evaluar la alfabetización digital y la disposición al cambio. Sin embargo, también revelan que la confianza en la seguridad de datos

y la continuidad del interés en la digitalización requieren un refuerzo, lo que plantea la necesidad de fortalecer los componentes de gobernanza de la información.

GRÁFICO 2. *Percepción y Adopción Tecnológica*



De tal manera, la validación externa realizada por expertos subrayó fortalezas como la posibilidad de operar sin conexión a internet, la adaptabilidad del sistema a reglas internas de cada grupo y la portabilidad de la información. Como aspectos a mejorar, se señaló la necesidad de integrar un módulo formativo en la aplicación y de habilitar alertas automáticas sobre pagos o incumplimientos.

De manera complementaria, se identificaron limitaciones asociadas al nivel de instrucción de los participantes y a la ausencia de metodologías contables claras en los grupos, lo cual justifica el acompañamiento pedagógico como componente esencial de la propuesta.

En términos generales, los hallazgos confirman un contexto favorable para la adopción de herramientas digitales en la gestión de grupos comunitarios de ahorro. El capital social acumulado, la estructura organizativa existente y la voluntad de innovar constituyen bases sólidas para la digitalización. No obstante, el éxito de estas iniciativas requiere un proceso gradual, apoyado en dispositivos pedagógicos, con énfasis en la formación práctica, la apropiación cultural y la autonomía operativa.

5. DISCUSIÓN

La interpretación de los resultados presentados en la sección anterior permite una reflexión amplia acerca del impacto de la digitalización en entornos comunitarios vulnerables, así como del papel que desempeña la tecnología en la transformación organizacional. El análisis cualitativo y cuantitativo revela, en primer lugar, que la aceptación de soluciones digitales no solo depende de la disponibilidad de herramientas, sino también de un conjunto de factores sociales, culturales y pedagógicos que configuran el éxito de su adopción.

Un hallazgo significativo radica en la disposición positiva de los grupos hacia la implementación tecnológica; esta actitud, lejos de ser espontánea, parece estar arraigada en la experiencia previa de trabajo colectivo, en la confianza mutua entre sus integrantes y en la valoración del esfuerzo compartido. Es decir, el capital social preexistente constituye una plataforma clave para impulsar procesos de innovación. Sin embargo, también emerge la necesidad de comprender que la tecnología no actúa por sí sola como agente de cambio, sino que debe insertarse cuidadosamente en las lógicas comunitarias.

En este sentido, se advierte que la introducción de herramientas como DreamSave no debe concebirse como una sustitución de las prácticas tradicionales, sino como una extensión de las capacidades colectivas. La digitalización no anula lo analógico; más bien lo complementa y lo mejora cuando se respetan los ritmos de aprendizaje, las estructuras jerárquicas internas y la forma en que se construye el consenso dentro de cada grupo. Esta perspectiva permite evitar el riesgo de imponer soluciones ajenas que, pese a su eficiencia técnica, fracasan por no adaptarse a los contextos reales.

Asimismo, se identificó que la alfabetización digital representa un elemento crucial para garantizar la sostenibilidad del proceso de digitalización. Aunque la mayoría de los participantes demostró una actitud receptiva, la capacidad efectiva de operar herramientas tecnológicas fue heterogénea; esta disparidad obliga a repensar los programas de capacitación, no como eventos aislados o instructivos unidireccionales, sino como procesos pedagógicos continuos, horizontales y participativos. El

aprendizaje en estos contextos debe ser situado, es decir, contextualizado en la experiencia concreta del grupo y orientado a resolver necesidades reales y cotidianas.

Otro aspecto relevante es la vinculación entre la digitalización y la transparencia organizativa; durante el pilotaje, los miembros de los grupos manifestaron que la aplicación facilitó la visualización de los datos financieros, redujo la posibilidad de errores en los registros manuales y generó confianza en el manejo de los fondos. Esta mejora en la trazabilidad representa un avance significativo en términos de gobernanza interna, ya que fortalece los mecanismos de control social y legitima la toma de decisiones colectivas. No obstante, se advierte que la transparencia tecnológica debe complementarse con prácticas de rendición de cuentas adaptadas a las dinámicas locales.

Además, la flexibilidad observada en la herramienta se consideró un atributo especialmente valioso. La posibilidad de configurar la aplicación según las reglas específicas de cada grupo permite su adaptación a una diversidad de realidades. Esta característica contrasta con otros sistemas financieros tradicionales que operan con lógicas estandarizadas. Sin embargo, también se reconoce que esta misma flexibilidad puede requerir mayor orientación para evitar errores en la configuración inicial y garantizar la consistencia de la información generada.

Desde una perspectiva más amplia, el estudio confirma que la tecnología puede constituirse en un medio para la autonomía si se encuentra al servicio de las necesidades colectivas y no como una imposición externa. La apropiación digital se construye con tiempo, mediante la experiencia directa, el intercambio de saberes y el fortalecimiento de capacidades organizativas. Por ello, se recomienda que cualquier proceso de digitalización se articule con acompañamientos metodológicos permanentes, con enfoque comunitario y perspectiva intercultural.

En síntesis, los resultados discutidos en esta sección evidencian que la introducción de DreamSave no solo transforma los mecanismos operativos de los grupos de ahorro, sino que también incide en sus lógicas de organización interna, su cultura de gestión y sus estrategias de sostenibilidad. Si bien persisten desafíos técnicos y pedagógicos, el potencial de esta

herramienta para promover una economía popular más eficiente, transparente y equitativa resulta prometedor. Las lecciones aprendidas a partir de esta experiencia podrían servir de base para replicar el modelo en otras comunidades que enfrenten problemáticas similares, contribuyendo a cerrar las brechas digitales en los sectores históricamente excluidos.

6. CONCLUSIONES

El análisis de las condiciones internas de los grupos de ahorro del cantón Salinas reveló una serie de necesidades fundamentales que inciden directamente en su sostenibilidad organizativa. Entre ellas, destacan la falta de sistematización en los procesos contables, la escasa formalización documental y la dependencia excesiva de liderazgos individuales. Estas carencias estructurales, que han sido históricamente solventadas por medio de mecanismos tradicionales, se convierten en un obstáculo significativo ante la creciente necesidad de transparencia y eficiencia en la gestión colectiva. La investigación confirma que los grupos poseen una base organizativa funcional, cimentada en la confianza mutua y en valores solidarios, pero que requiere fortalecimiento para enfrentar los desafíos contemporáneos, especialmente aquellos relacionados con la organización y el registro de información.

Respecto al contexto digital de los integrantes, se identificó una realidad marcada por la coexistencia de acceso físico a tecnologías móviles y una limitada apropiación de herramientas digitales orientadas a la gestión. Aunque la mayoría de los participantes cuenta con teléfonos inteligentes y conexión esporádica a internet, el uso de aplicaciones con fines organizativos sigue siendo incipiente. Esta situación no se explica por una falta de interés, sino por una combinación de barreras pedagógicas, falta de contenidos adaptados y escasa oferta de capacitaciones pertinentes. El trabajo de campo permitió establecer que existe una disposición positiva al aprendizaje tecnológico, siempre que se articule con acompañamientos metodológicos adecuados y contextualizados. Por tanto, se concluye que el entorno digital no representa una limitación insalvable, sino una dimensión con potencial de desarrollo a mediano plazo.

Finalmente, la propuesta de implementación de DreamSave demostró ser pertinente y operativamente viable. Durante la fase piloto, los grupos seleccionados lograron incorporar la herramienta en sus rutinas organizativas, mejorando la calidad de los registros, optimizando el tiempo en reuniones y fortaleciendo la transparencia en la toma de decisiones. Si bien surgieron dificultades iniciales relacionadas con el uso de ciertas funciones, estas fueron superadas a través de acompañamiento continuo. Lo más relevante es que la aplicación se adaptó adecuadamente a las reglas internas de los grupos y que su uso fue apropiado por los miembros como una extensión de su capacidad organizativa; por lo tanto, la aplicación es un instrumento efectivo para fortalecer la gestión de los grupos desde una perspectiva tecnológica inclusiva y sostenible.

8. REFERENCIAS

- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Registro Oficial No. 449 del 20 de octubre de 2008*. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- De La Cruz, K. O. (2022). *Diagnóstico de factores productivos y socioeconómico dentro de la comuna La Entrada, 2021* [Tesis de pregrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/items/718d2094-d048-4bc4-a749-6ecbaf633f9d>
- Junta de Política y Regulación Monetaria y Financiera. (2018). *Codificación de Resoluciones Monetarias, Financieras, de Valores y Seguros - Libro I: Sistema Monetario y Financiero*. Quito: Registro Oficial. Recuperado de https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/%281%29Documento_Codificacion-de-Resoluciones-Monetarias-Financieras-de-Valores-y-Seguros-LIBRO-I.pdf
- Ley Orgánica de Economía Popular y Solidaria. (2011). *Registro Oficial No. 444 del 10 de mayo de 2011*. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_econ.pdf
- Mero Castañeda, L. C. (2025). *Estrategias de transformación digital para los grupos de ahorro y crédito, cantón Salinas, provincia de Santa Elena, año 2024* [Trabajo de titulación, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/items/ef88ee36-f792-4bd6-84ab-738201bff8fa>

- Mujica Tomalá, Á. (2025). *Estrategias de transformación digital para los grupos de ahorro y crédito, comuna El Tambo, provincia de Santa Elena, año 2024* [Trabajo de titulación, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/items/88alf7fl-9213-4fa8-a6fa-418d14f4a153>
- Registro Oficial. (2007). *Creación de la provincia de Santa Elena*. Registro Oficial N.º 206.
https://www.registroficial.gob.ec/year_post_imagen/2007/page/13/
- Sandoval, E. (2024, January 16). *Georreferenciación De Las Cajas De Ahorro De Las Parroquias: Alberto Enríquez Gallo y Vicente Rocafuerte, Salinas, 2023*. Repositorio UPSE; Universidad Estatal Península de Santa Elena.
<https://repositorio.upse.edu.ec/items/482a69c8-ebad-4f0a-88a6-ec41b25f67b8>
- Savinco Social Finance. (2014). *Programa Ahorrar para Aprender*.
<https://savinco.org/project>

REFORMA DE LA ENCS Y RESILIENCIA DE LAS INFRAESTRUCTURAS CRÍTICAS PÚBLICAS EN UNA SOCIEDAD HIPERCONECTADA

EDUARDO FERNÁNDEZ GARCÍA
Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN: SOCIEDAD HIPERCONECTADA, VULNERABILIDAD Y ESTRATEGIA NACIONAL DE CIBERSEGURIDAD

Nos hemos acostumbrado a vivir en sociedades abiertas que responden al paradigma de la hiperconectividad total de personas, empresas y Administraciones. Cada vez una mayor parte de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales han ido pasando progresivamente de la esfera presencial al ciberespacio, con el consiguiente impacto en la ciudadanía (Valle 2022, 72). Esta perspectiva abrió enormes espacios para ampliar la economía y la convivencia, si bien crea espacios de vulnerabilidad social ante la inexistencia del riesgo tecnológico cero. Las Estrategias Nacionales de Seguridad de nuestro entorno de seguridad atlántico y, sobre todo, europeo, han ido acogiendo esos riesgos y amenazas, pero han sido las Estrategias Nacionales de Ciberseguridad las que se han centrado específicamente en el análisis de las vulnerabilidades y necesidades para proteger a nuestras sociedades, no sólo frente a ciberataques, sino también frente a incidentes disruptivos, como pusieron de manifiesto la pandemia de covid-19 y el apagón eléctrico reciente.

Estamos asistiendo a un escenario en el que la opinión pública española muestra cierta consternación ante algunos ciberataques notables y mediáticos contra las Administraciones Públicas, algunos de ellos contra sus infraestructuras críticas, como sucedió por ejemplo en el ciberataque contra el SEPE Servicio Público Estatal de Empleo en diciembre de 2021, el ciberataque contra la Dirección General de Tráfico en mayo

de 2024 o los ciberataques concertados contra las redes aeroportuarias europeas de septiembre de 2025. En teoría, pero sin la tranquilidad que de ello cabría esperar, los Estados miembros de la UE ya cuentan con nuevas normas recientes para corregir esas situaciones de riesgo agudo -tanto en prevención como en recuperación- y la pregunta es si construyen un sistema de ciberseguridad suficientemente robusto.

En ese marco jurídico reciente deben destacarse tres instrumentos normativos: la Directiva (UE) 2022/2055, relativa a las medidas destinadas a garantizar un alto nivel común de ciberseguridad en toda la Unión (Directiva SRI2), la Directiva (UE) 2022/2557, relativa a la resiliencia de las entidades críticas (Directiva REC) y el Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial. Tras el refuerzo de la normativa comunitaria relativa a la resiliencia de las redes y la inteligencia artificial, se anuncian varias iniciativas políticas e institucionales para modificar aspectos sustanciales del ordenamiento jurídico en materia de ciberseguridad en España, desde perspectivas complementarias, principalmente administrativas y penales.

2. OBJETIVOS: REFORZAR EFICAZMENTE LA RESILENCIA DE LAS IC

El capítulo persigue analizar la inadecuación del marco estratégico actual -particularmente ante la endeblez del marco jurídico- para proveer estándares mínimos de seguridad a la sociedad y la economía españolas, necesitadas en ambos casos de un significativo refuerzo. Esta visión prospectiva se erige, por tanto, en objetivo principal de la investigación. Subsidiariamente se propone la fijación de unos umbrales mesurables de protección de las infraestructuras críticas que aseguren una mayor resiliencia social frente a desafíos globales y disruptivos.

Como suele ocurrir con los problemas sociales, la respuesta administrativa tarda algún tiempo y la legislativa aún más una vez que se detectan necesidades o disfunciones en las relaciones económicas y sociales. Sin embargo, en relación con los riesgos en el ciberespacio, este desfase temporal es realmente preocupante, especialmente cuando afecta a

infraestructuras críticas, algunas de las cuales son compartidas por todo el territorio ibérico, como las relacionadas con la distribución de energía eléctrica. Por esta razón, es esencial llevar a cabo una revisión de las normas y estándares de seguridad tanto en la Estrategia Nacional como, más específicamente, en las Estrategias Nacionales de Ciberseguridad.

Nuestra posición es que esta revisión debe partir de un análisis de situación más realista que los anteriores, y en el que se incorporen a la perspectiva estratégica la jurídica y la económica para no quedar en una mera proposición de catálogos de buenas prácticas. A este objetivo se debe encaminar una revisión interdisciplinar de los mecanismos de protección. Interdisciplinar y, en realidad, transnacional, porque como el apagón eléctrico producido en España puso de manifiesto en Portugal, algunas infraestructuras críticas son claramente compartidas, pues Portugal y España comparten mucho más que un solar común en la Península Ibérica. Para empezar, su herencia histórica, su pertenencia conjunta a dos espacios de seguridad tan relevantes como la OTAN, en su conexión atlántica, y la UE, cuya Política Exterior y de Seguridad Común establece un marco general en el que inscribir los objetivos estratégicos de cada país. A nuestro juicio de forma armónica si no puede ser acompañada. Ambos presentan implicaciones geoestratégicas similares en un espacio sin fronteras (Walters, 2004, p. 680) y voluntad de colaboración internacional, pero con diferentes tradiciones nacionales en materia de seguridad y defensa.

3. METODOLOGÍA INTERDISCIPLINAR

Se utiliza una metodología mixta, preferentemente cualitativa a partir de la exégesis jurídica de las herramientas de protección cibernéticas. En los aspectos cuantitativos se apoya en los datos que proporciona la estadística pública de los organismos de protección en el ciberespacio de la Administración Pública, en la medida en que parece más preocupante el retraimiento de las responsabilidades de fiscalización de los supervisores de los servicios esenciales, como ha puesto de manifiesto el apagón reciente. Hay un enfoque interdisciplinar en la medida en que

este objeto de estudio es compartido por tecnólogos, juristas, economistas, sociólogos y politólogos, sin excluir a otros científicos sociales.

Las hipótesis de investigación han sido las siguientes:

- 1.- la hiperconectividad ha ampliado exponencialmente las vulnerabilidades sociales dependientes de los servicios públicos esenciales trasladando una parte vital del estándar de seguridad al ciberespacio.
- 2.- la Estrategia Nacional de Ciberseguridad Española, de próxima actualización, debería asociar criterios objetivos de medición de vulnerabilidades junto a la tradicional detección de riesgos y amenazas en abstracto.
- 3.- la eficacia última de la ENCS debe descansar en exigencias juridificadas a partir de los objetivos estratégicos, pero no descansar exclusivamente en estos últimos.

4. RESULTADOS: ESTRATEGIAS DE CIBERSEGURIDAD POCO REALISTAS

La recurrencia y disrupción de la actividad social y económica normales derivada de los incidentes que afectan a las infraestructuras críticas ha devenido preocupante sin que existan garantías de reposición inmediata de los servicios públicos esenciales, ni en la dimensión física presencial -como se observó en la dana o el apagón- ni en el ciberespacio -como han demostrado los ciberataques a la red hospitalaria pública o al SEPE, así como el episodio del Pagasus-. Son insoslayables hoy la existencia de brechas en la hiperconectividad y sus profundos impactos (Galcerán 2023, 40).

El período en el que las cuestiones relacionadas con la seguridad del mundo lógico apenas requerían unos pocos párrafos en las estrategias de seguridad nacional fue rápidamente seguido por la aparición de estrategias especializadas en ciberseguridad. Esto se debió a un cambio en el paradigma relacional de las sociedades que, en las primeras décadas del siglo, no solo estaban abiertas y globalizadas, sino también hiperconectadas (Sieckenius de Souza, 2021, p. 13).

Las transformaciones sociales impulsadas por la omnipresencia de las tecnologías digitales, lo que ha venido a concretarse como paradigma de la hiperconectividad, han desencadenado una proliferación de las vulnerabilidades y los riesgos en el ciberespacio, extendiendo la fragilidad a todos los ámbitos de la vida. Esta nueva realidad ha obligado a los poderes públicos a reconfigurar sus estrategias de protección, adoptando una visión de seguridad proactiva y multidimensional. La respuesta ya no se limita a la seguridad física y tradicional, sino que se ha expandido para integrar la seguridad lógica, buscando no dejar ningún flanco desprotegido en la compleja red digital que sostiene a la sociedad contemporánea.

El nuevo paradigma de seguridad es, por tanto, una amalgama de enfoques globales e integrales. La seguridad global se postula como la respuesta esencial para afrontar no solo las amenazas inmediatas, sino también aquellas que emergen del impacto de la globalización en economías profundamente internacionalizadas, en las que las interconexiones digitales pueden ser tanto una extraordinaria mejora como un riesgo. A su vez, la seguridad integral y global se impone como un modelo que trasciende los límites tradicionales de la seguridad policial y militar. Este enfoque abarca áreas críticas como la seguridad económica, energética, medioambiental, del transporte y de la salud, reconociendo que la estabilidad de una nación depende de la protección de todas sus infraestructuras vitales.

En el imaginario colectivo de las sociedades occidentales, la percepción de los riesgos se ha multiplicado de manera exponencial, creando una sensación de constante inquietud. En respuesta, los gobiernos han procurado ofrecer una tranquilidad provisional a través de la ampliación gradual y reactiva de sus estrategias de ciberseguridad. Sin embargo, la situación actual de tensión internacional demanda una reflexión crítica sobre si un enfoque meramente reactivo es suficiente para salvaguardar la integridad de las poblaciones de los Estados democráticos abiertos. En este contexto, la necesidad de revisar y reforzar la Estrategia Nacional de Ciberseguridad en España y a la par que en otros países del entorno comunitario representa una oportunidad crucial para optimizar la arquitectura institucional y la estructura funcional de la ciberseguridad nacional. Más allá de la reorganización, la novedad más importante reside en la justificación de un refuerzo jurídico de la estrategia, lo que

permitirá mejorar significativamente su ejecución y proporcionar una base legal sólida a las acciones de protección.

Puede decirse que en cada momento histórico los factores contextuales son verdaderamente condicionantes de las soluciones de ciberseguridad adoptadas para garantizar la resiliencia de los servicios que se prestan a la sociedad y, en última instancia, de la resiliencia de esta misma. En el momento de hacer este análisis los nuevos retos de la comunidad internacional permiten intuir un indisimulado desplazamiento de intereses nacionales. Incluso una cierta disolución o, al menos, minoración de los intereses colectivos tanto de la OTAN como consecuencia de la errática política exterior de la administración Trump, como de la UE por el efecto de algunos acercamientos de las propuestas ideológicas más extremas al Kremlin. La ciberseguridad continúa siendo considerada como una prioridad estratégica, pero hay enormes diferencias ante los riesgos teóricos que pueden suponer algunos actores en los enfrentamientos híbridos. Las neopotencias como Rusia y China, y la posición cambiante de otros teóricos aliados como Turquía tanto en su influencia en Oriente Próximo como en parte de África inciden en la consideración de la noción de soberanía nacional y según los casos también en la resiliencia de los servicios públicos esenciales relativos a la seguridad y la defensa nacionales. Sin olvidar el papel desempeñado por los flujos económicos internacionales en la inducción de algunos desequilibrios geopolíticos por las materias primas. En nuestro análisis contextual resulta también crucial analizar el impacto social creado por una tensión generalizada derivada de las intensas campañas de desinformación.

La seguridad nacional, más profunda que la seguridad pública en el ciberespacio (Caro Bejarano, 2011, p. 554; Tejerina Rodríguez, 2018, p. 48), tuvo que ajustarse a los diferentes ámbitos de actuación de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y de las Fuerzas Armadas. España aceptó rápidamente que el desarrollo de un quinto ámbito operativo cobraba fuerza hace dos décadas y adaptó sus organismos de seguridad pública a ello. Lo ha hecho tanto en su faceta civil al servicio de la sociedad con el Incibe, Instituto Nacional de Ciberseguridad, como de la propia Administración Pública con el Centro Criptográfico Nacional (CCN) adscrito a los servicios de inteligencia del CNI, Centro Nacional de Inteligencia. En

el ámbito policial, con varios cuerpos policiales con unidades especializadas: la Brigada Central de Investigación Tecnológica del Cuerpo Nacional de Policía, el Grupo de Delitos Telemáticos de la Guardia Civil en las zonas rurales y algunas policías autonómicas (la Unidad de Ciberseguridad de los Mossos d'Esquadra en Cataluña y la Sección Central de Delitos en Tecnologías de la Información de la Ertzaintza en el País Vasco). En España, la protección de las infraestructuras críticas corresponde al Centro Nacional de Protección de Infraestructuras Críticas (CNPIC) del Cuerpo Nacional de Policía. En el ámbito militar, con la evolución del Mando Conjunto de Ciberdefensa hasta el más ambicioso y equilibrado Mando Conjunto del Ciberespacio desde 2020, dependiente como en otros países de nuestro entorno de los Estados Mayores Generales de las Fuerzas Armadas, modelo a imitar en otros países por ser más integrado que el modelo de dirección única de las Fuerzas Aéreas como rama más técnica por su experiencia en el ámbito espacial.

Así pues, este no es el problema que impida una adaptación más enérgica y profunda para evitar problemas tan disruptivos en las infraestructuras críticas como el apagón que sumió en el caos y la inoperatividad a buena parte de España con el apagón del 28 de abril de 2025. La existencia de una densa red de organizaciones de ciberseguridad en España no es fruto de la casualidad, sino de la adaptación de la estructura administrativa y funcional de los Estados a las nuevas necesidades detectadas en las Estrategias de Seguridad. En este sentido, es un caso ejemplar en el contexto europeo que demanda una inmediata puesta al día para no perder virtualidad. Lo que pone de manifiesto precisamente la necesidad de adaptar las estrategias para cumplir los objetivos de resiliencia técnica.

5. DISCUSIÓN: LA EFICACIA PROTECTORA

El principal objeto de discusión es una fijación de estándares efectivos de resiliencia de las infraestructuras críticas que se ve dificultada por el debate dicotómico nunca resuelto del enfoque estratégico o jurídico de las Estrategias de Ciberseguridad. Se impone un nuevo modelo de diseño e implementación de las medidas de protección y la necesidad de una evaluación prospectiva y un análisis forense inmediato para

asegurar la disminución de las brechas de seguridad como medida de aumento de la resiliencia, junto con una reforma de la arquitectura institucional de la gobernanza.

Desde un enfoque constitucional, los problemas a los que se enfrenta el legislador español consisten en favorecer la vigilancia de las amenazas sin alterar el marco de los derechos constitucionales y las libertades fundamentales, ya que, en la actualidad, la tecnología disponible para la vigilancia y el rastreo supera técnicamente los límites que la ley permite jurídicamente y la ética aconseja moralmente. En solo una década, hemos pasado de proclamar la ampliación del acceso a la tecnología como un derecho humano (Sahb Ferreira y Almeida, 2018, p. 15) a advertir sobre la afectación de los derechos humanos (Veiga, 2020, p. 1129) debido al uso intensivo de la tecnología por parte de los poderes públicos.

Este capítulo postula que, en la actual coyuntura de tensión internacional, corresponde a los poderes públicos adoptar dos medidas en este sentido. La primera es de naturaleza estratégica: revisar, de forma realista, las implicaciones del contexto internacional que afectan a la defensa del flanco sur de la OTAN en relación con el dominio del Mediterráneo frente al ciberyihadismo o, al menos, supervisar el activismo prorruso, que tiene un mayor impacto en Europa que las actividades cibernéticas de otros países que tienen intereses geopolíticos y geoeconómicos diferentes para sus objetivos estratégicos regionales, como China (Casalunga, Guedes de Oliveira y Munhoz Svartman, 2022, p. 30). La segunda es más operativa y práctica: aumentar la capacidad disuasoria de las estrategias de seguridad del ciberespacio, dotándolas de mayor fuerza coercitiva jurídica.

La primera de estas cuestiones, la actualización de los riesgos y amenazas en el ciberespacio, no es tan apremiante para los efectos de la sustitución de las ciberestrategias como la segunda, la consecución de una mayor eficacia, porque las estrategias de seguridad nacional tienen en cuenta simultáneamente las vulnerabilidades de los mundos físico y lógico. En este contexto se inscribe el control del ciberterrorismo y del terrorismo con apoyo informático y, de manera muy particular, el enfoque de estrategias híbridas (Wigell, 2019, p. 256) contra los conflictos en la zona gris, especialmente los problemas de seguridad interna

causados por la desinformación y la ingeniería social inversa de la interferencia extranjera en democracias abiertas como la española.

Sin olvidar la influencia del conflicto en Gaza sobre el ciberespacio que revelan los informes del *Google Threat Analysis Group and Mandiant* y del *Microsoft Threat Analysis Center*, consideramos necesario incluir esta cuestión en las reformas de las estrategias del ciberespacio, aunque se manifieste una compleja divergencia de interpretación sobre las amenazas híbridas entre la visión estratégica rusa (Covington, 2016, p. 5) y la perspectiva europea. Naturalmente, la estrategia española del ciberespacio debe inscribirse en la visión occidental, tanto atlántica como europea, más propensa a vincular las tensiones causadas por la desinformación entre los elementos de competencia y no de conflicto en las amenazas híbridas.

Con toda crudeza, pero también con la prudencia que exige la adhesión a los ejes estratégicos comunitarios, la principal decisión que deben adoptar las autoridades españolas para las siguientes estrategias del ciberespacio consiste en afrontar de forma más realista los intentos de injerencia o, por el contrario, mantener la actual distensión en relación con el concepto ruso de acción estratégica en conflictos híbridos como un nuevo tipo de confrontación diferente de las guerras convencionales (Berzins, 2019, p. 158), aunque capaz de permitir el uso de medios excepcionales, lo que sitúa los ciberataques rusos fuera de la zona gris, como resultado de una cultura estratégica y operativa peculiar de su pensamiento militar (Kasapoğlu, 2015, p. 11). Para el ciberespacio, tal vez sería mejor pensar en amenazas híbridas que en guerra híbrida, pero los documentos estratégicos de la política exterior de la UE siguen hablando hoy en día de «*Kremlin's hybrid warfare*».

Las estrategias ibéricas de 2019 dependen del concepto europeo de la *Comunicación conjunta al Parlamento Europeo y al Consejo sobre el marco común para la lucha contra las amenazas híbridas*, de 6 de abril de 2016, que ahora está ampliamente superado. Las injerencias rusas en el ciberespacio en el Brexit, en el proceso catalán, en las elecciones generales alemanas o en las elecciones presidenciales francesas, son las muestras más significativas de una actividad de desinformación mucho más ambiciosa (Jones, 2019, p. 9), como demuestran las pruebas obtenidas por la plataforma EUvsDisinfo del Grupo de Trabajo East

StratCom del Servicio Europeo de Acción Exterior de la UE. Parece difícil seguir mirando hacia otro lado y mantener en los Estados miembros de la Unión Europea estrategias que no aborden de forma realista la amenaza de la desinformación, especialmente grave contra los países que prestan asistencia militar a Ucrania en su guerra contra Rusia.

Sostenemos que una buena forma de evitar la escalada convencional es prevenir la interferencia cibernética que agita la opinión pública en las democracias europeas a favor de Rusia. Sin embargo, para ello es necesario un cambio de mentalidad (Fernandes, 2016, p. 19) y reforzar las estrategias del ciberespacio para permitir una verificación más inmediata de los rumores que afectan a la actividad pública y a la reputación de los Estados, un seguimiento más proactivo que reactivo de las fuentes de desinformación y una capacidad de persecución que, en este momento, es nula desde el punto de vista jurídico-penal.

Es una vía indirecta pero que a buen seguro supone una relajación parcial de la presión ejercida en los ciberataques contra las infraestructuras críticas militares, de distribución de energía y particularmente en los tiempos más recientes, del transporte aéreo.

La nueva caracterización de las sociedades globalizadas, mencionada en la introducción como hiperconectividad, plantea serias preocupaciones sobre la naturaleza disuasoria de la coacción y el castigo atribuidos a los poderes públicos para garantizar la seguridad. Por lo tanto, el primer objetivo debería ser garantizar la ejecutividad de la estrategia para el ciberespacio, de manera que no termine convirtiéndose en una lista de buenas prácticas sin aplicación obligatoria, lo que debilitaría la capacidad de protección pública del Estado democrático de derecho. Otros objetivos complementarios serían la delimitación más precisa entre las implicaciones de los niveles estratégico, táctico y operativo, o evitar la contaminación de fines superpuestos a nivel político y operativo.

La Estrategia de Seguridad Nacional española 2021 afirma: «el ciberespacio es un escenario con características propias marcadas por su componente tecnológico, fácil accesibilidad, anonimato, alta conexión y dinamismo». Estas mismas características han sido señaladas repetidamente por la doctrina como amplificadores de riesgos y amenazas

(Barrio Andrés, 2017, pp. 33-40), dada la inexistencia de fronteras geográficas y el posible uso clandestino sin necesidad de desplazamientos. Como han advertido los responsables militares de la ciberseguridad, es el medio ideal para el enfrentamiento asimétrico e híbrido.

La seguridad nacional integral (seguridad pública, seguridad ciudadana, seguridad militar, seguridad económica y ciberseguridad) constituye un conjunto plural e interrelacionado de áreas. La atención global se centra en un mosaico de entornos que el artículo 10 de la Ley 32/2015, de 28 de septiembre, de Seguridad Nacional (LSN), denomina ámbitos de especial interés para la Seguridad Nacional, por ser fundamentales y básicos para preservar los derechos y libertades, así como el suministro de bienes y servicios, incluido el ciberespacio. Este es, en realidad, el bien jurídico que hay que proteger, en su infraestructura y en sus servicios, es decir, en su existencia física, lógica y en su eficaz funcionamiento operativo para la sociedad y las instituciones (Colina Ramírez, 2018, p. 43). El modelo sería, en el caso español, el de la Ley 8/2011, de 28 de abril, por la que se establecen medidas para la protección de las infraestructuras críticas (LPIC), con dos modificaciones relevantes: debe transferirse de las infraestructuras a los datos y servicios y, de sectores específicos a toda la seguridad nacional.

Existe ahora mismo una enorme variedad -por no decir dispersión- de análisis concurrentes: politológicos, sociológicos, tecnológicos de ingeniería e informática, económicos, policiales y militares, que requieren una multidisciplinariedad horizontal y cooperativa. En resumen, junto con el Derecho, se requiere la aportación de puntos de vista complementarios por parte de la Ingeniería Informática, la Ingeniería de Telecomunicaciones y las Ciencias Políticas; la primera para las soluciones técnicas que afectan a los servicios, la gran cuestión pendiente en este momento; la segunda para la integridad de las redes, que ha registrado notables avances en los últimos tiempos; y la tercera para definir una verdadera política pública de seguridad, en la que la ciberseguridad está llamada a ocupar un lugar predominante.

Europa se incorporó tardíamente a la dotación de documentos doctrinales completos relativos a la seguridad nacional, la definición del interés nacional y la actualización periódica de sus medios en

atención a la revisión de las amenazas. Más tarde, realizó las primeras adaptaciones legislativas al marco internacional, en particular al comunitario, proceso que va por buen camino, aunque aún no ha concluido. Es decir, el Derecho ha estado muy por detrás de otras disciplinas, como las ciencias militares, las relaciones internacionales y la ingeniería informática y de telecomunicaciones, a la hora de convertir el ciberespacio en un objeto de estudio consistente. Cabe esperar que este retraso relativo se compense inmediatamente con una actualización de los instrumentos jurídicos de protección de la sociedad en el entorno cibernético. Sobre todo porque, como se está apreciando empíricamente, no hay tiempo para proteger a sociedades que no puede decirse que sean resilientes cuando se contempla una caída generalizada de la vida social y de la economía como la que provocaría un apagón más duradero que el sufrido en España y Portugal.

Hay dos desacoplamientos evidentes entre la vertiente estratégica y la jurídica para hacer más eficaz la Estrategia nacional de Ciberseguridad. En primer lugar, la tradicional espera del legislador español por la evolución hacia ordenamientos más dinámicos a estos efectos, como los anglosajones y el propio comunitario. En relación con los primeros, hay dos impedimentos principales para seguir su estela: la pertenencia a sistemas jurídicos tan diferentes que la importación directa de soluciones parciales suele provocar desajustes de segundo orden aún mayores, diferidos en el tiempo. Además, para garantizar la preservación integral de la seguridad nacional, especialmente en el caso estadounidense, el parámetro de prevención absoluta se ha elevado legislativamente por encima de la protección de las libertades fundamentales y las garantías procesales. Por consiguiente, la diferencia entre el acervo comunitario en materia de ciberseguridad y la legislación española reside en dos aspectos: la necesidad genérica de introducir mejoras y la obligación específica de transponer las novedades. El ejemplo indiscutible de la Directiva NIS es suficiente para evitar digresiones.

El aumento porcentual de las mejoras es muy inferior al aumento relativo de los ciberataques, por lo que esta divergencia, lejos de contenerse con más medios tecnológicos disponibles ha ido aumentando cada año. Hay que tener en cuenta que un porcentaje muy elevado de los procesos

judiciales y las condenas está relacionado con delitos contra el patrimonio. Por el contrario, los procesos relacionados con ciberataques contra la seguridad nacional son prácticamente inexistentes. Los proyectos en curso se centran más en la integridad de las infraestructuras que en la prestación de servicios esenciales, por lo que sigue existiendo un sesgo, persistente en el caso español, más matizado en la directiva comunitaria, entre redes y datos. Por mucho que se hagan enormes esfuerzos para aumentar la llamada cultura de la ciberseguridad, se ha ido aceptando una especie de relajación de la respuesta penal ante graves ataques a un bien jurídico tan sensible como la seguridad nacional. La mejor manifestación de esta tendencia censurable es que los ataques que habrían merecido una respuesta inmediata y contundente en el mundo físico, como el paso de fronteras, el uso no autorizado del espacio aéreo o el ataque contra infraestructuras militares, se consideran con laxitud cuando se producen en el ciberespacio. Es exactamente lo que sucede en el ataque a las infraestructuras críticas, lo que las hace en la práctica menos resilientes porque soportan un nivel de hostilidad mayor.

Por otra parte, existe un criterio objetivo interno, de tipo más cuantitativo, que permite apreciar el desajuste entre el problema social y la respuesta jurídica en función de los diferentes tipos de sanciones o condenas. Se ha mencionado el desfase entre los ciberataques registrados y clasificados, las investigaciones policiales, los procesos penales abiertos y las penas impuestas.

En cuanto a la respuesta penal, esta es claramente insuficiente tanto en el Código Penal como en el Código Penal Militar españoles, por motivos idénticos. La insuficiencia se debe a que están obsoletos y no prevén la incorporación de medios para cometer delitos en el ciberespacio, lo que dificulta enmarcar comportamientos típicos en artículos con, al menos, varias décadas de antigüedad. Dado que este no es el objeto de análisis de este capítulo, basta con mencionar el ejemplo del delito de espionaje cuando afecta al funcionamiento de infraestructuras críticas tecnológicas de la Administración, particularmente de Defensa. Se podría argumentar que un delito cibernético de espionaje contra la Seguridad Nacional o la Defensa Nacional es innecesario, y que la verificación de los elementos objetivos típicos es suficiente para concluir que

el delito se cometió en el ciberespacio. Sin embargo, dos problemas a la hora de subsumir nuevas conductas en los antiguos códigos revelan el nivel de desajuste: las dificultades para definir la autoría y la participación en el caso de los proveedores de conexión telemática y software o programas con doble uso para la exfiltración de datos que comprometen la seguridad nacional y la posible responsabilidad penal asociada a la introducción de algoritmos autoadaptativos en programas de inteligencia artificial con *Deep Learning*.

6. CONCLUSIONES

Urge fijar el marco legal de exigencias irrenunciables. El problema a ojos de los tecnólogos y los estrategas, frente a los juristas, es incorporar la faceta disuasoria de manera efectiva cuando el objetivo se fija en la resiliencia y no en la integridad de infraestructuras, sistemas y servicios.

Jurídicamente el problema se ha solido centrar en la fijación de la trazabilidad tecnológica que antecede a la respuesta administrativa y, de forma muy particular, cuando afecta a las posibilidades de que prospere adecuadamente la capacidad protectora del Estado mediante una imputabilidad penal.

Teniendo en cuenta los obstáculos que surgen para el establecimiento internacional de normas comunes o armonizadas de comportamiento cibernético de los Estados (Malagutti, 2022, p. 94), es esencial favorecer la creciente protección jurídica como primer eje estratégico de la reforma. Esto reportaría algunas ventajas. En primer lugar, todos los operadores de seguridad conocen el contenido, el alcance y los requisitos de las estrategias, pero si sus obligaciones no se incorporan a las normas jurídicas erga omnes, no se puede exigir que la mayoría de los usuarios de la red tengan un conocimiento exhaustivo. Por consiguiente, la incorporación de las estrategias a las normas de derecho positivo proporciona seguridad jurídica, certeza tecnológica y garantía de conocimiento general.

En segundo lugar y en relación específicamente con la resiliencia de las infraestructuras críticas, una preocupación especial que distingue los enfoques estratégicos de la ciberdefensa de los de la ciberseguridad es

la necesidad de incorporar un mayor alcance disuasorio en los primeros. Desde los primeros ciberataques a gran escala, se ha destacado la conveniencia de extender el factor disuasorio de las herramientas convencionales a las cibernéticas

En tercer lugar, si en todos los delitos cibernéticos las condenas en España no alcanzan el 2 % de los ataques cibernéticos monitorizados por el Incibe español, el porcentaje cae de forma alarmante en el caso de los ciberataques contra objetivos estratégicos y críticos a un tiempo, lo que demuestra la mayor sofisticación de los ataques y conlleva una mayor dificultad en su persecución. Teniendo en cuenta el alto grado de protección legal, constitucional, administrativa y penal que se concede a las comunicaciones telemáticas, la facilitación del seguimiento de las amenazas, las contramedidas en caso de ataque y la recuperación de los sistemas por parte de los organismos de ciberdefensa exige la absoluta inmediatez de la autorización judicial.

En España la pertenencia al Centro Nacional de Inteligencia del Centro Criptográfico Nacional encargado de la gestión de los ciberataques contra el sector público garantiza la presencia física permanente de un fiscal del Ministerio Público y un juez de control del Tribunal Supremo para estas autorizaciones. Sin embargo, para el resto de CSIRT (*Computer Security Incident Response Teams*) de los sectores público y privado o para el Mando Conjunto del Ciberespacio del Estado Mayor de la Defensa español subsistiría el mismo problema mencionado para intervenir previa o simultáneamente al ataque a una infraestructura crítica para asegurar su capacidad de resistencia. Una definición clara y con estatuto jurídico a nivel legal de los ciberataques letales a la Defensa Nacional y a las infraestructuras críticas facilitaría esta intervención judicial para la represión en tiempo real de los ciberataques sin tener que esperar a acciones posteriores y a la auditoría forense. Esta demora, dada la volatilidad y rapidez actuales de los ciberataques, provoca un retraso muy perjudicial para las redes, los datos y los sistemas relacionados con la Seguridad Nacional y la Defensa Nacional. Un juez puede autorizar interceptaciones basándose en normas positivas con rango de ley, pero no es fácil con estrategias que son meros planes. Es decir, el menoscabo de la resiliencia de la infraestructura crítica deviene del carácter reactivo de las previsiones jurídicas.

Esto se relaciona con el segundo eje, que es reforzar la correlación entre la trazabilidad tecnológica y la imputabilidad penal. Especialmente cuando se trata de ataques transnacionales (Daskal, 2015, p. 328) cuyos autores se encuentran fuera de las fronteras europeas, donde no es posible una colaboración judicial fluida. El Convenio de Budapest sobre la Ciberdelincuencia ha demostrado su absoluta ineficacia en este aspecto, a pesar de la entrada en vigor de su segundo Protocolo.

La positivación de la Estrategias Nacional de Ciberseguridad facilitaría avances significativos en cuestiones procesales basadas en una mejor definición de las cuestiones materiales. La propia Convención establece la necesidad de configurar en la normativa española, como país signatario, las infracciones penales de la legislación nacional, lo que también afecta a las normas sobre autoría e intento, complicidad, sanciones y medidas preventivas.

7. APOYOS

El presente capítulo presenta una parte de la investigación desarrollada por el autor dentro de la línea “La democracia frente a los desafíos contemporáneos: desinformación y política digital”; del Grupo de Investigación El pensamiento moral, jurídico y político: fundamentos y proyecciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

8. REFERENCIAS

- Barrio Andrés, M. (2017) *Ciberdelitos. Amenazas criminales del ciberespacio*. Reus.
- Berzins, J. (2019). “Not Hybrid” but New Generation Warfare, en G.E. Howard y M. Czekai (eds), *Russia’s military strategy and doctrine*, pp. 157–184. The Jamestown Foundation,
- Caro Bejarano, M.J. (2011). Alcance y ámbito de la seguridad nacional en el ciberespacio. *Cuadernos de estrategia*, (149), pp. 47–82. Ministerio de Defensa.
- Casalunga, F.H., Guedes de Oliveira, M.A. e Munhoz Svartman, E. (2022). Pandemônio Cibernético: o Uso do Ciberespaço para Consecução de Objetivos Estratégicos da China no Conflito Sino-Indiano (2020-2021). *Nação e Defesa*, 163, pp. 27–50. Ministerio de Defensa de Portugal.

- Colina Ramírez, E.I. (2018). La seguridad como bien jurídico. *Cuadernos de la Guardia Civil: Revista de seguridad pública*, (56), pp. 41–60. Ministerio del Interior.
- Covington, S. (2016). *The Culture of Strategic Thought Behind Russia's Modern Approaches to Warfare*. Belfer Center for Science and International Affairs.
- Daskal, J. (2015). The un-territoriality of data. *The Yale Law Journal*, 125(2), pp. 326–398. Yale University Press.
- Galcerán Vercher, M. (2023). Brechas digitales en la era de la hiperconectividad. *CIDOB report*, 10, pp. 39-46. Fundación CIDOB.
- Fernandes, H.M.M. (2016). As novas guerras: o desafio da guerra híbrida. *Revista de Ciências Miliars*, IV(2), pp. 13–40. Instituto Universitário Militar de Lisboa.
- Kasapoğlu, C. (2015). Russia's Renewed Military Thinking: Non-Linear Warfare and Reflexive Control. *NATO Defense College Research Papers*, 121, pp. 1–12. OTAN.
- Malagutti, M. (2022). Regulating States Cyber-Behaviour: Obstacles for a Consensus. *Nação e Defesa*, 163, pp. 93–114. Ministerio de Defesa de Portugal.
- Sahb Ferreira, W. e Almeida, F.J. (2018). Tecnologia como direito humano: acesso, liberdade, usos e criação. *Interacções*, 48, pp. 1–20. Instituto Politécnico de Santarém.
- Sieckenius de Souza, C. (2021). Vida na era da hiperconectividade. *EMAPS-Resenhas*, 5, pp. 1-15. Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro.
- Tejerina Rodríguez, O. (2018). Seguridad pública en el mundo digital', en T. de la Quadra-Salcedo y Fernández del Castillo y J.L. Piñar Mañas (eds) *Sociedad Digital y Derecho*, pp. 553–572. Ministerio de Industria, Comercio y Turismo,
- Valle Peris, M. (2022). Evolución y consecuencias de la hiperconectividad. *Proyecta56: an Industrial Design Journal*, I 2, pp. 58-75. Universidad de Cádiz.
- Walters, W. (2004). The frontiers of the European Union: a geostrategic perspective. *Geopolitics*, 9(3), pp. 674–698. Routledge.
- Wigell, M. (2019). Hybrid interference as a wedge strategy: a theory of external interference in liberal democracy. *International Affairs*, 95(2), pp. 255–275. Chatham House Universidad de Oxford.

FORTALECENDO A IDENTIDADE CULTURAL – O PAPEL DA ARQUEOLOGIA COMUNITÁRIA ATRAVÉS DO EXEMPLO DA CARTA ARQUEOLÓGICA DA LOURINHÃ (PORTUGAL)

JOSÉ CRUZ

*Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes
da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (CIEBA-FBAUL),
Centro de Estudos Históricos da Lourinhã (CEHL)*

VANESSA HENRIQUES ANTUNES

*Instituto de História da Arte da Faculdade de Letras
da Universidade de Lisboa (ARTIS-FLUL),
Centro de Estudos Históricos da Lourinhã (CEHL)*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado do projecto de doutoramento do signatário, actualmente em curso, intitulado “Mapear o Passado: um projecto de carta arqueológica para o concelho da Lourinhã”. Pretende-se com esta iniciativa confirmar a localização de sítios arqueológicos já conhecidos e identificar outros, ainda inéditos, através de propecção sistemática e de uma abordagem interdisciplinar que incide na pesquisa bibliográfica, cartográfica e toponímica e no contacto com instituições museológicas. Uma das vertentes da pesquisa que está a ser desenvolvida, incide na recolha oral, através de um inventário participativo junto da população. Esta abordagem pretende interligar o registo bibliográfico com o levantamento das memórias associadas ao património arqueológico contribuído assim para a salvaguarda do legado físico e do legado oral, fundamental na construção e manutenção da identidade cultural da comunidade. Procuraremos explorar em que medida esta metodologia pode contribuir para o fortalecimento da identidade cultural das comunidades que habitam o território em estudo e que impacto poderá ter esse contributo na protecção do património.

2. A CARTA ARQUEOLÓGICA DA LOURINHÃ

2.1. A IMPORTÂNCIA DO PATRIMÓNIO ARQUEOLÓGICO

O papel crescente que o património arqueológico vem desempenhando ao longo das últimas décadas, no seio das comunidades e nas dinâmicas a elas associadas, é proporcional ao aumento do volume de conhecimento científico produzido acerca desta temática. A curiosidade pelo passado e pelas origens do povoamento de cada região, a busca de referências identitárias que, ainda que distantes possam de algum modo selar e reafirmar a ligação íntima entre as gentes e a paisagem que ao longo dos séculos foram construindo, são razões que justificam um renovado interesse pela história e pela arqueologia (Silva, 2005, p. 87).

Entende-se por património arqueológico (material) aquele que é constituído por todos os vestígios, bens e outros indícios da evolução do planeta, da vida e dos seres humanos, cuja preservação e estudo permitam traçar a história da humanidade e a sua relação com o ambiente quer estejam localizados em meio rural ou urbano, no solo, subsolo ou em meio submerso. Podemos classificar este património a partir de duas grandes categorias: uma que integra estruturas, construções e agrupamentos arquitetónicos, designado como bens imóveis; outra que debruça sobre o estudo dos objectos ou conjuntos artefactuais, tidos como bens móveis. Considerando que os bens arqueológicos representam testemunhos do passado únicos, insubstituíveis e raros, a sua preservação e valorização afigura-se como fundamental, não só pela forma como nos ajudam a compreender o passado, como pelo legado que constituem acerca da evolução das comunidades e da sua relação com o território. No caso de Portugal, os vestígios arqueológicos encontram-se protegidos ao abrigo da Lei de Bases do Património Cultural, elaborada em 2001 e dando eco “*a uma notável modificação no reconhecimento social do Património Arqueológico e das responsabilidades de salvaguarda e investigação do mesmo, pela elaboração e abertura à assinatura pelos diferentes países da Convenção Europeia para a Protecção do Património Arqueológico [...]*”. (Fabião, 2016, p. 302) no início dos anos 90 do século pasado. Por último, não pode ser esquecida a importância do valor turístico que o património arqueológico representa. Em

1999, o International Council on Monuments and Sites (ICOMOS) destacou o turismo como um relevante “instrumento de intercâmbio cultural”. Segundo a instituição, quando bem planeado e gerido, este pode contribuir para a valorização e conservação do património cultural, além de promover o respeito pelos seus valores.

No caso de Portugal, o Plano Estratégico Nacional do Turismo identifica a História, a Cultura e a Tradição como um dos quatro fatores distintivos responsáveis pelo crescimento do setor turístico no país e um dos principais responsáveis do número crescente de visitantes que o país regista ano após ano.

2.1.2. O papel dos Municípios

A partir da atribuição aos municípios, de responsabilidades de âmbito patrimonial, “a informação arqueológica passou a ter um valor acrescentado, do domínio da gestão e ordenamento do território e da devida salvaguarda dos valores patrimoniais (reais e potenciais).” (Fabião, 2016, p. 300). Essa incumbência resultou na atribuição de competências ao nível da investigação, conservação, recuperação, valorização, plasmas no mecanismo de ordenamento do território mais detalhado – os Planos Directores Municipais. Estes tornaram-se assim, nos principais instrumentos de planeamento do território, definindo aspectos fundamentais na gestão e regulamentação da área administrativa à qual dizem respeito: ordenamento territorial, estratégia de desenvolvimento do município, política de gestão dos solos e regras de urbanismo. Este documento serve de base para outros planos municipais e é composto por um regulamento geral e pelas plantas de ordenamento e de condicionantes. Além da dimensão local, o PDM articula-se com outros instrumentos de gestão territorial de nível nacional, regional ou intermunicipal. Neste sentido, o papel do arqueólogo passou a ser fundamental na sua elaboração, extravasando aquilo que, no passado, eram as suas competências de inventário, salvaguarda e valorização.

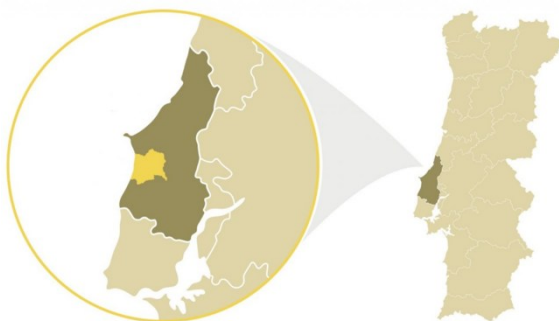
2.2. AS CARTAS ARQUEOLÓGICAS

“A história das cartas arqueológicas em Portugal é já antiga. Pode mesmo dizer-se que o nosso país assumiu um notável (e surpreendente)

pioneirismo neste domínio, pelo esforço de Estácio da Veiga” (Fabião, 2016, p. 300). Assumindo-se como um instrumento fulcral para conciliar o desenvolvimento do território com a preservação da memória histórica, a carta arqueológica é o principal mecanismo de inventariação de vestígios arqueológicos de um determinado território, de que dispomos. É, geralmente, constituída por um mapa, acompanhado de um inventário com fichas de sítio, onde se registam todos os vestígios e áreas com potencial arqueológico. Actualmente, com recurso a ferramentas SIG (Sistemas de Informação Geográfica) que permitem ganhos em termos de celeridade, de eficiência e de acesso à informação, é possível mapear com detalhe cada um dos vestígios e organizar a informação de forma a que seja de acesso livre, não só a investigadores, mas também à população em geral. A inventariação, sistematização e disponibilização dos dados permite não só a salvaguarda dos locais de interesse, como também a sua inclusão no planeamento territorial. O alcance de uma carta arqueológica não se esgota apenas no território ao qual diz respeito, mas permite também leituras mais abrangentes, a uma macro-escala, regional ou nacional.

2.3. A ARQUEOLOGIA NO CONCELHO DA LOURINHÃ ANTES DA CARTA ARQUEOLÓGICA

FIG. 1 – *Localização do concelho da Lourinhã no território português*



A história da pesquisa arqueológica no concelho da Lourinhã esteve, desde a sua génese, ligada ao Património arqueológico móvel e imóvel

existente nos seus extremos Noroeste e Sueste, onde ocorrem dois maciços calcários: o das Cesaredas e o da Maceira (este último no seu extremo Norte, onde se localizam as cavidades pertencentes ao sistema cársico da Pedra do Sino. O facto de nestas duas zonas existirem inúmeras cavidades, fez com que as mesmas tivessem ocupação humana, documentada desde o Paleolítico, e com que fossem os primeiros sítios arqueológicos, por via das condições excepcionais de preservação dos materiais, a serem alvo de estudo no concelho. Um dos primeiros investigadores a atestar essa importância foi Nery Delgado aquando da escavação de três grutas existentes no planalto das Cesaredas. Outros vestígios enquadráveis na mesma cronologia foram encontrados no extremo Ocidental do Concelho, no sítio denominado “Casal Cigano”. Relativamente à fase das adaptações humanas às alterações do período pós-glaciar, os concheiros de Toledo e de Vale Frades constituem os melhores exemplos. A pré-história recente é, até ao momento, aquela que concentra maior número de ocorrências no território em estudo, desde o Tholos de Paimogo até à necrópole da Gruta da Feteira, investigada desde há muito pelo seu conteúdo em achados de sobeja importância.

O período romano tinha, até há poucos anos, muito poucas ocorrências no concelho. Além da inscrição romana de S. Bartolomeu, tinham sido registados alguns achados dispersos que careciam de contextualização. No entanto, o surgimento recente de estruturas e espólio atribuíveis a esta época, no âmbito dos trabalhos de construção de um forno crematório junto à Igreja de S. Lourenço dos Francos, permitiu localizar aquela que é a primeira estrutura de povoamento romano na região em causa.

Relativamente às cronologias Medieval e moderna além das obras do Fundo Local têm, nos últimos dois anos, sido efectuados alguns estudos intervenções de emergência, quer nas imediações da Igreja de Santa Maria do Castelo, quer no Forte de Nossa Senhora dos Anjos de Paimogo, bem como sondagens no campo da batalha do Vimeiro, que têm trazido à luz do conhecimento novos dados acerca da dinâmica da utilização desses dois espaços e da sua importância estratégica, que permitiu ao exército anglo-luso colocar termo à primeira invasão francesa de Portugal pelo exército francês.

No que concerne à vertente subaquática, e fruto de uma frente de costa com cerca de 12km de extensão, o concelho da Lourinhã dispõe de um enorme potencial no que concerne a achados arqueológicos em meio húmido, que deriva principalmente das boas condições naturais (pequenas baías protegidas da ondulação e ventos dominantes). Esta relação com o mar é traduzida ainda hoje no modo de vida das populações que habitam junto à sua linha de costa, muito ligado à pesca comercial e de lazer. As razões desse estreito contacto com o meio marítimo prendem-se com as condições naturais da linha de costa, que albergam ainda hoje três comunidades piscatórias sazonais, distribuídas por três enseadas que conferem alguma protecção à entrada e saída de embarcações – Paimogo, Porto de Barcas e Porto Dinheiro. De entre estes três locais, Paimogo é aquele que oferece melhores condições de embarque e desembarque, não só pela protecção relativa ao vento Norte e à ondulação, mas também por ser aquela que permite a aproximação de embarcações de maior envergadura. Por esse motivo, o topo Norte da enseada de Paimogo alberga desde 1670 o Forte de Nossa Senhora dos Anjos, construído no âmbito do plano de defesa da costa e da cidade de Lisboa, após a restauração da Independência em 1640. Este constitui um dos melhores locais de desembarque em toda a costa entre Peniche e Cascais, daí ter também nas suas imediações o maior número de achados subaquáticos até à data registados. Foi neste local que, a 19 de Agosto de 1808, desembarcou a brigada do General Anstruther, com cerca de 2000 homens, que seria fundamental na vitória sobre o exército francês, dois dias depois, na Batalha do Vimeiro, que teve lugar na extremidade Sul do concelho. Apesar disso, o naufrágio documentado que maior impacto teve na história do concelho foi o do S. Nicolau, no dia 7 de Janeiro de 1642, na ponta Sul da Praia da Peralta. Esta era uma das onze naus constituintes de uma armada comandada pelo General Tristão de Mendonça, que se tinha feito ao mar na véspera, a partir da barra de Lisboa, em direcção aos Açores, com o intuito de socorrer a Ilha Terceira, então em poder dos Espanhóis. É provavelmente deste contexto que vem a meia colubrina recolhida nos anos 60 do séc. XX por dois mergulhadores locais, em frente à praia de Porto de Barcas.

A história da pesquisa arqueológica subaquática no concelho da Lourinhã é relativamente recente, datando os primeiros registos de trabalhos de prospecção da década de 70 do séc. XX. Na base de dados “Endo-vélico”, existem 5 entradas de sítios correspondentes a possíveis naufrágios. Destas, apenas 2 delas (Paimogo e Vale Frades) foram confirmadas em missões de prospecção.

Uma terceira ocorrência (provavelmente relacionada com o Naufrágio do Galeão S. Nicolau, em 1642) teve lugar em 1968, quando vários mergulhadores retiraram do mar uma Meia-Colubrina em Bronze (actualmente exposta no Museu de Marinha). No entanto, este local nunca foi alvo de missões de verificação. O sítio “Vale de Frades” é, até à presente data, o que foi alvo de estudo mais aprofundado, resultando no único artigo publicado até aos nossos dias acerca do património subaquático do concelho da Lourinhã. Em 2021, aquando do início da investigação histórica realizada pelo autor da presente proposta, no âmbito do Projecto EEA Grants “Coastal Memory Fort-Paimogo” (que visa a recuperação e reabilitação do referido monumento militar num espaço museológico de salvaguarda do património imaterial local), foi consultado o arquivo do CNANS e outra documentação histórica que permitiu ter uma percepção mais palpável do potencial arqueológico subaquático deste local e do concelho. As entrevistas então realizadas com a população local vieram corroborar esta noção. Os trabalhos em curso no sítio romano de S. Lourenço dos Francos, no interior do concelho, mas junto a uma várzea que provavelmente seria navegável a partir da costa, à época, podem vir a trazer à luz do dia evidências da utilização deste território como porta de entrada a partir do mar. Desta forma, tínhamos até à data de início do projecto da carta arqueológica 33 sítios arqueológicos identificados, 23 dos quais em meio terrestre e 8 em meio subaquático.

Relativamente ao número de sítios identificados em cada município, à escala regional vemos que, territórios com menos área do que o concelho da Lourinhã, apresentam um número de evidências exponencialmente superior. Esta disparidade não pode ser olhada à luz da falta de vestígios, mas sim a um vazio de investigação sistemática, na medida em que os

concelhos que apresentam maior número de sítios são, na maior parte dos casos, aqueles que dispõem já de uma carta arqueológica.

FIG. 2 – Sítios arqueológicos do concelho da Lourinhã antes da Carta Arqueológica

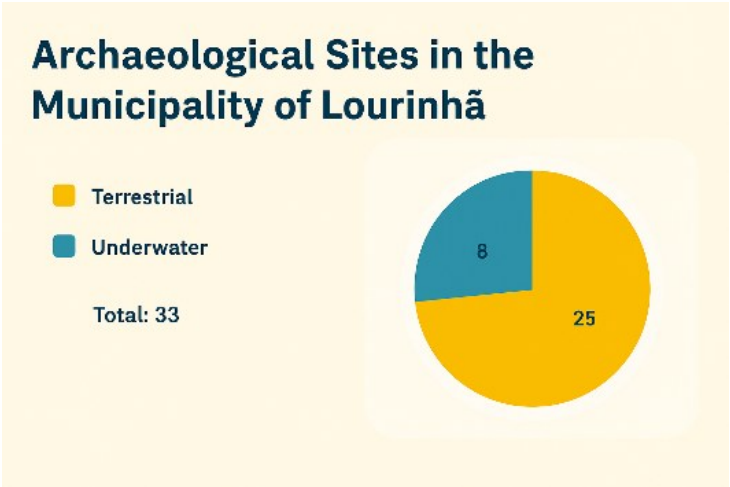
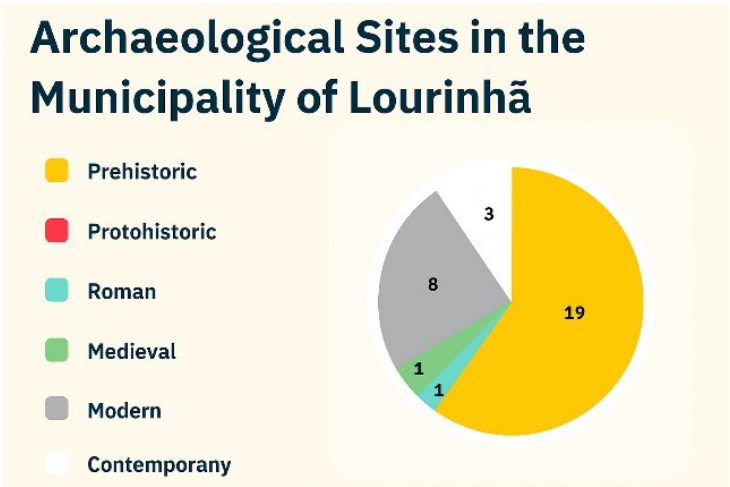


FIG. 3 – Distribuição dos sítios arqueológicos do concelho da Lourinhã por período cronológico



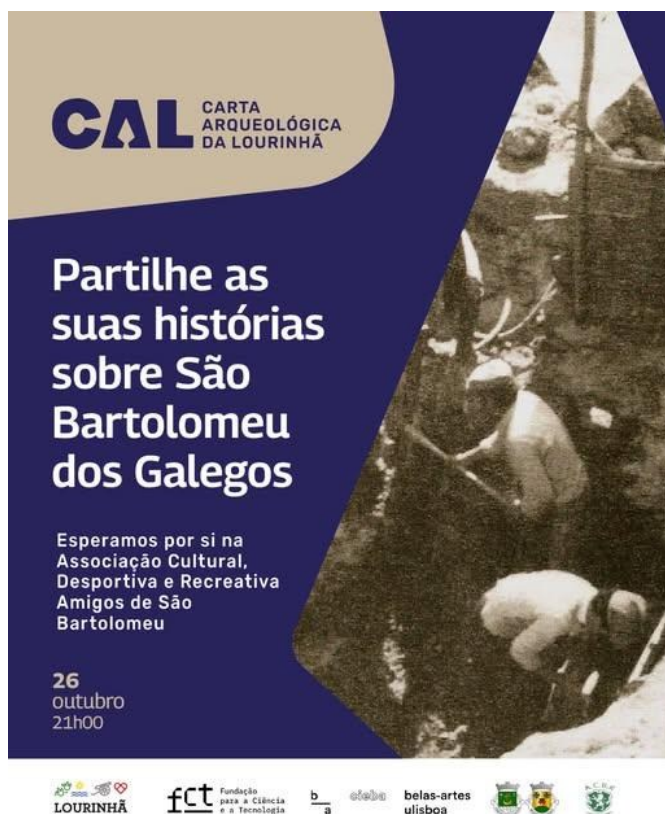
3. METODOLOGIA

O plano de trabalhos para este projecto, com a duração de 4 anos, baseia-se numa lógica estruturada do conhecimento a adquirir: a recolha do máximo de informação disponível relativa ao património arqueológico do concelho da Lourinhã e a confirmação dessa informação no terreno, enriquecida pela prospecção selectiva. Assim, a metodologia adoptada para o projecto contempla 7 fases:

- a) Pesquisa bibliográfica e documental em fundos e arquivos locais, bem como em publicações e recursos da web que contenham referências ao património arqueológico, móvel e imóvel, identificado no concelho. Pretende-se, paralelamente, fazer um levantamento o mais exaustivo possível da cartografia antiga e recente, incluindo fotografia aérea e ortofotomapas relativos ao território, por forma a melhor compreender a evolução do povoamento. A análise da toponímia será também de excepional importância, na medida em que poderá conduzir à identificação de locais de interesse arqueológico passíveis de serem confirmados através de prospecção.
- b) O uso de modelos preditivos de implantação de sítios arqueológicos é também uma ferramenta de referência para a localização de locais ainda inéditos.
- c) Elaboração de uma Ficha de Sítio para cada vestígio identificado, onde se registarão todos os elementos identificados, com diversos campos de descrição obrigatória, transversal a qualquer tipo de sítio, ocorrência, natureza funcional e âmbito crono-cultural. Os dados produzidos estão a ser alojados numa Base de Dados construída para o efeito que, no final, ficará disponível online, ao serviço dos profissionais da área da Arqueologia e do Património, da Autarquia e da população, com o intuito de se constituir como mais uma ferramenta de auxílio à gestão e salvaguarda do Património Histórico-Arqueológico do concelho.

d) Realização de um trabalho exaustivo de recolha da tradição oral associada ao património arqueológico. Para esta fase preconizam-se três momentos metodológicos específicos: um primeiro em que se irá estabelecer contacto com os indivíduos naturais e/ou residentes no concelho, conhecedores da realidade em causa, nomeadamente aqueles ligados à área do património. A colaboração com o Museu da Lourinhã (propriedade do GEAL), é fundamental para recolha da informação aí existente acerca dos materiais que integram os seus depósitos e da sua possível proveniência de forma a facilitar a identificação de novos sítios de potencial interesse. Num segundo momento proceder - com a colaboração de quadros técnicos do município com experiência nesta abordagem - a entrevistas de grupo em lares e centros de dia, junto da população mais idosa. Objetiva-se a recolha de dados e informações relativos ao património de natureza arqueológica, dado que a maioria desta população teve ao longo da sua vida activa uma actividade laboral ligada à agricultura. Tendo em conta que a paisagem do território é, na atualidade bastante antropizada, principalmente devido à agricultura intensiva, há a referir que o mosaico natural do concelho sofreu grandes alterações a partir da segunda metade do séc. XX, na medida em que as culturas tradicionais (vinha e pomar) foram sendo paulatinamente substituídas pelas hortícolas. É também objectivo a entrevista a cidadãos que, não frequentando as instituições de cariz social acima referidas, possam ser detentoras de conhecimento relevante. Numa terceira fase, realizar um inventário Participativo do Património arqueológico à escala concelhia, recorrendo a reuniões com a população, utilizando para tal as colectividades de cada aglomerado urbano, com o apoio logístico do município e das juntas de freguesia que compõem o território. Esta abordagem participativa utiliza como recursos a cartografia e a fotografia aérea, com vista à realização de posteriores visitas de campo que permitam uma georreferenciação dos elementos patrimoniais/arqueológicos.

FIG. 4. – Cartaz de divulgação de uma sessão participativa na aldeia de S. Bartolomeu dos Galegos



A informação oral resultante deste contacto é também fundamental para a construção de um suporte digital (site responsivo) exclusivamente dedicado à toponímia e microtoponímia. Na sequência da realização destes últimos dois pontos, é também objectivo do projecto realizar uma análise e possível registo ao acervo fotográfico (público e privado) por forma a que este constitua mais uma fonte para a identificação de novas realidades de âmbito arqueológico.

Ao mesmo tempo da implementação dos três pontos anteriores, iniciou-se a prospecção sistemática, como metodologia não intrusiva, tendo como objectivo caracterizar, em termos patrimoniais, a área do concelho. A escolha de manchas de território mais propícias a uma

prospecção selectiva, mediante a análise dos dados obtidos durante a realização dos pontos acima descritos, tem-se revelado fundamental para a confirmação, quer de sítios dos quais já haja conhecimento prévio (tais como os constantes no portal Endovélico, plataforma governamental onde estão listados todos os sítios arqueológicos e respectivos trabalhos associados) e que irão ser alvo de realocização, quer de outros identificados através da análise cartográfica. O recurso a ferramentas SIG (Sistema de Informação Geográfica), permitiu a criação de uma base de dados georreferenciada dos sítios arqueológicos e das suas respectivas manchas de dispersão, fundamental para uma gestão equilibrada do território, consubstanciada no seu Plano Director Municipal. Relativamente à vertente subaquática, a intenção do projecto é aproveitar as sinergias anteriormente desenvolvidas (no âmbito do projecto EEA Grants - Costal Memory Fort - Paimogo, Lourinhã) com instituições de referência no estudo e valorização deste tipo de património, para realocar os sítios arqueológicos de âmbito náutico e subaquático constantes no Portal Endovélico e proceder à localização de novos locais que venham a ser trazidos ao conhecimento através das entrevistas com a população local ou fruto da pesquisa bibliográfica.

A partir da metodologia proposta, está a ser criado, em conjunto com o Museu da Lourinhã, um inventário do património arqueológico do concelho, sendo que os achados resultantes da prospecção são alvo de registo gráfico e fotográfico (simples e fotogramétrico) sempre que a sua importância/relevância o justifique.

Nesta última fase, irá concluir-se acerca do potencial de conhecimento arqueológico dos sítios descobertos e registados, projetando as futuras investigações e escavações dos mesmos, e dando a conhecer, numa lógica de Retorno Social que cremos ser determinante, tanto à comunidade, como ao país, a mais-valia cultural e turística de um território, hoje arqueologicamente inexplorado, parte integrante do Geoparque Oeste, que passou a fazer parte integrante da rede mundial de geoparques da UNESCO em 2024.

Assim, e seguindo o exemplo de outros projectos do mesmo âmbito realizados no país, a realização de uma Carta Arqueológica, utilizando a abordagem material e imaterial afigura-se como uma peça fundamental

no mapeamento e sistematização integrados dos locais conhecidos, atestando a importância da arqueologia preventiva para a salvaguarda do património cultural local. Esta abordagem idealiza-se, sob o ponto de vista da Arqueologia Municipal, enquanto prática de defesa do bem arqueológico e forma de gerar conhecimento histórico em nome do interesse público, sendo que a prevenção se assume como instrumento fulcral para a protecção e salvaguarda do património arqueológico regional. De igual modo, a realização deste estudo e futuro documento de trabalho permitirá reflectir acerca da ocupação do território, no actual concelho da Lourinhã, procurando interpretar as distintas (ou não) dinâmicas e estratégias de exploração do espaço, desde os primeiros passos da evolução humana até à actualidade.

FIG. 5 – *Sessão participativa na aldeia de Zambujeira do Mar*



3. ARQUEOLOGIA COMUNITÁRIA E IDENTIDADE

3.1. ARQUEOLOGIA COMUNITÁRIA

“A arqueología comunitária é uma abordagem recente a nível internacional” (Marshall, 2002, p. 211). No entanto, a sua definição tem sido objecto de reflexão por parte de diversos autores. Essa diversidade de

interpretações do conceito pode ser explicada, em parte, pelo facto de as formas através das quais o termo pode ser aplicado a diferentes cenários e projetos, e a diversidade de diferentes comunidades (e indivíduos) que podem se envolver, serem quase inumeráveis (Thomas, 2017, p. 30). Assim, a definição que mais incorpora a forma como este projecto olha para esta questão é de uma ‘arqueologia feita pelas pessoas, para as pessoas’ (Reid, 2012, p. 18). Neste sentido, o arqueólogo não apresenta um papel central no processo de intervenção arqueológica, sendo apenas mais um elemento, numa lógica transversal de troca de conhecimento, elaboração de questões e obtenção de resultados. “Todos os arqueólogos dizem que arqueología debería estudiar o pasado para melhorar o futuro, mas [...] para o fazer, temos de começar pelas pessoas e o que sentem relativamente ao que estamos a fazer num espaço que é seu.” (Casimiro et al. 2025, p. 82). Para isso, a abordagem que devemos ter perante as comunidades deve basear-se numa arqueologia atual e participativa, em que as pessoas possam expressar as suas opiniões e expectativas em relação ao trabalho dos arqueólogos. Para tal se tornar realidade, será necessário adotar estratégias que estabeleçam ligações entre pessoas, lugares, períodos históricos e comunidades.

FIG. 6 – Sessão participativa no Clube Idade+ na Vila da Moita dos Ferreiros



3.2. IDENTIDADE CULTURAL

“A identidade cultural é a forma como um indivíduo vê o mundo e como se posiciona em relação a ele, tendo que ver com a formação da identidade do sujeito em relação ao seu contexto cultural” (Sousa, 2021, p. 98). Este contexto cultural é importantíssimo na construção de uma referencia colectiva que inclui, quer os valores actuais, quer os do passado, que uma comunidade reconhece e atribui a si mesma. Assim, as memórias, costumes e história, constituem um papel fundamental na construção dessa identidade. Tendo em conta que a identidade cultural, como conceito, deriva da construção social, assumindo um carácter dinâmico, está constantemente em transformação e evolução. Podemos também pensar o território em estudo, como sendo portador de diversas identidades colectivas. Neste sentido, a arqueologia assume um papel importante neste processo de construção, resgatando vestígios que permitem consubstanciar a relação das comunidades com o seu passado, através da percepção de utilização diacrónica de um território que é comum a vários momentos históricos. A noção de património, por sua vez, surge “quando um indivíduo ou um grupo de indivíduos identifica como seus um objecto ou um conjunto de objectos” (Ballart, 1997: 17). Também o conceito de território é inseparável do de identidade, na medida em que constitui o espaço geográfico que serve de base para a formação da identidade, sendo que um e outro se alimentam mutuamente.

3.3. AS ESTRATÉGIAS PARTICIPATIVAS NA CARTA ARQUEOLÓGICA DA LOURINHÃ

O envolvimento da população na elaboração da carta arqueológica da Lourinhã, tem ultrapassado as melhores expectativas, na medida em que esta tem despertado, junto da comunidade, um enorme interesse e participação. A abordagem nas reuniões participativas e entrevistas individuais tem seguido uma lógica dividida em 4 momentos: Apresentação do projecto, objectivos e metodologia; mostra de alguns materiais arqueológicos mais característicos de cada época histórica (integrantes da colecção de arqueologia do Museu da Lourinhã), passíveis de serem descobertos na área em estudo; mostra de cartografia antiga impressa relativa à área em causa; identificação, por parte dos participantes, de elementos

patrimoniais do seu conhecimento, numa projecção de uma imagem de satélite. Apesar de ser um trabalho ainda em curso, os resultados obtidos até ao momento, permitiram a identificação de vários locais com vestígios arqueológicos, impossíveis de detectar através de prospecção visual, devido à más condições de visibilidade do terreno. Estas reuniões conduzem, muitas das vezes, a saídas de campo conjuntas, a locais onde tenham sido encontrados vestígios. A dimensão do conhecimento adquirido junto das comunidades é proporcional ao grau de relacionamento que se consegue com a população – quantos mais estreitos são os laços, mais informação, desejos e projectos para o património são partilhados pela comunidade. Este é, no entanto, um processo que requer tempo e presença. Tempo porque implica a confiança da população e presença porque supõe uma presença regular junto da população.

FIG. 7 – Saída de campo para reconhecimento de uma cavidade na aldeia de Reguengo Grande



4. CONCLUSÕES

Como procurámos acima demonstrar, através da experiência no projecto de carta arqueológica da Lourinhã, ainda em curso, o património pode desempenhar um papel social de destaque, quando a comunidade é envolvida na sua valorização. A aplicação de uma abordagem horizontal, em que cada indivíduo tem um contributo válido para o projecto, confere a cada história de vida, um factor de valorização e consequente reforço da auto-estima. O saber e conhecimento que a população tem da paisagem, dos vestígios patrimoniais que a compõem e da sua transformação ao longo das últimas décadas, faz dela o melhor testemunho vivo da relação do homem com o seu meio envolvente. Cumpre à arqueologia e aos investigadores da área, conseguirem envolver as pessoas num processo muito mais abrangente do que aquele que fica plasmado nas fichas de inventário do registo arqueológico, essencial para a construção permanente da identidade cultural.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballart, J. (1997). El Patrimonio Histórico y Arqueológico: Valor y Uso. Ariel Patrimonio Histórico.
- Casimiro, T. & Santos, Joel & Sequeira, João & Santa-Marta, Susana & Silva, Francisco & Camargo, Renata. (2024). Arqueologia não é só o que os arqueólogos fazem. *Al-madan*. 80-85.
- Fabião, C. (2016). Carta Arqueológica de Vila Franca de Xira - um posfácio. In Pimenta, J. e Mendes, H. (2016). *Carta Arqueológica de Vila Franca de Xira. Vila Franca de Xira*. Câmara Municipal de Vila Franca de Xira / Centro de Estudos Arqueológicos de Vila Franca de Xira. pp. 300-302.
- Marshall, Y. (2002). What Is Community Archaeology? *World Archaeology* (pp. 211–219). <http://www.jstor.org/stable/827909>.
- Reid, P. (2012). Performance or participation: The relationship between local communities and the archaeological domain. In G. Moshenska and S.Dhanjal (eds.) *Community Archaeology: Themes, methods and practices* (pp. 18-27). Oxbow Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhldn3q>.
- Silva, A. M. (2005) A Carta Arqueológica. Instrumento indispensável para uma política de promoção do património cultural. In A. M. S. P. Silva (Ed.). *Cartas Arqueológicas: Do Inventário À Salvaguarda E Valorização Do Património. Actas das Jornadas realizadas em Arouca em 2004* (pp.87-94). Câmara Municipal de Arouca.

- Sousa, V. de. (2021). Identidade e cultura. As identidades culturais num mundo globalizado. A lusofonia enquanto possibilidade intercultural. In M. L. Martins & R. Silva (Eds.), *Culturas e turismo: Reflexões sobre o património, as artes e a comunicação intercultural* (pp. 92–104). UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.48.10>
- Thomas, S. (2017). Community Archaeology. In G. Moshenska (Ed.), *Key Concepts in Public Archaeology* (pp. 6-17). Article 2 UCL Press.
<https://doi.org/10.2307/j.cttlvxm8r7.6>

SECCIÓN IV.

TERRITORIOS, PATRIMONIO Y SOSTENIBILIDAD

ANÁLISIS DE LA SOSTENIBILIDAD Y RESILIENCIA EN LA CADENA DE VALOR AGROPECUARIA EN EMPRENDIMIENTOS DE LAS ISLAS GALÁPAGOS

INOVA CANDY ABAD-ARÉVALO

Universidad San Francisco de Quito USFQ, Ecuador,

LOURDES CANÓS-DARÓS

Universitat Politècnica de València UPV, España

GABRIEL BERMEO MONTALVO

Universidad San Francisco de Quito USFQ, Ecuador,

TERESA MAGAL-ROYO

Universitat Politècnica de València UPV, España

1. INTRODUCCIÓN

El Archipiélago de Galápagos se encuentra ubicado a 1.000 kilómetros de distancia del continente, fue anexado al Ecuador en 1832. Está conformado por 7 islas mayores, 14 menores y más de 200 islotes, todas de origen volcánico (PNG, s.f.). Las islas habitadas son: Isabela, Santa Cruz, Floreana y San Cristóbal (INEC, 2004). Tiene una superficie terrestre aproximada de 799.540 has y 133.000 km² de área marina alrededor. Solo el 3% está destinada a los asentamientos humanos. En 1959 fue declarado Parque Nacional y forma parte del Sistema Nacional de Áreas Protegidas, SNAP, del Ecuador. Es patrimonio natural de la humanidad, reserva de la biósfera, santuario de ballenas y reserva marina. Adquirió fama mundial por la teoría de la evolución, planteada por Charles Darwin, basada en algunas de las especies que allí se desarrollan (MAATE, 2014) (ver figura 1).

La estación seca comienza de julio a septiembre y la lluviosa de enero a abril. Presenta temperaturas máximas de 32°C y mínimas de 22° C. Según el mapa topográfico, la altura media es de 17 mts, la mínima de

0 mts, y la máxima de 1.672 mts (Mapa Topográfico, s/f). Su clima se ve alterado por las corrientes frías de Humboldt y cálidas del Niño Oscilación Sur conocida como ENSO.

FIGURA 1. Mapa del Archipiélago: Parque Nacional Galápagos, PNG, y Reserva Marina Galápagos, RMG



Fuente: Parque Nacional Galápagos, s/f.

Según el último censo de 2022, en las Galápagos viven 28.583 personas, de las cuales se encuentran ocupadas 15.352 personas de 15 años o más. El 60.76% están ubicadas en la isla Santa Cruz (9.328), seguidas por el 28.39% en la isla San Cristóbal (4.359) y el 10.85% en la isla Isabela

(1.665). En la es encuesta, se analizaron aspectos como tipo de negocios, servicios existentes, actividades en desarrollo, entre otros. En la tabla 1 se establece que la mayoría prefiere ocuparse en Actividades de alojamiento y de servicios de comida (15.34%), seguidos de las de Comercio al por mayor y al por menor (13.68%), Administración pública y defensa (11.31%), Actividades de servicios administrativos y de apoyo (9.86%), Transporte y almacenamiento (8.80%) y, en sexto lugar la Agricultura, Ganadería, Silvicultura y Pesca (6.68%). Las actividades en las que menos se ocupa la población de Galápagos son las Actividades inmobiliarias (0.29%), las de Explotación de minas y canteras (0.09%) y las Actividades de organizaciones y órganos extraterritoriales (0.02%)

TABLA 1. *Ocupación porcentual por ramas de actividad en Galápagos en el año 2022.*

Ocupación por Ramas de actividad	Total	Santa Cruz	San Cristóbal	Isabela
Alojamiento y de servicios de comidas.	15.34%	15.18%	12.96%	22.46%
Comercio al por mayor y al por menor	13.68%	14.56%	11.54%	14.35%
Administración pública y de defensa	11.31%	8.22%	17.78%	11.71%
Servicios administrativos y de apoyo	9.86%	10.77%	7.75%	10.21%
Transporte y almacenamiento	8.89%	10.12%	7.46%	5.77%
Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca	6.68%	6.66%	6.70%	6.79%
Construcción	5.11%	5.25%	4.70%	5.41%
Industrias manufactureras	4.79%	5.24%	3.79%	4.86%
Enseñanza	4.18%	3.83%	5.02%	3.90%
Atención de la salud humana y asistencia social	3.43%	2.83%	5.23%	2.10%
Otras actividades de servicios	2.91%	3.27%	2.29%	2.52%
Actividades de los hogares como empleadores	2.72%	3.14%	2.36%	1.32%
Arte, entretenimiento y recreación	2.65%	2.91%	1.95%	3.06%
No clasificado	2.38%	2.05%	3.30%	1.86%
Actividades profesionales, científicas y técnicas	2.14%	2.45%	1.90%	1.02%
Suministro de electricidad, gas, vapor y aire	1.31%	0.87%	2.29%	1.20%
Actividades financieras y de seguros	0.86%	0.95%	0.83%	0.42%
Información y comunicación	0.76%	0.63%	1.03%	0.78%
Distribución de agua, alcantarillado, gestión de desechos y actividades de saneamiento	0.59%	0.58%	0.78%	0.12%
Actividades inmobiliarias	0.29%	0.33%	0.28%	0.06%
Explotación de minas y canteras	0.09%	0.13%	0.05%	0.00%
Organizaciones y órganos extraterritoriales	0.02%	0.02%	0.00%	0.06%

Fuente: Censo Ecuador (INEC, 2022)

Enmarcado por estas características geográficas y socioeconómicas y pese a que la cultura medioambiental, sostenibilidad y resiliencia de las Galápagos se considera inherente en el comportamiento de su población (Burbano et al., 2022), existen muchos retos para lograr que los incentivos económicos individuales de sus pobladores se alineen con los objetivos de sostenibilidad y resiliencia empresarial que les ayude a mejorar sus negocios de cara al futuro. En el caso concreto de la producción agrícola, encontramos que existe una brecha significativa entre la productividad del trabajo y los altos costos salariales aplicables a las islas. En concreto y según los estudios demográficos generados por el Instituto de Estadística y Censos del Ecuador (INEC, 2022), las personas prefieren trabajar en servicios turísticos donde pueden acceder a remuneraciones más altas antes que en las explotaciones agrícolas en las diferentes islas. Las investigaciones realizadas en décadas anteriores en este entorno han priorizado los aspectos relacionados con las ciencias de la naturaleza y las posibles consecuencias de la carga turística (Santander-Botello, et al., 2009). Si bien, se han realizado programas para impulsar la agricultura sostenible (Jaramillo, et al., 2020).

De hecho, hasta el momento, no se ha investigado el impacto en el medio ambiente de las cadenas agroempresariales en las islas que permita a las pequeñas y medianas empresas del sector mejorar la capacitación de los trabajadores y empresarios relacionados con la resiliencia empresarial y sostenibilidad medioambiental para impulsar a las empresas autóctonas. Por ello y teniendo en cuenta el impacto que tuvo la pandemia de la COVID-19 en las islas habitadas sobre el uso de la tierra y el tipo de cultivos, se consideró interesante analizar por una parte las actividades empresariales que se ofrecen actualmente en las islas y por otra el incremento de los agronegocios de microempresario/as para poder transmitir la necesidad de preservar un ecosistema único en el mundo (Puente et al., 2019).

El capítulo presenta los resultados obtenidos de las encuestas realizadas el Instituto de Geografía de la Universidad San Francisco de Quito, USFQ entre los años 2020 y 2021 que han permitido establecer un análisis descriptivo de las condiciones de la cadena de valor agropecuaria en la actualidad en base a una muestra de 342 participantes distribuidos

en las tres islas habitadas y el análisis comparativo solamente de 110 participantes de la isla de San Cristóbal por restricciones de la pandemia COVID-19.

1.1. CADENA DE VALOR AGROPECUARIA

Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO el concepto de la cadena de suministro agropecuaria se refiere:

“al sistema que comprende todas las actividades, organizaciones, actores, tecnología, información, recursos y servicios involucrados en la generación de productos agroalimentarios para los mercados de consumo. Abarca actividades “aguas arriba” y “aguas abajo” del sector agrícola, desde el suministro de insumos agrícolas (tales como semillas, fertilizantes, piensos, medicinas o equipos), hasta la producción, manipulación post-cosecha, procesamiento, transporte, mercadotecnia, distribución y venta al por menor. También incluyen servicios de apoyo como los de extensión, investigación y desarrollo, e información del mercado. De ese modo, consisten en una gran variedad de empresas que van desde los pequeños agricultores, organizaciones agrícolas, cooperativas y empresas start-ups hasta empresas multinacionales pasando por empresas matrices o filiales, pequeñas empresas y fondos propiedad del Estado, actores financieros privados y fundaciones privadas” (OCDE/FAO, 2017:19).

Las variables para la producción agropecuaria que merecen especial atención para la sostenibilidad de la cadena de valor agropecuaria en las Galápagos son: 1) el acceso al agua dulce, 2) la mano de obra, 3) costo de la mano de obra 4) coste medio de producción 5) las características demográficas 6) el tipo de cultivos, 7) el clima, y 8) la productividad de los cultivos (Benitez, et. al, 2025).

1.1.1. Acceso al agua dulce

El agua dulce en el Archipiélago de Galápagos es un bien escaso. La agricultura utiliza fuentes naturales como la lluvia o sistemas de recolección de agua de lluvia como cisternas ya que no existen ríos. La única laguna que dispone de agua dulce está ubicada en San Cristóbal (Vernaza et. al, 2021). Dentro de los sistemas de recogida de agua encontramos: con manguera, compra de agua salobre, techo de invernadero y

geomembrana, compra de agua dulce y captura de agua subterránea (Viteri y Vergara, 2017). De hecho, el 70% de las fincas en el Archipiélago de Galápagos no disponen de un sistema de irrigación para sus cultivos, debido a una carencia de infraestructura para distribución y para almacenamiento. En la isla San Cristóbal los sistemas de irrigación son menores que el resto de las islas debido a que el servicio de abastecimiento no es constante y solo algunos tienen acceso, por lo que sus pobladores consideran que la que proviene de la naturaleza es suficiente (ver tabla 2).

TABLA 2. Acceso a sistemas de irrigación por isla y por tamaño de la finca, Galápagos año 2020

Con sistema de irrigación	Sin sistema de irrigación	
Isla		
Isabela	39%	61%
San Cristóbal	27%	73%
Santa Cruz	29%	71%
Tamaño de la Finca		
Pequeña escala	30%	70%
Mediana escala	25%	75%
Larga escala	34%	66%
Promedio	30%	70%

Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2020)

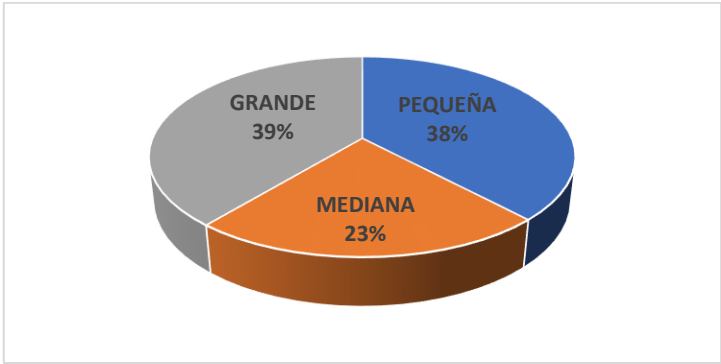
1.1.2. Mano de obra

El tipo de mano de obra disponible en las islas Galápagos que utilizan las fincas es familiar sin remuneración. Solamente se contrata nuevo personal en épocas de cosecha o para limpieza de las especies invasoras (Viteri y Vergara, 2017).

En el caso de la población de mujeres trabajadoras disponibles, según las estadísticas, la participación es limitada. Se ha analizado que mucho del trabajo femenino es invisibilizado pues son madres, hijas o esposas del propietario de la finca por lo que no cobran un salario por sus actividades. Según la encuesta agrícola efectuada en el Archipiélago de Galápagos en el año 2020, la distribución porcentual de la fuerza laboral por finca

fue de 39% en fincas de tamaño grande, 38% en fincas de tamaño pequeño y 23% en fincas de tamaño mediano (ver gráfico 1).

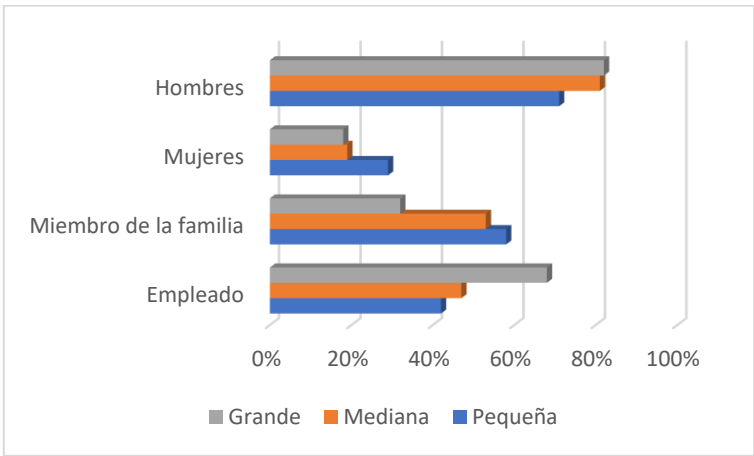
GRÁFICO 1. Distribución de la fuerza laboral según el tamaño de la finca, Galápagos año 2020.



Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2020)

Según la misma encuesta, en las fincas grandes los empleados hombres fueron los que tuvieron mayor representación con un 82%, en las fincas de tamaño pequeño, 81% en las medianas y 71% en las pequeñas. Por su parte, las mujeres participaron en un 29% en fincas pequeñas, seguido por un 19% en fincas medianas y con un 18% en fincas grandes, (ver gráfico 2).

GRÁFICO 2. Características de la fuerza laboral, Galápagos año 2020.



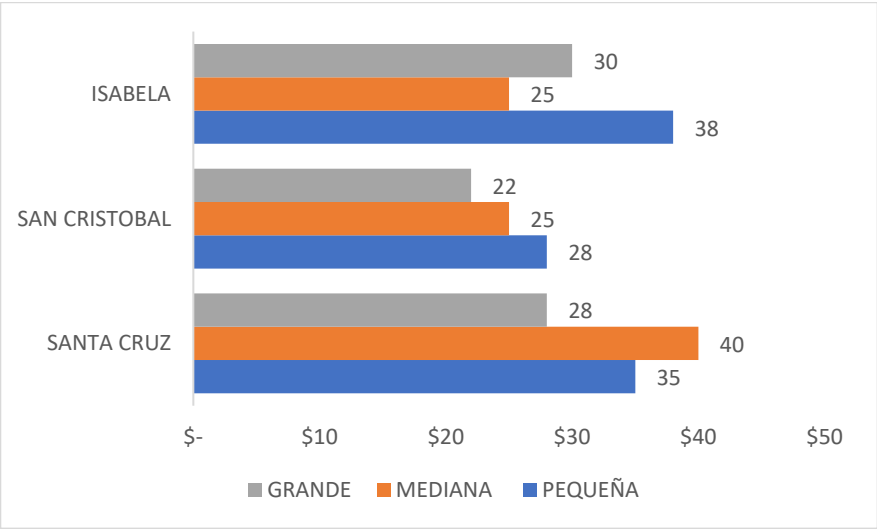
Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2020)

1.1.3. Costo de la mano de obra

En el año 2016, el Instituto de Estadística y Censos, INEC estableció una metodología para calcular el Índice de Precios al Consumo, IPC de carácter espacial debido a la localización singular e isleña de las islas Galápagos (INEC, 2016). El costo de vida es superior que en el continente pues la mayoría de productos para consumo, construcción o de otra índole debe ser transportado por barco o por avión. En el 2015-2016 se determinó que la canasta de dichos productos era 80% más cara que en el Ecuador continental (INEC, 2016) por lo que, desde esa fecha en adelante, a todos los costos se les multiplica por 1.8.

En los informes económicos del sector agrícola efectuados en Santa Cruz, se estableció que los agricultores no incluían el rubro de mano de obra familiar dentro de sus costos, lo que no les permitía conocer la verdadera rentabilidad de sus negocios. El porcentaje del costo de mano de obra sobre el costo total sería mayor si se incluyera el valor de la mano de obra familiar (Viteri y Vergara, 2017).

GRÁFICO 3. Salario diario promedio por isla y por tamaño de la finca en USD. Galápagos año 2020



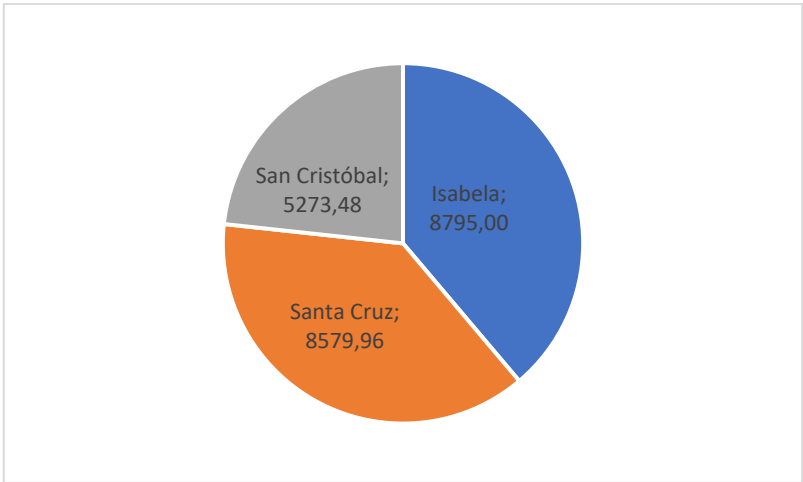
Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2020)

El salario básico para Galápagos en el 2020 fue de USD 720 dólares mensuales equivalente a USD 36 dólares diarios. Sin embargo, del estudio realizado en las tres islas de mayor cantidad de asalariados, Isabela, San Cristobal y Santa Cruz se indicaba que el mayor pago diario a un trabajador se produce en las fincas medianas de Santa Cruz con un coste medio de USD 40 dólares, seguidas por las fincas pequeñas de Isabela con un valor de USD 38 dólares y también las fincas pequeñas de Santa Cruz. Por otra parte, los pagos más bajos se registraron en la Isla San Cristóbal en las fincas grandes y en las fincas medianas, al igual que en la isla de Isabela, (ver gráfico 3).

1.1.4. Coste medio de producción

En el año 2020 el costo promedio de producción en la granja fue de aproximadamente USD 7.000. San Cristóbal tenía el costo de producción más bajo que el resto de islas (USD 5.273), debido al hecho de que es la única isla que tiene acceso a una fuente natural de agua dulce, lo que reduce el coste de adquisición de agua para el riego y con ello una reducción de costes relacionados con la recolección posterior. Le sigue Santa Cruz presentaba un costo de USD 8.579, siendo la más costosa Isabela, que alcanza los USD.8.795 (ver gráfico 4).

GRÁFICO 4. Coste medio de producción durante 2020, por isla en USD. Galápagos año 2020.



Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2020)

Por otro lado, de la misma encuesta se obtuvo que las granjas que trabajan a gran escala duplicaban los costos de producción anuales en comparación con las granjas de pequeña y mediana escala se ubican en aproximadamente USD 5.000, aunque parte de este efecto podría ser la falta de contabilización del costo de mano de obra familiar en las UPA pequeñas y medianas, mientras que las grandes trabajan en su mayoría con mano de obra contratada.

1.1.5. Características demográficas de las UPA

En referencia a ubicación de las Unidades de Producción Agropecuaria, UPA, estudios revelaron que uno de los principales problemas que se enfrenta el sistema agroalimentario en el Archipiélago de Galápagos es que no se está desarrollando una renovación generacional de la propiedad de las fincas. Los jóvenes no quieren seguir el negocio familiar ya que no valoran el trabajo agrícola, al mismo tiempo, a nivel educativo no se presentan las suficientes oportunidades para que adopten la agricultura como carrera (Viteri y Vergara 2017). En la actualidad, esta situación está poniendo en riesgo la continuidad de las labores en las UPA.

Ciertos estudios revelan que uno de los principales problemas que enfrenta el sistema agroalimentario en las Galápagos es que no se está desarrollando una renovación generacional de la propiedad de las fincas. Los jóvenes no quieren tomar el negocio de las familias pues no valoran el trabajo agrícola mientras que, al mismo tiempo, en el campo educativo no se presentan las suficientes oportunidades para que adopten la agricultura como carrera (Viteri y Vergara, 2017). Esta situación pone en riesgo por tanto de la continuidad de las labores en las UPA.

En la tabla 3, se puede observar que la edad media de los habitantes de las tres principales islas indica que el 27% de los propietarios de las fincas tienen más de 60 años. Los jóvenes de 18 años o menos muestran cada vez menos interés en participar de esta actividad.

TABLA 3. Composición por edad, isla y tamaño de la finca agrícola, Galápagos año 2020.

	< 5 años	6 – 18 años	19 – 60 años	> 60 años
Isla				
Isabela	6%	15%	61%	18%
San Cristóbal	3%	18%	43%	36%
Santa Cruz	1%	16%	57%	26%
Promedio	3%	16%	54%	27%
Tamaño de la finca				
Pequeña	5%	15%	59%	21%
Mediana	4%	21%	50%	25%
Grande	1%	13%	52%	34%
Promedio	3%	16%	54%	27%

Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2020)

Adicionalmente, como muestra la tabla 4, los propietarios de las UPAS alternan la actividad de agricultura y ganadería con otras actividades para poder alcanzar la rentabilidad deseada. Esto provoca que exista gran movilidad de trabajadores hacia otros sectores y que, con el abandono paulatino de las fincas, cueste mucho recuperar las áreas agrícolas debido a la invasión de especies que no son propias de las Galápagos. Dentro de otras actividades se incluyen servicios que están relacionados con el sector turístico, como son el transporte marítimo, aéreo y terrestre.

TABLA 4. Actividades económicas que desarrolla el propietario, Galápagos año 2020.

	Agricultura/Ganadería	Turismo	Pesca	Otras
Isla				
Isabela	40%	10%	2%	36%
San Cristóbal	35%	3%	1%	55%
Santa Cruz	42%	0%	0%	52%
Tamaño de la finca				
Pequeña	36%	1%	3%	55%
Mediana	34%	5%	0%	58%
Grande	47%	7%	0%	30%
Promedio	38%	4%	1%	49%

Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2020)

1.1.6. Efectos del cambio climático en las islas

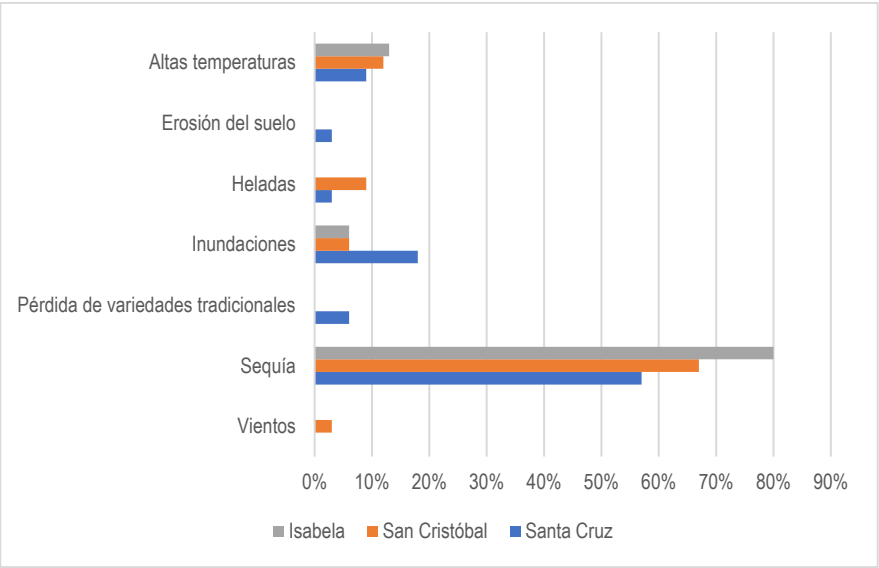
El cambio climático es un tema de preocupación en las islas pues ha sufrido en el pasado los efectos de varios eventos. Según Sachs y Ladd (2010) el cambio del clima podría presentarse con sequías y fenómenos de El Niño, más intensos (ver tabla 5).

TABLA 5. Posibles efectos del cambio climático en Galápagos por estación

Efecto	Cambio	Estación Caliente	Estación Fría
Tendencia	Más cálido	Más lluvia convectiva, más cálido	Cambios desconocidos en la precipitación, nubosidad, humedad, viento.
	Más frío	Menos lluvia convectiva, más frío	Cambios desconocidos en la precipitación, nubosidad, humedad, viento.
ENSO – Fenómeno de El Niño	Más frecuente	Años de mayor precipitación	Estaciones frías más cortas
	Más intenso	Años parecidos a 1983 y 1997	Años parecidos a 1983 y 1997

Fuente: Adaptado de (Sachs y Ladd, 2010)

GRÁFICO 5. Eventos provocados por cambios climáticos que afectan al sector agrícola, Galápagos año 2020.



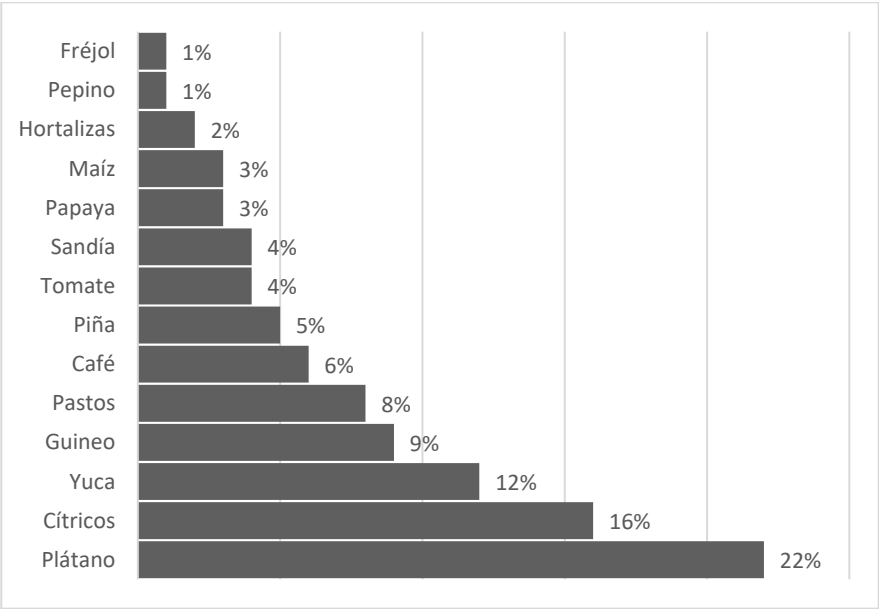
Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2020)

Los resultados de la Encuesta agrícola efectuada del año 2020 señalaron que los eventos climáticos que han afectado a las tres islas principales de San Cristóbal, Santa Cruz e Isabela, fueron: las altas temperaturas, la erosión del suelo, las heladas, las inundaciones, la pérdida de variedades tradicionales, los vientos y, sobre todo, las sequías (ver gráfico 5).

1.1.7. Productos hortofrutícolas relevantes

Los encuestados en el año 2020, declararon al menos 14 productos como los de mayor cultivo para garantizar los ingresos de sus familias. Esto revela que, en su mayoría, ellos se dedican a la producción de plátano, cítricos, yuca y guineo. Los de menor importancia en el ingreso son, en cambio, el fréjol, el pepino y las hortalizas (ver gráfico 6).

GRÁFICO 6. *Productos de mayor ingreso en familias agrícolas, Galápagos año 2020*



Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2020)

De los productos del gráfico 6, los pastos son de para consumo animal, mientras que el café se ha desarrollado de manera importante para su venta en el continente o a turistas que visitan las islas. Las frutas, cítricos, hortalizas, verduras, legumbres y tubérculos están incluidos en el

listado de la Guía Alimentaria que fue preparada para el Ecuador (GABA ECU, 2018).

El estudio realizado por el Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias (INIAP) en San Cristóbal señala que los agricultores consideran que la naranja es el cultivo que soporta la sequía y los vientos, por el contrario, identificaron al tomate es el más susceptible a la sequía y el plátano el que menos tolera los vientos (Allauca et al., 2014)

Los productos agrícolas que llegan a las Galápagos son sujetos a control fitosanitario por otra parte, la Agencia de Regulación y Control de la Bioseguridad y Cuarentena para Galápagos (ABG). Esta institución se encarga de controlar, regular y reducir el riesgo de introducción y dispersión de especies exóticas por cualquier medio que pongan en riesgo la biodiversidad de las islas, la economía local y salud humana. Según su base de datos, de enero de 2017 a octubre de 2021, se autorizó el ingreso de: verduras y hortalizas 49.61%, alimentos feculentos 16.23%, frutas 15.80%, carnes, aves, pescados y mariscos, huevos, leguminosas secas y productos lácteos 7.01%, condimentos 5.83%, grasas 2.64%, bebidas alcohólicas 1.21%, azúcares y dulces 0.95%, alimentos para animales 0.67%, hierbas aromáticas 0.04% (Iturbide, 2021). Estos alimentos llegan a competir directamente con la producción local, son posibles focos de introducción de especies invasoras y podrían provocar crisis de salud si se rompe la cadena de frío en el transporte.

1.1.8 La productividad de los cultivos

El Ministerio de Agricultura Ganadería y Pesca MAGAP, realizó entre julio y septiembre del 2018, la caracterización de los sistemas de producción agropecuario en las Galápagos. Los sectores productivos de las Galápagos se caracterizan por una productividad reducida, debido a factores muy dispares y diversos como: tamaño de mercado, precariedad de la maquinaria agrícola, mano de obra no calificada, especies invasoras, situación geográfica (Barrera et. al, 2019).

Las Galápagos también se ve afectada por la ausencia de una colaboración solidaria que promovería apoyos para mejorar tanto la productividad

como la rentabilidad lo que contribuiría a mejorar el desempeño microempresarial y la calidad de vida de la población (Abad-Arévalo et al., 2017).

Con la implementación de prácticas resilientes en el sector agrícola se lograría un incremento en la productividad de los cultivos como en los tubérculos feculentos (yuca y papa) y en las frutas (maracuyá, cítricos, plátanos, banano y orito) como se observa en la tabla 6.

TABLA 6. Productividad comparativa con prácticas actuales y con prácticas resilientes, Galápagos año 2020.

CULTIVOS	Productividad (Tons / Ha)				
	Prácticas actuales	Prácticas Resilientes	CULTIVOS	Prácticas actuales	Prácticas Resilientes
Limón	9	9.6	Naranjas	9	11
Café	1	1.2	Papaya	14	15
Plátano	8.5	10	Papa	11	16
Banano	9	11	Pimiento	6	7.5
Orito	2	4	Piña	14	15.5
Yuca	16	33	Tomate	14	15
Caña	75	77	Maní	1	2
Fréjol	1.6	2.2	Maracuyá	20	30
Hortalizas	5.5	6.5	Aromáticas	0.4	0.6
Maíz – choclo	7	11	Medicinales	0.5	0.75
Maíz – ensilaje	15	22	Pastos	11.2	19
Mandarina	11	12	Forrajes	21.8	33.2

Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2020)

Otras características del sector que son relevantes para mantener una agricultura sostenible incluyen:

- El uso de fertilización orgánica de tal solo el 33%: representa un problema debido a que los agroquímicos son traídos desde el continente y no solo dañan el ecosistema, sino que los envases plásticos se convierten en basura que no puede ser ni devuelta al continente ni reciclada.
- El control de las especies invasoras (mora, guayaba, cascarilla entre otros), se realiza en su mayor parte de manera manual (64%), seguido por el químico (19%) y por el mecánico (13%)

- Las semillas provienen de la misma finca (61%), de una casa comercial en la isla que importa desde continente (18%), compra directa a una casa comercial en continente (8%), de programas realizados por el Ministerio de Agricultura y Ganadería – MAG (4%).
- La comercialización de los productos se realiza en primer lugar desde la propia finca (34%), seguido por el mercado de abastos (29%), las ferias de productos (17%), las tiendas de víveres (11%) y en supermercado (1%).

2. OBJETIVO

Este estudio se basó en investigar cómo, durante la pandemia de la COVID-19, la población económicamente activa de Galápagos se trasladó desde los trabajos asociados al turismo hacia la zona agrícola, con la finalidad de determinar los cambios generados para garantizar la seguridad alimentaria, a lo largo de la cadena de valor agropecuaria, en un ecosistema frágil que se quedó sin su principal fuente de ingresos durante el 2020. Está respaldado por investigaciones que enfatizan la importancia de la gestión sostenible de la tierra en regiones vulnerables como las islas tropicales (Akpoti et al., 2019; Bilsborrow, 2023)

3. METODOLOGÍA

Los análisis y resultados que se presentan en este estudio se desprendieron de dos encuestas del Instituto de Geografía de la USFQ que fueron aplicadas en febrero del año 2020 y en septiembre del año 2021. Se utilizó una encuesta ad hoc con 21 bloques de preguntas que solicitaban información sobre temas demográficos, socioeconómicos, de asociatividad, de cambio climático, de especies invasoras, de gestión de cultivos agrícolas incluyendo irrigación, de técnicas de ganadería, de créditos, inversión y equipamiento.

En el 2020 se seleccionó al azar 342 participantes de entre las 755 UPA que conformaba todo el Archipiélago según el Censo del 2014. Podían ser propietarios de una o varias UPA. Se aplicó el cuestionario

estratificado al jefe de familia en las tres principales islas habitadas: Santa Cruz (48.8%), San Cristóbal (34.5%) e Isabela (16.6%) durante febrero del año 2020.

El 11 de marzo del 2020, con la declaración de pandemia COVID-19 por la OMS se cerraron todas las vías de acceso a las islas por la crisis mundial de salud. En septiembre del 2021, por las restricciones de movilidad impuestas, solamente fue posible aplicar la encuesta en San Cristóbal en donde, de las 196 encuestas aplicadas, resultaron válidas 110. El 5 de mayo del 2023 la OMS declara el fin de la emergencia sanitaria.

En la tabla 7 se aprecia cómo se redistribuyó la propiedad de estas unidades de producción, dentro de la misma muestra, de marzo del 2020 a septiembre del 2021. Los hogares con una UPA se reducen en 27.4% y los hogares con más de una UPA incrementan en 34.6%

TABLA 7. Encuestas en Isla San Cristóbal, Galápagos años 2020-2021

Cuestionario estructurado	2020 – febrero	2021 - septiembre
Hogares con una UPA	84	61
Hogares con más de una UPA	26	35
Total encuestas	110	96

Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2021)

4. RESULTADOS

La pandemia de la COVID-19 puso de manifiesto la fragilidad del sistema de suministro de alimentos imperante y la necesidad de construir sistemas agroalimentarios resilientes (Sperling et al. 2022). Las cadenas de valor agropecuarias resilientes requieren menos transporte, almacenamiento en frío, procesamiento y envasado que las cadenas de suministro de alimentos convencionales (Ackerman et al., 2014), pueden ofrecer una mejor alternativa para el consumo y la producción responsables (Marusak, 2021).

Comparando las encuestas del 2020 y del 2021 se pudieron determinar los efectos de la pandemia sobre algunos aspectos relevantes del sector agropecuario de las Galápagos:

TABLA 8. Actividades económicas San Cristóbal, Galápagos años 2020 - 2021

	2020-febrero	2021-septiembre
Agricultura/Ganadería	48.80%	57.3%
Ama de Casa	2.40%	3.7%
Comercio	4.90%	4.9%
Turismo	6.10%	1.2%
Servicios Turísticos y Otros	28.00%	6.1%
Compañía Privada	7.30%	3.7%
Servicio Público	2.40%	23.2%

Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2021)

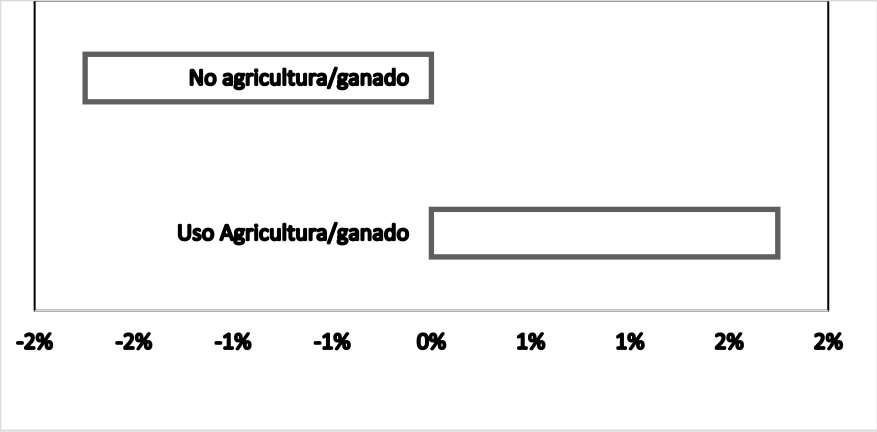
En la tabla 8 se observa el cambio de composición porcentual en la distribución de las actividades económicas en marzo 2020 comparado con septiembre 2021. Mientras las actividades de agricultura y ganadería presentan un incremento de 8.50 puntos porcentuales y los servicios públicos aumentan en 20.80 puntos porcentuales, el efecto contrario se produce en las actividades de turismo que se reducen en 4.90 puntos porcentuales y en los servicios turísticos caen en 21.90 puntos porcentuales.

Se percibe el mismo efecto al preguntar en la encuesta del 2021 si había cambiado el uso destinado a los lotes que conforman las UPA. La variación entre los dos periodos se puede observar en el gráfico 7 pues los encuestados de la Isla San Cristóbal presentaron un cambio de 2 puntos porcentuales hacia el “uso en agricultura/ganado” y una reducción de 2 puntos porcentuales en el rubro “no agricultura/ganado”.

Esto demuestra que los habitantes de las Galápagos manifiestan una de las características fundamentales de la resiliencia dada por la capacidad de adaptarse a las nuevas circunstancias ajustando su forma de actuar. En este caso esa adaptación significó moverse hacia el sector que les da seguridad alimentaria y garantiza su subsistencia propia y de su familia.

Este comportamiento nos indica que si es posible reducir la fuerte dependencia de las compras de alimentos desde el continente lo que permitiría impulsar la independencia agroalimentaria y reducir la vulnerabilidad hacia cambios externos.

GRÁFICO 7. *Uso de lotes y tipo de trabajo. Variación Galápagos años 2020-2021*



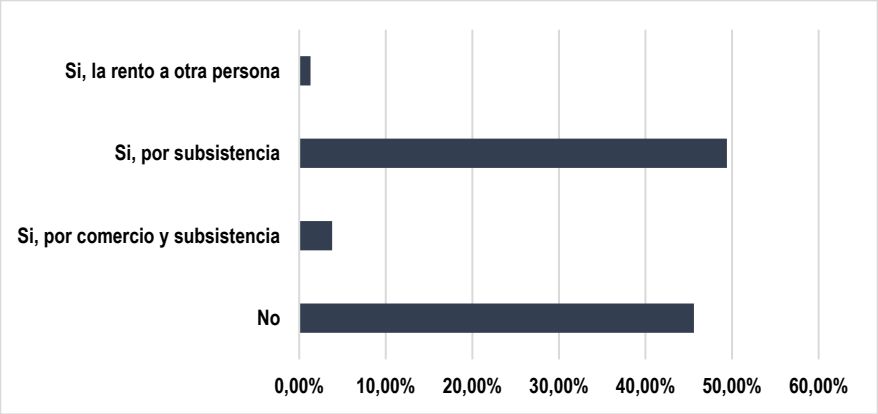
Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2021)

Durante el confinamiento, en las Galápagos, se despertó una conciencia respecto a que era fundamental fortalecer el sector agrícola/ganadero pues es el sector que proporciona alimento a la comunidad. Los habitantes *“reconocieron el valor de los productores locales de alimentos y la importancia de apoyarse mutuamente”* (Burbano 2022:8)

Otra pregunta de la Encuesta aplicada en el 2021 a los propietarios de las UPA en San Cristóbal fue que si habían podido constatar si sus vecinos regresaron a vivir o trabajar en su finca. El 50% de los encuestados respondieron que efectivamente sus vecinos regresaron motivados por la necesidad de subsistencia, es decir, no estaban buscando trabajar la tierra para comercializar sus productos sino para el autoabastecimiento de ellos y sus familias (ver gráfico 8).

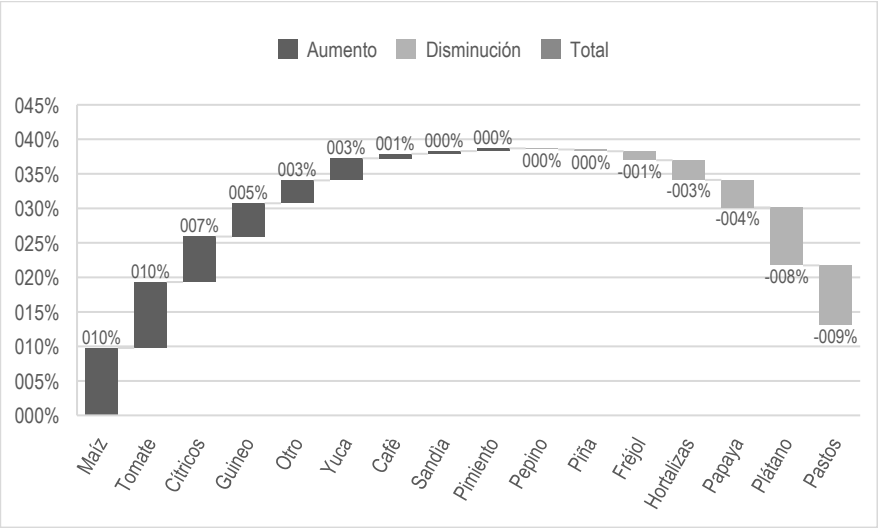
Asimismo, en el 2021 se les pidió también mencionar los cultivos más importantes para el ingreso familiar. En el gráfico 9 que presenta la variación comparativa de las respuestas respecto al 2020. Se encontró que mientras los pastos reflejaron una disminución del 8.69% en el uso de la tierra para pastos y el 8.40% para plátano. Por el contrario, el maíz presentó un incremento del 9.78% y el tomate el 9.54%. Es decir, la población de la isla San Cristóbal en Galápagos si presentó una modificación en sus decisiones de siempre asociadas al cambio provocado por el impacto de la crisis sanitaria de la COVID-19.

GRÁFICO 8. *Regreso de vecinos a vivir / trabajar en su finca, Galápagos años 2020-2021*



Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2021)

GRÁFICO 9. *Variación en la mención de cultivos más importantes Galápagos años 2020-2021*



Fuente: Adaptado de la Encuesta Agrícola, (Instituto de Geografía USFQ, 2021)

5. DISCUSIÓN

Galápagos en un patrimonio natural con una fauna y flora que necesitan preservarse. La población y el turismo provocan una presión sobre la agricultura. Sus pobladores se enfrentan de forma permanente a

decisiones de sostenibilidad y desarrollo económico que parecen totalmente contrapuestas. Sin embargo, la fauna y flora únicas son lo que más atrae al turismo hacia este destino. Durante la COVID-19 los habitantes de las islas reconocieron la importancia del sector agropecuario y fueron capaces de adaptarse rápidamente a los cambios externos de manera resiliente y solidaria.

La sostenibilidad de la cadena de valor agropecuaria reviste de especial importancia en las Galápagos por su ubicación geográfica y el origen volcánico de su suelo que no deja lugar para cultivos extensivos por lo que es fundamental reforzar la diversificación de productos que cultivan las UPA hasta convertirlas en fincas resilientes en dónde se mantengan prácticas de irrigación natural con agua lluvia, se utilicen prácticas agrícolas que protejan a las especies nativas, que se desarrollen cultivos que tengan resistencia a los embates climáticos, que se apliquen prácticas de diversificación y rotación de cultivos, reduciendo los pastos y los monocultivos de frutas, en las que se prioricen los productos que benefician la salud de la población, se priorice el uso de fertilizantes orgánicos y en donde se reconozcan salarios a todos los miembros de la familia.

Las encuestas agrícolas aplicadas en febrero del 2020 y en septiembre del 2021 permitieron corroborar que las lecciones que dejó la pandemia fueron variadas y de impacto en el sector agropecuario. Y, parecía que serían duraderas, sin embargo, Galápagos y el mundo parece que olvidó que este es un peligro latente, que hay un alto riesgo de que este tipo de catástrofes se repita solo que, con diferente nombre.

La sostenibilidad de la cadena de valor agropecuaria es fundamental para la seguridad alimentaria del Archipiélago de Galápagos, para lo cual se debe lograr el incremento de productividad de los cultivos, la diversificación de los cultivos y el cuidado permanente de las fincas por parte de sus propietarios para garantizar el control de las especies invasoras.

6. CONCLUSIONES

La cadena de valor agropecuaria de las Galápagos tiene las características isleñas en lo referente a que sus encadenamientos hacia atrás están estrechamente relacionados con el continente pues de ellos obtienen agrícolas esquejes, semillas, fertilizantes, insecticidas, funguicidas,

piensos, medicinas, equipos e inclusive mano de obra. Mientras que sus encadenamientos hacia adelante se encuentran limitados al mercado interno en la mayoría de sus productos.

Esta característica se ve reforzada por ser un lugar turístico de gran relevancia. La actividad turística impulsa la movilización de la mano de obra retirándola de las zonas agrícolas y trasladándola hacia servicios relacionados en donde los trabajadores obtienen mejor remuneración.

Los resultados comparativos de las encuestas aplicadas antes y durante la pandemia COVID-19, demostraron que la población de las Galápagos tiene la capacidad de adaptarse a nuevas condiciones del entorno inclusive si le son totalmente adversas. En pocos meses los propietarios de las UPA regresaron a sus fincas y le dedicaron tiempo y esfuerzo para generar cultivos productivos que satisficieran las necesidades básicas de la población. Además, demostraron acciones de solidaridad comunitaria pues no solo trabajaron mancomunadamente para que los diversos pobladores tuvieran acceso a dichos productos, sino que aceptaron el trueque como un accionar válido para obtener los productos que necesitaban a cambio de lo que cada uno tenía disponible.

Una emergencia como la provocada por la COVID-19 es un peligro latente, la situación de aislamiento puede ser similar o peor sea dada por un cambio climático o por otra situación extrema. Por ello, para garantizar la seguridad alimentaria es necesario reforzar la actividad agropecuaria con alimentos que sean resistentes a temperaturas extremas, a sequías y a vientos y que presenten altas capturas de CO₂. Es fundamental crear fincas con una mezcla de cultivos transitorios y perennes que sean adecuados para una dieta sustentable. Y se debe crear, con vista al futuro, las condiciones necesarias para alcanzar la sostenibilidad a lo largo de toda la cadena de valor.

7. AGRADECIMIENTOS

El artículo se basa en las investigaciones realizadas por el Instituto de Geografía de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, bajo el proyecto del Fondo Verde para el clima, GCF, el Banco de Desarrollo para América Latina y el Caribe, CAF y la Organización para las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura, FAO.

8. REFERENCIAS

- Abad-Arévalo, I., López Gutiérrez, J., Ferriol Sánchez, F., y Pascual Barrera, A. (2017). Ecocompetencias en gestión empresarial en el Archipiélago de Galápagos, Ecuador. *I+D Tecnológico*, 13(2), 81-89. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/id-tecnologico/article/view/1718>
- Ackerman, K., Conard, M., Culligan, P., Plunz, R., Sutto, M.P., Whittinghill, L., (2014). Sustainable food systems for future cities: the potential of urban agriculture. *Econ. Soc. Rev. (Irel)*. 45, 189–206.
- Akpoti, K., Kabo-bah, A.T., Zwart, S.J., (2019). Agricultural land suitability analysis: state- of-the-art and outlooks for integration of climate change analysis. *Agric. Syst.* 173, 172–208. <https://doi.org/10.1016/j.agry.2019.02.013>.
- Barrera, V.; Valverde, M.; Escudero, L.; Allauca, J. (2019). *Productividad y sostenibilidad de los sistemas de producción agropecuaria de las islas Galápagos-Ecuador*. Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias INIAP. Libro Técnico No. 174. ARCOIRIS Producción Gráfica. Quito, Ecuador. pp.228.
- Benitez, F., Mena C., Laso F, Zapata María, Rivas-Torres, Gonzalo, Gobin-Anne (2025) Trajectories of farming systems reshape land use/land cover dynamics in the agricultural zones of the Galapagos Islands, *Agricultural Systems*, Volume 231, 104506, ISSN 0308-521X, <https://doi.org/10.1016/j.agry.2025.104506>.
- Bilsborrow, R.E., (2023). Changing land use in island countries: A meta perspective on effects of demographic processes and tourism BT - island ecosystems: Challenges to sustainability. In: Walsh, S.J., Mena, C.F., Stewart, J.R., Muñoz Pérez, J.P. (Eds.), Springer International Publishing, Cham, pp. 43–57. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28089-4_4.
- Burbano, D. V., Valdivieso, J. C., Izurieta, J. C., Meredith, T. C., y Ferri, D. Q. (2022). “Rethink and reset” tourism in the Galapagos Islands: Stakeholders’ views on the sustainability of tourism development. *Annals of Tourism Research Empirical Insights*, 3(2), 100057. <https://doi.org/10.1016/j.annale.2022.100057>
- Freire, W.B., Waters, W.F., Román, D. *et al.* (2018) Overweight, obesity, and food consumption in Galapagos, Ecuador: a window on the world. *Global Health* 14, 93. <https://doi.org/10.1186/s12992-018-0409-y>
- GABA-ECU (2018), Ministerio de Salud Pública del Ecuador y Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2018). Documento Técnico de las Guías Alimentarias Basadas en Alimentos (GABA) del Ecuador. Quito-Ecuador

- INEC (2004), Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. División Político-Administrativa por Provincias.
- INEC (2016), Instituto Nacional de Estadística y Censos. Índice de Precios al Consumidor Espacial de Galápagos (IPCE-G).
- INEC (2022), Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Censo Ecuador
- Iturbide, Rommel (2021), Bases de datos de las compras realizadas desde el Archipiélago de Galápagos a Ecuador Continental. Agencia de Regulación y Control de la Bioseguridad y Cuarentena para Galápagos (ABG). San Cristóbal, Ecuador
- Jaramillo, P., Tapia, W., Negoita, L., Plunkett, E., Guerrero, M., Mayorga, P., Gibbs, J. (2020). Proyecto Galápagos Verde 2050. Vol 1. Fundación Charles Darwin, Puerto Ayora, Galápagos-Ecuador pp. 1-130.
- Mapa topográfico Archipiélago de Galápagos, <http://bit.ly/46Bfli2>
- Marusak M., Sadeghiamirshahidi N., Krejci C., Anuj Mittal A., Beckwith S., Cantu J., Morris M., Grimm J. (2021), Resilient regional food supply chains and rethinking the way forward: Key takeaways from the COVID-19 pandemic, *Agricultural Systems*, Vol 190, 103101, ISSN 0308-521X, <https://doi.org/10.1016/j.agsy.2021.103101>.
- Mesa, A. y Caicedo S. (2025). Algunas pruebas estadísticas no paramétricas. Editorial Universidad de Nariño San Juan de Pasto.
- Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica MAATE (2008). Políticas y Plan Estratégico del Sistema Nacional de Áreas Protegidas del Ecuador 2007-2016. Quito, Ecuador.
- OCDE/FAO (2017), Guía OCDE-FAO para las cadenas de suministro *responsable en el sector agrícola*, Éditions OCDE, París. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264261358-es>
- Parque Nacional Galápagos, PNG, (s.f.). ¿Dónde nos encontramos? – Parque Nacional Galápagos <http://bit.ly/3Vp33UB>
- Puente-Rodríguez, D., Bos, A. P. Bram, y Groot Koerkamp, P. W. G. (2019). Rethinking livestock production systems on the Galápagos Islands: Organizing knowledge-practice interfaces through reflexive interactive design. *Environmental Science y Policy*, 101, 166-174. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.08.019>
- Sachs, J., y Ladd, N. (2010). Climate and oceanography of the Galápagos in the 21st century: Expected changes and research needs. In W. a. International, *Climate change vulnerability assessment of the Galápagos Islands*, Quito. pp. 17 - 29.

- Santander-Botello, L. C. y Frejomil, E. P. (2009). Impacto ambiental del turismo de buceo en arrecifes de coral. *Cuadernos de turismo*, 24, 207-227.
- Sperling F., Havlik P., Denis M., Valin H., Palazzo A., Gaupp F., Visconti P. (2022) Toward resilient food systems after COVID-19, *Current Research in Environmental Sustainability*, Vol 4, 100110, <https://doi.org/10.1016/j.crsust.2021.100110>.
- Vernaza, W., Pozo, R., Mateus, M. C., Quiroga, D., Stewart, J. R., Thompson, A., Raheem, N., y Ochoa-Herrera, V. (2021). Agua para Galápagos: un programa de monitoreo de la calidad del agua en las islas Galápagos. *Esferas*, 2, 10-35. <https://doi.org/10.18272/esferas.v2i.2026>
- Viteri, C. M. y Vergara, L. A. Eds. (2017). Ensayos económicos del sector agrícola de Galápagos. Conservación Internacional Ecuador y Ministerio de Agricultura, Ganadería, Acuacultura y Pesca. Santa Cruz, Galápagos, Ecuador pp.115. <https://shorturl.at/555qU>

TECNOLOGÍAS AÉREAS NO INVASIVAS PARA LA RESILIENCIA PATRIMONIAL: DRONES Y SOSTENIBILIDAD FRENTE AL CAMBIO CLIMÁTICO

RUBÉN RODRÍGUEZ ELIZALDE
Universitat Oberta de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN: EL PATRIMONIO EN RIESGO

El patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, constituye un recurso estratégico para la identidad, la cohesión social y el desarrollo sostenible de cualquier comunidad. Sin embargo, en las últimas décadas muchos elementos patrimoniales se han visto expuestos a amenazas cada vez más intensas y generalizadas, muchas de ellas derivadas del cambio climático.

El cambio climático está poniendo en riesgo directo el patrimonio arquitectónico y arqueológico en todo el mundo. Cuatro de las amenazas más graves son la erosión costera, que socava construcciones históricas junto al mar; la desertificación, que acelera el deterioro de materiales y paisajes culturales; el aumento de temperaturas, que compromete la estabilidad estructural de muchos bienes (Fort González, 2007); y los eventos climáticos extremos, como los temporales, las tormentas o las inundaciones, que provocan daños inmediatos e irreversibles (García Santa Cruz et al., 2021). Éste es el escenario al que se ha de responder con urgencia, pero al que también se ha de responder con sensibilidad y con sostenibilidad (Alonso Campanero, 2023).

Un ejemplo paradigmático es el caso de la Puerta de la Trancada, también conocida como Puerta de San Gabriel, que es uno de los accesos monumentales de la muralla del siglo XVIII, que protegía la Isla de Tabarca (FIGURA 1). De estilo neoclásico, este elemento es testimonio vivo de

la historia militar y marítima del litoral mediterráneo español, y forma parte de un conjunto declarado Bien de Interés Cultural. Esta estructura y la muralla en general están directamente expuestas a varias amenazas climáticas. La acción del oleaje, la subida del nivel del mar y la pérdida de sedimentos amenazan sus cimientos; las tormentas intensas y los temporales marinos afectan la integridad de sus muros y accesos; y la exposición constante al sol, junto con la salinidad y humedad, acelera procesos de fisuración y disgregación de los materiales (Boj Bri, 2023). Además, la pérdida de vegetación litoral, que actuaba como barrera natural, ha dejado la estructura mucho menos protegida y, por tanto, aún más vulnerable al ataque de los fenómenos anteriores (García de Miguel, 2009).

FIGURA 1. *Puerta de San Gabriel (Tabarca), donde se observan claros signos de disgregación y pérdida de material por erosión marina y exposición ambiental prolongada.*



Fuente: Fotografía del autor

Éste no es un caso aislado. Las inundaciones cada vez más frecuentes en Venecia, conocidas como *acqua alta*, también ilustran de forma clara cómo el cambio climático afecta directamente al patrimonio (Campillo & Montero Vilar, 2021). La subida del nivel del mar y los eventos extremos dañan mosaicos, cimentaciones y estructuras

centenarias, evidenciando la urgencia de aplicar soluciones sostenibles para proteger entornos culturales frágiles y expuestos (García Santa Cruz et al., 2021).

En un escenario de creciente presión climática sobre el patrimonio cultural construido, se hace indispensable recurrir a herramientas que permitan intervenir con eficacia y sin generar impactos añadidos (Cuerno Rejado, 2015; Elizalde, 2025). Las soluciones deben ser sostenibles, precisas y no invasivas. En este sentido, los drones representan un recurso estratégico, ya que permiten acceder a zonas remotas o de difícil alcance, captar datos de alta calidad en tiempos reducidos y hacerlo con un impacto ambiental y físico mínimo (Perez Jimeno et al., 2023).

Además, su versatilidad y creciente accesibilidad los convierte en herramientas democratizadoras, adecuadas para estrategias colaborativas, locales y sostenibles (Elizalde, 2025). La resiliencia patrimonial exige precisamente eso: anticipación, adaptación y capacidad de preservar el legado en un entorno en constante transformación, donde la tecnología responsable desempeña un papel fundamental.

2. TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LA CONSERVACIÓN

El empleo de drones en el ámbito patrimonial no se justifica únicamente por su novedad tecnológica, sino por su capacidad real de aportar soluciones eficaces, sostenibles y adaptativas a los desafíos que enfrentan hoy los bienes culturales (Domínguez Torrado, 2015). Las ventajas que presentan frente a los métodos tradicionales de inspección e intervención son numerosas (Domínguez Torrado, 2015; Ereiz et al., 2021; Rashidi & Samali, 2021), y se manifiestan tanto en la optimización de los procesos técnicos como en la disminución del impacto sobre el entorno y sobre los propios bienes patrimoniales.

Una de las principales ventajas de esta microtecnología es su capacidad de acceso a zonas remotas o complicadas, sin necesidad de contacto directo (Del Espino Hidalgo, 2023; Rodríguez Elizalde, 2024c, 2025b). No son pocos los elementos patrimoniales que se encuentran en lugares complejos, donde el acceso convencional puede resultar complejo (Sampietro Vattuone & Peña Monné, 2018) o incluso peligroso

(FIGURA 2). En estos casos, el empleo de drones elimina la necesidad de instalar andamios, utilizar grúas o exponer físicamente a los técnicos, reduciendo significativamente los riesgos tanto para las personas como para el propio bien cultural.

FIGURA 2. Pila del Ponte Peón (Dumbría, A Coruña), acueducto de piedra en un entorno de difícil acceso. Su inspección fue realizada mediante dron debido a la inaccesibilidad del terreno y el entorno



Fuente: Fotografía del autor

Otra de las grandes ventajas de los drones es la rapidez con la que se pueden desplegar y su idoneidad para realizar inspecciones frecuentes (Falorca et al., 2021). Su versatilidad permite llevar a cabo campañas de reconocimiento en tiempos muy reducidos, lo que es clave tras episodios extremos (como puede ser una tormenta, un incendio o un seísmo), en los que la capacidad de reacción inmediata es esencial (Benavides Ramírez et al., 2024). Además, su uso sistemático facilita la elaboración de series temporales de datos, fundamentales para identificar deterioros incipientes o procesos de degradación que serían imperceptibles en una inspección aislada (Madariaga & Castro, 2023).

Su bajo impacto ambiental constituye otro de sus principales atributos. A diferencia de los métodos convencionales, los drones no exigen la instalación de andamiajes, grúas ni otros medios que modifiquen el

entorno natural o urbano (Rodríguez Elizalde, 2024c). Gracias a su ligereza, eficiencia energética y diseño modular, se integran con facilidad en entornos sensibles, alineándose plenamente con los principios de sostenibilidad y de mínima intervención (Alonso Campanero, 2023).

Finalmente, los drones también representan una garantía de protección eficaz, tanto para los bienes patrimoniales como para la seguridad y la salud de los profesionales que realizan las inspecciones (Rodríguez Elizalde, 2024e).

Gracias a la variedad de sensores que pueden incorporar, proporcionan datos de alta precisión que permiten anticipar lesiones, optimizar recursos y planificar intervenciones con mucho mayor criterio (Oñate de Mora, 2015). Su capacidad diagnóstica puede resultar clave para el desarrollo de estrategias de conservación preventiva y para la minimizar la necesidad de actuaciones correctivas que resulten mucho más complejas o invasivas.

Estas ventajas resultan especialmente evidentes si las comparamos con los procedimientos convencionales utilizados en intervenciones patrimoniales. Las inspecciones tradicionales suelen implicar el uso de grúas, andamios o plataformas elevadoras, lo que conlleva una logística compleja, contacto físico con la estructura, riesgos para el personal y posibles alteraciones del entorno inmediato (Ferroni & Cacace, 2023; Roca et al., 2019). Además, por su elevado coste y requerimientos técnicos, este tipo de actuaciones no son fácilmente repetibles, lo que limita su utilidad para el seguimiento preventivo.

En contraste, los drones permiten llevar a cabo inspecciones más seguras, discretas y sostenibles, como se puso de manifiesto en una intervención experimental reciente sobre el Acueducto de Segovia (FIGURA 3). Para evitar interferencias con el tránsito de visitantes y garantizar la seguridad del entorno, el vuelo se realizó en un tramo alejado de la plaza del Azoguejo, con baja afluencia de público. Desde el aire, y sin necesidad de estructuras auxiliares, se logró documentar con precisión el caz superior del acueducto, el canal por donde antiguamente circulaba el agua. Se trata de un elemento que, por su altura y

disposición, resulta prácticamente inaccesible mediante métodos convencionales y permanece fuera del alcance visual del visitante.

FIGURA 3. *Vuelo de un dron sobre un tramo elevado del Acueducto de Segovia, durante una inspección visual experimental realizada para la verificación del estado de los elementos de la parte superior del monumento.*



Fuente: Fotografía del autor

Una experiencia similar se llevó a cabo en el Ponte Peón, un acueducto contemporáneo situado en el municipio gallego de Dumbría (FIGURA 2). Con una altura de 76 metros y emplazado en un entorno de difícil acceso, la inspección convencional resultaba inviable sin asumir riesgos significativos para el equipo técnico. No obstante, mediante un vuelo controlado con dron fue posible auscultar zonas estructurales críticas localizadas en la parte superior del conducto, inaccesibles por otros medios. Este caso ilustra con claridad una idea fundamental: el dron es, ante todo, una herramienta de accesibilidad segura, capaz de alcanzar espacios complejos sin comprometer la integridad del bien patrimonial ni la seguridad de los operarios.

Este ejemplo sirvió para ilustrar el potencial de los drones, no solo como herramienta de observación, sino también como medio para acceder a zonas críticas del patrimonio sin comprometer su integridad ni alterar su entorno, reforzando así una lógica de conservación preventiva, eficaz y mínimamente invasiva.

2.1. INSPECCIÓN VISUAL: DOCUMENTACIÓN Y DIAGNÓSTICO SUPERFICIAL

La inspección visual se lleva a cabo mediante cámaras ópticas convencionales, capaces de capturar imágenes en alta resolución desde múltiples ángulos. Al ser incorporadas en plataformas aéreas como los drones multirrotor, estas cámaras amplían notablemente su campo de aplicación, permitiendo registrar con precisión elementos situados a gran altura, en posiciones de difícil acceso o en estructuras frágiles donde no es posible el contacto físico.

Esta integración tecnológica ha transformado por completo la forma de documentar el patrimonio edificado, al facilitar la obtención de imágenes estables y detalladas desde perspectivas inusuales o imposibles mediante métodos terrestres. A partir de estas capturas, es posible:

- Documentar de forma precisa el estado general de conservación.
- Detectar alteraciones visibles como fisuras, disgregaciones o pérdida de material.
- Generar ortofotografías, modelos tridimensionales, nubes de puntos y reconstrucciones geométricas.
- Realizar análisis comparativos en el tiempo, detectando procesos activos de deterioro o evolución patológica.

La inspección visual mediante drone destaca por su rapidez, precisión y facilidad de interpretación, lo que la hace accesible a técnicos de distintas disciplinas (Domínguez Torrado, 2015). No obstante, se trata de una técnica que actúa exclusivamente sobre lo visible: no permite detectar anomalías internas ni variaciones térmicas o materiales que no se expresen superficialmente. Por ello, su uso suele complementarse con sensores termográficos o multiespectrales cuando se requiere una lectura más profunda o diagnóstica del estado del bien.

2.2. INSPECCIÓN TERMOGRÁFICA: LO INVISIBLE A SIMPLE VISTA

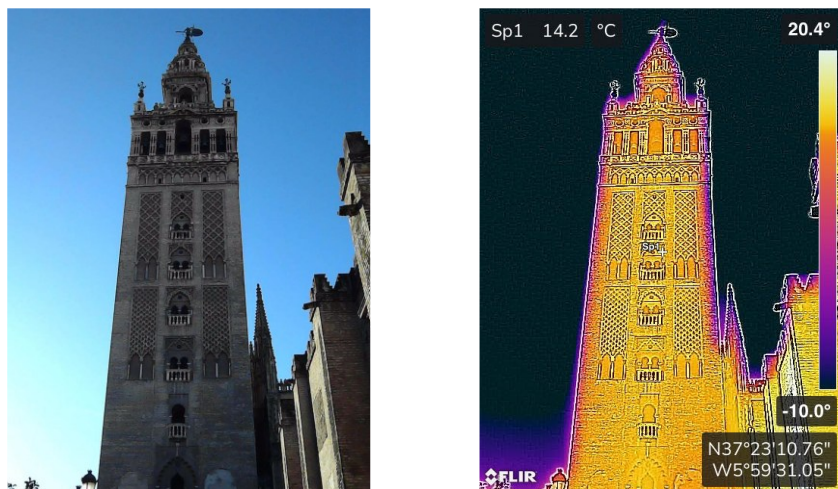
La termografía, por su parte, permite acceder a un nivel de lectura que va más allá de lo perceptible a simple vista. Mediante el uso de cámaras térmicas, se captan las emisiones de radiación infrarroja emitidas por los materiales, generando imágenes que reflejan variaciones de temperatura en las superficies analizadas (Carlomagno et al., 2005). Estas diferencias térmicas, conocidas como “puntos calientes”, pueden ser indicativas de procesos patológicos no visibles externamente, tales como (García de Miguel, 2009):

- Humedades ocultas o condensaciones internas.
- Fisuras no perceptibles o cavidades bajo revestimientos.
- Presencia de materiales distintos o en diferente estado de envejecimiento.
- Pérdidas de masa térmica o fallos en el aislamiento constructivo.

Un ejemplo ilustrativo es el que se recoge a continuación para La Giralda, la torre campanario de la Catedral de Sevilla (FIGURA 4). En la fotografía convencional se puede apreciar la torre tal y como la percibe el ojo humano: un volumen homogéneo de fábrica de ladrillo, con sus balcones, sus vanos y su decoración exterior (FIGURA 4, izquierda). La imagen transmite la monumentalidad y la estética del monumento, pero no aporta información sobre lo que ocurre bajo la superficie de los materiales.

Por su parte, el termograma ofrece una lectura invisible a simple vista (FIGURA 4, derecha). En él se representan, mediante una escala de colores, las variaciones de temperatura registradas en la superficie del muro. Los tonos más cálidos (amarillos y naranjas) corresponden a zonas que acumulan o emiten más calor, mientras que los fríos (azules y violetas) reflejan áreas de menor temperatura. Estas diferencias, aunque mínimas en valores absolutos, revelan fenómenos que no detecta la fotografía tradicional: presencia de materiales distintos, reparaciones históricas, huecos internos, o incluso zonas donde podría haber humedad o pérdida de masa constructiva.

FIGURA 4. Fotografía (izquierda) y termograma (derecha) del flanco norte de la fachada de la Giralda, campanario de la Catedral de Sevilla.



Fuente: Gráficos del autor.

Así, mientras la fotografía convencional muestra el aspecto visible del monumento, la termografía permite acceder a su comportamiento térmico oculto, funcionando como una especie de radiografía superficial que revela indicios de posibles alteraciones. Esta capacidad diagnóstica permite a los técnicos identificar anomalías incipientes antes de que se manifiesten como lesiones estructurales o superficiales más graves.

En el ámbito del patrimonio, la termografía se ha consolidado como una herramienta de auscultación no invasiva, ideal para anticiparse al deterioro sin necesidad de intervenir físicamente sobre el bien. Su aplicación permite priorizar zonas de riesgo, optimizar recursos y planificar las intervenciones con mayor eficacia, contribuyendo así a una conservación más preventiva, racional y sostenible.

2.3. TERMOGRAFÍA TERRESTRE VS. TERMOGRAFÍA AÉREA

El desarrollo reciente de la termografía aérea mediante drones ha supuesto un avance decisivo en el diagnóstico no destructivo del patrimonio. Tradicionalmente, las cámaras térmicas se utilizaban desde el suelo, lo que limitaba enormemente el ángulo de observación y la

posición del operador, especialmente en elementos elevados, inclinados o de difícil acceso (Balaras & Argiriou, 2002; Lerm et al., 2014).

La combinación entre la maniobrabilidad del dron y el peso cada vez más reducido de las cámaras térmicas ha permitido superar estas limitaciones. Hoy en día, es posible posicionar el sensor en el punto necesario para una lectura óptima, incluso en entornos complejos o con restricciones físicas de acceso.

FIGURA 5. Análisis comparativo entre la rigidez de la termografía terrestre y la flexibilidad de la termografía aérea



Fuente: Gráfico del autor

Esto permite cumplir con uno de los principios fundamentales de la termografía: mantener un ángulo de incidencia entre 70° y 90° respecto a la superficie, condición imprescindible para evitar lecturas erróneas por reflexiones o dispersión térmica. Un posicionamiento así, difícil de alcanzar mediante cámara terrestre, resulta sencillo y seguro con drones multirrotor (FIGURA 5). La termografía aérea, por tanto, amplía de forma sustancial la capacidad diagnóstica, ya que ofrece datos térmicos precisos desde perspectivas antes inaccesibles (Rodríguez Elizalde, 2024d, 2024a). Permite inspeccionar, sin contacto físico, elementos como cornisas, cubiertas, bóvedas, contrafuertes o muros de gran altura, lo que incrementa tanto la eficacia de la intervención como la seguridad del proceso.

3. CASOS REALES Y EXPERIENCIAS DE CAMPO

Este trabajo se apoya en una amplia trayectoria de inspecciones y análisis desarrollados mediante vuelos de dron en distintos enclaves patrimoniales del territorio peninsular. A modo de muestra representativa, se presentan a continuación algunos casos concretos que ilustran la diversidad de aplicaciones y el valor diagnóstico de esta tecnología:

En la Muralla y Catedral de Lugo (Rodríguez Elizalde, 2022), se realizaron vuelos fotogramétricos para evaluar el estado de conservación de elementos estructurales y ornamentales de gran altura y difícil acceso.

En el Puente Romano de Alcántara (Rodríguez Elizalde, 2022), los vuelos ofrecieron una visión integral del conjunto y su interacción con el entorno fluvial, facilitando una lectura preventiva de posibles amenazas estructurales y geotécnicas.

En los Acueductos de Tarragona (Rodríguez Elizalde, 2025b) y Segovia (Rodríguez Elizalde, 2024a, 2024d), la termografía aérea permitió identificar zonas de acumulación de humedad y pérdida energética, invisibles mediante inspección visual.

En el Puente Romano de Segura (Rodríguez Elizalde, 2025c) y el Puente Medieval de Allariz (Rodríguez Elizalde, 2024b) se emplearon drones adaptados y dispositivos subacuáticos para documentar

elementos sumergidos y analizar su estabilidad bajo condiciones de alta exposición hidrológica.

Junto a estos ejemplos, se han llevado a cabo otras muchas actuaciones en bienes de tipología y escala diversa en castillos, como el de los Piquillos o Aulencia, en estructuras metálicas de gran envergadura, como el Puente de Requejo (Rodríguez Elizalde, Rubén, 2025), en monasterios como el de El Escorial (Rodríguez Elizalde, 2025a), en molinos de viento manchegos, en faros históricos como la Torre de Hércules (Rodríguez Elizalde, 2023), así como en iglesias y en campanarios, algunos incluso en estado de ruina avanzada, como Nuestra Señora de los Reyes, en Caudilla (Toledo).

FIGURA 6. *Vuelo de un drone junto un molino manchego en Alcázar de San Juan (Ciudad Real) para su reconocimiento e inspección.*



Fuente: Fotografía del autor

En todos estos casos, el uso de drones ha permitido generar modelos tridimensionales de alta resolución, documentar el estado actual del bien sin contacto físico y obtener datos clave para planificar intervenciones futuras, valorar la evolución del deterioro o realizar simulaciones ante escenarios de impacto climático o estructural.

4. SOSTENIBILIDAD Y ODS

De acuerdo con todo lo visto, el uso de tecnologías aéreas no invasivas, como los drones, se alinea con los principios fundamentales de la sostenibilidad (Alonso Campanero, 2023). Estas herramientas reducen el impacto ambiental de las labores de inspección, optimizan recursos al evitar infraestructuras auxiliares y desplazamientos innecesarios, y favorecen una gestión más eficiente, adaptativa y respetuosa con el entorno.

Esta metodología se vincula directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), definidos por la ONU como una hoja de ruta global hacia un desarrollo justo y equilibrado. En el ámbito patrimonial, los drones permiten actuar de forma no invasiva sobre bienes frágiles, generar datos de alto valor técnico y apoyar procesos de decisión informados, accesibles y sostenibles a largo plazo (Del Espino Hidalgo, 2023; Ortiz Calderón et al., 2021).

El uso de drones en la conservación del patrimonio contribuye de forma directa a varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS):

- ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles. La protección del patrimonio cultural forma parte explícita de este objetivo. El empleo de drones facilita la documentación y el seguimiento de los bienes culturales en entornos urbanos y rurales, integrándolos en planes de desarrollo sostenible y promoviendo la participación activa de las comunidades locales.
- ODS 13: Acción por el clima. Ante los efectos del cambio climático, los drones actúan como herramienta adaptativa frente al cambio climático, permitiendo detectar impactos, anticipar riesgos y mejorar la capacidad de respuesta ante fenómenos extremos.
- ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico. El despliegue de drones en el ámbito patrimonial impulsa el empleo técnico cualificado en áreas como la documentación digital, la conservación preventiva o la modelización 3D, generando oportunidades en sectores sostenibles y especializados.

- ODS 12: Producción y consumo responsables. La intervención con drones se traduce en un uso más racional de los recursos, al reducir la necesidad de infraestructuras auxiliares, minimizar residuos y priorizar estrategias de mantenimiento planificado frente a intervenciones agresivas.

5. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

El empleo de drones en la conservación del patrimonio representa una oportunidad tecnológica de gran valor, pero no está exento de dificultades. Su implementación exige un enfoque riguroso que contemple no solo sus beneficios, sino también los desafíos técnicos, normativos y éticos que plantea. Abordarlos con responsabilidad es fundamental para garantizar una integración efectiva, segura y sostenible en las estrategias de gestión patrimonial.

5.1. DESAFÍOS TÉCNICOS

En entornos urbanos complejos o en cascos históricos, el vuelo de drones suele presentar dificultades significativas: las construcciones elevadas, las calles estrechas o los espacios confinados pueden interferir con la señal de los satélites, reduciendo la precisión del posicionamiento GPS. Esta limitación afecta directamente a la calidad de los modelos generados, y obliga, en muchos casos, a emplear estaciones de referencia o técnicas de posicionamiento diferencial para corregir errores.

Por otro lado, el procesamiento de datos multiespectrales en superficies de alta reflectividad (como aguas estancadas, suelos arenosos o cubiertas metálicas) puede generar “ruido digital” o interpretaciones erróneas. Este tipo de análisis requiere de personal con formación técnica especializada, de una calibración precisa de los sensores y de un conocimiento contextualizado del bien patrimonial, para evitar lecturas incorrectas o conclusiones imprecisas.

5.2. MARCO NORMATIVO

El empleo de drones está estrictamente regulado por ley, y las condiciones de operación varían según el marco legal del país en el que se

opere, de la naturaleza del espacio aéreo, de la categorización de la aeronave, y del tipo de vuelo que se precise realizar. En muchos casos, los bienes patrimoniales se sitúan en zonas protegidas, en entornos urbanos densamente poblados o en espacios con restricciones aeronáuticas, lo que implica la necesidad de gestionar autorizaciones previas, de elaborar y aprobar planes de vuelo, de disponer de seguros de responsabilidad civil, e incluso la coordinación con cuerpos de seguridad o autoridades locales. Es imprescindible conocer en qué categoría de operación se encuentra cada vuelo, qué requisitos legales son aplicables, y qué responsabilidades recaen sobre el operador. Volar en entornos patrimoniales no es solo una cuestión técnica: es también una cuestión de cumplimiento normativo, prudencia y responsabilidad profesional.

Además, han de garantizarse protocolos de seguridad aérea y terrestre, tanto para las personas como para la integridad de los bienes culturales, y cumplir la legislación vigente en materia de protección de datos, de imagen y de propiedad intelectual.

5.3. CUESTIONES ÉTICAS

Más allá de los aspectos técnicos y del marco normativo, el uso de drones en el ámbito patrimonial plantea también cuestiones éticas que no deben ser ignoradas. En determinados contextos, los vuelos permiten acceder a información arqueológica, simbólica o culturalmente sensible, que puede estar sujeta a formas específicas de protección o custodia por parte de las comunidades locales. La difusión, explotación o divulgación de estos datos sin una mediación adecuada puede dar lugar a conflictos por apropiación indebida, usos no autorizados o pérdida de control sobre el relato identitario asociado al bien.

Asimismo, la accesibilidad digital y la difusión masiva de imágenes de alta resolución pueden fomentar fenómenos de turismo descontrolado, sobreexposición mediática o explotación comercial inapropiada de determinados enclaves patrimoniales. Estas dinámicas, lejos de beneficiar al bien, pueden alterar los equilibrios sociales y económicos del entorno, acelerar procesos de degradación física y, en algunos casos, banalizar su valor simbólico o identitario.

Por ello, resulta imprescindible establecer criterios éticos claros en torno a la captación, gestión y difusión de los datos generados. La tecnología debe actuar como aliada de la conservación, no como un nuevo factor de riesgo que comprometa aquello mismo que pretende proteger.

6. HACIA UNA GESTIÓN PATRIMONIAL RESILIENTE

La noción de resiliencia aplicada al patrimonio cultural va más allá de resistir el deterioro o intervenir tras la aparición del daño. Implica anticiparse, adaptarse y actuar con sostenibilidad ante un entorno en constante transformación, integrando de forma transversal la tecnología, el conocimiento experto y la participación activa de las comunidades. En este marco, el uso de drones no debe entenderse únicamente como una solución técnica, sino como un elemento clave dentro de una estrategia más amplia de gestión patrimonial resiliente.

6.1. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Una gestión patrimonial sostenible no puede desarrollarse al margen de las personas que conviven con el bien, lo utilizan o lo protegen en su día a día. Involucrar a las comunidades locales en la recogida, interpretación y uso de los datos generados mediante drones refuerza la apropiación social del patrimonio y su valor colectivo. Esta implicación ciudadana promueve la corresponsabilidad en su cuidado, aporta conocimiento contextual a la toma de decisiones y fortalece la resiliencia cultural y social frente a desafíos como el cambio climático o el abandono rural.

Además, los vuelos con drones pueden actuar como herramientas educativas y de sensibilización, acercando la tecnología a la ciudadanía y generando vínculos emocionales y cívicos con el entorno patrimonial.

6.2. GESTIÓN BASADA EN EVIDENCIA

El uso de modelos digitales generados a partir de vuelos fotogramétricos permite superar enfoques reactivos en conservación y avanzar hacia una lógica preventiva y proactiva. Estos modelos, fácilmente actualizables, constituyen una base sólida para realizar diagnósticos técnicos

precisos, planificar recursos de forma eficiente y evaluar, con criterios objetivos, tanto intervenciones anteriores como futuras actuaciones.

Una gestión patrimonial basada en evidencia técnica reduce la incertidumbre en la toma de decisiones, mejora la eficacia de las intervenciones y favorece una actuación más respetuosa con los valores históricos, materiales y simbólicos del bien. Al mismo tiempo, posibilita la conservación de una memoria digital del patrimonio, especialmente relevante en contextos de riesgo, deterioro acelerado o transformación territorial.

6.3. TRANSVERSALIDAD E INTERDISCIPLINARIEDAD

La resiliencia patrimonial requiere una mirada integradora y sistémica. Los datos generados mediante vuelos con drones deben ponerse al servicio de equipos interdisciplinarios, en los que arquitectos, arqueólogos, ingenieros, restauradores, ambientalistas y gestores culturales colaboren para enriquecer los diagnósticos y diseñar estrategias de intervención más ajustadas y eficaces.

Esta transversalidad profesional no solo mejora la calidad técnica de las actuaciones, sino que permite entender el patrimonio como un sistema vivo, en el que convergen valores históricos, sociales, técnicos y ecológicos. Una gestión resiliente no puede ser sectorial ni fragmentada: debe construirse desde la colaboración, la escucha mutua y la articulación de saberes diversos.

7. CONCLUSIONES

En el actual contexto de transformación climática, de creciente presión sobre los bienes patrimoniales y de urgente necesidad de modelos sostenibles, los drones se pueden consolidar como una herramienta de alto potencial para la conservación del patrimonio arquitectónico, civil y arqueológico. Sin embargo, no deben ser vistos como una solución mágica ni como un recurso meramente tecnológico, sino como un instrumento eficaz cuando se integra con inteligencia, con responsabilidad y con visión largo placista en estrategias de gestión patrimonial.

Su verdadero valor reside en cómo se empleen: con criterio técnico, con conocimiento del contexto, con respeto por el entorno y con una orientación clara hacia la sostenibilidad. Su capacidad para intervenir sin contacto físico, para documentar con precisión, para anticipar deterioros y para optimizar recursos hace de ellos unos aliados estratégicos para una conservación preventiva y adaptativa.

Preservar el pasado con herramientas del presente no es solo una cuestión tecnológica: es, sobre y ante todo, una apuesta ética, científica y cultural. Supone asumir la responsabilidad de cuidar aquello que nos define como sociedad, y garantizar que las generaciones futuras puedan conocerlo, valorarlo y construir identidad a partir de él. La tecnología, cuando se utiliza con sensibilidad y rigor, puede ser una aliada decisiva en ese propósito.

8. REFERENCIAS

- Alonso Campanero, J. A. (2023). *Nuevos Retos Del Patrimonio Cultural: Sostenibilidad Y Cambio Climático*.
<https://doi.org/10.4995/icomos2022.2022.16410>
- Balaras, C. A., & Argiriou, A. A. (2002). Infrared thermography for building diagnostics. *Energy and Buildings*, 34(2), 171–183.
[https://doi.org/10.1016/S0378-7788\(01\)00105-0](https://doi.org/10.1016/S0378-7788(01)00105-0)
- Benavides Ramírez, L. G., Prieto Moreno, A., Manrique Castro, M. A., & Márquez Díaz, J. E. (2024). *Drones para el catastro multipropósito y el ordenamiento territorial: un vuelo hacia la eficiencia y la transparencia*. 1–11. <https://doi.org/10.26507/paper.3657>
- Boj Bri, S. (2023). *Deterioro De Bienes Culturales Muebles E Inmuebles Frente Al Mar*. <https://doi.org/10.4995/icomos2022.2022.14845>
- Campillo, X. R., & Montero Vilar, P. (2021). Seguridad cultural, Venecia y el acqua alta. *Revista PH*. <https://doi.org/10.33349/2021.104.4990>
- Carlomagno, G. M., Di Maio, R., Meola, C., & Roberti, N. (2005). Infrared thermography and geophysical techniques in cultural heritage conservation. *Quantitative InfraRed Thermography Journal*, 2(1), 5–24.
<https://doi.org/10.3166/qirt.2.5-24>
- Cuerno Rejado, C. (2015). Origen y desarrollo de los Sistemas de Aeronaves Pilotadas por Control Remoto. In Dirección General de Industria y Energía de la Comunidad de Madrid (Ed.), *Los Drones y sus aplicaciones a la ingeniería civil* (pp. 15–32).
<https://www.fenercom.com/wp-content/uploads/2015/03/Los-Drones-y-sus-Aplicaciones-a-la-Ingenieria-Civil-fenercom-2015.pdf>

- Del Espino Hidalgo, B. (2023). Patrimonio, personas, territorio. El papel de los recursos digitales en áreas rurales. *Revista PH*.
<https://doi.org/10.33349/2023.109.5340>
- Domínguez Torrado, J. A. (2015). Aplicaciones en la gestión del patrimonio y herencia cultural. In Dirección General de Industria y Energía de la Comunidad de Madrid (Ed.), *Los Drones y sus aplicaciones a la ingeniería civil* (pp. 159–170). <https://www.fenercom.com/wp-content/uploads/2015/03/Los-Drones-y-sus-Aplicaciones-a-la-Ingenieria-Civil-fenercom-2015.pdf>
- Elizalde, R. R. (2025). Innovative Diagnostic Techniques for the Preservation of Historical Monuments: Immediate and Instrumental Approaches. In *Chemical and Materials Sciences: Developments and Innovations Vol. 9* (pp. 32–61). <https://doi.org/10.9734/bpi/cmsdi/v9/3683>
- Ereiz, S., Bartolac, M., Goričanec, J., & Orsag, M. (2021). Application of UAVs for assessment of bridge infrastructure. *Gradjevinar*, 73(11), 1095–1106.
<https://doi.org/10.14256/JCE.3254.2021>
- Falorca, J. F., Miraldes, J. P. N. D., & Lanzinha, J. C. G. (2021). New trends in visual inspection of buildings and structures: Study for the use of drones. *Open Engineering*, 11(1), 734–743. <https://doi.org/10.1515/eng-2021-0071>
- Ferroni, A. M., & Cacace, C. (2023). Il sistema informativo territoriale della “Carta del rischio del patrimonio culturale italiano” e i siti UNESCO italiani: un processo virtuoso per il monitoraggio della vulnerabilità dei beni patrimonio mondiale. *Restauro Archeologico*, 30(1).
<https://doi.org/10.36253/rar-14321>
- Fort González, R. (2007). La contaminación atmosférica en el deterioro del patrimonio monumental: medidas de prevención. In *Ciencia, Tecnología y Sociedad para una conservación sostenible del patrimonio pétreo* (Issue March, pp. 57–71). <http://hdl.handle.net/10261/8322>
- García de Miguel, J. M. (2009). Tratamiento y conservación de la piedra, el ladrillo y los morteros en monumentos y construcciones (Consejo General de Arquitectura Técnica España (ed.); 1ª).
- García Santa Cruz, M. G., García Santa Cruz, M. J., & García, G. R. (2021). Cambio climático y evaluación de riesgo para el patrimonio cultural. *Revista PH*. <https://doi.org/10.33349/2021.104.4988>
- Lerm, C., Mas, A., Gil, E., Vercher, J., & Peñalver, M. J. (2014). Pathology of building materials in historic buildings. Relationship between laboratory testing and infrared thermography. *Materiales de Construcción*, 64(313).
<https://doi.org/10.3989/mc.2013.06612>

- Madariaga, J. M., & Castro, K. (2023). Técnicas no invasivas no destructivas aplicadas al patrimonio cultural. *Revista PH*, 68. <https://doi.org/10.33349/2023.110.5395>
- Oñate de Mora, M. (2015). Tipología de aeronaves pilotadas por control remoto. In *Los drones y sus aplicaciones a la ingeniería* (Vol. 1, pp. 49–56). <https://www.fenercom.com/wp-content/uploads/2015/03/Los-Drones-y-sus-Aplicaciones-a-la-Ingenieria-Civil-fenercom-2015.pdf>
- Ortiz Calderón, R., Moreno Falcón, M., Becerra Luna, J., Corona Corrales, S., & Ortiz Calderón, P. (2021). El análisis de riesgos en los centros históricos: estudio de las fortificaciones urbanas del centro histórico de Sevilla. *Revista PH*, 342. <https://doi.org/10.33349/2021.104.4942>
- Perez Jimeno, S., Capa Salinas, J., Perez Caicedo, J. A., & Rojas Manzano, M. A. (2023). An integrated framework for non-destructive evaluation of bridges using UAS: a case study. *Journal of Building Pathology and Rehabilitation*, 8(2). <https://doi.org/10.1007/s41024-023-00299-x>
- Rashidi, M., & Samali, B. (2021). Health monitoring of bridges using rpas. *Lecture Notes in Civil Engineering*, 101, 209–218. https://doi.org/10.1007/978-981-15-8079-6_20
- Roca, P., Lourenço, P. B., & Gaetani, A. (2019). Historic Construction and Conservation Materials, Systems and Damage. In Routledge (Ed.), *Historic Construction and Conservation: Materials, Systems and Damage*. <https://doi.org/10.1201/9780429052767>
- Rodríguez Elizalde, Rubén. (2025). Use of RPAS (Drones) for the Inspection of Century-Old Metal Structures: Example of Application on the Requejo Bridge. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 10(31s), 212–229. <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i31s.5025>
- Rodríguez Elizalde, R. (2022). Use of Remotely Piloted Aircraft (Drones) for the Inspection of Architectural Heritage and Ancient Structures. *Rehabend*, 1528–1542.
- Rodríguez Elizalde, R. (2023). Analysis of the Tower of Hercules, the World's Oldest Extant Lighthouse. *Buildings*, 13(5). <https://doi.org/10.3390/buildings13051219>
- Rodríguez Elizalde, R. (2024a). Assessment of Architectural Heritage and Historic Structures Through Aerial Thermography. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(10), e08761. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n10-105>
- Rodríguez Elizalde, R. (2024b). Comprehensive Technical Inspection of a Medieval Bridge (Ponte de Vilanova, in Allariz) Using Microtechnological Tools. *Eng*, 5(4), 3259–3283. <https://doi.org/10.3390/eng5040171>

- Rodríguez Elizalde, R. (2024c). Inspeção principal detalhada de construções civis antigas: exemplos de aplicação de drones para inspeção de construções Romanas. *Brazilian Journal of Development*, 10(9).
<https://doi.org/https://doi.org/10.34117/bjdv10n9-024>
- Rodríguez Elizalde, R. (2024d). Use of Aerial Thermography for the Inspection of Architectural Heritage and Ancient Structures. *Rehabend*, 3(8), 2093–2106.
- Rodríguez Elizalde, R. (2024e). Use of RPAS (DRONES) for Masonry Arch Bridges Inspection: Quality and Sustainable Work with Preventive Guarantee. *Revista De Gestão Social E Ambiental*, 18(12).
<https://doi.org/https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n12-048>
- Rodríguez Elizalde, R. (2025a). Historical and Structural Analysis of the Lintel Fracture Over the Monastery of El Escorial Main Door. *Journal of Rehabilitation in Civil Engineering*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22075/jrce.2025.35128.2159>
- Rodríguez Elizalde, R. (2025b). Microtecnología aplicada a la conservación de monumentos romanos: aplicación sobre acueductos de la Península Ibérica. In *Humanidades Digitales. Innovación, memoria y conexiones culturales en la era de la tecnología* (pp. 245–293).
- Rodríguez Elizalde, R. (2025c). Technology and Sustainability in Heritage Conservation: Non-Invasive Inspection of the Roman Bridge of Segura Using Microtechnology. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 19(3), e011485. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v19n3-011>
- Sampietro Vattuone, M. M., & Peña Monné, J. L. (2018). Aplicación de los drones en diversos contextos arqueológicos y en casos de reconstrucción geoarqueológica. *Comechingonia. Revista de Arqueología*, 22(1), 271–293. <https://doi.org/10.37603/2250.7728.v22.n1.26684>

RESILIENCIA Y ARQUITECTURA URBANA DE MANIZALES: UNA MIRADA A 1925 - 1926

BRIGETTE TARYN CORTES ORTIZ
Universidad Santo Tomás

1. INTRODUCCIÓN

En la historia de la humanidad, los procesos de desarrollo territorial han registrado numerosos hechos de origen natural, como sismos, erupciones volcánicas o avalanchas (Guarnizo Sánchez, 2025), que han afectado diversas comunidades incluso llegando a su exterminio parcial (Capacci, 2015). Estos eventos catastróficos nos recuerdan que las ciudades son más que estructuras, si estas se destruyen, pero persiste una buena razón para vivir y trabajar en ellas, entonces las ciudades pueden reconstruirse. Incluso si las estructuras permanecen, la población puede marcharse si no hay un motor que les permita continuar en el territorio (Glaeser, 2022).

Uno de estos eventos se dio en Pompeya (Italia) la cual queda destruida en el año 79 DC. por la erupción del monte Vesubio, sepultando la ciudad con capas de ceniza y otros escombros volcánicos (Berry, 2009), o también como en el caso de Armero (Colombia), municipio que fue arrasado en el año 1985 por la avalancha del volcán Nevado del Ruiz, que dejó un legado de muerte y destrucción devastadora en la historia tolimense un departamento muy cercano a Manizales (Sánchez Quintero, 2013).

Por otro lado, es importante reconocer que muchos fenómenos catastróficos no siempre responden a causas naturales, sino que también pueden ser de carácter antrópico (Lourenço, 2019). Estos eventos que suelen estar relacionados con la vulnerabilidad de los materiales empleados en la construcción de los asentamientos, la carencia de infraestructura para responder una emergencia, sumada a la conducta humana, son mezclas de múltiples de factores que incrementan el impacto de las

catástrofes limitando la capacidad de las comunidades para mitigar sus consecuencias (Remolina, 2017).

Ejemplos de catástrofes de origen antrópico de gran relevancia histórica también constituyeron escenarios que transformaron profundamente el desarrollo urbano de distintas ciudades, modificando sus dinámicas sociales, económicas y territoriales como el gran incendio de Roma en el año 64 DC., bajo el gobierno de Nerón, que devastó gran parte de la ciudad, para ello, Joseph Walsh afirma que la destrucción fue causada en gran medida por la disposición de los materiales constructivos que ayudaron a propagar el incendio desmedido, reduciendo al mínimo las posibilidades de escape ante la magnitud del incidente (Walsh, 2019), originando la reconstrucción del gran Imperio Romano.

De manera similar, el incendio de Londres en 1666 destruyó gran parte del centro medieval, en gran medida por los materiales constructivos y un fuerte viento del sureste propiciaron el avance de las llamas, el arquitecto y científico Christopher Wren, se encarga de replantear un modelo de reconstrucción mejorando las condiciones constructivas a partir de materiales como el ladrillo, situación que también propició que se planteara la prohibición de materiales como maderas y paja, esquema urbano de salubridad e higiene y la protección contra los incendios (History Channel, 2025).

En ese sentido, Vásquez Benítez (1980), enfatiza que el interés por los trabajos de investigación histórica sobre las ciudades colombianas a principios del siglo XX son numerosos, con variados enfoques y métodos de investigación, en donde se entiende a la ciudad, como un elemento complejo que posee diversos niveles, que han permitido que cada investigador seleccione y estudie el aspecto que considere más relevante: la estructura social urbana, las actividades económicas de la ciudad, su función en el contexto regional, nacional y/o internacional, el proceso demográfico, la vida social urbana, etc.

La relación que presentó Vásquez Benítez (1980) da cuenta de un análisis entre factores que trascienden de lo físico, al revisar la estructura y dinámica económica-social de la ciudad, así como el estudio del contexto en el que se insertan a dimensiones regionales, nacionales o

internacionales, las funciones económicas, sociales y políticas que cumple la ciudad, las valoraciones, las instituciones, y las formas de poder que imperan en un determinado período en cuanto los usos del suelo.

Por otro lado, la historia urbana enfocada en ciudades intermedias es relativamente nueva, para Manizales mucho más, en ella se evidenciaron algunos estudios como el de Salazar, Herrera y Younes (2025) que se dedicaron a reconstruir la historia de la ciudad a partir del proceso de tecnificación de la energía eléctrica, la cual fue impulsada por las elites locales que buscaban el progreso de la ciudad. Las fuentes de este estudio fueron fotografías, archivos públicos y prensa local.

Igualmente, Santofimio Ortiz (2019) estudió la relación del desarrollo de Manizales a partir de tres incendios ocurridos en los años veinte del siglo XX, resaltando como esto facilita la reestructuración de la ciudad y la utilización de materiales que para ese momento se consideraron modernos. Al igual que en este artículo que aborda solo dos de los incendios que marcaron la historia de la ciudad, se resalta el discurso reflejado por la prensa en torno a la modernidad y estrechamente ligado con la construcción de la ciudad.

A finales del siglo XIX Manizales se constituye como una ciudad intermedia que se encuentra dentro de las rutas comerciales que unen las tres ciudades más importantes del país; Medellín, Cali y Bogotá, así como tener conexión con los puertos por donde se despachaba y llegaba todo el comercio internacional, los puertos de Barranquilla y Buenaventura. En ese mismo sentido, la ciudad tiene una posición geográfica que está relacionada con el comercio del café y por ende muchas empresas extranjeras tuvieron sucursales en la ciudad como el Banco de Londres, el Banco Mercantil Americano y América del sur, así como almacenes que comercializaban maquinaria que estaba tecnificando la producción de café (Salazar, Herrera y Younes, 2025).

La ciudad de Manizales, en el departamento de Caldas, fue un ejemplo relevante de esta dinámica. A lo largo de su historia, y particularmente durante el primer tercio del siglo XX, enfrentó diversos incendios urbanos que cobraron vidas humanas y generaron cuantiosas pérdidas materiales,

sino que también se convirtieron en referentes dolorosos que permanecen en la memoria colectiva de sus habitantes (Hoyos Körbel, 2014).

Uno de los acontecimientos más significativos tuvo lugar en el año 1925, considerado como uno de los más devastadores de la historia local. Este suceso arrasó con una parte importante de la ciudad, dejando una huella irreversible tanto en su trazado urbanístico como en la memoria colectiva de sus habitantes y determinó la más decisiva transformación de la urbe, hasta el punto de que la reconstrucción causada por los incendios del 25 y 26 se suele señalar como la segunda fundación de Manizales (Cevallos E., 1991).

Por tal motivo, y bajo un enfoque descriptivo y reflexivo, se analizó el suceso ocurrido en el año 1925 - 1926, destacando cómo sus habitantes afrontaron las consecuencias y avanzaron de manera resiliente hacia la reconstrucción de la ciudad. Este ejercicio investigativo se fundamentó en la revisión documental y en el estudio de registros fotográficos, que permiten comprender tanto las huellas materiales del acontecimiento como las respuestas sociales que marcaron el proceso de recuperación.

Desde esta perspectiva resiliente, ambas situaciones, se convierten un hito en la historia urbana que obligó a replantear las formas de habitar, construir y urbanizar el territorio. La población afectada, lejos de rendirse ante el desastre, desplegó una serie de respuestas colectivas que demuestran la capacidad resiliente de la comunidad.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar cómo el suceso de 1925 impactó la arquitectura urbana de Manizales y de qué forma, la resiliencia cultural de sus habitantes permitió afrontar la reconstrucción urbanística y consolidar una nueva identidad social en la región caldense.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Exponer la transformación urbana y arquitectónica que se generaron a partir del acontecimiento de 1925.

- Analizar la función de la resiliencia cultural en los procesos de reconstrucción y en la conservación de la memoria colectiva de la ciudad.
- Considerar la relación entre catástrofe, identidad cultural y organización urbana como elementos que influenciaron el desarrollo histórico de Manizales.

3. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y reflexivo, orientado a comprender el impacto del suceso ocurrido en Manizales en 1925. De manera complementaria, se analizó el papel de la resiliencia como un catalizador en los procesos de reconstrucción, permitiendo transformar lo destruido por el incendio en una oportunidad para el fortalecimiento urbano, social y cultural. La metodología se estructuró en tres fases:

Primera fase (indagación de fuentes): Se recopilaron documentos mediante la revisión de archivos históricos, crónicas periodísticas, registros fotográficos y estudios previos sobre el acontecimiento de 1925. Esta etapa identificó las huellas materiales del desastre y los cambios urbanísticos posteriores, estableciendo una base documental sólida para el análisis.

Para abordar la investigación de los hechos urbanos y arquitectónicos de la reedificación de Manizales y sus respectivos preceptos ideológicos y culturales, se remitió a las fuentes primarias proporcionadas por la prensa local: La Patria y La Voz de Caldas, así como los archivos que suministraron fundamentalmente la legislación y reglamento de la reconstrucción de la ciudad.

Segunda fase (descripción del incendio): Desde una dimensión descriptiva y representativa, se analizaron las fuentes documentales y visuales con el fin de registrar, a través de imágenes y textos, las dinámicas sociales y urbanas derivadas del incendio. Esta fase permitió reconocer las manifestaciones tangibles e intangibles del evento en la vida de la ciudad.

Tercera fase (resiliencia urbana): Finalmente, en una dimensión reflexiva, se interpretaron los hallazgos, destacando el papel de la resiliencia

en los procesos de reconstrucción e identidad urbana y como esta experiencia del desastre fortaleció la cohesión social para el desarrollo urbano de Manizales.

4. RESULTADOS

4.1. PRIMERA FASE (INDAGACIÓN DE FUENTES)

Las fuentes consultadas se centraron principalmente en obras y documentos de carácter histórico, entre ellas el libro *Manizales de ayer*, el expediente fotográfico del Archivo Fotográfico del Centro Histórico de Manizales, *Manizales de ayer* (Banco de Caldas, 1987) y el texto *El Centro Histórico: su origen y razón de ser* (Hoyos Körbel, 2014), y *Manizales. La aldea, el pueblo, la ciudad* (Valencia Llano, 2023).

Estas referencias permitieron acceder a material visual y documental de gran valor para comprender tanto las huellas materiales del incendio de 1925 como las transformaciones urbanas derivadas de la posterior reconstrucción. Además, se obtuvo cartografía que detalla cronológicamente el evento (Wikimedia Commons, 2024).

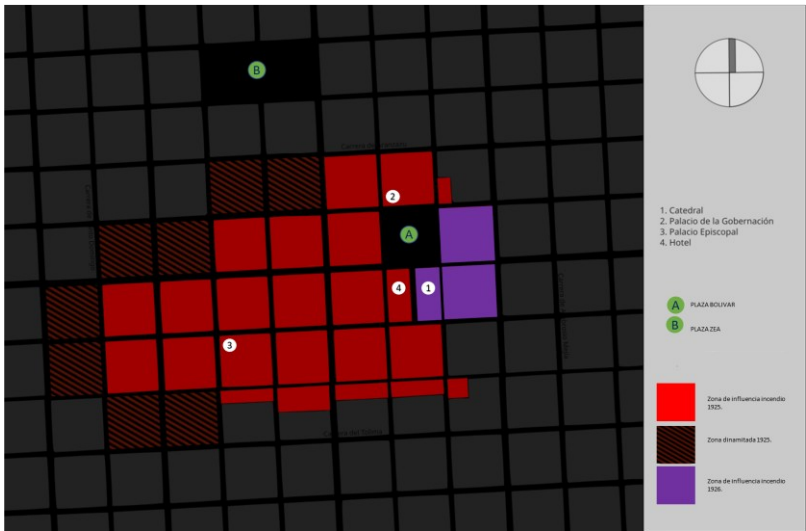
4.2. SEGUNDA FASE (DESCRIPCIÓN DEL INCENDIO)

Manizales fue fundada el 12 de octubre de 1849, forma parte del territorio conocido como eje cafetero en Colombia y es ampliamente reconocido por su riqueza como patrimonio cultural y ambiental. En ese sentido, su desarrollo histórico y urbano la ha convertido en un referente nacional, no solo por su aporte a la caficultura, sino también por la preservación de sus tradiciones, arquitectura y paisajes naturales.

La ciudad morfológicamente responde al sistema de damero o retícula (Figura 1), modelo urbanístico característico de la colonización española y concebido como un mecanismo de norma urbana que buscaba garantizar la organización, el control y la jerarquización alrededor del parque (Guarnizo Sanchez y Mosquera Muñoz, 2024). En este esquema, las manzanas adoptan una forma ortogonal con dimensiones relativamente regulares que, en el caso de Manizales, oscilan entre 60 y

65 metros, lo que define y condiciona la trama urbana de la ciudad (Giraldo-Ospina, 2020).

FIGURA 1. Mapa elaborado con base en fotografías, documentales los incendios 1925 y 1926, Manizales (Colombia)



Fuente: Adaptación Wikimedia (2025)

Uno de los antecedentes más recurrentes es el incendio de 1922, el cual permite que la población principalmente los comerciantes busquen tener un cuerpo de Bomberos propio, así como el que también algunos decidan adquirir seguros para proteger sus viviendas y locales comerciales de futuros incendios. En medio de esas recomendaciones, también se solicita que las construcciones empezaran a ser construidas de materiales inflamables como son el cemento y el ladrillo, pero sin cometer un error común en ese entonces, el cual era construir los muros de material incombustible pero los entresijos y estructura de la cubierta en madera, estas recomendaciones aparecieron en el diario La Patria, aunque fueron acogidas a medias por los habitantes para ese momento.

En el año de 1925, la ciudad tenía alrededor de 50.000 habitantes en ese tiempo, y cerca de 30.000 de ellos vivían en la zona urbana. Robledo afirmó que las casas de aquel período, que eran republicanas en estilo, se describían como "ranchos" (Robledo C., 1997). Construcciones que

se distinguían por tener techos de paja, paredes de bahareque y algunos con tejas de barro cocido, elementos que hoy podrían ser considerados como parte del concepto vernáculo (Guarnizo Sanchez, Ariza Rodríguez, Gutiérrez, et al. 2025).

La ciudad apenas empezaba a experimentar los avances de la modernidad: en el área, algunas casas ya utilizaban bombillas en vez de velas para iluminarse y se reemplazaba gradualmente la leña y el carbón por métodos más modernos de cocinar. Sin embargo, en horas de la noche del 25 de julio de 1925 se desató un incendio que marcaría de manera irreversible la historia urbana de Manizales. El fuego tuvo su origen en la Droguería Andina, ubicada en la intersección de la carrera 22 con calle 21, establecimiento en el que se almacenaban materiales altamente inflamables.

FIGURA 2. *Incendio 1925, Manizales (Colombia)*



Fuente: Archivo Fotográfico del Centro Histórico de Manizales / Cod 000020 – 41 (1925).

El fuego fue inclemente y avanzaba con gran rapidez, superando cualquier intento de control. Los residentes, en medio del caos, procuraron sofocar las llamas utilizando herramientas rudimentarias y recurriendo a una precaria disponibilidad de agua, lo que resultaba insuficiente frente a la magnitud del desastre. Paralelamente, se organizaron cuadrillas improvisadas que, con un sentido de solidaridad y urgencia, se dedicaron a evacuar enseres domésticos, mercancías y objetos de valor de

las viviendas y negocios, trasladándolos hacia el Parque Bolívar, espacio que se convirtió en un improvisado depósito de los bienes salvados.

FIGURA 3. *Escombros en el parque Bolívar, 1925*



Fuente: Archivo Fotográfico del Centro Histórico de Manizales / Cod 000020 – 38 (1925).

La situación pronto se tornó incontrolable, pues no se contaba con un cuerpo de bomberos organizado y las limitaciones técnicas de la época impedían una respuesta efectiva. Ante la inminente propagación del fuego hacia otras manzanas, la única alternativa fue demoler con dinamita varios predios aledaños, con el propósito de crear una barrera que contuviera el avance de las llamas. El desespero y la impotencia de los habitantes frente a la inclemencia del incendio alcanzaron tal magnitud,

que muchos llegaron a describir el suceso como un auténtico evento apocalíptico (Barequeros, 2025).

El incendio dejó como saldo la destrucción 229 edificaciones consumidas por las llamas en 32 manzanas, dentro de las cuales se incluían edificaciones de gran valor administrativo e institucional, como la Gobernación, la Alcaldía y el Palacio Arzobispal. A ello se sumó la pérdida de una parte significativa de la infraestructura comercial de la ciudad, entre la que se contaban bancos (Hoyos Körbel P. F., 2024), depósitos y numerosos establecimientos mercantiles, lo que profundizó el impacto económico y social de la catástrofe (Asociación Cívica Centro Histórico de Manizales, 2025).

FIGURA 4. *Escombros en el parque Bolívar, 1925*



Fuente: "Manizales de ayer" (1987)

Transcurrida esta calamidad, el 23 de julio de 1925, la ciudad fue sacudida por un fuerte sismo, seguido de otro movimiento telúrico el 31 de julio a las 3:40 p. m. Según lo expone Albeiro Valencia Llano, aunque Manizales había experimentado diversos eventos sísmicos a lo largo de su historia, incluidos los ocurridos en julio de 1925, ninguno de ellos alcanzó un nivel de destrucción comparable al generado por el incendio del 3 de julio de ese mismo año.

La magnitud de esta catástrofe superó lo material: el fuego causó que familias enteras tuvieran que desplazarse, debido a que perdieron sus casas o sus locales comerciales. Algunas se mudaron de forma temporal y otras lo hicieron de manera permanente. La mayoría de las familias tuvieron que recurrir a la solidaridad de familiares en poblaciones cercanas, mientras que un grupo significativo se asentó en ciudades como Medellín y Pereira. Esto dio lugar a un proceso de desplazamiento forzado que dejó marcas profundas en la memoria local (Barequeros, 2025).

FIGURA 5. *Escombros en el parque Bolívar, 1925*



Fuente: Alcaldía de Manizales (1926)

Apenas ocho meses después, en marzo de 1926, un nuevo incendio consumió la catedral de la época junto con varias manzanas aledañas, impactando de manera significativa un sector esencial para la identidad cultural y espiritual de Manizales (Patria, 2025). Para entonces, la ciudad ya disponía de un Cuerpo de Bomberos, creado el 12 de octubre de 1925 como respuesta directa al devastador incendio del 3 de julio del mismo año. No obstante, pese a la existencia de esta institución, las limitaciones técnicas y logísticas de la época impidieron contener con eficacia la magnitud del siniestro, lo que evidenció la vulnerabilidad urbana y la necesidad de fortalecer los mecanismos de prevención y atención de emergencias.

4.3. TERCERA FASE (RESILIENCIA URBANA)

Del incendio a la esperanza

La ciudadanía, junto con las instituciones estatales, consiguió sobreponerse a una tragedia que redujo a cenizas no solo el patrimonio material, sino también las ilusiones y los proyectos de vida de numerosas familias manizaleñas. En el proceso de reconstrucción posterior al incendio de 1925, emergió un fuerte espíritu cívico que dio lugar a la creación de la Liga de Acción y Defensa de Manizales (Correa A., 1926), una organización conformada por líderes locales y representantes de diversos sectores de la sociedad.

Dicha entidad se propuso replantear la gestión pública en sus dimensiones legislativa y ejecutiva, impulsando reformas orientadas a garantizar la seguridad, la planificación urbana y la prevención de futuros desastres. Al mismo tiempo, buscó regular y encauzar las actividades privadas que pudieran incidir negativamente en los intereses colectivos, fomentando un sentido de responsabilidad compartida frente al bienestar de la ciudad.

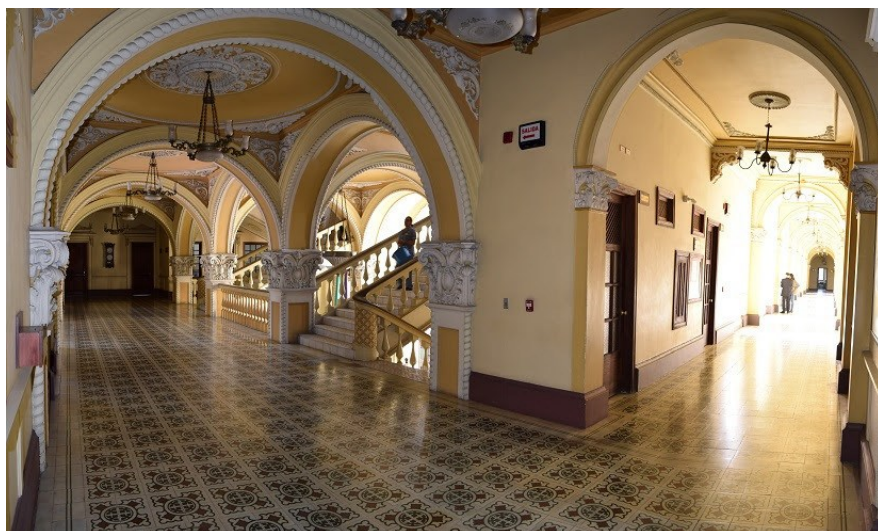
[...] La ciudad de Manizales ha progresado en forma apreciable a pesar del incendio y a pesar de las dificultades que se han presentado por la carencia de los brazos. Por ejemplo, de junio de 1925 (después del incendio) a esta fecha, se han construido fuera de la zona incendiada ciento ocho casas, casi todas muy buenas, algunas de dos pisos. Es un exceso, es algo que habla muy alto de la energía de nuestro pueblo. Ciento y ocho casas en ocho meses corresponden a trece casas y media por mes. Esto sin contar más de treinta que se han levantado de primera clase en la zona incendiada y reparaciones que se han hecho y demás pisos que se han levantado en casas que antes eran de uno solo [...] (La Voz de Caldas, 1926 p. 1).

A esta labor de reconstrucción se articularon diversas fuentes de apoyo económico que resultaron fundamentales para enfrentar la magnitud del desastre. Por un lado, las compañías de seguros respondieron mediante el pago de indemnizaciones a los damnificados, lo que permitió a numerosas familias y comerciantes recuperar parcialmente sus pérdidas materiales. Por otro lado, tras el tercer incendio, el Gobierno Nacional, fortalecido en ese momento por los recursos provenientes de la indemnización recibida por la pérdida del Canal de Panamá, destinó aportaciones significativas para la recuperación de la ciudad.

Paralelamente, se impulsó la formulación de una nueva normativa urbanística orientada a reducir la vulnerabilidad de la ciudad frente a futuros desastres. Esta legislación estableció la eliminación progresiva de elementos constructivos y morfológicos considerados de alto riesgo, tales como: calles angostas, que dificultaban la circulación y el acceso en caso de emergencias; los amplios aleros, que facilitaban la propagación del fuego entre edificaciones contiguas; y las construcciones en bahareque, caracterizadas por su alta combustibilidad y fragilidad estructural.

Además, dichas disposiciones abrieron paso a la utilización de materiales más resistentes y duraderos, como el hierro y el concreto, que reemplazaron progresivamente al bahareque y a la madera como sistemas constructivos predominantes. De manera paralela, este proceso favoreció la incorporación de estilos arquitectónicos modernos (Esguerra, 1997), entre los que se destacan el neogótico, el neoclásico, el eclectismo republicano y el Art Déco, los cuales transformaron de forma sustancial la expresión urbana de Manizales.

FIGURA 6. *El Palacio de la Gobernación de Caldas*



Fuente: Rutas del paisaje cafetero (2024)

La riqueza arquitectónica que hoy caracteriza al centro histórico de Manizales es, en gran medida, consecuencia de aquella trágica noche en la

que la ciudad fue arrasada por el fuego. No obstante, más allá de la pérdida material, lo que resalta con mayor fuerza es la capacidad de resiliencia de sus habitantes. La gestión administrativa de los recursos, articulada con la acción colectiva y la solidaridad ciudadana, demostró cómo una sociedad cohesionada es capaz de sobreponerse a la adversidad y transformar la crisis en oportunidad.

A medida que va pasando la reconstrucción de la ciudad, los comerciantes de ingresos altos se fueron trasladando para construir sus viviendas privadas, lo hace también la clase trabajadora, entre ellos los albañiles de la construcción, los artesanos y los manufactureros. Estos, en su mayoría, empleados de la reconstrucción, edifican sus barrios, en donde no se inquietaron por una planificación urbana ni por los cánones del modernismo con que se estaba construyendo la ciudad, el anhelo es de tener un techo, buscando subsistir en una ciudad que crece rápidamente.

Paralelamente, en los grandes lotes se construyen pintorescas casas, con calles arboladas diseñadas meticulosamente. En contraste, la característica predominante de estos barrios de sectores de bajos ingresos es la topografía, un relieve que no facilita el acceso o que en la mayoría de los casos no permite el acceso. Los barrios auto producidos se diferencian en dos clases, el barrio auto producido con asesoría e iniciativa privada pero legalizado y los barrios auto producidos sin asesoría técnica, espontáneos y contruidos por las propias familias.

La preocupación de estos asentamientos que se están replegando por toda la ciudad, lo expresa un editorial en el periódico La Patria del 4 de octubre de 1928 en la página 2, sobre problemas de urbanización:

[...] la ciudad se desenvuelve vertiginosamente; por todas partes empiezan a alinearse barrios con habitaciones levantadas afanosamente por gentes pobres a quienes los filantrópicos propietarios urbanizadores les vende tres o cuatro varas de tierra pagaderos en largos períodos con bajos intereses y donde el aire y la luz penetran con dificultad; la fiebre de edificar aumenta sus grados minuto por minuto, siguiendo solo el capricho de los urbanizadores modernos, quienes no se preocupan de la urbanización como arte y solo aspiran al regido alineamiento de las casas y al bloque cúbico de las manzanas, que divididas en pequeñas parcelas aumentan sin duda alguna sus entradas con perjuicio de la comodidad, de la higiene, de la vida misma de las personas [...] (La Patria, 1928 p.2).

Este proceso de reconstrucción no solo permitió redefinir el paisaje urbano mediante la introducción de nuevos estilos arquitectónicos y materiales más resistentes, sino que también consolidó un modelo de desarrollo que proyectó a Manizales como una de las ciudades más pujantes del país. Hoy en día, su dinamismo económico, su tejido social, su riqueza ambiental y su potencial turístico son testimonio de cómo la unión comunitaria y la visión estratégica pueden convertir una tragedia en motor de progreso y en símbolo de identidad colectiva.

5. DISCUSIÓN

Si bien Colombia es un país caracterizado por sus abundantes riquezas naturales y por ciudades con notables virtudes en el ámbito arquitectónico, cultural y social, también ha enfrentado profundas limitaciones en materia de prevención y gestión del riesgo. Aunque el Estado ha promovido herramientas e iniciativas orientadas al desarrollo de las comunidades, muchas de estas resultan insuficientes o se implementan de manera fragmentada, lo que limita su verdadero impacto.

Las tragedias de Manizales en 1925, Armero en 1985 y otros sucesos similares ponen en evidencia cómo la ausencia de instrumentos preventivos, infraestructura adecuada y cuerpos de atención oportuna incrementa la vulnerabilidad de las poblaciones. La falta de sistemas de alerta temprana, cuadrillas de bomberos con recursos suficientes o planes de contingencia articulados no solo expone a las comunidades a mayores pérdidas materiales, sino que además debilita el tejido social al generar sentimientos de desprotección e impotencia.

El Estado debe garantizar, en la medida de lo posible, acciones coordinadas entre alcaldías, gobernaciones y entidades nacionales, de manera que la gestión del riesgo y la planificación territorial respondan a las realidades específicas de cada región. Colombia es un país atravesado por una amplia diversidad de elementos naturales como volcanes activos, cadenas montañosas, ríos caudalosos, zonas costeras expuestas a mareas y huracanes, además de una marcada actividad sísmica que configuran escenarios de vulnerabilidad que aún no han sido atendidos de manera integral y eficiente.

La ausencia de políticas públicas sólidas y sostenidas en el tiempo ha generado una segregación socioespacial que se manifiesta en la desprotección de comunidades enteras frente a desastres recurrentes. Esta falta de atención no solo expone a la población a pérdidas humanas y materiales, sino que también reproduce condiciones de desigualdad y abandono institucional, al no garantizar infraestructuras seguras ni un ordenamiento territorial coherente con los riesgos existentes.

De este tipo de situaciones debe quedar un legado de memoria y aprendizaje colectivo, sustentado en anécdotas, testimonios y registros históricos que permitan reconocer los errores del pasado y evitar su repetición en el futuro. Los desastres, aunque dolorosos, se convierten en hitos que revelan tanto la vulnerabilidad de las comunidades como su capacidad de resiliencia. Sin embargo, esa experiencia solo adquiere sentido si se transforma en lecciones útiles para las nuevas generaciones, integrándose en la educación, la planificación urbana y las políticas públicas.

6. CONCLUSIONES

La historia de Manizales, marcada por múltiples incendios y desastres urbanos, demuestra que la resiliencia es mucho más que la capacidad de resistir un acontecimiento adverso. En realidad, constituye un proceso dinámico de aprendizaje colectivo, en el cual la memoria, la solidaridad y la organización social se convierten en pilares fundamentales para enfrentar la incertidumbre y proyectar un futuro distinto.

En el caso del incendio de 1925, la comunidad manizaleña no solo logró levantarse de las cenizas materiales, sino que encontró en la tragedia un punto de inflexión para reinventarse. La catástrofe obligó a repensar el urbanismo, a introducir materiales más seguros y duraderos, y a abrirse a corrientes arquitectónicas modernas que transformaron la imagen urbana. Pero, más allá de lo físico, la resiliencia se expresó en la determinación colectiva de no dejarse vencer por la adversidad, canalizando el dolor hacia la acción organizada, el civismo y la búsqueda de progreso.

Esto constituye un claro ejemplo de la ciudad, tras el devastador incendio, no solo reconfiguró su trazado urbanístico y sus tipologías constructivas, incorporando hierro, concreto y estilos arquitectónicos modernos,

sino que también fortaleció su identidad cívica y su sentido de pertenencia. La catástrofe se transformó en un punto de inflexión que condujo a una nueva visión de ciudad, demostrando que la resiliencia urbana es tanto un proceso técnico como un acto cultural y comunitario.

Este caso abre la posibilidad de repensar el papel del Estado en la disposición de mayores recursos dirigidos a la sociedad y a sus necesidades prioritarias, especialmente en escenarios de crisis, aunque hay que señalar que la singularidad histórica permite comprender que este tipo de mentalidades frente a la gestión del riesgo son miradas actuales que evidencian la expansión de los discursos enfocados a la planificación urbana (Cortés Ortiz, 2011). Más allá de la reconstrucción material, la acción institucional debe orientarse a la recuperación de la dignidad humana y del sentido de pertenencia comunitaria, valores que con frecuencia se ven opacados cuando un fenómeno natural o antrópico irrumpe en la vida urbana, borrando parte de la memoria colectiva y afectando el patrimonio cultural.

En este contexto, resulta fundamental comprender que los desastres no solo generan pérdidas físicas y económicas, sino también fracturas en la identidad simbólica y emocional de las comunidades. Cada calle, cada edificio y cada lugar en el espacio público destruido representa un fragmento de la historia compartida que, al desaparecer, deja en su lugar una huella imborrable de dolor y desarraigo.

8. REFERENCIAS

- Asociación Cívica Centro Histórico de Manizales. (1 de 4 de 2025). *El gran incendio de 1925*. Obtenido de <https://centrohistoricomanzales.com/el-gran-incendio-de-1925/>
- Banco de Caldas. (1987). *Manizales de ayer*. Villegas Editores.
- Barequeros. (29 de junio de 2025). *La noche en la que Manizales ardió*. Obtenido de <https://barequeo.com/filigrana/la-noche-en-la-que-manizales-ardio/>
- Berry, J. (2009). *Pompeya (Vol. 13)*. Ediciones AKAL.
- Capacci, A. &. (2015). Las catástrofes naturales. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 24(2), 35-51.
<https://doi.org/10.15446/rcdg.v24n2.50206>.

- Cevallos E, G. (1991). Manizales de ayer y hoy. Manizales: Blanecol Ltda.
- Correa A., E. (1926). *Manizales frente a su última catástrofe*. La Voz de Caldas, pág. 2.
- Cortés Ortiz, B. T. (2011). El discurso político del hábitat. Algunas consideraciones. *Equidad y Desarrollo*, (15), 147-168.
<https://doi.org/10.19052/ed.197>
- Esguerra, J. (1997). *Construcción de una imagen de prosperidad 1905-1935*. En M. Santander y J. E. Arango (Eds.), *Arquitectura Republicana en Manizales*. Manizales: Nomos.
- Giraldo-Ospina, T. y.-V. (2020). Caracterización de las tramas urbanas de la ciudad de Manizales, Colombia (1849-2017). *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 22(1), 30–43. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2020.2669>.
- Guarnizo Sánchez, N. A. (2025). Los desastres naturales sobre el corregimiento veredal de Villa Restrepo, Ibagué (Colombia). *ARQUISUR Revista*, 15(27), 70–83. <https://doi.org/10.14409/ar.v15i27.14218>.
- Guarnizo Sanchez, N. A., Ariza Rodríguez, M. F., Gutiérrez Ortiz, R., & Estévez Suarez, F. A. (2025). La arquitectura vernácula: saberes del territorio y memoria construida. *Formación Estratégica*, 12(2), 1–15.
<https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/185>.
- Guarnizo Sanchez, N. A., y Mosquera Muñoz, S. A. (2024). Historia y evolución del entramado urbano en la época colonial, republicana y moderna en Ibagué. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 26(1) pp. 31-48.
<https://doi.org/10.14718/RevArq.2024.26.4042>.
- Glaeser, E. (2022). Urban resilience. *Urban Studies*, 59(1). 3-35.
- History Channel. (10 de enero de 2025). *El pavoroso incendio que destruyó Londres en 1666*. Obtenido de https://historia.nationalgeographic.com.es/a/pavoroso-incendio-que-destruyo-londres-1666-2_18404
- Hoyos Körbel, P. F. (2014). *El Centro Histórico: su origen y razón de ser*. Manizales: Hoyos editores.
- Hoyos Körbel, P. F. (2024). *Antonio Arango Gutiérrez La biografía de un banquero manizaleño*. Manizales: Hoyos Editores.
- Lourenço, L. &. (2019). *Catástrofes antrópicas: uma aproximação integral (Vol. 8)*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
https://www.riscos.pt/wp-content/uploads/2018/SRC_VIII/eBook_Catastrofes_Antropicas_cap09.pdf.

- Patria, L. (12 de julio de 2025). *100 años del incendio de Manizales, la ciudad que renació del fuego y se convirtió en punto de desarrollo*. Obtenido de https://www.lapatria.com/manizales/100-anos-del-incendio-de-manizales-la-ciudad-que-renacio-del-fuego-y-se-convirtio-en?fbclid=IwY2xjawMlIJBleHRuA2FlbQIxMQBicmlkETFMUDdCeUtJak9UNXRXUIFBAR46uxGtmY0WqTTPFiI28-3cfn9ZEHv6yhcnClibdXiUvfMG6JPLFoxi0zEhg_aem_CZz
- Remolina, JM. (2017). -reconstrucción del parcelario histórico de la ciudad de Santander: lectura del sector urbano destruido por el incendio de 1941, *Arte y ciudad-Revista de investigación*, 12, 185-210.
- Robledo C., J. (1997). *Arquitectura Republicana, ¡y de bahareque!*. En M. Santander y J. E. Arango (Eds.), *Arquitectura Republicana en Manizales*. Manizales, Colombia: Editorial Nomos.
- Salazar-Marulanda, C., Herrera-Murcia, J., and Younes-Velosa, C. (2025). Caracterización tecnológica de la generación y distribución de energía eléctrica en Colombia en los inicios del siglo XX: caso Manizales. *DYNA*, (92)238, pp. 120-128.
- Sánchez Quintero, C. A. (2013). Una lectura del desastre de armero a la luz de la tragedia griega. *Revista Colombiana de Artes Escénicas*, 152-167. <https://revistasoj.s.ualdas.edu.co/index.php/artescenicass/article/view/9210>.
- Santofimio Ortiz, R. (2019). Manizales años 1920: Arquitectura Republicana y vida urbana, *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(36), pp. 197-216. DOI: <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.1/a12>
- Valencia Llano, A. (2023). *Manizales. La aldea, el pueblo, la ciudad*. Manizales: Matiz Taller Editorial.
- Vásquez Benítez, E. (1980). *Historia del Desarrollo Urbano en Cali*. Cali: Universidad del Valle.
- Walsh, J. J. (2019). *El Gran Incendio de Roma: Vida y muerte en la ciudad antigua. Testigo de la Historia Antigua*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wikimedia Commons. (26 de abril de 2024). *Archivo:Mapa incendios Manizales.svg*. Obtenido de https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapa_incendios_Manizales.svg

SECCIÓN V.

CULTURA, ARTE Y LITERATURA
COMO ESPACIOS DE RESISTENCIA

ENSAYAR LO POSIBLE: PRÁCTICAS DE CO-CREACIÓN EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO LATINOAMERICANO Y ESPAÑOL

DAILEY FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

El debate sobre el rol social del arte ha configurado un amplio campo de reflexión teórica desde los albores de la modernidad. La interrogante sobre su significación y función en la vida individual y colectiva ha orientado también la experimentación de numerosos artistas hasta el presente, en especial de aquellos que conciben su práctica como proyectos destinados a transformar la realidad, fortalecer vínculos comunitarios y movilizar tanto las mentes como los cuerpos. Estos creadores se inscriben en una línea del arte contemporáneo en la que la experiencia estética se entiende como la vivencia de una acción co-creativa —frecuentemente abierta en tiempo y espacio— alejándose de aquella que supone la contemplación de una obra de arte objetual y concluida.

Términos como «arte contextual» (Ardenne, 2006) (Claramonte, 2011), “arte relacional” (Bourriaud, 1998), “nuevo género de arte público” (Lacy, 1995) o “arte participativo” (Popper, 1989) (Bishop, 2016), entre otros, han sido utilizados por académicos, críticos y curadores para referirse a esta línea de producción artística que involucra, en distintos niveles, a los públicos o comunidades con las que interactúan los artistas. Las teorías que profundizan en la tendencia del arte participativo lo presentan como una práctica que busca intervenir de manera efectiva en la realidad, como “un agente activo de la democracia” (Ardenne, 2006, p. 128) y un catalizador de “micropolíticas urbanas” (Miessen, 2014, p. 49). Además, lo sitúan en el “territorio intersubjetivo” (Ferrando, 2009, p. 13) y lo consideran “una ficción colectiva” cuya

resonancia en la vida excede el tiempo y el espacio del proyecto. En nuestra cultura contemporánea, la participación puede pensarse como un “credo cultural”, “un paradigma estético” (Cornago, 2016, p. 196), mientras que el arte que la pone en práctica es pensado, en palabras de Claire Bishop, como “la vanguardia que tenemos hoy”, aquella donde “los artistas instauran situaciones sociales como un proyecto desmaterializado, antimercado, y comprometido políticamente para continuar el llamado de las vanguardias de hacer al arte una parte esencial de la vida”. (Bishop, 2016, p. 28)

La evolución paulatina de esta tendencia interesada en la organización social durante buena parte del siglo XX encontró un eco significativo en las políticas culturales de los años noventa, un periodo marcado por dinámicas históricas y económicas complejas, que incluyó la reconfiguración del Estado de bienestar, la consolidación de lógicas neoliberales y la expansión de lo que Boltanski y Chiapello definieron como capitalismo inmaterial, basado en la producción de vínculos, afectos y conocimiento (Cornago, 2016, p. 196). En este marco, el arte socialmente articulado y participativo comenzó a concebirse como un recurso complementario para abordar problemáticas colectivas, orientándose a objetivos como la regeneración urbana y los procesos de gentrificación, la promoción del bienestar físico y psicológico, la generación de capital social y el fortalecimiento de la cohesión comunitaria, así como la educación en valores democráticos y en el consenso social.

La situación actual del arte de participación puede entenderse como el resultado de una línea de reflexión y práctica estética heredera de la cultura moderna, vinculada a la reformulación contemporánea del discurso sobre lo común y la cultura, y que ha sido además susceptible instrumentalización por parte de las dinámicas políticas y económicas recientes. (Miessen, 2014) (Bishop, 2016) Esta tendencia artística admite múltiples aproximaciones, ya sea desde su historia recientemente sistematizada o desde sus dimensiones estética, política y ética. No obstante, en este artículo centramos nuestra atención en la metodología co-creativa que estas prácticas adoptan con diversas comunidades para intentar hacerle frente a diversos retos contemporáneos tales como el deterioro ambiental, la

desigualdad de acceso a la información, a la educación y a la cultura, las cuestiones de género, a las crisis urbanas y al fenómeno de la migración.

Los casos seleccionados nos acercan a las diversas formas en que los artistas intervienen contextos específicos, aportando sus medios, recursos e imaginación, y reconociendo a su vez a los participantes como expertos en su propia realidad y –en consecuencia– como agentes capaces de impulsar transformaciones significativas en su entorno, o al menos, en la percepción de sí mismos, de la vida cotidiana y del mundo actual. En estas prácticas, los participantes se conciben como una fuerza conceptual y creadora indispensable con quienes ensayar, en el espacio del arte, otros modos de relación y realidades posibles, a menudo con la expectativa de que estos ensayos puedan materializarse luego en un escenario social más amplio.

Los casos analizados, pertenecientes al ámbito de América Latina y España, ilustran un amplio abanico de posibilidades dentro de esta línea del arte contemporáneo. Aunque el artículo incluye artistas cuyas prácticas han tenido cierta visibilidad internacional, ponerlos en diálogo desde esta perspectiva constituye una aportación específica frente a las genealogías del arte participativo centradas en Europa del Norte y en el ámbito anglosajón. De este modo, se ofrece una visión más integrada de la tendencia en esta región, que permite comprender mejor su diversidad de contextos y estrategias.

2. FRENTE A LA CRISIS ECOLÓGICA

En el contexto de la crisis ambiental global, surgen iniciativas artísticas y comunitarias que replantean la relación entre sociedad y entorno. Colectivos como Ala Plástica en Argentina, que trabaja con comunidades costeras y promueve la creación de redes internacionales para abordar problemáticas ecológicas y sociales desde el arte, o Basurama en España, que utiliza los residuos como recurso creativo y crítico, ejemplifican cómo el arte participativo puede convertirse en un espacio de reflexión y acción frente a los desafíos ambientales, al tiempo que fomenta metodologías de co-creación colectiva y situada junto a las comunidades directamente afectadas por estas problemáticas.

Ala Plástica, organización artística y ambiental fundada en La Plata en 1991, ha desarrollado una gama de obras de arte no convencionales, centradas en problemáticas locales y regionales, y en estrecho contacto y colaboración con otros artistas, científicos y grupos ambientalistas. Su metodología se centra en procesos participativos y colaborativos con artistas, científicos, activistas y habitantes locales.

Desde este enfoque, dirigieron la iniciativa *DerrameShell 99*, para hacerle frente al grave derrame de crudo ocurrido en el Río de la Plata en 1999 por parte de la compañía Shell. En medio de esta crisis ecológica, las instituciones oficiales y entidades responsables crearon un comité para negociar la limpieza y ocultar el impacto a largo plazo. También organizaron las labores de recuperación y la supuesta rehabilitación de la zona. Como contrapartida, Ala Plástica, impulsó un trabajo comunitario con artistas, naturalistas y vecinos para recopilar evidencia material y generar informes alternativos, acciones públicas y exposiciones de denuncia como *Doble Estándar* en Holanda, además del informe *Falling the Challenge, the Other Shell Report*.

Estas acciones fortalecieron un activismo internacional por la justicia ambiental y lograron sumar más tarde al Gobierno municipal de Magdalena y a la UNESCO. Finalmente, la organización consiguió que la compañía Shell fuera llevada a juicio en la Corte Suprema de Justicia del Tribunal de La Haya, obteniendo un fallo favorable. (Thompson, 2012)

Por su parte, Basurama, colectivo madrileño fundado en 2001 por arquitectos y artistas, enfocado en la reutilización de residuos y la crítica al consumo masivo y la cultura de desecho, ha desarrollado desde sus inicios intervenciones artísticas, talleres y obras públicas en diversos países, con el objetivo de transformar espacios y conciencias a través del arte y la sostenibilidad.

Con su proyecto *Auto-coles*, iniciado en 2013, Basurama busca transformar patios escolares, reutilizando materiales desechados como neumáticos y pupitres viejos. Además de proponer esta acción de reciclaje, el colectivo se interesa, en este caso, por el merme de las funciones que han sufrido los patios de colegio en las últimas décadas. Según su investigación y análisis, los recortes en mantenimiento han llevado a

eliminar juegos en lugar de repararlos, han conducido a que las zonas verdes se hayan visto reducidas al mínimo y que una visión restrictiva de la noción de “riesgo” provoque que algunos juegos sean realmente poco divertidos. (Basurama, 2025)

Ambos colectivos, Ala Plástica y Basurama, comparten estrategias clave: parten de diagnósticos locales elaborados junto con las comunidades afectadas, desarrollan investigaciones alternativas y buscan visibilizar las problemáticas a través de distintos recursos como redes sociales, exposiciones, informes, llegando incluso, en el caso de Ala Plástica, a impulsar acciones legales y de denuncia. Todo ello responde a la voluntad de avanzar hacia modelos de justicia ambiental que trasciendan lo estrictamente institucional y se nutran también de la acción ciudadana y la imaginación colectiva.

3. ACCESO A LA CULTURA Y AL ARTE

Otra de las problemáticas que ocupa a los artistas contemporáneos es el acceso a la cultura y al arte, así como el uso de los medios de comunicación con fines sociales. Un ejemplo destacado es DocuPerú, colectivo fundado en el año 2000 por el documentalista puertorriqueño José Balado junto con jóvenes cineastas formados en la Pontificia Universidad Católica del Perú. El proyecto, que actualmente cuenta con cerca de 350 documentales, surgió dos años después de la renuncia de Alberto Fujimori a la presidencia, tras un periodo marcado por la violencia y la represión. En ese contexto, *DocuPerú* respondió a la necesidad de que las comunidades construyeran sus propios contenidos y, a través de ellos, modelos de autorrepresentación.

La metodología de trabajo del colectivo se basa en talleres en los que los propios habitantes aprenden a manejar cámaras y a crear narrativas sustentadas en la subjetividad, la memoria y el intercambio de saberes. Los documentalistas no se conciben como especialistas o maestros que imponen su técnica y su equipo tecnológico; por el contrario, proponen un intercambio de conocimientos y experiencias en el que se reconoce al otro como experto en su propia realidad cotidiana. Desde esta perspectiva, el enfoque antropológico y sociológico de los creadores busca

transformar situaciones de marginalidad y de incomunicación con el resto del mundo, al mismo tiempo que acompaña las luchas territoriales de las comunidades con las que trabajan. En este sentido, consideran que los recursos tecnológicos, el dominio de la imagen y las historias representan un poder fundamental tanto para ejercer derechos ciudadanos frente a las políticas del Estado como para fortalecer procesos de autoconocimiento y de registro de tradiciones.

Por otra parte, el artista y arquitecto chileno Alfredo Jaar, radicado en Nueva York y reconocido por sus proyectos de fuerte carga política y social, llevó a cabo en el año 2000 el proyecto *The Skoghall Konsthall*. La iniciativa se desarrolló en la pequeña localidad de Skoghall, Suecia, que carecía de un museo de arte. Jaar recurrió al concepto de arquitectura efímera y construyó un pabellón de papel y cartón —materiales que aludían a la principal industria de la región— con el propósito de albergar una exposición colectiva durante un único día. Una de las premisas fundamentales era que los artistas invitados desarrollaran proyectos participativos junto con los residentes locales, con el fin de establecer un vínculo significativo entre la comunidad y el espacio expositivo.

La exposición y el museo efímero resultaron un éxito. Sin embargo, tal como estaba previsto, Jaar decidió quemar y destruir el pabellón apenas 24 horas después de su inauguración, lo que generó una fuerte polémica entre los habitantes de Skoghall. La destrucción del edificio provocó un debate sobre la relevancia de la cultura en la comunidad, impulsando una reflexión colectiva acerca de su valor y de la necesidad de contar con espacios estables para el arte. Finalmente, siete años más tarde, Jaar fue convocado nuevamente para realizar un proyecto permanente en la localidad.

Tanto la experiencia de *DocuPerú* como la de Alfredo Jaar en Skoghall evidencian cómo iniciativas artísticas que implican en profundidad a las comunidades pueden aportar autoconocimiento y mejorar los entornos de la vida cotidiana. Mientras que el colectivo peruano promueve la autorrepresentación y prácticas de archivo desde las comunidades marginadas, el proyecto de Jaar visibiliza la carencia de infraestructuras culturales y moviliza a la ciudadanía en torno a la necesidad de espacios de creación y encuentro.

4. GÉNERO, CUERPOS Y AFECTIVIDADES DISIDENTES:

La libertad e igualdad de géneros ha sido también una problemática central abordada y vivida por numerosos artistas, quienes exploran no solo las desigualdades estructurales que atraviesan la sociedad, sino también las formas de expresión de cuerpos, afectividades e identidades disidentes. A través de sus prácticas, estos artistas cuestionan normas sociales y jerarquías de poder, proponiendo espacios de encuentro, diálogo y co-creación que permiten visibilizar experiencias marginadas y abrir nuevas posibilidades de reconocimiento y participación.

La Paz, Bolivia, es fundamentalmente el escenario de Mujeres Creando, colectivo que se autodefine como anarco-feminista, fundado en 1992 por las activistas Julieta Paredes, María Galindo y Mónica Mendoza. El colectivo se ha caracterizado por sus mensajes anticapitalistas, difundidos a través de grafitis, acciones directas y performances y ha publicado un periódico independiente y fundado un programa de radio de interés público, al tiempo que colabora con universidades, sindicatos y trabajadoras rurales para confrontar las dinámicas corporativas y neoliberales.

En 2019, en medio de los actos del golpe de Estado en Bolivia, Mujeres Creando convocó al *Parlamento de las Mujeres*. En él participaron más de cuarenta mujeres que generaron un espacio de diálogo político y simbólico en un momento de emergencia institucional e incertidumbre respecto al futuro del país. Las sesiones se llevaron a cabo en condiciones extremas, con la ciudad bajo toque de queda, sobrevuelos de aviones y helicópteros militares y una violencia creciente en las calles. A las participantes se les invitaba a hablar en voz alta, en intervenciones de no más de tres minutos, respondiendo a una misma pregunta: “¿qué es la democracia?”. La propia María Galindo comenta en su intervención:

Lo que quieren es pasar de ocupar el Estado a ocupar nuestras mentes, nuestras emociones y nuestros cuerpos; por eso el Parlamento de las Mujeres es tan vital, tan efectivo, tan sanador y tan profundo. (...) Abrir este espacio en estas condiciones no es fácil pero es más urgente. Es también un espacio para demostrar cómo puedes procesar tus miedos. (...) Este Parlamento tiene el carácter de catarsis, pero también el carácter de análisis político. (Galindo, 2019).

Por otro lado, Serigrafistas Queer, colectivo gráfico activo desde 2007 en Argentina, desarrolla acciones públicas y talleres participativos desde una perspectiva *queer* y feminista. Se aleja de concebir la serigrafía únicamente como técnica o de la impresión como un fin en sí mismo, para centrarse en todo lo que acontece en el proceso: las colaboraciones, las puestas en común, la distribución de tareas, así como la generación de ideas que dan origen a nuevos proyectos. En sus talleres han participado grupos estudiantiles, organizaciones políticas y sociales, además de departamentos universitarios.

Para la Documenta de Kassel de 2022, el colectivo presentó el proyecto *Rancho Cuis*, una suerte de arquitectura efímera construida con estructuras de madera y banderas realizadas en colaboración con diversos colectivos de Argentina y de la propia ciudad alemana. Ubicado en el espacio público —concretamente en un terreno baldío de los suburbios del barrio Bettenhausen, cercano a un hostel para refugiados y a un bar—, el *Rancho Cuis* se concibió como un lugar de encuentro para lecturas, talleres y estampas colaborativas.

Ambos colectivos, Mujeres creando y Serigrafistas Queer, recurren al arte para generar espacios de visibilización y empoderamiento en torno a los cuerpos y afectividades disidentes. Mientras Mujeres Creando actúa directamente sobre estructuras de poder y emergencia política para cuestionar la opresión y abrir diálogos colectivos, Serigrafistas Queer resignifica el espacio urbano y promueve la co-creación desde prácticas participativas, mostrando dos formas diferentes de abordar la temática del género y la libertad corporal.

5. DESAFÍOS URBANOS

Entre las problemáticas más debatidas sobre la vida en las ciudades contemporáneas destacan la necesidad de una planificación participativa que considere la experiencia de sus habitantes, el acceso a una vivienda digna, o la precariedad de las infraestructuras en barrios vulnerables. Frente a estas situaciones, numerosos artistas y arquitectos intervienen desde prácticas creativas y comunitarias para visibilizar las

desigualdades, fomentar la colaboración vecinal y proponer soluciones alternativas que contribuyan a reconfigurar la vida urbana.

Así lo evidencia el proyecto *A la ca(s)za de Rosa*, desarrollado en 2003 por el artista cubano René Francisco Rodríguez. En uno de los barrios más humildes de La Habana, El Romerillo, René Francisco reconstruyó, junto con vecinos, la casa de Rosa, una señora de 83 años. Rosa fue seleccionada mediante una encuesta organizada por el artista entre los habitantes del barrio, con el objetivo de identificar a las personas más necesitadas y, al mismo tiempo, más comprometidas con su comunidad. Posteriormente, los vecinos se implicaron en las labores materiales y en la reparación colectiva del hogar. De este modo, René Francisco utilizó la ayuda económica de una beca artística recibida en Alemania y los recursos de las instituciones implicadas para resolver un problema de vivienda real, al tiempo que activaba redes de colaboración en la propia comunidad.

Otro ejemplo destacado es el del arquitecto sevillano Santiago Cirugeda, fundador en 2003 de la “oficina de arquitectura” Recetas Urbanas, plataforma que explora nuevas formas de intervención y ocupación de la ciudad, con un enfoque en la educación y la participación en proyectos desarrollados en España, Europa y Latinoamérica. Su trabajo se centra en la reutilización de espacios y materiales para construir estructuras temporales útiles para la comunidad, muchas veces fuera de las normas urbanísticas, promoviendo la autoconstrucción y la colaboración colectiva.

En el proyecto *Kuvas S.C.* (1997), Cirugeda propuso nuevos usos para estructuras y objetos presentes en el espacio público: un contenedor de escombros, por ejemplo, se convirtió en la base de un balancín donde los niños del barrio podían jugar y coincidir. En otra iniciativa de 1998, un andamio se reutilizó como ampliación de una vivienda. La plataforma también convoca a ciudadanos a participar mediante manuales abiertos y asesoramiento técnico, convirtiendo la arquitectura en un medio de subjetivación cívica. Cirugeda denomina estas intervenciones como “arquitectura de guerrilla” y utiliza su página web para difundir manuales y orientaciones que permiten a cualquier persona construir este tipo de estructuras. Para él, la ciudad puede convertirse en “un laboratorio y un espacio de resolución de conflictos” (Cirugeda, 2024).

Aunque ambos casos comparten un enfoque en la participación comunitaria y la mejora del entorno urbano, difieren notablemente en contexto y procedimiento. René Francisco interviene en un barrio de La Habana, empleando recursos institucionales y una beca internacional para resolver necesidades de vivienda concretas y fortalecer la cohesión vecinal a través de la acción colectiva directa. Por su parte, Santiago Cirugeda opera en distintos contextos urbanos de España, Europa y Latinoamérica, promoviendo la experimentación en el espacio público, la reutilización de materiales y la autoconstrucción, estrategias que permiten a los ciudadanos apropiarse de la ciudad como laboratorio cívico.

6. MIGRACIÓN, IDENTIDAD Y JUSTICIA TRANSNACIONAL

El fenómeno de la migración constituye uno de los desafíos más urgentes y complejos de las sociedades contemporáneas, marcado por desplazamientos masivos, barreras burocráticas, desigualdades estructurales y crisis humanitarias. Este contexto ha motivado la intervención de artistas que abordan la movilidad humana no solo como un problema político y social, sino también como un terreno para la acción creativa, la reflexión ética y la construcción de vínculos transnacionales. A través de sus prácticas, buscan visibilizar las dificultades que enfrentan los migrantes, cuestionar las políticas que restringen sus derechos y explorar nuevas formas de participación, inclusión y representación política.

Un ejemplo de estas dinámicas es el proyecto *Ayuda Humanitaria* (2008) de la artista catalana Núria Güell, en el que pone su propio cuerpo y el de un participante seleccionado al servicio de la obra para evidenciar la ineficacia de los procesos burocráticos tanto cubanos como españoles, que condicionan la entrada y salida del país. En la primera etapa del proyecto, Güell lanzó una convocatoria mediante volantes repartidos en la calle, ofreciendo su matrimonio como estrategia: “chica española se ofrece como esposa al cubano que le escriba la carta de amor más bonita del mundo”. La artista explica el propósito de manera explícita:

Por aquel entonces (2008), la única opción que tenían los cubanos de salir del país legalmente era enamorando a un o una turista y casándose con él o ella. El amor se había convertido en una especie de pasaporte hacia la libertad —o hacia la ilusión de libertad—, enamorar y seducir

permitía soñar con una vida mejor, real o no. La idea era seguir el mismo patrón. Me casaría con un cubano, le facilitaría los medios para obtener los ansiados papeles y permisos para salir del país a cambio de utilizarlo en una obra de arte. Utilizaría el amor como medio para engañar a la burocracia cubana y española. (Güell, 2013)

Un jurado conformado por la propia artista eligió la carta ganadora, y posteriormente, Güell contrajo matrimonio con el joven cubano bajo ciertas condiciones: él debía estar disponible para cualquier demanda durante la vigencia del matrimonio; una vez adquirida la nacionalidad española, iniciarían el proceso de divorcio; y, en caso de venta de la obra, las ganancias serían repartidas a partes iguales. Este proyecto cuestiona de manera directa las políticas migratorias, transformando no solo la vida de la persona involucrada, sino también la de la propia artista, y evidenciando lo absurdo y la ineficacia de muchos procedimientos burocráticos.

Por su parte, la artista cubana Tania Bruguera aborda la migración a través de proyectos de larga duración. Entre 2010 y 2015, en Nueva York, promovió el *Movimiento Inmigrante Internacional*, entendiendo la migración como “un elemento cada vez más neurálgico en la existencia contemporánea”. (Bruguera, 2018) A partir de la creación de vínculos entre comunidades locales e internacionales y del trabajo conjunto con organizaciones de servicios sociales, funcionarios electos y artistas enfocados en la reforma migratoria, Bruguera examinó la representación política y las condiciones de vida de los inmigrantes. La comunidad local fue atraída mediante talleres, eventos, acciones y alianzas públicas, generando un espacio de aprendizaje, incidencia y movilización social.

Partiendo de esta iniciativa, Bruguera también impulsó la creación del *Partido del Pueblo Migrante* (PPM) en México, con el objetivo de visibilizar la escasa representación política de los migrantes en el marco del proceso electoral de 2012. La problemática de fondo era la condición geográfica fronteriza entre México y Estados Unidos, que provoca tanto migración masiva hacia el Norte como tránsito y recepción de grupos provenientes de Centroamérica. El partido se concibió como un espacio desde el cual los migrantes pudieran ejercer presencia política mediante educación, uso activo de los medios de comunicación y acciones creativas centradas en sus problemáticas. Las actividades del PPM, presentadas en la Sala de Arte Público Siqueiros (SAPS), incluyeron foros de

conversación abiertos al público general y derivaron en intervenciones creativas en el espacio urbano. Para Bruguera, la motivación central de las acciones del partido era la aspiración a la desaparición de las fronteras, entendiendo que la dignidad no tiene nacionalidad, ideas que, al menos por esta vez, pudieron ensayarse desde el ámbito del arte.

Ambos casos abordan las experiencias de las comunidades afectadas por la migración, pero conciben la participación de diferente manera. Núria Güell utiliza un vínculo directo e íntimo con un individuo específico para evidenciar la arbitrariedad de la burocracia, haciendo de los propios cuerpos y de la experiencia personal un medio de acción crítica. En cambio, Tania Bruguera trabaja a gran escala, generando redes de colaboración comunitaria e institucional, promoviendo la participación y la construcción de estructuras políticas y culturales que amplían la agencia de múltiples migrantes. Mientras Güell focaliza su intervención en un caso puntual que tensiona las normas existentes, Bruguera despliega un modelo replicable y sostenido de co-creación transnacional, donde el arte se convierte en espacio de ciudadanía, educación y acción política colectiva.

7. CONCLUSIONES

Los casos que hemos presentado forman parte de una línea de creación en el arte contemporáneo que busca incidir de manera significativa en la realidad a través de metodologías co-creativas, abordando un amplio abanico temático vinculado a las problemáticas más urgentes de nuestras sociedades. Los artistas ponen a disposición sus habilidades —la imaginación, la creatividad y el potencial simbólico del arte— para fomentar la autonomía de los individuos y de las comunidades en la resolución y gestión de conflictos cotidianos.

Más allá de los posicionamientos políticos que puedan tener los artistas, estas prácticas parten fundamentalmente de un “compromiso humanitario”, como lo señala el historiador del arte Paul Ardenne, frente a la deshumanización, el individualismo, las desigualdades, la falta de libertades, la marginalidad, el desamparo institucional y la escasa o nula representación de muchas comunidades o sectores sociales en la esfera pública y política. (Ardenne, 2006)

Desde una lectura estética, uno de los rasgos comunes de estos casos de estudio es el desplazamiento que se produce en la tríada artista, obra, espectador. El público se concibe como participante o co-creador de la acción, mientras que el artista asume los roles de guía, mediador, productor, facilitador o coordinador, rechazando su condición de autor único, abriendo los procesos en tiempo y espacio y cediendo parte de la responsabilidad creativa a las personas participantes buscando un enfoque de trabajo más horizontal.

Una de las características comunes en estos casos de estudio es el desplazamiento que se produce en la *tríada artista, obra, espectador*, en otras palabras, se subvierten los roles del artista y del espectador y de la función de lo considerado como arte en pos de alcanzar una eficacia significativa e intentar transformar las condiciones de vida de las personas. La obra, en medio de esta dinámica, en cambio, puede entenderse como un proceso compartido desmaterializado, o como un entorno o dispositivo que se activa y adquiere sentido en el momento del encuentro. Las obras participativas son concebidas como acciones cercanas al *happening*, a las intervenciones públicas, impulsadas por un enfoque conceptual, y que pueden adquirir también un carácter pedagógico o activista.

En cuanto a las metodologías, encontramos diversos procedimientos: procesos cuidadosamente estructurados en los que convergen la libertad de la creación artística y las herramientas de co-diseño definidas, como ocurre en Basurama; procesos participativos que identifican y potencian el conocimiento de la propia comunidad sobre sus problemáticas y ofrecen herramientas para su gestión, como los planteados por Ala Plástica, DocuPerú, René Francisco; la implementación de arquitecturas efímeras, como sucede en los proyectos de Alfredo Jaar, Serigrafistas Queer y Santiago Cirugeda; eventos o procesos asamblearios, como en Mujeres Creando; o iniciativas que emulan instituciones u organizaciones políticas desde el espacio simbólico del arte, evidenciando vacíos en la representación ciudadana o las limitaciones burocráticas, como ocurre en los proyectos de Tania Bruguera y Núria Güell.

La experiencia estética de estas prácticas se plantea como una *acción extraordinaria*, una *vivencia colectiva*. Consiste en la creación conjunta de un dispositivo situado: un entorno y nuevos vínculos, así como en el

conocimiento de la realidad y las relaciones interpersonales, todo ello a través de un proceso abierto cuya temporalidad e impacto trascienden la propia acción artística. Estos procesos operan no solo en un plano subjetivo, sino también intersubjetivo. En este sentido resulta particularmente interesante la idea de Óscar Cornago de que la participación real tiene lugar “antes, después y a pesar de su propia representación.” (Cornago, 2016, p. 196)

Los ejemplos presentados toman lugar en diferentes países de la región cultural integrada por Latinoamérica y España, región que posee diferentes sistemas sociales, económicos y políticos. Esto nos hace pensar que más allá de estos marcos, el arte que propone acciones co-creativas a las comunidades busca ser una forma de resistencia a las problemáticas contemporáneas comunes. Los casos analizados evidencian el interés de los artistas por transformar el arte en un espacio para el pensamiento crítico, el ensayo de realidades alternativas, así como para el encuentro, el acompañamiento, la gestión de lo común y la libertad de expresión. A pesar de la diversidad geográfica, temática y de los medios artísticos empleados, se distinguen patrones comunes: la reactivación de un espacio público limitado, el cuestionamiento de la autoridad, la visibilización de la crisis institucional, la denuncia de la falta de infraestructuras en determinados contextos, así como la promoción de formas de trabajo más horizontales.

Pensar que es posible la transformación de la realidad, que somos capaces de autodeterminarnos desde el ejercicio de la libertad y la racionalidad forma parte de nuestra propia cultura moderna y contemporánea, que es también ya hoy una “cultura participativa” como la define Henry Jenkins. (Jenkins, 2006) Las prácticas artísticas participativas no están exentas de contradicciones: enfrentan presiones ideológicas y pueden ser susceptibles de instrumentalización. No obstante, su potencial radica en cómo humanizan los procesos de trabajo, investigan las causas profundas de los conflictos sociales, acompañan a las comunidades, crean redes de colaboración.

Más que ofrecer soluciones definitivas, los artistas proponen repensar otras formas de convivencia, de resistencia, de visibilización de conflictos y de activación de vínculos en escenarios de crisis. En este

sentido, la noción de resiliencia puede entenderse no solo como capacidad adaptativa frente a la adversidad, sino como un proceso crítico, colectivo y performativo de exploración de alternativas a problemáticas sociales, impulsado por la potencia imaginativa del arte. Ensayar lo posible, como hemos visto, más que una metáfora artística, puede pensarse como la motivación de estas prácticas que buscan integrarse en la vida misma de las personas a las que llega.

8. REFERENCIAS

- Andrade Kobayashi, M. (2021). “Esto no es un museo: the skoghall konsthall de alfredo jaar y limac de sandra gamarra”. *Universum (Talca)*, 36(2), 329–344. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-23762021000200329>
- Ardenne, P. (2006). Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación. Cendeac.
- Basurama. (2025, 11 de febrero). *Auto*. Recuperado de https://basurama.org/portfolio_category/auto/
- Bishop, C. (2016). *Infiernos artificiales. Arte participativo y políticas de la espectaduría*. T-e-e Taller de Ediciones Económicas.
- Bourriaud, N. (1998). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Bruguera, T. (2018, 25 de junio). *Movimiento Inmigrante Internacional*. Recuperado de <https://taniabruguera.com/movimiento-inmigrante-internacional-2/>
- Cirugeda, S. (2001, junio). *KUVAS S.C. / Cubas. Contenedores*. Laboratorio Q. Recuperado de <https://www.laboratorioq.com/global/laboratorioqsevilla/kuvas-s-c-cubas-contenedores/>
- Claramonte, J. (2011). *Arte de contexto*. Editorial Nerea.
- Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance. Elementos de creación*. Valencia: Ediciones Mahali.
- Galindo, M. (2019, 11 de noviembre). *Bolivia: La Noche de los cristales rotos*. Lavaca. Recuperado de <https://lavaca.org/notas/bolivia-la-noche-de-los-cristales-rotos-por-maria-galindo/>
- Güell, N. (2013, junio). *Ayuda Humanitaria*. Recuperado de <https://www.nuriaguell.com/portfolio/ayuda-humanitaria/>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós Ibérica.

- Kravagna, C. (2010). Working on the Community. Models of Participatory Practice. En A. Dezeuze (Ed.), *The 'do-it-yourself' artwork. Participation from Fluxus to new media* (pp. 175–196). Manchester University Press.
- Lacy, S. (1995). *Mapping the terrain. New Genre Public Art*. Bay Press.
<https://archive.org/details/mappingterrainOOSuza>
- Miessen, M. (2014). *La pesadilla de la participación*. dpr-barcelona.
- Popper, F. (1989). Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy. Ediciones Akal.
- Thompson, N. (Ed.). (2012). *Living as form: Socially engaged art from 1991–2011*. New York, NY; Cambridge, MA: Creative Time Books; MIT Press.
- Universes in Universe. (2003). *René Francisco Rodríguez, Museo Nacional de Bellas Artes / 8th Havana Biennial*. Recuperado de <https://universes-in-universe.de/car/habana/bien8/mnba/s-tour-03.htm>

RESILIENCE AND THE HEALTH HUMANITIES: ANALYZING CONTEMPORARY CANADIAN FICTION

LUCÍA LÓPEZ SERRANO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCTION: LOCATING THE HEALTH HUMANITIES

The health humanities remain a relatively new area of inquiry. Ongoing debates about purpose, scope, methods, and even naming persist in part because the field sits so close to the medical humanities. Some writers describe it as a development of that tradition, while others see it as a distinct cluster that overlaps with the critical medical humanities. Scholars broadly agree that the medical humanities took shape in the United States during the 1960s and 1970s as a response to the growing dominance of biomedical science in medical education (Vickers, 2016, p. 390). The creation of the *Journal of Medicine and Philosophy* in 1976 and the *Journal of Medical Humanities* in 1979 provided venues for clinicians and academics to explore how cultural and philosophical frameworks shape understandings of health and illness, pain and convalescence, madness and recovery, along with their historical contexts and artistic representations.

Many observers read the field's early phase in practical terms. Its promise was to "soften medicine's rough edges" (Wailoo, 2022, p. 194), with a strong emphasis on teaching and on emerging ethical dilemmas as biomedical science advanced (Jones et al., 2017, p. 933). In the twenty-first century, both the critical medical humanities and the health humanities pushed the conversation beyond the clinic. Scholars began to trace how health and illness intersect with "critical theory, queer and disability studies, activist politics and other allied fields" (Viney et al., 2015, p. 2). However, the medical humanities in its original understanding has not vanished. They remain tied to improving clinical practice and

to the project of humanizing medical education. Narrative medicine is a key example. For instance, narrative medicine, described by Rita Charon as “medicine practiced with narrative competence,” seeks to place the patient’s voice at the center of care and shift clinical encounters away from authoritarian biomedical habits toward more empathetic, patient-centered practice (Charon, 2001, p. 1897).

At the same time, the health humanities and the critical medical humanities pursue more than a role as medicine’s useful companion. Drawing on Foucault, they work to unsettle the “medical gaze” that divorces the body from subjectivity and identity, and they scrutinize the hierarchies and power relations that organize clinical settings. Early critical work associated with Arthur Kleinman, Thomas Couser, and Arthur Frank brought patients’ illness narratives to the fore, creating space for voices that had been muted once symptom reporting ended. Close readings of said narratives exposed many of the prevalent and systemic problems of Western medicine, such as the difficulty laypeople face in accessing biomedical knowledge and the routine “infantilization” of patients, as well as the lived challenges of impairment, the burdens of caregiving, the socio-economic pressures that intensify illness, the racist legacies of medicine and their afterlives, the gender biases of modern science, and the penalties for straying from narrow norms.

Around 2010, Paul Crawford and colleagues sought to name and consolidate this critical movement under health humanities. Their argument was that the term “medical” concentrates attention on physicians and can obscure other determinants of health, and other medical professionals, contending that “not everyone aligns with medical visions of healthcare,” and “multiple and often complementary contributions to health and well-being... fall outside medicine per se” (Crawford et al., 2015, p. 2). The proposal has not been without critics: some authors advise the dangers of abandoning “medical,” as a term, since its gravitational pull keeps alive critique of the power attached to the label (Atkinson et al., 2015, pp. 73–75), while others note that it dismisses the multidisciplinary and intersectional approaches and legacies of the field (Jones et al., 2017, p. 932).

In this work, I ascribe to the health humanities as a field, arguing its productive connotations as a challenge to the understanding of medicine as only “one component of health and well-being” (Jones et al., 2017, p. 935). The World Health Organization’s definition of health as “a state of complete physical, mental, and social well-being, not merely the absence of disease or infirmity,” invites enquiries into dimensions of health not frequently within the scope of the “medical,” such as the lingering impacts of colonization, the present tempo of capitalism and its push toward self-exploitation, the cultural imperative for resilience and overcoming, the growing difficulty of accessing care outside clinical systems, and our shifting ideas about happiness and well-being.

This is the stance this chapter brings to contemporary Canadian fiction, reading novels as laboratories where clinical and cultural scripts are tried out, challenged, and revised. Novels are approached as sites where competing understandings of illness, care, and resilience are articulated, negotiated, and sometimes refused. In this sense, narrative is not a passive reflection of policy and practice, but a social and relational technology that organizes perception, distributes authority, and shapes ethical expectations around suffering and recovery.

2. METHODOLOGY: POSTCOLONIAL APPROACHES TO CANADIAN LITERATURE

In its nature, the health humanities are interdisciplinary. The field itself is often described as “post-disciplinary,” since many who turn to the intersections of illness and health come from established disciplines and carry those methods forward (Crawford et al., 2020, p. 4), a plurality that enriches the field. For this project, I find that a postcolonial approach is essential due to the inextricable link between Western medicine and imperial governance, which makes it necessary to critically enquire the intersection between medicine and colonialism. For instance, Suman Seth describes the emergence of medicalized theories of racial difference from the eighteenth century onward and shows how they furnished intellectual cover for racial hierarchy and the transatlantic slave trade. By the nineteenth century, as he notes, “physical

differences, understood racially, were taken to be the *cause* of mental difference. Africans had smaller brains, it was argued, and hence lower intellects” (Seth, 2018, p. 170). Extending this genealogy into the present, Strings’s *Fearing the Black Body* argues that “racial discourse was deployed by elite Europeans and white Americans to create social distinctions between themselves and so-called greedy and fat racial Others” (Strings, 2019, p. 7), and that moralized aversions to fatness in clinical culture remain entangled with older claims about the “inherent inferiority” attributed to Black bodies (p. 79). Historical case studies underscore the violence of these regimes: J. Marion Sims, often celebrated as the father of modern gynecology, developed instruments and surgical procedures by experimenting on enslaved women without anesthesia (Cooper Owens, 2017, pp. 2–3), while the Tuskegee syphilis study deliberately withheld treatment from African American men in order to observe the disease’s natural course, resulting in preventable harm and death (Brandon et al., 2005, p. 951). Contemporary health equity research consolidates these critiques by emphasizing that it is “racism and oppression, not race,” that produce persistent disparities in outcomes (Swanson et al., 2021, p. 353).

In Canada, the link between medicine and settler governance is also clear. David Arnold reminds us that “Imperialism highlights the fact that medicine is an ideology as much as a practice. It represents a particular way of viewing the relationships between humans and their environment” and shows the “interdependence of metropole and periphery” (Arnold, 2017, p. vi). For instance, in the context of the residential school system,⁴ the rhetoric of hygiene and sanitation justified the control of Indigenous children’s bodies. Survivors recall that compulsory hair cutting and forced treatments “was an attempt to force the children to conform to racist cultural ideals and Christian settler-colonial gender

⁴ The residential school system was a network of government funded, church run boarding schools for First Nations, Inuit, and Métis children that operated from the late nineteenth century to 1996 in Canada. It aimed at forced assimilation by removing children from their families, banning Indigenous languages and practices, and it produced widespread neglect and abuse. In 2015 the Truth and Reconciliation Commission concluded that the system constituted cultural genocide and left deep intergenerational harms.

stereotypes” (Witness Blanket). During the Sixties Scoop,⁵ biopower functioned “through both violent and non-violent forms of disciplining the body” (MacDonald & Gillis, 2017, p. 43), while the Indian Act “criminalized and prohibited Indigenous healing practices” (Brant, 2020). Healthcare segregation kept Indigenous peoples in underfunded Indian Hospitals and wards well into the 1970s (Lux, 2016, p. 150).

Years of policies designed to destroy Indigenous cultures and governance have left a deep wound. Social determinants such as the loss of cultural practices, lack of family and community supports, economic precarity, racism, forced uprooting, environmental exploitation, historic neglect by health services, and cultivated mistrust of state agents all have a profound and negative effect upon the health of Indigenous peoples. A 2015 systematic review found that, despite differences across groups and locations, inequities among Indigenous Canadians are associated with lateral violence resulting from transgenerational trauma and are deeply affected by the loss of land (Kolahdooz et al., 2015). The authors stress the need for “addressing unresolved past trauma or transgenerational trauma as a means of promoting health and well-being among survivors and descendants” and emphasize the importance of identity rooted in Indigeneity and of “fostering resilience through strong social bonds and community practice” (p. 12). Indigenous frameworks define health as a “product of a complex web of physiological, psychological, spiritual, historical, sociological, cultural, economic, and environmental factors” (Waldram et al., 2006, p. 3), and highlight the importance of planetary health, which “underscores that human health cannot be uncoupled from the health of natural systems within the Earth’s biosphere” (Prescott & Logan, 2019, p. 98). The dispossession of land and capitalist over-exploitation that drive climate crisis are therefore health problems in a strong sense. In short, literature

⁵ The Sixties Scoop refers to child welfare practices that took place in Canada from the late 1950s through the 1980s in which authorities removed thousands of First Nations, Inuit, and Métis children from their families and placed them in foster care or adoption, often with non-Indigenous families. The practice severed language, kinship, and cultural ties and produced lasting individual and community harms. Survivors continue to pursue recognition, redress, and community-led healing.

from Canada is a strong site for health humanities analysis because it can diagnose these histories and imagine alternatives.

It is thus my position that a postcolonial perspective can enhance our understanding of health beyond the rigid dualisms of traditional biosanitary medicine. This approach supports more comprehensive ways to address well-being for individuals and communities and helps disentangle medicine from racist, colonial, and gendered histories. This chapter focuses on contemporary fiction that includes medicine's role as an authoritative institution. These works critique the institutional dissemination of hegemonic ideologies and propose imaginative alternatives in cultural understandings of health and illness, that are rooted in community resilience.

The widespread use of the term resilience in contemporary discourse can be linked to the rise of therapy speak and its growing prominence in Western societies after the 2008 financial crisis. Fraile-Marcos traces the shift from the term's origins in ecological science to its current dominance in what she calls "the psy-disciplines," describing the tension between individual and ecological approaches to resilience (2020, p. 2). Both O'Brien (2017) and Fraile-Marcos (2020) note the popular understanding of resilience as a "desirable quality, even a virtue, to be admired and fostered" (Fraile-Marcos, 2020, p. 1) and its consequent narrative appeal, which can foster hopeful futurities. Basseler (2019) further argues that resilience functions as a culturally embedded and narratively mediated phenomenon. In this view, resilience is not only experienced but actively constructed and negotiated through stories, both personal and collective. Literature, he suggests, serves as a privileged site for examining how resilience narratives shape understandings of crisis, identity, and recovery. Building on Ansgar Nünning's "cultural narratology," this chapter follows Basseler's call for investigating a "cultural narratology of resilience" that treats stories as "cognitive cultural forces," attentive to "the cultural values, patterns, assumptions, ideologies, political agendas, and societal norms" (Basseler, 2019, p. 27) they mobilize when they stage adaptation after crisis. In other words, stories don't just depict resilience; they organize it, selecting

forms and tropes that can either naturalize or contest the conditions under which people are asked to recover.

Contemporary Canadian fiction is a rich space for exploring how resilience is imagined and narrated. Writers working in this tradition often return to themes like survival, memory, identity, and community, but they approach them in ways that reflect the country's cultural diversity and complex histories. In the second half of the 20th century, Canadian literature has moved beyond its earlier focus on national identity and has become more open to voices that speak from different social and cultural positions. Many recent Canadian novels reflect what Fraile-Marcos describes as “glocal narratives,” stories that respond to both local concerns and global pressures (2020, p. 9). These narratives tend to show how people deal with adversity in ways that are shaped by history, culture, and relationships. In this sense, Canadian fiction is well suited to explore what O'Brien calls “compromised resilience” (2017, p. 60), where the ability to move forward is influenced by forces like colonialism, systemic inequality, or environmental crisis. Writers such as Miriam Toews and Lee Maracle focus on the importance of community, cultural memory, and land connections as key elements that foster adaptation and survival in the face of crises, and inviting readers to think about resilience as something that takes place between people, places, and histories. Looking at Canadian fiction through this lens helps us see how storytelling can shape how we understand recovery, change, health, and care, thus conceptualizing resilience not just as a personal response to crisis, but as something that unfolds across relationships and within specific cultural and political contexts.

Therefore, this paper seeks to investigate how contemporary Canadian fiction narrates resilience not as an individual triumph over a moment of crisis, but as a situated, often conflicted, practice rooted in relational, cultural, and ecological entanglements. Engaging both literary (Toews, Maracle) and theoretical (Fraile-Marcos, O'Brien, Basseler, Simpson) texts, I argue that Canadian narratives of resilience reveal the tensions between survival, resistance, and reimagining, challenging neoliberal appropriations of the term while reclaiming it as a critical tool for imagining survivable and more just futures.

3. DISCUSSION

3.1. Neoliberal resilience? The recovery imperative in Miriam Toews' *Swing Low* and *All My Puny Sorrows*.

Here I refer to “neoliberal resilience” as the responsabilizing discourse that requires subjects to self-regulate, adapt, and optimize in the face of adversity—what Sarah Bracke describes as a concept that now “spans the macro level of ecological and economic systems to the micro level of selves,” so deeply sedimented in popular culture that cultivating resilience functions as a “personal virtue” within the individual’s “moral code” (2016, pp. 52–53, 62). In contemporary health cultures, this discourse is routinely operationalized as a recovery imperative: patients are deemed successful when they perform sanctioned affects (hopefulness, gratitude, determination), comply with treatment, and “bounce back” on a timetable that suits institutional metrics. Conversely, ambivalence, dependency, or refusal is often pathologized or moralized as failure. The effect is to shift responsibility for suffering and recovery away from structural conditions and onto individuals, while casting vulnerability and interdependence as suspect.

Miriam Toews’s semi-autobiographical fictions *Swing Low: A Life* (2001) and *All My Puny Sorrows* (2014) provide fertile literary grounds for interrogating this recovery imperative. Anchored in Toews’s Mennonite background and family history in Manitoba, *Swing Low* is written in the imagined voice of her father, Mel Toews, a widely respected schoolteacher who lived with bipolar disorder and, later, early-onset dementia before dying by suicide in 1998. The narrative moves between a forced psychiatric admission and retrospective scenes that reconstruct Mel’s attachments, injuries, and efforts to make meaning as illness undoes his life. *All My Puny Sorrows* (hereafter *AMPS*) reworks the later family tragedy of Toews’s sister’s suicide through two fictional sisters: Yolandi (Yoli), a writer and mother who narrates, and Elfrieda (Elf), a celebrated concert pianist whose chronic depression is accompanied by a persistent wish to die. Much of *AMPS* is set in and around a psychiatric ward in Winnipeg, where Yoli attempts to remain close to Elf while negotiating with clinicians and confronting what care might require when cure is not forthcoming.

Both texts are saturated with the procedural signposts of psychiatric care—locked doors, intake scripts, pill schedules—and with a rhetoric that expects psychic suffering to transform into resilience. The novels repeatedly demonstrate how the recovery imperative licenses infantilization. In *AMPS*, Yoli reports her mother’s reaction to the wards, explaining that she “couldn’t bear to see Elf in the psych ward. That prison, she said. They do nothing. If she doesn’t take the pills they won’t talk to her. They wait and they badger and they badger and they wait and they badger” (Toews, 2014, p. 205). Care is rendered conditional on compliance; hesitation is interpreted as a symptom; and conversation itself becomes a rationed privilege. The moral accounting embedded in routine interactions is captured in a small exchange with a nurse: “We like jokes. Jokes are a good indication that you’re feeling better, right?... If you’re well enough to make a joke then I think you’re well enough to join the others for dinner, right? Isn’t that how it works?” (Toews, 2014, pp. 85–86). Any positive affect is mined for evidence of progress and immediately leveraged to elicit obedience. The entanglement of clinical authority with a moralized notion of resilience surfaces again in Yoli’s bitter counsel: “If you have to end up in the hospital, try to focus all your pain in your heart, rather than your head” (Toews, 2014, p. 308). Somatic crises (“a cardio case”) elicit sympathy and urgent intervention; while psychic crises (“a head case”) elicit lectures, surveillance, and the classic admonition: “why won’t you behave?” (Toews, 2014, p. 308).

Swing Low renders this dynamic from within the patient’s own perception. Reflecting on his treatment, Mel concludes: “this nurse believed me incapable of rational thought, that I had slipped, mentally, below the average capacity of an eleven-year-old. This nurse regarded me as she would a child” (Toews, 2001, p. 108). The scene is not simply a portrait of an unsympathetic clinician; it crystallizes a relational regime in which suicidal ideation and depressive withdrawal are equated with compromised reason, moral defect, and forfeited agency. Within the terms of neoliberal resilience, the suicidal subject appears not only ill but deviant: refusing the narrative of “bouncing back,” endangering the

serviceable numbers by which medical institutions document success, and therefore becoming a figure to be disciplined.

Formally, Toews's fiction refuses the culturally dominant "restitution narrative" that Arthur Frank identifies as medicine's preferred story: illness interrupts the rhythm of a productive life; a diagnosis clarifies the mystery; the treatment restores the patient to their previous state; health returns (1995). *AMPS* and *Swing Low* withhold restitution. No solace is found in diagnosis; and pharmacological and behavioral regimes do not prompt the patients' wish to live into existence. The novel's most ethically fraught movement is Yoli's gradual recognition that loving Elf may require the acceptance of her wish to die. Read through Bracke's framework, that recognition is not a nihilistic capitulation but a critique of the recovery imperative's moral blackmail, in which staying alive at any cost is the only admissible outcome and the costs are quietly externalized onto patients (overmedication, confinement, loss of voice) and kin (exhaustion, moral injury). Toews makes audible the social script that polices suicide—"to die by one's own hand... It's just so incredibly selfish" (Toews, 2014, p. 277)—and counters it with the sober de-exceptionalization that closes *Swing Low*: "It's just something that happens sometimes, a story as old as time, and this time it happened to me" (Toews, 2001, p. 224). The point is not to romanticize death; it is to return legibility to experiences that the recovery imperative renders unsayable.

The ward scenes in both novels also illuminate how resilience is enacted as governmentality within clinical practice. Resilience becomes a mandated script intended for the cultivation of health that requires submission to medical authority: take the pills, meet the goals, perform the right affects, return to the unit's routines. Refusal (of medication, of group, of cheer) triggers the escalation of paternalistic control from the medical personnel that withhold "privileges," tethering them to behavioral compliance. In this setting, resilience is not a relational capacity supported by context; it is a narrow behavior to be elicited, monitored, and rewarded. However, Toews does not simply discard the term resilience; she relocates it. *AMPS* and *Swing Low* move toward what might be called adaptive or negotiated resilience, forms that acknowledge

limits, mourn non-recoverable losses, and distribute responsibility across relationships rather than depositing it onto isolated individuals. Yoli's eventual acceptance of Elf's wish is best understood as a relational ethic: it takes vulnerability seriously, refuses to collapse well-being into productivity or positivity, and insists that care cannot be conditioned on the performance of future-oriented hope.

In both texts, narrative becomes a counter-technology to the reductive metrics of recovery: a medium for recognizing speech that troubles what medicine, and the culture at large, wants to hear, exposing a deep asymmetry in the moral meanings health systems attach to different kinds of suffering. The recovery imperative sorts patients into the deserving and the deviant. By naming and dramatizing the infantilization that follows, Toews offers no sentimental counter-script but she opens space for testimony that institutional discourse suppresses: the sustained articulation of a wish to die; a sibling's ethically difficult acceptance; the anger at the medical imperative that demand that Eli remains alive at any cost (to herself and her loved ones). In this sense, Toews's work is squarely within the remit of the health humanities: it interrogates how clinical practices are saturated with cultural expectations about resilience; it discloses the harms produced when compliance is equated with moral worth; and it invites the design of care that does not make "bouncing back" the price of recognition.

Instead, Toews' novels put forward a relational, care-based version of resilience, best understood as a relational ability rather than an individual trait: a capacity that is co-produced through networks of kin, and sustained by reciprocal recognition rather than by solitary fortitude. *Swing Low* and *AMPS* repeatedly stage this relational labor: Yoli's accompaniment (driving, sitting, reading, translating administrative demands), the family's negotiations with ward routines, and even the uneven solidarities with staff constitute forms of co-regulation that mitigate crisis. The ethical center of the books is thus not a triumphant "bounce back" but a choreography of shared attachments in which vulnerability does not register as failure to be resilient; it becomes the difficult work by which relationships recalibrate around what is livable. Narrative itself participates in this redistribution of agency: by giving

Mel a thinking voice and by documenting Yoli's stubborn, grieving care for Elf, Toews models resilience as a relational practice that privileges accompaniment over optimization, sustaining dignity where the recovery imperative finds little to measure.

3.2. Survival and Resurgence: Reimagining Resilience in Lee Maracle's works.

Lee Maracle's fiction persistently interrogates what counts as "resilience" under settler colonialism, revealing the limits of survival as mere endurance and the possibilities of resilience reconfigured as resurgence. Read through a health-humanities lens, *Ravensong* (1993) and *Celia's Song* (2014) track how bodies, lands, and communities are made sick by colonial governance and extractive economies, while also staging collective practices that move beyond coping toward decolonial repair. Across both novels, conventional understandings of resilience surface in two antagonistic registers: first, as static survival—an exhausted capacity to withstand harm without transforming its conditions—and second, as triumphant resurgence—an affirmative reorganization of social, ecological, and spiritual relations that makes different futures materially possible.

In *Ravensong*, set in the 1950s, a flu outbreak exposes the fault lines of colonial public health. The reserve's women improvise care networks, circulate knowledge, and ration scarce resources while settler institutions remain indifferent or actively obstructive. Maracle's emphasis on kin labour and the protagonist Stacey's role as a translator between reserve and the neighboring white town dramatize resilience under permanent crisis: people survive because they must, despite a system that actively depletes their material and spiritual resources. This is "resilience" as maintenance—keeping elders fed, children warm, and the sick breathing while pollution chokes the river and racism saturates the clinic. Such scenes map the costs of what health systems often misrecognize as adaptive capacity: the continual feminized labour that absorbs institutional failure and normalizes the status quo. Static survival here is not inert; it is tiringly active, but structurally constrained, and therefore politically conservative in its effects. It allows life to go on without altering the colonial arrangements that make communities ill.

Yet *Ravensong* is not content to leave resilience at the register of endurance. Even within crisis, Maracle seeds scenes of resurgence in which story, land-based protocol, and collective decision-making reorganize what “health” means, re-centering Indigenous place-thought and the ethical obligations that flow from it. Stacey’s education in white institutions is endured for the benefit of the community, and signals a shift from surviving within colonial infrastructures to imagining how to live otherwise. The text thus pivots resilience away from “bouncing back” toward relational accountability: healing is figured as the re-knitting of obligations among human and more-than-human kin, a redistribution of authority from clinics to community, and a refusal of the developmental narratives that measure well-being by proximity to settler norms. In this sense, the novel anticipates what Fraile-Marcos terms a “repatriation of resilience” (Fraile-Marcos, 2020, p. 12) the reclaiming of the concept for collective, land-attuned projects of continuance and change, rather than for individual adaptation to harm.

Celia’s Song deepens this reorientation by confronting lateral violence, sexual harm, and multigenerational trauma as afterlives of colonial policy. If *Ravensong* shows endurance under epidemic and neglect, *Celia’s Song* insists that survival without transformation can calcify into cycles of injury. Here Maracle names the consequences of endurance: the ways communities “keep going” by containing pain in private bodies, while state institutions either criminalize or medicalize symptoms without acknowledging their historical production. In response, the novel orchestrates what it pointedly calls a healing narrative rather than a therapeutic one. Dreaming, witnessing, and ceremony, emerge as forms of community “health policing” that are answerable to kin and territory rather than to carceral or clinical logics, thus reframing resilience as resurgence. The aim is not to return individuals to functionality within a sick order; it is to re-establish balance between spirit, body, and land, and to renew governance practices capable of protecting that balance.

Across both novels, then, conventional resilience appears first as static survival—absorbing shock, stretching scarce care, “coping” in ways that mask the structural nature of injury—and second as triumphant resurgence—the communal, ritual, and political labour of changing the

conditions of life. The contrast is not merely thematic; it is narratological and ethical. Maracle's plots refuse restitution arcs in which crisis yields to personal growth, and instead stage distributed protagonists (youth, aunts, Elders, more-than-human teachers) whose actions relocate agency from the solitary self to the web of relations that sustains it. This redistribution is also a redefinition of health. Rather than equating health with the absence of disease or the individual's return to productivity, the novels articulate health as achieved through reciprocal obligation. What mainstream discourse celebrates as resilience (stoicism, independence, perseverance) is exposed as anemic when severed from land, kin, and accountability; the "strong" are those who restore relations, not those who endure alone.

For the health humanities, Maracle's work is instructive in two ways. First, it demonstrates how the rhetoric of resilience can be co-opted to offload systemic failures onto the very communities they harm: the reserve's "resilience" becomes an alibi for state neglect. Second, it offers a decolonial counter-model in which resilience and well-being converge through resurgence: stories, ceremonies, and community governance do not simply help people withstand crisis; they reorder the social and ecological terms that produce crisis. In *Ravensong* and *Celia's Song*, resilience is therefore not a static property of individuals but a collective capacity for world-building—an ongoing practice of making livable, decolonial health.

4. CONCLUSION: RESILIENCE, HEALTH, AND THE WORK OF NARRATIVE

This chapter has treated contemporary Canadian fiction as a proving ground for the health humanities' critical project: analyzing how cultures script health, illness, and care. Brought into dialogue with resilience theory, narrative emerges not as a mirror but as a dispositif that organizes who must recover, under what conditions, and toward which ends. A deep analysis of resilience narratives clarifies how stories can either naturalize recovery mandates or reconfigure the social, ecological, and ethical relations that make recovery (or refusal) thinkable. In

this sense, resilience theory and the health humanities are mutually enabling: the former offers a vocabulary for examining how adaptation is framed and moralized; the latter supplies methods for tracing those frames in institutions and texts, and for proposing alternatives.

Miriam Toews's *Swing Low* and *All My Puny Sorrows* expose the recovery imperative at the core of neoliberal resilience: the individual demand for compliance, positivity, and timely "return" to functionality. Psychiatric care, as rendered in these novels, conflates surveillance with care and infantilization with protection. Formally, Toews refuses the medicine-friendly restitution arc and instead insists on narrating what clinical scripts render unsayable: persistent suicidal desire, the exhaustion of care-givers, and the ethical difficulty of caring when cure is foreclosed. Crucially, she does not discard resilience; she relocates it from an individual achievement to a relational capacity sustained through accompaniment, recognition, and grief. Resilience becomes the labor of making a life livable without making hope a condition of care.

Lee Maracle's *Ravensong* and *Celia's Song* shift the scale from this psychiatric ward to wider world. Here, "resilience" appears first as static endurance under settler-colonial extraction—the feminized work of keeping communities alive amid environmental harm and state neglect—too readily misrecognized as evidence that systems are working. Maracle then reconfigures resilience as resurgence: ceremony, story, land-based protocol, and collective governance that change the conditions of life rather than accommodating to them. Health is thereby reframed beyond the clinic: not the individual's absence of disease, but balance achieved through reciprocal obligations among human and more-than-human kin. If Toews critiques militarized hope within the clinic, Maracle shows why sovereignty over land, story, and governance is a precondition for durable well-being.

Taken together, these texts unsettle simple alignments between resilience, health, and well-being. Dominant models define health negatively and cast well-being as private flourishing; the fiction here demonstrates that both are contingent on justice, relation, and recognition. Health without justice often collapses into mere survival; well-being severed from relation degrades into wellness moralism. The upshot is a shift

from resilience as private virtue to resilience as situated practice: relational, historical, and ecological in scope.

Methodologically, reading literature “as laboratory” means asking not whether a text represents resilience but what kinds of resilience it renders acceptable or contestable, and for whom. Practically, if resilience is relational capacity, care must be designed to sustain relations, not merely to elicit compliant behaviors. The health humanities are well placed to keep resilience both conceptually and politically open. Canadian fiction helps hold the line: showing resilience as a condition for survival that should not be romanticized; as decolonial resurgence that should be supported; and as relational care that should be taught. If resilience is to retain ethical utility, it cannot be a synonym for adaptation to injustice. It must name the distributed, reparative labor of making health and well-being possible in damaged worlds, and the narrative work required to imagine those worlds otherwise.

5. REFERENCES

- Arnold, D. (2017). Disease, medicine and empire. In D. Arnold (Ed.), *Imperial medicine and indigenous societies* (pp. 1–26). Manchester University Press.
- Atkinson, S., et al. (2015). The “medical” and “health” in a critical medical humanities. *Journal of Medical Humanities*, 36, 71–81.
<https://doi.org/10.1007/s10912-014-9314-4>
- Basseler, M. (2019). Stories of dangerous life in the post-trauma age: Toward a cultural narratology of resilience. In A. Erll & R. Sommer (Eds.), *Narrative in culture* (pp. 15–36). De Gruyter.
- Bracke, S. (2016). Bouncing back: Vulnerability and resistance in times of resilience. In J. Butler, Z. Gambetti, & L. Sabsay (Eds.), *Vulnerability in resistance* (pp. 52–75). Duke University Press.
- Brandon, D., et al. (2005). The legacy of Tuskegee and trust in medical care: Is Tuskegee responsible for race differences in mistrust of medical care? *Journal of the National Medical Association*, 97(7), 951–956.
https://doi.org/10.1162/daed_a_01938
- Brant, J. (2020, May 1). Racial segregation of Indigenous peoples in Canada. *The Canadian Encyclopedia*. <https://bit.ly/4ngH9iB>

- Charon, R. (2001). Narrative medicine. *Annals of Internal Medicine*, 135(10), 930. <https://doi.org/10.1001/jama.286.15.1897>
- Cooper Owens, D. (2017). *Medical bondage: Race, gender, and the origins of American gynecology*. University of Georgia Press.
- Crawford, P., et al. (2015). Health humanities. In P. Crawford et al. (Eds.), *Health humanities* (pp. 1–19). Palgrave Macmillan.
- Crawford, P., et al. (Eds.). (2020). *The Routledge companion to health humanities*. Routledge.
- Fraile-Marcos, A. M. (2020). Introduction: Glocal narratives of resilience and healing. In A. M. Fraile-Marcos (Ed.), *Glocal narratives of resilience* (pp. 1–20). Routledge.
- Jones, T., et al. (2017). The almost right word: The move from medical to health humanities. *Academic Medicine*, 92(7), 932–935. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001518>
- Kolahdooz, F., et al. (2015). Understanding the social determinants of health among Indigenous Canadians: Priorities for health promotion policies and actions. *Global Health Action*, 8(1), 1–16. <https://doi.org/10.3402/gha.v8.27968>
- Lux, M. K. (2016). *Separate beds: A history of Indian hospitals in Canada, 1920s–1980s*. University of Toronto Press.
- MacDonald, D., & Gillis, J. (2017). Sovereignty, indigeneity, and biopower: The carceral trajectories of Canada’s forced removals of Indigenous children and the contemporary prison system. *Sites: A Journal of Social Anthropology and Cultural Studies*, 14(1), 35–55. <https://doi.org/10.11157/sites-voll4isslid362>
- Maracle, L. (2014). *Celia’s Song*. Cormorant Books.
- Maracle, L. (1993). *Ravensong*. Women’s Press.
- O’Brien, S. (2017). Resilience stories: Narratives of adaptation, refusal, and compromise. *Resilience: A Journal of the Environmental Humanities*, 4(2–3), 43–65. <https://doi.org/10.5250/resilience.4.2-3.0043>
- Prescott, S. L., & Logan, A. C. (2019). Planetary health: From the wellspring of holistic medicine to personal and public health imperative. *Explore*, 15(2), 98–106. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2018.09.002>
- Seth, S. (2018). *Difference and disease: Medicine, race, and the eighteenth-century British Empire*. Cambridge University Press.
- Strings, S. (2019). *Fearing the Black Body: The racial origins of fat phobia*. NYU Press.

- Swanson, M., et al. (2021). Obstetrics and gynecology and reparations: The debt we owe (and continue to accumulate). *Health Equity*, 5(1), 353–355. <https://doi.org/10.1089/heq.2021.0015>
- Toews, M. (2014). *All my puny sorrows*. Faber & Faber.
- Toews, M. (2001). *Swing low: A Life*. Stoddart Publishing Co.
- Vickers, N. (2016). Illness narratives. In A. Smyth (Ed.), *A history of English autobiography* (pp. 388–401). Cambridge University Press.
- Viney, W., et al. (2015). Critical medical humanities: Embracing entanglement, taking risks. *Medical Humanities*, 41(1), 2–7. <https://doi.org/10.1136/medhum-2015-010692>
- Wailoo, K. (2022). Patients are humans too: The emergence of medical humanities. *Daedalus*, 151(3), 194–205. https://doi.org/10.1162/daed_a_01938
- Waldram, J., et al. (2006). *Aboriginal health in Canada: Historical, cultural and epidemiological perspectives*. University of Toronto Press.
- Witness Blanket. (n.d.). *Braids*. <https://witnessblanket.ca/story/braids>
- World Health Organization. (2020). *Constitution of the World Health Organization* (49th ed.). <https://bit.ly/4nOFnFr>

LA RESILIENCIA EN *EL SUR* DE ADELAIDA GARCÍA MORALES

EMILIO JOSÉ ÁLVAREZ CASTAÑO
University of The Bahamas

1. INTRODUCCIÓN

Adelaida García Morales (1945-2014) nace en Badajoz y pronto sus padres se trasladan a Sevilla, su ciudad natal, cuando ella tenía 13 años. No se escolarizó hasta los 10 años, en un colegio religioso, por lo que fue su madre, profesora, quien le dio clases durante ese tiempo. A finales de los años 60, marcha a Madrid para completar los estudios de Filosofía y Letras, que comenzó en la capital hispalense. Al concluir, cursó la especialidad de escritura de guiones en la Escuela Oficial de Cinematografía, y conoció al cineasta Víctor Erice, con quien tuvo una relación sentimental durante más de 20 años. En una entrevista, llegó a comentar: “En el inicio de mi escritura está la imitación a mi madre, una mujer distante que se encerraba en una habitación con su máquina de escribir, pero que nunca llegó a publicar” (De Francisco, 2001). Así, comenzó en la literatura con *Archipiélago* (1981), una novela a la que siguió un volumen que incluía dos novelas cortas: *El Sur* y *Bene* (Reyes 2022). En el caso de la primera de ellas, se llevó al cine en 1983, gracias a la labor del propio Erice, antes de su publicación en 1985 (Beiro, 2022), en una adaptación que, aunque se defiende que permanece fiel al espíritu de la novela (Díaz Martín, 2012, p. 146), por cuestiones de presupuesto incluye cambios, añadidos y supresiones que afectan al punto de vista de la narración, al argumento y a los personajes, teniendo como resultado final una versión alejada del original literario. Años más tarde, García Morales reconoció:

“[El Sur] es una obra que me sigue gustando y su escritura fue para mí una terapia. Yo admiraba mucho a mi padre y al entrar él en una profunda depresión se produjo un distanciamiento, y cierta amargura. Esa angustia desapareció con la escritura del libro” (De Francisco, 2001). A lo largo de las siguientes páginas, se comprobará de qué manera todo ello queda plasmado en el texto que aquí se analiza.

En efecto, *El Sur* (1985) es una novela que contiene algunos de estos rasgos biográficos (Rivas, 2022) y que al ser escrita con escasa diferencia temporal de *Bene*, una novela de rasgos góticos, tiene características en común con esta, como presentar al padre como la figura del otro (Backes, 2019, p. 732). En cuanto a su estudio, de manera habitual, se ha abordado desde aspectos freudianos, en base a las relaciones entre los personajes o considerando el contexto histórico de la postguerra española. Sobre el primer tipo de interpretación, Six se refiere a los deseos incestuosos tomando el péndulo como símbolo fálico, el sueño en el que Adriana quiere casarse con el padre y el padre pegándole solo porque la ve hablar con un chico (Six, 2013, p. 187), unas afirmaciones que rebate O’Donoghue indicando que el péndulo es un nexo entre ellos, el sueño no implica que sea un deseo correspondido y que Rafael le pega por su deterioro mental en ese momento (O’Donoghue, 2020, p. 994). Por consiguiente, este estudio se centrará en las relaciones personales, donde el momento histórico también tiene presencia.

2. OBJETIVOS

En consecuencia, el presente trabajo se centra tanto en la intrahistoria como en la historia en la que se enmarcan las relaciones personales y de qué manera destaca en ellas la resiliencia, junto con otras estrategias, buscan liberar a la narradora de una educación dañina (O’Donoghue, 2020, p. 986).

3. METODOLOGÍA

Para tratar dicho asunto, se seguirán los tres ejes del espacio antropológico tal como los definió el filósofo español Gustavo Bueno (1996, pp. 399-400) y los reinterpretó Jesús G. Maestro para la literatura (2017, pp. 130-133): el espacio circular (las relaciones entre los seres

humanos), el espacio angular (la religión), el espacio radial (la naturaleza). En la exposición sobre la presencia de estos tres ejes se comprobará, asimismo, la existencia de algunos de los datos biográficos de la autora que ya se han apuntado.

4. DISCUSIÓN

En el espacio circular hay que hacer constar que Rafael, el padre, no tiene amigos, decide vivir aislado en una casa a dos kilómetros de la ciudad e impone esa forma de vida a su mujer y a su hija Adriana. Resulta irónico que sea profesor de francés en un instituto ya que la cualidad que demuestra con su familia no es precisamente la comunicación. De igual forma, llama la atención que el sueldo que gana le permita mantener una gran casa donde están su mujer (quien, aunque no pueda ejercer de profesora, sí que podría desarrollar cualquier otro trabajo), la hija, Agustina (una criada) y no se especifica si Josefa aporta algo a la economía doméstica. En todo caso, a su mujer no le gusta ese tipo de vida y quiere salir de ese aislamiento porque desea vivir con los demás. Pese a ello, la niña, sobre todo al principio, está fascinada con el padre.

Por ello, dentro de la idea de Rafael de vivir lejos de los demás, aparece como una consecuencia que odie a Josefa, aunque el motivo de que sea alguien ajeno a la familia no es el único, como se verá. En uno de los rasgos autobiográficos que vuelca la autora en el texto, la madre, que es profesora, le da clase a Adriana, quien no irá al colegio hasta unos años más tarde. En la novela, se da también como justificación el hecho de que tiene un título de profesora invalidado desde la guerra. Aunque se puede pensar que es una represaliada del franquismo, hay una ausencia de victimismo de los republicanos (O'Donoghue, 2020, p. 987), a diferencia de tantas novelas y largometrajes que se hicieron en décadas posteriores. De hecho, hay que tener en cuenta, también, que es una persona sobre la que la religión católica ejerce un gran peso, por influencia de Josefa. Se trata de uno de los diversos detalles sobre los que no se dan más explicaciones. Ambas crean una imagen de Rafael que es diferente a la que Adriana percibe. En efecto, en la etapa de la niñez, Adriana muestra una gran complicidad con el padre, donde el manejo

del péndulo como elemento fantástico es una de las muestras de aquello que comparten y que los demás miembros de la casa están ajenos a él (Backes, 2019, p. 735). Esta cercanía con la que Adriana percibe la figura paterna hace que, a esa edad infantil, no advierta algunas circunstancias como lo hace cuando es adolescente o incluso algo mayor, como se supone que es cuando escribe el texto. Un ejemplo de ello es el hecho de que cuando cumple siete años no celebra ninguna fiesta porque no tiene amistades a las que invitar. La madre, preocupada por este aislamiento, le busca una posible amiga, Mari Nieves, y el padre reacciona ante ello no saliendo a saludar a la niña ni a la madre de esta. Adriana utiliza la relación con Mari Nieves no para tener una amiga sino para buscar la atención general, de ahí que la primera vez trata de quemarla, a imitación de la película sobre Juana de Arco que han visto, y la segunda la hace caer en una chumbera, en este caso precisamente porque Mari Nieves habla mal de Rafael.

De igual modo, más tarde, se esconde debajo de la cama durante un gran tiempo solo con la esperanza de que el padre la eche de menos. Más allá de las ideas religiosas de Rafael, de las que se hablará más tarde, el día de la Comunión no va con el resto de personas a la iglesia y aparece al final, en el último banco, de pie, alejado de todos. Como es consecuente con todo ello, hay muy pocos invitados en el desayuno de ese día, como ocurrió con el cumpleaños antes referido. La muerte de la madre de Rafael hace que este incremente su aislamiento y, por añadidura, la aparición de una mujer del pasado, Gloria Valle, hace que el matrimonio tenga relaciones todavía más lejanas. En ese momento, Adriana presta atención al correo para que la madre no rompa las cartas que Rafael recibe. Es un nuevo secreto entre ellos. Aun así, Rafael se vuelve irascible con el paso del tiempo y Adriana ya no lo nota cercano. Pese a ello, Adriana sabe por su madre que si no fuese por ella, Rafael se habría suicidado. Por eso, Rafael le aconseja que no tenga hijos si quiere hacer algo de interés en la vida, una afirmación que esconde su incapacidad para ser padre derivada de su rechazo por la vida social, puesto que tampoco ha destacado profesionalmente.

En un hogar con falta de muestras de cariño, Adriana reconoce que la tía Delia, hermana de Rafael, es la única que la besa. La tía Delia solía

pasar temporadas con ellos pero Rafael la expulsa de la casa al poco tiempo en la visita que les hace. Se trata de una muestra de cómo Rafael trata de imponerle su estilo de vida a su hija. Así, cuando la niña empieza a ir al colegio, prefiere estar sola. Más tarde, desea escapar de la rigidez y el silencio de la casa, pero el padre le impone que no se relacione con nadie. La incomunicación sobre el pasado es sintomática del comportamiento de muchas familias españolas durante la postguerra (O'Donoghue, 2020, p. 997).

Como consecuencia, la llegada de la adolescencia la hace alejarse de él. Empieza a conectar poco a poco con el exterior y, a los 14 años, afirma: “A tus espaldas nació en mí una vida diferente y advertí que me amaban por las calles más que en casa” (García, 1998, p. 32), ya que advierte que empieza a llamar la atención de los chicos por su belleza. Ante ello, Rafael reacciona controlándola y pegándole cuando la ve conversando con Fernando, un joven de su edad. Se puede pensar que se trata del deseo de un adulto por proteger a un niño de cualquier experiencia que le dañe (Six, 2013, p. 190), pero dicha violencia no es justificable ni lógica. Por eso, en ese momento, Adriana ya no siente nada. Luego, Rafael trata un acercamiento, pero es infructuoso. Ante su incapacidad para unas relaciones sociales mínimas, incluso con su propia hija, que es con la que tiene algo más de apego, Rafael acaba en el suicidio.

No le falta razón a la madre cuando, ante ello, afirma que nunca la amó, aunque también cabe preguntarse qué sentimientos albergó ella, un dato que el lector no conoce, nuevamente, por la información que se da en el texto. Adriana, por su parte, trata de solventar el trauma heredado buscando socializar, como se ha visto, pero también indagando en el pasado del padre y, para ello, deberá relacionarse con nuevas personas. Ya de niña, sabe de la existencia de Gloria Valle, por las cartas que esta envía, y decide más tarde viajar a Sevilla. Antes de conocerla, encuentra en la casa del padre unas cartas de Gloria respondiendo a cartas de Rafael de las que deduce que, pasados varios años, quiere volver con ella, y Gloria también admite que no se comunicó con él durante un tiempo para, finalmente, acabar pidiéndole que no le escriba más. Es decir, ante la incomunicación, la respuesta que se recibe por la otra persona es el rechazo a la comunicación. Considerando el daño sufrido, Adriana ha

aprendido que la cadena no puede continuar, por eso le dice a Gloria, que ha intuido quién es en el primer encuentro que tienen, que su padre está bien y no le hace saber nada a Miguel, su medio hermano, porque no quiere destruir el mundo que Gloria ha creado para él. Son dos personas que también han sufrido el abandono del padre al que no hay que añadirle otros sufrimientos. La careta del padre es muy simbólica en este sentido, como objeto que apunta a lo que una persona es y lo que quiere ser (Cirlot, 1992, p. 299). Adriana averigua que Miguel es un año menor que ella, por lo que la relación de los padres de Adriana estaba deteriorada desde el comienzo.

El hecho de buscar una familia alternativa tampoco hizo que Rafael mejorase en sus relaciones personales puesto que la solución ante su situación no era buscar otras personas sino ser capaz de establecer un clima de confianza que permita unas relaciones fluidas. De ahí que, cuando Adriana, leyendo el diario de Miguel, sabe que se ha enamorado de ella, decide marcharse. Hay que resaltar que las cartas de Rafael y este diario son la forma en la que los personajes masculinos muestran sus sentimientos, un aspecto que es revelador sobre los distintos motivos que pueden llevar al ser humano a no abrirse a los demás y expresar los sentimientos que albergan hacia otras personas de una manera alternativa, aunque su escritura se puede interpretar como un consuelo menor (Six, 2002, p. 762), ya que la circunstancia lógica y deseable es una comunicación verbal directa. Ante ello, Adriana le devuelve el cuaderno diciéndole que ella también lo quiere, aunque se trata de un cariño distinto al que Miguel tiene y busca recibir.

En cuanto al espacio angular, Rafael está alejado de la religión y Josefa acaba por dominar ideológicamente a la madre. Rafael está tan encerrado en sí mismo que ni siquiera plantea un enfrentamiento para expulsar de su hogar a una persona con la que no comparte un aspecto insoslayable en la formación de una persona y que afectará, antes o después, a su hija, sino que simplemente se aísla. Josefa llega a la casa vestida de luto y para la madre es una santa. Ante el rechazo de Rafael por la religiosidad, Josefa pide orar para que Dios se apiade de su alma, y las tres rezan un Padrenuestro después del rosario por la salvación del alma del padre. Josefa piensa que la falta de fe es todo lo que le ocurre al padre y

que, de esa manera, solo será un desgraciado. Además, Josefa busca igualmente ser influyente con Adriana, por eso le lee vidas de santos y, cuando cumple siete años, la lleva al cine con Agustina, la criada de la casa, y la película que ven es sobre Juana de Arco. En ese momento impresionable de su vida, Adriana quiere ser entonces una santa, pero se inclina más por el padre y le gusta ser también una zahorí. Ambos pertenecen al mundo de la magia, por lo que están enfrentados a la religión. Rechaza la instrucción religiosa aunque participa en ciertos ritos por obligación familiar y social. Es el caso de la Primera Comunión.

Por un lado, la madre prepara la Primera Comunión y, dentro de su peculiar concepción familiar y religiosa, le recuerda los pecados que debe confesar. Josefa, que ha sido su particular catequista, parece dirigirlo todo ese día. Por otra parte, Adriana no soporta la memorización del Catecismo y no acepta el examen de conciencia. Rechaza tanto a Josefa como a la madre, y dice que esta no la quiere. Pese a ello, utiliza el *do ut des*, muy propio de la religiosidad popular (Domene, 2017, p. 174), donde, en ese momento, ofrece su vida a cambio de la salvación del padre, siendo un deseo que parte de su voluntad por las ideas inculcadas. Poco después, le enseña la pequeña choza, su lugar secreto de reclusión, a Mari Nieves. Esta acusa al padre de ser ateo y malo y esto provoca el segundo enfrentamiento con ella. Cuando, finalmente, va al colegio, se trata de una institución regida por monjas, donde resulta sencillo intuir quién tomó esa decisión, al que asiste en contra de la voluntad del padre, que nunca fue allí. Josefa, como representante de un catolicismo severo y primitivo, vuelve a la casa después de un tiempo pese a una primera oposición de Rafael. Tras su suicidio, Josefa ordena romper todas sus fotografías y la madre le hace caso, en una actitud que tiene muy poco cristiana. No hay más referencias religiosas desde entonces hasta el final, en el momento en el que, en Sevilla, Adriana se compara con el Diablo cuando está en el campanario de la Giralda con Miguel y refieren el pasaje bíblico de una de las tentaciones, que demuestra que ella no va a responder a la relación amorosa que él desea.

Por último, sobre el espacio radial, se hace saber desde el primer párrafo de la novela que hay hierbas salvajes sobre la tumba del padre y nunca flores frescas, una imagen significativa que muestra la consecuencia de

tener una vida en la que no se ha sabido ganar el cariño ni el afecto ni siquiera de los parientes más cercanos. Luego, en la rememoración de las vivencias familiares, Adriana indica que el padre y ella juegan con el péndulo en el jardín de la casa a encontrar objetos escondidos. Es decir, el jardín es el lugar de los sueños y las confidencias. Por otra parte, es el mismo jardín en el que trata de quemar a Mari Nieves cuando juegan a interpretar a Juana de Arco, solo porque esta quiere ser la protagonista. En efecto, ante la ausencia de afecto, Adriana trata de llamar la atención de distintas formas y esta es una de ellas. Más tarde, cuando se marcha Josefa, Adriana se encarga de regar el jardín y cortar la mala hierba. Es un entretenimiento en su soledad porque piensa que el padre también la ha olvidado. Se trata de una idea de soledad que tiene una filiación romántica, lo que justifica la cita inicial a Hölderlin (Díaz, 2008, pp. 224-225).

Por tanto, el jardín de la casa, a modo de falacia patética, viene a reflejar la relación de Adriana con el padre. En las primeras vivencias, cuando ella percibe mayor complicidad, Rafael la lleva con él a una finca para hallar agua, ante la petición de unos conocidos. Son unos zahoríes. En ese momento, afirma: “Nunca me sentí tan cerca de nadie como entonces” (García, 1998, p. 16). Ambos están del lado del mal, según las otras personas de la casa, por eso la madre la llama “monstruo”. Pero Adriana prefiere las experiencias compartidas con el padre hasta el extremo de que el terreno yermo y baldío que visitan ese día le parece bello. Puesto que se trata de una experiencia que vive con su padre, no la comparte con la madre. Poco a poco, se van alejando pero, pese a ello, Adriana sueña, con 15 años, que todo el planeta está inundado de agua y su padre la salva ayudándola a subir a una barca en la que él va remando.

Es decir, en este caso el agua aparece como un elemento de peligro, con ciertos ecos bíblicos. No obstante, incluso en ese momento, el padre permanece en silencio. Más tarde, en el momento en el que la relación entre todos se deteriora, la narradora dice: “Todo aquello era para mí como una catástrofe de la naturaleza, como una tempestad ante la que sólo me cabía escapar” (García, 1998, p. 28), por lo que se utiliza una imagen de este eje radial para ilustrar la situación con su padre en ese momento. Cuando el padre trata de hacer las paces, ella tiene ya 15

años, se sienta debajo del sauce, árbol asociado a la muerte y a la tristeza (Chevalier y Gheerbrant, 2007, p. 916), junto a una fuente que hace tiempo que está simbólicamente seca, y la narradora añade: “Un aliento de muerte envolvía ahora lo que, años atrás, había sido el escenario mágico de nuestro juego predilecto” (García, 1998, p. 36), de hecho, casi todas las plantas habían muerto. Justamente, el padre se suicida aquella noche, como le dijo la madre en su momento. Ya en Sevilla, buscando respuestas, Adriana asegura que el murmullo del agua de la fuente de la casa del padre le recuerda a su infancia. Luego, las únicas plantas que hay en la casa de Gloria Valle son las hierbas que crecen en las ranuras del suelo. Después descubre que hay un pequeño jardín muy cuidado en el interior, junto a las habitaciones de la madre y el hijo, y añade: “Era como un hermoso oasis que sobrevivía en el corazón de aquella ruina” (García, 1998, p. 46), es decir, el pequeño jardín interior en la casa de Gloria Valle también es significativo en el mismo sentido que lo es para ella el de su casa familiar.

5. RESULTADOS

El Sur de García Morales no solo se resiste a una interpretación simplista sobre los mecanismos del trauma entre generaciones, sino que también ilustra los caminos de repetición y resiliencia ejemplificados en la protagonista, quien trata de socializar desde su adolescencia. Además, Adriana no huye únicamente, sino que busca en el pasado del padre para comprender (O’Donoghue, 2020, p. 1000), puesto que el texto narra una experiencia pasada que le afecta en su presente (Six, 2013, p. 190). La referencia histórica a la España de la postguerra es patente pero no es un asunto principal sino el telón del fondo sobre el que se desarrolla la diégesis y no un elemento principal en la definición de los personajes (Díaz Martín, 2012, p. 147). Dicho asunto es la incomunicación del padre con el resto de personas de su entorno, algo que se refleja en la anulación de los espacios circular y angular, y cómo Adriana supera esa herencia por medio de la resiliencia y la comunicación con el padre que supone la escritura (O’Donoghue, 2020, p. 1003).

6. CONCLUSIONES

Las referencias temporales de *El Sur* son dos: la intrahistoria y la historia. La primera de ellas se vincula con la incomunicación como causa de las relaciones personales fallidas, y la segunda con el peso de los acontecimientos históricos en el desarrollo de la vida de los ciudadanos. Como se ha comprobado, el contexto histórico aquí es una referencia tomada de los años en los que la autora vivió, pero no es el motivo de reflexión principal ni único, que se encuentra en el espacio circular. El sufrimiento de Rafael no es por la derrota en la Guerra Civil, ni siquiera por el desamor y la pérdida (Díaz Martín, 2012, p. 149), sino por su incapacidad de comunicarse con otros seres humanos, incluso con los miembros de su propia familia. Adriana utiliza la escritura y la indagación en el pasado sin intención de hacer daño como elementos de resiliencia para superar traumas heredados y finalmente decide no transmitirlos a otros aunque esa decisión implique una huida que, probablemente, Miguel no llegó a comprender.

7. REFERENCIAS

- Beiro, L. (2022, 24 de abril). “*El Sur*”, novela de Adelaida García Morales: Letras en el cine. Listín Diario. <https://listindiario.com/la-vida/2022/04/24/718556/el-sur-novela-de-adelaida-garcia-morales-letras-en-el-cine.html>.
- Bueno, G. (1996). *El sentido de la vida*. Pentalfa.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (2007). *Diccionario de los símbolos*. Tra. Manuel Silvar y Arturo Rodríguez. Herder.
- Cirlot, J. E. (1992). *Diccionario de símbolos*. Labor.
- De Francisco, I. (2001, 17 de enero). Adelaida García Morales: “*La mujer es la reserva de la vida. El hombre ha jugado su partida con la existencia y la ha perdido*”. El Cultural. <https://www.elcultural.com/revista/letras/Adelaida-Garcia-Morales/13341>.
- Díaz, E. J. (2008). Imágenes de la soledad en *El Sur* y *Bene* de Adelaida García Morales. *Revista de Literatura*, LXX(139), 223-237.
- Díaz Martín, M. (2012). *El Sur*: convergencias y divergencias entre la novela y la adaptación cinematográfica. *Fotocinema*, 4, 140-162.

- Domene Verdú, J. F. (2017). La función social e ideológica de las fiestas religiosas: identidad local, control social e instrumento de dominación. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXXII(1), 171-197.
- García Morales, A. (1998). *El Sur. Bene*. Anagrama. 5-52.
- Maestro, J. G. (2017). *Crítica de la razón literaria*. Academia del hispanismo.
- O'Donoghue, S. (2020). Disinherited Trauma in Adelaida García Morales' *El Sur*. *Bulletin of Spanish Studies*, 97(6), 983-1004.
- Reyes Noguerol, I. (2022, 1 de julio). El Sur como estado de ánimo: sobre “El Sur”, de Adelaida García Morales. *Cuadernos hispanoamericanos* 865, <https://cuadernoshispanoamericanos.com/el-sur-como-estado-de-animo-sobre-el-sur-de-adelaida-garcia-morales/>.
- Rivas, A. (2022, 7 de marzo). “*El sur*”, la novela corta de infinitas dimensiones. *El Español*. https://www.elespanol.com/el-cultural/letras/20220307/sur-novela-corta-infinitas-dimensiones/654684752_0.html.
- Six, A. L. (2013). Confusa la historia y clara la pena: The Child's Perspective in *El Sur* and *Bene*, by Adelaida García Morales. *Forum for Modern Language Studies*, 49(2), 184-191.
- Six, A. L. (2002). Men's Problems: Feelings and Fatherhood in *El Sur* by Adelaida García Morales and *Paris* by Marcos Giralt Torrente. *Bulletin of Spanish Studies*, 79(6), 753-770.

MARIA AUGUSTA BORDALO PINHEIRO: CRAFT AND ART AT THE CROSSROADS OF GENDER AND PEDAGOGY

VANESSA HENRIQUES ANTUNES

*Instituto de História da Arte da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
(ARTIS-FLUL), Centro de Estudos Históricos da Lourinhã (CEHL)*

SOFIA PINA

*História, Territórios e Comunidades,
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas da Universidade Nova de Lisboa (HTC NOVA FCSH),
Centro de Estudos Históricos da Lourinhã (CEHL)*

1. INTRODUCTION

Maria Augusta Bordalo Pinheiro emerged from a prominent nineteenth-century Portuguese artistic family and consciously refused marriage to preserve her creative and social autonomy, defying prevailing gender norms. Her career intertwined artistic innovation, pedagogical reform, and social engagement, notably as director of the Josefa de Óbidos Industrial Lace School, where she introduced national motifs and elevated lace from a marginal craft to an art form of both aesthetic and industrial significance.

Despite international acclaim, including gold medals at prestigious expositions, she was excluded from dominant artistic circles and canonical recognition. This exclusion is exemplified by her absence from Columbano's *O Grupo do Leão* (1885), despite close connections with its members. Her focus on applied arts such as bobbin lace, ceramics, embroidery, and floral painting was marginalised by critics favouring 'higher' art forms linked to masculine authorship.

Nevertheless, her work was praised in key cultural publications like *A Máscara* (1912), which hailed her as "the greatest, if not the only great artist among Portuguese women," recognising her poetic and technical

mastery in lace. Her contributions shaped national identity through the reinvention of craft and preservation of cultural heritage.

Her artistry was also present in the material culture of her time, including painted panels for the Leão d'Ouro restaurant, a notable venue for the Grupo do Leão, though her role remained unofficial. As curator at the 1894 Exposition Universelle d'Anvers, she presented Portugal's sole embroidery and lace exhibit, including pieces owned by Queen D. Amélia, and received further acclaim at the 1907 Crafts Exhibition. This article highlights the tension between Maria Augusta's public recognition and institutional marginalisation, reflecting broader structural barriers faced by women artists in the nineteenth and early twentieth centuries. It argues that, through alternative modes of production and visibility, she asserted significant creative agency.

Using a multidisciplinary approach grounded in feminist art history, cultural sustainability, and memory politics, this study reassesses her biography, oeuvre, and impact. It positions Maria Augusta Bordalo Pinheiro not as a peripheral figure but as central to understanding gender, craft, pedagogy, and national identity in Portuguese art, exemplifying resilience and innovation within exclusionary systems.

2. HISTORICAL CONTEXT OF MARIA AUGUSTA BORDALO PINHEIRO

Maria Augusta de Protes Bordalo Pinheiro, born in Lisbon on 14 November 1841 into an artistically active family milieu of the nineteenth century, developed her talent in both the plastic and applied arts. A discreet feminist figure, she combined innovation and pedagogy, projecting Portuguese "women's art" onto the international stage. A pupil of her father and of her brother Columbano, like many female artists of her time she carried out her artistic education and production in a studio context, first within the family, then independently. Her activity promoted and secured the continuities of tradition, innovation and cultural sustainability. It is unknown when exactly she began her studies in bobbin lace, an art taught to young girls within the family but this multifaceted artist owes her recognition for artistic merit to the fact that she,

in a proactive and original manner, confident in the artistic spirit of her time, worked in what were considered “minor” arts, becoming a pioneer in the industrial development of bobbin lace in Portugal. She introduced the Portuguese stitch, working with gold and silver and a wide variety of regional Portuguese stitches, developing her own stitch, the “Bordalo Pinheiro”, and thereby renewed the tradition of the Peniche lace, elevating its status to artistic levels comparable with the best in Europe. In 1913, near the end of her life, Maria Augusta finally saw her career recognised, and was described as “the greatest, if not the only great artist among Portuguese women” in the Revista *A Máscara*⁶.

FIGURE 1: Portrait of Maria Augusta Bordalo Pinheiro seated in a salon, near a ceramic piece, probably by her brother Rafael.⁷



⁶ *A Máscara*. (1913). [Untitled article]. *A Máscara: Revista de Arte e Crítica*, Lisbon. Attributed citation: Maria Augusta Bordalo Pinheiro is described as “the greatest, if not the only truly great artist, among Portuguese women.

⁷ Available in:

<http://colecacao.museubordalopinheiro.pt/ficha.aspx?id=22855&ns=216000&lang=PO&mu-seu=1&c=colecacao&IPR=145> Coleção Museu Bordalo Pinheiro

In his 1901 publication *Portugal na Exposição de Paris*, José de Figueiredo (1871–1937) affirms: “The renaissance of our pottery and the manufacturing of lace will forever be linked to the illustrious names of Maria Augusta and Raphael Bordalo” (Figueiredo, 1901, p. 31). This statement encapsulates the lasting cultural significance of Maria Augusta a multifaceted Portuguese artist whose pioneering work in the field of bobbin lace elevated this traditional craft to unprecedented levels of technical and symbolic recognition, both nationally and internationally.

2.1. THE DISCOVERY OF NUNO GONÇALVES' MASTERPIECE IN 1882:

"According to what seems, the illustrious artists, Columbano and D. Maria Augusta Bordalo Pinheiro, were the first who, in modern times, saw with enlightened eyes the paintings of Nuno Gonçalves. They came across them by chance during a visit they made to the patriarchal palace in the spring of 1882 Accompanied by Alberto de Oliveira, they found the panels being used by the workers who were working there at the time! The three visitors couldn't examine and appreciate them properly. However, they immediately understood that these paintings deserved more tender care and protested against the vandalism that their current use represented." Later, some other artists and scholars saw the panels, including Mr. Viscount de Castilho, who, like the great painter Columbano, recognized the figure of infante D. Henrique, the Navigator in one of the characters.

The greatest artistic discovery of all time in Portugal, made by Maria Augusta and Columbano, has had the most widespread and discussed social impact to date. The most important artistic discovery from the 19th to the 20th century in Portuguese art, fomented a significant shift regarding cultural heritage. The newfound appreciation for this discovery led to improved preservation and recognition of Portugal's artistic and historical legacy. The importance of the historical legacy was revitalized, with emphasis on the rich Manueline period that inspired the revival of maritime and vegetal motifs in the Gothic Manueline style.

A profound impacts by the chance encounter of D. Maria Augusta and her brother Columbano with Nuno Gonçalves' masterpiece in 1882. This historical revelation served as a significant source of inspiration

for D. Maria Augusta, particularly in her creation of intricate bobbin lace with "Guarnições d'estylo gótico" and to the creation of the so-called "Ponto Português". Witnessing the importance of Nuno Gonçalves' panels, D. Maria Augusta might have felt a profound connection with Portuguese artistic traditions and a responsibility to preserve and revive ancient and unique artistic techniques.

The influence of Nuno Gonçalves' masterpiece is evident in the meticulous attention to fabric details and the careful representation of natural elements in D. Maria Augusta's bobbin lace creations. The rediscovery of the six panels after centuries of obscurity reinforced the value of cultural and artistic preservation, igniting a sense of revival for forgotten artistic techniques and traditions.

The beauty and originality of Nuno Gonçalves' panels, portraying historical, noble, and popular figures of the time, undoubtedly influenced D. Maria Augusta's choice of themes and motifs in her lacework. This profound encounter with the past undoubtedly contributed to the legacy of Portuguese lace artistry in the 19th century, as D. Maria Augusta Bordalo Pinheiro's creations added to the rich *bilros* lacemaking of the country's artistic heritage.

2.2. MARIA AUGUSTA AND MASTER COLUMBANO DRAWINGS

D. Maria Augusta and her brother Columbano, both extraordinary artists, shared a deep connection that extended to the art of lacemaking. With refined taste and exceptional talent, they collaborated to create unique artistic drawings and lace known as "Ponto Português," which became a symbol of elegance and distinction in our country.

Inspired by the Gothic style, they transformed the meticulously crafted designs from D. Maria Augusta's talented pencil into delicate lace, presenting a harmonious fusion of nature and human creativity. Each design intricately captured natural elements, and with masterful skill, these patterns were meticulously woven into lace.

This fraternal collaboration resulted in a magnificent artistic legacy, a sublime manifestation of Portugal's culture and heritage. The "Guarnições d'estylo gótico," created by their skilful hands, captivated art

admirers across the country, solidifying both of their reputations as masters of their craft.

Remarkably, despite her unmatched ability and talent, D. Maria Augusta remained modest. She humbly stated that she did not present any design without the critique and approval of her brother Columbano. With a seventeen-year age difference between them, Columbano played the role of a master to his talented sister, and his discerning eye was crucial for her artistic confidence. D. Maria Augusta affirms: *"I don't present any design without the approval of my brother Columbano!... Despite the seventeen-year age difference, he was my mentor... and I wouldn't feel secure without his validation!"* Their bond was deeply profound. She affectionately referred to him as *"This is my brother, my son, and my master."* Their relationship was one of mutual admiration and respect.

In the early months of 1881, when Columbano decided to study in Paris, Maria Augusta accompanied him on his journey. She was a supportive sister and companion, ensuring he had the encouragement and care he needed during this significant period of his life. After spending a few years in Paris, Columbano returned to Portugal, and Maria Augusta followed suit, eventually coming back to their homeland. This journey to and from Paris not only marked their physical travels but also represented their shared artistic and personal growth, solidifying their bond as siblings and artistic collaborators.

2.3. DRAWING, PAINTING AND LACEMAKING

Dating the appearance of the lace tradition in Peniche with absolute accuracy is a challenging task. The first documented evidence can be traced back to 1625, which was subsequently corroborated by paintings from Josefa de Óbidos, a renowned female artist of the 17th century in Portuguese art.

Vitor Serrão highlights that Josefa de Óbidos, originally from Ayala, Seville, stands as the most celebrated female figure in 17th-century Portuguese art. Her remarkable paintings span various genres, such as still life, sacred retabular representation, portraits, engravings, and cupric

miniatures. In a unique blend of naturalism and tenebrism, she embraced the Baroque trends prevalent in Portugal and Europe during that era.

Josefa de Óbidos' parents, Baltazar Gomes Figueira and D. Catarina, initially settled in Peniche, residing in a house near S. Pedro Church with its location now unknown. Here, Baltazar was involved in church paintings, and it was in this period that Basília, Josefa's sibling, was born in 1635. Subsequently, they relocated to Óbidos, where the couple welcomed their other children, Francisco (1634), José (1637), Antónia (1639), and José (1643). In total, Josefa had seven siblings, three of whom passed away at an early age.

In 1876, the year in which he published "Praias de Portugal" (Beaches of Portugal), Ramalho Ortigão was part of a group of people who couldn't help but feel: "Sadness, when considering the works of these charming women, to see so much perfection in finishing, such complete mastery of the process, combined with such profound artistic ignorance! (...) Neither in Vila do Conde nor in Peniche did we find a single worker who knew how to draw (...) The creation of a public and free drawing school is as necessary in any of these places as a primary school." (ORTIGÃO: 1876, p. 86).

Maria Augusta, being a skilled painter herself, possessed an extraordinary ability as an observer. Alongside her watercolour paintings and depictions of traditional Portuguese dresses, she exhibited a keen sensitivity towards the works of other artists, as noted in the pages of the magazine "A Máscara." José de Figueiredo described her ability as a painter: In English: "The canvases 'Pivoines' and 'Roses' by Mrs. Maria Augusta Bordalo, though not strictly landscapes, surpass many of them in value due to the intense vitality that the great artist was able to impart to them, a vitality akin to that which animated the plants from which these flowers were taken." (FIGUEIREDO: 1901, p. 64).

Lino d'Assumpção, in his critique of the works presented at the fifth exhibition of the Grémio, as reported by Correio da Manhã, n.º 3:551, on March 26, 1896, stated: "Mrs. Maria Augusta Bordalo Pinheiro exhibits flowers and her admirable lace. Rarely have we seen anyone who paints flowers so well and with such artistic integrity. Compare them to all the

other flowers displayed at the Grémio: some scream with violent colours, while others exhibit intolerable bad taste. Mrs. Maria Augusta, on the other hand, has a keen sense of harmony and works with love: each canvas she exhibits is beautiful."(ARAGAO:1897, p.145).

This praise highlights Maria Augusta Bordalo Pinheiro's exceptional talent in floral painting and lace making, emphasizing her ability to capture the essence and beauty of flowers with an unparalleled sense of artistic honesty and harmony. While other artists' works might overwhelm with garish colours or poor taste, her pieces stand out for their elegance and the evident passion she invests in her craft.

Her perceptive nature allowed her to appreciate and engage deeply with the artistry of her contemporaries and predecessors, as Josefa d'óbidos, showcasing her broad artistic intellect and passion for the craft. She was able to make "A hunting scene, embroidered according to a painting by Columbano, by his tender-hearted sister, with such inspired patience and threads of such ever-changing illusion, that only after a prolonged examination can we confirm that it is not a watercolor painted with a brush, but rather, a needlework, with a truly indecipherable stitch and an astonishingly magnificent array of colors." (A Máscara,9).

The D. Maria Pia lace school, overseen by Maria Augusta, prided itself on having a distinct and identity-driven "museum" space. To continue its mission of preserving and promoting the art of bobbin lace, the school recognized the importance of constantly evolving and staying relevant in the modern world. As such, it actively sought to develop tools and resources that would enrich visitors' understanding of this intricate craft "Authentic jewels crafted from white linen, golden thread, silver thread, or coloured thread."(A Mascara,9).

2.4. MARIA AUGUSTA AND THE LACEMAKERS OF PENICHE

If, for centuries, the men of Peniche devoted themselves to fishing and tilling the land, the women had an equally essential but unrecognised role in the family and community economy. Beyond agricultural work and the tasks of salting, transforming and storing fish, it was common to see them, seated at their doorsteps, making delicate bobbin lace pieces,

whose sale complemented family income; this art became a genuine emblem of Peniche craftsmanship, with roots going back to the seventeenth century, as attested by the earliest documents referencing it⁸. Peniche, a western council whose principal economic activity was fishing, thus formed a rural and industrial space in which Maria Augusta identified lacemaking as a vector of modernity. As well as painting, devoted her special interest to bobbin lace, capturing this domestic art form, introducing decorative and artistic innovations and adapting traditional models with “new and national motifs”; perhaps already with the intention of elevating Portuguese lace to the level of famous European laces such as Chantilly. Analysis of bobbin lace leads us to view this industry as a symbol of female resilience, insofar as this artisanal practice allowed rural women some economic autonomy and a degree of visibility in a world dominated by gender barriers. Lace, always associated with “women’s art”, was a socially accepted activity among women, and Maria Augusta elevated it to an instrument of economic and cultural emancipation, especially in the rural context, where we may observe textiles as tools of female empowerment and rural resilience. In the latter half of the nineteenth century, bobbin lace production reached its artistic and technical zenith, with the proliferation of workshops and the teaching of this traditional knowledge to girls; it is in this context that *Maria Augusta’s role emerges as central in the renewal and valorisation of Peniche bobbin lace*. The *resilience through cultural and industrial regeneration* resulted from her promotion of artisanal techniques, evolving into recognition for this industry with a capacity to surmount challenges and preserve cultural identities. As director of the newly established *Queen Maria Pia Industrial Design School*, founded in 1887 (later called the Josefa de Óbidos Lace Industrial School), Maria

⁸ The first official document directly referencing the existence of a lace-making centre in Peniche dates from 1749. Prior to this, documentary evidence attesting to the existence of this artisanal textile activity in Peniche is less explicit. Nevertheless, as substantiated in the technical specification document presented, it is plausible that the origins of this lace-making centre may trace back to the early 17th century, in a manner similar to what is observed in other regions of the country, such as Vila do Conde.

Despacho (extract) No. 10174/2020, 22 October. *Diário da República*, No. 206/2020, Series II.

Augusta Bordalo Pinheiro, in the short period from 1887 to 1889, promoted a profound transformation in lace education. Introduced innovative pedagogical methods and artistic designs with national motifs, stimulated high-quality training, contributed decisively to the dignification of this female craft-skill, and its affirmation as both artistic and cultural expression of significance, elevating artisanal production to the status of both art and industry. Her action promoted the technical and aesthetic valorisation of women's work, conferring upon it unprecedented prestige and dignity in that era. The appropriation of national motifs in lace production made it a Portuguese identity symbol, equating it with well-regarded European laces, and enhancing its standing in the national cultural panorama. This dynamic anticipated policies of female vocational training and the valorisation of handicrafts, as well as positioning women as fundamental agents in the preservation and innovation of cultural heritage. This promotion of female production in industrial contexts fostered education as an instrument of sustainability and transmission of traditional knowledge, perpetuating generations of lacemakers, and developing a durable network of sustainable artistic know-how. Between 1887 and 1889, Maria Augusta directed the school, which later became known as the *Industrial School Rendeiras Josefa de Óbidos* and during her tenure she played a pivotal role in shaping the institution's artistic direction and fostering the development of lace-making skills among its students. Her leadership and artistic expertise contributed significantly to the school's reputation and legacy as a centre of excellence for the art of bobbin lace in Portugal.

Maria Augusta's action was decisive for the technical and artistic renewal of bobbin lace, as well as for the affirmation of a model of woman professionally active, financially independent and socially respected, a rare and daring balance for her contemporaneity. Her legacy updates contemporary discourse of resilience associated with culture, gender and ecology in that this feminist figure innovated, educated and projected women's art onto the international stage.

FIGURE 2: *A bobbin lace class under the direction of Maria Augusta Bordalo Pinheiro, probably at the lace school in Peniche which she directed.⁹*



2.5. THE CREATION OF A FEMALE INDUSTRIAL DESIGN SCHOOL

In 1887, a building, rented from its owner João Batista Ribeiro Guizado, became the home of the industrial design school of Queen Maria Pia of Savoy (Turin, October 16, 1847 - Stupinigi, July 5, 1911), the wife of King D. Luis I and Queen Consort of Portugal from 1862 to 1889.

The school was subdivided into different sections, each with its respective spaces. Among these were a museum, which corresponds to the present-day living room, and dedicated areas for drawing classes, modelling, and workshops for creating bilros lace. Each section had its designated space within the school premises, providing a well-organized and functional environment for students to learn and practice various artistic skills.

In Mariano Calado's book "História da Renda de Bilros de Peniche" (2003), Fonseca Benevides describes the installation of the school as

⁹<http://colecacao.museubordalopinheiro.pt/ficha.aspx?id=52896&ns=216000&lang=PO&mu-seu=1&c=colecacao&IPR=145>; Colecção Museu Bordalo Pinheiro.

follows: "The main floor has fifteen rooms, and five on the ground floor. Some of the rooms are in good condition, requiring no additional work, while others are in ruins and can be dispensed with for the school's installation. The public works of Leiria limited their efforts to some repairs and paintings. The first floor, or main floor, housed various school services, including elementary and industrial design classes, rooms with models and examples, a daily workshop, a secretary's room, and the teacher's room. The classroom furniture resembled that of other schools in the district, and lighting was achieved through the use of oil lamps."

In "A Arte em Portugal," it is highlighted that upon her return from Paris to Lisbon, Maria Augusta embarked on a career as a flower painter and gained recognition as an artist in Applied Arts. She made significant contributions to the modernization of the lace industry in Peniche, where she introduced a Portuguese stitch and led a workshop on Rua das Taipas, later relocating it to Rua António Maria Cardoso, both in Lisbon. Maria Augusta's artistic prowess caught the attention of the famous Grupo do Leão, founded by her brothers, Rafael and Columbano Bordalo Pinheiro.

In 1885, she collaborated on the renovation of *Cervejaria do Leão*, embroidering a lion figure for one of the curtains. Two years later, she worked alongside her brothers in the decoration of Beau Séjour Palace. Her talent was showcased in various exhibitions, including the 1888 Industrial Exhibition and several exhibits held by the "Grémio Artístico," where she received awards in 1896 and 1898. Maria Augusta's work was also featured in the exhibitions of the Fine Arts National Society, where she won a medal of honour for the Applied Arts Contest in the 1901 exhibition.

2.6. THE MARIA AUGUSTA ARTISTIC LEGACY

The Lace Workshop thrived under the strong leadership of its first director, the remarkable painter and designer Maria Augusta Bordalo Pinheiro. Daughter of the painter Manuel Maria Bordalo Pinheiro and sister of internationally renowned artists Rafael Bordalo Pinheiro (1846-1905) and Columbano Bordalo Pinheiro (1857-1929). Together, they formed the most important Portuguese family of artists in the 19th

century. As school's first director, D. Maria Augusta Bordalo Pinheiro, who taught artistic techniques, breathing new life into bobbin lace production with artistic and ornamental flair, reconstructing old patterns and exploring novel stylizations. In 1918, the school transitioned to continue exclusively for female students, and it was moved to another building on the same street in 1920. This change in the school's composition and location further emphasized its dedication to fostering the skills and talents of women in the art of bobbin lacemaking. The new building provided an updated and improved environment for students to learn and create, continuing the school's tradition of promoting the artistry and craftsmanship of lacemaking among the female population. Ida Guilherme, a descendant of António Pereira Coutinho, contributed to the school by painting flowers and inventing lace decorations such as "Laçarote," "Girandola," "Flor de Pinho," "os casadinhos," and "o canteiro," among others. Alzira Stylita Machado also collaborated with her in both work and painting. In 1982, Ida authored "Apontamentos sobre *RENDAS*" (Notes on Lace) in Peniche [work in photocopy]: 8-9), wherein she wrote about the school located at Rua Direita Nº 69, housed in a property belonging to Mr. João Batista Guisado. Notably, Inspector Fonseca Benevides stated that the school was not only allowed to operate but also financially supported. Each worker in the new workshop received an amount on behalf of the government, committing them to their lacework, with a total remission cost of 52,370 reis. Additionally, the notice mentioned that students were compensated with a salary and received a share of the profits from sales. In July 1893, Luciano Cordeiro, inspector of the industrial schools of the southern circumscription, highly praised Etelvina da Paz Assunção's competence as a teacher and principal. He proposed on multiple occasions that her salary should be increased to 600,000 réis per year, in accordance with the current legislation for that position. Later, in 1897, Etelvina da Paz Assunção began receiving 540,000 réis annually as an assistant teacher and director at the Rainha D. Maria Pia School. Following the Decree of December 14, 1897, which reorganized teaching in industrial and industrial design schools, her salary was raised to 600,000 réis per year as an effective teacher, according to the attached table of the decree.

At the Universal Exposition in Paris in 1900, the collective exhibition of Portuguese industrial schools in the southern district, including Peniche, received the Grand Prix in the "Special, industrial and commercial education class." Notably, Etelvina Augusta da Paz Assunção was one of the three women individually awarded in Group I "Education and teaching," earning a silver medal as a collaborator. She and Maria Augusta Bordalo Pinheiro were among the few women in the 19th century who held the positions of design teacher and director of an industrial design school, while the rest of the female staff in industrial schools were workshop masters. Etelvina remained as the director of the school until her death on January 26, 1928, when she was replaced by Benvinda Fernandes.

Conceição Fernandes, who became a Master in the lace workshop of the Industrial School in Peniche in 1893, attended the School of Industrial Design Rainha D. Maria Pia when it opened in the school year of 1887/88. After completing her elementary design degree, she pursued geometric and ornamental design in the industrial design course and completed her school career in 1891. She excelled as a student, winning various prizes, both pecuniary and honorary, as well as distinctions. Her works were exhibited in several national and international exhibitions, receiving awards such as a gold medal at the Universal Exhibition in Paris in 1889.

Etelvina Augusta Ribeiro Guizado, born of Paz Assunção, married Jacob Ribeiro Guizado, and they had five children: Óscar Ribeiro Guizado, Rogéria Henriques (born Ribeiro Guizado), Aida d'Assumpção Guizado, Alzira d'Assunção Ribeiro Guizado Mota Carmo, and João Baptista Ribeiro Guizado. Jacob Baptista Ribeiro Guizado served as a President of the City Council of Peniche with a mandate from 1923/1925 and lived to the age of 94.

The industrial schools of the time adapted to the socio-economic realities of local economies, and courses and workshops for women apprentices continued to function. However, over time, women attending these schools were increasingly perceived as receiving training in housewifery rather than pursuing other industrial careers, especially with the spread of such training courses in other European countries. Over several

decades, the school's skilled advisors, who had undergone specialized income and design courses, facilitated the production of protected and balanced lacework, further elevating the reputation and impact of the institution. Innovative approaches to dissemination were a key focus for the school. Understanding that traditional methods might not fully capture the attention of a contemporary audience, the school embarked on exploring new avenues to showcase the beauty and significance of bobbin lace. Collaborating with research institutions specializing in historical knowledge, the school tapped into valuable insights and expertise, which further contributed to their unique perspective on the art form.

The school's vision was not solely about preserving the past but also about encouraging fresh perspectives and interpretations of bobbin lace. By nurturing collaborations with agents of research, the school aimed to create captivating and thought-provoking experiences for visitors. These innovative initiatives sought to invite people to appreciate the intricate details, dedication, and artistry behind each piece of bobbin lace. The goal was to ignite curiosity and foster a deeper appreciation for this traditional craft while encouraging a vibrant exchange of ideas and interpretations.

By continually striving to stay at the forefront of the field, the D. Maria Pia lace school remained a beacon of innovation and excellence in the promotion of bobbin lace. Its commitment to fostering creativity, preserving heritage, and nurturing partnerships with research agents set it apart as a leading institution in the realm of lace artistry. As a result, the school succeeded in captivating audiences and breathing new life into the time-honoured art of bobbin lace, ensuring its enduring relevance for generations to come.

2.7. PRIZES AND INTERNATIONAL RECOGNITION

The international awards Maria Augusta received, including gold medals in Paris (1889), Antwerp (1894), and the Grand Prix in St. Louis (1904), solidified the legitimacy of her work and established her cultural authority independent of male patronage. This recognition expanded the market and network for bobbin lace, elevating Portuguese lace to stand alongside renowned laces such as Alençon, Malines, and Chantilly.

Her achievements not only highlighted the artistic excellence of Peniche lace but also contributed to the economic empowerment of lacemakers, granting them relative financial autonomy and reinforcing their role within family and community economies. By valuing bobbin lace culturally, technically, and economically, Maria Augusta challenged traditional gender roles, providing visibility and dignity to female labour and fostering both material and symbolic autonomy in a patriarchal society.

Her work represented a synthesis of tradition and modernity, preserving artisanal techniques while innovating them, thereby promoting Portuguese craftsmanship as worthy of international acclaim. This blend of resistance and social transformation had lasting effects on Portuguese artisanal identity, positioning women as creative and culturally significant agents.

After returning to Lisbon from Paris, Maria Augusta pursued a successful career as a flower painter and Applied Arts artist. She played a key role in modernising the Peniche lace industry by introducing a Portuguese stitch and leading a workshop in Lisbon. Her artistic talent garnered the attention of the Grupo do Leão, founded by her brothers Rafael and Columbano.

The Symbolic Exclusion of Maria Augusta Bordalo Pinheiro from “*O Grupo do Leão*” and the *Iconografia Henriquina*: Gender, Art and Invisibility

The painting *O Grupo do Leão* (1885), painted by her brother Columbano, notably omits Maria Augusta, despite her formal artistic training and active involvement within the same familial and cultural circles. This absence reflects the systemic exclusion of women from dominant artistic institutions and public representation during the period.

The *Diário Ilustrado* of 28 January 1886 reported: “Inauguramos a pequena galeria do Grupo com o retrato da Exma. Sr.^a D.^a Maria Augusta Bordalo Pinheiro.¹⁰” Although she maintained close family ties with key group members and exhibited alongside them in events organised by the *Grémio Artístico* and the *Sociedade Promotora de Belas Artes*,

¹⁰ *Diário Ilustrado*, 28 de Janeiro de 1886. Available at https://purl.pt/14328/1/j-1244-g_1886-01-28/j-1244-g_1886-01-28_item2/j-1244-g_1886-01-28_PDF/j-1244-g_1886-01-28_PDF_24-C-R0150/j-1244-g_1886-01-28_0000_1-4_t24-C-R0150.pdf

her artistic production was persistently marginalized by contemporary critics and the hegemonic artistic establishment.

Her work, often linked to manual labour and the domestic sphere, categories traditionally viewed as “lesser” compared to the “noble” genres such as historical painting, was relegated to a subordinate status, associated with the feminine domain.

Sandra Leandro¹¹ suggests Maria Augusta’s informal affiliation with *O Grupo do Leão*, but no formal documentation, such as membership records or inclusion in the group’s catalogue, confirms official participation. The term “Senhoras Leões,” used by some contemporaries and curators, functioned more as symbolic recognition rather than formal membership. Her position was thus one of implicit acknowledgment but formal exclusion, illustrating the broader gendered barriers within the 19th-century Portuguese artistic milieu. Her absence in key institutional narratives and visual representations mirrors the structural invisibility imposed on women, not due to lack of talent, but because of enduring patriarchal constraints that limited female access to cultural legitimacy.

Despite this, Maria Augusta’s persistent dedication to her art and pedagogy can be seen as a quiet form of resistance to societal expectations. Her deliberate decision to remain unmarried, a choice shared by some female artists and intellectuals of her generation, served to maintain personal and professional autonomy amid restrictive social and legal frameworks.

At the turn of the twentieth century, female participation in artistic and intellectual circles remained rare, with notable exceptions like Guilhermina Suggia and Ana de Castro Osório challenging prevailing gender norms. Though Maria Augusta did not publicly identify with feminist

¹¹ Leandro, S. (2016). (Con)vencidas da Pintura: Portuguese women painters at the transition between the 19th and 20th centuries [Unpublished master’s thesis]. University of Évora.

In this study, Maria Augusta Bordalo Pinheiro is included among the 19th-century painters analyzed. The article specifically addresses painters who participated in exhibitions of the Grupo do Leão or similar events, although it notes that some painters took part while others did not. The summary states that Maria Augusta is one of the painters discussed but does not confirm her presence in Columbano’s group portrait or formal membership in the group.

movements, her autonomous career embodied a subtle yet powerful assertion of female agency independent of patriarchal validation.

Her omission from important historical compilations, such as the *Iconografia Henriquina*¹² (1960), underscores the historiographical marginalization of women artists and disciplines traditionally associated with femininity and artisanal craftsmanship. This gap reflects a *broader cultural tendency to privilege male figures* and “high” artistic forms, obscuring women’s contributions and applied arts within Portuguese national historical memory.

These absences highlight the urgent need for critical reassessment of the cultural mechanisms that render women invisible in art history, emphasizing the importance of broadening our understanding to include diverse contributions.

2.8. ACTIVE INSUBORDINATION OF MARIA AUGUSTA BORDALO PINHEIRO: AUTONOMY AND FEMININE RESISTANCE

Maria Augusta’s decision to remain unmarried was a deliberate act of autonomy and resistance within the restrictive socio-cultural framework of late 19th and early 20th century Portugal. Marriage was almost inevitable for women of the bourgeoisie and middle classes, marking the beginning of a life constrained by legal and social subordination to their husbands. Choosing to remain single was often viewed with suspicion, seen as an anomaly or even a challenge to societal norms. By consciously rejecting marriage, Maria Augusta exercised control over her personal and professional life, freeing herself from the domestic obligations that commonly curtailed women’s opportunities for self-expression and career development. This choice allowed her to dedicate herself fully to her artistic work and pedagogical contributions, which was uncommon for women at the time. Such a stance subtly defied the patriarchal order that systematically limited women’s rights and freedoms through marriage and family roles. Though she did not publicly identify with feminist movements, Maria Augusta’s life embodied a

¹² Internet Archive: <https://archive.org/details/dli.ernet.534929/page/n18/mode/1up?q=%22augusta+bordalo%22>

form of quiet rebellion and self-determination. By carving out a distinct identity outside the traditional roles of wife and mother, she forged a path that emphasized creative independence and professional achievement. Her persistent dedication to her craft and teaching challenged the era's gender expectations and created a space where female labour and artistry were valued. Her example parallels other contemporary women intellectuals and artists who also sought to maintain autonomy by remaining unmarried, thus preserving their ability to pursue their careers on their own terms. While many women in rural Portugal lived under the authority of fathers, husbands, or clergy, her choice represented a bold assertion of personal freedom and professional agency.

The symbolic meaning of her “passive resistance” is woven into the lace she created and taught, literal and metaphorical threads of autonomy stitched in opposition to a society demanding conformity. In doing so, she not only transformed her own life but contributed to broader social and cultural shifts, affirming women's capacity as creative and culturally significant agents in a male-dominated world.

3. CONCLUSION

Maria Augusta Bordalo Pinheiro emerges as a paradox: both visible and invisible. Though denied the recognition granted to her brothers and largely absent from official art historiography, her impact endures in Portuguese culture. This invisibility did not silence her voice nor diminish her legacy, which lives on through her innovation, teaching, and cultural advocacy. Her life illustrates how marginalized women carved paths to agency by quietly challenging patriarchal norms through artistic practice and leadership. Her legacy urges a broader understanding of cultural history, one that values contributions by women and the applied arts, often excluded from dominant narratives. Even without institutional validation, Maria Augusta's career affirms the resilience of women artists who created alternative spaces for artistic production, education, and international recognition.

She passed away on October 22, 1915, leaving behind an indelible mark on Portugal's artistic landscape. Recent research, such as Teresa Pinto's

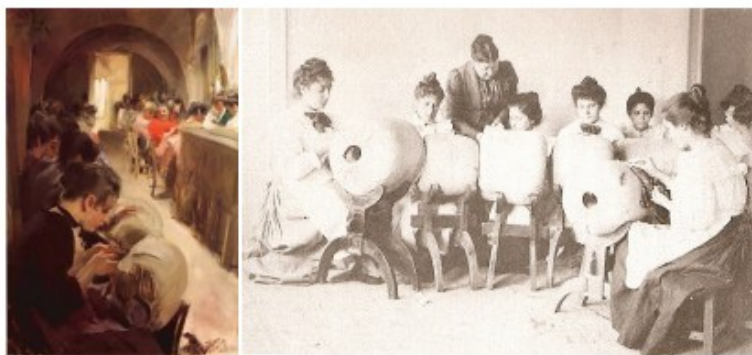
studies on the Peniche Industrial School, highlights the crucial role these institutions played in training artisans for a modernizing economy. The celebrated lacework produced under Maria Augusta's influence symbolized not only artistic excellence but also a form of national pride and industrial identity, placing Portuguese craftsmanship alongside the foremost European traditions.

We are presented with two paintings that depict women, possibly in a social gathering, drinking tea. These works, particularly the second, recall a painting on the same theme by Chardin, housed in the Hermitage Museum, which Columbano may have known through reproductions.

Maria de Aires Silveira has also noted that Chávena de Chá was “possibly inspired by the profile of a young woman in a photograph taken at Maria Augusta's bobbin lace workshop,” while simultaneously drawing a parallel “with the painting by Zorn, *The Lace Makers* (...)”.

a) *Em Five o' Clock Tea* (1896, MNBA) e *n'A Chávena de Chá* (1898, MNAC)

b) *Maria Augusta Bordalo Pinheiro numa aula de renda de bilros* [Transparência a cores, albumina montada sobre cartão]. MNAC/MC



4. REFERENCES

- Instituto dos Museus e da Conservação. (2023, August 20). *Bordalo Pinheiro, Maria Augusta de Protes*. Retrieved August 20, 2023.
- Andrade, A. S. de. (1959). Historical and biographical dictionary of Portuguese artists and technicians, 14th–20th centuries: On the life and activity, both in Portugal and abroad, of painters, sculptors, ceramists, engravers, chisellers, architects, cartoonists, art critics, engineers, musicians, contrapuntists, composers, etc. Lisbon: A. Sampaio de Andrade.
- Aragão, M. P. da F. E. (1897). *Historical studies on painting*. Lisbon: Typographia Popular da Liberdade.
- Macedo, D. de. (1952). *Columbano*. Lisbon: Realizações Artis.
- Matriz Net. (2023, August 20). *A Luva Cinzenta*. Retrieved August 20, 2023.
- Revista Atlântida. (1915, December 15). *Ideas and Culture Magazine: No. 2*. Lisbon: Portugal.
- Matriz Net. (2023, August 20). *Quadro Malvaíscos*. Retrieved August 20, 2023.
- Museu Bordalo Pinheiro. (2021, August 19). *Pieces painted by Maria Augusta*. Retrieved August 19, 2021.
- Namorado, J. (1994). *Works: Essays and critiques*. Lisbon: Caminho.
- Illustrated Portuguese Magazine. (1886). [Periodical].
- Matriz Net. (2023, August 20). *Leque em renda*. Retrieved August 20, 2023.
- Bouhon, G. (1961). *Introduction to the history of painting*. Lisbon: Livraria Luso-Espanhola.
- Leandro, S. (2008). *Like lionesses: The lady artists of the Lion Group*. Lisbon: Livros Horizonte. (Archived from the original on August 19, 2021).
- Faces de Eva*. (2002). Lisbon: Edições Colibri.
- Silva, E. M. da. (2013, September 12). Maria Augusta Bordalo Pinheiro (1841–1915). *Art in Portugal*.
- Silva, D. S. (2018, May 22). *The “Lion Group”: The greatest tribute Columbano Bordalo Pinheiro paid to artists* [Bachelor's thesis, Faculty of Social and Human Sciences, NOVA University Lisbon].
- Xavier, Á. (2017, May 2). The seduction of modernity at the Chiado Museum. *Revista Sábado*.
- A Casa Senhorial. (2021, August 19). *Quinta do Beau-Séjour*. Retrieved August 19, 2021.

- França, J. A. (1966). Third part (1880–1910) and fourth part (after 1910). Lisbon: Bertrand.
- Rogers, R., & Boussahba-Bravard, M. (Eds.). (2017). *Women in International and Universal Exhibitions, 1876–1937*. London: Routledge.
- Tannock, M. (1978). Portuguese 20th century artists: A biographical dictionary. Chichester: Phillimore.
- Brandão, R. (1933). *Memoirs*. Porto: Renascença Portuguesa.
- Jornal do Pescador*. (1969). [Periodical].
- Câmara Municipal de Peniche. (2020, June 8). *Bobbin lace from Peniche*. Archived from the original.
- Serrão, J. V. (1977). *History of Portugal*. Lisbon: Editorial Verbo.
- Lemos, C. C. de. (1908, October 26). Portuguese lace. *Ilustração Portuguesa*.
- Carvalho, A. M. (2016, August 28). Rafael Bordalo Pinheiro: Portrait of a brilliant portuguese. *Visão*.
- Quental, A. de. (1985). *Unpublished letters to Alberto Sampaio*. Lisbon: O Jornal.
- Brito, M. F. (1997). *Baroque lace in Portugal: Collection of the Chapel of St. John the Baptist*. Lisbon: Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, Secretaria-Geral.
- Arquivo Histórico Português. (1914). [Periodical].
- Matriz Net. (2021, August 19). Photograph of the lacemakers of Peniche with Maria Augusta Bordalo Pinheiro. Retrieved August 19, 2021.
- Arthur, M. R. (1899, July 20). The lace of Mrs. Maria Augusta Bordalo Pinheiro. *O Ocidente: Illustrated magazine of Portugal and abroad*.
- Exhibition of S. Luiz. (1904, March 28). Retrieved June 2, 2020.
- Modernismo – Virtual Archive of the Orpheu Generation. (2021, August 19). *Manuel de Sousa Pinto*. Retrieved August 19, 2021.
- Pinto, M. de S. (1915). Obituary for the death of Maria Augusta. *Revista Atlântida*.
- Dantas, J. (1915, December 15). The Artistic Year. *Revista Atlântida*.
- Great Encyclopedic Dictionary*. (n.d.). Lisbon: Ediclube. (p. 4831). ISBN 8440802854.
- d'Assumpção, A. (1918). *Fine Arts Society: Fourth exhibition of watercolor, drawing, and painting*. Lisbon: Sociedade Nacional de Belas Artes. pp. 45–48, 52.

- Grémio Artístico & Sociedade Nacional de Belas Artes. (2021, August 19). *Awards granted (1891–1918)*. Retrieved August 19, 2021.
- Sociedade Nacional de Belas Artes. (1901). *Exhibition: Illustrated catalog*. Lisbon: Typographia da Companhia Nacional Editora.
- Figueiredo, J. de. (1901). *Portugal at the Paris Exhibition*. Lisbon: Empreza da História de Portugal. (p. 31).
- Santos, R. (1999). *Portugal at the National Exhibition of Rio de Janeiro in 1908*. Porto: Faculty of Arts, University of Porto. (pp. 83–84).
- Museu Bordalo Pinheiro. (2021, August 19). *Online Collection*. Retrieved August 19, 2021.
- Monteiro, C. (2000). Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado. © DGPC

ARTE, MEMÓRIA E PATRIMÓNIO: A PINTORA EDUARDA LAPA NA LOURINHÃ

MARIA CÂNDIDA FERREIRA PEREIRA

*Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes
da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (CIEBA-FBAUL),
Centro de Estudos Históricos da Lourinhã (CEHL)*

VANESSA HENRIQUES ANTUNES

*Instituto de História da Arte da Faculdade de Letras
da Universidade de Lisboa (ARTIS-FLUL),
Centro de Estudos Históricos da Lourinhã (CEHL)*

1. INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação em curso, centra-se na obra da pintora Maria EDUARDA LAPA de Sousa Caldeira (Fig.1), natural de Trancoso - Guarda (1895-1976), cuja produção artística representa um contributo significativo para o património artístico português. Conhecida como a "pintora das flores" e "embaixadora das cores"(Figs. 2 e 3), é uma das mais relevantes artistas portuguesas do século XX, distinguindo-se pela excelência e inovação da sua produção pictórica (Fig.4), e também pelo papel pioneiro que desempenhou na afirmação da emancipação feminina e na defesa da igualdade de género nas artes. A sua carreira desenvolveu-se num contexto político e social marcado pelo regime autoritário do Estado Novo, cujo sistema político procurava controlar e uniformizar as expressões artísticas de acordo com a ideologia vigente.(Instituto de Cultura e Língua Portuguesa/ Ministério da Educação e Cultura, 1987).

FIGURA 1 *Eduarda Lapa*(AAVV, 2004)



FIGURA 2 - Óleo sobre tela Dim.: 31x46,5c(*Eduarda Lapa*, n.d.-a)



FIGURA 3 - *Vista de praia*, Óleo sobre platex, Dim: 16x21(*Eduarda Lapa*, 1949)



Pintora das flores e das Marinhas

Eduarda Lapa expõe nas Belas-Artes

Diz-se que Eduarda Lapa tem passado pela exposição através de um caminho desolado. O ditrambo é fácil, porque ela se tornou uma pintora que tem a delicadeza dessas flores. E' ver agora, na Sociedade Nacional de Belas-Artes, a sua exposição, sempre pontual nesta quadra, em que a Primavera, mais ou menos botânica, mas acompanhada de luz, fragrância de rosas, em chamas de ouro — os seus ruboris! — no azul líquido de turquesa que nos envolve os olhos, até ao deslumbramento poético.

Fomos, ontem, domingo, ver a galeria de Eduarda. Betava cheia de gente. Como vemos, apesar de tudo, Lisboa interessa-se pelas manifestações artísticas. Havia famílias inteiras admirando os quadros. Gritos de entusiasmo, sobretudo, de senhoras, ante os quadros, «que belos!», «que bonitos! Na verdade, são tantas as castanhas, as púrpuras, as anilinas, as verdes, as malvas, os gerânios, as campânulas, os tulíbulos, as rosas, que não julgamos não estar dentro de uma exposição, mas num encantado jardim de Klingor, jocosamente florido.

Eduarda Lapa sabe traduzir como pintora a sua graça, a sua frescura, a sua beleza. Nada distingue estas flores das suas linhas que a esta hora, lá fora, por varões e campos, entoadam, poeticamente, ao sol, a mais exuberante confusão de cores. Há, evidentemente, uma identidade entre a pintura e a sua graciosa e resplandecente natureza. Não lhes recobria uma parede de vidro; extasiadamente, como que se pinta, sem que nós percebamos, graças aos seus pincéis, na sua eterna existência. Exato ali vivas, ardentes, umas aristocráticas, a lembrar a epifania feminina, de um branco ambrino; outras, rubras, rotundas de sangue, como bocas no delírio do rubor ou na voluptuosidade de todos os desejos pagãos. Como que correm, enfiadas, em nervos estontantes, mostrando os braços colubinos das suas pétalas, ou, então, despidendo das sépalas, expondo a sua para nuda femina.

Eduarda Lapa atingiu o mais alto grau técnico para se exprimir. As suas imagens plásticas são tão perfectas como mudas. Parece até que, volta por ali uma princesinha coroada, não de um rosado diadema de ouro e pedrarias, mas de corumbos multicores. Ela sorri de alegria, conta a cor, deixa cair as suas feições de acento!

A artista, tanto nos dá um quadro, trabalhando-o, proclamando-o, como deixa os seus órfãos livres, fixando uma impressão. Isso é, para a natureza objectiva ao visualismo impressionista. Centra a exposição, um quadro de ar livre: ao lado a petição de uma janela, com um fundo de montanhas, faulhas de luz, de um estilo vemente, recoberto um vaso «brilho de flores». E' um pedregal vivo de naturalismo. Eduarda Lapa afirma-nos assim que as flores que pinta são iguais às da Natureza, e que vivem, aliás, como de facto sucede, na plenitude do ar livre, sem que a arte se tenha maculado ou deformado. Ao

tado, numa mancha de nere e de fogo, «flores trepadeiras». Não são muitas, mas cada uma tem a sua expressão, a sua alma, o seu sin que, até mesmo o seu simbolismo.

As folhas são de delicado contorno de voluptuoso veludo, e da vontade, galantemente, de arrastar uma ao quadro, e posta na tonalidade, ou, então, cobrir com elas as labias da mulher amada para perfumar através dela os beijos mais fundos e estremecidos. «Primaveras» é um ramo campesino, das mais diversas cores, que sai de um chapéu de palha, numa radiante ficção plástica. Em «Gerânios e campânulas», com um fundo de cobre, as cores têm uma orquestração rutilante, bem equilibrada de valores. No jardim capcioso que é a exposição de Eduarda Lapa, há mais ainda, como as «Bélicas em contraluz», que escorrem um rizo voluptuoso e demonstram que a artista, por vezes, usando apenas, à renúncia da cor, o que não deixa de ser, talvez, mais belo.

Mas Eduarda Lapa, contra o que se diga, não sabe, apenas, pintar flores. É uma marinheira de extraordinária qualidade. «Balcão



EDUARDA LAPA

com os seus rochedos, e aquelas figuras pequeninas, é um excelente trabalho, que tem pinceladas magníficas. O mar tenta, e dança outra praia, lá para Aveiro, num dia cinzento e triste, em que as águas têm a tur de aço, azul e ali rasgadas pela ondulação, que é primorosa. Identificamos com a realidade física. Eduarda Lapa não transpõe, tecnicamente, copiou a realidade, de tal maneira que nos vemos, sentimos dentro desse quadro. Outros temas a tentaram, como as «Folras», no divisionismo da cor, impressões rápidas, raras, certas de uma pupila arguta, despercebido a largada, com um barro carregado de gente: aquela figura, que nós já vimos, de camponesa, tão suavemente portuguesa, com o seu bucho cor-de-rosa, as cilhas aluminadas de candura, que parecem não ter ainda decifrado os segredos do amor, na mais virginal expressão, mas nos quais se adivinha uma funda interrogação de incógnita sentimental. Há que ver esta maneira de Eduarda Lapa, sempre sob todos os aspectos, um valioso sentimento artístico, com que não sentimos a alma da nossa arte, num momento e apaixonada portuguesa!

De inspiração naturalista, a sua obra revela uma abordagem sensível e profundamente intuitiva, resultando numa linguagem estética muito própria (Fig.5). As naturezas mortas e os motivos florais foram os temas que mais a celebrizaram. (Eduarda Lapa, n.d.-b)

FIGURA 5 - *Natureza morta-jarra com flores "Óleo sobre platex, Dim.:60x48 cm. (Eduarda Lapa)(Eduarda Lapa, n.d.-b)*



Em Portugal, formou-se sob a orientação de notáveis mestres artistas. Foi discípula de Artur Loureiro, de quem recebeu a influência decisiva na pintura paisagista. Estudou com Emília dos Santos Braga, cuja marca se refletiu de forma notória na sua abordagem às paisagens marinhas, às naturezas-mortas e às representações humanas. Frequentou

ainda as aulas de José Malhoa, onde aperfeiçoou o desenho e a pintura da figura humana, e aprofundou a prática da pintura ao ar livre com Armando de Lucena.”

Em 1930 partiu para Paris, onde estudou nas principais Academias. Foi uma das primeiras portuguesas inscritas na Academia Moderne, privando com artistas como Henry Royer, Jean Marchand, a pintora brasileira Helena Pereira da Silva, o japonês Ryoukai Ohashi, Waldemar da Costa e o casal Arpad Szènes / Maria Helena Vieira da Silva, com quem viria a partilhar o atelier, ao regressar a Lisboa.(AAVV, 2004)

A sua obra, associada a uma presença ativa e influente no panorama cultural, ganha ainda maior pertinência pelo facto de ter sido a primeira mulher a integrar a direção da Sociedade Nacional de Belas Artes em Portugal e,(Cristina Azevedo Tavares, 2016) assumindo uma vertente feminista, participou no Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas. Destacou-se ainda, pela organização, em 1942, da primeira e única Exposição Feminina de Artes Plásticas, um acontecimento pioneiro que deu visibilidade ao trabalho de várias mulheres artistas, suas discípulas, num contexto político e social profundamente marcado pela desigualdade de género.(*Exposição Feminina de Artes Plásticas*, 1942)

A presença da pintora no concelho da Lourinhã, fará parte de um capítulo deste trabalho de investigação, cujo tema constitui um património cultural de grande relevância. A sua relação com este território, encontra-se pouco documentada, exigindo um registo aprofundado que só poderá ser alcançado através de uma metodologia rigorosa que inclui pesquisa documental, realização de entrevistas, bem como a identificação de obras dispersas pela comunidade local. Torna-se, assim, imperioso investigar, preservar e divulgar a sua obra, constituindo uma forma de resiliência perante o esquecimento. Só deste modo será possível estabelecer, de forma clara e duradoura, a história da artista e a sua ligação à Lourinhã, garantindo que a sua obra permaneça viva para as gerações vindouras.

O seu legado artístico representa não apenas uma expressão singular de criatividade, mas também um contributo para a valorização do território e para a promoção da memória coletiva.

A sua obra, marcada pela originalidade e pela inovação, em articulação com a sua presença ativa e influente no panorama cultural da época, confere-lhe, de forma indubitável, o estatuto de figura incontornável na história da arte portuguesa.”(R. C. Santos, 2018)

2. OBJETIVOS

Este estudo pretende abranger o máximo de informação possível sobre a vida e a obra da pintora, cuja ligação ao concelho da Lourinhã assume particular significado. Esta investigação, procura reunir dados biográficos, testemunhos orais, registos visuais e contextos históricos que ajudem a compor uma visão mais ampla e enriquecedora da sua trajetória pessoal e profissional.

Evidenciar a forma singular como a artista incorporou temas e elementos pictóricos no desenvolvimento da sua obra, é de particular importância, revelando um percurso criativo profundamente ancorado no seu quotidiano.

A investigação incide igualmente na procura e identificação de obras dispersas em coleções privadas, ausentes do circuito institucional e, por isso, desconhecidos do grande público.

É também de especial relevância perceber como a recuperação da memória oral e visual de Eduarda Lapa pode contribuir para o fortalecimento da identidade cultural do concelho da Lourinhã, pois a sua estreita ligação a este território, revela-se não só como cenário recorrente das suas obras, mas também na forma como permanece viva na memória coletiva, integrada no património imaterial e nas referências culturais locais. Neste contexto, assume particular relevância a implementação de ações que garantam a salvaguarda e a difusão do seu legado artístico, potenciando a sua valorização em iniciativas culturais, educativas e turísticas que promovam, simultaneamente, o reconhecimento da artista e a afirmação do concelho no panorama regional e nacional.

3. METODOLOGÍA

No contexto das vivências da pintora e do seu enquadramento geográfico, a metodologia utilizada na presente investigação assenta na

conjugação de diferentes fontes de recolha e validação de dados, privilegiando a complementaridade entre testemunhos orais, documentação escrita e toponímia.

A investigação desenvolveu-se a partir de um conjunto diversificado de fontes, com destaque para:

Consulta bibliográfica – recolha e análise de estudos, catálogos, monografias e referências críticas sobre a vida e obra da artista, permitindo enquadrar o seu percurso na história da arte portuguesa. (Diário de Lisboa, 1935)

Registo biográfico – levantamento cronológico e documental das principais etapas da vida da pintora, destacando a sua formação, participação em exposições e cargos institucionais. (Gazeta Caminhos de Ferro, 1950)

Entrevistas – recolha de testemunhos orais junto de pessoas que conviveram com Eduarda Lapa, constituindo uma fonte privilegiada de informação de natureza subjetiva, mas essencial para compreender a dimensão humana e social da artista. As entrevistas, (questionários, gravação e transcrição) realizadas de forma semiestruturada, possibilitaram um equilíbrio entre a orientação e a liberdade de expressão dos participantes, o que se traduziu na obtenção de testemunhos espontâneos e autênticos. Este formato metodológico, ao articular questões previamente delineadas com a flexibilidade para explorar temas que surgiram durante a conversação, contribuiu para recolher dados diversificados e consistentes. Tais depoimentos constituem uma fonte primária de grande relevância, já que transmitem não apenas informações factuais, mas também memórias afetivas e experiências subjetivas, que enriquecem a compreensão do contexto histórico e social em torno da artista. No entanto, reconhecendo a natureza subjetiva da memória e a possibilidade de distorções inerentes à oralidade, tornou-se necessário recorrer a estratégias de validação e articulação de dados.

Imprensa local – análise sistemática dos jornais *Redes e Moinhos e Alvorada*, entre 1955 e 1975, período no qual a artista residia e produzia obra na Lourinhã. Esta pesquisa possibilitou identificar referências diretas à sua atividade, exposições e reconhecimento público. (“Alvorada,” 1963; “Alvorada,” 1965).

Neste âmbito, a imprensa local desempenhou um papel determinante. A análise comparativa das publicações jornalísticas da época permitiu verificar informações fornecidas pelos entrevistados, identificar convergências e divergências nos relatos e contextualizar historicamente os acontecimentos descritos. A imprensa, enquanto registo documental, oferece uma perspetiva de grande objetividade, consolidando e enquadrando criticamente as narrativas orais.

Toponímia –. A investigação beneficiou ainda do recurso à toponímia, enquanto fonte metodológica complementar. A atribuição do nome de Eduarda Lapa a uma rua da Praia da Areia Branca, no concelho da Lourinhã, constitui uma expressão simbólica do reconhecimento comunitário e da sua relevância artística e cultural. A análise toponímica permite não apenas mapear a presença da pintora no território, mas também compreender de que forma a sua memória foi incorporada na paisagem urbana, perpetuando o seu legado junto das gerações futuras. Esta dimensão metodológica possibilita articular a biografia da artista com a memória coletiva e com o espaço físico, sublinhando a estreita ligação entre a obra de Eduarda Lapa e a identidade cultural local. A inscrição do seu nome no espaço público materializa um gesto de apreço e reconhecimento social, transformando a lembrança individual em memória partilhada. Permite contextualizar a presença e o impacto da artista na comunidade, constituindo uma expressão simbólica da ligação entre a figura de Eduarda Lapa e o território da Lourinhã.

Assim, a estratégia de investigação assente em testemunhos orais, imprensa local e toponímia, assegura uma abordagem metodológica mais robusta, em consonância com os princípios da investigação qualitativa. Este cruzamento de fontes reforça a credibilidade dos resultados, enquanto permite uma compreensão mais abrangente e profunda do impacto da pintora, tanto no plano artístico como no plano simbólico e comunitário.

4. RESULTADOS

A investigação em curso sobre a vida, a obra e a memória de **Maria Eduarda Lapa de Sousa Caldeira (1895-1976)** permitiu recolher um conjunto significativo de dados preliminares que oferecem novas perspetivas sobre a relevância desta artista no panorama cultural português

do século XX e, em particular, sobre a sua ligação à Lourinhã, território onde deixou marcas indeléveis.

Os resultados obtidos organizam-se em diferentes eixos, que abrangem os testemunhos orais recolhidos, a análise da imprensa local, a identificação de vestígios materiais da sua presença e a leitura da forma como o território se inscreve na sua obra pictórica. Em complemento, emerge também uma dimensão simbólica associada à **toponímia**, que revela a perpetuação da memória da artista na comunidade local.

4.1. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

A recolha de testemunhos orais junto de pessoas que conviveram com Eduarda Lapa revelou-se essencial para a compreensão do quotidiano da pintora e da forma como era percecionada pela comunidade. Dado que estas pessoas se encontram em idade avançada, estabeleceu-se um plano de urgência para a realização das entrevistas, garantindo o registo de informações que, de outro modo, poderiam perder-se de forma irreversível.

a. Ana Maria Fernandes Mateus

Ana Maria Fernandes Mateus, que adquiriu a casa de Eduarda Lapa após a sua morte, ofereceu testemunhos fundamentais sobre a dimensão material da herança deixada pela artista. A casa, conhecida como **Outeiro das Flores**, conserva ainda elementos originais associados à pintora, nomeadamente azulejos com a designação do espaço e detalhes arquitetónicos que preservam a memória da sua passagem. A entrevistada destacou a importância que a casa e o jardim tiveram para Lapa, descrevendo-os como espaços de criação e contemplação. Sublinhou, igualmente, a forma como a comunidade reconhecia a pintora, tratando-a com deferência, mas também com proximidade, revelando a integração da artista no tecido social local. (A. Mateus, comunicação pessoal, 7 de outubro 2024).

b. Maria Luísa Pereira V. Baltazar

O testemunho de Maria Luísa Pereira V. Baltazar, que prestou serviço doméstico a Eduarda Lapa durante vários anos, revelou aspetos

intimistas da vida quotidiana da artista. Descreveu hábitos, rotinas e preferências pessoais, destacando o gosto especial pelo **jardim** e pela convivência com as flores, que serviam não apenas como inspiração artística, mas também como refúgio pessoal. Referiu a importância que a pintora atribuía à ordem e à organização do espaço doméstico, bem como a atenção ao detalhe, característica que se refletia na sua pintura. Os relatos permitiram compreender a intersecção entre a vida privada e a produção artística, evidenciando como o ambiente doméstico e natural se convertia em matéria de criação. (M. Baltazar, comunicação pessoal, 4 de novembro de 2024)

c. Maria de Lurdes Ferreira da Costa

Vizinha de Eduarda Lapa, Maria de Lurdes Ferreira da Costa forneceu uma visão sobre o comportamento em comunidade da artista. Destacou o papel da pintora enquanto figura de perfil reservado com pouca interação com a população local. Sendo reconhecida pelo prestígio da sua carreira artística, era discreta nos contactos diretos que mantinha com os habitantes locais. O testemunho evidenciou também que, dada a sua notoriedade, mantinha uma postura acessível e cordial com o seu núcleo de amigos, com quem partilhava os momentos de lazer. Fazia-se acompanhar durante estes longos períodos de férias pela sua família, mãe e sobrinhos. Este aspeto reforça a ideia de uma artista que construiu uma ligação identitária com o território. (M. Costa, 22 de outubro de 2024)

d. Maria Gabriela Ferreira Araújo

Outro testemunho importante foi o de Maria Gabriela Ferreira Araújo, igualmente empregada doméstica de Eduarda Lapa, desde tenra idade. A entrevistada destacou episódios de convivência quotidiana e recordou a forma como a pintora transmitia aos que a rodeavam uma aura de respeito e austeridade, combinada com uma sensibilidade artística que se manifestava em gestos simples, como a disposição de flores em jarras ou a decoração de espaços interiores com pequenos apontamentos artísticos. O relato confirmou a imagem de uma artista intimamente ligada ao seu espaço e às pessoas com quem convivia. (M. Araújo, 11 de dezembro de 2024).

Síntese dos testemunhos:

A análise cruzada dos testemunhos recolhidos permite identificar três linhas de convergência:

- **A centralidade das flores e paisagens marítimas** como espaços de vida e de criação, frequentemente mencionado como motivo pictórico e lugar de inspiração.
- **A integração social** da pintora na comunidade da Lourinhã, marcada por relações de proximidade e respeito.
- **A dimensão doméstica da arte** com elementos do espaço privado (a casa, o jardim) e a proximidade do mar a serem incorporados no universo criativo.

Estas entrevistas revelam, assim, não apenas informações factuais, mas também uma memória afetiva que contribui para a construção de uma imagem mais completa da artista.

4.2. MARCAS DA PRESENÇA DA PINTORA

A investigação identificou um conjunto de elementos materiais que testemunham a presença de Eduarda Lapa na Lourinhã, constituindo-se como património cultural local, ainda que muitas vezes não reconhecido formalmente. Entre os mais relevantes destacam-se:

FIGURA 6. Azulejos da vivenda, fonte própria 7-10-2024



Azulejos com a designação original “Outeiro das Flores” (Fig.6) que assinalam a identidade da casa da pintora.

FIGURA 7 - coleção particular, fonte própria, 22-04-2025



Um quadro em coleção particular, preservado numa residência local (Fig.7), que testemunha a circulação e permanência da obra no espaço comunitário.

Bomba de água - objeto quotidiano, pertença da pintora, que ganha valor simbólico enquanto vestígio do seu modo de vida (Fig.8).

FIGURA 8. Fonte propia 7-10-24



Azulejos pintados na lareira da casa, preservados cuidadosamente pela atual proprietária, apresentam pinturas cuja autoria carece ainda de confirmação (Fig.9).

FIGURA 9. *Fonte própia 7-10-2024*



Estes vestígios constituem uma forma de memória tangível que merece valorização patrimonial, uma vez que documentam a ligação da pintora à Lourinhã de forma direta e material.

4.3. RESULTADOS DA ANÁLISE DA IMPRENSA LOCAL

A consulta sistemática da imprensa local, centrada nos periódicos *Redes e Moinhos* e *Alvorada*, entre 1955 e 1975, revelou um conjunto de referências de grande valor para compreender a receção pública da obra de Eduarda Lapa.

Em primeiro lugar, identificaram-se notícias relativas a **exposições individuais e coletivas** (Fig.10), tanto a nível nacional como local, confirmando a projecção da artista no panorama artístico português. Os jornais locais destacaram a qualidade da sua pintura, com ênfase particular nas paisagens marinhas, consideradas exemplares na representação da costa atlântica portuguesa.

Em segundo lugar, a imprensa registou momentos de **reconhecimento oficial por parte da autarquia** (Fig.11), que sublinhou a importância da artista para a valorização cultural da região. Estes registos

confirmam a consagração de Lapa como figura de prestígio, reconhecida não apenas no meio artístico, mas também pela comunidade local e pelas instituições municipais.



FIGURA 10 - Jornal Alvorada, Ano II, nº 40 ("Alvorada," 1963)



FIGURA 11 - Jornal Alvorada, Ano IV, nº 82 (1965) ("Alvorada," 1965)

Por fim, importa referir o contexto em que estas notícias surgem: num período em que o regime do Estado Novo condicionava fortemente a produção cultural e a visibilidade pública das mulheres artistas. Ainda assim, a presença de Eduarda Lapa na imprensa local constitui uma evidência da sua capacidade de afirmação e da relevância da sua obra no espaço público.

Presença do Território na Obra Artística

Um dos resultados mais significativos da investigação prende-se com a identificação de uma profunda ligação entre a obra de Eduarda Lapa e o território da Lourinhã.

Paisagens marinhas

As suas telas apresentam numerosas representações da **Praia da Areia** (Fig.12), mas também de outras paisagens costeiras, captando a natureza e a vida quotidiana das comunidades de forma exímia aliada

a uma sensibilidade muito particular, refletindo a atenção da pintora às gentes locais e à sua cultura.

FIGURA 12 - *Vista de Praia*, 1949 –óleo sobre madeira 11 x 16,5 cm (EDUARDA LAPA.)(Eduarda Lapa, 1949)



A dimensão autobiográfica

A presença da casa e do jardim envolvente (Fig.13), nas obras de Eduarda Lapa revela uma dimensão autobiográfica, onde a artista projeta a sua identidade através da representação do lugar que habitava. Esta fusão entre arte e vida quotidiana confirma a centralidade do território na sua produção artística.

FIGURA 13 - *Vista de jardim*, óleo sobre platex, 18x24.2cm (Eduarda Lapa, n.d.-b)



A Dimensão Simbólica da Toponímia

Um resultado adicional prende-se com a análise da **toponímia** na Lourinhã. A atribuição do nome de Eduarda Lapa a espaços públicos representa uma expressão simbólica do reconhecimento da sua relevância pela comunidade (Figs.14 a) e b). Esta inscrição da memória da pintora no espaço urbano traduz a transformação da sua lembrança individual em **memória coletiva partilhada**, perpetuando o seu legado junto das gerações futuras.

FIGURA 14 a) e b) - Rua Eduarda Lapa, Fonte própria- 13/09/2025



A análise toponímica permite, assim, articular a dimensão biográfica da artista com a memória coletiva e com o espaço físico, reforçando a compreensão do impacto cultural de Eduarda Lapa na comunidade que a acolheu.

Síntese Global dos Resultados

Os resultados preliminares da investigação permitem identificar várias dimensões fundamentais:

A dimensão pessoal, revelada nos testemunhos orais, que destacam a importância da casa, do jardim e da vida quotidiana como fontes de inspiração.

A dimensão material, confirmada pelos vestígios ainda existentes na Lourinhã, que atestam a presença da artista no território.

- **A dimensão pública**, evidenciada pela imprensa local, que registou a relevância das suas exposições e o reconhecimento oficial da sua importância cultural.
- **A dimensão artística**, refletida nas paisagens marinhas, naturezas-mortas e representações do quotidiano, que revelam uma ligação íntima entre arte e território.
- **A dimensão simbólica**, visível na toponímia e na memória coletiva, que perpetuam o legado da pintora na identidade cultural da comunidade.

Conjugadas, estas dimensões permitem uma compreensão mais completa da relevância de Eduarda Lapa, não apenas como artista de excelência, mas também como figura de memória e identidade cultural da Lourinhã.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados preliminares desta investigação sobre **Maria Eduarda Lapa de Sousa Caldeira (1895-1976)** permite uma reflexão aprofundada sobre a relevância da sua obra e do seu legado, não apenas no panorama artístico português do século XX, mas também na memória cultural da Lourinhã, onde residiu uma parte da sua vida. A discussão destes dados deve ser conduzida em três eixos principais: a sua contribuição artística, a sua afirmação pioneira no campo da emancipação feminina nas artes e a perpetuação da sua memória pela comunidade local.

A Relevância Artística:

A pesquisa bibliográfica, os testemunhos recolhidos e a análise da imprensa local confirmam o lugar central que Eduarda Lapa ocupa na história da arte portuguesa do século XX. A sua obra, marcada pela diversidade temática, destaca-se sobretudo em três géneros: **a paisagem marinha, a natureza-morta e a representação humana**.

As paisagens marinhas da Praia da Areia Branca e de outros pontos da costa atlântica, para além do seu valor estético, assumem-se como registos de uma geografia cultural que relaciona arte e território. (Diário de Lisboa, 1935).

A designação de “**pintora das flores**” atribui-lhe ainda uma dimensão poética e intimista. Este aspeto remete para uma prática artística que se entrelaça com a vida doméstica, num diálogo constante entre o espaço privado e o ato criativo. A análise iconográfica das suas naturezas-mortas e dos motivos florais permite reconhecer não apenas o gosto pela estética decorativa, mas também uma profunda sensibilidade em captar o efêmero e o transitório.

Do ponto de vista artístico, os resultados revelam que Eduarda Lapa construiu uma linguagem pictórica simultaneamente enraizada na tradição naturalista, mas dialogante com a sua sensibilidade e expressão pessoal, capaz de captar de forma exímia os temas da sua eleição.

Emancipação feminina e igualdade de género nas artes

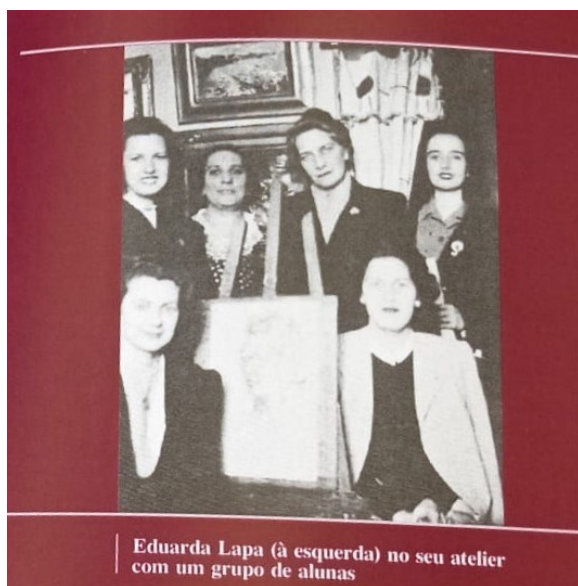
FIGURA 15 - *Eduarda Lapa, 2007, Comissão Nacional de Toponímia-CML ((Teresa Sancha Pereira & Coord. Paula Levy, 2007))*



Um dos aspetos significativos da sua trajetória prende-se com o papel desempenhado na **Sociedade Nacional de Belas Artes (Fig.15)**, onde se tornou a primeira mulher a ocupar um cargo de direção. Sendo de igual forma relevante a sua ação na organização da **Exposição Feminina de Artes Plásticas, em 1942**, evento singular na história da arte portuguesa. Este episódio deve ser interpretado não apenas como uma iniciativa isolada, mas como **gesto de resistência e afirmação num contexto social e político adverso** em que o Estado Novo, promovia uma visão conservadora da mulher, limitando a sua atuação no espaço

público. A exposição, apesar de enquadrada na lógica do regime, abriu uma precedente importante na visibilidade do trabalho artístico feminino em Portugal (Fig.16).

FIGURA 16 - - *Eduarda Lapa, 2007, Comissão Nacional de Toponímia-CML (Teresa Sancha Pereira & Coord. Paula Levy, 2(Teresa Sancha Pereira & Coord. Paula Levy, 2007)007)*



Os testemunhos orais confirmam que esta dimensão de emancipação não se limitou ao espaço institucional. A forma como vivia, como se relacionava com a comunidade e como integrava elementos do quotidiano feminino na sua arte, constitui também um gesto de valorização do universo tradicionalmente associado às mulheres, conferindo-lhe estatuto de tema artístico.

Memória, território e identidade cultural

Outro contributo relevante da investigação é a articulação entre a vida e a obra de Lapa e a comunidade da Lourinhã.

As entrevistas realizadas evidenciam a forma como a artista era percebida pela população local.

Os vestígios materiais identificados – os azulejos do “Outeiro das Flores”, a bomba de água, os azulejos pintados da lareira, os quadros em

coleções particulares, funcionam como elementos de uma memória tangível, que atesta a presença física da pintora no território. Este património, muitas vezes invisível ou subvalorizado, constitui uma oportunidade para repensar políticas locais de salvaguarda da memória artística.

A forte presença de paisagens da Lourinhã na obra de Lapa confirma a íntima relação entre arte e o território. (Gazeta Caminhos de Ferro, 1950)

A inscrição do nome de Maria Eduarda Lapa na **toponímia local** constitui um gesto de reconhecimento comunitário. Do ponto de vista da memória cultural, a toponímia desempenha um papel de fixação simbólica, perpetuando a lembrança da artista e consolidando o seu lugar na identidade coletiva da Lourinhã.

Limitações e potencialidades da investigação

Apesar dos contributos apresentados, importa reconhecer as limitações inerentes a esta fase preliminar da investigação.

A análise da imprensa local, embora relevante, carece ainda de articulação com publicações nacionais que possam oferecer uma visão mais ampla da receção da obra de Lapa.

Os testemunhos orais, apesar da sua riqueza, estão condicionados pela subjetividade da memória e pela passagem do tempo.

A valorização patrimonial dos vestígios materiais exige um estudo mais sistemático que integre metodologias da história da arte e da museologia.

Por outro lado, as potencialidades são evidentes: a investigação abre caminho para **novos estudos sobre mulheres artistas no Estado Novo**, para a integração da Lourinhã como espaço de memória artística e para a valorização da obra de Lapa no panorama nacional

A discussão dos resultados preliminares permite afirmar que Maria Eduarda Lapa foi simultaneamente uma **artista de excelência**, uma **pioneira na afirmação feminina nas artes** e uma **figura de memória cultural da Lourinhã**. O cruzamento entre arte, género e território constitui a chave interpretativa do seu legado, cuja relevância ultrapassa a dimensão individual para se inscrever numa história mais ampla da cultura portuguesa.

CONCLUSÃO

A investigação em curso sobre **Maria Eduarda Lapa de Sousa Caldeira (1895-1976)** permitiu trazer à luz contributos relevantes para a compreensão do papel desta pintora no panorama artístico português do século XX e para a valorização da sua memória cultural na Lourinhã. Os resultados preliminares, ainda que parciais, confirmam a importância de conjugar diferentes metodologias – análise documental, imprensa local, entrevistas e levantamento patrimonial – de modo a construir uma visão abrangente sobre a artista e o seu legado.

No plano artístico, ficou evidente a qualidade e diversidade da sua obra, com destaque para as **paisagens marinhas, naturezas-mortas e motivos florais**, que evidenciam uma profunda ligação entre criação estética e o meio envolvente. Esta produção pictórica não apenas consagrou Eduarda Lapa como uma das mais importantes artistas portuguesas do seu tempo, mas também promove a Lourinhã a um espaço de inspiração e representação, consolidando uma relação identitária entre arte e território.

No plano social e institucional, a sua trajetória como **primeira mulher na direção da Sociedade Nacional de Belas Artes** e organizadora da **Exposição Feminina de Artes Plásticas de 1942** confirma o carácter pioneiro da sua ação no campo da emancipação feminina. Num contexto marcado pelas limitações impostas pelo Estado Novo, Eduarda Lapa abriu caminhos para a visibilidade das mulheres nas artes, contribuindo para um processo mais amplo de afirmação de género na esfera cultural.

No plano da história local, os testemunhos orais e os vestígios materiais recolhidos revelam uma dimensão íntima e comunitária, onde a figura da pintora é lembrada não apenas pela excelência artística, mas também pelo quotidiano vivido, pelo apreço pelas flores e pela ligação com a comunidade local. A **toponímia** e outras formas de reconhecimento público perpetuam a sua presença simbólica, transformando a memória individual em **memória coletiva**.

Apesar das limitações na presente fase de investigação, nomeadamente a escassez de fontes sistemáticas e a fragilidade da memória oral, a continuidade do estudo permitirá alargar a análise a outras fontes documentais, aprofundar a contextualização histórica e integrar o estudo sobre

Eduarda Lapa em perspetivas comparativas com outras mulheres artistas portuguesas e internacionais.

Em síntese, a pintora Eduarda Lapa deve ser reconhecida não apenas como uma **pintora de mérito excecional**, mas também como uma **figura simbólica da emancipação feminina nas artes** e como uma **referência cultural da Lourinhã**. O seu percurso e o impacto da sua obra demonstram que a história da arte em Portugal se constrói também a partir de vozes femininas, muitas vezes silenciadas, cuja recuperação crítica é fundamental para uma visão mais justa, plural e inclusiva do nosso património artístico e cultural.

REFERÊNCIAS

- AAVV. (2004). Roteiro do Museu da Guarda. Instituto Português Dos Museus/Museu Da Guarda.
- Alvorada. (1963). Periódico Regional Lourinhã Ano II, No 40.
- Alvorada. (1965). Periódico Jornal Lourinhã, Ano IV, no 82.
- Cristina Azevedo Tavares. (2016). O contributo da mulher na vida associativa e artística da Sociedade Nacional de Belas Artes (da sua fundação aos finais da década de sessenta. Revista e Boletim Academia Nacional de Belas Artes, 214.
- Diário de Lisboa. (1935, January 19). O Litoral Português.
- Eduarda Lapa. (1949, December 13). Lote 554 - Vista de Praia com figuras, óleo sobre platex, 16x21.
- Eduarda Lapa. (n.d.-a). Atributo. Eduarda Lapa, óleo, 11 x 16,5 cm.
- Eduarda Lapa. (n.d.-b). EDUARDA LAPA (1896-1976) “Natureza morta - jarra com flores” Óleo sobre platex, assinado. Dim.: 60x48 cm..
- Exposição Feminina de Artes Plásticas. (1942). Lisboa: Catálogo da exposição.
- Fado Sou. (2024, March 5). Eduarda Lapa.
- Gazeta Caminhos de Ferro. (1950, June 1). Gazeta dos Caminhos de Ferro.
- Instituto de Cultura e Língua Portuguesa/ Ministério da Educação e Cultura (Ed.). (1987). Salazarismo e Artes Plásticas.
- R. C. Santos. (2018). Eduarda Lapa: uma figura singular na arte portuguesa no séc. XX.. Revista de História Da Arte e Arqueologia, 15-9–21.
- Teresa Sancha Pereira, & Coord. Paula Levy, J. P. da S. A. T. (2007). Eduarda Lapa: pintora 1895-1976 (Câmara Municipal de Lisboa & Comissão Municipal de Toponímia, Eds.). Lisboa.

SECCIÓN VI.

RESILIENCIA SOCIAL, POLÍTICA Y COMUNITARIA

LA RESILIENCIA COMO ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN Y RECUPERACIÓN CON POBLACIÓN LGBT+ EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL

ALMUDENA GÓMEZ JIMÉNEZ
Universidad Rey Juan Carlos

JUAN DANIEL UGALDE GALERA
Universidad Rey Juan Carlos

JOSÉ GABRIEL RODRÍGUEZ PÉREZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La vida en el mundo actual está marcada por cambios continuos, retos, adversidades y, en muchas ocasiones, por la exposición a sucesos vitales estresantes (en adelante, SVE), entendiéndose este como es un fenómeno económico, físico-biológico, social, psicológico o familiar brusco que produce desadaptación social o distrés psicológico, además de atentar contra la identidad y la autoestima de la persona (Cohen et al., 2019). La vivencia de dichos SVE, varían en función de la orientación sexual e identidad de género, de hecho, la encuesta nacional “Estrés, salud y bienestar de las personas LGBT en Colombia, 2020”, señala que en el colectivo LGBT+, los SVE están relacionados en su mayoría con el rechazo, la humillación pública, violencia física y psicológica, prejuicios, sexilio y acoso. A pesar de ser un ámbito necesario, la educación emocional de las personas no surgirá hasta mediados de los años 90 en España (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995) y no será integrada como parte del currículum educativo hasta la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). Dicha situación, junto a otros factores socioeconómicos del S.XX explican que muchas personas no sepan cómo afrontar estas situaciones de una forma saludable (Bisquerra Alzina, 1999).

Las personas necesitan desarrollar destrezas y habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, la psicología positiva, la solución de conflictos, la creatividad y capacidad de adaptación, así como de aprendizaje continuo, para poder reaccionar de forma resiliente y, como diría Edith Grotberg “para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por éstas” (2006, p.18). Es decir, para lograr superar los SVE saliendo fortalecidos y aprendiendo de ellos.

Por lo tanto, dentro del campo de la intervención en trabajo social con personas que se han visto expuestas a SVE, la intervención debe orientarse tanto a prevenir el impacto que estos puedan provocar en la persona, como a la recuperación una vez que ya se han sufrido dichas situaciones (Cohen et al., 2019). Para ello parece evidente que no solo facilitar una mejora de las condiciones ambientales de la persona permite su recuperación, cada vez hay más conciencia de la importancia de centrar la intervención en la propia persona, en potenciar sus capacidades y destrezas personales para superar las adversidades. (Rogers, 1959, p. 192-194).

Dentro de esta línea de intervención/investigación se debe tener en cuenta que la base del comportamiento humano es la cognición, el pensamiento es precursor de los sentimientos o emociones, los sentimientos o emociones preceden a las actitudes y las actitudes influyen en las acciones de las personas, siendo apropiado fundamentar la intervención en la Investigación en la Neurociencia del Desarrollo Cognitivo (Bch-rach, E., 2014), por tanto, se pretende intervenir desde el área cognitiva para favorecer cambios en el área comportamental.

Dentro del área cognitiva destacan ciertas habilidades muy relacionadas con la felicidad y el éxito en la vida como son: ser capaz de mantenerse enfocado y prestar atención; resistir las tentaciones y no actuar impulsivamente, el autocontrol; la solución creativa de problemas y la flexibilidad para adaptarse a demandas o prioridades cambiantes; habilidades denominadas funciones ejecutivas y muy relacionadas con la educación emocional (Diamond, 2019). Dentro del área de la inteligencia emocional, según Goleman (1995, pp. 80-81) se encuentran cinco competencias principales: el conocimiento de las propias emociones, la

capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones". Por último, en este horizonte trazado es importante tener en cuenta la etapa evolutiva en que se encuentra la persona para adaptar toda formación a dicha etapa (Grotberg,2006). Por lo tanto, en este estudio se ha realizado una selección de las capacidades, habilidades y estrategias más comunes en las diferentes teorías revisadas.

El presente documento se basa en una experiencia de formación en habilidades y estrategias relacionadas con la resiliencia, encaminada a prevenir el daño que puedan causar a las personas la exposición de los SVE. Para ello se trabajará en la capacidad de afrontamiento de dichas situaciones con las habilidades y estrategias detalladas en este estudio, así como ayudar en los procesos de recuperación aprendiendo de los SVE vivenciados y mejorando de esta manera la capacidad de afrontamiento para situaciones futuras.

2. OBJETIVOS

2.1. HIPÓTESIS

Favorecer la adquisición de habilidades relacionadas con la capacidad de resiliencia con personas LGBT+ en situación de exclusión, expuestas a diferentes SVE, les permite avanzar en su recuperación y adquirir estrategias de afrontamiento ante posibles situaciones futuras.

2.2. OBJETIVO

Valorar el impacto en la recuperación y la adquisición de estrategias de afrontamiento que tiene la formación e introspección participativa en los diferentes componentes de la capacidad de resiliencia en un grupo de personas LGBT+ alojadas en un recurso de alojamiento de intervención social.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación es una investigación pre-experimental (Ramos Galarza, 2021), llevando a cabo una actividad formativa a través de un grupo de discusión, con la aplicación de una metodología de

investigación-acción participativa en la que se han trabajado aspectos cuantitativos y cualitativos. La población objeto de estudio eran 8 personas alojadas en un recurso de alojamiento de inserción social para jóvenes LGBT+ en situación de exclusión social de la Comunidad de Madrid.

Respecto a la parte cuantitativa se ha realizado una medición de la evolución en la adquisición de estrategias resilientes comparando las medidas obtenidas por las personas participantes antes y después de la formación mediante la aplicación de la escala SV-RES abreviada en ambos momentos (Saavedra y Villalta, 2008), tratándose de una escala que mide la capacidad de resiliencia percibida por la persona a través de la consideración modalidades de interacción del sujeto (yo soy, yo tengo, yo puedo (Grotberg, 2006)) en relación con las acciones para aprender y transformar proactivamente sus juicios (condiciones de base, visión de sí mismo, visión del problema y respuesta resiliente (Saavedra & Villalta, 2008)). De esta forma se miden 12 factores (detallados en la tabla 1) a lo largo de 36 ítems, utilizándose para la medición de los mismos una escala Likert del 1 al 5 (siendo 1: muy de acuerdo; 2: de acuerdo; 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: en desacuerdo; 5: muy en desacuerdo).

Respecto a la parte cualitativa se han realizado seis sesiones de formación (una a la semana) con metodología participativa y de introspección, en cada sesión se introducían los conceptos a trabajar durante la siguiente semana y se ponían en común las observaciones respecto a la puesta en práctica y las dificultades experimentadas de las estrategias vistas en la sesión anterior, dichas observaciones se han registrado mediante un cuaderno de campo, realizándose posteriormente un análisis cualitativo de las mismas. Los contenidos de las sesiones que se han trabajado se han llevado a cabo de acuerdo con la siguiente tabla:

TABLA 1. Factores de resiliencia Escala SV-RES abreviada

Competencias interaccionales de Grotberg (1995)	Niveles de estructuración de la conciencia de Saavedra (2003)			
	Condiciones de base	Visión de sí mismo	Visión del problema	Respuesta resiliente
Yo soy, yo estoy,	F1: identidad	F2: autonomía	F3: satisfacción	F4: pragmatismo
yo tengo	F5: vínculos	F6: redes	F7: modelos	F8: metas
Yo puedo	F9: afectividad	F10: autoeficacia	F11: Aprendizaje	F12: Generatividad

Fuente: Saavedra Y Villalta, 2008

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS

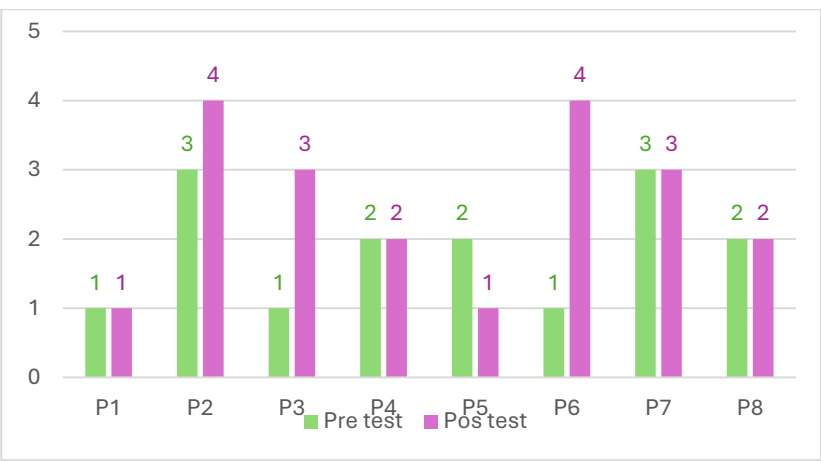
La exposición de los resultados se lleva a cabo siguiendo la tabla 1 de contenidos, teniendo en cuenta que dentro de cada nivel de estructuración (Saavedra, 2003) y de cada competencia interaccional (Grotberg, 1995) se exponen los resultados de cada una de las funciones principales de resiliencia siguiendo el orden de la tabla (Erikson, 1985). Aclarando que uno de los potenciales de la Escala SV-RES abreviada (2008), aparte de valorar la evolución de la persona en la adquisición de las diferentes funciones, es la de permitir saber antes de la intervención en qué funciones presenta mayores carencias la persona, pudiendo orientar la intervención desde un principio de forma personalizada.

4.1.1. Condiciones de base.

Identidad (yo soy, yo estoy)

Tener la percepción de una identidad positiva, segura, asumida, ayuda a las personas a sentirse seguras de sí mismas en su vida. Respecto a esta función se ha valorado en cada persona la ponderación de la autopercepción de esperanza y de optimismo frente al futuro y la autopercepción de autoestima (ítems de la escala SV-RES abreviada que miden este factor).

GRÁFICO 1. *F1: Identidad (Yo soy-yo estoy)*

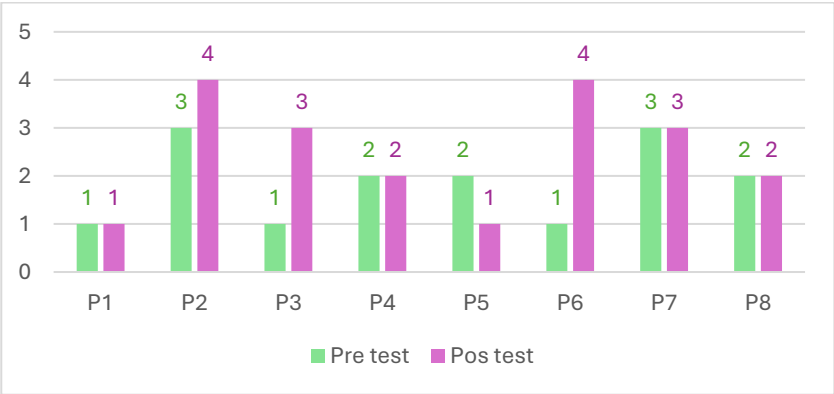


Aclarando que en la tabla anterior, como en las posteriores tablas, las siglas P1, P2 ... corresponden a las personas participantes en el estudio, en la tabla anterior se puede apreciar como la autopercepción de identidad de las personas participantes comenzó siendo media-baja, dado que presentó una media de 2 respecto a 5, y mejoró tras la intervención pasando a puntuarse con una media de 3, siendo mayor en la mayoría de las personas, pero permaneciendo en una puntuación intermedia respecto a la puntuación máxima que sería 5. Con lo cual la valoración a la baja de la propia identidad parece ser una característica común del grupo, así como que la formación en esta área produce una mejoría.

Vínculos (yo tengo)

La importancia de esta función resiliente recae en el sentido social de las personas, donde los vínculos que se establezcan influyen en la posibilidad de contar con apoyos ante situaciones vividas, siendo importante que se establezcan de forma saludable y positiva para la persona y que, en caso de no serlo, la persona pueda adquirir estrategias para mejorarlos. En este factor se ha valorado en cada persona la ponderación de la auto percepción de la persona respecto a tener o poder contar con relaciones afectivas sólidas, fortaleza interior y una vida con sentido (ítems de la escala SV-RES abreviada que miden este factor).

GRÁFICO 2. F5: vínculos (yo tengo)



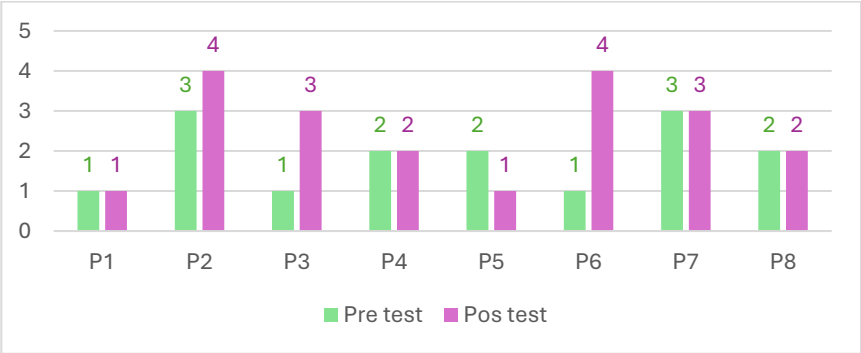
Nota: elaboración propia

En la mitad de los casos las personas participantes no variaron las puntuaciones, en tres de los 8 casos hubo mejoría tras la formación. La media de las puntuaciones del pretest es 2, luego es una media baja respecto a 5 que es la puntuación máxima posible; frente a la media del posttest que es 3.

Afectividad (Yo puedo).

En cuanto a esta función resiliente, importante para cuidar el lado emocional de la persona y aprender a gestionarlo de forma saludable, se ha valorado en cada persona la ponderación de la capacidad de expresar las propias emociones, la capacidad de expresar afecto y la capacidad de confiar en las personas (ítems de la escala SV-RES abreviada que miden este factor).

GRÁFICO 3. F9: *afectividad (Yo puedo)*



Nota: elaboración propia

En la mitad de los casos se produce una mejoría tras la intervención educativa, en dos casos se mantiene la puntuación y en dos disminuye. Las medidas siguen siendo cercanas a la media, siendo la media del pretest 2, y la media del posttest de 3.

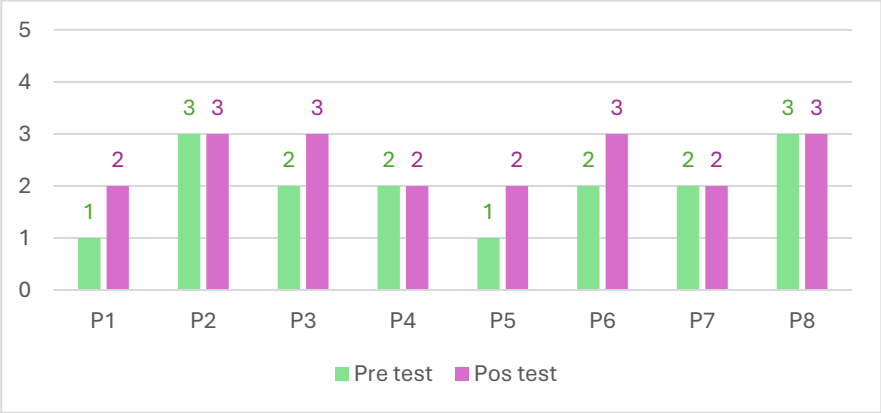
4.1.2. Visión de sí mismo.

Autonomía (yo soy, yo estoy).

La autopercepción de autonomía que tenga la persona determinará su iniciativa a la hora de llevar a cabo las acciones necesarias para resolver

sus situaciones vitales futuras. En esta función resiliente se ha valorado en cada persona la ponderación de la capacidad que percibe la persona para estar en contacto con personas que la aprecian, la seguridad en sí misma y sus proyectos y metas personales (que ítems de la escala SV-RES abreviada miden este factor).

GRÁFICO 4. F2: autonomía (Yo soy, yo estoy)



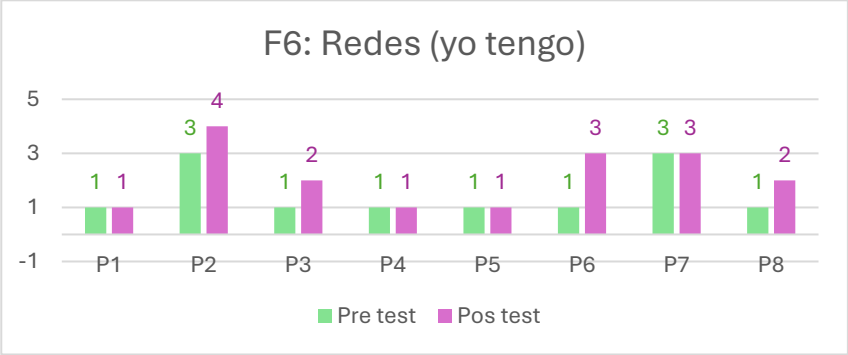
Nota: elaboración propia

En la mitad de los casos se produce una mejoría respecto a la puntuación inicial, manteniéndose en la otra mitad, la puntuación máxima es 3 respecto a 5 que sería la puntuación máxima posible, siendo un valor intermedio. La media del pretest es 2 y la del postest es 3, con lo cual se aprecia mejoría tras la intervención.

Redes (yo tengo).

Esta función hace referencia a las redes que establece la persona, siendo estas un posible apoyo ante diferentes situaciones, por este motivo es importante que la persona disponga estrategias para establecerlas en su vida. En esta función se ha valorado en cada persona la ponderación de si la persona cree que cuenta con personas que la apoyan, si considera tener a quién acudir en caso de problemas, si cree que cuenta con personas que favorecen su autonomía e iniciativa (ítems de la escala SV-RES abreviada que miden este factor).

GRÁFICO 5. F6: redes (yo tengo)



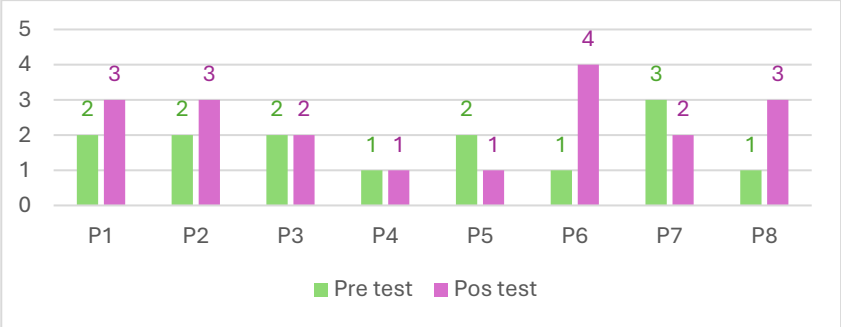
Nota: elaboración propia

Los valores mejoran tras la intervención educativa en la mitad de los casos, manteniéndose estables en la otra mitad. La media en el pretest es 2; frente a la media del postest de 2.

Autoeficacia (yo puedo).

La autoeficacia entendida como la capacidad de ser eficaz en la solución de las actividades cotidianas, situaciones o retos que se puedan presentar a la persona, es fundamental para que la persona sienta la confianza suficiente para emprender una acción. En esta función se ha valorado en cada persona la ponderación de la auto percepción de la propia capacidad para dar la opinión, de la capacidad para buscar ayuda cuando se necesita y de la capacidad de apoyar a otras personas con dificultades (ítems de la escala SV-RES abreviada que miden este factor).

GRÁFICO 6: F10: autoeficacia (yo puedo)



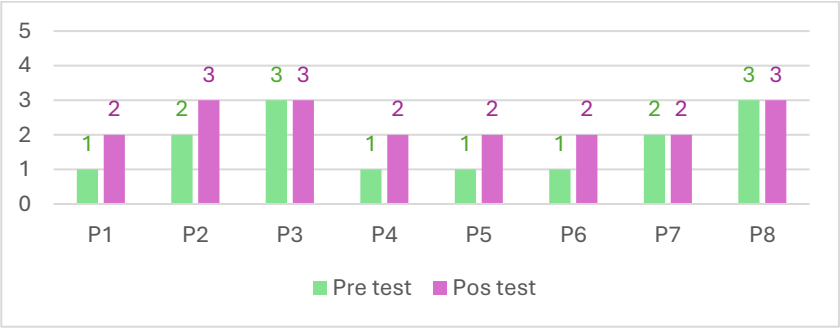
Mejoran las valoraciones en la mitad de los casos, se mantienen en dos casos y se reducen en dos casos. Los datos del postest son intermedios frente a los del pretest que son mayoritariamente bajos. Sin embargo, la existencia de valores muy bajos (1) hacen que las medias de ambos test se mantengan en 2.

Visión del problema.

Satisfacción (yo soy, yo estoy).

El sentimiento de satisfacción de la persona frente a su realidad aumenta la motivación hacia el cambio y la superación de adversidades, en esta función se ha valorado en cada persona la ponderación de la autopercepción de la persona para salir adelante en la vida, para ser un modelo positivo para otras personas y la autopercepción de sentirse integrada en su lugar de trabajo / estudios (ítems de la escala SV-RES abreviada que miden este factor).

GRÁFICO 7: F3: satisfacción (yo soy, yo estoy)



Nota: elaboración propia

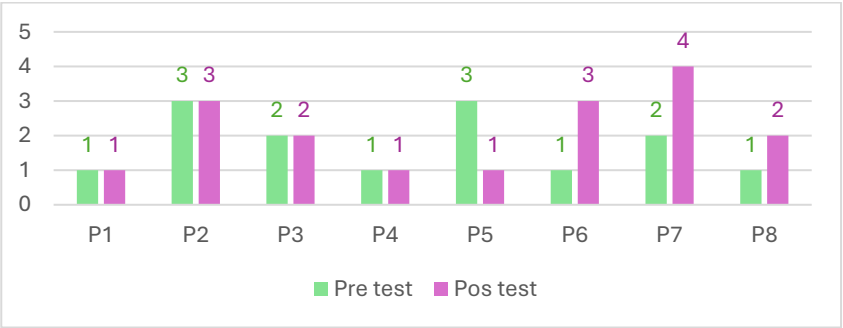
En cinco de los 8 casos se produjo una mejoría tras la intervención educativa, en los tres casos restantes se mantuvieron los valores. Siguen predominando valores intermedios, con una media de 2 en el pretest y con una media de 2 en el postest.

Modelos (yo tengo).

Contar con modelos positivos, o fijarse en modelos positivos del entorno, aporta a la persona referentes ante valores o formas de actuar en

la vida, en esta función se ha valorado en cada persona la ponderación de la autopercepción de la persona de enfocarse en personas que ayuden a evitar peligros o problemas, en personas en las que se puede confiar y en personas que han sido compañía cuando se han tenido problemas (ítems de la escala SV-RES abreviada que miden este factor).

GRÁFICO 8: *modelos (yo tengo)*



Nota: elaboración propia

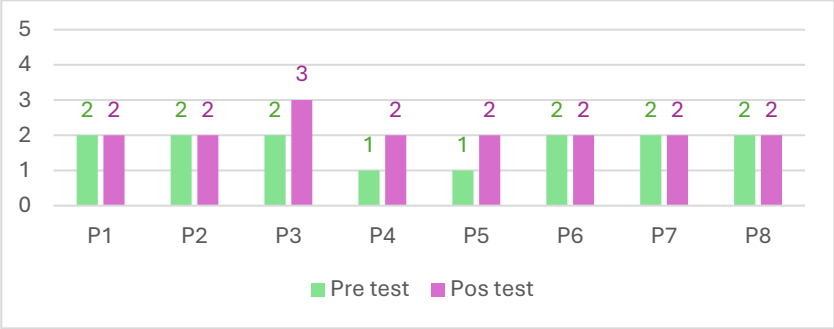
Se han dado valoraciones superiores tras la intervención en tres de los 8 casos, en cuatro casos se han mantenido y en un caso se han reducido. Se mantiene la media de 2 en el pretest y en el postest.

Aprendizaje.

La capacidad de aprendizaje es determinante para aprender nuevas estrategias de afrontamiento ante la vida. Por ello, fomentar estrategias que lo fomenten ayuda a la persona a desenvolverse mejor en la vida. En esta función se ha valorado en cada persona la ponderación de la autopercepción de la persona de ser creativa, de comunicarse adecuadamente y de ser capaz de colaborar con otros para mejorar la vida de la comunidad (ítems de la escala SV-RES abreviada que miden este factor).

La formación produjo mejoría en casi la mitad de los datos, 3 de 8, manteniéndose estable en el resto de los casos. La media del pretest y la del postest es 2 respectivamente.

GRÁFICO 9: *aprendizaje (yo puedo)*



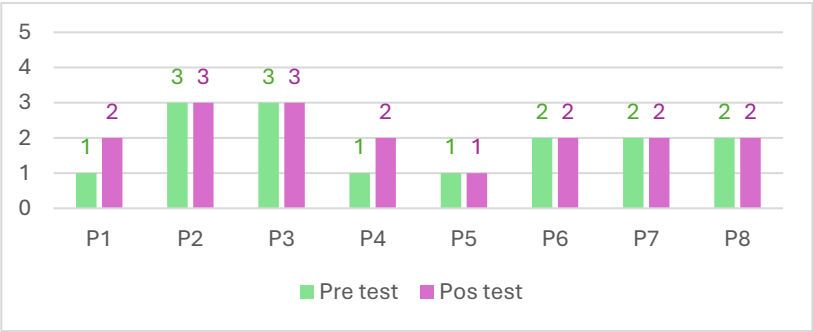
Nota: elaboración propia

Respuesta resiliente.

Pragmatismo (yo soy, yo estoy).

La capacidad de ser pragmático permite seleccionar las respuestas más adecuadas a las diferentes situaciones, centrarse en lo importante, focalizar la atención y tratar en su justa medida las emociones. En esta función se ha valorado en cada persona la ponderación del autoconcepto de la persona de estar activa ante los propios problemas, de su capacidad para revisar con frecuencia el sentido de su vida y de generar soluciones a sus problemas (ítems de la escala SV-RES abreviada que miden este factor).

GRÁFICO 10: *F4: pragmatismo (yo soy, Yo estoy)*



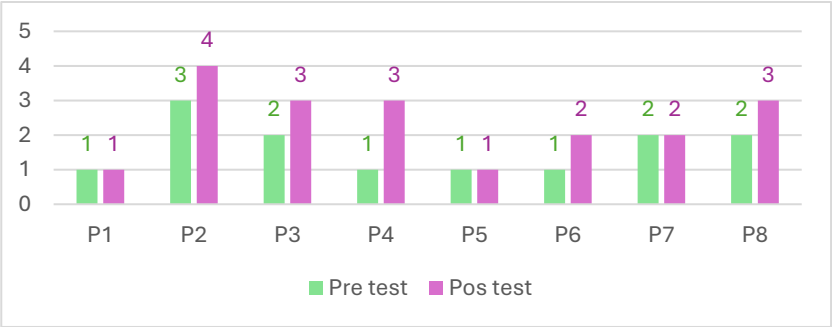
Nota: elaboración propia

Las puntuaciones se mantienen en la mayoría de los casos, mejorando en dos de las personas, se dan puntuaciones intermedias o por debajo de la media, con una media de dos respectivamente en el pretest y en el postest.

Metas (yo tengo).

Poder establecer metas mantiene la motivación y el sentido en la vida, ayudar a la persona a que establezca metas a través de diferentes estrategias moviliza a la persona hacia el cambio y la superación de situaciones vividas. En esta función se ha valorado la ponderación en cada persona de la capacidad de tener unos objetivos claros, de establecer proyectos de futuro y de considerar tener problemas que puede solucionar (ítems de la escala SV-RES abreviada que miden este factor).

GRÁFICO 11: F8:metas (yo tengo)



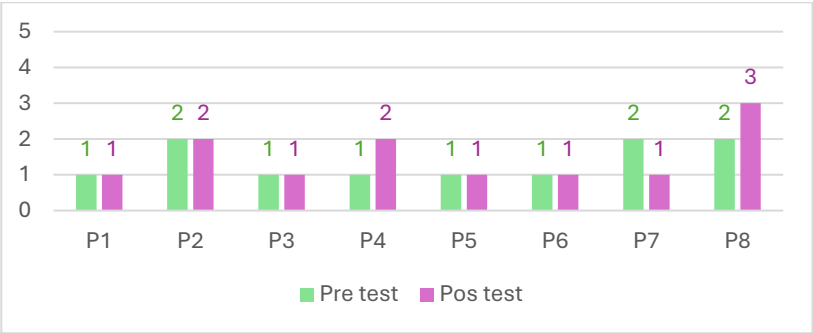
Nota: elaboración propia

En la mayoría de los casos de produjo una mejoría tras la intervención educativa, en 5 de 8, mintiéndose los valores estables en los tres restantes. Teniendo una media de 2 el pretest y el postest respectivamente.

Generatividad (yo puedo).

Tener la capacidad de generalizar los aprendizajes, hace que la persona pueda evolucionar a partir de los aprendizajes adquiridos y generar nuevas soluciones basadas en la experiencia previa. En esta función se ha valorado la ponderación en cada persona de la capacidad de fijarse metas realistas, de esforzarse por lograr los objetivos y de proyectarse en el futuro (ítems de la escala SV-RES abreviada que miden este factor).

GRÁFICO12: F12 generatividad (yo puedo)



Nota: elaboración propia

En la mayoría de los casos la capacidad se mantuvo estable tras la intervención educativa, mejorando en dos de las personas y bajando en una. Las medias del pretest y del postest fueron 1 y 2 respectivamente. Las puntuaciones se mantienen en todos los casos por debajo de los valores intermedios.

Análisis cualitativo.

El desarrollo de las sesiones tuvo una duración de dos horas, y siguió la siguiente estructura:

Puesta en común del ejercicio de introspección de la sesión anterior, de la puesta en práctica de esta, aprendizajes, aportaciones y dificultades (excepto en la primera sesión que comenzó por introducir la actividad)

Explicación de la característica resiliente, habilidad y estrategias para lograrla, para trabajar en la siguiente semana.

Los contenidos de las sesiones se crearon de forma cooperativa en grupos de discusión y fueron recogidos mediante un cuaderno de campo. A partir de los mismos se ha realizado un análisis cualitativo, siguiendo los contenidos de las diferentes sesiones que se exponen a continuación:

Primera sesión: independencia- poner distancia (autonomía, pragmatismo). Distancia física y emocional de las fuentes de los problemas, distanciamiento que permite afrontar con objetividad las dificultades, que permite ser más operativos.

Segunda sesión: verbalizaciones internas (identidad, satisfacción).

Al experimentar un evento se produce una interpretación, dicha interpretación provoca unos sentimientos que desencadenan una actitud, dicha actitud desencadena una respuesta emocional de acuerdo con nuestra interpretación inicial. Según esto, se puede cambiar la forma de responder a las diferentes situaciones, al cambiar los pensamientos o juicios a cerca de la realidad (neurociencia). Por lo tanto, se trata de potenciar las verbalizaciones positivas y constructivas y neutralizar las negativas y destructivas mediante una serie de estrategias.

Tercera sesión: relaciones (afectividad, vínculos, redes, modelos).

Cuidar relaciones positivas, así como proteger de las relaciones negativas.

Cuarta sesión: creatividad (aprendizaje, generatividad, metas).

Desarrollar esta habilidad a partir de diferentes estrategias permite buscar soluciones diferentes, más operativas y saludables.

Quinta sesión: iniciativa (efectividad, autonomía, autoeficacia, aprendizaje). Indispensable para poder llevar a cabo los cambios analizando nuestras barreras internas.

Sexta sesión: Conclusiones y síntesis de lo aprendido.

De acuerdo con estos contenidos se resaltan las siguientes verbalizaciones realizadas en las sesiones grupales por las personas participantes, sin obviar, que se trata de un proceso continuo, que encubre dificultad y constancia y que las personas necesitan ser conscientes de ello para no rendirse en el proceso:

Puesta en común: Independencia- poner distancia (autonomía, pragmatismo).

En las diferentes reflexiones se observa cómo, ante diferentes situaciones vividas como un problema por parte de las personas implicadas, aplicar las estrategias de distanciamiento permitió liberar del peso emocional de la situación suponiendo permitiendo a la persona gestionar la situación de forma más saludable y operativa.

“Lo puse en práctica por un juicio que tuve, me preocupaba qué pensaría o diría mi madre, pensé que eso no dependía de mí, me liberó de ese peso, me sentí mejor”

“Me ayudo pensar que el dolor es inevitable y el sufrimiento opcional, pero que tenía que moverme, no me podía quedar estancado, intentar hacer algo útil con ese dolor y cargarme de energía”

“Respirar, parar, pensar en cómo me lo estoy tomando y reformular de forma más saludable quitándome culpas que no son mías”

Puesta en común: Verbalizaciones internas (identidad, satisfacción)

Trabajar esta estrategia mediante las diferentes estrategias aportadas, permitió a las personas ser conscientes de sus verbalizaciones internas y trabajar sobre su reformulación en positivo de forma constructiva.

“He tomado notas de lo bueno y de lo malo e intentando darle la vuelta a lo malo”

“He logrado no machacarme, me propuse actuar y disfrutar del proceso sin expectativas. Recibir placer en la preparación, quitarles valor a las ideas negativas hacia mí mismo”

“No quedar en el sufrimiento, darle un cambio”

Puesta en común de: Relaciones (afectividad, vínculos, redes, modelos)

Cuidar las relaciones a través de las diferentes estrategias propuestas ha permitido sanar, aislar el impacto de las relaciones negativas y valorar y mejorar las positivas.

“Quitarme responsabilidad de la otra parte, tratar de mejorar la relación”

“He aclarado la situación y le he perdonado, y a mí mismo porque me sentía culpable. Ahora lo entiendo, las cosas no eran como pensaba”

“He aclarado la situación y le he perdonado, y a mí mismo porque me sentía culpable. Ahora lo entiendo, las cosas no eran como pensaba”

Puesta en común de: Creatividad (aprendizaje, generatividad, metas) y con Iniciativa (efectividad, autonomía, autoeficacia, aprendizaje)

Mediante la puesta en práctica de las estrategias propuestas, las personas, tras haber trabajado las barreras internas, comprenden como actividades cotidianas pueden ayudar a abrir la mente a soluciones creativas aplicando la iniciativa al tomar la determinación de trabajar sobre ello de forma consciente.

“He ido a conciertos, he intentado recuperar aficiones, me he liberado”

“Caminar por el retiro y observar a mi alrededor, he disfrutado”

“He sido consciente de la respiración, he hecho meditación me ayuda a contactar conmigo”

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Respecto al objetivo inicial planteado de valorar el impacto en la recuperación y la adquisición de estrategias de afrontamiento, que tiene la formación e introspección participativa en los diferentes componentes de la capacidad de resiliencia en un grupo de personas LGBT+ alojadas en un recurso de alojamiento de intervención social; se puede afirmar que tras la intervención educativa se produce una mejoría en la adquisición de estrategias de afrontamiento y recuperación resilientes en prácticamente la mitad de los casos valorados, manteniéndose la adquisición en prácticamente la otra mitad, con muy pocos casos en los que no se produzca una mejoría.

Estos datos se refuerzan por el análisis cualitativo, según el cual, las personas participantes percibieron, mejoría, alivio y toma de control sobre sus respuestas ante los SVE

Tratándose de un colectivo tan dañado psicoemocionalmente y tan estigmatizado, en el que los SVE relacionados con el rechazo actúan como factor de riesgo de la falta de vivienda y sinhogarismo ya que son expulsados a en la etapa adolescente del hogar familiar por ser LGBT+ o mediante abandono forzoso del domicilio debido a los conflictos familiares o maltrato por ser LGBT+. Y tratándose de capacidades integradas en la persona que precisan de un proceso largo para ser cambiadas, los resultados son optimistas. Aconsejándose en futuras intervenciones realizar una sesión de refuerzo unos meses después de la intervención con una nueva valoración para poder asegurar la adquisición de las diferentes capacidades.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece a la Fundación EDDY de Madrid por participar en este estudio, así como a todas las personas que formaron parte del taller educativo.

8. REFERENCIAS

- Bisquerra Alzina, R. (1999). Situación de la Educación emocional en España: aportaciones y niveles de análisis. Universidad de Barcelona.
https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Rafel_Bisquerra.pdf
- Cohen, S., Murphy, M. L. y Prather, A. A. (2019). Ten surprising facts about stressful life events and disease risk. *Annual review of psychology*, 70(1), 577-597.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6996482/pdf/nihms-1067754.pdf>
- Diamond, A. (2019) “Funciones Ejecutivas y el Cerebro: Aprovechemos lo que hemos aprendido para que cada niño pueda florecer”. Seminario. Centro Justicia Educacional, Inclusión de la Discapacidad.
<https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/adele-diamond-los-ninos-necesitan-funciones-ejecutivas-saludables-si-quieren-prosperar/>
- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Kairós. ISBN digital: 978-847245-371-5
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. LeLibros. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Grotberg, E. H. (Ed.). (2006). La resiliencia en el mundo hoy. Cómo superar las adversidades. Editorial Gedisa.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp.122864 a 122953.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ramos Galarza, R. (2021). Diseños de Investigación Experimental. *Experimental Investigation designs*. CienciAmérica, Vol. 10 (1). ISSN 1390-9592 ISSN-L 1390 681X. file:///C:/Users/almudena.gomez/Downloads/Dialnet-Editorial-7890336.pdf
- Rogers, C.R.. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. *Psychology: A Study of a Science*. Study 1, Volume 3, Sigmund Koch, pages 184-256.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008) Escala de Resiliencia RV-RES para jóvenes y adultos. CEANIM.
https://www.academia.edu/26343874/Saavedra_Villalta_SV_RES60_ESCALA_DE_RESILIENCIA_SV_RES
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. Baywood Publishing.
https://center.uoregon.edu/StartingStrong/uploads/STARTINGSTRONG2016/HANDOUTS/KEY_46201/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf
- Williams Institute. (2020). Estrés, salud y bienestar de las personas LGBT en Colombia: resultados de una encuesta nacional.
<https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/LGBT-Colombia-Spanish-May-2020.pdf>

LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS PARA LA ATENCIÓN DE VIOLENCIAS PSICOLÓGICAS, UNA FUENTE DE RESILIENCIA EN LAS INSTITUCIONES

DIANA HERNÁNDEZ MOCTEZUMA
Investigadora Independiente

1. INTRODUCCIÓN

Para la violencia, como un fenómeno social que detona en un contexto de interacción humana, no existe una definición clara debido a la variedad de códigos de conducta (OMS, 2002), costumbres, de diversas poblaciones en las regiones del mundo. El tema es además algo complicado de abordar, y homologar, para construir un concepto general. Lo que sí se adquiere de una forma general por la población mundial, es la idea de identificar a la violencia como una característica natural de las relaciones interpersonales, es decir, como si se tratara de una probabilidad expectante, en ciertas circunstancias

Por esta razón es un tema complicado quizá no sólo enfrentar las consecuencias de acciones humanas, que derivan de comportamientos aceptados, por motivos culturales, así como valores y normas sociales, sino también comprobar, por parte de la población que es vulnerable, que estas acciones son un verdadero daño, cuando se manifiestan en la realidad.

En este sentido, los organismos internacionales se han dado a la tarea de profundizar en los diferentes tipos de acciones humanas; en particular, aquellas que al producirse afectan las condiciones físicas y psicológicas, de un porcentaje de la población; lo anterior, para identificar y clasificar las agresiones, por tipo de violencia, en diferentes escenarios o instituciones.

En este transitar dentro del tema de la violencia, la organización Mundial de la Salud, define a la violencia, finalmente, como:

“...el uso deliberado de la fuerza física y el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, contra otra persona, o un grupo o comunidad, que cause o tenga mucha probabilidad de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de desarrollo o privaciones”. (OMS, 2022).

De esta manera, entender a la violencia como el ejercicio de la fuerza dirigida a una persona o un colectivo, también es visualizar desde esta perspectiva, que su origen se asienta sobre la base de estructuras sociales y de poder. Es así como, siendo un acto de llevar la fuerza hacia algo o alguien, en formas infinitas, (Litke, 1992) provoca una polisemia del término, que nunca constituye un obstáculo para tomar con seriedad el tema.

En este sentido es que los organismos internacionales, así como especialistas, al abordar el tema, determinaron que la violencia puede ser entre otros tipos, de género, étnica, estructural, simbólica, y está relacionada con las categorías de sexo, o preferencias sexuales, o bien de raza, clase o condiciones económicas y sociales. También puede ser sexual, física o psicológica. Para lograr esta clasificación de los tipos de violencia, se requirió por parte de los organismos, observar los efectos que produce la fuerza que caracteriza a la violencia, en cada tipo de agresión sobre el receptor (Litke, 1992)

Muchos de estos tipos de violencia, a falta de estudios especializados, pasaban desapercibidos socialmente, pues nunca se había puesto interés para explicar el origen ni el objetivo de la agresión. A partir de demostrar los resultados sobre de la persona afectada se indica el tipo de violencia que se trata; un ejemplo, el caso del fenómeno de la discriminación.

A la discriminación se le comenzó por definir, como la desigualdad de trato, que refuerza el abuso, la arbitrariedad en las relaciones entre los grupos sociales, originada por una pretendida superioridad, con relación a un atributo en particular de cierta población; lo que produce acciones humanas de corte despectivo, así como valoraciones negativas, que provienen de considerar algo, como factible de estar bajo dominio propio o al servicio personal, por un supuesto derecho superior.

De esta manera hay que aceptar que el reconocimiento de los efectos de un tipo de violencia es un paso obligado para identificar de qué tipo es, su origen, su desarrollo y las formas en que se puede controlar, para evitar consecuencias irreparables.

Mientras que un tipo de violencia, como problema social, no se reconozca, la revictimización, una victimización secundaria, la experimentará quien ha sido víctima de un delito o de un abuso; y esto implica un sufrimiento adicional por el trato de las instituciones o de las personas encargadas de la primera atención, en el caso que se trate (SCJN, 2015).

2. OBJETIVOS

En el mundo real, la población mundial divide su existencia en grupos específicos, y esto es a causa de las estructuras sociales que producen categorías de clase; asimismo, por grupos, el ser humano ocupa espacios sociales, donde comparte hábitos, costumbres, gustos, valores del grupo al que se pertenece. Se ha demostrado además de lo anterior, que existe una tendencia social de los seres humanos, a integrarse en un modo binario a un grupo de acuerdo con sus características físicas, sus intereses o condiciones económicas, es decir, la tendencia es considerarse miembro de un grupo o endo grupo, e identificar al otro, como parte de un exogrupo (Lange, 2017).

La violencia moral o psicológica, es una práctica casi instintiva, que surge a partir del deseo de supervivencia, lo que requiere cohesionar a los miembros, para proteger al grupo y eliminar al otro que es parte del exogrupo. En la sociología de Platón, se argumenta que, evitar el caos requiere que todos cumplan con el rol que otorga el grupo al que pertenecen; esto es por lo que, si se nacía como esclavo jamás se podría llegar a ser soldado, tampoco un hombre sabio, menos un gobernante, por el bien de la Ciudad.

Para lograrlo, el trato, con un adecuado desdén hacia otro servía para indicar el lugar al que se pertenece por nacimiento (Popper, 2023)

Clasificar todos los tipos de violencia, por su origen y objetivo, es bueno para comprender que, en todas sus figuras, es decir, en la violencia de género, simbólica, estructural, entre otras, se presenta un aspecto de agresión psicológica; esto es, en todas las modalidades de la violencia, la agresión como ataque, como conducta para dañar, puede ser de tipo físico, pero también psicológico, asimismo se presenta en modo verbal o no verbal.

No obstante, la violencia de tipo psicológica se debe tomar como un tipo de violencia, al igual que el resto, dirigida a población vulnerable, que se presenta tanto en instituciones escolares o de trabajo, la cual debe contar con una clasificación con respecto a los modos circunstanciales con los que se ejerce.

Es decir, no solamente se trata de una estrategia o herramienta que se utiliza para inferir los tipos de violencia que se han identificado que existen, sino que, a su vez como objeto de estudio, conforma un campo de información donde se debe atender, el que son personas con sus conductas, quienes construyen fenómenos de violencia psicológica distintos entre sí.

El primer objetivo que es reconocer la naturalidad con la que se acepta que, la agresión psicológica sea cotidiana en escenarios sociales, sean estos escolares, de esparcimiento o laborales, conlleva entender que, para un colectivo, no se trata de violencia en particular, sino se trata de comportamientos aceptables por patrones inconscientes, que son tolerados por cuestiones culturales.

Hasta hace poco tiempo, sobre todo en países en Iberoamérica, este tipo de violencia ha recibido un reciente acercamiento científico por parte de especialistas en el comportamiento humano, pero también del campo jurídico y del área de la salud. Pero precisamente, la pluralidad de perspectivas científicas originadas en su estudio, los términos y conceptos en diferentes idiomas, han construido un esquema de la violencia psicológica, en forma de acoso, que combina términos en español y anglicismos, entre otros tales como *bullying*, *workplace bullying*, *whistleblower*, *mobbing*, psicoterror laboral, acoso laboral, y el acoso escolar.¹³

Con base en lo anterior, lo importante es demostrar que la distinción entre los términos acoso escolar y acoso laboral, es la única correcta, porque lo que existe es acoso psicológico, o violencia moral, en

¹³ Desde que la raíz etimológica de *mobbing*, es decir, *mob*, hace referencia a un ataque en grupo, lo que deja fuera a tipos de violencias psicológicas binarias en el lugar de trabajo; asimismo considerando que el *mobbing* es el asedio psicológico grupal, véase Florencia Peña Saint Martín (2018), *Mobbing o asedio grupal: ¿qué es y cómo identificarlo?*, identifica que este fenómeno aparece en escenarios diversos, institucionales o no, la única clasificación correcta para el Acoso en las instituciones debería ser: Acoso Laboral, o Acoso Escolar, ambos, como el marco conceptual de diferentes tipos de acoso.

diferentes modos de ser ejercido. Tanto el *bullying* o intimidación, o el *mobbing* o asedio psicológico grupal, son dos fenómenos diferentes no por las instituciones en las que aparecen, sino por los modos circunstanciales en los que se ejercen.

Es decir, no es que se deba de nombrar a cada uno para clasificarlos, en relación con las instituciones donde aparecen, porque, en particular tanto el *bullying* y el *mobbing*, como el *gasligthing* o el *gosthing*, son tipos de violencia psicológica enfocadas sin distinción, a los seres humanos.

Por la variedad de tipos de violencia psicológica y la variedad en los modos de ejercerla, estas categorías y sus condiciones generan lo que algunos especialistas llaman *polimorfismo* del acoso, en este orden de ideas, es oportuno llamarlas violencias psicológicas, para señalar la pluralidad que las caracteriza, y abrir la invitación a reconocer y visibilizar sus distintas formas.

Así entonces, podemos comenzar por decir, que las violencias psicológicas, pueden realizarse de manera Individual por parte del agresor. En el libro de *l'harcelement moral, la violence perverse au quotidien*, de Mary France Hirigoyen (1999), hace los primeros avistamientos de la violencia binaria, diádica, pues explica que la violencia moral aparece en la pareja, donde la violencia emocional se realiza entre agresor-agredido.

Lo mismo puede suceder en el trabajo o en las escuelas, con un compañero, o un superior jerárquico. Puede ser que incluso, en los espacios laborales, los recepcionistas o choferes, sean quienes en forma diádica y directa ejerzan un poder, que le es conferido para el maltrato directo, a un colaborador o a alguien con jerarquía superior. Son casos en donde, denostar para subordinar, se logra mediante la crítica del trabajo, la forma de hablar, de comportarse, y esto proviene incluso de un solo agresor, avalado por alguien con poder.

Por otra parte, las violencias psicológicas grupales, se caracterizan porque existe uno o varios autores intelectuales, que someten a un solo sujeto, o varios sujetos, quienes no pertenecen al grupo endógeno; estos perpetradores, invitan al resto, a castigar, a reírse o mofarse, a excluir, a no prestar equipo de trabajo necesario, a obstaculizar labores, o a no

invitar a participar en actividades comunes, relacionadas con el trabajo o con reuniones de convivencia.

Pero nunca es una agresión extrema, organizada para eliminar a alguien, en un tiempo y un lugar. Su propósito es colocar en posiciones jerárquicas de subordinación, a estos sujetos que no son considerados como parte del grupo.

Finalmente, las violencias psicológicas colectivas, comienzan con los rumores que se esparcen por un grupo de personas identificables, quienes, con poder organizacional formal, o en ocasiones un grupo con poder informal dentro del escenario institucional, construyen una red de animadversión contra una sola persona, que incluso, en una institución escolar, puede ser un menor (Campos, 2025)

El estigma una vez consolidado, funciona para que nadie se atreva a ir en auxilio de la persona elegida, quien ha quedado sola en el centro del colectivo; condición que genera las condiciones idóneas para un tipo de maltrato, o acoso, que es el asedio grupal (Peña Saint Martin, 2018) o colectivo, el único fenómeno que empata con la raíz etimológica *mob* del anglicismo *mobbing*.

Este fenómeno llega a ser extremo, por la cantidad de personas en contra de un solo sujeto, asimismo, por la invisibilidad; para que la víctima nunca pueda defenderse a pesar de la violencia psicológica, se invade el ambiente con lenguaje paradójico en contra suya. Todo el mundo a su alrededor escucha los comentarios de los perpetradores, excepto él o ella, quien se convierte en blanco de ataque.

Ya sea por morbo o diversión, emulan la animadversión, esparciendo historias que acrecientan el estigma, que en la mayoría de las veces son referentes a una enfermedad mental, inexistente. En este sentido, el segundo objetivo, es evidenciar que, el grado extremo en el que estas violencias psicológicas se ejercen, generan lesiones psíquicas que, son en realidad las que orillan a las personas a cometer suicidio, y no así una enfermedad mental previa.

Para entender las lesiones de este tipo, hay que retroceder a los antecedentes del Derecho romano; en él encontramos que los conocimientos

de la mente humana eran escasos, sin embargo, con relación al aspecto inmaterial del ser humano (Pérez de la Riva, 2009), se englobaba el honor y la dignidad, con el equilibrio emocional y psíquico, de tal manera que, la pérdida del honor era la pérdida del equilibrio psíquico, lesionado por la *iniura* verbal. Es decir que, el latinismo *iniurae*, era usado para identificar lesiones físicas, pero también verbales.

Hubo un momento en que, el olvido de enfocar las lesiones psíquicas (Pérez de la Riva, 2009) se hizo presente, tal vez por el desconocimiento de este ámbito inmaterial del ser humano, o en la actualidad, quizá, porque se considera implícita la protección de la *psique*, al regular otras figuras de violencia como la discriminación o la violencia simbólica o estructural. No obstante, estas figuras se regulan, porque atentan contra la dignidad del ser humano, así como sus derechos y libertades,¹⁴ no así la *psique*.

Para que exista la comprensión de una lesión psíquica, debe existir, primero el empleo de un medio comisivo, utilizado con la intención de hacer daño a otro por medio de una perturbación emocional o psíquica (Pérez de la Riva, 2009) Y para que exista una intervención penal que la sancione, se requiere sostener que existen los elementos subjetivos, que se traducen en encontrar la intención o el dolo; así como los elementos objetivos, que se refiere a la efectiva producción del daño causado.

El medio comisivo, los elementos subjetivos, y los elementos objetivos, de las lesiones psíquicas se pueden describir de la siguiente manera.

Las conductas, que son agresiones psicológicas por consenso colectivo, es decir, por costumbres sociales, que las hacen ver inofensivas, en realidad son intencionalmente dañinas; se trata de un medio comisivo, cuando, además, de estar disfrazado de disciplina, de competitividad, o de bromas que deben ser socialmente tolerables, existe una persecución imparable fundada en el estigma y el aislamiento.

En los casos donde el lenguaje no verbal (Tijerina, 2025), las amenazas, las presiones jerárquicas, traspasan la estabilidad mental de los sujetos

¹⁴ Véase el artículo 206 del *Código penal para el Distrito Federal*, publicado en la Gaceta Oficial del Distrito Federal en México, el 16 de julio de 2002, con su última reforma en diciembre de 2024, [en línea] <https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/index.php/leyes/codigos/34-codigo-penal-para-el-distrito-federal#c%C3%B3digo-penal-para-el-distrito-federal>

en temas con naturaleza académica o laboral, son acciones de alto riesgo, porque los límites de agresión no son visiblemente lesivos. Por eso es por lo que, si se agrega que las violencias psicológicas pueden usarse para eliminar a un sujeto de un escenario laboral, donde la violencia sería imparables, se tiene que asumir que esto es el elemento subjetivo, es decir, la intención dolosa, disfrazada de competitividad.

En este contexto, el impacto de las violencias psicológicas en la academia y en el trabajo, como elementos objetivos, tiene diferentes vertientes de afectación en la sociedad; en primer lugar, hacia las personas porque son el ser inmediato que las padece, luego, las instituciones, por la pérdida económica que significa la inversión en recurso humano eficazmente preparado para su funcionamiento, y finalmente, el orden jurídico, por la pérdida de confianza, obediencia y legitimidad del sistema legal, que sostiene la interacción social (Ferrajoli, 2012)

Por esta razón el tercer objetivo de esta ponencia es revelar la urgente necesidad de formar especialistas en la materia de violencias psicológicas, como herramienta de resiliencia en las instituciones, que, junto a una cultura de Paz, además de salvar vidas reconstruya una parte del tejido social que no ha sido atendido.

A lo largo del tiempo, instituciones escolares producen recursos humanos, profesionales, o no, son personas destinadas para sostener las áreas económicas con distintos objetivos, en una región.

En este sentido, si no se interviene para contrarrestar las violencias que tienen que ver con estrategias de poder, psicológicas en espacios, académicos o de otra naturaleza, la sociedad, las familias, y la comunidad pierden absolutamente su sentido común; porque, al violentar, no solamente son vidas humanas las que se impactan, sino el capital que se utilizó para producir a un profesional o un recurso humano, y cuyo trabajo, forma parte de la mecánica económica y social de la región o país.

La formación de personal capacitado en violencias psicológicas, para la resiliencia en las instituciones, por un lado, evitará casos extremos, por el otro, será de apoyo judicial para los casos que requieran ser judicializables. Especialistas que, a tiempo relacionen los motivos de la violencia, con el tipo que se ejerce, y las personas involucradas, serían un aliciente para incluso una mayor productividad en las instituciones.

3. METODOLOGÍA

El uso de los métodos biográficos, son una tradición en los abordajes cualitativos; gracias a estos métodos se pueden interpretar, describir y analizar los hechos en la vida de una persona (Mallimaci, 2006) Dado que el elemento medular de la narración es el análisis de lo que un sujeto relata sobre sus experiencias vitales, las aproximaciones a la violencia psicológica extrema, cuyo resultado es un suicidio, sólo pueden abordarse mediante el testimonio de quienes tuvieron cercanía al evento.

Por supuesto que el uso de documentos y otros registros vitales, relacionados con los hechos, son de significativa importancia para complementar los datos que son resultado de la experiencia directa del testigo; sobre todo porque desde la perspectiva de los científicos sociales, que utilizan métodos cualitativos, existe una tendencia académica de cuestionar la certeza en resultados obtenidos, sobre todo si no se conoce en forma directa a la fuente, por motivos de confidencialidad, o por la muerte de quien vivió la violencia psicológica en forma directa.

Para incrementar la información proveniente del testimonio biográfico, se elige el análisis documental, para consolidar la forma en la que, los relatos centrados en un periodo de la existencia de la persona hagan posible extraer de las experiencias de vida, elementos importantes.

4. DISCUSIÓN

En México, específicamente, en los años 2007, 2023 y 2025, ocurrieron tres casos respectivamente que son trascendentales en el tema de las violencias psicológicas en instituciones, en particular las de trabajo.¹⁵

En la Ciudad de México, en 2007 Guadalupe Ramírez Evangelista, Abogada fiscalista, vive una experiencia relacionada con las violencias psicológicas. De acuerdo con las representaciones sociales, la profesión legal supuestamente requiere dar la impresión de fortaleza de carácter, lo que termina siendo un perjuicio, si lo que se enfrenta es la violencia

¹⁵ Habría que hacer análisis semejantes, para los casos que se presenten en instituciones escolares; recomendando, desde ahora, el seguimiento documental.

grupal o colectiva, que se detona por conflictos personales, originados por la lucha de poder.

Los casos extremos contra las mujeres se caracterizan además por manifestaciones de violencia sexista. Debido a la representación de estructuras de subordinación y de poder, subjetivas, los agresores pasaron el límite con toda permisividad, y en medios de difusión masiva, revictimizan a Guadalupe con el estigma de una enfermedad mental o bipolaridad, sin dictamen médico a través de declaraciones públicas (Martínez, 2007). Las dos personas que comenzaron a esparcir rumores, para aislarla, difundieron su incapacidad como profesional, pero además una enfermedad mental que le afectaba, la bipolaridad, difundiendo con esto su peligrosidad y encendiendo el morbo.

La naturalidad social, de violentar a otro, implica que los perpetradores continúen hasta resultados extremos sin comprender lo que hicieron. A pesar de las señales de alerta en su comportamiento, una vez ejercida la violencia, el desconocimiento de las formas de violencias psicológicas, sobre todo las colectivas, hizo que no se atendiera con urgencia el problema. Véase la nota periodística y el relato en testimonio como anexo.

En la Ciudad de México en marzo de 2023, Darío Villeda Rodríguez, empleado de gobierno local, esto es, en una Alcaldía en la Ciudad de México, padece el caso extremo de las violencias psicológicas en modo colectivo; su caso detona por evidenciar la probable corrupción de la administración en esa demarcación, por lo que el colectivo, interesado en sostener el poder político, mediante estrategias lideradas y organizadas en contra suya, lograron instigarlo a cometer suicidio.

A pesar del nivel extremo que se percibe en los efectos sobre el agredido, la población no alcanza a comprender el origen, o la fuente del suceso. Por lo que, en forma general, sin conocimiento de causa, el colectivo social termina por no profundizar y explicar el fenómeno real. Véase Anexo B.

En la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, en junio de 2025, un joven médico residente, un recurso humano en formación que sólo contaba con 27 años, comete suicidio. En el contexto de prácticas profesionales, que implican llevar a cabo actividades de servicio médico, asistir a un

lugar específico, percibir un recurso llamado beca, y estar bajo el mando de quienes ostentan jerarquía institucional y poder, fueron elementos para una relación similar a la de un empleo formal.

De esta manera, las actividades bajo la orden de académicos, además de las condiciones infrahumanas laborales, las que, de acuerdo con publicaciones que sirven como documentos, difundidas en redes sociales, detonaron las circunstancias favorables que lo llevaron a cometer suicidio (Chávez, 2025) Siendo que el acoso, se sostiene en rumores sin escrúpulos, que destruyen la vida de una persona, más que una mecánica institucional de reglas y horarios es necesario aceptar que la conducta de maltrato proviene de personas, por lo que es un caso, como precedente, que obliga a investigar desde esta perspectiva, respecto a saber quiénes participan y en qué número.¹⁶

La escalada en la violencia por representaciones sociales que, en lo cotidiano, se construyen en forma individual y colectiva tienen impacto en la capacidad de asombro y de empatía, con relación a las víctimas de violencias psicológicas en las instituciones. Asimismo, los eventos violentos se justifican, como si se tratara de una situación de falta de asertividad, que vuelve más importante la supuesta competitividad y madurez profesional, que la pérdida de una vida humana.

Además, hace imposible el aceptar la conexión entre la agresión psicológica y el resultado que es, la instigación al suicidio. En este sentido el enfoque transdisciplinar tiene como propósito encontrar los elementos como la subjetividad, con relación al género, así como los motivos, los involucrados, identificar el tipo si se trata de agresiones individuales, grupales y colectivas, siendo estas últimas las que tienen mas riesgo, por lo tanto, proclives de ser un probable delito, sin sanción.

Si no hay especialistas, que identifiquen plenamente los tipos de organización para infligir la violencia, no será posible su control.

¹⁶ Se debe recordar que, los casos de acoso psicológico en las instituciones académicas o no, son de acuerdo con el número de personas: individuales, grupales o colectivos. Asimismo, que las Escalas de medición existentes, solamente identifican los tipos de acoso y su frecuencia.

5. RESULTADOS

Las señales de alerta que emite una persona que está siendo violentada, sólo pueden ser reconocidas por personal capacitado en el tema de violencias psicológicas. Ni el colectivo, ni las víctimas pueden detener los fenómenos que llegan a ser extremos, por la falta de información.

Los senderos de la mente humana y sus lesiones sólo se pueden abordar desde la metodología cualitativa. No obstante, desde una perspectiva legal en México, con un corte alineado al positivismo, el tema ha generado controversia, no sólo por la prueba y el nexo causal de la conducta lesiva, sino también por cuestiones culturales, y el método cualitativo de investigación y argumentación, para validar la tesis de un probable delito doloso.

Aun así, con todos los obstáculos, es la propia realidad, la que ha dado ejemplos de este tipo de agresiones que nadie se ha atrevido a objetar, en México, señalando que se trata más bien de un tema de asertividad de las propias víctimas.

Sólo lo cualitativo nos hará ver, lo que no se quiere observar; aunque cueste un poco sembrar la idea en Juristas, no hay que ceder en el intento. En relación con los tres casos en México, el común denominador es la violencia psicológica, como herramienta para eliminar a una persona, no para ridiculizar, ni castigar, eso no es extremo.

Esto es, la instigación al suicidio se da por la violencia imparable; por lo tanto, el acoso sí es un delito, pero quien lo comete tiene mucho a su favor, la permisividad del mundo. Pero eso sólo se descubre, con acercamientos cualitativos.

6. CONCLUSIONES

Las violencias psicológicas requieren ser atendidas por personal capacitado; es urgente el manejo profesional de los modos en que estas violencias psicológicas, pueden ser ejercidas, o bien ocultas. La resiliencia es una meta obligada.

La cultura de paz tiene como propósito, alimentar el pensamiento crítico, generar alternativas y sembrar esperanza. Asimismo, la paz debe

surgir tanto en las aulas como en los núcleos familiares y comunitarios, y fomentarse en toda práctica cotidiana.

Este es el contenido de la Estrategia, que, por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, quedó plasmada al firmar el acuerdo por el que se crea el Programa Universitario de Cultura de Paz y Erradicación de las Violencias (Hernández,2025)

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, Mariana, (2025) “Reportan protesta en escuela primaria de la Alcaldía Azcapotzalco, denuncian caso severo de bullying”, Infobae [en línea] <https://www.infobae.com/mexico/2025/04/02/reportan-protesta-en-escuela-primaria-de-la-alcaldia-azcapotzalco-denuncian-caso-severo-de-bullying/>
- CHÁVEZ, Isaac, (2025) “Si no se reconoce el vínculo con las condiciones laborales y de acoso se estará perpetuando el mismo sistema que lo orilló al límite”, X, [en línea] <https://x.com/DrChavezDiaz/status/1930111969316516036>
- CONSEJERÍA JURÍDICA Y DE SERVICIOS LEGALES, (2002) Código Penal para el Distrito Federal, publicado en la Gaceta Oficial del Distrito Federal, última reforma diciembre de 2024, artículo 206, [en línea] <https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/index.php/leyes/codigos/34-codigo-penal-para-el-distrito-federal#c%C3%B3digo-penal-para-el-distrito-federal>
- FERRAJOLI, Luigi, (2012), “El principio de lesividad como garantía penal” Revista Nuevo Foro Penal, vol.8 número 79, julio-diciembre, 100-114 pp. [en línea] <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/nuevo-foro-penal/article/view/1911/1921>
- HERNÁNDEZ, Mirtha, (2025), Se crea en la UNAM el Programa Universitario de Cultura de Paz y Erradicación de las Violencias, Gaceta UNAM, [en línea] <https://www.gaceta.unam.mx/la-unam-no-puede-permanecer-neutral-ante-la-escalada-de-violencia-y-el-resurgimiento-de-visiones-autoritarias-rector-lomeli-vanegas/>
- HIRIGOYEN, Mary France, (1999), El acoso moral, el maltrato psicológico en la vida cotidiana. Enrique Folch González, (traductor), Ediciones Paidós, Barcelona
- LANGE, Matthew, (2017), Matar al otro. Historia natural de la violencia étnica, Fondo de Cultura Económica
- LITKE, Robert, (1992) “Violencia y poder”, Revista Internacional de Ciencias Sociales, vol. XLIV número 1, 1992, 161-172 pp. [pdf] DOI: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091531_spa [

- MALLIMACI, Fortunato y Verónica Jiménez, (), Historia de Vida y métodos biográficos, en Vasilachis De Guialdino Irene, Estrategias de Investigación cualitativa, Barcelona, Gedisa, 2006, [en línea]
<https://biblioteca.izt.uam.mx/vufind/Record/000131785/TOC?sid=34025125>
- MARTÍNEZ, Fernando, (2007) “Muere mujer al caer del edificio en la Nápoles”, El Universal.mx Metrópoli, [en línea],
<https://archivo.eluniversal.com.mx/notas/424375.html>
- OMS, Organización Mundial de la Salud (2002), Informe Mundial sobre Violencia y la Salud [en línea]
https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf;sequence=1
- PEÑA SAINT MARTIN, Florencia, (2018), “Mobbing o Asedio grupal: ¿qué es y cómo identificarlo?”, Perinatología y Reproducción Humana, volumen 32, páginas 160-166, en línea
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187533718300827>
- PÉREZ DE LA RIVA, María Estrella, (2009), Lesiones psíquicas, Universidad de la Laguna, Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado, Tesis Doctoral, [en línea]
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=263946>
- POPPER, Karl, (2023) La sociedad abierta y sus enemigos, México, Paidós
- SCJN, Suprema Corte de Justicia de la Nación, (2015), Menor de edad víctima del delito. El deber de protección de los juzgadores implica salvaguardarlo de todo tipo de revictimización y discriminación, Tesis: 1a. CCCLXXXII/2015 (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Libro 25, Tomo I
<https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2010608>
- TIJERINA, Bárbara, (2025), El poder oculto del lenguaje no verbal, Aprendemos Juntos Mex, Youtube, ss. 00:00:00,
<https://www.youtube.com/watch?v=uWQjJUfep9s&t=8s>

Anexo A

Caso: Guadalupe Ramírez Evangelista, Acoso laboral. Abogada Fiscalista, Titulada, egresada de la Universidad Del Valle de México. Edad 32 años. Procuraduría Fiscal de la Federación, Ciudad de México. Hechos, mayo de 2007. Testimonio de amiga cercana.

“Escribo estas líneas pensando qué a pesar del tiempo, no he superado la pérdida de Guadalupe. Todo comenzó a partir de que, en el ámbito laboral se decidió que cierto personal debía cambiarse a otra Dirección en la Secretaría de Hacienda. Ambas estuvimos juntas, ella como

personal operativo y yo como jefa de departamento, y me tocó que ella formara parte de mi personal, sin embargo, nunca entendí que ocurrió con ella, como persona era agradable, y llegó a convivir con mis hijos que aún estudiaban en el nivel de educación básica. De manera repentina el Director y Subdirectora, comenzaron a molestarla de forma personal, pues ambos además de tener la relación laboral, sostenían una relación sino sentimental, sí sexual. Quizás estoy especulando, pero Guadalupe fue testigo de algo que los molestó mucho. Noté que, de un día para otro, deciden ambos avisarme que Lupita ya no formaba parte del personal de mi área, y pues no pude objetar tal decisión; vi cómo le quitaron la computadora con la que trabajaba, sus asuntos asignados, y cómo se les hizo costumbre, hacerla menos, no obstante que era una abogada titulada. La encontré varias veces fumando en la escalera de servicio del edificio donde laborábamos, más adelante vi cambios en ella como el cortarse el cabello de forma muy radical, llegaba muy alegre a saludarnos y otros días no saludaba a nadie, esto yo lo atribuyo a que, fue a partir de esto que hacían con ella, lo que afectó a su persona; un poco como para contrarrestar lo que le hacían, incluso adelgazó pues, se referían a ella como 'la gordita' no como la abogada. 'La parejita' le puso a hacer trabajos de archivo, de esos que puede hacer cualquier persona que no tenga una preparación a nivel profesional. Un día después de aproximadamente un mes de vivir la situación antes descrita, me pidió que tomáramos un café en un lugar cercano al edificio de trabajo, pues me comentó tenía algo muy importante que decirme; acordamos vernos por la noche y tomamos un café, sobre la avenida insurgentes en la colonia Nápoles; cuando platicamos sobre cosas simples, sobre la papeleta que ponen en las mesas que hace de mantel individual, lo volteó y comenzó a dibujar un círculo y mencionó que ella estaba dentro del mismo, que estos jefes la tenían en un 'círculo de fuego', algo así como que la tenían atrapada, en ese momento no entendí si era algo metafórico o si habían hecho algo de forma concreta hacia ella, y me dice: 'tú tienes dos hijos, ten cuidado con estas dos personas, tu comportamiento de no sometimiento, de no escuchar al tipo en las mañanas y aplaudir sus bromas y cosas tontas que dice, y que te vea platicar con tu personal, eso para ellos es todo un desafío' el cual me costaría el trabajo, me dijo. Después mencionó que hacían

rituales con 'círculos de fuego' donde ponían a la gente, que ellos dos querían destruir, no comprendí qué significaba toda esta conversación. Como si no fuera suficiente lo que le estaban haciendo, la pusieron a disposición de personal, que en el ámbito laboral burocrático, casi siempre implica que no quieren tenerte y que solamente que, alguien pudiera interesarse el llevarte a su área, se haría responsable de ti como personal, aunque esto es como si fueras un objeto que puede moverse o desecharse; como nadie se 'aventó el paquete' de llevarla a su área, es el caso que la enviaron a Recursos Humanos en el piso 13 del edificio donde laborábamos, no tengo quizás la precisión del piso exacto; es un edificio alto con varios niveles de estacionamiento, y recursos humanos, estaba en un lugar donde todos, necesariamente, teníamos que realizar trámites administrativos, a ella la ubicaron justo en el medio de la oficina para una mayor exhibición, es decir, los escritorios de todo el personal hacían un círculo a su alrededor de ella. Del café que tomamos, no transcurrieron más de 2 semanas, de todo lo que me comentó; esto es, 15 días después, sucedió lo que a continuación voy a describir:

'Día 11 de mayo de 2007 alrededor de las 8:00 horas de la mañana llegó Guadalupe a la oficina y ya sentada en su lugar le dice a un compañero que si por favor podría abrir una ventana pues tenía mucho calor, lo que extrañó a los compañeros, incluso la persona que le atendió esta petición tuvo que mover un mueble que era bastante grande y pesado, que estaba frente a la ventana lo hizo seguramente sin pensar en lo que ella le pedía. Ese día yo iba llegando a laborar unos minutos antes de las 09:00 de la mañana, dando la vuelta de una calle hacia la avenida insurgentes, encontrando a un compañero, íbamos platicando algo acerca del estacionamiento y lo alejado que quedaba otro alterno para algún otro personal, cuando al dar la vuelta miramos a mucha gente afuera del edificio, sobre la banqueta, pensé que habían atropellado a algún peatón y en eso llega otra persona que si trabajaba directamente conmigo y me abraza y me dice que no volteara que era Lupita, que se había lanzado al vacío desde la ventana que le abrieron desde el piso 13, ahora que lo pienso no sé por qué el compañero que llego hacia mí, dijo 'no la veas', alarmándome de más, pues ya la tenían cubierta con una sábana blanca, me quedé paralizada era una hora en la que todo el personal ya estaba

en horario laboral; consternada sin saber que hacer o decir, subí a mi lugar de trabajo, y directo pasé a ver que me decía la mujer que hizo lo posible por deshacerse de Lupita. Sin más me dice que Guadalupe 'estaba muy enferma hasta la locura', que había hablado con su familia y que no hicieron nada, a pesar de que les advirtió que 'era bipolar', responsabilizándolos de alguna manera; yo llorando, le dije que no podía referirse a ella de esa manera, pues todavía no levantaban el cuerpo, y que era una falta de respeto. Tardaron más de tres horas en llevársela, escuché como los compañeros hacían bromas, como si fuera un reto, el ver quién era más cruel, burlándose de lo sucedido. En un momento, se cerró una puerta, o se cayó un objeto, con risas dijeron que era Lupita, que se resistía a irse. O bien, decían que le había dado calor por la ropa interior apretada; por ahí también, le dijeron a un varón de intendencia que ya no se preocupara, y es que el tipo dijo que, alguna vez, Lupita lo invitó a encerrarse donde guardaba las cosas de limpieza, para tocarlo, según él. Me fui al baño a llorar y encontré a una secretaria de la cual no recordé en ese momento, que era una incondicional de esta pareja, que son gente sin mayor preparación, pero, que dependía su lugar de empleo, de estos jefes. Y me dice '¿cómo ve lo de Lupita?', y yo dije, que 'no era posible tanto acoso, hasta destruir a una persona, y que todavía fuera objeto de burlas, al estar tendida en la banqueta', de inmediato dijo 'si tiene razón', por supuesto que lo fue a comentar con la mujer, lo que yo dije, porque a los 15 días, justo de este acontecimiento tan fuerte al menos para mí, deciden despedirme argumentando la pérdida de confianza. Al escribir estas líneas comprendí claramente que fui una víctima colateral o indirecta de este acoso, el cual me afectó al grado de que mis hijos perdieron su lugar en las escuelas donde se encontraban, y en lo económico, pues no fue fácil volver a encontrar otro trabajo sin cartas de recomendación por supuesto de esta gente que en su momento ostentaban el poder. Hoy al recordar, busqué las noticias de ese día con la precisión de la fecha exacta: 11 de mayo de 2007, veo que muchas cosas se repiten, se vive violencia de manera cotidiana y pensé que yo jamás permitiría algo así, lo cual no es del todo cierto. Es tan normal que se nos pida ser fuertes, incluso siendo profesionales, y es que también pocos miramos que el problema, radica más bien en los trastornos mentales de quien obtiene un cargo, casi siempre sin mayores

méritos que ser la amistad de alguien, o como resultado de un favor personal o político, y al tenerlo, ese poder adquirido de la nada, los hace actuar incluso con violencia, la cual en ocasiones no es aislada ya que se confabulan con otros empleados, ‘los incondicionales’ y califican al que es rebelde o distinto, o que en algún momento lleve la contraria, como loco, conflictivo, no cooperativo, y hasta otros insultos, esto puede desbordarse como en el caso de Lupita. La nota que pude encontrar de un periódico dice mentiras, pues el vocero de la Institución dijo que esta trabajadora tenía serios problemas mentales y que no era la primera vez que ya había tenido varios intentos de suicidio, o sea, ¿con qué prueba lo afirmó? Esto fue revictimizarla”.

Anexo B

Caso: Darío Villeda Rodríguez, Acoso Laboral. Empleado de la Alcaldía Álvaro Obregón; hechos 23 de marzo de 2023, Ciudad de México. Edad 37 años.

El diario SDP Noticias Virtual, el 23 de mayo de 2025, publica nota para contar la historia del ciudadano Darío Villeda Rodríguez, empleado de la Alcaldía Álvaro Obregón, en la administración 2021-2024. Respecto a “...su muerte ocurrida en la madrugada del miércoles 29 de marzo de 2023...”, el ex funcionario y comerciante de la Alcaldía Álvaro Obregón, de acuerdo con un video que circula en redes sociales, “...acusó a autoridades de hostigamiento, amenazas y de dejarlo sin sustento familiar, por lo que tomó la decisión de quitarse la vida.”, debido a un video que publicó su madre, Darío Villeda se habría quitado la vida debido a la presión que vivió por serie de amenazas y trabas en su contra, cuando se negó a firmar un acta debido a que no consideraba que lo dicho en el documento fuese cierto; a partir de ese momento comenzaron las amenazas en su contra. Al final acusó, que tras exponer una fotografía con funcionario público, las amenazas en su contra aumentaron, por lo que, decidió quitarse la vida. Darío Villeda habría sido cesado, primero de su trabajo en la alcaldía y posteriormente padecer las complicaciones administrativas con su puesto de carnitas.

<https://www.sdpnoticias.com/estados/cdmx/quien-era-dario-villeda-y-como-murio/>, [consulta: 23 de mayo 2025, 9:33 am]

El video completo de Darío Villeda, culpando a funcionaria de su suicidio,
https://x.com/AngelTamarizS/status/1641226117158957056?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetem-bed%7Ctwterm%5E1641226117158957056%7Ctwgr%5Ea748beb74

3560f18c1c7b519035bd0f3c492040c%7Ctwcon%5Es1_c10&ref_url=
[https%3A%2F%2Fwww.sinembargo.mx%2F4346262%2Fel-caso-
del-exfuncionario-que-acuso-corrupcion-luego-acoso-despues-se-
quito-la-vida%2F](https%3A%2F%2Fwww.sinembargo.mx%2F4346262%2Fel-caso-del-exfuncionario-que-acuso-corrupcion-luego-acoso-despues-se-quito-la-vida%2F) [consulta: 25 de abril de 2025, 9:00 am]

Video: La verdad en Álvaro Obregón, (@laverdadAO) en X, hombre se suicida; acusa a funcionaria como culpable, <https://x.com/LaVerdadAO/status/1641218167937675265> [consulta: 20 de mayo de 2025]

Anexo C

Caso: Luis Abraham Reyes Vázquez, Acoso Laboral. Médico residente en el Hospital CMN, clínica 25 del Instituto Mexicano del Seguro Social., 1 de junio de 2025, Monterrey, Nuevo León. Originario de Chihuahua, Edad 27 años,

Diario El Norte virtual publica nota de Juan Carlos Rodríguez, con relación a la muerte del médico residente Luis Abraham Reyes Vázquez, <https://www.elnorte.com/indaga-imss-muerte-de-medico-de-clinica-25/ar3016411> [consulta: 4 de junio de 2025]

El Doctor Isaac Chávez Díaz, en su cuenta de X, publica mensaje de los médicos residentes del Hospital CMN, clínica 25 del Instituto Mexicano del Seguro Social, emitido inicialmente en la cuenta de “Julio Leza”, <https://x.com/DrChavezDiaz/status/1930111969316516036> [consulta: 4 de junio de 2025]

LA RESILIENCIA DEL PUEBLO FRENTE AL PODER POLÍTICO TRAS LA DANA DE VALENCIA EN LA ERA DIGITAL

MARTA ACEBEDO BORRALLO
Universidad Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El contexto de la política y la sociedad española actual se encuentra precedido por la evolución, el desarrollo y la modernización. Ello implica la necesidad de adaptación ante dinámicas comunicativas dentro y fuera del entorno digital, es decir, tanto el control como la difusión de la información, que antes correspondía a los medios de comunicación, ha establecido una relación unidireccional entre la ciudadanía y el cuarto poder¹⁷. La aparición de Internet y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) han establecido un nuevo funcionamiento del sistema comunicativo, han derivado en un profundo cambio que ha posibilitado la proliferación de los medios digitales. Invierten, en fin, en pluralidad e inmediatez, pero teniendo como moneda de cambio el rigor informativo que “es una revolución simbólica que [...] afecta a los marcos comunicativos” (Mazzoleni, 2001, p. 33-34) en vez de a las instancias de poder que los controlan.

Sartori¹⁸ (1998) destacaba la primacía de lo visual, es decir, de la imagen, “la preponderancia de lo visible sobre lo inteligible” (p. 13); estas

¹⁷ Según Sampedro en palabras de Benckler, se entenderá el cuarto poder como “el conjunto de prácticas y modelos de organización tecnológica que juntos desempeñan el papel que en el siglo XX asociábamos con la Prensa: proporcionar el control público de las tres ramas del gobierno”. (Sampedro, 2018, p. 477)

¹⁸ Sartori (1998) en *Homo videns la sociedad teledirigida* advierte cómo la televisión transforma el pensamiento ciudadano y su relación con la política. Dicho autor sostiene que esta transformación debilita la capacidad de abstracción y razonamiento crítico, produciendo lo que Sartori denomina el paso del *homo sapiens* al *homo videns*. Así mismo, previene sobre

palabras adquieren mayor sentido tras la irrupción de Internet, donde se culmina la consolidación de la cultura de lo visual, la dominada por las imágenes que acarrearía “ver sin entender” (p. 13).

Tras la aparición de las redes sociales y las plataformas de comunicación surgió una “nueva forma de interacción entre el gobierno y ciudadanos” (Karkin, 2013, p.309). Los actores políticos han encontrado una ventana de oportunidad¹⁹ para acercarse a la ciudadanía mediante la exposición de su mensaje, pues se “genera un proceso comunicativo bidireccional que modifica los flujos participativos en política” (González, 2016, p.96).

En este sentido, Instagram pasó a ser una de las mayores apuestas del modelo comunicativo basado en retratos, *selfies*, vídeos y con actualidad, historias y *reels* que construyen “una imagen de inmediatez, de ausencia de mediación temporal” (Annunziata *et al.*, 2018, p. 74) que favorece un vínculo más íntimo, flexible, directo e informal entre la política y la ciudadanía. No obstante, este vínculo de cercanía entre partidos, sociedad y redes sociales supone un cambio estructural en el proceso de construcción entre la realidad social y política, dado que los actores políticos pasan a ser creadores y difusores de su propio mensaje, mientras que los usuarios auto-distribuyen el contenido que van a consumir, generando así la “audiencia creativa²⁰” (Castells, 2009, p. 184).

Bajo este pretexto, cabe preguntarse el rol que ocupa el electorado más joven dentro de estas plataformas digitales, ya que el monopolio de la

los riesgos que pueden producirse en la calidad de la democracia, ya que el énfasis de lo visual banaliza el discurso político y la deliberación democrática.

¹⁹ Se entiende como ventana de oportunidad a “una visión fluida sobre la formulación de políticas, en la cual los problemas, las políticas y la política convergen y divergen, dando lugar en el momento y lugar propicio a ventanas de oportunidad, que hacen posible el surgimiento de una política concreta como respuesta a un problema” (Brouchoud, 2007, p. 250).

²⁰ Atendiendo a la definición dada por Castells (2009), se entiende por *audiencia creativa* el proceso de complejidad de comunicación donde “el emisor/receptor tiene que interpretar los mensajes que recibe de distintos modos de comunicación y múltiples canales de comunicación, integrando su propio código en la interacción con el código del mensaje originado por el emisor y procesado en subcódigos de modos y canales. Además, tiene que negociar su significado como receptor a partir de su experiencia como emisor [...]; hay un significado autoelegido [...]; interactúan formando redes de comunicación que producen un significado compartido [...]; forja su significado comparando su experiencia con los flujos unidireccionales de la información que recibe” (p. 184).

información se ha roto y queda la coexistencia de los medios de comunicación tradicionales con las redes sociales, que “han incrementado y mejorado considerablemente las posibilidades de participación” (Rubio-Gil, 2013, p. 280). No obstante, se ha de tener en cuenta que, al igual que es beneficiosa la entrada de esta nueva forma de comunicación, en ese mismo entorno donde se fomenta la interacción y visibilidad de manera más personal, también está influida por cámaras de eco, *fake news* y desinformación enmascarada por perfiles políticos y no políticos noticieros que definen el comportamiento político en un espacio donde “si las personas encuentran actitudes con las que coinciden en su red social, son más activas políticamente, mientras que las ideas contradictorias reducen la participación” (Názaro *et al.*, 2019, p. 5).

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La política valenciana a lo largo de su historia se ha visto influenciada por la alternancia de poder entre las principales fuerzas políticas del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el Partido Popular (PP) que, tras la entrada en 2015 de Compromís o Unidos Podemos, vio cómo la barrera electoral fue reducida por la pluralidad y se acentuó el peso de los partidos estatales en la Comunidad (Roig, 2020, p. 160). Tras los comicios de 2011, la Comunidad Valenciana experimentó el inicio del cambio de ciclo político, dado que estas elecciones marcaron el cambio de gobierno con el mayor rango de victoria electoral de la Comunidad recogido hasta la fecha. Fue a partir de ahí cuando “el incremento de la fragmentación, la búsqueda de la estabilidad y el deseo de implementar un programa político común impulsó al PSPV²¹ y Compromís a formar una coalición de Gobierno” (Nimyoles-Marco, 2024, p. 136) pasando así del bipartidismo al pluripartidismo tras 20 años de gobernanza del PPCV. Esta etapa de gobierno de izquierdas tuvo fin tras los comicios valencianos de 2023²², cuando PPCV y Vox

²¹ Partido Socialista de la Provincia Valenciana.

²² Las elecciones de la Comunidad Valenciana estuvieron fuertemente condicionadas por las elecciones celebradas entre 2019 y 2023 en varias Comunidades Autónomas. Los resultados de estos comicios siguieron la tendencia de los celebrados en el resto del país. Valencia experimentó un auge del bloque de la derecha, una reducción de la fragmentación, un aumento de la polarización y el apoyo a los partidos tradicionales; además, y a diferencia de otros

alcanzaron al mayoría electoral y parlamentaria para comenzar gobierno en coalición.

De cara a este nuevo escenario político, la Comunidad Valenciana tuvo que enfrentarse a la DANA (Depresión Aislada en Niveles Altos) que tuvo lugar el pasado 29 de octubre de 2024, dejando varias zonas afectadas por inundaciones y el fallecimiento de 231 personas confirmadas²³. A pesar de que esta catástrofe no tiene precedentes en España, varios estudios revelan que Valencia es susceptible a los fenómenos meteorológicos extremos, habida cuenta de que las montañas del interior obligan al aire cálido del Mediterráneo a ascender, lo que provoca condensación y fuertes precipitaciones que inundan las zonas costeras bajas a través de los flujos de agua estacionales (Belmonte y Beltrán, 2001; Eguibar *et al.*, 2021).

Esta catástrofe puso en el punto de mira los planes de actuación, comunicación y prevención de infraestructuras no solo de la propia Comunidad, sino de todo el país. La creciente distancia entre los partidos políticos ha derivado en un conflicto entre autonomías y Gobierno central, donde la identificación partidista ha ayudado a agravar la separación entre el espacio de “la *polity* —las formas de organización territorial de la administración del estado [...] sobre el que se desarrolla el sentido de permanencia— la *politics* (la forma de gobernar), que impiden el impulso y la coherencia de la acción de gobierno” (Farinós, 2008, p 13-14), en vez de buscar cohesionar estos para un mejor desarrollo territorial.

“El encendido debate partidista (con evidente carencia en algún caso del sentido de estado) y el conflicto existente entre gobierno central y autonomías (cada vez más identificable con el conflicto partidista) no hace sino contribuir a mantener bloqueado cualquier tipo de avance” (Farinós, 2008, p. 26). Este debate sigue aún presente y cada vez toma más notoriedad en redes sociales, favoreciendo el espacio perfecto de debate donde aumenta la desconfianza y las discusiones en tanto que, en momentos de crisis, los individuos “tienden a aceptar y compartir

casos, en estas elecciones destacó una importante desmovilización por parte de la izquierda, así como la falta de participación en las urnas.

²³ Datos oficiales recogidos por La Moncloa.

información que confirman sus prejuicios previos” (Vosoughi *et al.*, 2018, p. 1148), percibiendo la política y los partidos como el problema en vez de la solución al problema.

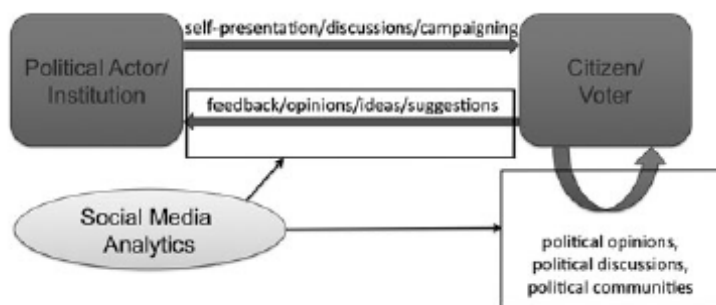
1.2. MARCO TEÓRICO

1.2.1. Comunicación Política: Redes Sociales

La comunicación política se ha convertido en uno de los principales pilares de los líderes y miembros de los partidos a la hora de conectar y empatizar con los ciudadanos²⁴; tanto es así que la comunicación política e institucional está en continua adaptación ante nuevos retos, avances comunicativos, sociales y la aparición de nuevas herramientas de información, como las redes sociales.

El cambio de paradigma ha supuesto una revolución en la manera de comunicarse, pues no solo ha transformado los métodos y los mecanismos de comunicación, sino que ha tenido que adaptarse al nuevo marco de la era digital para integrar la participación ciudadana, la canalización de demandas, opiniones, ideas o sugerencias y el mensaje o información sobre problemas, tal como señalan Stieglitz y Dang-Xuan (2014).

FIGURA 1: *Comunicación Política y análisis de redes sociales*



Fuente: Stieglitz y Dang-Xuan (2014, p. 1282)

²⁴ Se entiende por comunicación política, según Eulau *et al.* (1956), el mecanismo de transmisión de influencias políticas entre las instituciones estatales formales y la ciudadanía con el objetivo de movilizar y estructurar el flujo informativo entre gobernantes y gobernados.

Mediante esta figura se observa cómo las redes sociales ayudan a consolidar las estrategias de comunicación y movilización para así “aprovechar el potencial de las redes sociales y el análisis de datos” (Názaro *et al.*, 2019, p. 8) y generar contenido que, además de crear interacción, ayude a construir una imagen de líder creíble y cercano.

En este sentido, Instagram facilita la dinamización de participación bidireccional y conectividad entre ambas partes; permite visibilizar su “yo privado público” (Selva-Ruiz y Caro-Castaño, 2017, p. 905) “gracias a la relevancia que concede a la imagen, siendo una potencial herramienta propagandística para la personalización de la política” (Pineda *et al.*, 2020, p. 80) más allá de un periodo electoral, derivando en permanente²⁵.

Esta interacción entre ciudadano, información política y los perfiles políticos tienen consigo un alto componente emocional que influye directamente en los juicios individuales que determinan el impacto de la información recibida, porque si “el individuo tiene una predisposición, se basarán en ella a la hora de emitir un juicio y defenderla frente a una información de distracción o contradictoria” (Marcus *et al.*, 2005, p. 951). A pesar de que las redes sociales permiten relacionarse y participar con la política, esta última premisa deja ver la parte negativa de la comunicación, en tanto que potencian “el sesgo de confirmación, exacerbado en situaciones de incertidumbre y estrés, en las que los individuos buscan respuestas rápidas, aunque estas no estén verificadas” (Chadwick y Vaccari, 2019, p. 13), provocando un espacio de incertidumbre y desinformación difícil de parar.

Comunicación Política: situación de crisis y redes sociales

La desinformación en tiempos de crisis se ha convertido en un reto para la comunicación política: tiene que combatir bulos, *fakes news*, descontento de los ciudadanos, etc., así como mitigar con limpiar su imagen, dar respuesta de los hechos y ofrecer soluciones lo más rápidas y eficientes posibles durante los primeros momentos de la crisis. La relación

²⁵ Al aludir al término “permanente”, se está haciendo referencia al concepto de “campaña permanente”, entendida como aquella campaña electoral que no termina, sino que continua y se prolonga en el tiempo sin tener fecha de finalización establecida.

de los medios de comunicación con las redes sociales son en la actualidad una variable imprescindible para lograr una gestión de crisis eficaz.

La comunicación en tiempos de crisis es clave para los líderes políticos puesto que son:

quienes actúan a menudo como figuras centrales en la gestión de crisis. Sin embargo, su papel puede ser ambiguo; mientras algunos priorizan mensajes claros y basados en evidencia científica, otros pueden utilizar la crisis para fines políticos o para reforzar narrativas ideológicas. (Houston *et al.*, 2015)

Se ha de tener presente que estos no están solos en la difusión del mensaje; las redes sociales amplían el número y tipo de actores que interactúan y negocian, de un escenario definido casi en exclusiva por las relaciones entre periodistas y políticos, de manera que se pasa a un panorama descentralizado y con un número mayor de participantes en la esfera pública, lo cual afecta directamente en la producción de información política. Cualquier ciudadano con redes sociales puede crear contenido informativo de manera autónoma, sin necesidad de filtros ni control, dado que “el algoritmo de redes sociales favorece la viralidad sobre la veracidad, permitiendo que la desinformación se difunda con mayor rapidez que las noticias verificadas” (Allcot y Gentzkow, 2017, p. 220). De esta manera, se ha pasado de la escasez a la abundancia informativa donde, en ocasiones, son incluso los propios medios los difusores de la desinformación debido a la presión de ser los primeros en publicar lo ocurrido²⁶.

La desinformación tras un desastre de esta magnitud como fue la DANA se convirtió en un reto crítico en la gestión de emergencias, escenario en el que las redes sociales pueden “amplificar el miedo, desviar recursos y complicar acciones de ayuda humanitaria” (Valero, 2021, p. 122), “amplificar rumores y atacar a adversarios políticos en lugar de centrarse en coordinar esfuerzos de ayuda” (Dafonte-Gómez *et al.*, 2020, p. 164) o, en algunos casos, “busca promover teorías o

²⁶ La abundancia informativa puede tener tanto un lado positivo como negativo. Por una parte, favorece el acceso a las cuestiones políticas e incluso puede ayudar en la transparencia y rendición de cuentas, siempre que se tenga un control político sobre todo ello (Keane, 2009; Feenstra y Casero-Ripollés, 2014). Por otra, puede desembocar en inestabilidad y conflicto, ya que mayor cantidad de información no implica mayor calidad de la misma.

minimizar la gravedad de una crisis para justificar la inacción de las autoridades”(Sharma *et al.*, 2020, p.4).

En la comunicación durante una crisis son muchos los actores participantes. Es muy importante que los líderes expongan un mensaje claro y directo, que además trate de adaptarse a todo tipo de público, en especial a los más jóvenes en tanto que estos son los que han cambiado la dinámica de la comunicación y el concepto de participación y movilización. De ahora en adelante, las redes sociales pasan de una plataforma de entretenimiento a una llamada a la acción.

Comunicación política: jóvenes y redes sociales

La desafección política juvenil de los últimos tiempos ha generado una preocupación por sus posibles efectos sobre el sistema democrático y la participación de las generaciones más jóvenes en este. Atendiendo a las anotaciones de Marías (1949), “coexisten varias generaciones en un mismo momento; es decir, que en cada fecha hay grupos contemporáneos que no son coetáneos. Las generaciones no se suceden en fila india, sino que se entrelazan, se solapan, se empalman” (p. 154). Por tanto, no hay un rango específico para cada generación. Hay momentos, sucesos y acontecimientos que pueden marcar una generación, y los nuevos votantes, sin ninguna duda, están condicionados por el mundo digital.

Las redes sociales aumentaron y mejoraron considerablemente las posibilidades de participación de los ciudadanos, y más en un entorno donde los jóvenes “se han acostumbrado a interactuar y comunicarse en un mundo conectado en todo momento” (Turner, 2015, p. 104) y con capacidad de proporcionar las necesidades básicas de socialización e información sin límites. Las nuevas formas de participación y comunicación política más allá de los medios tradicionales están caracterizada por su base en el entorno digital; serán los partidos políticos y los líderes los que deban crear un mensaje atractivo para llegar a los más jóvenes a través de diferentes estrategias de comunicación, como las páginas webs, los correos electrónicos y las redes sociales.

Este nuevo mecanismo de comunicación bidireccional concede la oportunidad a los partidos y líderes políticos de hacer políticas orientadas a

los grandes olvidados, los jóvenes, de los que, además, el Plan Internacional de España (2025) afirma que es vital “escuchar sus voces para elaborar políticas con un enfoque de adolescencia y juventud, con el objetivo de garantizar sus derechos, prevenir situaciones de riesgo, impulsar cambios y asegurar que las ayudas lleguen a quienes más las necesitan” (Plan Internacional de España, 2025, p. 7), pues, según los datos que este estudio revela, un 70% de los jóvenes encuestados dice desconocer las actividades y recursos existentes para la juventud afectada; un 42% sienten satisfacción con la información recibida sobre cómo actuar durante la crisis de la DANA; un 51% dice haber recibido información a través de redes sociales; y un 47% considera que no se está teniendo en cuenta a la juventud en las decisiones de su municipio.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que se persigue en esta investigación es analizar cómo los perfiles de estudio/políticos incluyen a las generaciones jóvenes en sus narrativas durante la crisis de la DANA en Instagram.

Así mismo, los objetivos específicos son los siguientes:

1. Comparar los perfiles y si sus narrativas de resiliencia se dirigen hacia las generaciones más jóvenes.
2. Identificar las percepciones y comportamientos a través de la plataforma Instagram.
3. Observar el efecto que pueden causar las redes sociales en el comportamiento de los jóvenes.
4. Observar si se dan patrones de confianza o desafección hacia los perfiles políticos.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación elaborará un análisis de carácter mixto, es decir, se usará el método cualitativo y el cuantitativo. Para el análisis cuantitativo se hará uso de una única base de datos originaria del Centro de Investigaciones Sociológicas, “Barómetro de diciembre 2024,

Estudio nº 3489”. Por otro lado, en la investigación cualitativa se usará *fanpagekarma* para recabar lo más importante de cada perfil de análisis de manera eficiente y eficaz.

Los perfiles de Instagram se han tomado como objeto de investigación debido a que en España aún no se encuentran datos fiables públicos que recojan los sucesos de la DANA y la opinión pública combinados con la política y la actuación del Gobierno. Asimismo, este estudio revela datos económicos, sociológicos y psicológicos que, por sí solos, no son suficientes para esta investigación, por lo que se necesita, a su vez, tomar los datos de estudios de los principales actores políticos, así como los perfiles de los partidos para completar y agudizar el análisis a nivel cuantitativo.

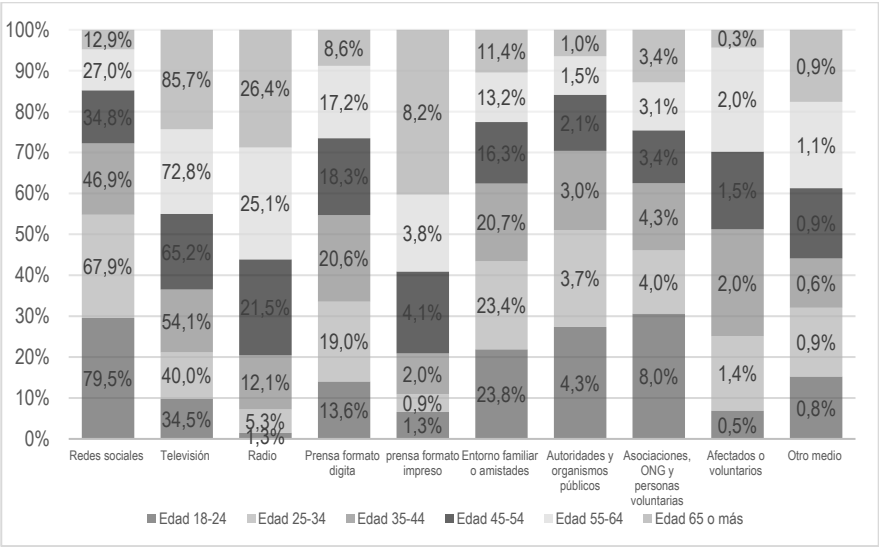
Con motivo de observar si hay alguna diferencia en el comportamiento político en lo que concierne al mensaje y su divulgación, se han tomado como sujetos principales de estudios los perfiles de Instagram de Compromís, Partido Popular Valenciano, Partido Socialista de la Comunidad Valenciana y Vox de la misma Comunidad. En esta investigación se dirigirá el foco de análisis al mensaje que comunican o no hacia los jóvenes; de ahí la relevancia de incluir también los perfiles de Juventudes de los partidos mencionados anteriormente, así como los individuales de los portavoces de Juventudes, tales como Juan Carlos Caballero, Víctor Camino y Joan Guanter²⁷.

4. RESULTADOS

Con la finalidad de comprender el mensaje que han lanzado los partidos y líderes políticos en los primeros meses tras la DANA, se ha de conocer en qué medida la ciudadanía obtuvo la información, así como algunas de sus percepciones ante esta catástrofe natural y debate mediático.

²⁷ Hay que matizar que solo se han podido incluir tres perfiles de análisis en los perfiles de portavoces/secretarios de los partidos políticos, debido a que la responsable de Juventudes de Vox no publicó ninguna publicación relacionada con la DANA. A pesar de que Joan Guanter no publicó nada relacionado con la DANA en su muro en el periodo de análisis, sí lo hizo posteriormente.

GRÁFICO 1. Tabla cruzada: forma de informarse y edad



Nota: Elaboración propia a partir del estudio CIS 3489

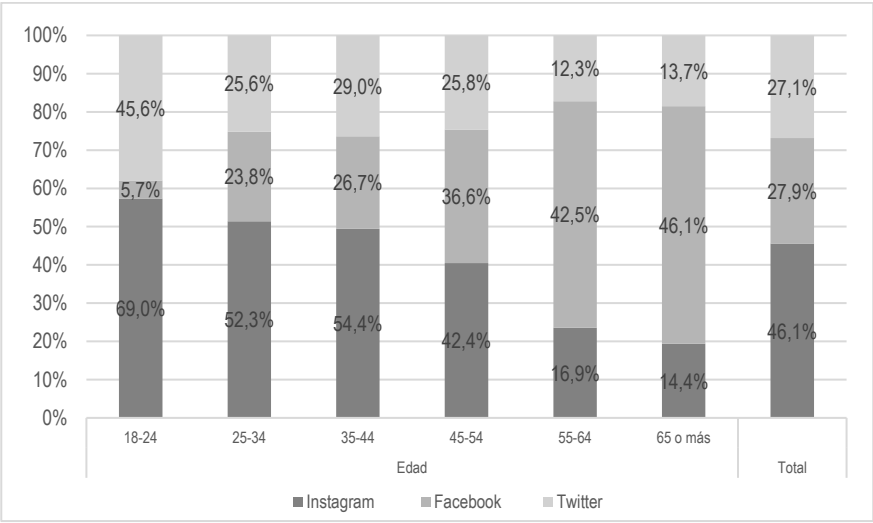
De aquellos que sí reconocen alguna de estas fuentes como principales medios de información sobre la DANA, solo cinco de ellas son las más usadas del total. La televisión ocupa la primera posición (64,3%), seguida de las redes sociales (37,5%), la radio (18,2%), el entorno familiar (16,7%) y la prensa en formato digital (15,7%).

A pesar de que la televisión es la principal fuente de información, hay que destacar que los encuestados de 45 años en adelante son los que más uso hacen de este medio, principalmente, mientras que los de edades más jóvenes disminuyen el porcentaje considerablemente. Por el contrario, las redes sociales son acogidas con especial énfasis entre los más jóvenes, pues los grupos de edad de 18-24 años y 25-34 años, oscilan entre un 70-80% de los encuestados que sí afirman usar las redes sociales como fuente de información.

Se puede apreciar cómo las edades más jóvenes se ven influenciadas en cierto sentido por el mundo digital, aunque cabe subrayar que muchos de estos jóvenes prefieren informarse por el entorno familiar y amigos antes que por las autoridades, organismos públicos, asociaciones, etc.

Aun así, las redes sociales se posicionan como principal fuente de información entre las generaciones más jóvenes.

GRÁFICO 2. *Tabla cruzada: Redes sociales que ha seguido para informarse y edad*



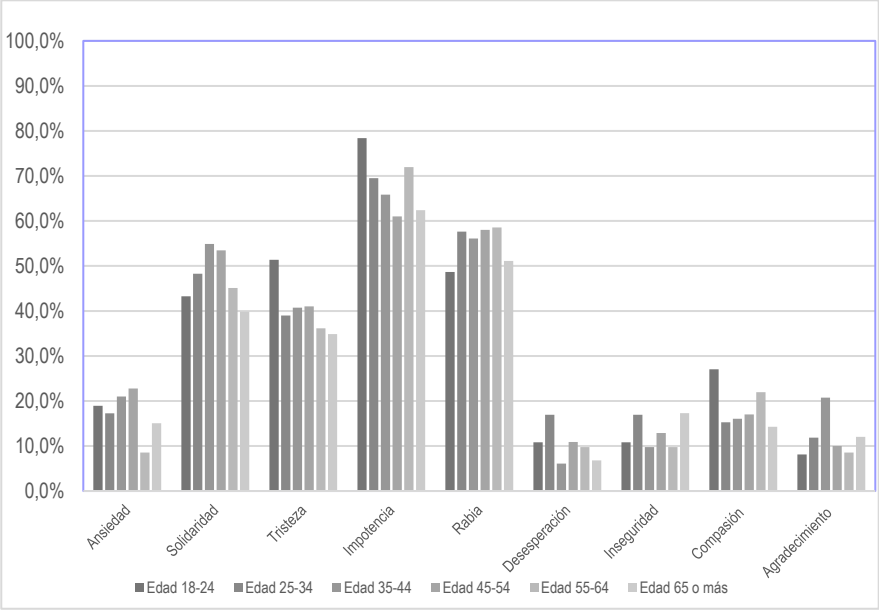
Nota: Elaboración propia a partir del estudio CIS 3489

Entre las redes sociales que sí reconocen usar como fuente de información destacan las tres de mayor uso: Instagram (46,1%), Facebook (27,9%) y Twitter/X (27,1%).

No cabe duda de que la red social más usada por los jóvenes es, con diferencia, Instagram, superando el 50% hasta los grupos de edad a partir de 45 años en adelante que comienzan a priorizar Facebook como principal fuente para recabar información. Un dato que no ha de pasar desapercibido es que el grupo de 18 a 24 años dice usar en un 45,6% Twitter/X como fuente de información, que, en comparación con los porcentajes de los demás de grupos de edad, este lo multiplica, siendo esta plataforma de especial atractivo para los jóvenes en tanto que permite el libre debate y una manera de confrontar opiniones diversas entre comunidades de la red.

Las redes sociales no solo exponen la vida privada de los individuos, sino también información en tendencia, divulgadores y estrategias de comunicación, en las que convergen las emociones de los individuos.

GRÁFICO 3. *Tabla cruzada: emociones y edad*

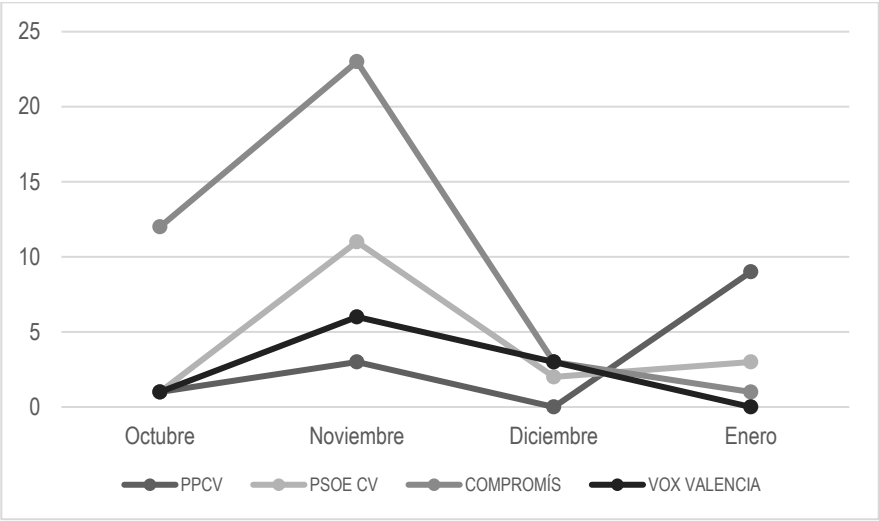


Nota: Elaboración propia a partir del estudio CIS 3489

Las emociones son “una parte fundamental del proceso de decisiones, conscientes o inconscientes, ya que es a partir de ellas que podemos delimitar el universo de estímulos que nos rodea” (D’Adamo *et al.*, 2021, p. 210). La clase de contenido que se consume, así como el tono y palabras usadas en los comentarios de las publicaciones, exponen la afinidad y el contento o descontento de los usuarios hacia el contenido que consumen.

Grosso modo, la DANA ha despertado en algunos de los ciudadanos emociones como la impotencia, la rabia, la tristeza y la solidaridad. Estas cuatro emociones fueron las más mencionadas entre los encuestados, siendo la impotencia (66,3%) y la rabia (55,2%) las de mayor porcentaje, seguida de la solidaridad (47,3%) y la tristeza (39%); los porcentajes entre grupos de edad son similares, ya que las diferencias no superan en 15% entre grupos de edad, dato que podrá apreciarse en el tipo de comentario que se realiza en las publicaciones de Instagram.

GRÁFICO 4. *Número de publicaciones sobre la DANA*



Nota: Elaboración propia a partir de los datos de los perfiles de Instagram

Ante esta situación de catástrofe, los partidos políticos debían tomar el control para informar de la mejor manera posible a sus ciudadanos, ya fuese a modo de apoyo, dando a saber información de la magnitud del desastre, avisando de puntos de ayuda, lugares donde refugiarse, medidas de contención, plan de emergencia, etc. Sin embargo, el escenario en redes sociales fue de disputa y de campaña electoral.

Puede sorprender el resultado de las publicaciones que se subieron desde los perfiles de los partidos políticos de la Comunidad Valenciana, pues se decidió eliminar del recuento las que estuvieran dirigidas a hacer campaña electoral, mensajes de desprestigio a la oposición o mensajes partidistas. Para este análisis solo se tuvieron en cuenta aquellas publicaciones dirigidas a informar sobre la DANA y derivados de esta.

En este análisis se ha podido ver cómo los partidos más tradicionales (PP y PSOE) han dirigido su mensaje hacia una campaña de desprestigio del Gobierno Autonómico (en el caso del PSOE) y otra hacia el Gobierno central (en el caso del PP), dejando así un total de dieciséis publicaciones (PSOE) y trece publicaciones (PP) sobre ayudas. Entre estas últimas, el PP debía informar sobre los avances para los afectados,

el modo de recuperación y mensaje de apoyo a los trabajadores. Por su parte, el PSOE destacaba tres publicaciones a modo *reel* dirigidas al trabajo y solidaridad de los jóvenes por su iniciativa de ayuda y apoyo.

En el caso de Vox, su mensaje fue dirigido a mostrar sus condolencias y apoyo a las víctimas de la DANA, en tres vídeos diferentes protagonizados por el presidente del partido, Santiago Abascal, el Presidente de Vox por Valencia y el Secretario de Valencia. Así mismo, a excepción de una publicación, las demás fueron dirigidas a dar las gracias por el trabajo de los voluntarios y las medidas y ayudas que ellos defendían, pero en ninguna de estas se ve el rol de los jóvenes.

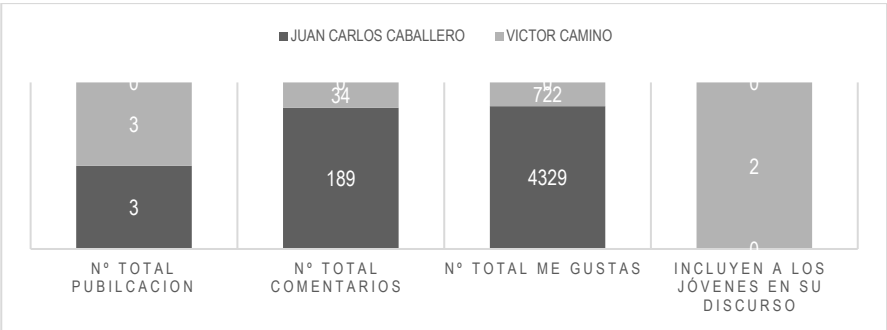
Por último, Compromís fue uno de los perfiles más activos en Instagram. Es cierto que se omitieron publicaciones por ser de confrontación hacia otros partidos y líderes, pero, a grandes rasgos, el mensaje que ofreció Compromís fue bastante completo, habida cuenta de que en dos de sus publicaciones ofrecía una cronología de la DANA, ayudas a víctimas y puntos de recogida de materiales, entrevistas a los ciudadanos para saber su realidad e imágenes de los avances en las zonas afectadas dedicando, al menos, dos publicaciones a los jóvenes y la “generación de cristal”.

En el caso de los perfiles de Juventudes, se ha observado que, a pesar de ser perfiles liderados por más jóvenes, la identidad partidista prevalece sobre el mensaje, es decir, en el caso de las Nuevas Generaciones del PP se contaron cuatro publicaciones en el periodo de octubre a enero dirigidas a la DANA. Sin embargo, ninguna de estas publicaciones aportaba información de valor a los usuarios, ya que seguía una estrategia de desprestigio al Gobierno central. En el caso de las Juventudes del PSOE de la Comunidad Valenciana, se cuentan cinco publicaciones relativas a la DANA, donde una de ellas está dirigida a los jóvenes, otra a información de ayudas y las demás a una campaña de oposición al Gobierno Autonómico. Siguiendo con el perfil de Jóvenes de Compromís, se observa una estrategia de comunicación más solidaria, ya que de las ocho publicaciones, cinco llevaban un mensaje de apoyo a las víctimas, una estaba dedicada a la labor de los jóvenes y el resto, al igual que el PSOE, diseñó un mensaje de oposición al Gobierno

Autonómico. Por último, el perfil de Juventudes de Vox ES²⁸ es el que dirigió el mensaje hacia la juventud de mejor forma, pues de las 10 publicaciones cuatro iban dirigidas a los jóvenes y otras cuatro al apoyo de las víctimas y a la labor del ejército.

Finalmente, los perfiles de los Presidentes de las Juventudes dejan la siguiente figura:

GRÁFICO 5. *Perfiles privados y sus de publicaciones sobre la DANA*



Nota: Elaboración propia a partir de los datos de los perfiles de Instagram

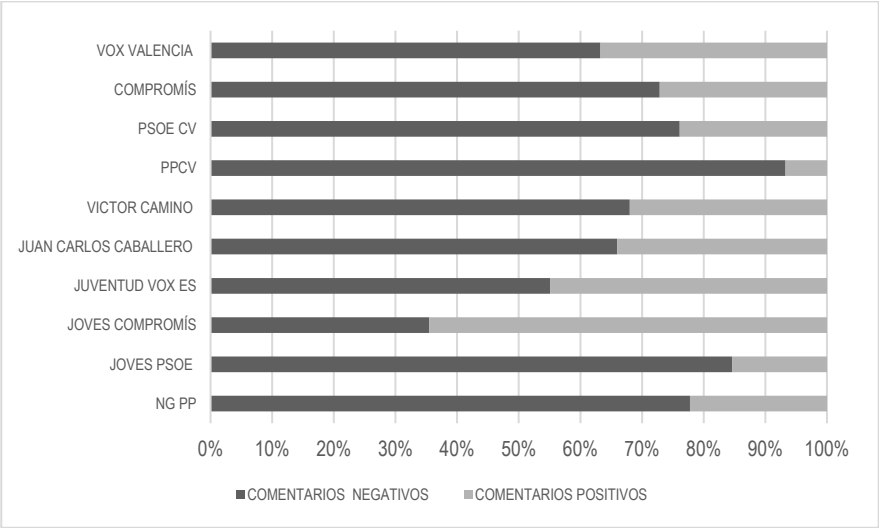
Al tratarse de perfiles “privados” pero a su vez políticos, el número de publicaciones que se destinan a la DANA son menores en comparación con los perfiles del propio partido. Se puede observar que solo los perfiles de Juan Carlos Caballero (PP) y Víctor Camino (PSOE) son los únicos que dedican, al menos, tres publicaciones sobre la DANA, mientras que los representantes de Juventudes de Compromís y Vox no publicaron, al menos en su muro, nada relacionado con la catástrofe, por lo que no se pueden añadir en esta parte del análisis.

Basando esta observación en la comparación de los perfiles, y al tratarse de los Presidentes de Juventudes, solo uno de los representantes incluye a los jóvenes como parte del mensaje de resiliencia en la DANA, Víctor Camino. Por otro lado, Juan Carlos Caballero dedica su *post* a un apoyo más genérico de la población y los diferentes cuerpos de seguridad del

²⁸ Cabe destacar que se toma como perfil de análisis las juventudes de Vox España porque unifican su mensaje de Juventudes en un mismo perfil de Instagram.

Estado y la gran labor llevada a cabo. En comparación con los demás perfiles, estos basan su mensaje en no hacer campaña, centrándose en una narrativa de apoyo, comprensión y personificación de su propia imagen.

GRÁFICO 6. *Comentarios negativos y positivos en las publicaciones de la DANA*



Nota: Elaboración propia a partir de los datos de los perfiles de Instagram

A grandes rasgos, los cometarios negativos son mayores que los positivos. En cuanto al mensaje de los perfiles de los partidos de Juventudes y los principales de la Comunidad Autónoma, se percibía cómo los usuarios buscaban culpabilizar o encontrar a un responsable que diese la cara ante todo lo ocurrido. Este mensaje de rabia iba en aumento conforme la narrativa de estos perfiles se centraba en acentuar lo que no se hacía, tratando siempre de anteponer los intereses del propio partido a los intereses de los ciudadanos, en especial de los jóvenes.

5. DISCUSIÓN

En el transcurso de los resultados se pudo ver que los perfiles apenas incluían en su mensaje a los jóvenes. Al publicar fotos, vídeos, *reels*, etc. sobre las ayudas de la DANA ninguna de ellas estaba enfocada a la ayuda de los jóvenes, ya fuese para materiales, vuelta a clase, libros, etc.

Se pueden relacionar alrededor de unas veinte publicaciones entre todos los perfiles que dediquen, al menos, una publicación al apoyo y labor de los jóvenes durante esta tragedia: curiosamente, es el perfil de Juventudes de Vox quien presta más atención a este sector de la población.

La narrativa de los perfiles ha demostrado que el mensaje que divulgan está enfocado hacia una justificación y descontento. Se ve cómo no hay un plan de comunicación establecido para este tipo de sucesos. En vez de alentar a la población y mostrar solidaridad con los afectados, se ha constatado que han aprovechado esta ventana de oportunidad para hacer campaña.

Durante la revisión de los comentarios se podían encontrar, en su mayoría, mensajes como: “Mazón Dimisión”, “Muerte a Mazón”, “Pedro Sánchez muerte”, “Pedro Sánchez responsable”, “no están preparados”, “solo quieren poder”, “dimisión”, “el pueblo es quien salva al pueblo”, etc. Estos son algunos de los mensajes más repetidos en los perfiles sin importar a quién iban (y siguen yendo) dirigidos, mensajes repetidos por los mismos usuarios (o un mismo usuario) en varias publicaciones y perfiles cuya única intención, además de crear crispación, era y es la de manifestar su descontento con unos partidos y fidelidad con otros o el mismo.

Este tipo de narrativa favorece la exasperación y desconfianza, en especial de las generaciones más jóvenes. Usan las redes sociales como mecanismo de información; sin embargo, encuentran un entorno rodeado de desinformación y lucha política que acaba traducándose en recelo por quienes ostentan el poder.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación ha tratado de responder una sola pregunta: ¿son los jóvenes indiferentes a la política o es que los partidos y líderes no los están teniendo en cuenta en su mensaje?

Las redes sociales, bajo un buen uso, pueden llegar a convertirse en verdaderos medios en la creación de relaciones más personales entre entidades, organismos, partidos y la ciudadanía, pero, tras los resultados de este análisis, se ha podido observar cómo una aplicación puede convertir una catástrofe en un escenario de debate político.

En el periodo establecido de tres meses para el análisis, abunda la sobreinformación y desinformación en los perfiles. La estrategia de comunicación que han llevado a cabo los partidos tradicionales fue una estrategia de contención y oposición, mientras que los partidos minoritarios, como Compromís y Vox, a pesar de difundir mensaje de campaña, centraron su atención en el apoyo y en narrativas que mostraban comprensión y solidaridad con todos aquellos que estuvieron trabajando en la DANA.

Esta confrontación mediática se traduce en un descontento generalizado por parte de todos los actores. La posición que comienzan a tomar los ciudadanos, más allá de involucrarse en ayudar a los afectados, es de descontento o, como aparecía en las encuestas, de rabia. Dicha emoción puede entenderse como enfado, como mecanismo de protección ante una amenaza, en este caso sus propias vidas y la de los afectados.

Todo ello desencadenó en comportamiento de indiferencia ante las grandes esferas o, dicho de otra manera, en desconfianza y desafección política. El efecto de toda esta crispación y enfrentamiento generó un comportamiento, por parte de lo ciudadanos, de rechazo y falta de confianza, porque ante esta situación de crisis las medidas para recuperar la resiliencia del pueblo han quedado inconclusas.

Las redes sociales, cuando son gestionadas de manera estratégica y responsable, pueden contribuir a una política, movilización y nuevos métodos de información, evitando generar incertidumbre o preocupación en la esfera pública. El presente estudio no pretende identificar responsables, sino examinar, los mensajes de los partidos hacia los jóvenes.

Resulta fundamental cuestionar si las tendencias de desafección y baja participación son atribuibles únicamente a las nuevas generaciones, o si reflejan, más bien, la falta de adaptación de las estrategias y narrativas partidarias a los intereses y formas de comunicación por parte de los líderes y partidos políticos. Esta reflexión abre la necesidad de seguir investigando y profundizando si las nuevas generaciones son realmente las responsables de las tendencias de desafección y baja participación política, o si, por el contrario, son los propios partidos y líderes quienes no consideran adecuadamente a este sector de la población en sus narrativas.

8. REFERENCIAS

- Allcott, H. y Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236.
- Annunziata, R., Ariza, A. F. y March, V. R. (2018). “Gobernar es estar cerca”. Las estrategias de proximidad en el uso de las redes sociales de Mauricio Macri y María Eugenia Vidal. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 24, 71-93. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2018.24.61520>
- Belmonte, A. M. C. y Beltrán, F. S. (2001). Inundaciones en ramblas mediterráneas en la región de Valencia, España. *Catena*, 45 (3), 229–241. [https://doi.org/10.1016/S0341-8162\(01\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0341-8162(01)00146-1)
- Brouchoud, M. F. R. (2007). El diseño de la agenda política y la construcción de alternativas de solución en la política de inmigración española. *Civilizar*, 7(13), 249. <https://doi.org/10.22518/16578953.779>
- Castells, M. (2009). Comunicación y poder. *Alianza editorial*.
- Chadwick, A. and Vaccari, C. (2019). News sharing on UK social media: misinformation, disinformation, and correction. *Loughborough: Online Civic Culture Centre*. <https://bit.ly/3Kb9PuN>
- D’Adamo, O., García Beaudoux, V. I. y Bruni, L. A. (2021), “Las emociones en la comunicación política: breve recorrido teórico”. *OPERA*, 28, 195-215. <https://bit.ly/3PNY2Rk>
- Dafonte-Gómez, A., Míguez-González, M.-I. y Martínez-Rolán, X. (2022). Los *fact-checkers* iberoamericanos frente a la COVID-19. Análisis de actividad en Facebook. *Observatorio (OBS*)*, 16(1). <https://doi.org/10.15847/obsOBS16120221823>
- Eguibar, M. A., Porta-García, R., Torrijo, F. J. y Garzón-Roca, J. (2021). Peligro de inundaciones en zonas costeras planas del este de la Península Ibérica: un estudio de caso en Oliva (Valencia, España). *Agua*, 13 (21), 2975. <https://doi.org/10.3390/w13212975>
- Eulau, H., Eldersveld, S. and Janowitz, M. (Eds.). (1956). *Political behavior: A reader in theory and research*. The Free Press.
- Farinós, J. (2008) Gobernanza territorial para el desarrollo sostenible: estado de la cuestión y agenda. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, 46, 11-32. <https://bit.ly/3IiM3M>
- Feenstra, R.A. and Casero-Ripollés, A. (2014). Democracy in the Digital Communication Environment: A Typology Proposal of Political Monitoring Processes. *International Journal of Communication*, 8, 21.
- González, M. A. (2016). Opinión pública y web 2.0. Las redes digitalizan el barómetro político en España. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 21, 95-113. <https://doi.org/10.1016/j.rmop.2016.07.004>

- Houston, J. B., Hawthorne, J., Perreault, M. F., Park, E. H., Hode, M. G., Halliwell, M. R., McGowen, S. E. T., Davis, R., Vaid, S., McElderry, J. A., & Griffith, S. A. (2014). Social media and disasters: a functional framework for social media use in disaster planning, response, and research. *Disasters*, 39(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/disa.12092>
- Karkin, N. (2013). Herramientas Web 2.0 para la participación pública a través de los sitios de Internet del gobierno. *Gestión y Política Pública*, 22, 307-331. <https://bit.ly/3KdGxf9>.
- Keane, J (2009). The life and death of democracy. *London: Simon and Schuster*.
- La Moncloa. *Actualización de datos del Gobierno de España*. (s. f.). <https://bit.ly/4nL3GUM>
- Marías, J. (1949). El método histórico de las generaciones. *Revista de Occidente*
- Marcus, G. E., Sullivan, J. L., Theiss-Morse, E., and Stevens, D. (2005). The Emotional Foundation of Political Cognition: The Impact of Extrinsic Anxiety on the Formation of Political Tolerance Judgments. *Political Psychology*, 26(6), 949-963. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2005.00452.x>
- Mazzoleni, G (2001) “La revolución simbólica de Internet” *cic. Cuadernos de Información y Comunicación* 6, 33-38. <https://bit.ly/4pz2sNO>
- Názaro, A., Crozzoli, F., y Álvarez, A. (2019). Comunicación política digital en Instagram. Los casos de Cristina Fernández de Kirchner y Mauricio Macri en Argentina. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*. 9 (18), 05-28. <https://doi.org/10.5783/revrrpp.v9i18.620>
- Ninyoles-Marco, G. (2024). De la(s) crisis al cambio: El caso valenciano. *Política y Gobernanza. Revista de Investigaciones y Análisis Político*, 8, 117-146. <http://dx.doi.org/10.30827/polygob.i8.31776>
- Pineda, A, Barragán-Romero, A I., y Bellido-Pérez, E. (2020). Representación de los principales líderes políticos y uso propagandístico de Instagram en España. *Cuadernos.info*, (47), 80-110. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.47.1744>
- Plan Internacional España. (2025, 6 de mayo). Adolescentes en crisis: impactos de *Adolescentes en crisis: impactos de la DANA* [Informe]. Plan Internacional España. <https://bit.ly/4gz64vp>
- Roig, R. (2020). Un govern de coalició a la valenciana: el Botànic. *Debats. Revista De Cultura, Poder I Societat*, 134(1), 155–169. <https://doi.org/10.28939/iam.debats.134-1.9>
- Rubio-Gil, MA (2013). Ciberparticipación política de la juventud: El caso *Revolución Española*. En R. Cotarelo (Ed.), *Ciberpolítica: Las nuevas formas de acción y comunicación políticas* (282–297). Tirant Humanidades.

- Sampedro Blanco, V. (2018) Periodismo veraz, bien común y el Cuarto Poder en *Red. Razón y Fe*, 269 (1388-1387), 471-782
<https://revistas.comillas.edu/index.php/razonyfe/issue/view/712>
- Selva-Ruiz, D., y Caro-Castaño, L. (2017). Uso de Instagram como medio de comunicación política por parte de los diputados españoles: la estrategia de humanización en la “vieja” y la “nueva” política. *El Profesional de la Informacion*, 26(5), 903. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.sep.12>
- Sartori, G. (1998). Homo videns: la sociedad teledirigida. *Taurus*.
- Sharma, K; Sungyong,S; Chuizheng,M; Rambhatla, S, y Yan, L (2020). COVID-19 on social media: Analyzing misinformation in Twitter conversations. *arXiv (Conronel University)*.<https://doi.org/10.48550/arXiv.2003.12309>
- Stieglitz, S. and Dang-Xuan, L. (2014). Social Media and Political Communication - A Social Media Analytics Framework. *Social Network Analysis and Mining*, 3 (4), 1277-1291. <http://dx.doi.org/10.1007/s13278-012-0079-3>
- Turner, A. (2015). Generation Z: technology and social interest. *Journal of Individual Psychology*, 71 (2), 104-111.
- Valero, M. (2021). Desinformación y redes sociales en emergencias: El caso de WhatsApp en América Latina. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 6, (12), 119–132.
- Vosoughi, S; Roy,D.,y Aral, S. (2018). La difusión de noticias verdaderas y falsas en línea. *SCiencia*, 359 (6380),1146-1151.
<https://doi.org/10.1126/science.aap9559>

RESILIENCIA COMO COMPETENCIA CLAVE EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UNA RESPUESTA HUMANA Y ORGANIZACIONAL A LA DISRUPCIÓN EDUCATIVA

MIGUEL ESCRIBANO RÓDENAS

Universidad Complutense de Madrid

JUAN JOSÉ ESCRIBANO RÓDENAS

Universidad Nacional de Educación a Distancia

MARIA DEL CARMEN ESCRIBANO RÓDENAS

Universidad CEU San Pablo

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo contemporáneo se encuentra en un punto de inflexión, enfrentándose a una de las fuerzas disruptivas más significativas de su historia: la inteligencia artificial (IA). Expertos en la materia, como el reconocido educador Ken Robinson, han calificado al modelo actual como "anacrónico" y "anclado en el siglo pasado", incapaz de responder a las exigencias de la era digital y de formar a los estudiantes con las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad actual. En este contexto, la IA generativa (IAGen) ha irrumpido con la capacidad de transformar la experiencia de aprendizaje, haciéndola más personalizada, interactiva y creativa. Esta revolución tecnológica no solo presenta nuevas oportunidades, sino que también expone y amplifica las debilidades estructurales preexistentes, como la rigidez curricular y los métodos que priorizan la memorización sobre el pensamiento crítico (IBERDROLA, 2025; Garavito, 2023; Cofre, 2025).

Ante esta disrupción, la resiliencia emerge no como una mera reacción, sino como una competencia clave y multifacética. Si bien el concepto ha sido tradicionalmente entendido en la bibliografía académica y

psicológica como la capacidad individual para afrontar y recuperarse de la adversidad, el actual panorama educativo exige una definición más amplia. En este estudio, la resiliencia se conceptualiza en tres niveles interconectados:

- Resiliencia individual: Se refiere a la capacidad de docentes y estudiantes para flexibilizarse, desarrollar nuevas habilidades y adoptar una mentalidad de aprendizaje continuo ante la irrupción tecnológica (Cameron et al., 2024).
- Resiliencia organizacional o institucional: Es la fortaleza de las organizaciones educativas para absorber el impacto del cambio, adaptar sus estructuras y procesos, y, en última instancia, transformarse para prosperar en el nuevo ecosistema (Cameron et al., 2024; UNESCO, 2024).
- Resiliencia sistémica: Aborda la capacidad del ecosistema educativo, a nivel de políticas públicas y gobernanza, para mitigar los riesgos inherentes al cambio y garantizar un uso ético, justo e inclusivo de la tecnología (Cameron et al., 2024).

La irrupción de la IA no es la causa original de los problemas del sistema educativo, sino más bien un catalizador que acelera la necesidad de una transformación profunda y largamente postergada. La resistencia pasiva al cambio no es una opción viable. En su lugar, la resiliencia se convierte en la cualidad fundamental que permitirá a la educación evolucionar de manera sostenible, utilizando la IA como una herramienta para abordar las disfunciones sistémicas y construir un futuro educativo más robusto y pertinente. Este informe reflexiona sobre cómo la irrupción de la IA exige una transformación no solo tecnológica, sino también humana y organizacional, donde la resiliencia es la piedra angular para navegar en este proceso evolutivo (IBERDROLA, 2025; Cofre, 2025; Oguz, 2024)

2. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar el uso e impacto de la IA generativa como herramienta esencial y disruptiva en la

educación, así como la resiliencia del entorno educativo ante su implementación. Para lograr esta meta, la investigación se ha desglosado en los siguientes subobjetivos específicos (Cofre, 2025; González, 2024):

- Identificar y describir las principales aplicaciones de la IA generativa que están redefiniendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, examinando cómo estas herramientas potencian la personalización y la eficiencia en el aula (Cofre, 2025; VASS, 2024).
- Analizar el impacto de la IA en los actores clave del entorno educativo, a saber, docentes, estudiantes e instituciones, evaluando tanto los beneficios potenciales como los desafíos inherentes a la integración tecnológica (Posso-Pacheco, 2025).
- Proponer un marco de resiliencia que integre estrategias a nivel individual, de aula y organizacional, con el fin de guiar una adopción ética, responsable y eficaz de la IA como recurso didáctico (Medina, 2025; De la Torre et al., 2025; Gonzalez, 2024).

La presente investigación no se limita a una visión puramente técnica, sino que profundiza en las dimensiones pedagógicas, éticas y de gobernanza, que son cruciales para una integración exitosa y sostenible de la inteligencia artificial en la educación.

3. METODOLOGÍA

Para abordar los objetivos propuestos, se utilizó una metodología de revisión bibliográfica con un enfoque cualitativo. Dada la novedad y la rápida evolución de la IA generativa en el ámbito educativo, este método se considera el más adecuado para identificar tendencias emergentes, debates éticos, desafíos y modelos de implementación. El proceso se llevó a cabo a través de una búsqueda sistemática en bases de datos académicas y de investigación, así como en informes de organizaciones internacionales de referencia como la UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y análisis de expertos en el sector.

La revisión se centró en artículos científicos, publicaciones y documentos de reflexión que abordan la IA en la educación (Soriano, 2024; Arista et al., 2025; Salazar et al., 2024).

Un aspecto relevante del proceso metodológico es el reconocimiento de cómo las propias herramientas de IA están transformando la investigación, al permitir una revisión bibliográfica más rápida y exhaustiva a través de funciones de resumen y mapeo de artículos, lo que demuestra un nivel superior de reflexión sobre el tema en estudio (Hecker et al., 2025).

Adicionalmente, se analizaron documentos de políticas y estrategias institucionales, como las recomendaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la estrategia pedagógica de la IBERO. Con base en este análisis, el estudio propone mecanismos concretos para facilitar la adopción responsable y eficaz de la IA como un recurso didáctico. Estas propuestas se derivan de la síntesis de buenas prácticas identificadas en la literatura y los marcos de gobernanza ética, como el decálogo propuesto por De la Torre et al., 2025, que se examinarán en detalle en la sección de resultados.

4. RESULTADOS

4.1. RESILIENCIA FRENTE A LA IA EN EDUCACIÓN

El entorno educativo está siendo redefinido por la irrupción de nuevas tecnologías, las cuales están alterando los roles y las dinámicas de aprendizaje establecidas. Como herramientas clave para el uso de la IA, se proponen los tutores virtuales, los sistemas de evaluación automatizada, las plataformas adaptativas y los asistentes conversacionales. Estas herramientas están liberando el potencial de la IA para una personalización del aprendizaje sin precedentes y una optimización de procesos que promete democratizar la educación. Sin embargo, la mera adopción de estas tecnologías no garantiza una mejora intrínseca. La resiliencia, en este contexto, implica reconocer estos cambios, aceptarlos de forma crítica y adaptarse activamente. El pensamiento crítico y la reflexión pedagógica son fundamentales para garantizar un uso responsable y ético de estas tecnologías (Cofre, 2025; AICAD, 2025).

Las aplicaciones de la IA que se están generalizando en el ámbito educativo incluyen:

- Tutores virtuales y asistentes conversacionales: Herramientas como *ChatGPT*, el *bot* de *Duolingo* y otras plataformas conversacionales permiten ofrecer retroalimentación instantánea, responder preguntas complejas y estar disponibles 24/7, aliviando la carga administrativa de los docentes (Cofre, P. 2025; AICAD, 2025; ASOMTV, 2025; AULA SMART, 2025).
- Sistemas de evaluación automatizada: Plataformas como *Gradescope*, *Megaprofe* o *Socrative* están optimizando el proceso de calificación. Estos sistemas ofrecen una mayor consistencia y equidad en la evaluación, al tiempo que brindan retroalimentación instantánea a los estudiantes, lo que fomenta un aprendizaje más activo y autónomo (IMPROVITZ, 2023; MEGAPROFE, 2025).
- Plataformas adaptativas: La IA tiene la capacidad de analizar el estilo y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante para adaptar el contenido y los recursos educativos a sus necesidades individuales. Este enfoque resuena con las ideas de educadores como Ken Robinson, quien ha defendido la personalización como un pilar para una educación efectiva (Cofre, 2025; Garavito, 2023; VASS, 2024; IBERDROLA, 2025).

A pesar de los beneficios potenciales, la integración de la IA presenta una tensión fundamental: la tecnología tiene el potencial de democratizar la educación y cerrar brechas de acceso, pero al mismo tiempo podría exacerbar las desigualdades existentes si no se gestiona con cautela. Los sesgos algorítmicos, que reflejan prejuicios de los datos de entrenamiento, y la brecha digital, que limita el acceso a la tecnología, son riesgos latentes. Una aproximación verdaderamente resiliente no ignora esta dualidad, sino que busca activamente diseñar una integración que combata la desigualdad y utilice la IA como un amplificador de la equidad, no como un reproductor de sesgos. La reflexión pedagógica se convierte en la herramienta para asegurar que la implementación

tecnológica sirva a los valores fundamentales de la educación (Pombo, 2023; CELESTIAL, 2025; ADVISED, 2025; De la Torre et al., 2025).

A continuación, se presenta la TABLA 1 que resume las principales aplicaciones de la IA y su impacto en la resiliencia educativa.

TABLA 1. Principales aplicaciones de la IA y su impacto en la resiliencia educativa

Herramienta de IA	Impacto Pedagógico	Beneficio para la Resiliencia	Riesgos a Mitigar
Tutores Virtuales y Asistentes Conversacionales	Personalización del aprendizaje, retroalimentación instantánea, disponibilidad 24/7.	Fomenta la autonomía del estudiante y libera tiempo del docente para tareas de mayor valor.	Dependencia tecnológica, falta de interacción humana, sesgo en las respuestas, protección de datos.
Sistemas de Evaluación Automatizada	Calificación objetiva y consistente, retroalimentación detallada y oportuna.	Ahorro de tiempo para el docente, fomento del aprendizaje autónomo, equidad en la calificación.	Deshumanización del proceso, evaluación centrada en memorización, falta de contextualización humana.
Plataformas Adaptativas	Adaptación del contenido y ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales.	Personalización a escala, optimización del potencial de cada estudiante, reducción de la presión en el aula.	Refuerzo de sesgos, superficialidad en la personalización, creación de "burbujas" de conocimiento.

Fuente: elaboración propia

4.2. DOCENTES Y ESTUDIANTES ANTE LA IA

La integración de la IA está redefiniendo los roles de los principales actores del sistema educativo. El docente, tradicionalmente visto como un "transmisor de contenidos", debe transformarse en un "guía, facilitador y formador de habilidades del siglo XXI". La IA, al automatizar tareas administrativas y de calificación, libera hasta 20 horas de trabajo semanal a los profesores, lo que les permite reasignar su tiempo a actividades de mayor valor, como la mentoría personalizada, la interacción humana y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La resiliencia del docente se traduce en una actitud abierta al aprendizaje continuo, adquiriendo competencias digitales, pensamiento crítico y criterios éticos sólidos para guiar a los estudiantes en su relación con la tecnología (Posso-Pacheco, 2025; Cofre, 2025; Rebour, 2025).

Por su parte, los estudiantes deben desarrollar una nueva serie de competencias para prosperar en entornos de aprendizaje híbridos. La resiliencia en los estudiantes se traduce en flexibilidad, autonomía y una "adaptación crítica". La alfabetización digital va más allá del manejo técnico, abarcando la capacidad de evaluar críticamente la información generada por la IA, identificar sesgos y distinguir entre hechos y desinformación (*deepfakes*). Las habilidades socioemocionales son cruciales para mantener una participación activa y consciente en entornos donde la interacción humana puede verse reducida (Delgado, et. al., 2025; UNAM, 2025; De la Torre et al., 2025).

Un aspecto central de la resiliencia en esta era es que la IA, al automatizar tareas cognitivas de bajo nivel como la memorización, fuerza un reenfoque en habilidades de orden superior que la tecnología no puede replicar. Esto incluye la creatividad, el pensamiento complejo, el razonamiento y la resolución de problemas. La aparente amenaza de la IA de generar dependencia tecnológica y atrofiar habilidades fundamentales se convierte en una oportunidad para que la educación se reinvente y fortalezca la "resiliencia humana". El camino a seguir no es resistirse a la tecnología, sino rediseñar los objetivos educativos para utilizarla como un catalizador para potenciar las habilidades intrínsecamente humanas (ASOMTV, 2025; Soriano, 2024; Gonzalez, 2024).

A continuación, se presenta en la TABLA 2 un desglose de las competencias clave necesarias para docentes y estudiantes.

TABLA 2. competencias clave necesarias para docentes y estudiantes

Actores	Competencias Digitales	Pensamiento Crítico	Habilidades Socio-emocionales y Éticas
Docentes	Adquisición de competencias para integrar la IA en su práctica pedagógica, uso de herramientas para la eficiencia y la personalización.	Capacidad para diseñar tareas que requieran análisis y reflexión más allá de la respuesta de la IA.	Rol de guía en el uso ético de la tecnología y fomento de un entorno de aprendizaje humanista.
Estudiantes	Alfabetización en IA, gestión del propio aprendizaje, uso de la IA para crear guías y resúmenes.	Evaluación de la información generada, identificación de sesgos, detección de desinformación (<i>deepfakes</i>).	Autonomía, flexibilidad, y participación consciente en entornos híbridos para evitar la dependencia tecnológica.

4.3. INSTITUCIONES Y GOBERNANZA COLABORATIVA

La resiliencia institucional implica construir una infraestructura sólida, tanto tecnológica como humana, capaz de enfrentar los retos éticos, legales y pedagógicos que plantea la IA. La implementación de la IA en las organizaciones educativas conlleva desafíos como la escasez de talento cualificado, la gestión de datos de alta calidad, la integración con sistemas existentes y las preocupaciones regulatorias y éticas. La UNESCO señala que menos del 10% de las instituciones educativas tienen políticas formales sobre el uso de la IA generativa, lo que deja a la mayoría sin directrices claras (Medina, 2025; VASS, 2024; Giannini, 2024).

Para abordar estos desafíos, es esencial una gobernanza colaborativa que alinee a gobiernos, universidades, empresas tecnológicas y la sociedad civil. Las instituciones deben establecer políticas claras basadas en principios como la equidad, la protección de datos y la transparencia (Giannini, 2024; De la Torre, et al., 2025; Sheik, 2024).

- Equidad y no discriminación: Se deben implementar mecanismos para mitigar los sesgos algorítmicos que pueden perpetuar desigualdades. Esto requiere el uso de conjuntos de datos diversos y representativos y la realización de auditorías constantes para asegurar un uso justo de la tecnología. La IA debe verse como una herramienta para promover la inclusión, no para ampliar la brecha digital (De la Torre et al., 2025; Pombo, 2023; CELESTIAL, 2025; ENFOQUE, 2025).
- Privacidad y protección de datos: La recopilación masiva de datos de estudiantes y docentes plantea serias preocupaciones éticas y legales. Una gobernanza resiliente exige la adopción de políticas robustas de protección de datos que cumplan con regulaciones como la FERPA, ley de derechos educativos y de privacidad familiar, en EE. UU. o el GDPR, reglamento general de protección de datos, en Europa, incluyendo la encriptación de datos, el acceso restringido y la transparencia sobre su uso. La UNESCO ha establecido la protección de la privacidad como una de las "líneas rojas" en el uso de la IA educativa (De la Torre et al., 2025; Soriano, 2024; Bolaño-García et al., 2023).

- **Transparencia y explicación:** Muchos sistemas de IA operan como "cajas negras", lo que dificulta a los docentes y reguladores comprender su lógica. La resiliencia institucional implica exigir a los desarrolladores la transparencia y la documentación de los procesos algorítmicos, permitiendo así la supervisión humana y la corrección de errores o sesgos (De la Torre et al., 2025; Sheik, 2024).

La velocidad de la innovación tecnológica está superando la de la adaptación política, creando un vacío de gobernanza. Un sistema educativo resiliente es aquel que cierra activamente esta brecha, pasando de una gobernanza reactiva y "ad hoc" a un marco "formal" y sistémico que anticipa los riesgos en lugar de simplemente reaccionar ante ellos. La colaboración entre los diversos actores, como se evidencia en la estrategia de la UNAM y las iniciativas del BID, es la clave para establecer marcos normativos que garanticen un uso justo e inclusivo de la IA (UNAM, 2025; Giannini, 2024; Mucci et al., 2024).

A continuación, se presenta la TABLA 3 que detalla los desafíos institucionales y los mecanismos de respuesta propuestos para una gobernanza resiliente.

TABLA 3. *Desafíos institucionales y mecanismos de respuesta propuestos*

Desafío Crítico	Descripción del Problema	Mecanismo de Respuesta Resiliente
Sesgo Algorítmico	La IA puede perpetuar y amplificar prejuicios existentes en los datos de entrenamiento, llevando a resultados injustos en la evaluación o el acceso a recursos.	Auditorías constantes, uso de conjuntos de datos diversos y representativos, desarrollo de políticas claras sobre equidad.
Privacidad y Seguridad de Datos	La recolección masiva de datos personales crea vulnerabilidades a ciberataques y uso indebido de la información sensible de estudiantes.	Implementación de regulaciones estrictas (GDPR, FERPA), encriptación de datos, y políticas de transparencia sobre cómo se usan los datos.
Equidad en el Acceso	La falta de acceso a la tecnología y a la alfabetización digital puede ampliar la brecha educativa entre diferentes grupos socioeconómicos.	Fomento de políticas públicas que garanticen el acceso equitativo, promoción de alternativas de código abierto y modelos locales.

Falta de Gobernanza Formal	La innovación tecnológica se desarrolla más rápido que la capacidad de las instituciones para crear marcos regulatorios adecuados.	Creación de marcos de gobernanza colaborativa que incluyan a gobiernos, universidades y empresas, pasando de un enfoque reactivo a uno proactivo y formal.

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La irrupción de la IA en el ámbito educativo ha polarizado el debate. Por un lado, sus defensores destacan su potencial para la personalización, la eficiencia operativa y la democratización del aprendizaje. La IA puede automatizar tareas repetitivas y de bajo valor, liberando a los docentes para enfocarse en la tutoría y el desarrollo de habilidades socioemocionales, que son esenciales para una formación integral. Sin embargo, sus detractores señalan preocupaciones válidas sobre la deshumanización del proceso educativo, la pérdida de habilidades críticas en los estudiantes, los riesgos de privacidad y seguridad de datos, y la posibilidad de que la tecnología exacerbe las desigualdades existentes (Cofre, 2025; Garavito, 2023; VASS, 2024; Enríquez, 2024).

El punto central de esta discusión no es si la IA debe ser integrada, sino cómo. El análisis robusto sugiere que la resiliencia no es simplemente resistir el cambio, sino un proceso de reinención que busca un equilibrio delicado: adoptar la tecnología sin comprometer los valores fundamentales de la educación. La evidencia es contundente en el argumento de que la IA debe ser un complemento, no un sustituto del elemento humano en la educación. Su rol ideal es hacerse cargo de tareas de bajo valor —como la calificación automática o la generación de resúmenes—, permitiendo que el docente se centre en aquello que las máquinas no pueden hacer: inspirar, empatizar, fomentar el pensamiento crítico y la creatividad, y construir relaciones significativas (Oguz, 2024; Cofre, 2025; De la Torre et al., 2025; ASOMTV, 2025).

Asimismo, el uso masivo de la IA, al ofrecer soluciones instantáneas, podría desincentivar la curiosidad intelectual y el pensamiento divergente. Para mitigar este riesgo, la resiliencia pedagógica requiere el diseño de tareas que "replanteen" el aprendizaje. Los docentes deben

crear actividades que obliguen a los estudiantes a ir más allá de la respuesta generada por la IA, a analizarla, a cuestionarla y a justificar sus resultados, fomentando así la autonomía intelectual y la profundidad del razonamiento. Finalmente, el desafío de la equidad y la gobernanza es el más apremiante. La IA tiene la capacidad de cerrar la brecha digital al ofrecer acceso a educación de alta calidad a comunidades desfavorecidas, pero sin un marco regulatorio claro, corre el riesgo de hacer lo contrario. Por esta razón, la gobernanza colaborativa entre todos los actores del ecosistema es el mecanismo indispensable para asegurar que la IA se utilice como una herramienta de inclusión y justicia social, y no como un amplificador de la desigualdad.

6. CONCLUSIONES

A modo de síntesis, la principal conclusión que se desprende de este análisis es que el fomento de la resiliencia en todos los niveles del sistema educativo no es solamente deseable, sino absolutamente clave para aprovechar el potencial transformador de la inteligencia artificial sin comprometer los valores fundamentales y la misión intrínseca de la educación. La IA generativa (IAGen) no es una herramienta más; es una fuerza disruptiva que exige una respuesta proactiva, estratégica y multifacética. La resiliencia, en este sentido, se revela como una cualidad necesaria en los tres niveles que hemos analizado: en los docentes y estudiantes, en las instituciones y en la gobernanza sistémica.

El cambio de paradigma que la IA genera no se trata de una simple actualización tecnológica, sino de una profunda reinención del propósito y la praxis educativa. La resiliencia, en este contexto, no significa simplemente resistir el cambio o absorber el impacto inicial, sino aprender con él, adaptarse y evolucionar hacia una educación más equitativa, personalizada y, sobre todo, significativa. Esto implica un cambio de enfoque fundamental en el que el sistema educativo se transforma activamente.

6.1. CULTIVAR LA RESILIENCIA EN EL NIVEL INDIVIDUAL: DOCENTES Y ESTUDIANTES COMO AGENTES DE CAMBIO

El primer nivel de resiliencia reside en los actores principales del proceso educativo: los docentes y los estudiantes. La irrupción de la IAGen desafía los roles tradicionales y exige el desarrollo de nuevas competencias. La resiliencia en este nivel se manifiesta en la capacidad de ambos grupos para cultivar el "aprender a aprender" y la alfabetización en IA como competencias centrales. Esta no es una mera adquisición de habilidades técnicas; es una transformación de la mentalidad, capacitando a los estudiantes no solo para consumir conocimiento de forma pasiva, sino para evaluarlo críticamente, discernir su origen, identificar sesgos y, en última instancia, convertirse en creadores y no solo en consumidores.

6.1.1. El nuevo rol del docente: de transmisor a mediador ético y diseñador de experiencias

El docente, a menudo anclado en modelos pedagógicos del pasado, debe abrazar una nueva identidad. La IA, al automatizar tareas rutinarias como la calificación de exámenes o la creación de materiales básicos, le libera de cargas administrativas para que se centre en la interacción humana de alto valor. Esta liberación de tiempo no es un fin en sí mismo, sino una oportunidad para que el docente se convierta en un diseñador de experiencias de aprendizaje, un mentor ético y un facilitador. La resiliencia del docente se evidencia en su disposición para:

- Dominar la alfabetización en la IA: No se trata de convertirse en programadores, sino de comprender los principios subyacentes de cómo funciona la IA, sus capacidades, sus limitaciones y sus riesgos éticos. Esta comprensión les permite diseñar tareas que utilicen la IA como una herramienta de apoyo, no como un atajo para eludir el pensamiento.
- Fomentar habilidades del siglo XXI: Con la IA asumiendo el trabajo cognitivo de bajo nivel (memorización, resumen), el docente debe enfocar su energía en desarrollar en los estudiantes la creatividad, la resolución de problemas complejos, la colaboración y la empatía, habilidades que la tecnología no puede replicar.

- Convertirse en un mediador ético: El docente se convierte en el guardián de los valores humanos en el aula. Su resiliencia es clave para guiar a los estudiantes en un mundo donde la desinformación y los sesgos algorítmicos son omnipresentes. Esta función de mediador es esencial para que la relación con la IA sea de empoderamiento, no de dependencia.

6.1.2. La transformación del estudiante: de consumidor pasivo a protagonista crítico

Para los estudiantes, la resiliencia significa desarrollar una autonomía intelectual y una "adaptación crítica". En un mundo donde cualquier información está al alcance de un clic, la capacidad de discernir, analizar y cuestionar se vuelve más valiosa que la capacidad de memorizar. Las herramientas de IAGen, como ChatGPT, pueden ser utilizadas para generar resúmenes, pero la resiliencia del estudiante se demuestra en su capacidad para ir más allá, para cuestionar la validez del resumen, contrastar fuentes y profundizar en el tema de forma independiente.

- Dominio del "aprender a aprender": En un entorno de cambio constante, la habilidad para adquirir nuevas habilidades y conocimientos de forma autodirigida y autodidacta es la moneda de mayor valor. La IA puede facilitar este proceso, pero el motor debe ser la curiosidad y la disciplina del estudiante.
- Alfabetización en la IA: Los estudiantes deben aprender a interactuar con la IA de forma efectiva y segura. Esto incluye entender cómo formular preguntas precisas (ingeniería de *prompts*), identificar la "autoría" de los contenidos generados y reconocer los riesgos del abuso que lleva a la dependencia.
- Habilidades socioemocionales: La resiliencia también es emocional y social. A medida que la interacción se vuelve más digital, es vital que los estudiantes mantengan y fortalezcan sus habilidades de colaboración, comunicación y empatía, que son fundamentales para la vida profesional y personal.

6.2. RESILIENCIA EN EL NIVEL INSTITUCIONAL: REINVENTANDO LA ORGANIZACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

El segundo pilar de la resiliencia reside en las instituciones educativas. La adopción de la IA no puede ser un acto aislado; debe ser una estrategia institucional coherente. La resiliencia de una institución se mide por su capacidad para operar bajo un marco de gobernanza claro y ético, que protege la privacidad de los datos, mitiga los sesgos y promueve la equidad en el acceso a la tecnología.

6.2.1. Políticas institucionales y creación de una cultura de innovación

Una institución resiliente es aquella que no solo reacciona a los cambios tecnológicos, sino que los anticipa y los integra de forma planificada. Para ello, es indispensable:

- Desarrollar políticas claras del uso de la IA: La falta de directrices es uno de los mayores riesgos. Las instituciones deben crear marcos de referencia para el uso aceptable de la IA, el plagio y la integridad académica. Estas políticas deben ser creadas con la participación de docentes, estudiantes y administradores. La concepción de una cultura del uso ético y responsable de la IA como aliada y el control del plagio son claves en la adopción estratégica de la IA.
- Promover el desarrollo profesional continuo: La institución debe invertir en la formación de sus docentes, proporcionando los recursos y el tiempo necesarios para que experimenten y dominen las nuevas herramientas de la IA. Un programa de formación en IA debe ir más allá de la mera instrucción técnica, enfocándose en la reflexión pedagógica sobre cómo la tecnología puede servir a los objetivos de aprendizaje.
- Fomentar una cultura de experimentación: La resiliencia institucional se nutre de la experimentación. Las escuelas y universidades deben crear "laboratorios de innovación" donde los docentes puedan probar nuevas tecnologías, compartir buenas prácticas y aprender unos de otros sin miedo al fracaso. Esta cultura de aprendizaje continuo es tan importante como la tecnología en sí misma.

6.2.2. Reasignación de recursos y la gobernanza de datos

La implementación de la IA requiere una reasignación estratégica de recursos. Esto incluye no solo la inversión en tecnología, sino también en el capital humano necesario para gestionarla. Las instituciones deben contratar o formar a expertos en datos y ética de la IA que puedan supervisar su implementación y mitigar riesgos. La resiliencia en este contexto se manifiesta en la capacidad de la institución para:

- Asegurar la equidad en el acceso: La brecha digital es un problema estructural. Una institución resiliente garantiza que la IA no se convierta en un lujo para unos pocos, sino en un recurso accesible para todos, independientemente de su origen socioeconómico. Esto puede lograrse mediante la provisión de dispositivos, acceso a internet y la promoción de modelos de código abierto.
- Establecer un marco robusto de gobernanza de datos: La IA se alimenta de datos. Las instituciones deben tener políticas claras sobre cómo se recopilan, almacenan y utilizan los datos de los estudiantes y docentes. El cumplimiento de regulaciones como el GDPR es un requisito básico, pero la resiliencia va más allá, exigiendo una transparencia total sobre el uso de los datos, y su trazabilidad, y el derecho del estudiante a conocer cómo la IA toma decisiones que lo afectan.

6.3. RESILIENCIA SISTÉMICA: GOBERNANZA Y EQUIDAD A NIVEL DE ECOSISTEMA

Finalmente, el nivel más amplio de resiliencia reside en el ecosistema educativo en su conjunto. La velocidad de la innovación tecnológica está superando la capacidad de las políticas públicas y las regulaciones para adaptarse. Esto crea un vacío regulatorio de gobernanza que, si no se aborda, podría llevar a un uso irresponsable de la IA. La resiliencia sistémica implica cerrar activamente esta brecha, pasando de un enfoque reactivo y ad hoc, a un marco formal y proactivo que anticipa los riesgos en lugar de simplemente reaccionar ante ellos.

6.3.1. El imperativo de la equidad y la mitigación de sesgos

El riesgo de que la IA amplifique las desigualdades existentes es real y apremiante. Los sesgos algorítmicos, que reflejan prejuicios de los datos de entrenamiento, pueden perpetuar la discriminación en la evaluación, la admisión o la asignación de recursos. La resiliencia sistémica exige:

- Auditorías constantes y transparentes: Los gobiernos y las organizaciones internacionales deben establecer normativas que obliguen a los desarrolladores de IA a someter sus algoritmos a auditorías independientes para detectar y corregir sesgos y a controlar los datos con los que alimentan los desarrolladores a estos algoritmos.
- Promoción de conjuntos de datos diversos: La fuente de los datos es la clave para mitigar los sesgos. Se deben fomentar iniciativas para crear conjuntos de datos de entrenamiento que sean diversos y representativos de la población mundial, no solo de un grupo socioeconómico o cultural.
- Marcos de gobernanza de IA para la educación: Los países y las regiones deben desarrollar políticas públicas que rijan el desarrollo y la implementación de la IA en la educación, garantizando que su propósito principal sea el de la equidad y la inclusión.

6.3.2. La protección de datos y la privacidad como pilar de confianza

La recopilación masiva de datos de estudiantes y docentes plantea serias preocupaciones de privacidad. Una gobernanza resiliente exige la adopción de políticas robustas de protección de datos que cumplan con las regulaciones internacionales. Esto incluye la encriptación de datos, el acceso restringido y la transparencia sobre su uso. La UNESCO ha identificado la protección de la privacidad como una de las "líneas rojas" en el uso de la IA educativa, una advertencia que el sistema debe tomar muy en serio. La confianza es el activo más valioso en el sistema educativo, y la IA no debe erosionarla.

6.3.3. Transparencia y la caja negra algorítmica

Muchos sistemas de IA operan como "cajas negras", donde la lógica detrás de sus decisiones es opaca e incomprensible. La resiliencia sistémica implica exigir a los desarrolladores la transparencia y la explicación funcional de sus algoritmos, con una documentación adecuada. Esto permite a los educadores y a la sociedad en general entender cómo funcionan estos sistemas, identificar posibles errores o sesgos, tomar decisiones informadas sobre su uso y hacer un uso ético y responsable de los mismos.

6.4. LA RESILIENCIA COMO PROCESO CONTINUO: UNA LLAMADA A LA ACCIÓN

La verdadera resiliencia no es un estado, sino un proceso de mejora continua y adaptación consciente. La IA es el catalizador que nos fuerza a reconsiderar las estructuras anacrónicas de la educación. No es la causa de los problemas, sino un amplificador que nos obliga a enfrentarlos.

- La IA como catalizador para la mejora continua: en lugar de ver a la IA como una amenaza, debemos verla como un socio y aliado en el proceso de reinención. La IA puede ayudarnos a identificar patrones de aprendizaje, a optimizar la pedagogía y a personalizar la educación a una escala sin precedentes. Su verdadero valor reside en su capacidad para liberar el potencial humano y la creatividad.
- Superando la resistencia, de la reacción a la adaptación consciente. La resistencia pasiva al cambio no es una opción viable. El camino para seguir es el de la adaptación consciente. Esto implica reflexionar sobre lo que significa ser humano en un mundo con IA, y cómo podemos utilizar esta tecnología para fortalecer nuestras habilidades más distintivas: la creatividad, la empatía y la capacidad de pensamiento crítico. Es una llamada a la acción para que todos los actores del ecosistema educativo tomen las riendas de la tecnología para dar forma al futuro que anhelamos, en lugar de permitir que la tecnología nos arrastre hacia un futuro no planificado y una dependencia de la tecnología.

6.5. CONSIDERACIONES FINALES Y LA VISIÓN DEL FUTURO

La transformación del sistema educativo en la era de la IA es una tarea monumental. El camino es complejo y lleno de desafíos, desde la brecha digital hasta los riesgos éticos. Sin embargo, también está lleno de oportunidades para crear un sistema más justo, equitativo y relevante para las necesidades del siglo XXI.

La resiliencia, entendida como la capacidad de adaptación y transformación en los niveles individual, institucional y sistémico, es la piedra angular de esta transición. Es la cualidad que permitirá a la educación evolucionar de manera sostenible, utilizando la IA como una herramienta poderosa para abordar las disfunciones históricas y construir un futuro educativo más robusto y pertinente. Solo desde esta perspectiva podremos integrar la IA como una aliada del proceso educativo, impulsando una transformación profunda que beneficie a todos los actores del sistema y prepare a las futuras generaciones para prosperar en un mundo en constante cambio.

6.6. RESILIENCIA EN LA PRÁCTICA: ESTRATEGIAS DETALLADAS PARA LA TRANSFORMACIÓN

Para lograr una resiliencia genuina, la educación debe ir más allá de la mera implementación de tecnologías y centrarse en la transformación pedagógica y cultural. A nivel individual, los docentes deben ser capacitados para diseñar "tareas a prueba de IA", que no puedan ser resueltas con una simple consulta a un modelo generativo. Estas tareas deben requerir análisis, síntesis, argumentación, y la aplicación de conocimientos en contextos nuevos y complejos, forzando a los estudiantes a utilizar la IA como una herramienta de apoyo, no de sustitución.

En el plano institucional, la resiliencia se construye a través de la colaboración interdisciplinar. Las universidades y los centros educativos deben crear comités de ética de la IA, integrados por educadores, expertos en tecnología, psicología, pedagogía y estudiantes. Estos comités tendrán la función de supervisar la implementación de la IA, revisar su impacto en la equidad y la privacidad, y proponer mejoras constantes. La gobernanza colaborativa entre instituciones, gobiernos y empresas tecnológicas es la única manera de establecer estándares éticos y de

interoperabilidad que beneficien a todo el ecosistema. Esto implica un diálogo abierto y constante para asegurar que las innovaciones tecnológicas se alineen con los valores educativos.

La visión de una educación resiliente con IA es la de un sistema que promueve la equidad desde el diseño. La IA, si se usa correctamente, tiene el potencial de democratizar el acceso al conocimiento y a la tutoría personalizada a gran escala. Puede ofrecer apoyo individualizado a estudiantes en zonas rurales o a aquellos con necesidades especiales, superando las limitaciones geográficas y de recursos. Sin embargo, para que esta promesa se cumpla, se requieren inversiones significativas en infraestructura y políticas de acceso universal. Los gobiernos deben garantizar que cada estudiante tenga acceso a la tecnología y a la conectividad necesaria para participar plenamente en la educación del futuro.

La resiliencia no es la eliminación de los riesgos, sino la capacidad de gestionarlos de manera inteligente. La IA presenta riesgos de sesgo, de privacidad y de dependencia. Pero un sistema educativo resiliente es aquel que reconoce estos riesgos y desarrolla mecanismos de mitigación proactivos. Por ejemplo, el uso de datos sintéticos para el entrenamiento de modelos de IA puede reducir los riesgos de privacidad, mientras que las auditorías algorítmicas regulares pueden mitigar los sesgos. La transparencia sobre el origen y la lógica de los datos se convierte en un imperativo ético.

La clave para el futuro no reside en la tecnología en sí misma, sino en la capacidad humana de adaptarse y de utilizar la tecnología para un bien mayor. La IA es el nuevo gran reto y la nueva gran oportunidad de la educación. Nuestra capacidad para abrazar la resiliencia, en todos sus niveles, determinará si esta disrupción nos llevará a una era de aprendizaje sin precedentes o a un futuro de mayor desigualdad y deshumanización. El camino es claro, y el tiempo para actuar es ahora.

7. REFERENCIAS

ADVISED (2025). *Desafíos en la implementación de la IA y soluciones*. Advised Skills. Recuperado el 29 de agosto de 2025
<https://www.advisedskills.com/es/blog/inteligencia-artificial-ai/Desaf%C3%ADos-en-la-implementaci%C3%B3n-y-soluciones-de-IA>

- AICAD (2025). *Chatbots educativos*. AICAD Business School. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://www.aicad.es/chatbots-educativos>
- Arista, M., Trujillo Q., Soto F. y Díaz J. (2025). *La inteligencia artificial como herramienta educativa universitaria: una revisión bibliográfica narrativa*. Rev. Igobernanza. Marzo 2025 Vol.8 / n°29, pp.150 - 165. ISSN: 2617-619X. DOI: <https://doi.org/10.47865/igob.vol8.n29.2025.398..> Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://www.igobernanza.org/index.php/IGOB/article/download/398/836/1202>
- ASOMTV (2025) *El tutor virtual y la IA. La sinergia educativa del futuro*. Asociación mundial de tutores virtuales. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://licencia.asomtv.org/mod/page/view.php?id=51>
- AULA SMART (2025). *Transformando la educación con IA: estrategias y aplicaciones de ChatGPT para docentes*. Fundación Aula Smart. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://fundacionaulasmart.org/blogs/noticias/transformando-la-educacion-con-ia-estrategias-y-aplicaciones-de-chatgpt-para-docentes>.
- Bolaño-García, M. y Acosta-Duarte, N. (2023). *Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación*. Revista Colombiana de Cirugía, vol. 39, núm. 1, pp. 51-63, 2024. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://www.redalyc.org/journal/3555/355577357005/html/>
- Cameron, L., Thomas, E., Amenya, D., West, H., Mugiraneza, J-P. y Page, E. (2024). *Resiliencia del sistema educativo*. Programa de Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación: Washington DC, EE. UU. y Ottawa, Canadá. Recuperado el 29 de agosto de 2025 https://www.gpekix.org/sites/default/files/Media%20Document/Observatory%202.0%20scoping%20study_SP.pdf
- CELESTIAL (2025). *Ética en la IA: cómo evitar sesgos y discriminación*. Celestial Dynamics. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://celestialdynamics.io/etica-en-la-ia-como-evitar-sesgos-y-discriminacion/>
- Cofre, P. (2025). *IA Generativa: Hacia una revolución en el aprendizaje y el potencial humano*. Recuperado el 29 de agosto de 2025 de https://www.ey.com/es_pe/insights/revista-execution/disrupcion/ia-generativa
- De la Torre, J. y De la Torre J. (2025). *Decálogo técnico y ético para el uso responsable de la IA en educación*. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://delatorre.ai/decalogo-tecnico-y-etico-para-el-uso-responsable-de-la-ia-en-educacion/>
- Delgado, F, Robles, J., Sandoval, S. y Agrela, F. (2025). *Aprendizaje híbrido y desarrollo de competencias*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Enero-Febrero 2025. Volumen 9. Número 1. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15918. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/15918/22665/>

- ENFOQUE (2025). *Explorando la ética de la IA en la educación: una conversación con el chatbot de Peter Singer*. Blog Enfoque Educación. División de Educación del BID, Inter-American Development Bank. Recuperado el 29 de agosto de 2025
<https://blogs.iadb.org/educacion/es/explorando-la-etica-de-la-ia-en-la-educacion-una-conversacion-con-el-chatbot-de-peter-singer/>
- Enriquez, A. (2024) *Integración de IA en educación: Defensores, detractores e indiferentes*. Blog: IA en Educación. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://historialimagen.cl/2024/05/27/integracion-de-ia-en-educacion-defensores-detractores-e-indiferentes/>
- Garavito, Y. (2023). *IA generativa: claves, aplicación y futuro en el ámbito educativo*. Recuperado el 29 de agosto de 2025. UOC.
<https://www.uoc.edu/es/news/2023/192-ia-generativa-claves-aplicacion-futuro-educacion>
- Giannini, S. (2024). *La inteligencia artificial generativa en la educación: documento de reflexión de Sra. Stefania Giannini*. UNESCO. Octubre 2024. Recuperado el 29 de agosto de 2025
<https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-generativa-en-la-educacion-documento-de-reflexion-de-sra-stefania>
- Gonzalez, A. (2024). *Competencias digitales y de inteligencia artificial para el siglo XXI: resiliencia y creatividad desde América latina*. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://grezan.cl/competencias-digitales-y-de-inteligencia-artificial-para-el-siglo-xxi-resiliencia-y-creatividad-desde-america-latina/>
- Hecker J. y Kalpokas, N. (2025). *Inteligencia artificial en las revisiones bibliográficas*. Recuperado el 29 de agosto de 2025
<https://atlasti.com/es/guias/revisiones-bibliograficas/inteligencia-artificial-revisiones-bibliograficas>
- IBERDROLA (2025). *Una educación disruptiva para afrontar los retos en el futuro*. Newsletter Iberdrola. Recuperado el 29 de agosto de 2025 de <https://www.iberdrola.com/talento/educacion-disruptiva>.
- IMPROVITZ (2023). *Revolucionar la educación: el poder de los sistemas de calificación automatizados*. Improvitz consultoría para empresas de alimentos y servicios. Recuperado el 29 de agosto de 2025
<https://impactum.mx/revolucionar-la-educacion-el-poder-de-los-sistemas-de-calificacion-automatizados/>
- Medina, L. (2025). *Estrategia pedagógica para la adopción de la inteligencia artificial en el IBERO*. Dirección de Innovación Educativa (DIE, 2025). Estrategia Pedagógica para la adopción de la Inteligencia Artificial en la IBERO. Universidad Iberoamericana:, Ciudad de México.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15345790>. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://innovacioneducativa.ibero.mx/wp-content/uploads/2025/05/Estrategia-Pedagogica-DIGITAL.pdf>.

- MEGAPROFE (2025). 7 herramientas de IA para mejorar la evaluación de los estudiantes. Recuperado el 29 de agosto de 2025. Megaprofe, herramientas IA para docentes. <https://megaprofe.es/7-herramientas-de-ia-para-mejorar-la-evaluacion-de-los-estudiantes/>
- Mucci, T. y Stryker, C. (2024). ¿Qué es el gobierno de la IA?. IBM. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://www.ibm.com/es-es/think/topics/ai-governance>
- Oguz, A. (2024). Con la IA generativa podemos reimaginar la educación -y el cielo es el límite. Forum Económico Mundial. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://es.weforum.org/stories/2024/02/con-la-ia-generativa-podemos-reimaginar-la-educacion-y-el-cielo-es-el-limite/>
- Pombo, C. (2023). ¿Cómo integrar la inteligencia artificial en la educación de manera responsable?. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://blogs.iadb.org/educacion/es/inteligencia-artificial-educacion/>
- Posso-Pacheco, R. (2025). El rol del docente en la era de la inteligencia artificial: de transmisor de contenidos a formador de habilidades y valores para el siglo XXI. MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.10185>. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/10185>
- Rebour, M. (2025). El impacto de la inteligencia artificial en la educación y en la docencia. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://ie.ort.edu.uy/blog/el-impacto-de-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion-y-en-la-docencia#:~:text=El%20docente%20debe%20fomentar%20la,inteligencia%20artificial%20en%20la%20educaci%C3%B3n%3F>.
- Salazar, M., Lapo, J., Romero, F. y Rosa, Y. (2024). La inteligencia artificial generativa como herramienta de apoyo en la personalización del aprendizaje: Implicaciones y desafíos éticos en el aula para estudiantes de EGB. Reincisol, 3(6), pp. 6983-7007. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6983-7007](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6983-7007). Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9927354.pdf>
- Sheik, H. (2024). Gobernanza de la IA: Marcos, herramientas y buenas prácticas. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://www.datacamp.com/es/blog/ai-governance>
- Soriano, J. (2024). Las desventajas de usar la IA para estudiar y aprender. Un análisis crítico de la inteligencia artificial y sus implicaciones. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://psicologaiymente.com/desarrollo/desventajas-de-usar-ia-para-estudiar-y-aprender>

- UNAM (2025). Recomendaciones para el uso educativo de la Inteligencia Artificial Generativa en la UNAM. Grupo Académico de Inteligencia Artificial Generativa en Educación UNAM, 2025 Segunda edición: mayo de 2025. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 29 de agosto de 2025 https://www.cch-oriente.unam.mx/pdf/suplementos/25-2/recomendaciones_iagen_unam_2025.pdf
- VASS (2024). La sinergia entre IA y educación: oportunidades y desafíos. Fundación Vass. Recuperado el 29 de agosto de 2025 <https://vasscompany.com/mx-ca/es/insights/blogs-articles/ia-educacion/>

RESILIENCIA Y SIONISMO POLÍTICO: DE LA DIÁSPORA HISTÓRICA A LA ACCIÓN COLECTIVA MODERNA

IBIZA MELIÁN

Escuela Universitaria de Turismo Iriarte

1. INTRODUCCIÓN

La resiliencia se define, en términos generales, como la capacidad de superar situaciones adversas y salir fortalecido de ellas (Becoña, 2006). Pocos pueblos encarnan este concepto de manera contundente como el judío, cuya historia milenaria ha estado marcada tanto por persecuciones y tragedias como por una notable capacidad de recuperación cultural y espiritual. Diversos historiadores han destacado que la narrativa histórica judía no es únicamente un continuo de sufrimiento, sino también un relato de resistencia y renovación (Schama, 2024). En efecto, a pesar de expulsiones, pogromos y el intento de aniquilación durante el Holocausto, la identidad colectiva judía logró persistir y reforzarse. Esta resiliencia histórica sentó las bases para el surgimiento del sionismo político moderno, entendido como el movimiento nacional judío que condujo a la creación del Estado de Israel en 1948.

El presente capítulo explora la relación entre resiliencia y sionismo político, analizando cómo la experiencia de la diáspora y las adversidades históricas dieron lugar a una acción colectiva organizada para el retorno a Sion. Se parte del marco teórico de la resiliencia comunitaria y de las teorías sociológicas de la acción colectiva para comprender el éxito del movimiento sionista. En primer lugar, se definen los conceptos clave de resiliencia, sionismo político y acción colectiva, estableciendo el marco conceptual. A continuación, se presenta el estado de la cuestión, sintetizando la literatura relevante sobre la resiliencia del pueblo judío y los estudios históricos sobre el sionismo. Seguidamente, se exponen

los antecedentes históricos del sionismo, desde la diáspora hasta las vísperas del siglo XX. A continuación, se detalla la metodología cualitativa, descriptiva, exploratoria e interpretativista empleada. Posteriormente, en el apartado de «Resultados y discusión», se interpreta cómo la resiliencia colectiva se transformó en acción política, analizando los factores que permitieron convertir el sueño sionista en realidad. Finalmente, se presentan las conclusiones, destacando la relevancia de este estudio para comprender la resiliencia histórica y ofreciendo reflexiones aplicables a otros contextos.

2. ANTECEDENTES

2.1 MARCO CONCEPTUAL: DEFINICIÓN DE RESILIENCIA, SIONISMO POLÍTICO Y ACCIÓN COLECTIVA

En psicología y ciencias sociales, la resiliencia alude a la capacidad de individuos o colectivos para afrontar y superar circunstancias traumáticas o adversas, adaptándose y saliendo fortalecidos de dichas experiencias (Becoña, 2006). No se trata solo de resistir, sino de mantener la integridad y reconstruirse, incluso encontrando un sentido que dé valor a la lucha. Viktor Frankl (2015), psiquiatra y superviviente del Holocausto, ilustró este concepto al afirmar que al ser humano se le puede arrebatar todo, salvo la libertad de elegir su actitud personal ante las circunstancias. En el plano colectivo, la resiliencia implica que una comunidad logra preservar su identidad, sus valores y su cohesión frente a calamidades históricas, transformando el dolor en una fuerza motriz para su continuidad y desarrollo.

Por su parte, el sionismo político se define como el movimiento nacional judío que, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, propuso establecer un Estado soberano para el pueblo judío en su tierra ancestral, Sion (Jerusalén y la antigua tierra de Israel). A diferencia de expresiones exclusivamente religiosas o culturales del anhelo de Sion, el sionismo político, liderado por figuras como Theodor Herzl, articuló un proyecto tangible de retorno nacional. Como señala el historiador Culla y Clarà (2005), lejos de las visiones estereotipadas o peyorativas, el sionismo simplemente es la manifestación del nacionalismo del pueblo

judío en el mundo contemporáneo. Un movimiento que aspiraba a normalizar su situación constituyendo un Estado propio. Es decir, el sionismo político encaja en el marco de los movimientos nacionalistas modernos, compartiendo con ellos la reivindicación del derecho de un pueblo a la autodeterminación. Tiene la particularidad de surgir desde la diáspora global y en respuesta a un prolongado historial de discriminación y violencia antijudía.

Finalmente, el concepto de acción colectiva alude al proceso mediante el cual un grupo de personas coordina esfuerzos y recursos para lograr objetivos comunes, a menudo en la esfera sociopolítica (Tarrow, 1998). El estudio de los movimientos sociales ha desarrollado varios modelos teóricos de la acción colectiva que resultan útiles para analizar el caso sionista. Uno de ellos es la teoría de la privación relativa, según la cual los colectivos se movilizan cuando perciben una brecha injusta entre las condiciones que consideran merecer y la realidad que experimentan (Gurr, 1970). La frustración derivada de esa privación percibida puede ser un poderoso acicate para la protesta o la búsqueda de cambio. Otro enfoque complementario es el de los *frames* o encuadres simbólicos: se refiere a cómo los líderes y movimientos construyen interpretaciones compartidas de la realidad que logran motivar a la acción (Snow and Benford, 1988). Mediante la articulación de un relato claro —por ejemplo, presentar la diáspora y el antisemitismo como injusticias que exigen la solución del retorno a la tierra prometida—, el movimiento puede enmarcar la situación de forma movilizadora. Además, está el modelo de la movilización de recursos, que analiza cómo los grupos reúnen y organizan recursos materiales y humanos (dinero, personas, instituciones, tiempo) para perseguir sus fines (McCarthy and Zald, 1977). Sin una base financiera, organizativa y de liderazgo, incluso las causas más justas difícilmente prosperan. Por último, la teoría de las oportunidades políticas destaca que el éxito de una acción colectiva depende también del contexto: ciertas coyunturas político-sociales pueden favorecer o dificultar la movilización (Tarrow, 1998).

En síntesis, el marco conceptual que guía este estudio integra la noción de resiliencia con estas teorías de acción colectiva, permitiendo analizar el sionismo político como la respuesta organizada de un pueblo

resiliente que supo canalizar su frustración histórica en un proyecto nacional exitoso.

2.2 ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE RESILIENCIA Y SIONISMO POLÍTICO

El diálogo entre resiliencia y sionismo político requiere apoyarse en aportaciones de diversos campos. En estudios históricos y sociológicos del pueblo judío se ha señalado con frecuencia la capacidad de esta comunidad para perseverar ante la adversidad. Por ejemplo, se ha criticado la visión exclusivamente «lacrimosa» de la historia judía —centrada solo en el sufrimiento— destacando también los logros culturales y la vitalidad de las comunidades en la diáspora. Schama (2024) subraya que la historia de los judíos es la historia de un pueblo que ha sufrido profundamente, pero que ha sabido sobreponerse a dantescas adversidades. Un auténtico ejemplo de resiliencia, creatividad y persistencia, a pesar de los permanentes intentos de desterrarlos de la faz de la tierra. Autor que hace hincapié en que la narrativa judía abarca mucho más que sus tragedias: incluye también una constante capacidad de regeneración.

Algunos autores incluso han llegado a calificar al propio Estado de Israel como un producto de la resiliencia colectiva desarrollada durante siglos (Senor y Singer, 2024). Esta perspectiva plantea que la experiencia histórica judía constituye un caso paradigmático de resiliencia comunitaria: ante expulsiones, masacres y discriminaciones repetidas, el pueblo judío respondió adaptándose, manteniendo viva su identidad (especialmente a través de la religión y la educación) y alimentando la esperanza de una redención colectiva.

Por otro lado, la literatura especializada en sionismo político es extensa. Existen numerosas obras históricas que abordan el surgimiento del movimiento sionista en el contexto del nacionalismo europeo decimonónico, la biografía de sus líderes y el desarrollo del *Yishuv* (la comunidad judía en Palestina antes de 1948) hasta la fundación del Estado de Israel. Obras clásicas de referencia incluyen las de Walter Laqueur (1972) y otros historiadores que han documentado la evolución del sionismo y las vicisitudes de la política del Mandato Británico, así como la historiografía más reciente en España que destaca la contribución de Joan B. Culla y Clarà, quien ofrece un recorrido completo por la historia del

movimiento sionista y del Estado de Israel, contextualizando el fenómeno como respuesta al «problema judío» de la Europa contemporánea (Culla y Clarà, 2005).

Estas investigaciones coinciden en varios puntos clave. Primero, que el sionismo surgió a fines del siglo XIX, principalmente en Europa oriental y central, en gran medida como reacción al fracaso de la plena integración de los judíos en las sociedades occidentales (ejemplificado dramáticamente por el caso Dreyfus en Francia). Segundo, en que fue también una respuesta al antisemitismo tradicional persistente, exacerbado por episodios violentos como los pogromos en el Imperio ruso. Y, por último, que aprovechó las ideas nacionalistas en boga, adaptándolas a la situación singular de un pueblo disperso.

Ahora bien, son escasos los trabajos que aborden explícitamente el sionismo desde la óptica de la resiliencia. La mayoría de la historiografía trata el sionismo en términos ideológicos, geopolíticos o diplomáticos, más que en términos de resiliencia comunitaria. De manera que este capítulo pretende contribuir en ese sentido, al analizar cómo la capacidad de sobreponerse a la adversidad y de mantener un imaginario colectivo de esperanza resultó fundamental para la gestación del movimiento sionista.

Cabe mencionar que en otras investigaciones sobre resiliencia histórica existen paralelos interesantes —por ejemplo, estudios sobre la diáspora armenia o africana que exploran cómo la memoria del trauma alimenta identidades resistentes—. Para el caso judío, diversos trabajos han estudiado el legado cultural del exilio y la reconstrucción identitaria tras el Holocausto, e incluso en ciencias políticas se habla de «resiliencia nacional» para describir la capacidad de la sociedad israelí de mantenerse cohesionada bajo amenaza. Sin embargo, no abundan aún análisis que entretejan directamente la teoría de la resiliencia con la historia del sionismo político. Por tanto, existe un espacio académico para articular explícitamente esta conexión, que es precisamente el objetivo de este capítulo.

2.3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL SIONISMO

Para comprender el sionismo político moderno, es necesario remontarse a los principales hitos de la diáspora judía y las condiciones enfrentadas

por el pueblo judío a lo largo de los siglos. La destrucción del Primer Templo de Jerusalén por Nabucodonosor en 586 a. C. marcó el inicio de un largo exilio (Segundo Libro de los Reyes 24:10–17). A orillas de los ríos de Babilonia, lejos de su tierra, los judíos mantuvieron vivo el anhelo de retorno, como recoge el Salmo 137 en la Biblia. Si bien hubo un regreso parcial y la reconstrucción del Templo años después, la derrota judía frente al Imperio romano volvió a desencadenar una diáspora masiva: en el año 70 d. C., el general Tito arrasó Jerusalén y destruyó el Segundo Templo; más tarde, tras la fallida revuelta de *Bar Kojba* en 135 d. C., el emperador Adriano expulsó a los judíos de Judea y rebautizó provocativamente la provincia como Palestina, en alusión a los antiguos filisteos (los enemigos bíblicos de Israel), acentuando así la humillación (Schama, 2024). Desde entonces y durante casi dos mil años, la mayoría de los judíos vivieron dispersos fuera de la Tierra de Israel.

Durante la Edad Media, las comunidades judías de la diáspora (en territorios cristianos e islámicos) desarrollaron estructuras propias —comunales, religiosas, educativas— que les permitieron una notable continuidad cultural. No obstante, también sufrieron periódicamente persecuciones: las masacres de las Cruzadas (siglos XI–XII), los libelos de sangre, los pogromos en los reinos cristianos de Europa occidental, entre otros. En 1492, los Reyes Católicos de España decretaron la expulsión de los judíos, expulsión que afectó a decenas de miles de personas, obligadas a exiliarse o convertirse. Este episodio traumático reforzó la conciencia de desarraigo y la nostalgia de Sion en el imaginario judío.

Pese a todas las adversidades, la resiliencia judía se manifestó en la reconstrucción de nuevas comunidades en los lugares de acogida (por ejemplo, los sefardíes expulsados fundaron florecientes comunidades en el Imperio otomano, el norte de África, Italia, Holanda o el Nuevo Mundo). La preservación de la identidad judía a través de la religión, las tradiciones y la educación fue clave: la esperanza mesiánica de un eventual retorno a Sion se mantuvo en las plegarias diarias y en rituales como el *Pésaj*, donde se proclama «el año próximo en Jerusalén», lo que fortaleció la unidad espiritual a pesar de la dispersión geográfica.

Con la llegada de la Ilustración y la era de las revoluciones liberales (siglos XVIII–XIX), surgió la expectativa de que los judíos pudieran integrarse plenamente en las nuevas sociedades basadas en la igualdad ciudadana. La emancipación legal de los judíos —primero en Francia (1791) y luego gradualmente en otros países occidentales— les otorgó derechos civiles, alimentando la esperanza de una asimilación sin sobresaltos. Sin embargo, el siglo XIX no eliminó el antisemitismo; este adoptó nuevas formas «científicas» o nacionalistas. La decepción ante la continuidad del odio antijudío, a pesar de la emancipación, fue calando en parte de la población judía.

Un caso paradigmático fue el caso Dreyfus en Francia (1894–1906): Alfred Dreyfus, capitán judío del ejército francés, fue acusado falsamente de traición. El escándalo evidenció que incluso en la patria de los Derechos del Hombre los prejuicios antisemitas seguían latentes. Este episodio, ampliamente cubierto por la prensa, causó conmoción y sembró el desencanto entre los judíos franceses.

De modo análogo, en el Imperio ruso las condiciones eran aún más graves: tras el asesinato del zar Alejandro II en 1881, estalló una oleada de violentos pogromos (disturbios antijudíos) que se extendieron por Ucrania, Polonia y otras regiones. Estas masacres, toleradas o instigadas por las autoridades, destruyeron comunidades enteras. La seguridad de los judíos de la zona se reveló ilusoria y cientos de miles optaron por emigrar (muchos hacia América).

En este contexto de frustración colectiva —por la brecha entre las expectativas de igualdad y la realidad de persecución— empezó a gestarse la idea sionista. Como resumiría años después el activista Abraham León, el sionismo surgió del hondo impacto que provocaron los pogromos de 1902 acaecidos en territorio ruso, a lo que se unió el injusto escenario transmitido durante todo el proceso del caso Dreyfus en Francia (León, 1975). En otras palabras, partió del reconocimiento de que la situación judía en Europa era insostenible.

En 1896, Theodor Herzl publicó *Der Judenstaat* (*El Estado judío*), obra que planteaba abiertamente la creación de un Estado para los judíos como única solución al problema del antisemitismo europeo. Al año

siguiente, Herzl organizó el Primer Congreso Sionista en Basilea (agosto de 1897), al cual asistieron más de doscientos delegados de diversas comunidades. Allí se fundó la Organización Sionista Mundial y se aprobó el Programa de Basilea, que estableció como objetivo «crear para el pueblo judío un hogar en Palestina protegido por el derecho público». Este evento marcó el nacimiento formal del sionismo político como movimiento organizado. En las décadas siguientes, los sionistas trabajaron en dos frentes: promoviendo la inmigración judía hacia la Tierra de Israel (entonces parte del Imperio otomano y, desde 1920, Mandato Británico de Palestina) y realizando gestiones diplomáticas para obtener apoyo internacional.

Durante el Mandato británico (1920–1948), la inmigración judía creció y la comunidad se fortaleció institucionalmente; sin embargo, aumentó también el conflicto con la población árabe local. La Primera Guerra Mundial fue un parteaguas: en 1917 el gobierno británico emitió la Declaración Balfour, manifestando su apoyo al establecimiento en Palestina de un «hogar nacional judío». Tras la guerra, la Sociedad de Naciones confió a Gran Bretaña el Mandato de Palestina con el encargo de facilitar ese hogar nacional judío, dando respaldo legal al proyecto sionista. Durante los años del Mandato, los judíos de Palestina —el *Yishuv*— construyeron protoinstituciones estatales (como la Agencia Judía), explotaron la tierra con nuevas formas sociales (*kibutzim*, *moshavim*) y desarrollaron fuerzas de autodefensa (*Haganá*, *Irgún*). No obstante, la oposición de la población árabe llevó a disturbios y violencia intercomunitaria (especialmente en 1921, 1929 y 1936–39), preludivando el futuro conflicto árabe-israelí.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la resiliencia judía alcanzó su punto culminante con la creación del Estado de Israel en 1948. La catástrofe del Holocausto —en la que perecieron seis millones de judíos europeos— estremeció a la comunidad internacional, que mayoritariamente apoyó en la ONU el plan de partición de Palestina en dos Estados (Resolución 181 de 1947). El movimiento sionista, que para entonces había organizado una infraestructura político-militar eficaz en el *Yishuv*, declaró la independencia el 14 de mayo de 1948. Acto seguido, tropas de países árabes vecinos invadieron el nuevo Estado, pero Israel logró prevalecer en la guerra

resultante (1948–49). La materialización del sueño sionista demostró cómo un pueblo históricamente perseguido pudo transformar siglos de dolor en una reivindicación política y territorial exitosa.

Así, la trayectoria del pueblo judío ejemplifica de manera excepcional la resiliencia histórica, logrando convertir adversidades extremas en fortalezas. Su persistencia redefinió continuamente su identidad colectiva, mostrando al mundo la fuerza moral, cultural y política que subyace en la capacidad humana de sobreponerse a las pruebas más difíciles.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se ha llevado a cabo con un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo, exploratorio e interpretativista. En concreto, se ha realizado una investigación basada en la revisión y el análisis crítico de fuentes bibliográficas y documentales. La estrategia metodológica ha consistido en triangular información de distintos tipos de fuentes: textos históricos, ensayos académicos, documentos teóricos sobre acción colectiva y testimonios relevantes de la narrativa judía.

Específicamente, la búsqueda se centró en obras históricas sobre el pueblo judío y el sionismo, así como en estudios sobre resiliencia en contextos colectivos. La selección de fuentes priorizó tanto trabajos clásicos —Laqueur (1972); Herzl, (1896)— como investigaciones recientes de reconocida calidad —Schama (2024); Culla y Clarà (2005); Senor y Singer (2024) —, a fin de asegurar una visión amplia y actualizada. Cada fuente fue examinada con un enfoque interpretativo, atendiendo no solo a los datos que aportaba sino también a la perspectiva conceptual: por ejemplo, si un historiador describía el espíritu pionero de los primeros inmigrantes a Palestina, se analizaba aquello en términos de resiliencia y capital social; si un sociólogo explicaba la movilización sionista mediante *frames*, se co-tejaba con la narrativa identitaria judía para ver convergencias.

El método empleado ha sido descriptivo en cuanto a la reconstrucción de los hechos y procesos históricos relevantes (diáspora, acontecimientos clave del movimiento sionista, etc.), exploratorio en la medida en que indaga en una relación poco tratada (resiliencia-sionismo) y interpretativista al buscar comprender los significados y motivaciones

subyacentes a los eventos (la mentalidad de una comunidad resiliente que decide actuar políticamente). Se ha prestado especial atención a evitar anacronismos: los conceptos de resiliencia y de acción colectiva moderna han sido aplicados con precaución al material histórico, contextualizándolos apropiadamente.

En síntesis, la metodología combinó la revisión bibliográfica rigurosa con un análisis cualitativo y comparativo. Esto permitió establecer puentes entre disciplinas (Historia, Política, Sociología, Psicología) y entre distintos niveles de análisis (individual, comunitario, nacional), proporcionando así un abordaje integral al fenómeno estudiado. El enfoque adoptado es idóneo para el objetivo propuesto: explicar un proceso histórico complejo a través de conceptos contemporáneos, extrayendo lecciones y patrones generales sin desatender la especificidad del caso judío.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación confirma que la resiliencia histórica del pueblo judío fue fundamental en el surgimiento y éxito del sionismo político. En primer lugar, la frustración colectiva derivada de siglos de persecución y del fracaso de la emancipación igualitaria actuó como catalizador de la movilización. Esta dinámica coincide con la teoría de la *privación relativa* (Gurr, 1970), pues la brecha entre expectativas de igualdad y realidad de discriminación impulsó la acción colectiva. Muchos judíos europeos percibieron a fines del siglo XIX que, pese a las promesas de integración de la Ilustración, seguían siendo objeto de antisemitismo persistente. Esta sensación de agravio compartido llevó a la convicción de que solo un cambio radical —la creación de un Estado propio— podría garantizar la seguridad y dignidad del pueblo judío.

En segundo lugar, los líderes sionistas supieron articular un encuadre movilizador claro, transformando la resiliencia cultural en proyecto político. Recurrieron a símbolos y narrativas familiares (el anhelo de «regresar a Sion», la figura bíblica de la Tierra Prometida) y los combinaron con el lenguaje moderno del nacionalismo y la autodeterminación. De este modo, presentaron la situación de los judíos como intolerable, pero con una solución alcanzable: reconstruir una patria soberana. Este

marco interpretativo unificado logró que judíos de distintos orígenes se identificaran con la causa sionista, viendo en ella la continuación lógica de su resistencia histórica y la vía para poner fin a su estatus de víctimas. La identidad colectiva judía —fortalecida por la resiliencia ante la adversidad— se convirtió así en motor de acción política.

En tercer lugar, el movimiento sionista pudo movilizar recursos humanos y materiales, apoyándose en las estructuras de solidaridad forjadas durante la diáspora. La existencia de comunidades judías organizadas en numerosos países, unida a la tradición de ayuda mutua, facilitó la recaudación de fondos y la coordinación de esfuerzos internacionales. Líderes como Theodor Herzl, Chaim Weizmann o David Ben-Gurión ejercieron un liderazgo eficaz, canalizando el fervor colectivo en instituciones concretas (congresos sionistas, fondos nacionales, milicias de autodefensa, etc.). En síntesis, la resiliencia comunitaria acumulada —reflejada en la unidad, la determinación y la disposición al sacrificio— hizo posible que un movimiento disperso alcanzara una capacidad organizativa. Esta capacidad fue imprescindible para convertir la aspiración de un Estado en una realidad política.

En cuarto lugar, la concreción del Estado de Israel en 1948 se vio facilitada por una estructura de oportunidad política favorable, que el movimiento sionista aprovechó con determinación. Tras la Segunda Guerra Mundial, la empatía internacional hacia el sufrimiento judío aumentó significativamente, y potencias mundiales apoyaron la creación de un Estado judío. La resiliencia del pueblo judío, manifiesta en la supervivencia al Holocausto, otorgó una legitimidad moral adicional a su reivindicación nacional. Armados con ese respaldo y con sus propios recursos organizativos, los sionistas declararon la independencia de Israel y resistieron con éxito la guerra subsiguiente. Este triunfo confirmó, ante los ojos del mundo, que ninguna adversidad histórica había podido doblegar la voluntad colectiva del pueblo judío de vivir libre y seguro en su propia tierra.

En conjunto, los resultados ponen de relieve que la resiliencia no es un mero rasgo pasivo, sino un factor dinámico que puede impulsar procesos de acción colectiva transformadora. En el caso estudiado, la capacidad de sobreponerse a la adversidad —cultivada a lo largo de

generaciones— se tradujo en una empresa política exitosa. El sionismo político canalizó la memoria del sufrimiento en un proyecto de liberación nacional. Así, la historia judía demuestra cómo un pueblo puede convertir su dolor acumulado en fuente de unidad, fortaleza y acción estratégica para cambiar su destino.

5. CONCLUSIONES

El recorrido realizado a lo largo de este capítulo conduce a varias conclusiones de interés tanto histórico como teórico. En primer lugar, se concluye que la experiencia del pueblo judío desde la Antigüedad hasta la época contemporánea constituye un ejemplo paradigmático de resiliencia colectiva. A pesar de haber enfrentado exilios forzados, discriminación sistemática, violencia recurrente e incluso un genocidio, la comunidad judía mantuvo viva su identidad y supo adaptarse sin renunciar a sus raíces. Esa resiliencia no implicó una mera resistencia pasiva; por el contrario, generó lazos de solidaridad internos y propósitos compartidos que, eventualmente, sirvieron de base para su recuperación una y otra vez a lo largo de la historia.

En segundo lugar, se demuestra que el sionismo político puede interpretarse como una manifestación concreta de la resiliencia histórica judía llevada al terreno de la acción colectiva y la reivindicación nacional. La frustración acumulada ante las promesas incumplidas de la emancipación y el recrudecimiento del antisemitismo actuaron como catalizadores de un cambio de paradigma: de la expectativa de integración a la autoafirmación nacional. El movimiento sionista canalizó la necesidad de seguridad y dignidad en un proyecto moderno, pero lo hizo apoyándose en elementos identitarios muy arraigados (la nostalgia de Sion, la solidaridad diaspórica, la memoria del pacto bíblico). Así, el sionismo tradujo el anhelo ancestral de «regresar a Sion» en un programa político efectivo, movilizando recursos diplomáticos, económicos y humanos para concretarlo. Sin la resiliencia previa que mantuvo viva la idea de Sion y dotó al pueblo judío de líderes y estructuras comunitarias, es improbable que el movimiento sionista hubiera logrado materializar sus objetivos con tanto éxito.

En tercer lugar, desde la perspectiva de las teorías de acción colectiva, el caso del sionismo político confirma y matiza varios postulados. Confirma, por ejemplo, la potencia movilizadora de la privación relativa: una amplia masa de personas se activó al percibir como intolerable la brecha entre lo prometido (igualdad, aceptación) y lo vivido (rechazo, ataques). Asimismo, evidencia la importancia de los encuadres simbólicos: la causa sionista triunfó en gran medida porque supo generar un relato convincente que vinculó el pasado (diáspora, promesa divina, sufrimientos) con un futuro posible (un Estado propio seguro). Del mismo modo, resultó crucial la movilización de recursos: el sionismo construyó instituciones, recabó fondos de la diáspora y formó cuadros capaces de dirigir al pueblo en momentos críticos. Finalmente, la victoria sionista subraya el peso de las oportunidades políticas: sin la coyuntura internacional de posguerra y sin el declive del colonialismo europeo, la fundación de Israel quizá no habría sido viable en 1948. La aportación de este estudio es remarcar que todos estos factores teorizados se vieron potenciados por una fuerza transversal: la resiliencia histórica de la nación judía, que proveyó cohesión, determinación y sentido de propósito a cada etapa del proceso.

Por último, este capítulo sugiere que la comprensión de la historia judía —y por extensión, de otros procesos de liberación nacional— se enriquece al incorporar el enfoque de la resiliencia. La narrativa del pueblo judío ha sido a veces presentada únicamente como un drama de persecución, pero aquí hemos mostrado que es también la historia de una tenacidad extraordinaria. Israel, en definitiva, no es solo el producto de decisiones diplomáticas o azares bélicos, sino el fruto de siglos de perseverancia colectiva. Esta conclusión trasciende el caso judío: ofrece un poderoso mensaje sobre cómo la memoria del sufrimiento, unida a la esperanza y la organización, puede convertirse en acción transformadora. El pueblo judío convirtió el recuerdo de sus desgracias en impulso para su redención nacional. Resiliencia y acción colectiva se entrelazaron así para dejar al mundo un ejemplo de que incluso un sueño considerado imposible puede hacerse realidad cuando una comunidad se une, se sobrepone a la adversidad y lucha con determinación por su futuro.

REFERENCIAS

- Becoña Iglesias, Elisardo (2006). «Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto». *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, Vol. 11, n.º 3, pp.125–146. DOI: <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Culla y Clarà, Joan B. (2005). *Breve historia del sionismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Frankl, Viktor E. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder Editorial. (Obra original publicada en 1946)
- Gurr, Ted Robert (1970). *Why Men Rebel*. Princeton: Princeton University Press.
- Herzl, Theodor (1896). *Der Judenstaat [El Estado judío]*. Leipzig und Wien: M. Breitenstein.
- Laqueur, Walter (1972). *A History of Zionism*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Léon, Abraham (1975). *Concepción materialista de la cuestión judía*. Buenos Aires: Ediciones el Yunque. (Obra original de 1946)
- McCarthy, John D. and Zald, Mayer N. (1977). «Resource Mobilization and Social Movements: A Partial Theory». *American Journal of Sociology*, Vol. 82, n.º 6, pp. 1212–1241.
- Schama, Simon (2024). *La historia de los judíos. Vol. I. En busca de las palabras 1000 A.E.C. – 1492*. Barcelona: DEBATE.
- Schama, Simon (2024). *La historia de los judíos. Vol. II. Pertenencia 1492 - 1900*. Barcelona: DEBATE.
- Senor, Dan y Singer, Saul (2024). *El talento de Israel: La sorprendente resiliencia de una nación dividida en un mundo turbulento*. New York: Nagrela Editores
- Snow, David A. and Benford, Robert D. (1988). «Ideology, Frame Resonance, and Participant Mobilization». *International Social Movement Research*, n.º 1, pp. 197–217.
- Tarrow, Sidney (1998). *Power in Movement: Social Movements and Contentious Politics* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

RESILIENCIA Y RESISTENCIA EN EL DISCURSO DE LA SERIE *PAQUITA SALAS* ANTE LA GLOBALIZACIÓN Y LA PÉRDIDA DE LA IDENTIDAD CULTURAL

RAISA RAFAELA SERRANO MUÑOZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Paquita Salas (2016) es una serie española de televisión, guionizada y dirigida por Javier Calvo y Javier Ambrossi (Los Javis) que estrena su primera temporada en 2016 a través de ‘Flooxer’, una plataforma perteneciente al grupo Atresmedia, dirigida a impulsar a los creadores de contenido noveles. Esta teleserie aborda de forma crítica los desafíos que plantean el concepto de identidad, globalización y transformación social del siglo XXI, demostrando que “la cultura popular no es un terreno de consenso, sino un campo de lucha donde se negocian significados” (Hall, 1997). Este artículo explora los conceptos de resiliencia y resistencia a través del discurso en diversas escenas seleccionadas de la serie. La protagonista, Paquita, quien en su momento fue una exitosa representante de talentos, es retratada como una figura con arraigo cultural que navega en un mundo en rápida evolución, marcado por la digitalización y la cultura del consumo inmediato a través de las redes sociales. Con una España recién salida de la Gran Recesión como contexto, la serie se vale del humor “verbal, visual [y] de situación” (Aliaga Aguza, 2021), la nostalgia y “explotación de referencias cinematográficas y televisivas” (Cabrera Peralt, 2020) para abordar el desplazamiento generacional y profesional que experimentan personas como Paquita. Como fenómeno de la cultura pop, Paquita Salas también subvierte el arquetipo de las protagonistas femeninas en los medios españoles, ofreciendo una mujer multidimensional que se resiste a ser borrada por la modernidad.

2. OBJETIVOS

A través de este artículo analítico reflexivo, se pretenden abarcar tres objetivos. Primero, se pretende contextualizar los conceptos que se van a analizar a través del personaje de Paquita Salas, que se constituye como símbolo cultural de resistencia y resiliencia, mediante su caracterización e interacción con el resto de personajes.

El segundo objetivo busca explorar escenas clave que evidencian su rechazo al cambio y su reacción ante el desplazamiento cultural y la globalización. Se estudiará cómo se resiste a los cambios sociales, en particular los relacionados con la cultura digital, la globalización y la transformación de la identidad, a través de sus acciones, creencias y relaciones interpersonales.

El último objetivo consiste en evidenciar cómo las acciones de Paquita implican una crítica a la erosión de la identidad en el contexto de los medios globalizados y la cultura de consumo.

3. METODOLOGÍA

Este estudio adopta una metodología cualitativa e interpretativa, que combina la investigación bibliográfica con el análisis crítico del discurso, el cual “examina cómo las prácticas discursivas configuran relaciones de poder e ideología en contextos sociales concretos” (Fairclough, 1995). El análisis se basa en las teorías de la resiliencia (Ungar, 2013), la identidad (Hall, 1997) y la resistencia cultural (Foucault, 1994; Sheppard, 2004). Se analizan escenas seleccionadas de Paquita Salas por su valor simbólico y resonancia cultural.

La serie se considera un artefacto cultural en el contexto poscrisis español, donde la digitalización, la precariedad laboral y la transformación de los valores sociales han creado tensión entre el pasado y el presente. Las fuentes secundarias incluyen artículos académicos sobre medios de comunicación españoles, teorías feministas y queer, y estudios sociológicos sobre la identidad posmoderna.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. LOS CONCEPTOS DE RESILIENCIA Y RESISTENCIA REPRESENTADOS EN LA CULTURA DEL SIGLO XXI

El concepto de resiliencia se define como un “proceso” (Ungar, 2013) que alude a la capacidad de afrontar las situaciones y circunstancias adversas o sobrevenidas. En psicología se entiende como “un ajuste saludable a la adversidad, [que] se construye desde las fortalezas y potencialidades del individuo” (Ugarriza Chávez y Ecurra Mayaute, 2020) y que en Paquita Salas se convierte en una constante, puesto que siempre consigue la “capacidad empática” (Ungar, 2013) necesaria para adaptarse a las nuevas situaciones de cambio. En esta línea, Ungar (2011) señala que “la resiliencia no es solo un rasgo individual, sino un proceso relacional y contextual que depende de los recursos disponibles en la cultura y la sociedad”, por tanto, está condicionada por elementos externos al propio individuo.

Desde una perspectiva socioecológica, Paquita ejemplifica la definición de resiliencia que, según Ungar (2013), responde a la capacidad de los individuos y sus entornos de interactuar de formas que optimizan los progresos de desarrollo. Paquita Salas, interpretada por Brays Efe, es una representante de actores, que se encuentra anclada en el pasado, que interactúa cara a cara, sin interesarse por las redes sociales. Los actores de referencia que tiene son los más icónicos de los años 90 y se reflejan en las referencias que hace, en su particular forma de resolver conflictos e incluso en su vestimenta. Sin embargo, vive en un mundo globalizado que requiere un alto manejo del contenido digital, ya que es la principal forma de comunicación entre agentes y productoras, desplazando las llamadas de teléfono o el fax. En esta línea, Krauskopf (2007) señala que:

La aceleración de los cambios, producto de la modernización y la globalización, también demanda nuevas estrategias de enfrentamiento de las situaciones. El fomento de la resiliencia, por lo tanto, responde cada vez, de modo más crucial, a las nuevas exigencias de la vida contemporánea, si bien no es una estrategia suficiente para el combate de la exclusión, la inequidad y la pobreza (Krauskopf, 2007, pág 1)

El personaje de Paquita Salas es excluido todo el tiempo de diversas formas, tal y como el abandono por parte de sus representadas, así como por parte de las agencias y el resto de representantes, debido a su falta de modernización y desactualización. De acuerdo con Ungar (2013):

Cuanto más disponibles y accesibles sean los recursos que promueven el bienestar en el entorno, mayor será la probabilidad de que las personas participen en procesos asociados con el desarrollo positivo, como la formación de vínculos seguros, el desarrollo de la autoestima, la participación en expresiones de autonomía personal y el empleo significativo (pág 258).

El personaje de Paquita Salas resulta meritorio en la medida en que se enfrenta a un entorno hostil, el cual le impide establecer vínculos sólidos y presenta desafíos que representan las dificultades que experimentan una parte de la población en su adaptación a las nuevas tecnologías. Frente a esas limitaciones, Paquita trasciende esas barreras, afrontando las situaciones con una personalidad enérgica que, aunque desactualizada, se caracteriza por su profunda humanidad y la cercanía en el modo en el que se relaciona con el resto de personajes.

La serie no solo refuerza la resiliencia del personaje principal, sino la resistencia que atraviesa Paquita a las transformaciones de la nueva forma de dedicarse al mundo televisivo, así como los cambios culturales en cuanto a las demandas cinematográficas a los actores y actrices. Según Sheppard (2005), la resistencia es un concepto de connotación política y social que designa a la acción mediante la cual individuos o colectivos se oponen a aquello que desaprueban o a quienes ejercen el poder, constituyendo así una respuesta legítima. Asimismo, “la resistencia es construida sobre la base de la experiencia límite vivida por aquellos que hacen de la resistencia una auténtica práctica de libertad” (Foucault 1994; Geraldo Díaz, 2006), como en el caso de Paquita Salas, al resistir al cambio cultural como reivindicación de su esencia y personalidad.

4.2. LA GLOBALIZACIÓN COMO AMENAZA A LA IDENTIDAD CULTURAL

La globalización es un proceso de modernización que tiene un alto impacto en “los planos social, político, cultural, económico y ecológico” (Samour, 2005), que como advierte Appadurai (1996) “produce flujos que generan tanto homogeneidad como nuevas formas de heterogeneidad”, con un “su efecto de homogeneización cultural en el contexto

Norte/Sur, y la problemática de la americanización del mundo como una forma de colonialismo ideológico” (Anzoátegui, 2020) con las grandes marcas como centro de la cultura y la pérdida de la identidad cultural regional y local de cada comunidad. Por otro lado, si bien es cierto que “no se puede afirmar la existencia de identidades globales, tampoco se puede afirmar la existencia [de] supuestas identidades macro-regionales, como la Unión Europea, el Caribe o la América Latina” (Samour, 2005). Sin embargo, aunque cada individuo tiene su propia ideología, referencias e influencias, Vallespir (1999) indica que:

La cultura comprende tanto los aspectos materiales como los espirituales y expresa la concepción del mundo y de la vida que todo grupo humano tiene, la cual ha ido configurándose a lo largo de su experiencia colectiva. Entendemos la cultura, por tanto, como el conjunto de prácticas, actitudes, valores, tradiciones, costumbres, comportamientos... propios de una sociedad determinada. En esta línea, se puede afirmar que la cultura es lo que determina la denominada identidad cultural (pág. 46).

En este marco, Paquita Salas aparece como un personaje que refleja resistencia al cambio, a la globalización del mundo digital que elimina barreras regionales y castiga la diversidad. Los Javis construyen un personaje con arraigo cultural tradicional que queda totalmente aislado dentro de un mundo modernizado y cambiante. La premisa de Paquita Salas expone a un personaje condenado al fracaso, fuera de lugar en un contexto universal y que “presenta el humor como uno de los ingredientes clave para su éxito” (Linares Bernabéu y Timofeeva Timofeev, 2022). No obstante, aunque Paquita Salas se configure como una figura desplazada, el desarrollo narrativo favorece la empatía del público hacia el personaje. Paquita se constituye como un símbolo de resiliencia frente a un entorno deshumanizado por el impacto de la era digital y la globalización. En esta línea, el desinterés o rechazo a la integración con los demás (que se caracterizan por una uniformidad sistémica) se comprende como un enfoque crítico y significativo.

5. PAQUITA SALAS COMO FIGURA DE RESONANCIA CULTURAL

El personaje de Paquita Salas enfrenta situaciones cotidianas derivadas de su labor como representante de actores, un ámbito laboral que requiere

tanto conocimientos específicos como destreza digital para su adecuado desempeño. No obstante, tal y como se ha mencionado en el marco teórico, la protagonista enfrenta situaciones adversas asociadas al uso de anglicismos o a los desafíos de las redes sociales. Estas limitaciones se traducen en situaciones cómicas que, paradójicamente, refuerzan la validez de su postura y conducen a los espectadores a reconocer que Paquita no se encuentra tan desvinculada de la realidad contemporánea.

En este sentido, su aparente resistencia al cambio puede interpretarse más bien como una estrategia de defensa de su cultura y de un modo de ejercer la representación artística basado en la interacción humana y la consideración de los sentimientos. De este modo, Paquita Salas se construye como una figura de resonancia cultural, en tanto refleja a un sector generacional que comparte características similares: personas adultas, con un fuerte arraigo cultural y cierta resistencia a la transformación digital, pero con elevadas habilidades comunicativas que les permiten desenvolverse eficientemente en su vida cotidiana.

5.1. ENTRE EL ARRAIGO CULTURAL Y LA GLOBALIZACIÓN

En el cuarto capítulo de la segunda temporada, la protagonista Paquita Salas se traslada, junto con las actrices a su cargo, hasta la ciudad de Tarazona (Zaragoza), con la intención de asistir al Festival de Cine de Comedia “Paco Martínez Soria”. La secuencia se construye bajo el formato de falso documental, recurso narrativo que introduce una ruptura de la cuarta pared al permitir que los personajes expresen directamente ante la cámara sus emociones y reflexiones. Durante la duración de la introducción (00:57 – 03:28) interviene Paquita recorriendo el centro urbano de Tarazona, en busca del Bar Amadeo II, un restaurante característico de la localidad donde el propietario, Heladio, ofrece torreznos como especialidad tradicional. A continuación, se desarrolla el diálogo que enmarca esta escena:

Paquita Salas.- En Tarazona, provincia de Zaragoza, se encuentran los mejores torreznos de España, concretamente los más especiales están en el Amadeo II, donde me quieren como a una más. Vamos a buscarlo. Ya verás, Heladio, cuando me vea, la sorpresa que se va a llevar. El Amadeo I está a 8 kilómetros, pero cuando abrieron el Amadeo II, que estaba en pleno centro, pues ya lo teníamos aquí al lado. Estamos a punto de llegar, lo tenemos que estar encontrando.

[...]

Paquita Salas (*a un lugareño*).- Perdona, ¿el Amadeo II le suena? Es que no sé si me lo he pasado ya. No me acuerdo ni de qué lado era ahora. No, era para este, era para este. Hay ganitas de torrezno. Mucha gente confunde el torrezno con la corteza. Cuidado, son cosas bastante distintas. La corteza es completamente dura y el torrezno siempre tiene que tener un punto de jugosidad; estar crujiente pero blando y nadie como Heladio para conseguir ese punto perfecto. -

[...]

Paquita Salas. - Bueno, pues estamos en el número 26, el Amadeo es aquí, lo que pasa es que no... Parece que no... Bueno pues parece que el Amadeo II ha cerrado... Ahora es un “tigre”. -

(Se dirige a una lugareña).- ¿Cuánto tiempo lleva abierto esto?.-

Lugareña: No mucho tiempo, 2-3 meses...-

Paquita Salas.- ¿2-3 meses? Estoy un poquito preocupada por Heladio, la verdad, no... De todas formas, me han dicho que hay mucho producto bueno y Lidia necesita unos *pinkies*, así que voy a entrar, pero, ¿qué ha pasado con el Amadeo?.-

En un episodio particularmente significativo, Paquita se desplaza a Tarazona, localidad que remite a la llamada *España profunda*, con la expectativa de reencontrarse con la tradición culinaria representada en los torreznos, un plato típico español. Sin embargo, en lugar de ello se enfrenta a la presencia de una tienda de la cadena internacional *Flying Tiger*, caracterizada por una estética globalizada y por la comercialización de productos manufacturados en serie. La tensión entre lo esperado y lo encontrado se materializa en un registro cómico teñido de melancolía, que pone en evidencia la sensación de desorientación de la protagonista frente a un panorama en el que las identidades regionales parecen desplazadas por la homogeneidad del consumo transnacional. Esta dislocación no se limita al plano individual, sino que interpela al espectador, quien puede reconocerse en esa misma experiencia de desconcierto y frustración ante la progresiva marginación cultural. El episodio adquiere así un valor simbólico: tras la comicidad aparente subyace una reflexión crítica en torno a las transformaciones identitarias contemporáneas. En este marco, la intervención final de Paquita frente a la cámara, en la que manifiesta su preocupación por el propietario del

restaurante Amadeo II, recupera la dimensión humana del comercio local, en contraste con la impersonalidad de las franquicias globales, cuyos dueños permanecen anónimos y distantes.

5.2. ‘PS MANAGEMENT’: LA AGENCIA OBSOLETA

La agencia de talentos de Paquita, PS Management, opera según un modelo de representación personal y analógico. En el segundo capítulo “La actriz 360” de la primera temporada (03:05) aparece Paquita Salas junto a Magüi, su ayudante, buscando un nuevo talento al que representar, tras el abandono de la actriz Macarena García. En esta escena ambos personajes explican a cámara que utilizan *videobooks* antiguos para visualizar “nuevos actores”.

Se observa cómo en la agencia se mantienen portafolios físicos, DVDs, se prefieren teléfonos fijos y Paquita se apoya en contactos de décadas de antigüedad. En un mundo profesional gobernado por algoritmos, plataformas de *streaming* y redes sociales, sus métodos no solo son obsoletos, sino ridiculizados. Sin embargo, en esta resistencia reside su fuerza. Paquita continúa defendiendo la importancia de la conexión humana y la inteligencia emocional, cualidades perdidas en una era obsesionada con las métricas y la imagen. Su resiliencia reside en su negativa a mercantilizar a sus clientes como exige la industria.

5.3. LUCHA CONTRA LAS REDES SOCIALES

A lo largo de la serie, especialmente la segunda temporada, la interacción de Paquita con las redes sociales se describe como torpe o reticente. A menudo usa la terminología incorrectamente, evita las herramientas digitales y delega tareas en línea. En palabras de Castells (2009), “en la sociedad red, la ausencia digital equivale a la invisibilidad social”, por tanto, las redes sociales se convierten en un símbolo de exclusión para quienes no quieren o no pueden adaptarse. Su condición de forastera desafía la idea de que la presencia digital equivale a relevancia. La vida analógica de Paquita contrasta marcadamente con la cultura desechable de los *influencers* y el contenido en tendencia. Se convierte en un referente de resistencia a la superficialidad, un personaje cuya autenticidad no se puede filtrar. El personaje de Noemí

Argüelles, caracterizado como una vendedora con inclinaciones oportunistas, asume el rol de asistente y gestora de redes sociales de Paquita, valiéndose de la ingenuidad de esta última. La dificultad de Paquita para comprender las dinámicas propias de la era digital, en conjunto con la gestión precaria de Noemí en dichos entornos, evidencia un escenario que simboliza tanto la vulnerabilidad como la capacidad de resiliencia frente a los desafíos que plantea la globalización.

6. CONCLUSIÓN

Los conceptos de resiliencia y resistencia en el siglo XXI se han vinculado cada vez más a la adaptabilidad, la fluidez y la inteligencia emocional. Sin embargo, Paquita Salas propone una visión alternativa. Aquí, la resiliencia no es transformación, sino persistencia. Es la capacidad de permanecer anclado mientras el mundo se acelera a nuestro alrededor. Esto es particularmente significativo en un contexto español donde los valores tradicionales, la identidad regional y la calidez interpersonal corren el riesgo de desaparecer. Lejos de ser simplemente un personaje anticuado, Paquita encarna una resiliencia persistente y una resistencia cultural generacional. Carga con los vestigios de una España marcada por valores posdictatoriales, diversidad regional e intercambios interpersonales lentos. A medida que avanza la serie, no se la retrata simplemente como anticuada, sino como emocionalmente resiliente. Se adapta poco a poco, pero nunca pierde su identidad. Su negativa a rendirse a la lógica de la globalización, el consumismo y la digitalización la convierte en una heroína tragicómica de nuestro tiempo.

Además, la serie critica la inconsistencia y la fugacidad de las redes sociales, donde la identidad se conserva, se manipula y, a menudo, se pierde. Por el contrario, Paquita se mantiene obstinadamente ella misma, convirtiéndose en una figura de identificación para aquellos que se quedan atrás del "progreso".

Paquita Salas ofrece más que entretenimiento; ofrece un análisis cultural sobre la resiliencia ante la pérdida de identidad. A través de su personaje, la serie explora las complejidades del desplazamiento generacional, la homogeneización cultural y los costos emocionales de un

mundo acelerado. Según Bauman, “La modernidad líquida exige identidades flexibles, pero también engendra nostalgia por la solidez perdida” (2000), lo cual explica la terquedad de Paquita como forma de supervivencia y su incapacidad para adaptarse; una poderosa crítica a lo que la adaptación a menudo implica renunciar a las propias raíces. Su historia afirma que, en una era de cambio constante, elegir mantenerse fiel a uno mismo puede ser el acto de resiliencia más radical.

Al leer a Paquita desde la perspectiva de la resiliencia, se generan cuestiones más amplias, como qué significa permanecer anclado en una era de cambio o si puede la resistencia al cambio ser una forma legítima de supervivencia en el siglo XXI. Este análisis desde la resiliencia no implica reducir a Paquita Salas a un modelo de superación individual, sino comprenderla como un gesto complejo de agencia que tensiona la relación entre continuidad y cambio. De este modo, el artículo no solo abre una discusión literaria, sino también ética y social, sobre la legitimidad de distintas estrategias de supervivencia en escenarios contemporáneos marcados por la inestabilidad y la incertidumbre.

7. REFERENCIAS

- Aliaga Aguza, L. M. (2021). Análisis comparativo de los mecanismos humorísticos de la comedia de situación. *Cuadernos Aispi*, 18, 43-76. <https://doi.org/10.14672/2.2021.1868>
- Anzoátegui, M. (2020). Globalización e identidad cultural: el caso de “Añoración” de Vinales en el marco de las nuevas tendencias del folclore argentino contemporáneo. *ARTSEDUCA Revista Electrónica de Educación en las Artes*, 26, 92-103. <https://doi.org/10.6035/artseduca.2020.26.8>
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Cabrera Peralt, P. (2020). Paquita Salas y la cultura televisiva de la década de 1990. Análisis de la serie Paquita Salas. (Trabajo final de grado. Modalidad A.). Universitat Jaume I. <https://bit.ly/4pzMGCn>
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

- Foucault, M. (1994). No al sexo rey. Entrevista por Bernard Henry-Levy. Un Diálogo Sobre el Poder. <http://bit.ly/4nHXsVo>
- Giraldo Díaz, R. G. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, 4, 103-122. <https://doi.org/10.25058/20112742.249>
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Krauskopf, D. (2007). Sociedad, adolescencia y resiliencia en el siglo XXI [SOCIEDAD, ADOLESCENCIA Y RESILIENCIA EN EL SIGLO XXI]. En *Adolescencia y resiliencia*. PAIDOS. <http://bit.ly/3KbVjD6>
- Linares Bernabéu, E., & Timofeeva Timofeev, L. (2022). Humor verbal y oralidad en la serie Paquita Salas. Un estudio pragmatolingüístico. En *Perspectivas integradas para el análisis de la oralidad* (pp. 183-202). *Lingüística*, 72. <http://bit.ly/48stnon>
- Samour, H. (2005). Globalización, cultura e identidad. *ECA Estudios Centroamericanos*, 60(679-680), 475-489. <https://doi.org/10.51378/eca.v60i679-680.5277>
- Sheppard, M. (2005). Cine y resistencia. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 18, 71-78. <https://doi.org/10.18682/cdc.vil8.1609>
- Ugarriza Chávez, N., & Ecurra Mayaute, L. (2020). Resiliencia, funcionamiento familiar, inteligencia socioemocional en mujeres maltratadas por su pareja y que asisten a un centro de emergencia Mujer de Surco. *Scientia*, 227-244. <https://doi.org/10.31381/scientia.v22i22.2714>
- Ungar, M. (2011). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer.
- (2013). Resilience, Trauma, Context, and Culture. *Trauma Violence & Abuse*, 14(3), 255-266. <https://doi.org/10.1177/1524838013487805>
- Vallespir, J. V. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 36, 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118044.pdf>